

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Фокша Олена Михайлівна

УДК 378+37.011.3-051+81'243+316.647.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ О. М. Фокша

Науковий керівник: Галіцан Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Фокиша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» МОН України, Одеса, 2019.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці. Досліджено та проаналізовано стан розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в контексті формування у них певного виду професійної компетентності – фасилітаційної компетентності. Спираючись на результати аналізу наукового фонду визначено методологічну опору розробки проблеми формування фасилітаційної компетентності вчителів, а саме: в освітню систему має бути закладено провідну ідею гуманістичного світогляду, що передбачає усвідомлення природи і людини в їх єдності, відмову від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, індивідуальності кожного, до інших культур, цінностей, вірувань, довіру до людини та віру в неї. Встановлено також, що феномен фасилітації пов'язаний з: ідеєю вільного розвитку особистості, ідеєю категоричного морального імперативу (людина не є «засобом», а є «метою»); ідеєю пристосування системи виховання до людини, а не навпаки; ідеєю «філософії серця» Г. Сковороди та «людинолюблячого серця» В. Сухомлинського; ідеєю виховання позитивної почуттєвості у ставленні людини до світу, іншої людини та самої себе.

Поняття «фасилітація» за науково-педагогічними джерелами уточнено

як: специфічний вид спілкування, що передбачає полегшення взаємодії у процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу; способ нарав'язливої допомоги групі чи окремій людині в пошуку шляхів виявлення і розв'язання педагогічних проблем, налагодження комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності.

Визначено, що фасилітаційна взаємодія, за довідковими джерелами – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що сприяє прояву особистісної активності кожного, налагодженню емоційного контакту, забезпечує оптимальні умови для формування позитивної мотивації до діяльності. Уточнено поняття «фасилітаційна взаємодія» за науково-педагогічними джерелами таким чином: вид гуманістичної педагогічної взаємодії учителя та учнів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, взаємоповаги, співпереживання, конгруентності, толерантності, емпатії, надання допомоги та підтримки.

Схарактеризовано специфіку професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей спираючись на своєрідність гуманітарної освіти та особливості викладання дисциплін гуманітарного блоку. Встановлено, що гуманітарна освіта сприяє духовній консолідації суспільства, професійно-культурному зростанню індивіда, формуванню творчої особистості, скеровує свої сили на формування світогляду молодого покоління; допомагає пізнати та усвідомити своє генеалогічне коріння, культурно-історичні традиції, звичаї, історію розвитку та формування свого народу, бере участь у формуванні освіченої молоді.

Визначено, що гуманітарні дисципліни відрізняються від інших тим, що їхні знання безпосередньо визначають усі «людські» речі, якщо вони самі переходять у людську освіту та виховання. Гуманітарні навчальні предмети, що вивчаються студентами, виконують навчальні та світоглядно-орієнтувальні функції. Вони формують науковий світогляд, історичну та політичну культуру, ціннісні орієнтації, життєві позиції майбутніх учителів.

Компетентність у дослідженні позиціоновано як динамічну комбінацію

знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Визначено феномен «фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей» як інтегративний, динамічний комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик педагога, що характеризується здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін.

До структури фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей віднесено: гносеологічний компонент – як комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії; праксеологічний компонент, як комплекс умінь педагога здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу; аксіологічний компонент – як систему ціннісного ставлення педагога на світоглядному рівні до педагогічної фасилітації та фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

Розроблено систему показників сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей та критеріїв, що уможливають вимірювання її компонентів.

Гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності діагностується за допомогою проєктивного критерію за показниками: обізнаність із механізмами педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка/педагогічний супровід); обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування (активне/пасивне слухання; монологічне/діалогічне мовлення); обізнаність із прийомами педагогічної техніки (такесика, кінесика, проксемика, екстра та паралінгвістика). Практиологічний компонент фасилітаційної компетентності може бути виміряний за допомогою інструментального критерію за показниками: комунікативно-стратегічні

вміння; конфліктологічні вміння; перцептивно-невербальні вміння. Діагностування аксіологічного компонента уможлиблюється застосуванням світоглядного критерію сформованості фасилітаційної компетентності за такими показниками: емоційність; емпатійність; гуманістична спрямованість.

На основі аналізу наукових джерел та тенденцій удосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти визначено, що педагогічними умовами, що забезпечують позитивний вплив на формування компонентів фасилітаційної компетентності виступають: систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії; набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії; актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії в професійній діяльності.

Розроблено модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей для здійснення експериментального дослідження, яка містить такі елементи: мета, етапи формування фасилітаційної компетентності, педагогічні умови, компоненти фасилітаційної компетентності та показники її сформованості, критерії та рівні сформованості фасилітаційної компетентності студентів, результат.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: уперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії; набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії; актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії в професійній діяльності); розроблено модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; удосконалено структуру

фасилітаційної компетентності вчителів гуманітарних спеціальностей (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний компоненти); критерії їхнього оцінювання (проективний, інструментальний, світоглядний), показники сформованості фасилітаційної компетентності студентів (за проективним критерієм: обізнаність із механізмами фасилітації, обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування, обізнаність із прийомами педагогічної техніки; за інструментальним критерієм: комунікативно-стратегічні вміння, конфліктологічні вміння, перцептивно-невербальні вміння; за світоглядним критерієм: емоційність, емпатійність, гуманістична спрямованість); змістові характеристики рівнів сформованості фасилітаційної компетентності студентів (функціонально-варіативний (високий), професійно-стереотипний (середній), фахово-унормований (низький)); уточнено поняття: «фасилітація», «фасилітаційна взаємодія»; подальшого розвитку набула методика формування особистісних та професійно значущих якостей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані в системі вищої освіти при оновленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в педагогічних закладах вищої освіти, як-от: при вдосконаленні змісту нормативних курсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Вступ до спеціальності», під час проходження студентами педагогічної практики, виконання кваліфікаційних робіт (курсівих, дипломних); у системі неперервної, післядипломної освіти й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Розроблено факультативний спецкурс для студентів гуманітарних спеціальностей «Основи формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв».

Ключові слова: фасилітація, компетентність, фасилітаційна компетентність, формування, педагогічні умови, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей, професійна підготовка, заклад вищої освіти.

SUMMARY

Foksha O. M. Pedagogical conditions of facilitation competence formation of future teachers of the Humanities in professional training. – Manuscript copyright.

PhD Thesis in 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» specialty. State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Ministry of Education and Science of Ukraine. Odesa, 2019.

PhD thesis is devoted to the problem of facilitation competence formation of future teachers of the Humanities in professional training.

Basing on the results of the scientific fund analysis there has been characterized the specifics of the professional activity of the teacher of the Humanities that is the formation of the spiritual culture of the students (as a factor of the spiritual security of the nation) within which the conceptualization of their outlook is realized; the processes of self-knowledge and self-realization of children are actualized; the moral-ethical and social position of the personality is formed.

The peculiarity of the professional training of future teachers of the Humanities in higher education institutions has been characterized, depending on the formation of their «nonlinear» humanitarian style of thinking, the ability to build up constructive models of polylogical, tolerant communication with the surrounding ones, based on the specific characteristics of the individual (empathy, reflexivity, congruence) subject-subjective orientation.

The content of the basic concepts has been specified: competence, facilitation, facilitation interaction.

The content of the phenomenon «facilitation competence of the future teacher of the Humanities» has been scientifically substantiated as an integrative, dynamic complex of individual-personality and professional-activity characteristics of a teacher characterized by the ability to build up a facilitative interaction with all the subjects of the educational process, taking into account the development potential of the humanitarian disciplines.

The components of facilitation competence (epistemological, praxeological, axiological), the criteria (projective, instrumental, ideological) with corresponding indicators (based on the projective criterion: awareness of the mechanisms of pedagogical facilitation (pedagogical support/pedagogical conduct), awareness of the variability of pedagogical communication (active/passive listening, monological/dialogical speech); awareness of the pedagogical techniques (takesika, kinesika, proksemika, extra and paralinguistics); and the instrumental criteria: strategic communicative skills; the conflict skills, perceptual skills, non-verbal, as for the world outlook criteria: emotionality, empathy, humanistic orientation); the levels of facilitation competence formation of future teachers of the Humanities (functional-variantive, professionally-stereotyped, professionally-normalized).

The pedagogical conditions ensuring facilitation competence formation of future teachers of the humanitarian specialties in professional training have been scientifically substantiated: systematization of knowledge of future teachers of the humanitarian specialties with regard to the specificity of facilitation interaction; the acquisition by would-be teachers of the humanitarian specialization experience of facilitation interaction; actualization of the value attitude of future teachers of the Humanities to the facilitation interaction in their professional activity.

The effectiveness of the pedagogical conditions and the model (professional-orientation, constructive-modeling and subjective-enrichment stages) of facilitation competence formation of future teachers of the Humanities in professional training have been checked.

Key words: future teachers of the Humanities, facilitation, competence, facilitation competence of future teachers of the Humanitarian specialties, pedagogical conditions, model of facilitation competence formation of future teachers of the Humanities, professional training.

ЗМІСТ

ВСТУП	11
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	 19
1.1. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти	19
1.2. Сутність і структура фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей	35
1.2.1. Поняття «фасилітація» у науковому вимірі	35
1.2.2. Компетентнісний підхід як наукова платформа дослідження	57
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей	68
Висновки до першого розділу	84
Список використаних джерел у першому розділі	87
 РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	 103
2.1. Мета і логіка організації експериментального дослідження процесу формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці	103

2.2. Модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці та методика її реалізації	129
2.3. Результати експериментального дослідження з формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей та їх аналіз	167
Висновки до другого розділу	186
Список використаних джерел у другому розділі	188
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	197
ДОДАТКИ	200

ВСТУП

Актуальність теми. Усталення гуманістичних цінностей, людиноцентризму та суб'єкт-суб'єктних настанов в освіті вимагає переосмислення рольової позиції сучасного вчителя, а отже, переорієнтації його професійної підготовки в межах освітнього простору сучасних закладів вищої освіти. Саме тому, в освітню систему має бути закладена ідея гуманістичного світогляду, що передбачає відмову від авторитарного, «міфологічного» стилю мислення, увиразнює толерантність і терпимість у комунікації з довколишніми, емпатійне та конгруентне ставлення до думки, мови, вірувань і цінностей інших людей, спрямовує особистість на пошуки гуманістичної домінанти життєдіяльності. У цьому контексті першочергового значення набуває підготовка майбутніх учителів до здійснення підтримувальної, супроводжувальної, допомагальної функції в освітньому процесі загальноосвітнього закладу, адже інструментальні можливості саме педагогічної діяльності містять як потенціал гуманної підтримки становлення дитини-учня в освітньому середовищі, так і загрозу авторитарного нівелювання її особистісної неповторності.

Теоретичні засади дослідження становлять наукові концепції, що розкривають: фундаментальну підготовку майбутніх учителів у сучасних умовах (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, А. Богущ, С. Гончаренко, Н. Гузій, Р. Гуревич, І. Зязюн, Е. Карпова, Т. Койчева, В. Кремень, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Ничкало, Л. Романишина, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.); професійну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти (Л. Базиль, Ю. Бігунова, Г. Васянович, І. Ільницька, Г. Ключек, Р. Кострубань, В. Падерно, О. Семенов, С. Ткаченко, Л. Хоружа, Ю. Шатковська та ін.); компетентнісний підхід, як наукову платформу становлення системи вищої освіти (А. Богущ, Н. Бібік, М. Князян, О. Копусь, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун та ін.)

На сучасному етапі розвитку освіти дослідницьку увагу приділено

розробленню технологій гуманізації та «олюднення» освітньої площини (Г. Балл, І. Бех, Н. Носова) з опорою на сформований гуманістичний світогляд (Г. Бондар, І. Стадник, Г. Усачова) і психологічну компетентність (Е. Гуцало) учителя української (Л. Базиль, О. Копусь, О. Семенов) та іноземної (О. Бігіч, С. Шехавцова) мов; розроблено методологію педагогічного супроводу (В. Бедерханова, Е. Гуцало) й методику педагогічної підтримки (О. Газман, Н. Крилова) тих, хто навчається; висвітлено функційну роль фасилітації у формуванні професійної компетентності (І. Зязюн, Н. Гузій, Л. Хоружа) та професійної ідентичності майбутнього педагога (О. Романишина); підготовці майбутніх учителів як наставників (Т. Осипова), тьюторів (Т. Койчева), коучів (Р. Чубук), провідників (І. Богданов), медіаторів (Б. Леко, Г. Чуйко) в освіті.

Проблемне поле феномена «фасилітація» представлене в наукових джерелах дефінітивним різноманіттям: фасиліативність / інгібітність особистості (М. Казанжи); екопсихологічна фасилітація (П. Лушин); соціальна фасилітація (К. Роджерс, Л. Тимоніна, В. Фрейберг); фасилітаційний вплив (А. Гельбак, О. Кондрашихіна); фасилітаційне спілкування (О. Врубльовська, С. Коломійченко, В. Суміна); педагогічна фасилітація (І. Авдєєва, О. Галіцан, О. Димова, Р. Димухаметов, І. Жижина, В. Нестеренко); фасилітаційна позиція (О. Фісун); фасилітаційна взаємодія (З. Ржевська-Штефан, Р. Шаповал); фасилітаційна педагогічна дія (Н. Носова).

Незважаючи на значну кількість наукових розробок, присвячених своєрідності професійної підготовки майбутніх учителів різного профілю, проблема формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей ще не була предметом спеціальних досліджень.

Актуальність обраного напрямку дослідження визначається низкою *суперечностей* між: високими вимогами суспільства до професіоналізму майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей і невідповідністю цим вимогам традиційної системи їхньої фахової та загальнопедагогічної підготовки

в закладах вищої освіти; об'єктивною потребою сучасного суспільства в педагогах, яким притаманна професійна компетентність, зокрема – фасилітаційна, та недостатнім рівнем її сформованості у випускників педагогічного закладу вищої освіти; потребою організації систематичної цілеспрямованої діяльності щодо формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в освітньому середовищі педагогічного університету та відсутністю комплексу педагогічних умов, що її забезпечують.

Актуальність проблеми, недостатня теоретична й практична її розробленість, потреба усунути зазначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Мультиплікативна парадигма професійного становлення фахівців» (№ 0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено проблему формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці в закладах вищої освіти.

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 6 від 24 грудня 2015 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 2 від 27 березня 2018 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов і моделі формування

фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Відповідно до мети дослідження було окреслено основні **завдання**:

1. Науково обґрунтувати зміст феномена «фасилітаційна компетентність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей»; уточнити зміст понять «фасилітація», «фасилітаційна взаємодія», «компетентність»; схарактеризувати специфіку професійної діяльності учителів гуманітарних спеціальностей і своєрідність їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти.

2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

4. Експериментально перевірити дієвість педагогічних умов і моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Предмет дослідження – зміст і методика формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Гіпотеза дослідження: формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати в процесі їхньої професійної підготовки такі педагогічні умови: систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії; набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії; актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

Методи дослідження: для розв'язання визначених завдань і досягнення мети використано загальнонаукові методи наукового пізнання: теоретичні – вивчення та аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, нормативних джерел, наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми формування фасилітаційної компетентності – для накреслення понятійних меж досліджуваного феномена та його сенсового навантаження; логіко-системний аналіз, класифікація, аналогія, індукція, дедукція, узагальнення науково-теоретичних і практичних даних – для з'ясування педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності студентів; моделювання – для розроблення моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; порівняння отриманих даних – для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і залежностей; емпіричні – спостереження, анкетування, опитування, бесіди, психологічні тести та методики – для з'ясування і перевірки методики реалізації педагогічних умов; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для визначення рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей та перевірки ефективності визначених педагогічних умов і моделі; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики (непараметричний критерій Пірсона χ^2).

Базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Міжнародний гуманітарний університет (м. Одеса), Житомирський державний університет імені Івана Франка. До експериментальної роботи залучено 218 студентів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування*

фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії; набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії; актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності); *розроблено* модель (професійно-орієнтувальний, конструктивно-моделювальний, суб'єктно-збагачувальний етапи) формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; *визначено* структуру фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний компоненти); критерії оцінювання (проективний, інструментальний, світоглядний) із відповідними показниками; *описано* рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (функційно-варіативний, професійно-стереотипний, фахово-унормований); *схарактеризовано* специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і своєрідність їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти; *уточнено* поняття «фасилітація», «фасилітаційна взаємодія», «компетентність»; *подальшого розвитку* дістала методика формування особистісних і професійно значущих якостей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні спеціального курсу «Основи формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв»; програми роботи педагогічної майстерні-гуртка «Фасилітація – метапрограма професійного зростання майбутнього вчителя-гуманітарія»; системи дослідницьких завдань проблемного характеру, диференційованих за рівнем складності; серії індивідуальних творчих медіапроектів для оптимізації загальнотеоретичної та фахової підготовки студентів; комплексу тренінгових, аутопсихологічних і комунікативних вправ та методики самопрезентації «Ораторика»; сценаріїв інтегрованих лекційних занять та щоденників педагогічної практики;

мануалу діагностувальних методик (анкети-питальники, карти аналізу педагогічних ситуацій) для вимірювання особистісно-професійних якостей студентів, рівня їхніх професійно-зорієнтованих знань та вмінь; щоденник педагогічної практики «Трасекторія професійного становлення». Матеріали дослідження можуть бути використані в системі вищої освіти при оновленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти, як-от: при вдосконаленні змісту нормативних курсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої освіти», «Вступ до спеціальності», під час проходження студентами ознайомлювальної та активної педагогічної практики, виконання кваліфікаційних робіт (курсівих, магістерських); у системі неперервної, післядипломної освіти й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 1360/20 від 18.06.2018 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (акт про впровадження № 06/41 від 13.06.2018 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт про впровадження № 305 від 12.06.2018 р.), Міжнародного гуманітарного університету (довідка № 228 від 25.05.2018 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (акт про впровадження № 02-01-1239 від 04.07.2018 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (акт про впровадження № 1/567 від 06.07.2018 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 93 від 25.06.2018 р.).

Особистий внесок автора в працях у співавторстві полягає у: розробленні методики формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів [1]; обґрунтуванні педагогічної фасилітації як спеціальної педагогічної технології [3].

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень;

використанням апробованого діагностувального інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних, експериментальною перевіркою гіпотези, висновків; використанням комплексу методів дослідження, що є адекватними меті та завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою результатів педагогічного експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження викладено на науково-практичних конференціях різного рівня, з-поміж яких: міжнародні науково-практичні конференції «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2018); «Наука у контексті сучасних глобалізаційних процесів» (Дніпро, 2018); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2018); «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2018); «Актуальні питання педагогіки та психології: Наукові дискусії» (Харків 2018); «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2018); Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячених спадщині великого вітчизняного педагога К. Д. Ушинського (Одеса, 2003).

Основні результати дослідження висвітлено у 15 публікаціях автора, зокрема: 5 статей у фахових виданнях України (з них 2 – у виданні, внесеному до міжнародних наукометричних баз), 2 – у наукових періодичних виданнях інших країн, 7 апробаційного характеру, 1 – додатково відображає матеріали дисертації.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дисертації становить 199 сторінок. У тексті вміщено 12 таблиць, 4 рисунки, що обіймають 3 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 201 найменування (із них 39 – іноземною мовою). 17 додатків викладено на 85 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 299 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1 Специфіка підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти

Перед тим, як визначати та описувати зміст феномена «фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей» схарактеризуємо специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарного профілю, адже саме маркери, що вирізняють їхню професійно-педагогічну діяльність з-поміж інших спеціальностей і будуть визначальними для розуміння специфіки досліджуваного феномена.

У законодавчих актах України (Закони України «Про освіту»[34], «Про вищу освіту» [35], Концепція «Нова українська школа» [56]) зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення держави кваліфікованими фахівцями. Крім того, у Законі «Про освіту» вказано, що «освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами», а стаття шоста з-поміж основних принципів освіти називає «гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей» [34].

Визначальною в контексті дослідження є думка, що була висловлена Г.Баллом [7; с. 37] про провідну ідею гуманізації освіти, яку можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість учня,

гармонізацію його розвитку. Гуманізувати процес навчання, продовжує вчений, означає переорієнтувати мислення вчителя на те, що учень як суб'єкт навчання – це не слухняний матеріал для цілеспрямованого педагогічного «ліплення» будь-чого, а такий індивід, який може піддатися зовнішнім впливам лише тоді, коли сам того захоче, коли він їх приймає [7; с. 38]. Науковець підкреслює, що якісно новий рівень навчання можна реалізувати, якщо в гуманістичному вихованні чинні мотивації влади будуть замінені новими, а саме: буття, причетності, розуміння, самоактуалізації, коли діяльність викладачів ґрунтуватиметься на знанні системи відносин між особистістю і суспільством, на розумінні того, що той, хто навчається – це особистість, яка прагне творити нове і власне [7; с.38]. Має відбуватися підготовка фахівців, наголошує дослідник, які творчо використовують набуті знання, осмислюючи їх у гуманістичному, суто «людському» вимірі. На зміну технократичній моделі фахівців з'являється нова модель – гуманістична, відбувається підготовка фахівців, для яких на першому місці стоїть людина як самоцінність – підсумовує автор [7; с. 40].

Як бачимо, Г. Балл пов'язує процеси гуманізації освітнього простору з реалізацією принципів розвивального, підтримувального навчання, супроводжувальною позицією педагога, наявністю у нього *гуманістичного світогляду*.

У контексті гуманізації всієї системи освіти України принципове значення має думка видатного вченого І. Зязюна, який окреслив методологічну опору саме педагогічного наукового дослідження – в освітню систему має бути закладено провідну *ідею гуманістичного світогляду*, що передбачає усвідомлення природи і людини в їх єдності, відмову від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань [36; с. 421].

Отже, можна припустити, що визначальним для успішної професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей є наявність у них гуманістичного світогляду. Спираючись на це, та ураховуючи необхідність гуманізації освітньої галузі, має сенс розглянути поняття «гуманістичний світогляд».

Дослідницею Г. Бондар окреслено професійно значущі характеристики гуманістичного світогляду майбутнього вчителя, через які він виражає своє ставлення до оточуючого природного і соціального середовища, як-от: життєвий оптимізм (відчуття впевненості в потенційних силах свого народу і людства, готовність докладати власні зусилля в подоланні кризових явищ, протидії екологічній катастрофі тощо); відчуття своєї відповідальності за майбутнє країни; толерантність (активне намагання зрозуміти аргументи опонента та знайти «точки примирення»); педагогічний оптимізм (віра в потенційні сили учня та можливості педагогічної науки); установка на «завтрашню радість» вихованця, на досягнення ним значного успіху в тих видах діяльності, до яких він має природний потяг [14; с. 88].

В цьому контексті слід погодитись також із науковою думкою Г. Усачової, яка розглядає гуманістичний світогляд як комплексне якісне утворення, що трансформується і відбивається у ставленні до світу, людей, природи й соціальних вимог. Отже, розвиток основ гуманістичного світогляду розуміється у наукових розвідках Г. Усачової як цілеспрямований процес формування гармонійної особистості, що включає становлення таких якостей, як: гуманність, милосердя, чесність, справедливість, толерантність у відносинах, почуття відповідальності, власної гідності, любові до України [103; с.22].

На нашу думку, твердження Г. Балла, Г. Бондар, Г. Усачової перетинаються у визначенні особистісних характеристик, що віддзеркалюють зміст феномена «гуманістична спрямованість особистості» –

толерантності, віри у потенційні можливості людини, милосердя, відповідальність.

Дослідниця Н. Носова також звертається до поняття «гуманістичний світогляд» наголошуючи, що гуманізація освіти є в широкому плані процесом формування гуманістичного світогляду та гуманістичних якостей у педагогів та вихованців, ключовий елемент нового педагогічного мислення, системи поглядів, що підтверджує полісуб'єктну сутність освітнього процесу. Основною метою освітнього процесу, на думку Н. Носової, є повна і глибока, всебічна підготовка дитини як суб'єкта, здатного до повноцінного життя у суспільстві, шляхом розвитку її індивідуальності. Приєднуючись до думки Г. Костюка, авторка стверджує, що завдання школи – це якнайширше сприяння розвитку розумових сил та здібностей кожного школяра відповідно до його можливостей і потреб суспільства. Гуманні стосунки у школі, продовжує вчена, мають створювати постійну ситуацію вибору учнем своєї поведінки, формувати відповідальності за свої вчинки, тобто бути джерелом розвитку здатності до самовиховання, самоуправління [72; с. 45].

У контексті дослідження ми розуміємо думку Н. Носової таким чином: практичну мету гуманістичної педагогіки можна визначити як допомогу дітям у конструюванні їхнього автономного внутрішнього світу – «суб'єктивної реальності». У цьому контексті основним завданням педагога, на нашу думку, є реалізація фасилітації процесу формування суб'єктивного внутрішнього світу дитини.

Сучасні дослідження вітчизняних учених спрямовані здебільшого на пошуки нових концепцій виховання молоді, які допоможуть найбільш повно реалізувати надбання національної культури відповідно до вимог, що висуває перед нашою державою світова спільнота. Одним із найважливіших завдань сьогодення є підготовка нової генерації учителів-гуманістів, які усвідомлюють педагогічну діяльність як глибоко гуманістичну, головною

цінністю визначають особистість та почуття дитини, її саморозвиток, прагнення особистості до самоактуалізації та самовдосконалення. Для гуманізації освіти характерною є побудова відносин усіх учасників освітнього процесу на основі заміни суб'єкт-об'єктної позиції і, відповідно, авторитарного стилю керівництва освітнім процесом на суб'єкт-суб'єктну, що передбачає партнерську співпрацю і взаємодію з учнями [22; с.10].

Суголосної думки дотримується І. Стадник, стверджуючи, що гуманізм є вирішальною рисою української ментальності, яка у сучасних умовах акцентує на його розвитку у вигляді толерантності, а починається з загальнолюдських цінностей. Ідея соборності, продовжує авторка, перекликається із філософією космізму, в якій йдеться про те, що розвиток людства перетворюється у форму загальнопланетної всеєдності, де толерантність є засобом неагресивної зацікавленості у співрозмовнику, однією з умов озмістованого існування будь-якого тексту – від окремої людини до метатекста людства – який можна назвати станом діалогу[98; с.74].

Дослідниця Т. Осипова розмірковувала над сутнісними характеристиками та історичними витоками наставництва та обґрунтовувала релігійне підґрунтя «підтримувальної спрямованості» особистості. Авторка констатує, що християнська парадигма підтримки і взаємодопомоги розрізняє два рівні допомоги: милостиню духовну і милостиню тілесну [23; с.64]. Власне християнська парадигма милосердя вперше в історії розвитку людської цивілізації не тільки ставить знак рівності між буттям людини та її небуттям, багатством і бідністю, а й обґрунтовує відхід від «колективної ментальності», що спричинило формування системи знань людини про своє існування і спільність з іншими людьми. Усвідомлення власного «Я», розвиток самосвідомості та особистості, продовжує автор, заклали в «культурі провини» інші парадигми допомоги і підтримки. На зміну

філософії милосердя, продовжує дослідниця, набула поширення філософія альтруїзму, яка кінцеву мету морального вчинку трактує як благо інших людей. Приєднуємось до думки дослідниці та вбачаємо у наведеному вище зв'язок між філософією наставництва (пардигма допомоги та підтримки учня) та фасилітацією у роботі сучасного вчителя.

Продуктивною в контексті дослідження є теза Т. Осипової про таке: турбота про «людину, яка потребує допомоги», актуалізує вимоги, пов'язані з філософією діяльності, яка включає в себе не лише вміння і навички, а й устанавлює принципи взаємодії. Отже, професіонал, як новий статус «людини, яка допомагає», здійснює свою місію індивідуально або в контексті колективних дій. Цінності професії і вимоги суспільства є тією діалектичною суперечністю, що формує нові принципи альтруїстичної поведінки «людини, яка допомагає» [73; с. 65].

Оскільки об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних *спеціальностей*, є необхідність також звернути дослідницьку увагу на такі поняття як: «професійна підготовка», «фах», «спеціальність».

У результаті внутрішнього розподілу праці в межах професії виникло поняття «*фах*», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [18, с. 180].

В Енциклопедії освіти під фахом (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та вмінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та вирішення певного роду професійних завдань» [31, с. 146], а також «основним елементом структури змісту професійного навчання» [31; с. 147].

Слід зазначити, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати напрями та організаційні форми підготовки фахівців.

Тож, якщо поняття «професія» тлумачиться як вид трудової діяльності, що потребує набуття відповідних знань та практичних навичок, то терміном

«фах» можна визначати необхідну для суспільства обмежену галузь прикладання фізичних та духовних сил людини [18].

Якщо професійна підготовка вміщує те загальне, що є характерним для діяльності всіх учителів, то фахова відображує особливості профілю, предмета. Тому цілком логічним є розподіл випускників закладів вищої освіти на фахівців, які володіють методами, засобами своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою. Сучасне ж розуміння професіонала найчастіше пов'язують з ідеалом фахівця, який досягає найвищого рівня фахово-професійного розвитку[18].

Відповідно до законодавчих актів (Постанова Кабінету міністрів України від 29 квітня 2015 р. №266) до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти *03 Гуманітарні науки* входить: 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія [79].

Спираючись на це, вчителями гуманітарних спеціальностей уважатимемо у дослідженні: учитель мови та літератури (українська); учитель мови та літератури (іноземна); учитель історії, філософії та релігієзнавства.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін продуктивною є позиція Л. Базиль, яка визначає специфіку підготовки майбутніх філологів, учителів-словесників, учителів мови та літератури ґрунтовно та деталізовано.

На думку вченої, у контексті модернізаційних процесів професійні функції філологів і вчителів оновлено. Натепер визнано, що саме в царині національної освіти має викристалізуватися новітній тип особистості вчителя, що передбачає «вільне володіння державною (*українською*) мовою у поєднанні зі знанням *іноземної* (однієї-двох мов)», що дозволяє йому синтезувати загальнокультурну підготовку, а отже, «не тільки подолати мовні бар'єри, але й імплементувати у міжнародну мовну культуру елементи української» [6]. Під впливом динамічних соціокультурних процесів

професійна діяльність учителя української мови і літератури, з одного боку, стає поліфункціональною, а з іншого, – автономізується за специфікою й унікальністю. Наразі «фахівцеві в галузі мов і літератур доводиться розв'язувати комплексні завдання, вирішити які можливо на основі цілісного задіявання філологічних знань, сформованих компетенцій у сфері педагогічної, науково-дослідної, перекладацької, культурологічної та інших видів діяльності» [6, с. 134].

На думку Л. Базиль, *Учитель української мови і літератури* – це фахівець, який засобами художніх, публіцистичних, наукових, літературно-критичних текстів виховує учнів як активних громадян України, творчих читачів, здійснює шкільну мовно-літературну підготовку, орієнтуючись на вітчизняні і світові досягнення з педагогічних, психологічних і філологічних наук і, таким чином, самостверджується, розвиваючи індивідуальний стиль професійної діяльності.

Звернімо дослідницьку увагу також на те, що авторка розмежовує поняття «вчитель-словесник» та «філолог», наголошуючи, що *філолог* – це фахівець, який займається наукою, а *вчитель літератури* – це фахівець, який опанував основи літературознавства, теоретично і практично підготовлений до виконання завдань шкільної літературної освіти, щоб викликати усталений усвідомлений інтерес до читання художніх творів, розуміння ролі літератури в житті кожної людини [6; с. 135].

Як відзначає Г. Клочек, *учитель-словесник* «дещо інакше перечитує класику», ніж учений-літературознавець, й апелює до функцій читача в системі: «література – читач – дійсність». Якщо для літературознавця читач – це загальна фігура, яка часто перебуває на периферії його наукових інтересів, то для вчителя – майбутній громадянин, реальна особа, об'єкт виховання... Учитель літератури – це «посередник» між літературою і учнем, між літературою і життям» [44; с. 301].

Очевидним акцентом, на нашу думку, є гуманітарний складник у професійній діяльності фахівця цього профілю.

Викладання дисциплін «Релігія/Релігієзнавство», «Філософія/Етика» в загальноосвітніх закладах здійснює вчитель, який здобув вищу (бакалаврську) освіту зі спеціальності «Історія».

Досліджуючи специфіку підготовки майбутніх учителів історії, Ю. Бігунова [13] стверджує, що процес підготовки майбутніх учителів історії в системі професійної освіти не може бути забезпечений виключно за знаннєвою парадигмою. Так, завдання професійної підготовки майбутніх учителів історії необхідно вирішувати в руслі компетентнісного підходу, який акцентує на формуванні у майбутнього фахівця готовності до практичного застосування знань і вмінь в умовах вирішення реальних професійних завдань [13; с. 18].

На думку І. Ільницької [37], сучасному *вчителю історії* мають бути притаманні певні професійно-значущі риси, а саме: держаницька свідомість, професійно-педагогічна майстерність, демократизм, професійна культура,

Особливу увагу звернімо на те, що І. Ільницька виокремлює з-поміж професійно-значущих рис *гуманістичну спрямованість викладання дисципліни*. На думку дослідниці, цей компонент є якісно новим у навчанні історії. Адже в центрі історичних подій стояли не партії, класи, рухи, а конкретні люди з їхніми постійними життєвими потребами. Звернення до особистості, загальнолюдських цінностей, утвердження високих моральних норм якнайкраще відповідає ідеям сучасного державотворення в Україні [37].

Підготовка майбутніх учителів зі спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» передбачає працевлаштування за посадою *учитель англійської мови і літератури* освітнього закладу; *учитель англійської мови загальноосвітнього навчального закладу*; філолог; вихователь позашкільних освітніх закладів; працівник медіа-агентств, літературний працівник; керівник освітніх, виховних та медійних структур; окремі галузі народного господарства методичного забезпечення освітнього процесу й спілкування англійською мовою.

Аналіз освітньо-професійних програм [91] підготовки майбутніх учителів іноземної (англійської) мови засвідчив, що за результатами професійної підготовки їм мають бути притаманні такі властивості та компетентності: гнучкість мислення, моделювання, дослідницькі навички, лідерські та комунікативні навички, морально-ціннісна компетентність.

В освітньо-професійній програмі спеціальності «Іноземна мова (англійська)» [91] визначено фахові компетентності, якими має володіти випускник. У роботі ми не ставимо за мету аналізувати детально кожну, проте, схарактеризуємо їх з метою кращого розуміння специфіки підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у вищій школі, зокрема звернімо увагу на наявність *«розвивально-виховної компетентності»*, яка, на нашу думку, пов'язана із фасилітаційною компетентністю вчителя-гуманітарія.

Фаховими компетентностями, якими має володіти випускник-майбутній учитель гуманітарних спеціальностей (вчитель англійської мови) в освітньо-професійній програмі називаються: англійськомовна комунікативна компетентність, методична компетентність, науково-теоретична та прогностична компетентності, психолого-педагогічна та розвивально-виховна компетентності, полікультурна та соціальна компетентності.

Як бачимо, у підготовці майбутніх учителів іноземної мови та літератури яскраво виражений соціальний та соціокультурний контекст, що забезпечує адекватну взаємодію в системі «людина–людина», професійно-педагогічний та рефлексивний аспект як здатність учителя, тобто суб'єкта освітнього процесу, вирішувати педагогічні завдання, ураховуючи власні переконання.

З метою висвітлення специфіки професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти звернімося до аналізу базових понять *«гуманітарна освіта»* та *«гуманітарні спеціальності»*.

На нашу думку, сучасна освіта має виконувати не лише традиційну функцію передавання соціального досвіду, але й значною мірою функцію підготовки людини до життя в епоху стрімких соціальних змін. Вона повинна не лише навчати людину запам'ятовувати та відтворювати інформацію, а й прищеплювати навички використання отриманих знання для пошуку виходу із нетрадиційних ситуацій, синтезування нових знань, здатності до самостійного прийняття рішень та критичного сприйняття інформації.

Отже, саме дисципліни соціально-гуманітарного блоку формують ціннісні орієнтири та світогляд молодшої людини, сприяють розвитку активної громадянської позиції, творчого мислення, розширюють «культурний горизонт», озброюють методами та методологією наукового пізнання і виховують соціально зрілу та всебічно розвинуту особистість.

В Енциклопедії Освіти вказується, що *гуманітарна освіта* – це «сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних з ними практичних умінь і навичок» [31, с. 159].

При цьому, *соціально-гуманітарні науки* – це науки про людину як суспільну (культурну, моральну, духовну) істоту і все, що нею створюється; певний комплекс знань, спрямованих на дослідження проблем розвитку людського суспільства, розуміння та пояснення поведінки людини, її духовного життя і культури.

Гуманітарна освіта, як сукупність знань в галузі суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства тощо) і пов'язаних з ними практичних навичок і вмінь є найважливішим засібом формування світогляду, відіграє величезну роль у загальному розвитку людей, в їхньому розумовому, етичному й ідейно-політичному вихованні.

Узагальнено, *метою гуманітарної освіти є духовна культура*, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, сенс свого існування та існування інших людей, що дозволяє їй адаптуватися до сучасного суспільства [31; с. 159].

Якщо говорити про соціально-гуманітарну освіту, зазначає С. Ткаченко, то вона, з одного боку, спрямована на передачу індивіду професійних знань, умінь, навичок, а з іншого, – виходить за межі його професійної сфери, адже передбачає формування моральної свідомості і загальнокультурної компетентності, здатності до найкращого виявлення своїх здібностей і самореалізації упродовж життя. Крім того, соціально-гуманітарна освіта зумовлена навчати законам суспільного розвитку, формам і засобам соціальної взаємодії, соціальним нормам, настановам і цілям; створювати умови для усвідомлення і розуміння людиною свого місця в системі суспільних зв'язків [102; с. 176].

Як зазначає А. Шатковська, «дисципліни суспільно-гуманітарного циклу проповідуючи патріотизм, гуманізм, працелюбність, добро, порядність, інші загальнолюдські цінності і норми, вчать пов'язувати гуманістичні аксіоми з високораціональними формами людської життєдіяльності, зі світом підсвідомих структур, з неусвідомленими культурними кодами і, тим самим, визначають спосіб існування індивідів» [117; с. 283]. До суспільно-гуманітарних дисциплін А. Шатковська відносить філософію, етику, соціологію, історію України, релігієзнавство.

На думку С. Ткаченко, суспільно-гуманітарними слід називати дисципліни, що забезпечують розвиток студента як особистості, яка керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному суспільстві [102; с. 177].

Дослідниця В. Падерно стверджує, що професія вчителя гуманітарних дисциплін характеризується багатьма рисами, притаманними вчителям різних спеціальностей. Водночас, дуже важливою, на думку В. Падерно, є наявність у майбутнього вчителя таких професійно-значущих якостей особистості, як: терпіння, послідовність, вміння слухати та доводити власну думку, переконувати тощо [74; с. 13].

На думку Р. Коструб'я, у системі вищої педагогічної освіти сьогодні особливого значення набуває саме гуманітарна підготовка майбутніх учителів, оскільки вища освіта є сукупністю систематизованих знань і практичних навичок, що дають змогу розв'язувати теоретичні і практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку [57; с. 12].

Отже, на думку Р. Коструб'я, нині в якості однієї з найактуальніших проблем функціонування педагогічних закладів освіти розглядається проблема гармонійного поєднання гуманітарної підготовки майбутніх учителів з їхнім професійним становленням у просторі освітнього закладу. Автор наголошує також, що саме такий акцент зроблено у Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2020 рр., де наголошено на необхідності посилення гуманітарного розвитку України та переосмислення професійної підготовки майбутніх професійних кадрів. Дослідник правомірно підсумовує, що базова основа концепції гуманітарної підготовки закладена в змісті сучасної освітньої парадигми [57; с. 14].

Науковець Г. Васянович визначає гуманітарну освіту як сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних із ними практичних навичок і вмінь; важливий засіб формування світогляду, який відіграє значну роль у загальному розвитку людини, її розумовому та моральному вихованні.

Ураховуючи проблеми, пов'язані з інтелектуальною діяльністю суспільства, науковець звертає увагу на необхідність зростання соціогуманітарних знань. Гуманітарна освіта, продовжує автор, сприяє професійному зростанню індивіда, теорією доведено, а практикою підтверджено: чим ґрунтовніший загальнокультурний розвиток людини, тим більше є реальних можливостей для набуття нею професіоналізму й компетентності. Дотримуватимемось позиції Г. Васянович про те, що гуманітарна освіта є одним із найважливіших соціальних інститутів трансляції культурних цінностей, норм, ідеалів, як форму відтворення національно-культурного світу і вагомий чинник професійної підготовки.

Гуманітарна освіта, у баченні вченого, виступає чинником духовної безпеки нації в збереженні культурної спадщини й духовного розвитку особистості, забезпечує цілісне становлення, закладає ціннісні орієнтації та моральні принципи людини, які формують її професійну культуру [16, с. 279].

Підтримуємо думку В. Падерно про те, що гуманітарні дисципліни, на відміну від точних наук, передбачають можливість одночасного існування багатьох думок та поглядів на проблему, які часто суперечать одна одній. Отже, вчитель гуманітарних дисциплін повинен бути відкритим до нестандартного мислення учнів, уміти приймати різні суперечливі думки, висловлені школярами, бути толерантним та неупередженим, обговорюючи різні культури, мовні вислови, випадки з історії тощо[74].

На думку Є. Архипової [4], протизагрозовою тенденції, яка веде до різкого зниження евристичного потенціалу суспільства та якості життя загалом, має стати системна й послідовна, забезпечена всіма необхідними засобами теоретичного, методичного, організаційно-технологічного характеру розбудова гуманітарної складової університетської освіти. Першим кроком у цьому напрямку, на думку автора, має стати розробка теоретичної моделі гуманітарної складової вищої освіти в Україні [4]. Освітня галузь, продовжує Є. Архипова, взаємодіючи з іншими складовими гуманітарної політики, спроможна бути рушієм становлення повноцінної національної спільноти [4], прищеплювати навички критичного сприйняття інформації, формування самостійних поглядів на суперечливу інформацію, що надходить з різних джерел. На думку дослідниці, одна з основних функцій освіти полягає у вихованні, тобто в закладанні аксіологічних, гносеологічних і світоглядних життєвих орієнтирів. Крім того, продовжує Є. Архипова, освіта виступає чинником для розвитку громадянського суспільства, яке створює широкий діапазон можливостей постійного удосконалення освіти [4; с. 4-5]. Критерієм якісної освіти авторкою визначається сформованість у людини нового образу мислення, нових цінностей, нового відчуття та сприйняття, що відповідають сучасним

швидкозмінним реаліям. Тож, царина освіти покликана виконувати не лише традиційну функцію передачі соціального досвіду, але й значною мірою випереджаючу превентивну функцію підготовки людини до життя в епоху посилення соціального динамізму [4]. Підсумовує вищезазначене Є. Архипова таким чином: повернення гуманітарним дисциплінам функції базових і фундаментальних у моделюванні вищої освіти дозволить уникнути залишкових втрат у духовній та інтелектуальній сфері [4; с. 6-7].

Дотримуємось думки С. Ткаченко про таке: гуманітарні дисципліни не тільки розглядають проблеми громадського розвитку в минулому і сьогоденні, але й безпосередньо звернені до людини, її інтелекту і емоцій, усвідомлення нею свого місця в соціумі і свого життєвого призначення. Морально-етичні, лідерські, емоційно-вольові, організаторські і комунікативні якості, духовність, порядність – можна формувати та розвивати в майбутніх учителів саме під час вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін [102; с. 176].

Слушну думку висловлює Р. Кострубань, зазначаючи, що гуманітарна освіта, сприяє духовній консолідації суспільства, професійно-культурному росту індивіда, формуванню творчої особистості, скеровує свої сили на формування світогляду молодого покоління. На думку науковця, гуманітарні дисципліни відрізняються від інших тим, що їхні знання безпосередньо визначають усі людські речі, якщо вони самі переходять у людську освіту та виховання. Гуманітарні предмети, що вивчаються студентами, продовжує автор, виконують навчальні та світоглядно зорієнтовальні функції, вони формують науковий світогляд, історичну та політичну культуру, ціннісні орієнтації, життєві позиції майбутніх учителів. У дослідженні Р. Кострубаня також зазначено, що гуманітарні дисципліни мають компенсувати недоліки предметно-функціональної підготовки, відходу від традицій гуманітарної освіти та створювати престиж і привабливість гуманної, культурно-освіченої, творчо мислячої людини [57; с. 8].

Продуктивною в контексті визначення специфіки підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю в закладах вищої освіти є наукова позиція І. Пальшкової, яка розмірковувала над своєрідністю «соціального» та «гуманітарного» знання, яке вона пов'язувала зі специфікою професійної культури вчителя.

На думку І. Пальшкової [75], необхідність дослідження феномена професійно-педагогічної культури вчителя у межах певних філософських категорій зумовлена особливостями соціального знання, яке на відміну від природничо-наукового, немає суворо локалізованої реальності. Найбільш гостро, продовжує авторка, це виявляється у *гуманітарному знанні*, котре відображає мотиваційно-сміслові, ціннісні чинники і цільові залежності, що належать суб'єктивному світу людини. Науковець зауважує, що предмет гуманітарного знання – «людино-значущий» матеріал, особистісні виміри об'єктів, їх «судьбоносність».... [75; с.78].

Орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, що реалізується через і завдяки людської діяльності в усіх її параметрах, наголошувала І. Пальшкова, визначає специфіку гуманітарного знання і філософський рівень його узагальнення. Авторка зазначає, що у багатьох джерелах підкреслюється, що філософія за своєю суттю є концепцією світу і концепцією людини, яка відображає, усвідомлює цей світ і своє місце в ньому. Це особливий спосіб узагальнення знань, що визначає соціальну, моральну і теоретичну орієнтацію особистості у довкіллі і своєму власному; це прояв усвідомленого ставлення до дійсності і його теоретичне обґрунтування [75; с.92].

Підсумовуючи вищезазначене, І. Пальшкова стверджує, що у філософії науки підкреслюються відмінності між *природничим* і *гуманітарним* знанням за об'єктом і цілями пізнання, способами його пояснення, аналізу та багатьох інших моментах.

Зафіксуємо цей науковий факт та інтерпретуємо його в контексті дослідження таким чином: підготовка майбутніх учителів гуманітарних

спеціальностей у закладах вищої освіти має відбуватись з урахуванням їхнього гуманітарного стилю мислення, способу пізнання дійсності, своєрідності їх розуміння професії вчителя, яка має вирізнятись яскраво вираженим гуманістичним спрямуванням.

Аналізуючи міркування І. Пальшкової, особливу увагу звертаємо також на таку тезу «орієнтація на суб'єкт-суб'єктне ставлення, що реалізується через і завдяки людської діяльності в усіх її параметрах визначає специфіку гуманітарного знання і філософський рівень його узагальнення» [75, с.121].

У дослідженні дотримуватимось саме такої думки, оскільки вбачаємо у цьому дуже важливий аспект: саме орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію характеризує переформатування професійної діяльності вчителя на діяльність вчителя як фасилітатора, а отже саме гуманітарна складова професійної освіти є оптимальною для формування фасилітаційної компетентності майбутнього учителя в межах професійної підготовки.

Враховуючи вище викладене, гуманітарними будемо називати дисципліни, що забезпечують розвиток студента як особистості, яка керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та світу та успішно самореалізується в сучасному соціокультурному просторі.

1.2 Сутність і структура фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

1.2.1. Поняття «фасилітація» у науковому вимірі

Розпочинаємо аналіз наукової літератури з аналізу базових понять дослідження з метою уникнення у подальшому викладі наукового матеріалу розбіжностей у їх трактуванні. Результати аналізу наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів, психологів, соціологів, фахівців з управління закладами освіти довели наявність дефінітивного різноманіття феномена «фасилітація».

Вчені послуговуються поняттями: «фасилітація», «соціальна фасилітація», «педагогічна фасилітація», «фасилітаційна взаємодія», «фасилітаційне спілкування», «фасилітаційний вплив», «екофасилітація», «фасилітаційна позиція».

Слід зазначити, що подеколи розбіжності у позначенні одних і тих самих феноменів пов'язані зі специфікою перекладу з різних мов (англійська, російська). Наприклад: підміна понять фасилітаційна компетентність та фасилітативна компетентність, або рос. *фасилитирующее общение* правильно перекладається – *фасилітувальне спілкування*, а не фасилітативне чи фасилітуюче, що знаходимо у більшості посилань на оригінальномовні джерела.

Найбільш близьким за змістом до базового поняття дослідження – фасилітаційна компетентність учителя – є термін, використаний Т. Сорочан – фасилітативна компетентність керівника закладу освіти [97; с. 36].

Зафіксуємо відповідно мети та змісту нашого дослідження: фасилітаційна компетентність – компетентність, що здійснює фасилітаційний (супроводжувальний, допомагальний, підтримувальний ефект та ефект полегшення, покращання) вплив; прикметник фасилітаційний – такий, що активізує, фасилітує, супроводжує, підтримує, допомагає.

У подальшому викладі використовуватимемо саме такі позначення навіть у тому випадку, коли в оригінальних іншомовних джерелах наявні інші (близькі, але не тотожні) позначення базових термінів.

З метою уникнення багатозначності в трактуванні змісту категорій уточнимо семантику родових понять: «термін», «поняття», «дефініція», «категорія», «концепт».

Звернення до довідникових джерел [17, 86] показало, що «термін» – це специфічний знак мовної системи, слово чи словосполучення, яке означає конкретне поняття певної наукової галузі, техніки, мистецтва чи будь-якого

іншого виду людської діяльності, слугує каталізатором, джерелом усвідомлення проблеми.

На нашу думку, правомірно слово «фасилітація» вважати основним терміном дослідження. На відміну від терміна, поняття – це форма і результат мисленнєвої діяльності людини. Мислення особистості є процесом оперування поняттями, що й надає їм характеру узагальненого відображення дійсності. Мовознавець О. Семенов розуміє «поняття» як певну модель об'єкта, явища, ситуації дійсності, що підлягає дослідженню; результат процесу осмислення; як засіб пізнання, інструмент розумової діяльності людини, тобто процес формування ідеальної моделі, в результаті якого думка фіксується в поняттях [93; с. 9-10].

Спираючись на це, базовим поняттям дослідження обираємо «фасилітаційну взаємодію», оскільки переважна більшість звернень учених до терміна «фасилітація» в різних інтерпретаціях (фасилітаційне спілкування, фасилітаційний вплив, педагогічна фасилітація), вочевидь, передбачає взаємодію між різними суб'єктами процесу, в якому фасилітація здійснюється.

У дисертаційних дослідженнях найчастіше використовують слова «концепт» та «феномен». Розглянемо їх.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [17] змістове наповнення концепту окреслюють як загальне поняття, формулювання чи думку. Лексему «феномен» визначають як поняття найвищого рівня узагальнення в розв'язанні наукової проблеми – підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці.

Спираючись на вищезазначене, центральним концептом дослідження, тобто феноменом є «фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей», логіко-сміслову структуру якого висвітливо на основі дефінітивного аналізу категорій: «учитель гуманітарних спеціальностей»,

«компетентність», «фасилітація».

На нашу думку, усталення гуманістичних цінностей, людиноцентризму та суб'єкт-суб'єктних настанов в освіті вимагає переосмислення рольової позиції сучасного вчителя, а отже – переорієнтації його професійної підготовки в межах освітнього простору сучасних закладів вищої освіти.

Ключова роль в оновленні системи освіти належить вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки саме тут задаються методологічні, змістові та технологічні параметри освіти на всіх її рівнях, формується педагогічне мислення і професіоналізм майбутнього вчителя.

Нові підходи до забезпечення фахової підготовки вчителя відображають усвідомлення фундаментальної залежності суспільних перспектив від якостей особистості студента, що розвиваються його професійною освітою. Інструментальні можливості педагогічної діяльності містять у собі як потенціал гуманної підтримки процесу становлення дитини в навчально-виховному середовищі, так і загрозу авторитарного нівелювання її особистісної неповторності. В цьому контексті першочергового значення набуває підготовка майбутніх учителів до здійснення *підтримувальної* та *супроводжувальної функції* в освітньому процесі загальноосвітнього закладу.

Світоглядний контекст вітчизняної гуманістичної парадигми існування людства в історико-філософському та педагогічному контекстах ґрунтується на провідних ідеях, а саме: ідеї вільного розвитку особистості, ідеї категоричного морального імперативу (людина не є засобом, а є метою); ідеї пристосування системи виховання до людини, а не навпаки; ідеї «філософії серця» (за Г. Сковородою), виховання позитивної почуттєвості у ставленні людини до світу, іншої людини та самої себе.

Отже, фасилітація хоч і не була визначена термінологічно, набула значної наукової концептуалізації в доробку науковців-класиків (М. Бердяєв, М. Бахтін, Г. Сковорода, І. Франко, Г. Ващенко та ін.). Можна впевнено стверджувати, що феноменологія фасилітації також щільно пов'язана з

гуманістикою В. Сухомлинського [100], адже саме «людинолюбляче» серце вчителя-наставника, вчителя-порадника, вчителя-помічника вчений визначав провідним у палітрі одухотворювальних педагогічних впливів [100; с.362].

Гуманізація освітньої системи в нашій країні пов'язана з розробкою кардинально нових підходів до підготовки вчителя. Автори звертаються до нетрадиційних рольових позицій педагога у професійній діяльності – учитель як наставник, учитель як радник та провідник, учитель як медіатор та едвайзер у конфліктах, коуч та тьютор.

Близькою до розуміння сенсового навантаження гуманістичної спрямованості вчителя у дисертації є наукова позиція Т. Осипової [73; с. 63], яка обґрунтувала концепцію підготовки сучасного вчителя у педагогічному виші, насамперед, як наставника для учнів. Авторка наголошує, що саме рольова позиція вчителя як наставника уналежнює поширені дотепер позиції коуча, тьютора, медіатора та фасилітатора. Отже, на думку Т. Осипової педагог-наставник є «людиною, яка допомагає».

На думку О. Галіцян [22], саме у такому контексті – «допомагаюче» («допомагальне») навчання – описував у власних спостереженнях за успіхами спеціально створеної групи студентів (тобто як певний тип освітнього процесу) Карл Ренсом Роджерс, який у світовій науковій та освітянській спільноті здобув звання фундатора фасилітаційного напрямку в педагогіці [22; с. 14].

Науково-психологічні розвідки К. Роджерса набули розповсюдження у зв'язку із запропонованими автором настановами вчителя-фасилітатора, як-от: емпатія, конгруентність та безумовне позитивне ставлення до дитини або «педагогічний оптимізм» [88, 89].

Отже, можна стверджувати, що саме К. Роджерс надав науковості поняттю «фасилітація».

Незважаючи на поширення у сучасних наукових джерелах поняття «фасилітація», знаходимо подеколи різні інтерпретації даного поняття. Причиною цього може бути специфіка перекладу слів іншомовного

походження. В цьому контексті погоджуємось із думкою Т. Лелеки [63], яка зазначає, що функціонування у сучасній українській мові великої кількості англоамериканських запозичень поставило перед лінгвістами нові завдання: з одного боку, всебічно вивчити вплив нової лексики на систему мови-реципієнта, а з іншого, виявити закономірності інтеграції запозичень у фонетичну, лексичну словотвірну та граматичну системи мови [63].

Західна система освіти раніше за вітчизняну почала використовувати підхід, який орієнтований на учня (*англійською learner-centered approach*), тому й новітні функціональні ролі викладача, що розвиваються у сучасній освіті на початку XXI століття, стали позначатись англomовними запозиченнями. Відтак, досі не позначені межі їх використання у мові-реципієнті.

Для уточнення поняття «фасилітація» звернімося до словникових та довідникових джерел, зокрема – іноземною мовою.

Сучасний англійський словник синонімів [95] подає наступні ряди термінів (у відповідності з педагогічним значенням).

Розпочнемо аналіз із базової дефініції **вчитель** :

teacher – coach, educator, guide, guru, instructor, master, mentor, professor, specialist, trainer, tutor, lecturer [95; с. 401].

Орієнтовним перекладом означеного синонімічного ряду є :

вчитель – тренер, той, хто навчає (або вихователь), провідник, гуру, інструктор, мастер, ментор, професор, спеціаліст, тьютор, лектор.

Як бачимо, позиції *тьютор*, *ментор* та *той, хто навчає* уже внесені до синонімічного ряду поняття *вчитель*.

Щодо поняття **ментор** словник містить такий синонімічний ряд:

mentor – advisor, coach, consultant, educator, guide, guru, instructor, teacher, trainer, tutor, wise man, counselor [95; с. 305];

Орієнтовний переклад цього ряду може бути таким:

ментор – радник, тренер, консультант, той, хто навчає (вихователь), провідник, гуру, інструктор, вчитель, тренер, тьютор, мудра людина.

Звернімо увагу на те, що позиції *порадник* надається першочергове значення.

Проаналізуємо синонімічний ряд поняття **тьютор**.

tutor – coach, educator, guardian, instructor, lecturer [95; с. 427];

Орієнтовний переклад цього ряду є таким:

тьютор – тренер, той хто навчає, провідник, інструктор, лектор.

В цьому контексті слід відмітити зв'язок між поняттями *тьютор* та *тренер*, наголосити на інструктивній характеристиці даного поняття.

Рідше вживаним у науково-педагогічних дослідженнях є поняття **порадник (едвайзер)**, тому розглянемо синонімічний ряд даного поняття відповідно зі словником:

advisor – mentor, counselor [95; с. 18];

Орієнтовний переклад даного ряду є таким:

едвайзер – ментор, порадник.

Синонімічний ряд щодо поняття **тренер** є таким:

coach – instructor, private instructor, tutor [95; с. 106];

Орієнтовний переклад може бути таким:

тренер – інструктор, приватний інструктор, тьютор.

У цьому випадку вбачаємо зворотний зв'язок між позиціями *тьютор* та *тренер*.

Слід зазначити, що позиції *facilitator* (фасилітатор) немає в жодному синонімічному ряду, а отже, правомірно говорити про самостійний характер цього поняття, попри спроби подеколи ототожнити дефініції *фасилітатор-ментор-едвайзер-наставник-тьютор-тренер-ментор*.

Розглянемо детально, який зміст закладено в Словнику щодо поняття **фасилітатор**: (англійською) *facilitator – a facilitator is a person that helps another person* [95, с. 200]. Переклад українською є таким: фасилітатор – людина, яка допомагає іншій людині.

Як бачимо, незважаючи на наявність значної кількості різноманітних синонімів, поняття «фасилітатор» має однозначний переклад з англійської –

«людина, яка допомагає іншій людині».

У посібнику з освіти в галузі прав людини за участі молоді, затвердженому організацією Директорату Ради Європи з питань молоді та спорту міститься така інформація: *фасилітатор* — це той, хто «дозволяє подіям статися», хто «допомагає», надихає інших на навчання і розвиток свого власного потенціалу. Роль фасилітатора — це створення безпечних умов, за яких учасники навчаються за допомогою експериментів, досліджень, взаємного обміну. Це не справа однієї людини, лідера, який є «експертом», що дає знання іншим. Кожен повинен зростати через обмін досвідом, як учасники, так і посередники.

Термінологічний словник В. Карандашева містить таку інформацію: *фасилітація соціальна* — зумовлений соціальними контактами взаємовплив людей, що підвищує їхню активність. Виявляється в активізації психічних процесів, поліпшенні самопочуття, результатів діяльності людини в умовах, коли він знаходиться в оточенні, працює у присутності або разом з іншими людьми [39].

За психологічним словником-довідником (Ю. Приходько, В. Юрченко), *фасилітація соціальна* — посилення енергії, підвищення активності, домінантних реакцій індивіда, полегшення його діяльності в присутності групи [85; с. 278].

Можемо дійти певних висновків із вищезазначеного.

В Українському педагогічному словнику вказано, що *фасилітація* є специфічним різновидом спілкування, який передбачає полегшення взаємодії у процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Водночас фасилітація є способом ненав'язливої допомоги групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення і розв'язання проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності [26; с. 311].

Проаналізуємо, в якому контексті та в яких інтерпретаціях досліджується означений феномен у дисертаційних та монографічних джерелах.

В Україні поняття «тьютор» однією з перших досліджувала Т. Койчева, науково обґрунтовуючи систему підготовки майбутніх учителів як тьюторів для дистанційної освіти. Продуктивним у науковій позиції авторки для нас є те, що в межах висвітлення специфіки підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів, авторка звертається також до поняття «фасилітатор», наголошуючи на наявності у його професійній діяльності провідної функційної ролі – полегшувати та прискорювати засвоєння матеріалу, сприяти самостійності того, хто навчається, підтримувати та супроводжувати особистісний розвиток усіх суб'єктів освітнього процесу[47].

Дослідниця О. Кондрашихіна обрала предметом наукових зацікавлень здатність фахівця соціономічної сфери здійснювати фасилітаційний вплив на довколишніх. Авторка зауважує, що вплив і діяння, спрямовані на актуалізацію життєвих ресурсів особистості, базуються на визнанні унікальної неповторності кожної особистості, вони трактуються в гуманістичній психології та педагогіці за допомогою низки понять, таких, як: «цілеспрямоване недіяння», «ненасильницьке діяння», «відмова від парадигми цілеспрямованого діяння», «педагогіка ненасильства», «розвивальне діяння», «духовний вплив» [54; с. 142].

Позначаючи ці процеси вчена використовує поняття *фасилітаційний вплив*. Фасилітація, на думку О. Кондрашихіної, передбачає не лише усунення (чи зменшення) в клієнта негативних переживань, викликаних нестачею чогось, але й сприяння його особистісному зростанню, орієнтацію його на власний вибір, актуалізацію здатності до творчої адаптації, самозміни, розвитку.

На основі цього, вченою доведено, що *здатність до фасилітаційних впливів* – складна синтетична система особистісних характеристик, які, будучи детермінованими *гуманістичними, духовними* цінностями, дозволяють продуктивно сприяти просуванню клієнта шляхом усунення негативних, дефіцитарних станів і переходу до особистісного зростання, підвищення

рівня внутрішньої свободи. О. Кондрашихіною було виявлено, що здатність до фасилітаційних впливів залежить від структури ціннісних орієнтацій досліджуваних [53; с. 89]. Звернімо увагу саме на це твердження, оскільки дослідниця однією з пеших наголосила на значенні ціннісних переконань людини – *гуманістичних* – для здійснення специфічної фасилітаційної взаємодії.

Суголосну думку демонструє А. Гельбак [23], стверджуючи, що фасилітаційний вплив створює реальний психологічний контакт між учителем та учнями; забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки; сприяє усуненню різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі взаємодії педагога та підлітків (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановчі, пізнавальні тощо); переводить учнів зі звичної для них позиції відомих на позицію співробітництва та, відповідно, перетворює їх у суб'єктів педагогічної творчості. Погоджуючись із науковцем та дотримуватимось такого розуміння даного поняття: фасилітаційний вплив є оптимізуючим чинником освітнього процесу, який забезпечує реалізацію будь-якого його компоненту [23; с. 44].

Дещо інший термін використовує у власних дослідженнях П. Лушин, а саме: *екофасилітація*. Так, екофасилітація, за П.Лушиним, це процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримки її в стані саморозвитку. Означений процес є продовженням уявлень роджеріанської фасилітації, але з істотними відмінностями у формах управління. Фасилітація має відношення до управління ситуацією розвитку наявного потенціалу особи. Процес фасилітації означає сприяння процесу саморозвитку [64; с.67].

В контексті професійної діяльності психологів розглядала феномен фасилітації З. Ржевська-Штефан [87; с. 38], наукові роздуми якої дещо перетинаються з екопсихологічною фасилітацією П. Лушина. Вченою побудовано програму фасилітативного формування смислоутворювальних мотивів освітньої діяльності майбутніх психологів, яка передбачала два

напрями: 1) теоретичний, метою якого є ознайомлення студентів з теоретичними знаннями про недирективний спосіб психолого-педагогічного управління з елементами високої смислової невизначеності (екологічна фасилітація); 2) спеціально організоване інтенсивне групове навчання – психологічний тренінг, метою якого є набуття студентами практичного досвіду навчання в недирективному середовищі та оволодіння практичними вміннями недирективного психолого-педагогічного способу управління [87; с. 102].

Дослідниця А. Гельбак [23; с. 39] використовує у власних наукових напрацюваннях термін *«фасилітаційна взаємодія»*. Авторка зауважує на створенні особливої психологічної взаємодії – фасилітаційної, яка сприятиме прояву особистої активності учнів, налагодженню емоційно-комунікативного зв'язку між усіма учасниками процесу.

Погоджуємось із думкою А. Гельбак про те, якщо традиційне навчання акцентує на набутті учнем знань, що передає вчитель у «готовому» вигляді, то *гуманістичне навчання* прагне виробити в учневі внутрішню потребу в знаннях та самоосвіті. Демократизація відносин між учасниками освітнього процесу сприяє формуванню суб'єкт-суб'єктних відносин, де учень виступає в ролі замовника знань, умінь і навичок. Водночас, стверджує дослідниця, головна перевага недирективної системи навчання, в основу якої покладено *суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію й діалогічність*, над традиційною полягає в тому, що специфічна позиція педагога, спрямована на ненасилля, довіру, взаєморозуміння, співпереживання, взаємодопомогу сприяє розвитку аналогічної поведінки у дітей. Комунікативна модель, підсумовує вчена, яку задає вчитель, сприймається, переймається і засвоюється учнями.

Дослідниця С. Коломійченко [48; с. 41] використовує у наукових розвідках поняття *«фасилітаційне спілкування»*. На думку авторки, педагогічне спілкування є специфічним видом спілкування, що передбачає професійну взаємодію суб'єктів процесу навчання, що виконує конкретні педагогічні функції, забезпечуючи найкращі умови для розвитку позитивної

мотивації учнів, творчого характеру освітньої діяльності, сприятливий емоційний клімат навчання (оптимізацію освітньої діяльності й відносин між педагогом і учнями). Отже, педагогічне спілкування, наголошує дослідниця, є одним із найважливіших засобів педагогічного впливу і взаємодії вчителя з учнями, яке в технологічному плані виражається в умінні передавати інформацію, розуміти емоційний стан учня і одночасно впливати на нього. Спираючись на це, *фасилітаційне спілкування* у дослідженні С. Коломійченко визначено як вид гуманістичної педагогічної взаємодії вчителя й учнів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, взаємоповаги, співпереживання, толерантності, надання допомоги, сприяння. Продуктивною в контексті дослідження також є думка С. Коломійченко про таке: роль фасилітаційного спілкування, що здійснюється як глибинне, духовно-моральне саморозкриття особистісних потенціалів для процесів самореалізації, полягає в спрямуванні студента на максимальне розкриття власних творчих здібностей, на адекватну й гнучку поведінку, на виконання дій, що відповідають власним очікуванням і є значущими для інших [48; с. 38].

Термін «*фасилітативна компетентність*» використовувала Т. Сорочан [97], аналізуючи способи андрагогічної підготовки фахівців. Авторка виходить з розуміння професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів як інтегрованого утворення, що характеризується сукупністю управлінських компетенцій, а саме: функціональної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, інноваційної, фасилітативної. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх освітніх закладів буде ефективним, на думку вченої, за умови створення цілісної педагогічної системи, яку характеризують неперервність процесу післядипломної педагогічної освіти в андрагогічному циклі та випереджувальна спрямованість змісту і методичного забезпечення [97; с. 71].

Отже, дослідниця уводить поняття *фасилітативна компетенція*, яка безпосередньо визначає здатність керівника бути провідником змін в освіті, мотивувати учасників освітнього процесу до особистісного розвитку, забезпечувати для цього необхідні умови.

На думку Т. Сорочан, [97; с. 72] фасилітативна компетентність в структурі професіоналізму керівника загальноосвітнього закладу увиразнює психолого-педагогічні знання, нові педагогічні технології, узагальнений педагогічний досвід обирати тип освітньої практики або поєднання кількох типів з урахуванням умов школи, здатність створювати модель освітньої практики своєї школи, забезпечувати професійне спілкування, апробацію досвіду своєї школи за участю науковців, фахівців, громадськості, здійснювати моніторинг діяльності школи за основними показниками. Підсумовуючи, Т. Сорочан стверджує, що фасилітативна компетенція полягає у спрямуванні творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики.

Управлінський аспект у контексті дослідження феномена фасилітації розкривав у наукових розробках Р. Шаповал [116; с. 35]. Автор довів, що здійснення процесу навчання на основі *фасилітуючої взаємодії* викладача з управлінцем має відбуватись в умовах, наближених до реальної професійної діяльності керівника закладу освіти. Вчений тлумачить фасилітуючу взаємодію викладача з управлінцем як підтримку підтримки й допомогу педагогу в самозмінюванні та особистісно-професійному зростанні.

Дослідники (І. Авдєєва й І. Мельникова) розробили систему побудови освітнього процесу закладу вищої освіти на засадах реалізації принципів фасилітації. Розглянемо їх більш детально.

Як зазначають І. Авдєєва й І. Мельникова [2; с. 93], організація фасилітаційного спілкування у закладі вищої освіти має здійснюватися на основі певних принципів таких, як: принцип опори на внутрішні особистісні ресурси, що відображується у впевненості педагога-фасилітатора у спроможності особистості самостійно й ефективно вирішувати власні

проблеми, вибудовувати лінію поведінки; принцип суб'єктивної активності, який полягає в розвитку здатності людини бути суб'єктом власної поведінки й діяльності за сприяння педагога; принцип емоційного балансу передбачає узгодження суперечностей між позитивом і негативом для забезпечення загального «світовідчуття», переживання успіху, задоволення від навчання, толерантність педагога-фасилітатора при незапланованих результатах здійсненої допомоги; принцип футуральності вимагає, щоб педагог-фасилітатор спирався на потенційні позитивні характеристики людини, ще не виявлені нею в поведінці, але можливі [2; с. 101].

Приймаємо такий перелік принципів побудови фасилітаційної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, водночас, слід зазначити, що більш адекватним є використання терміна «викладач-фасилітатор», якщо мова йде про освітній простір закладу вищої освіти.

Продуктивною в контексті дослідження є наукова позиція Н. Носової [72; с. 41], яка використовувала у наукових розвідках поняття «*фасилітативна педагогічна дія*». Розглянемо більш детально її.

На думку Н. Носової, останнім часом увагу вчених все частіше привертають педагогічні технології, спрямовані на самоактуалізацію особистості дитини. Йде пошук таких способів і форм взаємодії вихователя з вихованцем, продовжує авторка, які підтримують ініціативу самої дитини, допомагають їй стати реальним суб'єктом педагогічної взаємодії [72; с. 42].

Авторка висуває таку тезу: реальної гуманізації освітнього процесу можна досягти за умови застосування *фасилітативної педагогічної дії*. Це поняття вчена тлумачить як специфічну дію вихователя, що забезпечує його гуманістичний особистісно-актуалізаційний характер взаємодії з вихованцем, у змісті та формах якої виражена довіра педагога до потенційних можливостей учня, повага до його особистості. Здатність педагога до такого способу діяння, на думку Н. Носової, пов'язана з наявністю специфічних якостей особистості, передусім таких, як: емпатійність, орієнтованість на співпрацю, конгруентність тощо [72; с. 43].

Як бачимо, Н. Носова, як і переважна більшість науковців знову звертається до тріади принципів роботи фасилітатора, за К. Роджерсом: *емпатія–конгруентність–віра у вихованця*.

Здатність педагога до фасилітативної дії, відповідно до позиції Н. Носової, детермінується низкою його особистісних якостей, властивостей, а готовність педагогів до вибудовування гуманістичних взаємин між учасниками педагогічного процесу ґрунтується на здатності учителя до фасилітативної дії.

Значущою в контексті нашого дослідження є думка Н. Носової про таке: *фасилітативна дія* – інтегральна якість особистості вчителя, яка зумовлена мірою сформованості у нього таких характеристик особистості, як: емпатія, орієнтація на співпрацю, конгруентність; існують особистісні детермінанти, які суттєво впливають на формування *фасилітативних якостей* педагога, зокрема: надмірна емотивність, демонстративність; умовою формування готовності педагогів до гуманістичних взаємин є спеціальна психологічна підготовка, яка включає фасилітативний тренінг та обов'язковий пост-тренінговий супровід досвіду реалізації фасилітативних дій у самостійній професійній діяльності [72; с.44].

Як бачимо, науковець не лише визначила властивості особистості вчителя, які сприяють реалізації фасилітаційної дії, а й розкрила якості, що утруднюють її здійснення. Крім того, авторкою накреслено механізм підготовки майбутніх вчителів до здійснення фасилітаційної дії, провідним засобом якого є тренінг, тобто відпрацюванні відповідних спеціальних умінь та наголосила на наявності спеціальних фасилітативних якостей учителя.

Ми суголосні із думкою Н. Носової про те, що суб'єкт-суб'єктний характер міжособистісних стосунків у навчально-виховному процесі передбачає: наявність високого рівня поваги педагога до духовного світу вихованця, визнання його вільної суб'єктивної волі, право на власну думку і вибір поведінки; інтерес до внутрішнього світу дитини, співпереживання її

успіху чи невдачі, емпатію до неї; сприйняття індивідуальності учня як цінності зі всіма тільки їй притаманними якостями і можливостями.

Не визначаючи термінологічно, авторка майже повністю описала зміст педагогічної фасилітації у роботі вчителя, який перетинається з позиціями О. Галіцан, С. Коломійченко, що були представлені раніше.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, на думку О. Галіцан [22], це полісуб'єктний, міжособистісний процес, ознаками якого є рівноправність при різнозобов'язаності суб'єктів взаємодії – вчителя і учня, особистісна зорієнтованість, діалогічність спілкування. Суттєву роль при втіленні у життя суб'єкт-суб'єктної взаємодії має відігравати створення відповідного середовища, сприятливого як для розвитку дитини, так і для професійної самореалізації вчителя. У цьому аспекті, підсумовує дослідниця, вагомого значення набуває феномен фасилітації як специфічної характеристики професійної діяльності вчителя та її якості [22; с. 13].

Підсумовуючи зазначимо, що виступаючи в ролі партнера, консультанта, актуалізатора, наставника, тобто фасилітатора для учнів, учитель організовує педагогічний супровід його освітніх та особистісних досягнень, а саме: адекватного, свідомого вибору власної стратегії учіння, спілкування, поведінки, взаємодії з довколишніми.

У наукових дослідженнях знаходимо також термін *«фасилітуюча позиція»*. Дослідницею О. Фісун [104] надано власну інтерпретацію поняття *«фасилітація»* як виду педагогічної взаємодії, що забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і яка ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості. Основними характеристиками такої педагогічної взаємодії, на думку авторки, є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між усіма учасниками освітнього процесу. У такому випадку, продовжує О. Фісун, процес трансляції від учителя вихованцям певних знань і цінностей перетворюється у вільний акт співробітництва, співтворчості, який активізує

саморозвиток кожного суб'єкта, його повноцінну самореалізацію як особистості [104, с. 80].

Приєднуючись до думки провідних науковців (І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов та інші), О. Фісун доведено, що важливою передумовою становлення суб'єкт-суб'єктного підходу в шкільній освіті, розвитку гуманних і взаємошанобливих стосунків між усіма учасниками педагогічного процесу є зміна професійної позиції вчителя.

Безпосередньо поняття «*позиція*» у розробках О. Фісун розкрито як складну, відносно усталену систему ставлень, настанов, мотивів, цінностей людини, якими вона керується в процесі своєї життєдіяльності, що визначає положення індивідуума в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі.

Спираючись на це, авторка доводить, що *фасилітуюча позиція вчителя* є системою настанов, яка зумовлює визначення ним цілей професійної діяльності, власного місця в ній, вибір засобів, дій, методів оцінки отриманих результатів. З опорою на вищезазначене, дослідниця висвітлює низку характеристик, які увиразнюють ще одне ключове для дослідження поняття «педагогічна фасилітація». Розглянемо більш детально позицію автора в цьому контексті [104; с. 82].

На думку О. Фісун, ознаками педагогічної фасилітації є: 1) відкритість, щирість у виявленні вчителем своїх думок, поглядів, переконань; 2) сприйняття та прийняття кожної дитини як безумовної цінності, прояв поваги та толерантності до її інтересів, потреб, прагнень, упевненість у її широких можливостях; 3) демонстрація вчителем «емпатичного розуміння» дитини, здатність «подивитися» на внутрішній світ і поведінку учня немов би його очима; 4) стимулювання, ініціювання й заохочення саморозвитку й самовиховання учнів у процесі педагогічної діяльності [104, с. 83].

Беручи за основу принципи фасилітації К. Роджерса [89], науковець доповнює їх активними діями педагога щодо саморозвитку та самовиховання учнів.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що майже всі наукові

концепції та підходи до розбудови системи підготовки фахівців у закладах вищої освіти рясніють різними термінами та поняттями, які безпосередньо чи дотиково пов'язані з феноменом «фасилітація», як-от: «педагогічна підтримка» та «педагогічний супровід», «фасилітаційна підтримка» або «фасилітаційний супровід». Розглянемо їх більш детально.

До зв'язку між психологічними механізмами педагогічної підтримки/супроводу особистості учня/вихованця зверталась у своїх наукових напрацюваннях І. Авдєєва (2009р.) [2]. Вчена трактує *фасилітаційну підтримку* як спільно-пасивну взаємодію, характеристику фасилітатора як фахівця незацікавленого, нейтрального і такого, що не має права приймати рішення, який «не втручається в суть питання і не пропонує яких-небудь ідей». До переліку наведених характеристик учена додає опис фасилітації як одного із стилів роботи психолога чи педагога-модератора, розкриваючи зміст фасилітації через перелік етичних норм і прийомів конструктивного спілкування[2; с. 77].

У дослідженнях Ц. Хуана також використовується поняття *фасилітаційна підтримка* (2017р.). Досліджуючи своєрідність підготовки майбутніх учителів мистецького профілю, учений стверджує, що фасилітаційну підтримку становлення творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна тлумачити як взаємодію викладача та студента, з метою його професійного розвитку як вчителя та творчого розвитку як фахівця-митця, що уможлиблюється шляхом його занурення у специфічне естетично насичене освітнє середовище, в якому викладач систематично застосовує різноманітні засоби педагогічної підтримки навчальних досягнень майбутніх педагогів та елементи педагогічного супроводу їхнього творчого зростання, що забезпечує повноцінне формування майбутніх учителів образотворчого мистецтва[115; с. 16-17].

У дослідженнях О. Сніговської (2013р.) використано термін *фасилітаційний супровід*. Досліджуючи специфіку підготовки майбутніх фахівців-дипломатів, перекладачів, авторка тлумачить фасилітаційний

супровід мовної підготовки студентів як специфічну діяльність куратора з нарощення обсягу специфічних фахово-зорієнтованих знань, занурення студентів у професійно-зорієнтоване навчальне середовище, з метою становлення їх як фахівців [96; с. 16].

На думку В. Нестеренко, сутність педагогічної фасилітації у професійній освіті полягає в тому, що вона допомагає подолати традиційне закріплення за студентами виконавської частини спільної діяльності і тим самим перейти від формування фахівця як функціонера до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень спеціаліста. Водночас, наголошувала В. Нестеренко, потреби і мотиви активної поведінки студентів полягають не у виконавській, а в орієнтаційній частині взаємодії. У зв'язку із цим завдання викладача – включити студентів у спільне орієнтування у навчальному предметі і освітньому процесі, розділити з ними низку управлінських функцій із метою створення умов для пробудження глибокого інтересу до предмета і виникнення реальних змістових мотивів навчання [69; с. 13].

Як бачимо, в сучасних наукових джерелах феномени «фасилітаційна підтримка», «фасилітаційний супровід» ще не набули остаточних термінологічних меж.

Звернімось також до поняття «педагогічна фасилітація», адже саме її феноменологічні ознаки, вочевидь, складатимуть основу фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Проблематика педагогічної фасилітації та способів її формування у майбутніх учителів досліджувала О. Галіцан. При визначенні сутності педагогічної фасилітації вчена виходить з того, що фасилітація здебільшого тлумачиться як позитивна зміна ефективності діяльності учня під впливом особистості вчителя. Такий вплив уможливлюють певні риси особистості педагога, спеціальні знання і вміння. Позитивно впливати на учня, вчитель має змогу в безпосередньому спілкуванні з ним. Такий вплив не є випадковим, а вимагає цілеспрямованих зусиль з боку вчителя. Здатність

учителя виконувати таку діяльність не є обов'язковою, оскільки має свою специфіку та потребує спеціальної підготовки до її здійснення [22; с. 7].

На думку вченої, *педагогічна фасилітація* – це специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, метою якої є допомога учню в усвідомленні себе як самоцінності; підтримка його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення; сприяння його особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей; актуалізація ціннісного ставлення до людей, природи, національної культури, шляхом організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування; створення атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [22; с. 8].

Висвітлювала своєрідність педагогічної фасилітації у вищій школі В. Нестеренко. За В. Нестеренко, *педагогічна фасилітація у вищій школі* – це якісно вищий і відповідний сучасним запитам практики рівень організації навчання майбутніх професіоналів. Практично студент засвоює рівно стільки, скільки в нього виникло запитань, тобто наскільки він був свідомо активним у навчальному процесі. Ніякий емоційно і логічно побудований виклад матеріалу не дає бажаного ефекту, якщо студенти з певних причин залишаються пасивними слухачами, які лише присутні на лекції і формально фіксують її зміст. Кожен з них бере від занять рівно стільки матеріалу, скільки виявлено ним свідомості при його сприйнятті [69].

Наприкінці ХХ ст. у Російській Федерації було здійснено серію наукових розвідок щодо феномену фасилітації в професійній діяльності педагога.

У дослідженні І. Жижиной [33] визначено, що фасилітація є передумовою розвитку професіоналізму педагога та готовності до діяльності, яка відповідає вимогам сучасного освітнього процесу, що орієнтований на розвиток та саморозвиток. Вчена довела, що *педагогічна фасилітація* є складним інтегративним утворенням, розвиток якого зумовлений індивідуально-типологічними та соціальними чинниками життєдіяльності вчителів. Педагогічна фасилітація, на думку І. Жижиної, зумовлює

успішність оволодіння вчителем педагогічною діяльністю, підвищення продуктивності освіти, розвиток суб'єктів педагогічного процесу та формування специфічного стилю взаємодії з тими, хто навчається [33; с. 66].

Науковець Л. Тимоніна [101] використовує поняття «*соціально-педагогічна фасилітація*», досліджуючи її в контексті подолання психологічних проблем учнів в освітньому процесі школи. Дослідниця визначає поняття соціально-педагогічної фасилітації як інтеграції суб'єктів освітнього процесу з підвищення продуктивності діяльності учнів-підлітків в ситуаціях утруднень.

Авторка послуговується також поняттям «*фасилітатор*» та зазначає, що суттєвими ознаками наявності такої позиції у вчителя є такі: конгруентність (поняття уведене К. Роджерсом) – учитель має бути таким, який він є насправді; учитель має адекватно проявляти власні емоції та ставлення вербально та невербально; учитель має демонструвати бажання допомогти учневі, розділити з ним відповідальність за вирішення проблем; учитель повинен мати здатність побудови специфічних «допомагальних відносин», що передбачають прийняття цінності іншої людини, глибинне емпатичне розуміння кожного [101 с. 75].

Вочевидь, що основою позиції Л. Тимоніної також стала концепція фасилітації Карла Роджерса, адже враховано основні його принципи, хоч і модифіковані відповідно контексту дослідження – подолання освітньої неспішності учнів.

Студіювала феномен «фасилітація» В. Суміна, досліджуючи його в контексті розвитку *вмінь фасилітації спілкування* студентів. Авторка тлумачить фасилітацію як психолого-педагогічний феномен, який органічно «вбудовується» в освітній процес та спрямовує його на створення сприятливих психоемоційних умов навчального співробітництва. Дотримання викладачем та студентами фасилітаційних принципів, продовжує авторка, створює атмосферу взаємної поваги, позитивного емоційного фону, що сприяє максимальній самореалізації та саморозвитку

всіх суб'єктів освітнього процесу [99; с. 7]. Авторка також вживає поняття «*фасилітація групової діяльності*», трактуючи її як процес, в якому людина, яка виконує роль фасилітатора допомагає групі покращити способи ідентифікації проблем та прийняття рішень шляхом організації конструктивної спільної діяльності. Як бачимо, В. Суміна також виокремлює певну позицію – позицію фасилітатора [99, с. 7].

У контексті збагачення фасилітацією процес педагогічного спілкування досліджувала цю проблематику О. Врублевська. Авторка використала поняття «*фасилітуюче спілкування*» яке тлумачено таким чином: педагогічне явище, що є центром поля духовно-ціннісної взаємодії суб'єктів спілкування. Водночас, на думку авторки, актуалізуюче фасилітуюче спілкування – це вид педагогічної взаємодії, що зумовлює такий характер міжособистісних стосунків педагога та учня, при яких активізуються механізми «зараження», навіювання та копіювання, на основі збагачення духовних характеристик, морального самовдосконалення, гуманізації ціннісно-сміслової сфери особистості, при цьому актуалізується процес саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [19; с. 11].

Суголосної наукової позиції дотримується О. Димова, дослідження якої присвячено проблемі розвитку *здатності до фасилітуючої взаємодії* у майбутніх учителів в умовах закладу вищої освіти. На думку вченої, фасилітація – це особливий тип педагогічної взаємодії між учителем та учнем. Головною метою діяльності педагога, у цьому випадку, стає створення сприятливих умов для саморозвитку дитини, для реалізації її внутрішніх сутнісних потенцій [28; с. 52].

Грунтовно висвітлено феномен фасилітації у різних аспектах у наукових напрацюваннях Р. Димухаметова. Автором запропоновано систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на основі застосування принципів фасилітації. Дослідником доведено, що перепідготовка педагогів в системі післядипломної освіти може здійснюватись у «фасилітаційному режимі», тобто за повсякчасного використання фасилітації – технологій

співробітництва (синергії), яка передбачає колективний пошук, отже створення творчого освітнього середовища. Автор також уживає поняття «самоорганізуюча андрагогічна система», наголошуючи, що ядром її може виступати фасилітація, як спеціальна комунікативна система (взаємодія). Розгортаючи цю думку, автор також уводить поняття «фасилітатор» як рольову позицію, в межах реалізації якої провідним є: свобода особистості; потреба людини в самореалізації, індивідуальність особистості; допомога в особистісному зростанні; розвиток суб'єктного досвіду; довіра та віра в Людину [29; с. 83].

1.2.2. Компетентнісний підхід як наукова платформа дослідження

Перед тим, як визначити зміст феномена «фасилітаційна компетентність учителя», слід визначитись зі змістом основних понять компетентнісного підходу.

У найбільш загальному розумінні, компетентнісний підхід до оновлення освітньої галузі – це новітній концептуальний вектор міжнародного формату, що передбачає організацію освітнього процесу в проекції індивідуально-особистісного розвитку кожного громадянина шляхом його мотивації до самоосвіти і саморозвитку.

Відповідно до логіки нашого дослідницького пошуку уточнимо зміст поняття «компетентність» як смислової домінанти феномена дослідження (фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей) та похідних – «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей».

Звернувшись до довідкової літератури, зокрема словника слів іншомовного походження, розуміємо, що поняття «компетентність» та «компетенція» є відповідниками тотожних термінів «competence-competency» в англійській мові.

У «Словнику англійської мови» [121] зазначено, що «компетентність» – це здатність до дії, вміння використовувати знання у практичній діяльності.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зміст категорії «компетентність» окреслено як властивість за значенням «компетентний» [17].

З огляду на це, мовознавці Л. Базиль [6], О. Семеног [93] дійшли важливого висновку: лексеми мають власні семантичні значення «competence» – спроможність, «competency» – повноваження. *Дотримуватимось цієї думки у подальшому дослідженні.*

Семантику прикметника «компетентний» також знаходимо у довідкових джерелах: (від лат. «*competens*» (*competensis*) – належний, відповідний) витлумачено так: 1) правосильний, що має повноваження; 2) який має достатні знання в якій-небудь галузі; з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований» [95].

На особистісній і діяльнісній характеристиках компетентності зацентовано в «Новому тлумачному психологічному словнику». Зазначений термін розглянуто як спроможність особистості виконувати певне завдання [86, с. 67]. Теоретичний аналіз словникових статей підтверджує істинність міркування про взаємодетермінованість компетентності і компетенції [86; 104], а також дозволяє розкрити узагальнене розуміння сутності поняття «компетентний», що відображає зміст попередніх термінів: 1) той, у кого наявні знання, достатні для діяльності в певній галузі, тобто добре обізнаний із чим-небудь, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний.

Як бачимо, термін «компетентність» правомірно може бути тлумачений як властивість як особистісна, і, водночас, як професійна. Крім того, уже зі словникових джерел зрозуміло, що здебільшого, компетентність визначається через знання в певній галузі.

Дослідники (Л. Базиль, Н. Бібік, О. Семеног) також доходять висновку про те, що найбільшого поширення в дидактиці набуло розуміння компетентності як певної сукупності знань, умінь, навичок і ціннісних ставлень, що набуваються у процесі навчання й у своїй цілісності утворюють

здатність особистості ідентифікувати проблеми й розв'язувати їх незалежно від контексту (ситуації) певного виду діяльності. Однак, студіювання наукових праць, на думку Л. Базиль [6], засвідчує розбіжності у визначенні семантики поняття, що зумовлено розвитком педагогіки, індивідуальними позиціями вчених у використанні численних підходів до тлумачення поняття, що і визначає різні логічні центри трактувань.

На нашу думку, неможливо розглядати термін «компетентність» поза аналізом наукових джерел зарубіжних країн та їхніх нормативних документів, адже це поняття вперше використано в країнах Європи.

На основі студіювання документів Міжнародної комісії Ради Європи встановлено, що «компетентність» (англ. *«competence»*) – це центральне поняття, яке означає сукупність *умінь* (загальних, ключових, базових) особистості, пов'язаних із використанням *знань* у практичній діяльності, стратегій реалізації *творчого потенціалу особистості*, фундаментальних шляхів навчання, кваліфікацій, кроснавчальних навичок, уявлень і опорних знань.

У контексті нашого дослідження це положення визначальне, адже додатково підтверджує як можливість взагалі структурування компетентності, так і наявність у цій структурі педагогічних характеристик – знання, уміння, стратегії реалізації особистості в професійній діяльності.

Зважаючи на таке визначення компетентності, у світовому просторі було окреслено перелік ключових компетенцій для кожного громадянина Європи, що позначені лексемами: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись. У працях експертів Ради Європи семантико-змістове наповнення поняття «компетентність» позиціоновано як здатність чи готовність індивіда мобілізувати здібності й індивідуально-особистісні психічні *властивості*, набуті *знання*, *вміння*, *навички* для ефективного виконання конкретного завдання відповідно до *індивідуальних і соціокультурних* потреб; сукупність *ставлень, цінностей*, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу (Eurymice, 2002) у визначенні змісту концепту зосереджують увагу на спроможності особистості використовувати набуті знання й уміння, що забезпечує застосування навчальних досягнень індивіда в нових ситуаціях.

У контексті цієї тези наголосимо на наявності в структурі компетентності системи *ставлень* індивіда до діяльності та *ціннісного* її відношення до певних професійних ознак діяльності.

Дотримується такої самої думки Л. Базиль, наголошуючи, що таке міркування ґрунтується на використанні двох концептуально-стратегічних підходів (особистісного і діяльнісного) до розуміння сутності цієї наукової категорії. Авторка розмірковує над різними підходами до визначення змісту цієї категорії. Приймаємо думку Л. Базиль, адже вважаємо її продуктивною саме в контексті нашого дослідження [6].

Відповідно до першого, – американського розуміння – компетентність визначено як характеристику особистісно-поведінкових якостей індивіда, що зумовлюють успішність дій (*superior performance*) залежно від локальних чинників (простір дії, чинники середовища, організаційні фактори, нормативно визначені функціональні характеристики професійної діяльності) [6; с. 90-94].

Згідно з іншим, європейським концептом, компетентності позиціоновано не як індивідуально-особистісні характеристики фахівця, а якісні характеристики діяльності (визначені стандартом механізми, дії, поведінкові акти, кваліфікаційні вимоги, критерії) [6; с. 96].

Водночас розуміння своєрідності компетентності в контексті обох підходів детерміновано комплексом *знань, навичок і ставлень*, що уможлиблюють ефективну діяльність особистості чи виконання нею певних функцій, спрямованих на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі або праці. Отже, ми будемо дотримуватись такої думки та у загальному вигляді розуміємо компетентність як систему знань, умінь та ставлень особистості до певної діяльності.

Означене узагальнення ураховано в змісті Національної рамки кваліфікацій (2011), де досліджувану категорію розкрито як здатність особи виконувати певний різновид діяльності, що цілісно виражається у сукупності *знань, умінь, світоглядних розумінь, цінностей* та інших особистісних *якостей*. Отже, компетентності доцільно розглядати і як результати навчання, які особа набуває й демонструє після здобуття певного рівня освіти, що простежуємо в науково-педагогічному дискурсі.

Як бачимо, знання, вміння, світоглядні уявлення, цінності, якості особистості – основа компетентності людини в будь якій діяльності відповідно цього документа.

Висвітлені міркування почасти відображено в *Законі України «Про вищу освіту»* (№ 1556 – VII від 01.07.2014 р.) який ми будемо використовувати для остаточного визначенні поняття «компетентність» [35].

Спираючись на основний законодавчий акт нашої країни в галузі освіти фіксуємо: **компетентність** позиціоновано як «динамічну комбінацію *знань, умінь і практичних навичок, способів мислення*, професійних, світоглядних і громадянських *якостей*, морально-етичних *цінностей*, яка визначає *здатність* особи успішно здійснювати *професійну* та подальшу навчальну *діяльність* і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [35].

Вочевидь, у визначенні зацентовано увагу на розумінні природи компетентності як складного інтердисциплінарного особистісного утворення, що уможливлює виконання діяльності, формується й удосконалюється у процесі відповідного навчання.

Не буде вичерпним аналіз наукових та нормативних джерел в аспекті визначення змісту поняття «компетентність» без аналізу ще однієї категорії – «професійна компетентність», яка є інтегральною категорією характеристики компетентного фахівця. Вказану категорію використовують для позначення результатів професійної підготовки вчителів, але сутність утворення розглядають також неоднозначно.

Більшість дослідників (Н. Ничкало [70], Л. Хоружа [114] та ін.) розглядають професійну компетентність як систему цінностей, знань, вмінь і навичок, необхідних для виконання завдань професійно-педагогічної діяльності. Відповідно, зміст професійної компетентності педагога позиціонують як систематизовані цінності, мотиваційні аспекти, методологічні, загальнонаукові, методичні, організаційні, власне предметні, комунікативні, інформаційні, соціокультурні знання, вміння й навички особистості, що забезпечує успішність виконання професійних функцій.

Зокрема, Н. Ничкало обґрунтувала, що професійна компетентність учителя – це «гармонійне поєднання знань із навчальної дисципліни, дидактики і методики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [70; с. 25].

Науковий інтерес становить концептуально-узагальнювальна позиція Л. Хоружої [114; с. 36] про підходи до осмислення сутності професійної компетентності вчителя: *процесуальний* (вивчення рівня якості освітнього процесу професійної підготовки; діяльності вчителя в освітньому процесі, або його контрольної-діагностичної праці); *особистісний* (оцінювання знань і вмінь учителя, дослідження його мотивів, ціннісних настанов, професійно важливих індивідуально- особистісних якостей); *комплексний* (вивчення педагогічних (процесуальних) умінь учителя, результатів його праці, оцінювання прагнень учителя до самоактуалізації і самовдосконалення); *результативний* (встановлення рівнів навчальних досягнень учнів щодо опанування освітнього змісту, набуття досвіду репродуктивної та творчої діяльності в межах конкретної дисципліни, змін емоційно-ціннісного ставлення учнів до навчання та виховання особистісних якостей).

Як бачимо, наукові джерела рясніють різноманітними визначеннями та способами структурування професійної компетентності вчителя, перелічити їх всі ми не вважали за доцільне в межах дослідження.

Уточнюємо зміст цього поняття для подальшого використання таким чином: «*професійна компетентність учителя*» – це цілісний динамічний

багаторівневий комплекс знань та вмінь педагога, що забезпечують творче використання набутих цінностей і досвіду діяльності для виконання завдань шкільної освіти і відображають результат навчання на кожному освітньому рівні.

Додаючи до основного визначення своєрідність фасилітаційної діяльності та взаємодії надаємо визначення ключового феномена нашого дослідження – «фасилітаційна компетентність учителя».

Фасилітаційну компетентність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей визначено як інтегративний, динамічний комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик педагога, що характеризується здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін.

Розкрити своєрідність феномена фасилітаційної компетентності вчителя дозволяє висвітлення його структурних компонентів.

Поняття «структура» розглядаємо відповідно до тлумачного словника української мови: як сукупність «взаєморозміщених і взаємопов'язаних складових частин цілого», певних внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін [17, с.322].

У працях учених (Н. Бібік, О. Гури, О. Пометун та інших) у структурі і змісті компетентностей диференційовано такі *професійно-діяльнісні* й *індивідуально-особистісні* складові: позитивну мотивацію, ціннісно-сміслові уявлення особистості про зміст і результати діяльності, опановані відомості, що зумовлюють дії, механізми діяльності, поведінку загалом, вміння і досвід, необхідні людині для успішного виконання фахових завдань на основі набутих знань; потенціальні ресурси, що забезпечують можливість ефективної взаємодії індивіда з довкіллям у конкретному виді діяльності; цілісну систему взаємопов'язаних аспектів діяльності [68].

Як бачимо, науковці виокремлюють у загальній структурі компетентності: настанови та цінності вчителя як суб'єкта діяльності, його мотиви та переконання, що спрямовують його діяльність у відповідному напрямі; знання та відомості, що дозволяють йому впевнено діяти в межах виконання професійних завдань; вміння та навички, що уможливають кваліфіковане виконання професійних обов'язків педагога.

Виходячи з цих позицій, ураховуючи специфіку професійної діяльності вчителя-гуманітарія, визначатимемо структуру фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей.

З метою визначення структурного наповнення фасилітаційної компетентності вчителя звернімось знову до напрацювань учених, які уже висвітлювали структуру різних фасилітаційних процесів, систематизуємо цю інформацію.

На думку Л. Полосової, фасилітація вчителя в межах педагогічного спілкування визначається наявністю у педагога таких якостей, як: комунікативні настанови, комунікативна толерантність, емпатія та емоційність. На думку авторки, всі три показники можуть бути як позитивними, так і негативними. В разі негативного забарвлення комунікативної установки та емоційності, відсутності комунікативної толерантності з'являється протилежний феномен – феномен інгібіції [83].

Суголосну позицію висловлювала дослідниця М. Казанжи, визначаючи феномен фасилітативності особи та протилежний – феномен інгібітності. Перший сприяє здійсненню фасилітації у професійній діяльності, другий, відповідно – унеможлиблює [38; с. 73].

Як бачимо, у межах психологічного підходу, фасилітація залежить від наявності у суб'єкта цієї діяльності певних властивостей особистості.

Карл Роджерс описував діяльність фасилітатора у групових процесах реабілітації психологічних станів групи. Свої міркування щодо способу застосування ефекту фасилітації в контексті педагогічної діяльності він розвинув у дослідженні «Свобода вчитись» (англійською «*Freedom to learn*»).

На думку вченого, наявність позиції фасилітатора (я допоможу) у роботі вчителя забезпечується його властивостями: емпатія (я відчуваю), конгруентність (я відкритий) та безоцінне прийняття (я довіряю) [89, 88].

Науковець В. Суміна також наголошує, що здатність до фасилітації детермінується наявністю у суб'єкта певних внутрішніх ресурсів, передусім – комунікативних здібностей та організаційних та презентаційних навичок [99; с. 8].

Дослідниця О. Врублевська віднесла до структури здатності вчителя до фасилітації у спілкуванні такі характеристики: суб'єктний досвід учителя, особливості його рефлексивної сфери, ціннісний та операціональний досвід особистості, досвід співробітництва. Крім того, наголошує авторка, здатність учителя здійснювати фасилітаційне спілкування залежить від наявності у нього знань про сутність та механізми педагогічної фасилітації [19; с. 9].

На думку О. Кондрашихіної, здатність до фасилітаційних впливів вміщує два складники – мотиваційний, який визначається, в основному, спрямованістю особистості, і інструментальний (в тому числі особистісно-інструментальний і ситуативно-інструментальний), який дає можливість реалізувати мотиваційний складник. Мотиваційний та інструментальний складники перебувають у зв'язку один з одним, вони взаємозумовлені й взаємодетерміновані. Особистісними передумовами здатності до фасилітаційних впливів є особистісна зрілість психолога, достатньо високий рівень його самоактуалізації, наявність у нього гуманістичної системи цінностей, розвинена система інструментальних складників даної здатності [54; с. 120-121].

У дослідженнях С. Коломійченко представлено розгорнуту та деталізовану структуру фасилітаційного спілкування: схарактеризовано потребнісний, когнітивно-процесуальний, особистісно-поведінковий компоненти [48; с. 56].

Відповідно до наукової позиції О. Фісун, структура фасилітуючої позиції вчителя може бути представлена як сукупність взаємопов'язаних між

собою компонентів: *мотиваційно-ціннісного, теоретичного, практичного й особистісного*.

В межах цих компонентів авторка виокремлює: відкритість, щирість у виявленні вчителем своїх думок, поглядів, переконань; сприйняття та прийняття педагогом кожної дитини як безумовної цінності, прояв поваги та толерантності до її інтересів, потреб, прагнень, упевненість у її широких можливостях; демонстрація вчителем «емпатичного розуміння» дитини, здатність «подивитися» на внутрішній світ і поведінку учня немов би його очима; стимулювання, ініціювання й заохочення педагогом саморозвитку й самовиховання учнів у процесі педагогічної діяльності [104; с. 66].

Ураховуючи наукову позицію вчених (С. Коломийченко, О. Фісун та ін.) та їхній алгоритм структурування фасилітації як професійно-значущої характеристики професійної діяльності педагога визначатимемо структуру фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Структуру фасилітаційної компетентності вчителя визначатимемо передусім, спираючись на загальну структуру компетентності вчителя: *професійно-діяльнісні й індивідуально-особистісні* складники: позитивну мотивацію, ціннісно-сміслові уявлення особистості про зміст і результати діяльності, опановані відомості, що зумовлюють дії, механізми діяльності, поведінку загалом, вміння і досвід, необхідні людині для успішного виконання фахових завдань на основі набутих знань; потенціальні ресурси, що забезпечують можливість ефективної взаємодії індивіда з довкіллям у конкретному виді діяльності; цілісну систему взаємопов'язаних аспектів діяльності.

Останнім, але не менш важливим етапом у розробці структури фасилітаційної компетентності вчителів гуманітарних спеціальностей вважаємо адекватне позначення компонентів досліджуваного феномена.

Для позначення першого компонента, який відображає здатність майбутнього вчителя самостійно нарощувати власний банк знань та

збагачувати його інформацією щодо фасилітації як невід’ємного елемента вдосконалення освітнього процесу, його здатність *пізнавати функціональну роль фасилітації* у системі професійної діяльності обираємо позначення *гносеологічний* (від грецького слова «гнозис» – пізнання).

Для позначення компонента, який увиразнює *практичний* бік застосування фасилітації у професійній діяльності, тобто здатність майбутнього вчителя здійснювати фасилітаційну взаємодію з довколишніми, майстерне володіння прийомами фасилітаційних технік спілкування обираємо позначення *праксеологічний* (від грецького слова «праксис» – практика), спираючись на вислів фундатора цього наукового напрямку Тадеуша Котарбінського, який називав праксеологію «граматикою ефективної дії».

Для позначення компонента, що віддзеркалює *ціннісне* ставлення майбутнього педагога до фасилітації, як невід’ємного елемента власного професіоналізму, усвідомлення на рівні переконань її значення для гуманізації свієї системи освіти обираємо позначення *аксіологічний* (від грецького слова «аксіо» – цінність).

Враховуючи різні алгоритми структурування професійної компетентності та ураховуючи наукові позиції учених, які досліджували безпосередньо компоненти фасилітаційних процесів, якостей та різних видів фасилітаційної діяльності, визначаємо структуру фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей.

До структури фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей відносимо:

гносеологічний компонент як комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії в освітньому процесі;

праксеологічний компонент як комплекс умінь педагога здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб’єктами освітнього процесу;

аксіологічний компонент як систему ціннісного ставлення педагога на світоглядному рівні до фасилітації та фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

За логікою нашого дослідження, кожен з компонентів фасилітаційної компетентності вчителя гуманитарних спеціальностей можна розкрити за допомогою певних показників (ознак).

Узагальнено ми розуміємо структуру фасилітаційної компетентності вчителя як єдності таких характеристик: обізнаність учителя із механізмами фасилітації як способу гуманізації освітнього процесу; практичні навички застосування елементів фасилітації у професійній діяльності та способи налагодження фасилітаційного спілкування в освітньому середовищі; внутрішні настанови та переконання вчителя у розумінні потенціалу фасилітації для удосконалення власної професійної діяльності з опорою на розвивальний потенціал гуманитарних дисциплін.

1.3. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманитарних спеціальностей

Перед тим, як визначити, які саме педагогічні умови впливають на формування та розвиток компонентів фасилітаційної компетентності – гносеологічного, праксеологічного та аксіологічного, з'ясуємо, яким чином визначається поняття «педагогічні умови» у наукових джерелах.

Довідкові педагогічні джерела уточнюють категорію «педагогічні умови» через поняття «умова», «фактор», «засіб» [77; 46; 17].

В цьому контексті Я. Кічук правомірно наголошує, що слід звернути увагу на два моменти: 1) кожна з наведених категорій має різний ступінь узагальнення – найбільший ступінь узагальнення репрезентує поняття «фактор», найменший – «засіб»; 2) оскільки будь-який педагогічний процес є надзвичайно складним, а його осмислення як педагогічної системи зумовлює можливість того, що фактор виступатиме умовою для педагогічного явища іншого рівня, а умова послужить ініціатором інших процесів [42; с. 96]

Педагогічні умови – це ті необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу. У більшості сучасних педагогічних досліджень маються на увазі обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес (наприклад, професійної підготовки фахівця), що опосередковується активністю особистості або групи людей [77; с. 123].

На думку Я. Кічука, педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів захисту, методів (прийомів) організаційних форм певного процесу задля досягнення цілей [42]. Спирається науковець у цьому на позицію І. Беха, який розуміє педагогічні умови як єдність змісту, методів і форм, зокрема, виховного процесу [10].

Отже, визначення педагогічних умов є важливим параметром наукового дослідження, оскільки йдеться про окреслений ресурс, реалізація якого в контексті заздалегідь виявленої мети сприятиме позитивній динаміці процесу (явища), що вивчається.

У словнику з освіти та педагогіки поняття «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [77; с. 436].

Характеристика «педагогічні», вочевидь, вказує на те, що означені обставини пов'язані з організацією освітнього процесу, з тим зовнішнім середовищем, у якому відбувається пізнавальна і освітня діяльність студентів, спрямована на формування певних компетентностей.

Аналіз довідкової літератури дав змогу виокремити різні аспекти визначення поняття «умова» у такому розумінні: філософська категорія, що відображає відношення предмета до довколишніх явищ, без яких його існування неможливе; чинник підвищення ефективності будь-якої діяльності; підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

Великий тлумачний словник визначає умову як вимогу, що ставиться одією із сторін що домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені у певній сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [17, с. 776]. Водночас, «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [17, с. 818].

Отже, визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить. З цього випливає, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети.

Підсумуємо вищевикладене. Умова є філософською категорією, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких вона не може бути реалізована. Водночас, умови складають те середовище (простір), де виникають, існують і розвиваються явища, процеси. Насамкінець, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання поставлених дослідницьких завдань у контексті мети експериментальної роботи.

Зважаючи на те, що категорія «формування» у педагогіці є процесом розвитку явищ, систем під певним педагогічним впливом, ми розуміємо феномен «формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці» як цілеспрямоване систематизоване накопичення позитивних кількісних та якісних змін у змісті фасилітаційної компетентності студента-майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей та досягнення інтегративної єдності його компонентів у спеціально створеному освітньому середовищі. Такими педагогічними впливами можуть виступати педагогічні умови.

Отже, педагогічними умовами, що забезпечують формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей вважаємо спеціально створені обставини, цілеспрямовані зміни перебігу освітнього процесу педагогічного університету, які сприяють усталеній позитивній динаміці формування гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного компонентів фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

За логікою нашого дослідження педагогічні умови, що забезпечують формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей мають впроваджуватись саме у процес професійної підготовки в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Перед тим, як обґрунтовувати які саме педагогічні умови позитивно впливають на формування компонентів фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей проаналізуємо наявні у наукових джерелах напрацювання вчених-дослідників фасилітації в освіті, систематизуємо їх з метою визначення базових елементів, спираючись на які сформулюємо педагогічні умови, що забезпечують формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Педагогічними умовами, що сприяють формуванню педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у закладі вищої освіти О. Галіцян називає: систематизація та узагальнення знань студентів щодо феномена фасилітації та особливостей її використання в професійній діяльності вчителя; набуття студентами досвіду діалогізації та гуманізації міжособистісного спілкування; упровадження інтерактивних форм навчання, що сприяють розвитку вмінь спілкування студентів – майбутніх учителів [22; с. 10].

Як бачимо, науковець наголошує на необхідності урахування, передусім, знаннєвої складової фасилітаційної підготовки студентів та спеціальній

підготовці їх до діалогічної та суб'єкт-суб'єктної, а значить – фасилітаційної взаємодії.

На думку І. Жижиної, найбільш інтенсивно на розвиток фасилітації педагога впливають: психологізація змісту педагогічної освіти, приведення її у відповідність з даними сучасної теоретично та експериментальної психологічної науки, відмова від стереотипів моносуб'єктної педагогіки; психологізація методів педагогічної освіти, перехід від пасивних інформаційних форм навчання та виховання до активних, проблемних та діалогічних способів засвоєння педагогічного досвіду [33; с. 88].

Вочевидь, авторка звертає дослідницьку увагу, насамперед, на змісті професійної освіти, оминаючи при цьому процесуальний аспект підготовки студентів до фасилітації у професійній діяльності.

Визначаючи умови здійснення вчителем соціально-педагогічної фасилітації як інтеграції діяльності суб'єктів освітнього процесу, Л. Тимоніна зауважує на таких параметрах: формування у педагога позиції фасилітатора шляхом створення умов для розуміння та прийняття дитини, формування бажання допомагати їй, розвиток конгруентності педагога; створення умов для реалізації позиції фасилітатора шляхом педагогічної підтримки на основі побудови допомагальних відносин, формування суб'єктної позиції школяра, індивідуалізація освіти; організація взаємодії учасників освітнього процесу [101; с. 108].

Не заперечуючи адекватності та доцільності визначених Л. Тимоніною педагогічних умов, констатуємо, що «організація взаємодії учасників освітнього процесу» апріорі здійснюється у закладі вищої освіти поза контекстом підготовки майбутнього вчителя-фасилітатора.

Дослідниця О. Врублевська запропонувала педагогічні умови, що забезпечують розвиток здатності педагогів до фасилітаційного спілкування: забезпечення взаємодії у педагогічному закладі на ціннісно-особистісному рівні; реалізація в педагогічному закладі засобів, що актуалізують процеси

саморозвитку педагога; розширення знань педагогів про сутність, механізми та значущість фасилітації у професійній діяльності [19; с. 12].

Як бачимо, авторка суголосна з О. Галіцян щодо впровадження педагогічної умови, яка впливає на розвиток спеціальних знань студентів щодо механізмів педагогічної фасилітації.

Слід зазначити також, що О. Врублевська визначила не лише педагогічні умови, що забезпечують здатність педагога здійснювати фасилітаційне спілкування з учнями, а й передумови та чинники, що детермінують цей процес, принципи, на яких він має будуватись.

Так, на думку О. Врублевської, передумовами виступають: активність процесів особистісного саморозвитку вчителя; досвід його позитивного світосприйняття; сформованість професійної компетентності [19; с. 14].

Принципами, що зумовлюють розвиток здатності педагога до фасилітаційного спілкування, дослідниця називає: принцип орієнтації на саморозвиток педагога; принцип культуровідповідності; принцип впливу середовища розвитку на особистість; принцип фасилітаційного впливу педагога та актуалізатора; принцип цілісності в розвитку здатності до фасилітації.

Зазначимо наше розуміння функційної ролі цих принципів у контексті нашого дослідження таким чином: важливим для формування фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя є акцентування уваги на внутрішніх характеристиках педагога (властивості особистості та її переконання).

На думку О. Кондрашихіної, формування здатності педагога чи психолога до фасилітаційного впливу має містити такі елементи: вдосконалення системи ціннісних орієнтацій, ціннісно-мотиваційного стрижня особистості; формування й розвиток особистісних якостей, які сприяють здійсненню фасилітаційного впливу; формування умінь і навичок володіння основними гуманістичними технологіями; формування свідомої професійної позиції, заснованої на положеннях гуманістичної психології про природу людини, її зв'язок зі світом та іншими людьми [54; с. 90].

Можна погодитись із позицією О. Кондрашихіної, оскільки вважаємо, що мотиви та настанови вчителя на гуманізацію освітнього середовища вибудовують проекцію майбутньої професійної діяльності; наявність специфічних властивостей особистості вчителя спонукає їх набувати спеціальні знання та вміння, що дозволять збагатити власну професійно-педагогічну діяльність елементами фасилітації.

У дослідженнях О. Фісун доведено доцільність доповнення завдань науково-методичної роботи в сучасній школі завданнями, спрямованими на розвиток в учителів фасилітуючої позиції, зокрема: стимулювання в педагогів ціннісного ставлення до школярів, до вчителів, до себе та інших учасників педагогічного процесу; озброєння вчителів знаннями про суть педагогічної фасилітації й фасилітуючої позиції вчителя; забезпечення опанування вчителями сучасними педагогічними технологіями, методиками, прийомами та способами педагогічної роботи, які дозволяють забезпечити фасилітаційний супровід навчально-виховного процесу, способами розбудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії [104; с. 86].

Можна дійти висновку про те, що дослідниця, по-перше, звертається до досвіду практичної діяльності вчителів як фасилітаторів, по-друге, звертає увагу на необхідність формування спеціальних знань учителів щодо феномену фасилітації в освіті.

На нашу думку, при визначенні педагогічних умов, що забезпечують формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей слід обрати наукову концепцію, відповідно до якої описуватимемо зв'язок між компонентами фасилітаційної компетентності та педагогічних умов її формування.

В цьому контексті скористаємось розумінням механізмів становлення особистості як професіонала за концепцією О.Саннікової. Формально-динамічна підсистема, за твердженням науковця, забезпечується функціонуванням сукупності усіх індивідуальних властивостей особистості, за яких відбувається і психологічно забезпечується динаміка процесів

конституціонального характеру. Водночас, стверджує О. Саннікова, змістово-особистісна підсистема складається з властивостей і якостей особистості, що виявляють спрямованість її активності як професіонала, особливості потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій тощо. Насамкінець, соціально-імперативна підсистема включає наявні у сучасні особистості культурі уявлення про довкілля, суспільство, норми суспільної взаємодії, норми професійної діяльності тощо [92; с. 16].

В контексті дослідження вважаємо думку О. Саннікової принципово значущою, і приймаємо саме такий спосіб встановлення зв'язку між компонентами феномена та педагогічними умовами.

Слід наголосити також, відповідно до позиції О. Саннікової, властивості соціально-імперативної підсистеми особливо треба враховувати у тих професіях, де сама особистість (учитель, психолог, психотерапевт) стає чинником і засобом досягнення цілей у професійній діяльності. В цьому контексті О. Саннікова підкреслює, що саме соціально-імперативна підсистема є домінуючим елементом у загальній структурі особистості професіонала [92].

Підсумовуючи цей науковий підхід доходимо висновку про таке: змістово-особистісна підсистема складається з властивостей і якостей особистості, що виявляють спрямованість її активності як професіонала, особливості потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій тощо; формально-динамічна підсистема забезпечується функціонування сукупності усіх індивідуальних властивостей особистості; соціально-імперативна підструктура простором, у якому на рівні свідомості відбувається взаємодія особистості з довкіллям через усвідомлення і вибір привласнюваних ідей, знань, принципів дії, цінностей, які вона включає і з яких створює власну суб'єктивну картину світу, суспільства, обраної професії тощо.

Не применшуючи значущості наукових напрацювань дослідників, які вивчали феномен фасилітації в освіті, визначаємо педагогічні умови, що

забезпечують формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Педагогічними умовами, що забезпечують позитивний вплив на формування фасилітаційної компетентності за компонентами – гносеологічного, праксеологічного та аксіологічного – виступають:

систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії;

набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії;

актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

Обґрунтуємо кожну педагогічну умову формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за такою логікою: по-перше, опишемо її значення для формування відповідного компонента фасилітаційної компетентності, по-друге, схарактеризуємо за допомогою яких форм та засобів реалізації кожна педагогічна умова може бути реалізована в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти.

Педагогічна умова «систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії» була визначена з урахуванням гносеологічного компонента фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Довідкова література [46] визначає «знання» як передумову, засіб та результат будь-якої творчості, без наявності знань не може виникати емоційне ставлення до об'єктів, що відображають ці знання. Систематичність знань характеризується усвідомленням складу певної сукупності знань, їх ієрархії та послідовності, тобто усвідомленням певних знань базовими для інших. Крім того, знання є завжди «рецептурними», тобто саме знання вказують можливі способи дій з об'єктами, характеризують ці дії. Знання, що є складовою світогляду людини, визначають її ставлення до дійсності,

моральні погляди та настанови, вольові особливості та слугують джерелом нахилів та інтересів людини [82].

Досліджуючи педагогічні умови, які сприяють розвитку здатності студентів вишу до фасилітуючої взаємодії з учнями, О. Димова [28] наголошує на тому, що для формування потреби та готовності до встановлення «допомагаючих» стосунків, тобто фасилітації, у майбутнього педагога, йому необхідно надати теоретичний матеріал щодо сутності поняття «фасилітація», навести приклади ефективної професійної діяльності вчителя-фасилітатора, тобто слід починати роботу з формування педагогічної фасилітації з когнітивної сфери студентів. Не менш важливо при цьому проникнути в емоційну сферу майбутнього педагога. Одержуючи інформацію про зміст та сутність фасилітуючої взаємодії, студент аналізує її на емоційному і когнітивному рівнях, вибудовуючи власну модель професійної поведінки і діяльності, а також задовольняючи в тому або іншому ступені потребу в творчості. Проте, для становлення фасилітуючого стилю педагогічної діяльності потрібно не тільки дійти до свідомості студента, захопити його емоційну сферу та, найголовніше, стимулювати відповідну мотивацію і діяльність.

Продуктивними в контексті обґрунтування цієї педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є наукові міркування Н. Кононенко. Вчена обрала предметом наукових зацікавлень проблематику формування системності професійно-педагогічних знань освітян [55].

Приймаємо думку авторки про те, що знання є багатофункціональним феноменом, який може бути визначений у такий спосіб: як частина свідомості людини; її узагальнений і об'єктивований досвід; спосіб упорядкування дійсності; продукт і результат пізнання; спосіб відтворення у свідомості об'єкта, що пізнається. Крім того, наголошує дослідниця, знання має суб'єктивну природу: його не можна механічно передати і механічно засвоїти, адже воно вимагає власних зусиль і пізнавальної активності того,

хто бажає отримувати знання. Саме суб'єктна природа знання, продовжує Н. Кононенко, відрізняє будь-яку форму знання від інформації, що постійно поступає у мозок людини через зовнішні джерела. Отже, отримуючи інформацію, що фіксується за допомогою сенсорних аналізаторів, людина має докласти спеціальних інтелектуальних зусиль, задіяти мислення, набутий культурний досвід, щоб перетворити її у форму певного знання.

Ми розуміємо висновки вченої в контексті нашого дослідження таким чином: сучасні навчальні програми уже містять необхідну інформацію щодо способів гуманізації освітнього процесу, деякі змістові модулі фахових дисциплін уже передбачають набуття студентами знань щодо рольових позицій вчителя Нової української школи – фасилітатора, медіатора, наставника. Проте ця «розпорошена» інформація має бути у свідомості студентів певним чином узагальнена та систематизована, відповідно певного акценту у засвоєнні їх – формуванні фасилітаційної компетентності.

Методами та формами реалізації педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «систематизація знань студентів щодо феномена фасилітаційної взаємодії» можуть виступати: підбір емоційно насичених інформаційних джерел, рекомендованих студентам для підготовки до семінарських занять; обізнаність студентів із спадщиною видатних педагогів та з досвідом сучасних творчо працюючих учителів; підготовка студентів до фасилітаційного спілкування з учнями.

Також доцільним при реалізації цієї педагогічної умови є: виділення, як лейтмотиву, генезису гуманістичних ідей у педагогіці при вивченні курсу «Історія педагогіки»; засвоєння студентами основних ідей та шляхів реалізації фасилітаційної взаємодії під час опрацювання «Основ педагогічної майстерності», «Дидактики», окремих методик, а також у ході виконання курсових та кваліфікаційних робіт; перегляд та розстановка в ході експерименту нових акцентів курсів «Історії педагогіки», «Теорії виховання», на нашу думку, свідчать, що коригування змісту психолого-

педагогічної та професійної підготовки майбутнього вчителя має відбуватися не лише за рахунок упровадження нових спецкурсів, а й шляхом акцентування уваги студентів на найважливіших положеннях типових навчальних дисциплін.

Педагогічну умову формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії» було визначено з урахуванням праксеологічного компоненту фасилітаційної компетентності.

За визначенням С. Коломійченко, набуття фасилітаційного досвіду передбачає оволодіння студентами технологією співробітництва і взаємодопомоги в процесі навчальних занять та включення їх у практичну професійну діяльність під час проходження педагогічної практики, яка забезпечує підготовку шляхом спостереження зразків фасилітаційної допомоги та самостійну діяльність щодо її впровадження [48; с. 54].

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до фахової діяльності потребує діяльнісного підходу, що дозволяє представити процес навчання як чітко сплановану систему засвоєння студентами знань, умінь і навичок, активно працювати над розвитком педагогічних здібностей здібностей, формувати діяльнісне ставлення до процесу навчання [59; с. 185].

Так, О. Дуплійчук акцентує увагу на тому, що впровадження діяльнісного підходу є одним із шляхів модернізації змісту, форм і методів навчання як альтернативи методу передання готових знань і їх пасивного засвоєння, що визначає шлях розвитку особистості майбутнього вчителя-філолога у процесі навчання, забезпечуючи організацію окреслених умов, а саме: переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування; формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і освітньої діяльності; цілеспрямованого формування вмінь і навичок як розумових дій на основі поетапного їх відпрацювання. Особливістю діяльнісного підходу до

навчання, вважає дослідниця, є його орієнтованість на розвиток творчого потенціалу особистості, на те, щоб дати не лише певну суму знань, а й навчити самостійно орієнтуватися в будь-якій інформації та знаходити правильне вирішення проблемної ситуації, діяти з розумінням сутності явищ, спираючись на теоретичні узагальнення [30, с. 15].

На думку К. Поселецької, теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, у яких згідно з чинними нормами подано всі її компоненти [84; с. 16].

На нашу думку, саме в таких умовах складаються сприятливі обставини для досягнення певного рівня діяльності, і за співвідношенням досягнутого рівня із заданим можна говорити про ефективність підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Отже стверджуємо, що набуття студентами-майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії може і має здійснюватись в межах передбаченої навчальним планом програми засвоєння психолого-педагогічних дисциплін із додаванням факультативів відповідного контексту.

Єдність теоретичного й практичного навчання, на думку К. Поселецької [84], в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок структурної, системної її побудови. Авторка зазначає, що теоретично можна вивчати професію педагога послідовно, урздріб, озброюючи майбутніх учителів знаннями про процес навчання, виховання, їхні закономірності, цілі, принципи, зміст, методи.

Погоджуємось із думкою вченої про те, що на практиці педагогічний процес нероздільний і є цілісним явищем. Неможливо відокремити мету від змісту й методів навчання й виховання, форми роботи від взаємодії учасників педагогічного процесу в конкретних умовах школи та класу. У період професійного навчання майбутній учитель не лише поглиблює або закріплює знання, а й відкриває їх для себе, він їх привласнює, переконуючись у тім, що знання, засвоєні на лекціях, семінарах, у самостійній роботі над

першоджерелами, роблять педагога здатним грамотно будувати освітній процес, аналізувати й оцінювати реальну педагогічну життєдіяльність. У цьому разі формується переконання в тому, що власної інтуїції для виважених педагогічних дій недостатньо. Отже, саме практичне відпрацювання набутих знань та вмінь є складовою основної освітньої програми вищої професійної освіти.

Практику розглядають як матеріальну, чуттєво-предметну, цілеспрямовану діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання. Так, В. Краєвський науково обґрунтовує ідею про те, що практику варто розглядати як об'єкт педагогічного експерименту з метою одержання педагогічного знання [58; с. 93]. Видатний вчений В. Сластьонін вважав, що за змістом педагогічної практики повинен стати педагогічний процес з його істотними визначальними характеристиками [94, с. 134].

Науковець О. Абдулліна визначає зміст професійної підготовки практиканта як «навчально-виховну роботу з дітьми на всіх етапах педпрактики з урахуванням комплексного підходу» [1; с. 150].

Сучасне розуміння педагогічної практики вибудовується в контексті нової освітньої парадигми. Формування досвіду професійної діяльності майбутніми вчителями на етапі навчання у вищій школі є цілеспрямованим, регульованим процесом і задається особливостями змісту утворення і його технологією за допомогою використання модельованих професійних завдань і реальних професійних ситуацій. Під впливом поширених в останнє десятиріччя ідей неперервної педагогічної освіти розвивається підхід до базової професійної підготовки як до відкритої динамічної системи.

Аналіз досліджень (Є. Бондаревська, М. Бурмистрова, А. Тряпіцина, Н. Чекалева та ін.) дав змогу визначити, що в основі багатьох сучасних концепцій практики лежить розуміння практичної професійної підготовки майбутніх учителів як етапного процесу перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням і моделюванням.

У контексті визначення методів, форм та засобів реалізації педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «набуття студентами досвіду фасилітаційної взаємодії» зазначаємо, що майбутні вчителі починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах, наближених до реальної діяльності, – на практикумах, а потім – в умовах реального освітнього процесу в школі. Причому тенденція пов'язана зі збільшенням часу, що відводиться на самостійну практичну діяльність майбутніх учителів. Тобто традиційно використовувані форми практичної підготовки – семінари й власне практична діяльність – доповнюються технологіями активного навчання. Тим самим забезпечується включення майбутніх учителів у практичну діяльність, що відповідає завданням процесу формування досвіду професійної діяльності.

Педагогічна умова формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії» пов'язана, на нашу думку, з поняттям мотивації.

Внутрішня мотивація, на думку В. Фрицюк, це мотивація, спричинена сформованою *світоглядною позицією* та духовними потребами студента закладу вищої педагогічної освіти. Внутрішня мотивація, продовжує авторка, це сукупність стимулів, що ініціюють та регулюють діяльність майбутнього вчителя із середини його особистості [112; с. 78].

Спираючись на це, робимо припущення, що сформоване ціннісне ставлення до певного виду діяльності може виступати мотивацією до здійснення цієї діяльності, отже, це позитивно впливає на *аксіологічний компонент* фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарного профілю.

Дотримуючись думки В. Фрицюк можна стверджувати, що внутрішньо вмотивована діяльність не ґрунтується на зовнішніх заохоченнях, адже студент вищого педагогічного навчального закладу прагне до обраної діяльності заради неї самої.

До внутрішніх мотивів професійного саморозвитку майбутнього вчителя, на думку О. Пехоти [80], можуть належати: усвідомлення соціальної значущості професії вчителя; потреби у визнанні іншими своєї особистості та професійної компетентності, самоствердженні своєї особистості, демонстрації її цінності, значущості, прагнення до реалізації свого «Я»; змагання з іншими колегами з метою загартування психіки та перевірки рівня власної підготовки, удосконалення комунікативних умінь; самовираженні своїх думок, настрою та переконань з метою розкриття свого «Я»; самореалізації своїх здібностей, можливостей, прагнень тощо; самостійності щодо досягнення власних цілей, реалізації власних планів без допомоги та тотального контролю інших; у владі; відкритому спілкуванні, енергійному ритмі життя, прагненні відстоювати свої інтереси (незважаючи на можливість виникнення конфлікту), бажанні бути в центрі уваги, проявити свої ораторські якості, підвищувати свій статус; сором за свою некомпетентність; страх втратити повагу інших; професійні ідеали; професійні схильності; професійні цінності; професійна відповідальність; професійні переконання (робота вчителя є суспільно важливою, адже суттєво впливає на формування світогляду та психіки молодого покоління, яке з часом самостійно визначатиме вектор та темп розвитку суспільства; учитель є взірцем для наслідування учнів, тому потрібно розвивати в собі найкращі людські та професійні якості; учитель має займатись професійним саморозвитком, адже тільки так можна досягнути педагогічної майстерності); задоволення від самого процесу й результату роботи [80; с. 53].

Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії пов'язана, на нашу думку, також, із суб'єктивністю вчителя.

Суб'єктивність можна трактувати як інтегратор здатності людини до усвідомленого та керованого саморозвитку, а отже, актуалізація ціннісного ставлення до процесів фасилітації може бути сформована завдяки самостійним зусиллям студентів – їх активної участі у розвитку процесів

самості – самоактуалізації як особистості, творчій самореалізації в професії, самоусвідомлення себе як вчителя фасилітатора.

Суб'єктність, на думку С. Кузікової, передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності й сприяє її результативності. Суб'єктність, продовжує авторка, не є вродженою характеристикою людини й не властива лише видатним особистостям. Суб'єктні якості може розвинути в кожна людина [61; с. 138].

З вищезазначеного доходимо висновку про те, що актуалізація ціннісного ставлення студентів до фасилітаційної взаємодії може бути педагогічною умовою, що забезпечує формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці.

Методи, форми та засоби реалізації цієї педагогічної умови добираються з огляду на те, що становлення суб'єктності відбувається тільки через саморозвиток, отже реалізація цієї педагогічної умови має відбуватись в межах самостійної роботи студентів щодо саморозвитку та самореалізації – за допомогою виконання рефлексивних вправ, написання рефлексивних творів та есе, застосуванні елементів аутотренінгу, роздумів, які спонукають до усвідомлення професійно-значущих рис професії, до самостійного визначення в системі професійної діяльності місця та ролі фасилітаційної взаємодії, фасилітаційного спілкування, педагогічної фасилітації.

Висновки до першого розліду

Здійснено аналіз наукових джерел, який уможливив певні висновки: на основі аналізу тенденцій розвитку системи освіти України встановлено, що нові підходи до забезпечення фахової підготовки вчителя відображають усвідомлення фундаментальної залежності суспільних перспектив від якостей особистості студента, що розвиваються його професійною освітою. Інструментальні можливості педагогічної діяльності містять у собі як потенціал гуманної підтримки процесу становлення дитини в навчально-

виховному середовищі, так і загрозу авторитарного нівелювання її особистісної неповторності. В цьому контексті першочергового значення набуває підготовка майбутніх учителів до здійснення підтримувальної та супроводжувальної функції в освітньому процесі загальноосвітнього закладу.

На основі аналізу наукових джерел поняття «фасилітація» уточнюємо як вид педагогічної взаємодії, що забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і яка ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості.

Базовим поняттям нашого дослідження обираємо «фасилітаційна взаємодія», оскільки переважна більшість звернень вчених до терміну «фасилітація» в різних інтерпретаціях (фасилітаційне спілкування, фасилітаційний вплив, педагогічна фасилітація) вочевидь передбачає взаємодію між різними суб'єктами процесу, в якому фасилітація здійснюється.

Встановлено, що *гуманітарна освіта* сприяє духовній консолідації суспільства, професійно-культурному росту індивіда, формуванню творчої особистості, скеровує свої сили на формування світогляду молодого покоління. Допомогає пізнати та усвідомити своє генеалогічне коріння, культурно-історичні традиції, звичаї, історію розвитку та формування свого народу, бере участь у формуванні освіченої молоді.

Визначено, що *гуманітарні дисципліни* відрізняються від інших тим, що їхні знання безпосередньо визначають усі людські речі, якщо вони самі переходять у людську освіту та виховання. Гуманітарні навчальні предмети, що вивчаються студентами виконують навчальні та світоглядно орієнтувальні функції. Вони формують науковий світогляд, історичну та політичну культуру, ціннісні орієнтації, життєві позиції майбутніх учителів.

Компетентність у дослідженні позиціоновано як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка

визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Фасилітаційну компетентність учителя гуманітарних дисциплін ми визначаємо як інтегративний, динамічний комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик педагога, що побудований на міждисциплінарних структурованих знаннях, різнорівневих уміннях і характеризується здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін.

До структури фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей відносимо:

гносеологічний компонент – як комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії;

праксеологічний компонент, як комплекс умінь педагога здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу;

аксіологічний компонент – як систему ціннісного ставлення педагога на світоглядному рівні до фасилітації та фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

На основі аналізу наукових джерел та тенденцій вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти визначено, що педагогічними умовами, що забезпечують позитивний вплив на формування компонентів фасилітаційної компетентності – гносеологічного, праксеологічного та аксіологічного – виступають:

- систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії;
- набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії;
- актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії в професійній діяльності.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учеб. пособие для студ. пединститутов] / О. А. Абдуллина. — М. : Издательство «Просвещение», 1984. — 208 с.
2. Авдеева І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи: [навчальний посібник] / І. М. Авдеева, І. М. Мельникова. — К. : ВД «Професіонал», 2007. — 304 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. М. Алексюк. — К. : Либідь, 1998. — 560 с.
4. Архипова Є. О. Гуманітарна освіта як засіб протидії негативним інформаційним впливам / Є. О. Архипова // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — К., 2015. — Випуск 1. — С. 3—10.
5. Бабанский Ю. К. Педагогика : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / [под ред. Ю. К. Бабанского]. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.
6. Базиль Л. О. Теоретичні та методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Людмила Олександрівна Базиль. — Київ, 2016. — 540 с.
7. Балл Г. О. До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи / Г. О. Балл // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Актуальні проблеми сучасної психології. — К. : Нора-Друк, 2003. — Вип. 23. — С. 35—47.
8. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : [кн. для вчителя] / Г. О. Балл. — К. — Рівне, 1996. — 128 с.
9. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : [монографія] / В. П. Бедерханова Краснодар, 2001. — 220 с.

- 10.** Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : стратегія проектування [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/articles/1999/03bidpnd.zip
- 11.** Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.] / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
- 12.** Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / Анна Александровна Бизяева. — Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. — 216 с.
- 13.** Бігунова Ю. В. Підготовка майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на Півдні України : результати експериментального дослідження — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_1_4.
- 14.** Бондар Г. О. Формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Бондар. — Умань, 2011. — 167 с.
- 15.** Боришевський М. Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / Мирослав Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с.
- 16.** Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : [навч.-метод. посібник] / Г. П. Васянович — Л. : Ліга-Прес, 2000. — 670 с.
- 17.** Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.
- 18.** Вища освіта України : Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : [монографія] / під загальною редакцією В. П. Андрущенка, В. Г. Кременя ; ДЦССМ. - Запоріжжя : ЗДУ, 2002. — 440 с.
- 19.** Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений

дополнительного образования детей) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Е. Г. Врублевская. — Хабаровск, 1999. — 21 с.

20. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. — М., 1995. — № 2. — С. 16—45.

21. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. — М., 1996. — Вып. 6. — С. 10—37.

22. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Галіцан. — Одеса, 2010. — 21 с.

23. Гельбак А. М. Розвиток комунікативних навичок підлітків засобами фасилітаційного впливу : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Гельбак. — К., 2010. — 186 с.

24. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Яківна Глазкова. — Харків, 2003. — 273 с.

25. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Дана Миколаївна Годлевська. — Київ, 2007. — 270 с.

26. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.

27. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : [методологічні поради молодим науковцям] / С. У. Гончаренко — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.

28. Димова О. В. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Ивановна Димова. — Хабаровск, 2002. — 190 с.

29. Димухаметов Р. С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации : Принцип фасилитации : [монографія] / Р. С. Димухаметов. — Алматы : МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. — 115 с.

30. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до застосування проектно-комунікативних технологій : дис. ... канд. пед наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Дуплійчук. — Житомир, 2015. — 322 с.

31. Енциклопедія освіти // Академія педагогічних наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Хрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

32. Жаровцева Т. Г. Рефлексія в педагогічній діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти / Т. Г. Жаровцева // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. — Одеса, 2002. — № 10. — С. 141—143.

33. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — «Педагогическая психология» / Инна Владимировна Жижина. — Екатеринбург, 2000. — 186 с.

34. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. — 2014. — № 37—38 — ст. 10, п. 1. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua/school/reform/57472/>

35. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. — 2014. — № 37—38 ст. 2004. . — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>

36. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. — 302 с.

37. Ільницька І. Сучасний вчитель історії: психолого-педагогічний портрет. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/36985/

38. Казанжи М. Й. Психологічні особливості фасилітативності як властивості особистості: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / М. Й. Казанжи. — Одеса, 2007. — 190 с.

39. Карандашев В. Н. Психологія: Введення в професію. / В. Н. Карандашева. — М.: Смысл, 2000. — 288 с.

40. Карпова Е. Е. Гуманізація професійної діяльності вчителя і культуровідповідність його підготовки у вищих навчальних закладах / Е. Е. Карпова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. — Одеса, 2010. — Вип. 3—4. — С. 100—108.

41. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. — Харків, 2004. — 211 с.

42. Кічук Я. В. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ярослав Валерійович Кічук. — Одеса, 2010. — 354 с.

43. Класифікатор професій із змінами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 18 листопада 2014 року N 1361 — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://golovbukh.ua/regulations/1521/8196/8197/461157/> — Назва з екрану.

44. Ключек Г. Д. Енергія художнього слова : [зб. статей] / Г. Д. Ключек. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. — 448 с.
45. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Маріанна Олексіївна Князян. — Одеса, 2007. — 380 с.
46. Коджаспирова Г. М. Педагогик : [учебник для академического бакалаврата] / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перереб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015 — 719 с.
47. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Койчева. — Одеса, 2004 — 20 с.
48. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. Ю. Коломійченко. — Харків, 2010. — 190 с.
49. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Таїсія Василівна Комар. — Київ, 2003. — 21 с.
50. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] — К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 — 370 с.
51. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : [колективна монографія] / Н. М. Авшенюк,

Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 280 с.

52. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [колективна монографія] / Н. М Бібік., Л. С Ващенко., О. Я Савченко та ін. ; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с. — (Бібліотека з освітньої політики).

53. Кондрашихина О. А. Дифференциальная психология : [учеб. пос.] / О. А. Кондрашихина. — К. : Центр учебной литературы, 2009. — 232 с.

54. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Кондрашихіна. — Київ, 2004. — 190 с.

55. Кононенко Н. В. Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Дошкільна педагогіка» / Н. В. Кононенко. — Одеса, 2017. — 23 с.

56. Концепція Нової Української Школи — [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/>

57. Кострубань Р. В. Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Кострубань. — Хмельницький, 2016. — 23 с.

58. Краєвский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ) / Володар Викторович Краевский. — М. : «Педагогика», 1977. — 264 с.

59. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. — [2-е вид.]. — К. : Т-во «Знання» України, 2010. — 520 с.

60. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / Василь Григорович Кремень // Педагогіка і психологія : наук.-теор. та інформац. журн. АПН України. — 2003. — № 1 (XXXVIII). — С. 6—16.

61. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. — Суми : МакДен, 2011. — 412 с.

62. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики : [учебное пособие для студентов университета] / Редакционная коллегия — Н. В. Кузьмина, И. А. Уркин и др. — Л. : Издательство ленинградского университета, 1972. — 311 с.

63. Лелеко Т. Функціонування англо-американських запозичень-синонімів сфери безперервної освіти в українській мові початку ХХІ століття /Т. Лелеко // Науковий Блог Національного університету «Острозька академія»/ — [Електронний ресурс] — Режим доступу : <https://naub.oa.edu.ua/2015>

64. Лушин П. В. Психология личностного изменения : [монография] / Павел Владимирович Лушин. — Кировоград, 2002. — 360 с.

65. Лушин П. В. Экологическая помощь личности в переходный период : экофасилитация : [монография] / П. В. Лушин. — Киев, 2013. — 296 с. — (Серия «Живая книга»; Т.2).

66. Маркова А. К. Психология профессионализма/ Аэлита Капитоновна Маркова. — М. : Просвещение, 1995. — 256 с.

67. Мегем Т. Є. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект). / Т. Є. Мегем // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. — Вип. 15 (2). — С. 184—187.

68. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — 853 с.

69. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Нестеренко. — Одеса, 2003 — 20 с.

70. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А.Зязюна : міждисциплінарні засади // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во Рута, 2016 — С. 20—31.

71. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. — М. : Издательство «Эгвес», 2005. — 176 с.

72. Носова Н. В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі : дис. ... канд.. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Носова. — Київ, 2007. — 189 с.

73. Осипова Т. Ю. Педагогічне наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. — 2016. — № 1. — С. 61—66.

74. Падерно В. В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Падерно. — Одеса, 2017 — 24 с.

75. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід : дис. ... д-ра наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Пальшкова. — Одеса, 2009. — 474 с.

76. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : [монографія] / Д. І. Пащенко. — К. : Науков. світ, 2005. — 372 с.

77. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.

78. Пентилюк М. І. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк// Дивослово. — 2005. — № 11. — С. 21—24.

79. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. — [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015>

80. Пехота О. М. Педагогіка саморозвитку у вузі / О. М. Пехота // Актуальні проблеми вдосконалення сучасної вузівської освіти : [наук.-метод. зб. за матер. семінару «Дні слов'янської писемності, освіти та культури»]. — Миколаїв, 2000. — С. 52—54.

81. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высшая школа, 2004. — 512 с.

82. Полонский В. М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики / В. М. Полонский // Образование и общество : науч., информац.-аналит. журн. — 2004. — № 4. — [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.education.rekom.ru>.

83. Полосова Л. Б. Педагогические условия развития феномена ингибции-фасилитации в педагогическом общении : дисс. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. Б. Полосова. — Екатеринбург, 2014. — 200 с.

84. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Катерина Андріївна Поселецька. — Вінниця, 2016. — 23 с.

85. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : [навч. посіб.], 3-тє вид. — К. : Каравела, 2016. — 320 с.

86. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів : близько 3 000 слів / під керівництвом В. Б. Шапаря. — Харків : ПРАПОР, 2009. — 672 с.

87. Ржевська - Штефан З. О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : дисертація на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / З. О. Ржевська- Штефан. — Кіровоград, 2007. — 222 с.

88. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения. Перевод с английского В. Воробьева. — [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>.

89. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. — М. : Издательская группа «Про-гресс», «Универс», 1994. — 497 с.

90. Розвиток творчої активності майбутніх учителів : теорія і практика : [монографія] / [за редакцією Е. Е. Карпової та ін.]. — Одеса : ХНУ УВС, 2005. — 276 с.

91. Сайт Державного закладу «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» — [Электронный ресурс] — Режим доступа : <https://pdpu.edu.ua/>

92. Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості(на прикладі представників соціономічних професій) : автореф. дис. ... док-ра психолог. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Саннікова. — К., 1996. — 50 с.

93. Семеног О. М. Практика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури / О. М. Семеніг // Вересень. — 2005. — № 1 — 2. — С. 10 — 14.

94. Сластьонин В. А. Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов. — М. : Издательство «Школа-Пресс», 1997. — 512 с.

- 95.** Словарь синонимов английского языка / Dictionary of Synonyms / [под ред. С. Матвеева]. — М. : АСТ Восток-Запад, 2006. — 536 с.
- 96.** Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Сніговська. — Умань, 2014. — 22 с. — Луганськ : Знання, 2005. — 384 с.
- 97.** Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра педагогічних наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Сорочан. — Луганськ, 2005. — 296 с.
- 98.** Стадник І. Б. Українська ментальність у контексті відродження національної духовності : дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Б. Стадник. — Одеса, 2003. — 188 с.
- 99.** Сумина В. Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : автореф. дис. на соискание науч. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. Е. Сумина. — Ростов-на-Дону, 2006. — 19 с.
- 100.** Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1976. — Т. 1. : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. — 1976. — 654 с.
- 101.** Тимонина Л. И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков : дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Л. И. Тимонина. — Кострома, 2002. — 212 с.

102. Ткаченко С. В. Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін / С. В. Ткаченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. — 2015. — № 4 (51). — С. 175—178.

103. Усачова Г. М. Теоретичні основи становлення і розвитку основ гуманістичного світогляду у молодших школярів засобами українського виховання у позашкільних закладах освіти і виховання / Г. М. Усачова // Рідна школа. — 2004. — №9. — С. 21—24.

104. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. - Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Фісун. — Харків, 2011.

105. Фокша А. М. Педагогические условия формирования фасилитационной компетентности у будущих учителей / А. М. Фокша // Austria Science, 2018. — № 17. — Vol. 2. — С. 13—16.

106. Фокша О. М. Теоретичний аналіз проблеми формування фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів. / О. М. Фокша // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. — Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. — К., 2018. — № 60. — Т.2. — С. 203—207.

107. Фокша О., Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології / З. Курлянд, Ю. Поповський, О. Фокша // Наука і освіта. — Серія : Педагогіка. — Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. — Вип. 4 CLXIX. — С. 168—176.

108. Фокша О. М. Ідеї народності виховання К. Д. Ушинського / О. М. Фокша // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції [«Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизняного педагога К. Д. Ушинського»],

(20—21 травня 2003 р.). — Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. — С. 57—60.

109. Фокша О. М. Педагогічна проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до здійснення педагогічної фасилітації в професійній діяльності / О. М. Фокша // Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції [«Становлення особистості професіонала : перспективи й розвитку»], (23 березня 2018 р.). — Одеса : ОДУВС, 2018. — С. 242—245.

110. Фокша О. М. Функційна роль фасилітації в системі підготовки фахівців соціономічної галузі у вищій школі / О. М. Фокша // Матеріали XI міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (17 травня 2018 р.). — Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2018. — С. 172—174.

111. Фокша О. М. Сучасний учитель як фасилітатор для Нової української школи. Актуальні питання педагогіки та психології / О. М. Фокша // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні питання педагогіки та психології : наукові дискусії»], (7—8 вересня 2018р.) — Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. — С. 65—66.

112. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Фрицюк. — Вінниця, 2017р. — 224 с.

113. Фрумин И. Д. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / И. Д. Фрумин. — М. : Инноватор, 1995. — 63 с.

114. Хоружа Л. Л. Професійна діяльність учителя крізь призму педагогічної інноватики / І. Б. Співакова, Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2016. — № 25. —

С. 34-39. — [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_8.

115. Хуан Цзіншен Педагогічні умови формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Хуан Цзіншен. — Хмельницький, 2017. — 20 с. — Бібліогр. : с. 16—17

116. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Шаповал. — Харків, 2009. — 236 с.

117. Шатковська А. Ю. Інноваційні підходи до викладання предметів соціально-гуманітарного циклу / А. Ю. Шатковська // Гуманітарний вісник. — 2011. — № 23. — С. 282—285.

118. Gerald Hawkins Oxford Concise School Dictionary : 40000 / G Hawkins. — АСТ, 2008. — 556 p.

119. Gutsalo Emiliia Un-Sunivna Social Constructionist Approach to Communication and Communication Competence // Наукові записки / Ред кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. — Випуск 149. — Серія : Педагогічні науки. — Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. — Р. 39—43. (у співавторстві)

120. Gutsalo Emiliia Un-Sunivna Enhancing creativity and facilitative skills of future teachers in the course of professional training // Innovations in science and education: challenges of our time / [collection of scientific papers; edited by Maryna Dei, Olha Rudenko]. — London : IASHE, 2016. — P. 175—178.

121. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989, twenty volumes, hardcover

122. OECD Skills Outlook 2013 : First Results from the Survey of Adult Skill, OECD Publishing. 461 p.

123. Romanyshyna O Professional identity is the basis for the formation of the professional mastery of the future teacher / Educational Studios : Theory and Practice: monograph / edit I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. — Prague-Vienna : Premier Publishing, 2018. — P. 62—71.

124. Foksha O., Halitsan O., Baliuk A. Experimental programme of future teachers' pedagogical facilitation in terms of higher education / O. Foksha, A. Baliuk, O. Halitsan // Science and Education Academic Journal of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. — Odesa — 2017. Issue № 12 / CLXV. — P. 196—201.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Мета і логіка організації експериментального дослідження процесу формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці

За логікою та гіпотезою дослідження, вплив на формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було досліджено в експериментальній групі (ЕГ) на відміну від контрольної (КГ), де робота зі студентами вирізнялась ситуативним дотриманням педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності студентів.

Одним із найважливіших етапів формування фасилітаційної компетентності студентів є розробка критеріального забезпечення цього процесу.

Дослідження будь-якої величини передбачає не лише визначення її специфічних ознак, але й критеріїв, що визначають вираженість тієї чи тієї ознаки в досліджуваному процесі або явищі. Однією з найважливіших вимог до педагогічного (психологічного) експерименту є встановлення міри (критерію) тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження. Такими критеріями можуть виступати об'єктивні біографічні дані, результати реальної діяльності (проведення уроків, заходів, написання творів тощо), контрольні іспити знань, умінь, результати тестування, валідність яких є встановленою. Тобто критерій – це ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища (за

3. Курлянд). Кожний критерій проявляється в певних показниках, які відображають його особливість [42; с. 186].

Розробка критеріальної бази дослідження вимагає визначення змісту поняття «критерій».

У довідковій та спеціальній літературі критерій визначається як ознака, на підставі якої здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, «мірило» оцінки [21; с. 238].

Розглядаючи систему критеріїв, можна стверджувати, що основна функція побудови критеріальної бази дослідження – це оцінка ступеня реалізації поставленої мети та діагностика/встановлення відхилень якостей об'єкта від прийнятого зразка. Кількість показників, як і параметрів, має бути зведена до мінімуму, оскільки процедура оцінювання має бути простою. Це, насамперед, накладає на систему показників одне з найбільш важливих вимог – показники повинні бути зрозумілими, конкретними, доступними для вимірювання [21].

Отже, діагностику сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей доцільно здійснювати спираючись на спеціально розроблену систему критеріїв та показників. Дослідження з відбору критеріїв, показників та перевірка їх дієвості дозволяють виявляти ефективність процесу формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, тобто міру відповідності отриманих результатів очікуваним, передбаченим у меті цього процесу.

Надійні та уніфіковані критерії і показники мають надати можливість оцінювати результати процесу на будь-якому етапі, отримувати якісну і кількісну характеристику, а також корегувати освітній процес, зіставляючи проміжні результати з розробленим еталоном.

Під критерієм сформованості фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя гуманітарної спеціальності розуміємо одиницю виміру сукупності ознак (показників сформованості фасилітаційної компетентності),

що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності особистісних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу та їх поведінки/діяльності вимогам цілеспрямованого впливу та спрогнозувати рівень ефективності педагогічного експерименту.

Кожний критерій вимірює систему показників, які відображають якісні та кількісні зміни у суб'єктів освітнього процесу. Показник є проявом сформованості компонента, а критерій дозволяє зафіксувати певний результат на певному етапі формування професійних якостей студентів.

При розробці критеріїв та показників необхідно враховувати такі положення: розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження (формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці); визначені критерії мають вимірювати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних критеріїв повинна розкривати основний зміст показників відповідного компонента.

За логікою дослідження, компонентну структуру фасилітаційної компетентності педагога складають гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний компоненти.

Передусім, слід обґрунтувати позначення, які було обрано для номінування кожного критерія.

Як уже зазначалось раніше, гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності віддзеркалює комплекс знань, якими має володіти вчитель для свідомого використання потенціалу педагогічної фасилітації в межах професійно-педагогічної діяльності. Тобто, на нашу думку, набуті знання вибудовують *«проекцію»* – накреслюють вектор застосування елементів фасилітації при вирішенні професійних завдань. Тому для позначення критерію, який покликаний вимірювати гносеологічний компонент було обрано прикметник *«проективний»*.

Праксеологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей уналежнює систему практичних умінь учителя застосовувати механізми фасилітації при вирішенні професійних завдань, тобто володіти всією палітрою *інструментів* для конструювання власної професійно-педагогічної діяльності, ураховуючи потенціал педагогічної фасилітації. Тому, для позначення критерію, який діагностує праксеологічний компонент ми обрали прикметник *«інструментальний»*.

Насамкінець, позначаючи критерій, який покликаний вимірювати аксіологічний компонент фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарної спеціальності ми виходили з того, що гуманістична спрямованість особистості майбутнього педагога, його свідоме рефлексивне ставлення до необхідності всеосяжної гуманізації освітнього середовища, його розуміння концептуального значення фасилітації для вдосконалення власної професійно-педагогічної діяльності визначають, у цілому, гуманістичний *світогляд* майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей. Через це, було обрано для позначення даного критерію характеристику *«світоглядний»*.

таким чином, гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності діагностується за допомогою *проективного критерію* за показниками:

- обізнаність із механізмами педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка/педагогічний супровід);
- обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування (активне/пасивне слухання; монологічна/діалогічне мовлення; комунікативна стратегія та комунікативна тактика);
- обізнаність із прийомами педагогічної техніки (таксика, кінесика, проксемика, екстра та паралінгвістика).

Праксеологічний компонент фасилітаційної компетентності може бути виміряний за допомогою *інструментального критерію* за показниками:

- комунікативно-стратегічні вміння;

- конфліктологічні вміння;
- перцептивно-невербальні вміння.

Діагностування аксіологічного компонента уможливлується застосуванням світоглядного критерію сформованості фасилітаційної компетентності за такими показниками:

- емоційність;
- емпатійність;
- гуманістична спрямованість.

Обґрунтуємо кожний показник більш детально, враховуючи специфіку фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей та уточнимо зміст кожного в контексті нашого дослідження.

Синтезуємо компоненти та показники, що віддзеркалюють їхню своєрідність у малюнку-схемі 1.1.

Малюнок-схема 1.1. Компоненти структури та показники сформованості фасилітаційної компетентності вчителя

Показник сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей *«обізнаність із механізмами фасилітації»* передбачає, на нашу думку, обізнаність студентів з поняттями «педагогічна підтримка» та «педагогічний супровід», адже саме вони найчастіше використовуються в межах фасилітаційних процесів, водночас, маючи неоднозначне тлумачення у наукових джерелах.

Професійна діяльність учителя у режимі підтримки та допомоги призводить до зростання його самостійності, впевненості у собі, і, водночас, до оптимізації емоційної сфери учня, його творчої активності.

Отже, педагогічна підтримка – це комплекс педагогічних дій, мета яких полягає у допомозі учням у їхньому власному саморозвитку, у вирішенні різноманітних життєвих та навчальних проблем.

Педагогічна підтримка є своєрідною педагогічною технологією, яка відтворюється в процесі діалогу, взаємодії учня та вчителя й передбачає самовизначення дитини в ситуації екзистенціального вибору та подальше самостійне вирішення ним власних проблем. У процесі такої сумісної діяльності учасників освітнього процесу створюються умови для самопізнання та самореалізації учнів, створюється атмосфера, що спонукає їх до позитивного сприйняття себе та інших, спрямовує на побудову конструктивних стосунків із довколишніми.

Близьким за формою, проте, дещо іншим за змістом є поняття «педагогічний супровід».

Продуктивним у контексті визначення сутності педагогічного супроводу у роботі вчителя як фасилітатора є наукова позиція М. Шакурової [52], яка визначила це поняття таким чином: «педагогічний супровід – це механізм тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії» [52;с.12].

Педагогічний супровід, в цьому контексті, також вирізняється певними ознаками: суб'єктна позиція всіх учасників педагогічного процесу; спільність та взаємореферентність усіх учасників педагогічного процесу, яка

приймається та підтримується суб'єктами взаємодії; багатопроєктність; адаптивність.

Спираючись на вищезазначене робимо припущення про те, що процеси педагогічної підтримки та педагогічного супроводу дитини у роботі вчителя дуже схожі, проте педагогічний супровід вирізняється більш довготривалим ефектом.

Показником сформованості фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей, на нашу думку, є *обізнаність студентів із прийомами педагогічної техніки*.

У психолого-педагогічній літературі педагогічна техніка розглядається як сукупність різноманітних умінь, які впливають на успішність результатів педагогічної праці, допомагають учителеві більш повно реалізувати свій творчий потенціал, домогтися високого рівня майстерності і неповторності індивідуального стилю діяльності. Оскільки педагогічна фасилітація, за логікою нашого дослідження, передбачає ефективне вирішення педагогом професійних завдань, передусім, у площині фасилітаційної взаємодії, то майтерне володіння ним різними способами педагогічної комунікації на вербальному та невербальному рівні вважаємо дуже важливим в контексті формування фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя.

Видатний вчений І. Зязюн [18] визначав педагогічну техніку як сукупність мовних і немовних засобів і прийомів професійного спілкування, низку професійних умінь, форм організації поведінки вчителя у процесі педагогічної взаємодії з учнями. Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження.

Структура педагогічної техніки складається із внутрішньої й зовнішньої техніки відповідно до мети її використання. Внутрішня техніка (екстра та паралінгвістика) – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття. Зовнішня техніка (таксика, кінесика, проксемика) –

це виявлення внутрішнього стану вчителя через його анатомо-фізіологічний апарат – рухи м'язів обличчя, рук і тіла та їх пластики, мовлення в їх гармонійній єдності.

Зовнішня педагогічна техніка допомагає вчителеві більш виразно відображати свій внутрішній стан, думки, почуття. Особлива роль серед елементів невербальної поведінки приділяється міміці – значущим рухам (чи статичному виразу) м'язів обличчя, які виражають внутрішній і емоційний стан людини. Міміка «відбиває» й індивідуальність обличчя людини, й ситуативно обумовлені прояви його емоцій. Очі, погляд, обличчя людини можуть сказати більше, ніж її слова. Упевненість «прочитання» виразу обличчя комуніканта, адекватність реакції на його мовлення залежить від глибини й однозначності почуттів мовця. Допомогти зрозуміти мимовільні знаки міміки, які є віддзеркаленням взаємозв'язку думок й почуттів, можуть добре розвинені інтуїції та здатність до співпереживання.

Водночас зазначимо, що невербальні та вербальні засоби педагогічної комунікації мають використовуватись учителем збалансовано, варіюючи різні способи фасилітаційної взаємодії з довколишніми відповідно до професійного та освітнього контексту.

Отже, вчитель як фасилітатор має бути озброєний знаннями щодо варіативності педагогічного спілкування, а саме розрізняти та вільно послуговуватись потенціалом розвивально-діалогічних форм роботи, доповнюючи його видами імперативно-монологічного мовлення. Разом із цим, в межах гуманітарних дисциплін дуже важливим є обізнаність та майстерне поєднання педагогом механізмів активного та пасивного слухання у професійній діяльності. Вищезазначене надає нам підстав обрати *«обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування»* показником фасилітаційної компетентності майбутніх учителів

Для характеристики показника *«комунікативно-стратегічні вміння»* скористаємось науковими напрацюваннями М. Оліяр [28], яка увела у науковий обіг поняття «комунікативно-стратегічна компетентність учителя»,

яка, на нашу думку є вдосконаленою модифікацією поняття «комунікативна компетентність» та більш точно відображає наше розуміння цього терміна в контексті фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей.

Поняття «комунікативна компетентність» у нашій країні студіювали А. Богуш [2], О. Копусь [20] та інші вчені, визначаючи цей феномен невід’ємним елементом професіоналізму педагога. Проте, ми розглядатимемо комунікативність педагога в дещо іншому контексті – використовуватимемо поняття «комунікативно-стратегічні вміння» в контексті фасилітації.

Саме науковий доробок М. Оліяр містить важливі для нашого дослідження висновки щодо показника сформованості фасилітаційної компетентності – «комунікативно-стратегічні вміння».

Ученою визначено зміст понять «комунікативна стратегія» та «комунікативна тактика», які, на нашу думку, мають принципове значення в контексті фасилітаційної компетентності майбутнього вчителя.

Комунікативна стратегія трактується М. Оліяр [28] як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається із сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Разом із цим, комунікативну тактику М. Оліяр визначено як одну чи кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість і забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію.

Спираючись на це, авторка комунікативно-стратегічну діяльність учителя схарактеризувала як формалізований, зумовлений особливостями соціокультурного середовища школи, складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, систему комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб’єктом діяльності [28].

З опорою на це, М. Оліяр [28] визначає сутність феномена «комунікативно-стратегічну компетентність майбутніх учителів» як інтегративну єдність особистісних і професійно значущих якостей педагога, набуту в процесі спеціально організованого навчання, яка включає систему цінностей, мотивів, емоцій, пізнавальних здібностей, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи непередбачених ситуаціях професійної комунікації з метою здійснення успішної педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі школи, підвищення ефективності професійної комунікації та досягнення результативності комунікативно-стратегічної діяльності вчителя, забезпечення його успішної професійної адаптації та самореалізації.

Ми урахуємо наукову позицію М. Оліяр, проте, використовуватимемо модифікацію її визначення та будемо застосовувати у подальшому поняття «комунікативно-стратегічні вміння».

На нашу думку, саме комунікативно-стратегічні вміння віддзеркалюють компетентність у спілкуванні, поєднують знання, вміння, позиції, ставлення, цінності, емоції, настанови вчителя стосовно професійно-педагогічної комунікації та забезпечують реалізацію фасилітаційної компетентності як виду педагогічної діяльності.

За М. Оліяр [28], володіння вчителем комунікативно-стратегічною компетентністю дозволяє: вільно реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу у педагогічному спілкуванні; розробляти комунікативні стратегії та тактики для реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; розробляти комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію.

Спираючись на це, уточнюємо *комунікативно-стратегічні вміння*, як показник сформованості фасилітаційної компетентності учителя

гуманітарних спеціальностей. Уточнюємо це поняття як поєднання готовності та здатності вчителя вільно, на професійному рівні, орієнтуватися в ситуаціях міжособистісної взаємодії у професійно-педагогічній діяльності, розробляти стратегію і тактику поведінки у комунікативній ситуації, яке базується на певних якостях, властивостях, емоціях, настановах вчителя як суб'єкта професійно-педагогічного спілкування, та забезпечується наявністю професійно-орієнтованих, педагогічних знань та вмінь вибудовувати власну стратегію фасилітаційної взаємодії в міжособистісному спілкуванні з усіма суб'єктами освітнього процесу.

В межах обґрунтування показника сформованості фасилітаційної компетентності – «*конфліктологічні вміння*» слід зазначити, що цей елемент компетентності подеколи визначають як складову соціально-психологічної компетентності; як складову загальної комунікативної компетентності; як окремий вид професійної компетентності, що має зв'язки з іншими видами компетентності – соціально-перцептивною, аутопсихологічною, психолого-педагогічною.

Обґрунтовуючи конфліктологічні вміння учителя як показника сформованості фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей зафіксуємо ознаки, що її вирізняють: здатність індивіда ефективно взаємодіяти із оточенням у системі міжособистісних стосунків; розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів, володіння навичками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях; вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникли; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфліктів, що виникають; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати суперечності та конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів; уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях; уміння правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей; уміння обирати адекватні способи поведінки

з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії; розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; здатність людини (або групи) переводити деструктивні процеси в конфлікті в конструктивне русло; розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті; створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку; виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, яких поки ще немає в суспільстві.

Показником сформованості фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей є, на нашу думку, *перцептивно-невербальні вміння вчителя* (від лат. *perceptio* — сприймання, пізнання; чуттєве сприйняття, розуміння й оцінка людьми соціальних об'єктів — інших людей, самих себе, груп та ін.), що передбачають: здатність проникати у внутрішній світ школярів; адекватно сприймати і розуміти їхній психічний стан; спостережливість, яка дає змогу розуміти реальний стан вихованця в конкретній ситуації. Крім того, до них можна віднести сугестивні вміння (від лат. *suggestio* — навіюю), які проявляються в безпосередньому емоційно-вольовому впливові на вихованців з метою створення у них певного стану, спонукання до конкретних дій.

Дослідження фасилітаційної компетентності нерозривно пов'язане з висвітленням тих рис особистості, які спрямовують людину на допомогу іншим, прагненням відчувати емоційний стан довколишніх, співчувати та співпереживати їм, сприймати ці переживання як власні. Однією з таких характеристик є *емпатійність*, тобто якість особистості, відсутність якої унеможлиблює повноцінне виконання вчителем професійної діяльності. Проблема розвитку емпатійності вчителя знайшла відображення в дослідженнях Л. Виговської [6], О. Кайріс [19], С. Максимець [25] та багатьох інших учених.

Емпатійна педагогічна дія є специфічною активністю учителя, яка проявляється у формі емпатійного контакту вчителя з учнем і являє собою

структуру, кожен компонент якої містить емпатійну складову. Такий контакт дозволяє учневі розкриватися повніше як партнеру по спілкуванню і, завдяки цьому, сприяє його індивідуальному розвитку [19]. Педагогічна емпатія визначається О.Кайріс як здатність вчителя до реалізації емпатійної педагогічної дії.

У подальшому ми будемо спиратися на наукову позицію С. Максимець [25], яка зазначає, що знання специфіки емпатії, оволодіння прийомами її розвитку дозволяє керувати моральним і соціальним розвитком особистості, допомагає їй гармонізувати власне самовизначення, а в цілому гуманізувати суспільні відносини. Принциповим для нашого дослідження є твердження вченої про те, що в загальному вигляді джерело емпатійної спрямованості може базуватись на функціональній людській потребі – потребі в іншій людині, у прагненні принести користь іншим людям, суспільству і на цій основі визначення сенсу життя, власного місця в ньому [25; с. 86].

Таким чином, емпатійність є властивістю особистості вчителя, що відображає взаємозв'язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, які проявляються у професійній діяльності, спілкуванні й закріплені в рисах його характеру. З цього випливає багатогранність феноменології емпатії, яка включає у себе відповідні особистісні характеристики, емоційні та вольові якості, потреби, звички, здібності, знання та вміння, які відтворюють професійно – моральний образ особистості сучасного вчителя та його ставлення до педагогічної діяльності [25; с. 88].

За С. Максимець, емпатійність є інтегральною, професійно-значущою якістю педагога, яка поєднує такі особистісні риси, як чутливість, доброзичливість, чуйність, емоційну гнучкість [25; с. 90]. Рівень розвитку емпатійності людини, передусім, визначається її спрямованістю, яка передбачає наявність потреби у добробуті іншої людини, бажання відчувати її внутрішній світ, сформованість гуманних, альтруїстичних якостей особистості й відповідну до них просоціальну, адаптивну поведінку [25]. Розглядаючи емпатію як специфічну форму психічного відображення

суб'єктом об'єктивної реальності, вчена доводить, що вона є одним з механізмів суб'єкт-суб'єктних відносин. Це твердження має неабияке значення в контексті дослідження, оскільки саме педагогічна фасилітація є діяльністю яка в повній мірі реалізується, вочевидь, тільки на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Обґрунтовуючи показники сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей, зокрема *емоційність* майбутнього вчителя слід зазначити, що будь-яка підтримка особистості дитини, зокрема емоційна, є однією з головних настанов учителя як фасилітатора. Емоційне тепло, зігріваюча атмосфера на уроці сприяє всебічному розвитку дитини, його особистісному зростанню, підвищує мотивацію до навчання, а головне – дозволяє встановити суб'єкт-суб'єктні відносини з усіма учасниками освітнього процесу, налагодити комфортну атмосферу на уроці.

Емоційний аспект фасилітаційної компетентності нерозривно пов'язаний, на нашу думку, з наявністю певного рівня сформованості педагогічної емпатії учителя, зокрема зі здатністю використовувати такі елементи професійної діяльності, як: емпатійне розуміння, емпатійне слухання тощо. В аспекті педагогічної фасилітації зазначимо, що саме схильність до допомагаючої поведінки, дій та вчинків є необхідною умовою та суттєвою характеристикою професійної діяльності вчителя як фасилітатора.

Наступним показником сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є, на нашу думку *гуманістична спрямованість учителя*.

Приєднуємось до думки О. Андрійчук, яка стверджує, що гуманістичне спрямування особистості – основа освітнього процесу, що передбачає врахування добровільності, при якій викладач домагається вияву в студентів інтересу, прагнення до саморегуляції своїх гуманістичних знань, власної ініціативи і творчості у виконанні навчально-пізнавальних дій. У дослідженні

авторка обґрунтувала диференційований зміст наукового терміну «гуманістична спрямованість», під якою вона розуміє позитивне ставлення до професії, схильність і інтерес до неї, бажання удосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби: людяність, працелюбність, чесність, чуйність, патріотичність, які реалізуються в межах своєї професії [1; с. 59].

Отже, ми визначили систему показників, що дозволяють адекватно виміряти рівень сформованості фасилітаційної компетентності у студентів-майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах експериментального дослідження.

Синтезуємо компоненти фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей, критерії, що умовжливлюють їх адекватне вимірювання; показники сформованості фасилітаційної компетентності студентів та діагностувальні методики, за якими плануємо визначати рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у таблиці для унаочнення та розробки рівневої характеристики досліджуваного феномену у таблицю 2.1.

Методи діагностики рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Таблиця 2.1.

Методи діагностики рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Компонент	Критерій	Показники	Методи діагностики
Гносеологічний компонент	Проективний критерій	Показник «обізнаність із механізмами фасилітації»	орієнтовна анкета-питальник для визначення рівня обізнаності студентів з поняттями «педагогічна підтримка» та «педагогічний супровід»;
		Показник «обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування»	орієнтовна анкета-питальник для визначення рівня обізнаності студентів з варіативністю педагогічного спілкування за параметрами «активне\пасивне слухання»; «монологічне\діалогічне мовлення»; «комунікативна стратегія/комунікативна тактика»
		Показник «обізнаність із прийомами педагогічної техніки»	орієнтовна анкета для визначення рівня обізнаності студентів з поняттями «таксика», «кінесика», «проксемика», «міміка/пантоміміка», «екстра-/паралінгвістика»

Праксеологічний компонент	Інструментальний критерій	Показник «комунікативно-стратегічні вміння»	тест «Коміунікативні вміння» В. Ряховського; методика діагностики КОС-2; модифікована відповідно вимог дослідження; анкета М. Оліяр «Комунікативно-стратегічна компетентність учителя»
		Показник «конфліктологічні вміння»	методика діагностики рівня конфліктності особистості Т. Лірі; аналіз поведінки студентів в різних комунікативних ситуаціях
		Показник «перцептивно-невербальні вміння»	методика діагностики рівня перцептивно-інтерактивної компетентності (додаток); методика діагностики рівня перцептивно-невербальної компетентності (додаток);
Аксіологічний компонент	Світоглядний критерій	Показник «емоційність»	модифікована методика Б. Додонова «Бажані переживання»; діагностика «емоційного інтелекту» Н. Холла; методика визначення емоційної спрямованості особистості Б. Додонова;
		Показник «емпатійність»	Методика визначення рівня емпатійності студентів М. Мехрабіана, Е. Епштейна; методика визначення рівня емпатійності В. Бойко
		Показник «гуманістична спрямованість»	модифікована методика Н. Обозова, Н. Озерецького) «Переважальні способи професійної діяльності»,

До експериментальної роботи було залучено студентів 1-3 курсів соціально-гуманітарного факультету, факультету іноземних мов та філологічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та віднесено студентів 3-х курсів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (факультет початкової освіти та філології).

Загальна кількість респондентів ЕГ склала – 108 осіб.

До контрольної групи було залучено студентів 1-3 курсів соціально-гуманітарного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та віднесено студентів 3-х курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Загальна кількість респондентів КГ – 106 осіб.

Опишемо більш детально діагностувальні методики, які дозволили визначити рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до та після впровадження педагогічних умов.

Вимірювання показників сформованості гносеологічного компонента фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «обізнаність із механізмами фасилітації», «обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування» та «обізнаність із прийомами педагогічної техніки» вимагало розробки спеціальних анкет для студентів, оскільки валідних тестів, покликаних з'ясувати рівні за цими показниками не було знайдено. Отже, було спеціально розроблено анкети, якісна обробка яких (аналіз повноти відповідей студентів, впевненість та логічність умовиводів, обсяг інформації у відповідях) дозволила визначити рівень сформованості фасилітаційної компетентності за проєктивним критерієм.

З метою вимірювання показника сформованості фасилітаційної компетентності студентів «обізнаність із механізмами фасилітації» було

розроблено спеціальні питальники, які були покликані визначити, наскільки майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей обізнані з поняттями «педагогічна підтримка» та «педагогічний супровід» (додаток). Крім того, анкета містила запитання щодо специфіки професійної діяльності вчителя-фасилітатора, що дало нам змогу з'ясувати чи розуміють студенти своєрідність цієї рольової позиції вчителя.

З метою вимірювання показника «обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування» було використано модифіковану відповідно вимог експерименту анкету-питальник «Педагогічне спілкування як узаємодія» (додаток). Анкета містила 12 запитань, що мали продемонструвати рівень знань студентів щодо своєрідності суб'єкт-суб'єктного та функціонально-рольового спілкування, ліберального, демократичного та авторитарного стилю спілкування, рефлексивного та емпатійного слухання, монологічного, діалогічного та внутрішнього мовлення, усного, писемного та афективного способу комунікації. Крім того, було встановлено рівень обізнаності студентів із поняттями «гіперкомунікативність», «аттракція», «ідентифікація», «стереотипізація», «рефлексія», «суггестивні та рефлексивні вміння».

Для з'ясування рівня сформованості знань специфіки професійно-педагогічного спілкування майбутніх учителів було розроблено орієнтовану анкету (Додаток), яка містила 12 запитань й шкалу оцінювання, як-от: високий рівень (10-12 балів), середній рівень (7-9 балів) та низький рівень (0-6 балів). Респонденти, яких було віднесено до високого рівня відповіли правильно на більшість запитань; правильна відповідь на достатню кількість запитань надавала можливість віднести їх до середнього рівня, а більшість неправильних відповідей свідчила про майже повну відсутність знань специфіки педагогічного спілкування і, відповідно, низький рівень за анкетною.

З метою вимірювання показника сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

«обізнаність із прийомами педагогічної техніки» було застосовано анкету, питання якої стосувались змісту понять «міміка», «пантоміміка», «такесика», «кінесика», «проксе́міка», «екстралінгвістика» та «паралінгвістика». В цьому контексті ми запропонували студентами підготувати есе «Грама́тика тіла та мова емоцій». Це дало нам змогу зафіксувати наскільки впевнено розмірковували над необхідністю збагачення професійної діяльності вчителя потенціалом емоційного та невербального впливу на учнів, усвідомлювали значення різних видів педагогічної техніки у роботі вчителя як фасилітатора.

Показники праксеологічного компоненту фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було діагностовано за допомогою поширених методик «Перцептивно-невербальна компетентність» (модифікація В. Фетіскіна) (додаток); «Комунікативно-стратегічна компетентність» (модифікація спеціально розробленого завдання для майбутніх учителів М. Оліяр); методика для визначення рівня комунікабельності особистості (модифікація теста В. Ряховського) (додаток); методика для визначення здатності особи до самоконтролю у спілкуванні (модифікація В. Фетіскіна) (додаток); анкету-питальник «Чи вмієте Ви слухати» (модифікація І. Глазкової) (додаток) методика діагностики рівня конфліктності особистості (модифікація Т. Лірі) (додаток);

Для визначення ступеня потреби у спілкуванні ми скористувались анкетною (Додаток) яка уможливила визначення рівня комунікабельності студентів. До низького рівня (0-15 балів за анкетною) було віднесено майбутніх учителів замкнених, неговірких, некомунікабельних, тобто тих, хто відчуває дискомфорт від усвідомлення необхідності постійного спілкування з довколишніми. Середній рівень комунікабельності (16-24 бали за анкетною) був властивий тим респондентам, які подекуди відчували труднощі у спілкуванні з іншими людьми, але достатньо терплячим, здатним впевнено відстоювати свою позицію. До високого рівня комунікабельності (25-31 бал за анкетною) було зараховано осіб упевнених у собі й у спілкуванні,

тобто тих, хто уникає усамотненості, виявляє потяг до знайомства з незнайомими людьми, дуже товариських, привітних.

Для діагностики здатності до самоконтролю у спілкуванні використали відповідну тестову методику (Додаток) яка передбачала розподіл студентів за високим (7-10 балів), середнім (4-6 балів) та низьким (0-3 бали) рівнем. Високий рівень був наявний у студентів, які вирізнялись комунікативним контролем, чия поведінка характеризується легкістю та швидкістю реакції на зміну ситуації спілкування, здатністю прогнозувати наслідки своєї поведінки. До середнього рівня було віднесено студентів відвертих, дещо нестриманих у власних емоційних проявах. Низький рівень вирізняв студентів які виявляли стійке небажання змінювати стиль поведінки у спілкуванні.

Діагностика показника «перцептивно-невербальні вміння» здійснювалась за допомогою адаптованої відповідно вимог експерименту спеціальної анкети (Додаток), мета якої полягала у встановленні загального рівня перцептивно-інтерактивної компетентності як середньозваженого показника за такими шкалами, як: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптивність, соціальна активність. Якщо усереднений показник за всіма субшкалами відповідав 144 балам, то студент був віднесений до високого рівня перцептивно-інтерактивної компетентності, що характеризується наявністю стійкої спрямованості на соціальну орієнтацію, ефективністю сумісної діяльності, самокоррекцією у спілкуванні, саморефлексією тощо. Якщо респондентом було отримано від 126 до 143 балів, йому було присвоєно середній рівень, який означав, що така людина вирізняється стійкою соціальною активністю, умінням адекватно сприймати позицію опонента, але не завжди задоволена своїм статусом у соціальній групі. Низький рівень перцептивно-інтерактивної компетентності (менше ніж 125 балів за анкету) здобули майбутні вчителі, які не завжди усвідомлювали важливість спільної діяльності з оточуючими, значущість думки співрозмовників тощо.

Діагностування показника «перцептивно-невербальні вміння» зумовило також використання спеціальної анкети Г.Розена (Додаток) яка дозволила виміряти ступінь вияву вміння налагоджувати стосунки з довколишніми та декодувати контекст спілкування. Згідно анкети, студенти яким було присвоєно низький рівень (0-8 балів), здебільшого розмірковують над своїми власними проблемами і недостатньо уважні до інших, майже не розуміють характеру міжособистісної взаємодії. Молодих людей уважних до проблем інших людей, тих, хто здатен зафіксувати зміну настрою співрозмовника було віднесено до середнього рівня (9-21 бал). Високий рівень (22-30 балів) був присвоєний майбутнім учителям, які вміло розпізнають душевний стан співрозмовника за його невербальними проявами, тим, хто усвідомлює значущість уміння «читати по обличчю» для майбутньої професії вчителя.

Наявність позиції у спілкуванні було діагностовано за допомогою тестової методики «Чи вмієте Ви слухати» (Додаток). Анкета містила перелік тверджень, наприклад як: «Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття тривожності», «Співрозмовник оцінливо дивиться на мене – це мене турбує», «Співрозмовник під час бесіди зосередив увагу на зайвих дрібницях: протирає окуляри, грається олівцем. Я впевнений, що він неухважний» тощо. За допомогою самооцінки було з'ясовано, чи усвідомлює молода людина необхідність уважно слухати співрозмовника, чи має це принципове значення в роботі вчителя. Водночас, ми намагалися визначити ступінь значущості невербальних проявів у спілкуванні для майбутніх учителів, їхню уважність та вміння погоджуватися на компроміси, врівноваженість тощо. Якщо переважна більшість тверджень викликала в респондента невдоволення, то йому було присвоєно низький рівень, який свідчив про необхідність цілеспрямованої роботи над власною позицією в спілкуванні. До середнього рівня було віднесено молодих людей які виявилися уважними співрозмовниками, такими, хто іноді критично ставиться до висловлювань комуніканта, не загострюють увагу на манері говорити тощо. Нарешті, до високого рівня було віднесено майбутніх

учителів, яких вирізняли сформовані вміння слухати та наявність власного стилю в спілкуванні.

Показник сформованості фасилітаційної компетентності «емоційність» було діагностовано за допомогою методики «Емоційний інтелект» (модифікація Н. Холла). Анкета містила такі параметри, як: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Якщо за всіма цими субшкалами інтеграційний рівень становив 70 або більше балів, то рівень респондента визначався як високий; якщо коефіцієнт дорівнював 40-69 балам за всіма показниками, студентам був присвоєний середній рівень; майбутні учителі, які отримали менше ніж 39 балів за всіма показниками було віднесено до низького рівня.

Показник фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «емпатійність» було діагностовано за допомогою питальника, що уможливив з'ясування загального рівня емпатійності студентів, а саме: наскільки в них сформована здатність емоційно відзиватися на переживання, почуття, хвилювання інших людей. До високого рівня (61-90 балів за анкетною) було віднесено молодих людей, які реагують на емоційний стан співрозмовника як «барометр», дуже вразливих, чутливих до хвилювань інших, душевних, неконфліктних, дещо неврівноважених; тих хто адекватно сприймає критику, більше довіряє своїм почуттям ніж аналітичним висновкам. Згідно цієї методики, до середнього рівня (46-60 балів за анкетною) належали молоді люди уважні під час спілкування, помірно вразливі, такі, хто іноді відчуває певні труднощі у прогнозуванні стосунків між людьми. До низького рівня емпатійності (менше ніж 45 балів) було віднесено майбутніх учителів, які подекуди відчувають труднощі у налагодженні стосунків між людьми, не розрізняють емоційні прояви інших людей, вважаючи їх зайвими; студентів несентиментальних, які віддають перевагу усамітненим заняттям, а не роботі з людьми, тих, кому важко дійти взаєморозуміння з довколишніми.

Гуманістична спрямованість особистості, як показник сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів вимірювався за допомогою методики, яка умовно розподіляла респондентів за типами «мислитель», «співрозмовник», «практик» (модифікована методика Н. Обозова, Н. Озерецького) (додаток). Студентів, які самостійно віднесли себе до позиції «співрозмовник», ми вважали представниками емоційно-комунікативного типу, тобто такими, які схильні до професійної діяльності у площині професій типу «людина-людина». Крім того, ми скористались знову методикою Т. Лірі, оскільки шкала оцінювання респондентів містила параметр «альтруїзм», як схильність до допомоги довколишнім, підтримки співрозмовника вербальними та перцептивними засобами.

Водночас, ми скористались методикою «Переважальні способи професійної діяльності», яка дозволила розподілити майбутніх учителів за позиціями «людина-природа», «людина-техніка», «людина-знакова-система», «людина-художній образ». У студентів, яких було віднесено до позиції «людина-людина» переважала саме гуманістична спрямованість з-поміж інших.

Відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей схарактеризуємо рівні її сформованості в студентів.

Високий рівень сформованості фасилітаційної компетентності демонстрували студенти, обізнані з феноменом «фасилітація», «медіація»; їм відомі рольові позиції вчителя «ментор», «коуч», «едвайзер», а майбутню професійну діяльність вони прагнуть збагачувати різноманітними механізмами педагогічної фасилітації. Студенти вільно розмірковують над перспективами доповнення професійно-педагогічної діяльності елементами педагогічної підтримки та педагогічного супроводу, демонструють бажання «виправляти помилки» своїх учителів – налагоджувати активне слухання на уроках, бути уважним до висловлювань учнів, намагатись вибудовувати позитивну атмосферу на уроці. Водночас, майбутні вчителі гуманітарних

спеціальностей усвідомлюють необхідність використання у професійній діяльності емоційного та енергетичного потенціалу особистості – темпераменту, рис характеру, вдосконалювати рухи, міміку, пантоміміку, налагоджувати невербальний та енергетичний контакт з довколишніми. Розмірковуючи над структурою власної професійної компетентності, майбутні вчителі, віднесені до цього рівня усвідомлюють значущість комунікативних та конфліктологічних умінь, а перцептивно-невербальну компетентність вважають невід’ємним елементом фахової компетентності. Студентам, яким властивий даний рівень притаманне яскраво виражене емпатійне ставлення до довколишніх, явищ природи, тварин, подій у світі, вони прагнуть бути залученими до емоційного контакту з довколишніми, а їх емоційні прояви майже завжди адекватні. Студентів на цьому рівні вирізняє зацікавленість, прагнення та здатність працювати з людьми, вони демонструють схильність до педагогічної діяльності, сприймають її як спосіб гуманізації освітньої системи, що дозволяє говорити про наявність гуманістичного спрямування у побудові площини майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Спостереження за студентами довело, що на високому рівні майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей намагаються самостійно варіювати способи та моделі поведінки у фасилітаційній взаємодії, використовувати різні функції фасилітації (комунікативну, підтримувальну, розвивальну) в різних педагогічних ситуаціях, що надало нам підстав позначити цей рівень, як функціонально-варіативний.

Щодо середнього рівня сформованості фасилітаційної компетентності, то він притаманний переважно обізнаним студентам – вони чули про феномени «фасилітація», «медіація», «коуч» з медіаджерел та ЗМІ, проте, специфіка їх реалізації в професійній діяльності вчителя їм невідома. Проблематика активного та пасивного слухання, монологічного та діалогічного мовлення виявилась для них цікавою, проте накреслити перспективи реалізації в майбутній педагогічній діяльності в школі даних

умінь вони не змогли. Розмірковуючи над рисами особистості, вміннями та навичками, що забезпечують професійне виконання педагогічних завдань у школі, комунікативну та конфліктологічну компетентність вони назвали майже на самому початку, проте перцептивно-невербальні вміння (перцептивні, сугестивні) залишились поза їхньою увагою. Емоційні прояви, поведінка студентів на цьому рівні засвідчила ситуативне їх емоційне включення в процес міжособистісної взаємодії з довколишніми, а бажання брати активну участь в міжособистісній комунікації з довколишніми варіювалось відповідно настрою. Подеколи, занадто емоційні вияви заважали цим студентам адекватно висловлюватись, контролювати себе, що свідчить про недостатній рівень емоційного інтелекту особистості. Переважно, респонденти віднесені до цього рівня розуміли необхідність побудови майбутньої професійної діяльності відповідно гуманістичних норм, проте, їхнє розуміння зв'язку між гуманістичним світоглядом педагога та його здатністю здійснювати фасилітаційну взаємодію з довколишніми виявлялось ситуативно.

Завдяки спостереженню ми дійшли висновків про те, що середній рівень був властивий студентам, які керувались уже не нормами фаху, а певними стереотипами професійної діяльності – вчитель може робити так або так, могли розпізнати основні механізми та функції вчителя як фасилітатора. Це надало нам підстав номінувати цей рівень сформованості фасилітаційної компетентності – професійно-стереотипний.

Щодо низького рівня сформованості фасилітаційної компетентності, то він виявився притаманним студентам, які не демонстрували інтересу до понять «фасилітація», «медіація», «коуч», отже, не вважали за потрібне розмірковувати над перспективами їх реалізації в майбутній професійній діяльності. Аналіз навичок активного та пасивного слухання, монологічного та діалогічного мовлення виявився для них нецікавим та безперспективним, а проблематику педагогічної техніки вчителя вони не вбачали за потрібне опановувати. Щодо структури професійної компетентності вчителя, то

комунікативну та конфліктологічну компетентність студенти вважали значущою і достатньою, а підключення механізмів невербального спілкування та перцепції зайвим. Емоційні прояви студентів, яким присвоєно даний рівень були подеколи неадекватними, адже відсутність емпатійності та емоційного інтелекту заважало висловити свої думки адекватно емоційно забарвлено, що утруднювало їх комунікацію з довколишніми. Респонденти, віднесені до цього рівня подеколи не розуміли навіть базових маркерів, що вирізняють професійну діяльність вчителя-гуманіста, вчителя-фасилітатора, яка має бути позбавлена авторитарності, інтолерантності, що продемонструвало відсутність гуманістичної спрямованості на майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Спостереження за студентами показало, що на низькому рівні вони керуються переважно нормативними вимогами до поведінки вчителя в контексті фасилітаційної взаємодії – вчитель має робити так, або так. Тобто, як майбутні вчителі вони не прагнуть відхилитись від тих норм, які передбачені фаховою підготовкою. На нашу думку, цей рівень може називатись фахово-унормований.

2.2. Модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці та методика її реалізації

Послідовна реалізація педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці вимагає розробки спеціального алгоритму впровадження засобів, форм та методів роботи зі студентами з метою впливу на гносеологічний, праксеологічний та аксіологічний компоненти фасилітаційної компетентності, тобто, слід розробити модель відповідного процесу.

Ми погоджуємось з думкою С. Гончаренка [8], про те, що кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення, може бути створена внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які моделюються, виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [8; с. 98].

Модель, на думку С. Крюкової, це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, конструкції, знакових форм або формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (або явищу), відображає і відтворює в більш простому і узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [23; с. 69].

Під моделлю М. Д'яченко розуміє таку уявно або матеріально зреалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [15]. Наприклад, дидактична модель об'єкта вивчення, маючи в основі загальнометодологічне поняття моделі, передбачає науково обґрунтований відбір змісту, обсягу та рівня інформації, дозволяє співвіднести це з цілями та завданнями навчання у відповідності до профілю підготовки, рівня знань і пізнавальним можливостям студентів (учнів). Така інтуїтивно або свідомо розроблена модель об'єкта вивчення дозволяє у дослідженні врахувати низку обставин як наукового, так і психолого-педагогічного характеру.

Розрізняючи моделі за способом репрезентації оригіналу, М. Д'яченко виокремлює два класи: матеріальні й уявні. До перших науковець відносить усі ті моделі, що сконструйовані людиною штучно чи взяті з природи як зразок (моделі різних виробничих процесів тощо). Уявні, або ідеальні, моделі конструюються у вигляді уявних образів, фіксуються за допомогою різних знаків чи інших матеріальних засобів вираження і бувають фізичні, математичні, логічні тощо [15; с. 73-75].

Нині однією з найбільш повних є класифікація моделей, запропонована А. Кочергіним, який поділяє моделі за такими ознаками: за видом –

матеріальні, ідеальні, предметні, символічні; за формою відображення – механічні, логічні та математичні; за предметом дослідження – фізичні, хімічні, технічні тощо; за природою явищ – соціальні, економічні, біологічні, психологічні тощо; за завданням дослідження – евристичні, прогностичні; за ступенем точності – приближені, точні, достовірні, можливі тощо; за обсягом – повні і неповні; за властивостями відображення – функціональні, інформаційні, системні; за способом вираження – знакові, речові (матеріальні), графічні [22; с. 64-72].

Дослідники зазначають, що практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається, в основному, її адекватністю досліджуваному об'єкту, а також тим, наскільки правильно на етапі побудови педагогічної моделі були враховані основні принципи моделювання: наочність, визначеність, об'єктивність, які багато в чому визначають як можливості і тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні [42]. Процес моделювання складається з наступних етапів: об'єкт – модель – вивчення моделі – знання про об'єкт.

У педагогіці *моделювання* як особливий метод наукового пізнання в основному застосовується у двох аспектах. По-перше, як метод наукового пізнання власне педагогічних об'єктів, по-друге, в навчальному процесі як метод навчання з метою вирішення певних дидактичних завдань. Сутність моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних співвідношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого, яким є оригінал.

Дослідник С. Гончаренко фіксує можливість перенесення даних за аналогією до оригіналу. Інакше кажучи, **модель** – допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію основний об'єкт вивчення [8; с. 213].

Під моделюванням науковці розуміють опосередковане практичне або теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, при якому безпосередньо

вивчається не сам об'єкт, а певна допоміжна штучна система, яка: а) знаходиться в певній об'єктивній відповідності з об'єктом пізнання; б) здатна заміщати його; в) у підсумку дослідження об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання [21, с. 22-23].

Підсумуємо викладене вище, *моделювання* – це діяльність, яка передбачає побудову моделей із залученням таких психічних процесів дослідника як: сприйняття, пам'ять, уява і мислення; потребує системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності), з іншого – змісту освіти і навчання (модель підготовки). Основним завданням процесу моделювання є вибір найбільш адекватної до оригіналу моделі та перенесення результатів дослідження на оригінал.

Дослідники називають цю діяльність «квазіпрофесійною», вона є перехідною від навчальної до професійної; студенти не виконують власне професійну діяльність, а імітують її [42, с. 53-60]. Основною ідеєю при моделюванні процесу формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є розробка такої моделі, яка б дозволила підвищити ефективність професійної підготовки студентів до роботи вчителя.

З метою розробки **моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей** у професійній діяльності конкретизуємо її основні складові.

Серед них: мета, принципи, етапи формування фасилітаційної компетентності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості фасилітаційної компетентності студентів, результат.

Синтезуємо вищеназвані складові моделі на малюку 2.1.

Мета: формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

Етапи реалізації педагогічних умов		
Професійно-орієнтувальний	Конструктивно-моделювальний	Суб'єктно-збагачувальний

Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності		
Систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії	Набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії	Актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності

Засоби, форми та методи реалізації педагогічних умов		
Спецкурс «Основи формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв»; карти-тезауруси «Учитель як фасилітатор», «Учитель як медіатор у конфлікті», «Учитель як ментор та наставник», «Учитель як едвайзер і порадник»; професіограма майбутнього вчителя-гуманітарія «Фасилітація у часопросторі Нової української школи»; лінгвістичний аналіз концепта «фасилітація» («facilitate», «facilitare»); аналіз освітніх програм США та ЄС «Різностороннє керівництво» (Comprehensive Guidance Program) та «Учитель – радник» (Teacher Advisor Program), «Школи без насильства» (School Violence Prevention Demonstration Program)	Освітньо-професійний путівник і щоденник педагогічної практики «Траєкторія професійного становлення»; сценарії-проекти побудови паритетної взаємодії з учнями на засадах фасилітаційної взаємодії; цикл тренінгових вправ «Ораторика»; дискусійний клуб «Нова українська школа – школа Духовності і Культури»; педагогічні дебати «Фасилітація ППП – прогноз, практика, перспективи»; рольові дебати «Я-вчитель-медіатор», «Я-вчитель-порадник та едвайзер», «Я-педагог-наставник і провідник»; мультимедійний освітній проект «Паритетна освіта в Новій українській школі»; цикл аутотренінгових вправ, «Педагогічні техніки сучасного вчителя-фасилітатора», «Психотренінгові технології саморозвитку майбутнього вчителя як фасилітатора»	Рефлексивні есе «Фасилітація – шлях до гуманного осердя освітнього процесу Нової української школи», «Фасилітація у роботі з дітьми – творення аури Добра та Милосердя»; «Гуманізм – окрема глобальна і філософська система»; «Гуманістичний маніфест третього тисячоліття»; нарис «Фасилітація та пошуки видозміни щоденної освітньої практики вчителя», «Нова українська школа – школа здібностей та талантів дитини»; твори-роздуми «Фасилітатор Нової української школи – школи Культури і Духовності, «Вчитель Нової української школи – творення та рефлексія», «Фасилітація в школі – каталізатор зміни ери знання на еру духовності»; «Гуманістичний універсум учителя-фасилітатора»; онлайн-кіноклуб «Versus», facebook-платформа «Аркада»

Компоненти фасилітаційної компетентності		
Гносеологічний	Праксеологічний	Аксіологічний

Критерії сформованості фасилітаційної компетентності		
Проективний	Інструментальний	Світоглядний

Рівні сформованості фасилітаційної компетентності		
Функційно-варіативний	Професійно-стереотипний	Фахово-унормований

Результат: сформованість фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

Рис. Модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці

Схарактеризуємо більш детально етапи формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці.

Ми виходили з того, що кожний навчальний предмет *гуманітарного циклу* здійснює неповторний, оригінальний внесок у цілісний процес виховання гуманної особистості з ціннісними уявленнями і установками, які відповідають сутності актуального гуманізму і забезпечують умови всебічного й творчого розвитку кожного індивіду як екологію особистості. Тому, у ході формувального експерименту використовувалися особистісно-розвивальні технології, які передбачали акцентування уваги на створенні духовно-морального поля взаємодії викладачів і студентів з урахуванням пізнавальних, загальнокультурних, естетичних інтересів, духовних (інтелектуальних, моральних, естетичних) потреб, діалогічних і полілогічних форм взаємодії з урахуванням фаху, який набувають майбутні учителі.

Реалізація експериментальної моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було здійснено за *трьома концептуальними напрямками*:

- стимулювання пошуку самостійних шляхів реалізації студентами фасилітаційної компетентності в майбутній професійно-педагогічній діяльності шляхом набуття спеціальних знань професійного характеру (*професійно-орієнтувальний етап формування фасилітаційної компетентності студентів*);

- забезпечення організації освітнього процесу на інтегрально-духовному рівні з опорою на творчу самореалізацію майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей шляхом використання потенціалу квазіпрофесійної діяльності (*конструктивно-моделювальний етап формування фасилітаційної компетентності студентів*);

- сформування у студентів особистісної гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної парадигми, побудованої на ціннісному осягненні індивідуальності

та неповторності кожної дитини-учня (*суб'єктно-збагачувальний етап формування фасилітаційної компетентності студентів*).

Реалізація поставлених завдань на професійно-орієнтувальному етапі моделі (реалізація педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «систематизація знань студентів щодо специфіки фасилітаційної взаємодії у роботі вчителя» з метою впливу на гносеологічний компонент досліджуваного феномена) вимагала використання у ході експерименту дослідницьких та евристично-пошукових *методів*, спрямованих на активізацію пізнавальної сфери майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, упорядкування знаннєвого фонду студентів шляхом збагачення їх термінологічного тезаурусу, систематизації їхніх фахових та загальнопедагогічних знань, розвиток емоційної сфери та творчих сил студентів, на стимулювання уяви, відкриття нових знань у процесі спільної творчої діяльності.

На конструктивно-моделювальному етапі моделі (реалізація педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності студентів «набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії» з метою впливу на праксеологічний компонент досліджуваного феномена) особливу увагу було приділено *методам* імітаційного моделювання, синестезії, продукування гуманістичного контексту професійного навчання студентів. Ці методи було комбіновано в системі дослідницьких, творчих завдань професійного спрямування, тобто весь контекст експериментальної роботи з формування фасилітаційної компетентності реалізовувався з проекцією на площину майбутньої професійної діяльності учителів гуманітарних спеціальностей в школі.

Реалізація поставлених завдань на суб'єктно-збагачувальному етапі моделі (реалізація педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв «актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до

фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності» з метою впливу на аксіологічний компонент досліджуваного феномена) вимагала застосування *методів* рефлексивного аналізу, що давали змогу осмислювати студентами-майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей фасилітаційну взаємодію в професійно-педагогічній діяльності вчителя на світоглядному рівні.

Опишемо більш детально яким чином впроваджено медель формування фасилітаційної компетентності в освітній процес закладів вищої освіти студентів експериментальної групи.

Опишемо методикау реалізації моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці

Модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було впроваджено, за логікою дослідження, в експериментальній групі (далі ЕГ) на відміну від контрольної (далі КГ), де робота зі студентами вирізнялась ситуативним дотриманням педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності студентів.

Реалізацію експериментальної моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було здійснено за етапами.

Перший етап передбачав стимулювання пошуків самостійних шляхів реалізації студентами фасилітаційної компетентності в майбутній професійно-педагогічній діяльності шляхом набуття спеціальних знань професійного характеру (*професійно-орієнтувальний етап формування фасилітаційної компетентності студентів*);

Цей напрям роботи передбачав увиразнення таких *форм роботи* зі студентами:

- проведення спецкурсу *«Основи формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв»*;

- складання карт-тезаурисів *«Учитель як фасилітатор», «Учитель як медіатор у конфлікті», «Учитель як ментор та наставник», «Учитель як едвайзер та порадник»;*
- складання професіограми майбутнього вчителя-гуманітарія *«Фасилітація у часопросторі Нової української школи»;*
- лінгвістичний аналіз концепта *«фасилітація»* («facilitate», «facilitare») та його дефінітивного різноманіття відповідно способів застосування у різних мовах (розгляд мікрофреймів *«learner-centered approach», «facilitator», «coach», «educator», «guide», «guru», «instructor», «mentor», «tutor», «advisor», «consultant», «guardian», «instructor», «lecturer»;*
- аналіз досвіду роботи спеціалізованих громадських об'єднань та спеціальних наукових видань.

Наступний етап передбачав забезпечення організації освітнього процесу на інтегрально-духовному рівні з опорою на творчу самореалізацію майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей шляхом використання потенціалу педагогічної практики (*конструктивно-моделювальний етап формування фасилітаційної компетентності студентів*);

У межах даного напрямку було передбачено такі *форми роботи*:

- розробка освітньо-професійного путівника та щоденника педагогічної практики *«Траєкторія професійного зростання»;*
- розробка сценаріїв-проектів побудови паритетної взаємодії з учнями на засадах фасилітаційної взаємодії;
- робота дискусійного клубу *«Нова Українська школа – школа Духовності та Культури»;*
- педагогічні дебати *«Фасилітація ППП – прогноз, практика, перспективи»;*
- рольові дебати *«Я – вчитель-медіатор», «Я – вчитель порадник та едвайзер», «Я-педагог-наставник та провідник»;*
- розробка мультимедійних освітніх проектів у ході педагогічної практики *«Паритетна освіта в Новій українській школі»;*

– аналіз освітніх програм, поширених в США та ЄС *«Різностороннє керівництво» (Comprehensive Guidance Program)* та *«Учитель – радник» (Teacher Advisor Program)*, *«(Invitational Learning Program)»*, *«Цінності в дії» (Values in Action)*, характеру *«Розумні навички» (Wise Skills)*; інформаційно-освітню програму для школи *«Я можу» (I CAN Program)*, *«S.T.A.R» (S.T.A.R. Program)*, *«STARS» (Students Taking a Right Stand)*, програму *«Виховання характеру – понад усе» (Character First! Education Program)*, : програма *«Громадянин» (Citizen)*, програма *«Ми – люди ... Громадянин і Конституція» (We the People... The Citizen and the Constitution)*, програма *«Молодь за справедливість» (Youth for Justice)*, демонстраційна програма *«Школи без насильства» (School Violence Prevencion (Demonstration Program))*, цикл програм з основ демократії (*Foundations of Democracy Series*), програма *«Громадянознавство» (CIVITAS: A Framework for Civic Education)*.

Останнім етапом було передбачено формування у студентів особистісної гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної парадигми, побудованої на ціннісному осягненні індивідуальності та неповторності кожної дитини-учня (суб'єктно-збагачувальний етап формування фасилітаційної компетентності студентів).

Перевага надавалась таким формам та видам роботи:

– рефлексивні есе *«Фасилітація – шлях до гуманного осердя освітнього процесу Нової української школи»*, *«Фасилітація у роботі з дітьми – творення аури Добра та Милосердя»*; *«Гуманізм – окрема глобальна і філософська система»*; *«Гуманістичний маніфест третього тисячоліття»*;

– нариси *«Фасилітація та пошуки видозміни щоденної освітньої практики вчителя»*, *«Нова українська школа – школа здібностей та талантів дитини»*;

– твори-роздуми *«Фасилітатор Нової української школи – школи Культури та Духовності»*, *«Вчитель Нової української школи – творення та*

рефлексія», «Фасилітація в школі – каталізатор зміни ери знання на еру духовності»; «Гуманістичний універсум учителя-фасилітатора»;

– цикл аутотренінгових вправ *«Педагогічні техніки сучасного вчителя-фасилітатора», «Психотренінгові технології саморозвитку майбутнього вчителя як фасилітатора»* ;

– робота онлайн-кіноклубу *«Versus» («Знак»)*, фейсбук-платформа *«Аркада»* (клуб прихильників Умберто Еко);

– аналіз методологічного потенціалу концепції *«філософія серця»* (Г.Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь); концепції *«трьох світів», «гіпотези щастя», «сродної праці» Г. Сковороди.*

Формувальний вплив на фасилітаційну компетентність студентів-гуманітарних спеціальностей здійснювався не порушуючи логіки викладання психолого-педагогічних та фахових дисциплін. У ході експерименту навчальний матеріал нормативних курсів *«Педагогіка», «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах», «Порівняльна педагогіка», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»* було доповнено необхідною інформацією, що розкривала якнайповніше зміст феномену *«фасилітаційна компетентність»* та допомагала набуті студентам відповідних спеціальних умінь.

Додатково, відповідно до вимог експерименту було модифіковано матеріал спецкурсів (факультативів): було організовано роботу постійно діючого педагогічного гуртка, який проходив у формі педагогічної майстерні *«Фасилітація – метапрограма професійного зростання майбутнього вчителя-гуманітарія».*

Наскрізним засобом реалізації педагогічних умов виступив спеціально розроблений курс для студентів експериментальної групи *«Основи формування фасилітаційної компетенції майбутніх учителів-гуманітаріїв»*, який було розроблено відповідно вимог експерименту та впроваджено в межах роботи студентської проблемної групи у формі педагогічної майстерні-гуртка. Спецкурс було побудовано за такою логікою:

лекційні заняття покликані збагатити знаннясвий фонд студентів (реалізація першої педагогічної умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей); семінарсько-практичні заняття були присвячені відпрацюванню спеціальних практичних умінь та навичок студентів з побудови конструктивної фасилітаційної взаємодії (реалізація другої педагогічної умови); самостійна робота передбачала занурення студентів у рефлексивні практики осмислення значущості фасилітаційної компетентності у роботі вчителя (реалізація третьої педагогічної умови).

Опишемо більш детально зміст та структуру спецкурсу, зосереджуючи увагу на прикладах, які ілюструють реалізацію трьох педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Спецкурс складався з трьох змістових модулів:

1. *«Фасилітація в системі педагогічного знання»*,
2. *«Фасилітація в ситемі педагогічних практик»*,
3. *«Фасилітація як світоглядна орієнтація вчителя»*.

Спеціальний курс було розроблено відповідно вимог ЄКТС (три навчальні модулі, кожен з яких містив лекційні та семінарсько-практичні заняття; до кожного модуля було дібрано завдання для самостійно-дослідної роботи студентів) складався з 30 годин.

Логічний каркас програми спецкурсу складався з тем, які розкривали ідеї гуманізації освітнього середовища сучасної школи, шляхом увиразнення феномену фасилітації як способу встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу; психолого-педагогічний контекст фасилітаційної компетентності сучасного вчителя як професійно-особистісної характеристики педагога; практико-орієнтований зміст підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як фасилітаторів для Нової української школи.

Мета спецкурсу: формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів шляхом теоретичної та практичної підготовки до здійснення фасилітаційної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу школи з рахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін.

Завдання спецкурсу:

1. забезпечення спеціальної теоретичної підготовки студентів-майбутніх гуманітаріїв шляхом оволодіння майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей знаннями щодо феномена «фасилітація» та способів її реалізації у майбутній професійній діяльності;
2. ознайомлення студентів із педагогічним контекстом фасилітаційної взаємодії в освітньому середовищі школи;
3. забезпечення практичної підготовки студентів-майбутніх гуманітаріїв шляхом набуття майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей спеціальних умінь, що уможливлюють реалізацію механізмів педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка особистісного зростання учнів та педагогічний супровід їх навчальних досягнень);

Міжпредметні зв'язки: спецкурс є інтегрованим курсом, який передбачає використання, систематизацію та вдосконалення знань студентів з педагогіки (вступ до спеціальності, історія педагогіки, теорія навчання, теорія виховання), психології, загальнотеоретичних та фахових дисциплін.

Система контролю: презентація самостійно-дослідних проєктів, опитування, контрольне тестування.

Опишемо зміст та структуру спеціального курсу більш детально.

Перший змістовий модуль спецкурсу «*Фасилітація в системі педагогічного знання*» містив такі теми: «Історичний аналіз проблематики фасилітації у науково-методичних та психолого-педагогічних джерелах» та «Педагогічний контекст фасилітаційної взаємодії у сучасній школі». Їх було дібрано відповідно до гносеологічного компонента фасилітаційної компетентності вчителя-гуманітарія.

В межах теми *«Історичний аналіз проблематики фасилітації у науково-методичних та психолого-педагогічних джерелах»* студенти студіювали такі аспекти проблеми:

- еволюція ідей гуманізму в історії педагогічної думки;
- методологічне та теоретичне підґрунтя феномена фасилітації у науковому доробку мислителів-педагогів минулого;
- сучасні дослідження проблеми застосування ідей фасилітації в різних освітніх системах.

Опановуючи матеріал теми студенти складали термінологічні та концептуальні карти, словники термінів та понять, описували дефінітивне різноманіття концепта «Фасилітація».

Наприклад, майбутні вчителі-гуманітарії складали педагогічні кросворди та розв'язували їх.

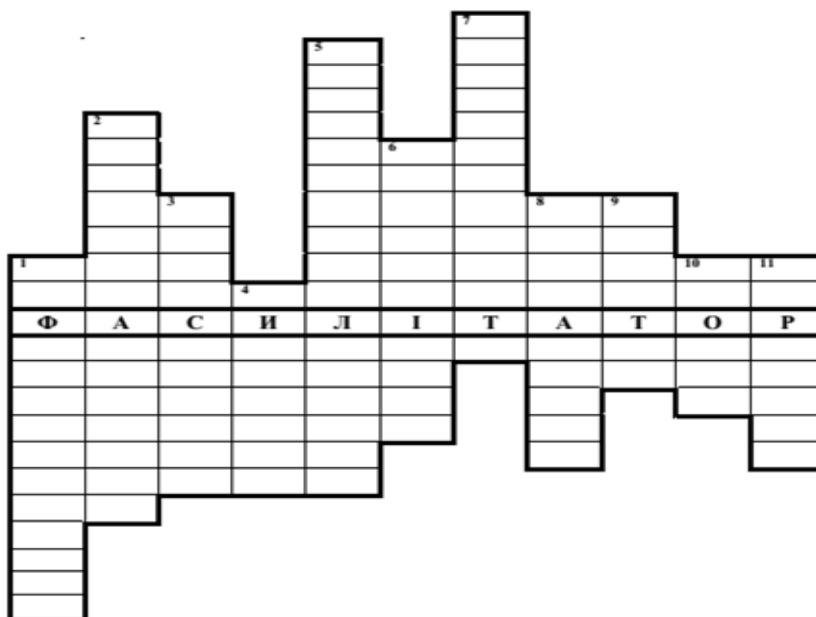
Приміром, студентами були обрані такі питання та відповіді до кросворду «Фасилітатор».

1. Властивість особистості, яка дозволяє замислитись над своїми діями та вчинками (рефлексивність).
2. Антонім до слова толерантність (інтолерантність)
3. Спонукальний прийом педагогічного впливу (авансування).
4. Здатність активно впливати на іншу особистість (динамізм).
5. Професійно-особистісна якість, здатність педагога, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника (комунікабельність).
6. Виразальні рухи всього тіла або окремої її частини, пластика тіла (пантоміміка).
7. Властивість особистості, яка проявляється в позитивному прийнятті іншого (толерантність)
8. Аналіз власного внутрішнього світу, своєї діяльності (самоаналіз).
9. Слово, яким позначається прояв емоції(почуття)

10. Вроджена властивість особистості, детермінована його внутрішнім станом (емоції).

11. Звичайна рольова позиція педагога, що свідчить про налаштування на ділову взаємодію (за класифікацією Е.Берна) (дорослий).

Рисунок 3.1. Приклад кроссворду складеного студентами



Така робота забезпечувала збагачення поняттєво-термінологічного фонду майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, спонукала їх до аналізу основних понять, що увиразнюють значеннєві характеристики педагогічної фасилітації.

З метою кращого засвоєння інформації щодо теоретичного підґрунтя проблематики фасилітації в освіті, для самостійного опрацювання студентам було запропоновано дібрати та проаналізувати літературні джерела, скласти наукові доповіді з таких проблемних питань, як-от: фасилітація як феномен вивчення різних наук; діяльність вчителя-фасилітатора в педагогічних поглядах вітчизняних учених; педагогічні погляди та практична діяльність українських педагогів в контексті педагогічної фасилітації.

З метою впливу на показник «знання механізмів педагогічної фасилітації» та, в цілому, на гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв, в межах засвоєння

матеріалу модулю студенти опрацьовували матеріал щодо характерних особливостей роботи фасилітатора у країнах ЄС та США. Таку роботу ми вважали доцільною на цьому етапі, оскільки знання щодо історичних витоків феномена фасилітації мають набуватись вивчаючи першопричини появи даного науково-педагогічного напрямку.

Майбутні вчителі-гуманітарії опрацьовували матеріал щодо освітніх концепцій у різних країнах, наголошуючи на наявності різних аспектів фасилітації в освіті, навіть тоді, коли вони не визначені термінологічно.

Студенти доходили висновків про те, що в основу провідних концепцій виховання в США покладено такі філософські течії: – прагматизм: розгляд виховання як постійної реконструкції особистого досвіду дітей, фактору їх зростання; широке використання різних видів діяльності для освоєння учнями вмінь і навичок успішного досягнення цілей; поліпшення соціального устрою через удосконалення роботи школи (Дж. Дьюї, У. Кілпатрік, Дж. Каунас, Х. Рагг та ін.); – неопрагматизм: виховання через самовизначення особистості – винайдення відповідей на питання, пов'язані з адаптацією до різноманітних ситуацій і виживання в них (Т. Браммельд, Дж. Манн, Б. Собел, Р. Фінлі, С. Хук тощо); – неопозитивізм: гуманізація виховання як передумова ствердження в суспільстві справедливості – вищого принципу відносин між людьми; виховання вільної, самостійної особистості, здатної керувати своєю поведінкою, раціонально мислити, самостійно ухвалювати рішення (Дж. Вільсон, Л. Колберг, П. Херс та ін.); – екзистенціалізм: самостійний вибір дитини за відсутності педагогічного керівництва; самовиховання; недосяжність для педагогічного впливу внутрішнього «Я» дитини; обмеженість у передбаченні результатів виховання (Е. Брейзах, К. Гоулд, Дж. Кнеллер тощо); – неотомізм: ґрунтування на релігійній етиці як єдиному засобі виховання морально свідомої особистості, котра переконана в цінностях, що перевищують матеріальні блага (У. Каннінгам, У. Макгакен та ін.); – біхевіоризм: вивчення

поведінки, керування нею; вироблення механізмів адаптації до соціального середовища (Б. Скіннер, Дж. Уотсон тощо).

Як бачимо, витоки науково-педагогічної течії щодо привнесення фасилітації в систему освіти пов'язана із концепціями позитивізму та неопозитивізму, пов'язані також із гуманізацією та педагогічним оптимізмом.

Особливу увагу студентів було приділено практичній реалізації концепції гуманістичного виховання в систему освіти США, яка здійснюється через спеціальні програми. Найбільш поширеними з-поміж них є програми «Різностороннє керівництво» (Comprehensive Guidance Program) та «Учитель – радник» (Teacher Advisor Program), засновані на ідеї про те, що керівництво – невід'ємна складова освітньої місії школи, а не допоміжна послуга в розробці шкільних програм.

Наступною програмою студенти обрали «Заохочення до навчання» (Invitational Learning Program), що передбачає орієнтацію шкільного життя на заохочення учнів до навчання завдяки прояву до них поваги, визнання їхньої гідності й індивідуальних можливостей. Вона ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого підходу й зосереджує основну увагу на усвідомленні учнем можливості використання свого природного потенціалу в усіх сферах життя. Студенти зазначали, що означена програма акцентує на особистісних (повага, довіра, оптимізм, наполегливість) й суспільних (повага до себе, повага до інших, повага до свого професіоналізму, повага до професіоналізму інших) якостях учителів, рівнях їхньої майстерності (навмисно непривітний, ненавмисно непривітний, ненавмисно привітний, навмисно привітний). Отже, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей доходили висновків про те, що в контексті фасилітації доцільно урахувати положення цієї програми у майбутній професійній діяльності.

Майбутні вчителі-гуманітарії аналізували також те, що з метою практичної реалізації концепції виховання характеру в системі шкільної

освіти США запроваджено національну комплексну програму «Цінності в дії» (Values in Action), розраховану на всі ланки шкільної освіти.

Крім того, студенти робили міні-доповіді з обговоренням, на яких аналізували: загальношкільну програму виховання характеру «Розумні навички» (Wise Skills); інформаційно-освітню програму для школи «Я можу» (I CAN Program), метою якої є вироблення позитивних умінь і навичок, необхідних для досягнення успіху в житті; загальношкільну програму «S.T.A.R» (S.T.A.R. Program), спрямовану на оволодіння учнями провідними етичними, культурними й релігійними цінностями; загальношкільну програму «STARS» (Students Taking a Right Stand), метою якої є попередження небажаних проявів поведінки; інформаційно-освітню програму «Виховання характеру – понад усе» (Character First! Education Program), спрямовану на інтеграцію процесу виховання характеру в усі сфери шкільного життя та поліпшення поведінки учнів.

Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей дізнавались, що у сучасних освітніх концепціях набули поширення офіційні програми, розроблені за участі Центру громадянської освіти, а саме: програма «Громадянин» (Citizen), програма «Ми – люди ... Громадянин і Конституція» (We the People... The Citizen and the Constitution), програма «Молодь за справедливість» (Youth for Justice), демонстраційна програма «Школи без насильства» (School Violence Prevencion (Demonstration Program)), цикл програм з основ демократії (Foundations of Democracy Series), програма «Громадянознавство» (CIVITAS: A Framework for Civic Education).

Дуже цікавим виявився для студентів аналіз систем освіти Японії, адже вони зрозуміли, що фасилітація набуває поступового впровадження в цій країні – однієї з найбільш розвинених у світі.

Майбутні вчителі-гуманітарії доповідали про те, що довгі часи найгострішими проблемами сучасної японської освіти залишались: надмірні уніформізм, складність навчальних програм, використання тестувань, конкурентність вступних іспитів; зубріння, брак творчої самостійності,

перевантаження, стреси, збільшення кількості правопорушень і самогубств серед школярів.

Студенти аналізували специфічні японські негативні освітні явища, як «*дзюку*» (репетиторські школи), «*ідзіме*» (знущання з однолітків), неконтрольовані класи, які, разом із такими сучасними процесами, як інтеграція та глобалізація, зумовили необхідність подальших системних гуманістично орієнтованих перетворень в освіті.

З метою усунення цих негативних процесів керівництво країни та педагогічна спільнота почали впроваджувати системну гуманістично орієнтовану Програму освітніх реформ, яка включає чотири головні напрями:

- розвиток «емоційної освіти» (*attaka haato*);
- індивідуалізація освіти;
- розвиток шкільного самоврядування.

Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей усвідомили, що феномен фасилітації присутній майже в усіх освітніх системах розвинених країн, що допомогло їм краще розібратись у його характерних рисах, навчаючись використовувати у професійній діяльності.

Актуалізуючи знання з історії педагогіки, ми намагались разом зі студентами розглянути феномен «гуманізму» в контексті фасилітації. Майбутні педагоги розмірковували над тим, що проблеми гуманізації в педагогічній науці завжди посідали чільне місце. Студенти-історики активно включались у дискусію та довели, що ідеями гуманізму проникнуті педагогічні погляди античних філософів, мислителів епохи Відродження: Ф.Рабле, М.Монтеня, Т.Кампанелли, педагогічні теорії Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, А.Дистервега, К.Ушинського, М.Пирогова, А.Макаренка, В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі та інших.

Актуалізуючи знання студентів з історії України та Всесвітньої історії, ми пропонували їм дібрати інформацію про те, що проблема гуманізму була достатньо гострою і актуальною в будь-який історичний період, але кожна епоха висувала нові вимоги до типу людини, яка може активно діяти в

конкретних культурно-історичних і соціальних умовах, що значно впливало на розуміння сутності гуманізму. Студенти доходили висновків про те, що пошуки нового гуманізму особливо помітно активізувалися з другої половини XX століття (М.Хайдеггер, Ж.Марітен, А.Печчеї).

За результатами обговорення майбутні вчителі-гуманітарії демонстрували позицію про те, що гуманізм – це універсальний планетарний принцип, який вимагає поваги до представника будь-якого людського роду, надання допомоги тим, хто її потребує. Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей усвідомили, що в основі гуманізму знаходяться вищі загальнолюдські й національні моральні цінності, які втілюються у вищих моральних людських якостях і високоморальних вчинках та поведінці.

Ми акцентували увагу студентів також на тому, що значне місце у вихованні гуманізму студентської молоді посідають *предмети гуманітарного циклу*, кожний з яких є своєрідним вектором вибору духовних орієнтирів особистості, скарбницею культурного досвіду людства, історичної пам'яті та можливості міжкультурних комунікацій, що є підґрунтям для успішної реалізації принципів фасилітації в професійно-педагогічній діяльності.

Засвоюючи тему «*Педагогічний контекст фасилітаційної взаємодії у сучасній школі*» майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей опанували такі аспекти проблеми:

- аналіз механізмів педагогічної фасилітації: педагогічна підтримка та педагогічний супровід учнів;
- специфіка професійно-педагогічної комунікації в освітньому середовищі школи; прийоми педагогічної техніки вчителя як фасилітатора.

З метою кращого засвоєння матеріалу теми, студенти складали професіограму «Фасилітація у часопросторі Нової української школи», яка була покликана продемонструвати їхнє бачення перспектив реалізації фасилітаційної діяльності сучасного вчителя в інноваційному освітньому професі школи.

Майбутні вчителі-гуманітарії презентували матеріал, що ілюстрував відмінності між поняттями «педагогічний супровід» та «педагогічна підтримка», встановлювали логічні зв'язки між ними користуючись результатами аналізу наукових концепцій О. Газмана, Є. Бондаревської та інших учених-фундаторів напряму наукових досліджень супроводжувальної та підтримувальної функції вчителя.

Разом із цим, студенти дискутували про настанови в професійній діяльності вчителя-фасилітатора за К. Роджерсом, а саме: *конгруентність—емпатія—педагогічний оптимізм*, педагогічно їх інтерпретували.

Наголошуючи на значенні євроінтеграційних процесів, які торкнулись і освітнього середовища школи, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей здійснювали лінгвістичний аналіз концепта «фасилітація» («facilitate», «facilitare») та його дефінітивного різноманіття відповідно способів застосування у різних мовах (розгляд мікрофреймів «learner-centered approach», «facilitator», «coach», «educator», «guide», «guru», «instructor», «mentor», «tutor», «advisor», «consultant», «guardian», «instructor», «lecturer»).

Лексична фіксація базових термінів сприяла кращому засвоєнню знань щодо витоків феномену фасилітації, допомагала студентами усвідомити значеннєве наповнення та смислові відділки кожного поняття з метою кращого розуміння функції кожного досліджуваного концепта.

На цьому етапі формувального експерименту було дуже важливим обговорити зі студентами той факт, що в кількісному плані гуманітарні предмети в нашій країні займають 15-18% загального навчального часу. У європейських країнах та США – до 35%. Більша частина навчального часу предметів гуманітарного циклу відведена на самостійну роботу студентів. Цей цикл предметів не має ще необхідного статусу у всіх навчальних закладах, хоча саме вони є системоутворюючими елементами у вихованні гуманізму майбутнього фахівця.

В межах засвоєння даної теми увагу майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було акцентовано на теорії педагогічної комунікації: функціях педагогічного спілкування, наявних моделях педагогічної взаємодії, своєрідності побудови педагогічної комунікації на засадах фасилітаційної взаємодії.

Наприклад, студентам було запропоновано підготувати міні-доповіді з таких аспектів:

- *функції професійно-педагогічної комунікації* (термінальні функції педагогічної комунікації (функції-цілі); тактичні функції педагогічної комунікації (функції-засоби); операціональні функції педагогічної комунікації (функції-прийоми));
- *види професійно-педагогічної комунікації* (функціонально-рольове спілкування; особистісно-орієнтоване спілкування);
- *прийоми та способи реалізації функцій педагогічного спілкування* (переконання і навіювання; активне і пасивне слухання; діалогічне та монологічне мовлення).

В межах опанування даного матеріалу, до словника було внесено терміни «експресія», «фізіогноміка», «екстралінгвістика», «кінесика», «авербальні дії».

В межах засвоєння даної теми дуже валивим було акцентувати увагу студентів на принципах діалогу – як основи фасилітаційного спілкування.

Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей опрацьовували матеріал про те, що в історії філософії *діалогізм* бере свій початок ще з Античності від Сократа і Платона. В Середньовіччі розвиток діалогізму висвітлюється у працях Ф. Аквінського та П. Абеляра. В епоху Відродження і Нового часу одними із представників напрямку діалогізму були Дж. Берклі, Дж. Бруно, Л. Валла, Г. Галілей. Майбутні вчителі історії активно включались у дискусію та розмірковували над тим, що філософія діалогу, спілкування, комунікації актуалізується у перші десятиріччя ХХст., зокрема, за умов появи тоталітарних режимів, природними для яких були потужні

монологічно-дидактичні впливи на суспільну та індивідуальну свідомість, формування спотворених уявлень та ідей, апелювання до інстинктів, ігнорування і руйнація посутньо людських цінностей та ідеалів.

В контексті нашого дослідження, в аспекті систематизації знань студентів щодо механізмів фасилітації в освіті (реалізація пешої педагогічної умови) видається дуже важливим засвоєння студентами того, що комунікативна філософія передбачає активне використання понять «комунікація», «розуміння», «порозуміння», поєднаних із обстоюванням індивідуально-особистісної самодостатності. Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей аналізували думки фундатора даного наукового напрямку Ю. Габермаса та доходили висновків про те, що комунікативна філософія по суті є «комунікативною етикою».

Опишемо позицію студентів в межах даної проблематики. Вони доходили висновків про те, що за сучасних умов більш-менш усталеною вважається, у певному смислі, апріорна позиція стосовно діалогу і комунікації. Якщо існують суперечності, значить відсутній діалог, і, навпаки, поява діалогу буцімто автоматично забезпечує безконфліктність. Але отже діалог може і повинен визначатися у якісно нових смислових вимірах, зокрема, у першу чергу, у світлі постсучасного, відмінного від попередніх культурно-історичних епох, розуміння суб'єкта як самості – на засадах врахування нової якості суб'єкт-суб'єктних відносин. Усвідомлення функційної ролі діалогу у побудові фасилітаційної взаємодії з довколишніми ми вважали принципово значущим також в контексті формування праксеологічного компонента фасилітаційної компетентності.

Майбутні педагоги доходили висновків про те, що нині поняття «діалог», «комунікація», «толерантність» активно витісняють терміни «дискусія», «обговорення», «взаємовідношення протилежностей», «соціальність», означає усвідомлення необхідності діалогічного дискурсу, як умови освоєння світу у конструктивній взаємодії різних точок зору та позицій, які жодним чином не втрачають своєї самостійності, а, навпаки, по

можливості розкривають свій позитивний потенціал у даній взаємодії, які передбачають перманентну самокритичність, відкритість у процесі діалогічного спілкування, здатність удосконалюватись, розвиватись.

Отже, в контексті впливу на гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей принциповими виявились такі висновки: гуманістичний потенціал діалогізування у тому, що воно максимально оптимально адекватне природі людини, спроможне охоплювати, узгоджувати, виводити на нові смислові рівні логіки мислення співрозмовників, проникати до найістотніших виявів кожної людини.

Змістовий модуль спецкурсу *«Фасилітація в системі педагогічних практик»* представлено такими підтемами: «Технологічне забезпечення реалізації фасилітаційної компетентності вчителя», «Соціально-педагогічний простір розвивальних педагогічних взаємин у сучасній школі». Теми було дібрано відповідно до праксеологічного компонента фасилітаційної компетентності вчителя-гуманітарія.

Переважальною у названому модулі була педагогічна умова формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей «набуття майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії».

Опановуючи матеріал теми *«Технологічне забезпечення реалізації фасилітаційної компетентності вчителя»* студенти-гуманітарії розглянули такі аспекти проблеми:

- комунікативно-стратегічна компетентність учителя як фасилітатора;
- конфліктологічна компетентність учителя як фасилітатора;
- перцептивно-невербальна компетентність учителя як фасилітатора;

Для кращого засвоєння матеріалу теми майбутнім учителям гуманітарних спеціальностей було запропоновано проаналізувати інформацію щодо компетентнісної парадигми в освіті за матеріалами міжнародної мережі «Визначення та відбір компетентностей» (DeSeCo),

Позиції Міжнародного департаменту стандартів (IBSTPI), Концепції Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

В межах цієї роботи увагу студентів було акцентовано на тому, що фасилітаційна компетентність відсутня в переліку базових (фундаментальних) компетентностей вчителя, проте, її змістові ознаки елементно відображені в таких компетентностях, як: соціальна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, компетентність саморозвитку.

Засвоєння студентами інформації щодо своєрідності комунікативно-стратегічної, конфліктологічної та перцептивно-невербальної компетентності вчителя та їхнього значення для формування фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей відбувалось також шляхом аналізу наукових джерел, в яких описано зміст понять «фасилітаційне спілкування вчителя», «фасилітаційне спілкування як взаємодія», «фасилітаційна функція спілкування». Майбутні вчителі-гуманітарії аналізувати кожне з понять, намагались зрозуміти спільне та відмінне у них, презентували результати у вигляді термінологічних карт.

В межах самостійної роботи для даного модулю ми запропонували студентам розглянути декілька різновидів спілкування, з метою узагальнення їхніх знань щодо варіативності педагогічної комунікації.

Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей аналізувати та узагальнювали інформацію за допомогою термінологічних карт. У них були презентовані різні види спілкування: за участю або неучастю мови (вербальне і невербальне); формою реалізації засобів мовного коду (усне, письмове, друковане); метою (ділове, розважальне), виявом офіційності (офіційне, неофіційне, формальне, неформальне), кількістю співрозмовників (внутрішнє, міжособистісне, комунікаційне, публічне), соціальними чинниками (особистісно і соціально зорієнтоване), вибором партнера (ініціативне, вимушене), ставленням (активно-позитивним, пасивно-позитивним, негативним) тощо.

За результатами такої роботи майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей разом із загальною інформацією про специфіку педагогічного спілкування проаналізували значущі в контексті фасилітаційної компетентності рольові позиції у спілкуванні: *активнопозитивну та пасивнопозитивну*. Майбутні педагоги доходили висновків про те, що за активнопозитивного ставлення вчитель відчуває потребу у спілкуванні з учнями, викликає взаємодовіру, комунікабельність. Водночас, пасивнопозитивне ставлення відзначається офіційною вимогливістю вчителя, відсутністю емоційності, а це збіднює спілкування, гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення вчителя породжує у дітей недовіру, замкненість, навіть лицемірство, несприйняття навчального предмета тощо.

На практичних заняттях спецкурсу в межах даної теми для студентів було розроблено цикл тренінгових управ, які мали на меті формування, передусім, комунікативно-стратегічних, конфліктологічних та перцептивно-невербальних умінь, як показників фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей.

Опишемо їх більш детально.

Наприклад, продуктивною для формування комунікативно-стратегічних та перцептивно-невербальних умінь майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей виявилась вправа «*Сходінки комунікативної майстерності*». Її хід було розподілено на два етапи: теоретична частина складалась із розповдей студентів про сутність вербальних навичок учителя (додатково, в термінологічний словник-тезаурус було внесено поняття «вербальні комунікативні навички»); у другій – практичній частині була виконана розминка, чпрямована на розвиток вербальних комунікативних навичок за допомогою скоромовок українською («Заболіло горло в горили, бо горила багато говорила», «Чорно-білий чорногуз у болото чорне вгруз» тощо) та англійською («Red lorry, yellow lorry. I wish to wash my Irish wristwatch. How can a clam cram in a clean cream can? Send toast to ten tense

stout saints' ten tall tents. Six sick hicks nick six slick bricks with picks and sticks»).

Тренінгова вправа «*Моя проблема у спілкуванні*» виконувалась студентами з метою виявлення труднощів, які виникали в респондентів групи у процесі комунікації, та пошуків способів їх вирішення. Студенти записували анонімно свої проблеми, згортали аркуші паперу, перемішували їх, а потім у довільному порядку по черзі зачитували та пропонували прийоми подолання труднощів. Завданням інших членів групи було висловити свою точку зору, наскільки ефективними є запропоновані методи.

Виконання вправи «*Вітання*» було спрямоване на розвиток у студентів тактовності у спілкуванні. Під час її проведення студентам було запропоновано стати у дві шеренги й обмінятися різноманітними вітаннями за допомогою плескуваннями одне одного по плечах, рукостискання, реверансів. Майбутні вчителі виявили значний інтерес до цього завдання. У цілому, заняття проходило у доброзичливій атмосфері, яка сприяла певній релаксації учасників. По закінченні, майбутні вчителі висловлювали свої думки, щодо того, чиє вітання було найбільш вдалим, оригінальним, а інколи навіть і смішним. Подалі, було виконано вправу «*Мовчання або діалог?*». Студентам пропонувалося розділитись на пари та виконати протягом 20 хвилин спільну роботу (намалювати на дошці педагогічний плакат, зібрати невеличкий колаж, накреслити схематичний малюнок тощо). Єдиним правилом-обмеженням було те, що ні в якому разі не можна було використовувати мовлення та звуки. Спілкуватись було дозволено лише за допомогою міміки, жестів, рухів руками та головою. В крайньому випадку, студенти могли вдатись до написання однієї невеличкої записки партнеру. По закінченні часу, студенти обмінялись враженнями щодо виконання цього завдання. Більшість з них спочатку навіть не усвідомлювали, наскільки важливим та необхідним для існування людини є спілкування та мовлення. Проте, емоційне здивування висловили всі учасники, оскільки вважали що легко впораються без слів, навіть відпочинуть від галасу. Таким чином,

виконання цієї вправи сприяло усвідомленню необхідності оволодіння навичками правильного мовлення, набуттю словарного запасу, розвитку вміння впевнено та правильно висловлювати свої думки тощо.

Для відпрацювання здатності студентів-майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей правильно вибудовувати мовно-комунікативні стратегії різного контексту для них було розроблено *цикл справ «Ораторика»*, в межах якого було реалізовано тренінгові вправи. Наведемо стисло їх зміст.

Комунікативна тренінгові вправа *«Вояж»*, що мала на меті відпрацювання навичок спілкування іноземною мовою в типових ситуаціях, що виникають, приміром у подорожі країною; набуття вмінь висловлювати власну думку і побажання в типових ситуаціях, ініціювання розмови з іноземними громадянами, уміння ставити коректні запитання, коментувати ситуації. Водночас, під час виконання таких завдань увагу студентів було зосереджено на соціокультурному контексті поведінки у площині міжособистісної взаємодії з довколишніми, на необхідності бути толерантним співрозмовником.

Крім того, під час одного з занять студентами було виконано вправу *«Вихід з контакту»*. Учасникам групи по черзі потрібно було уявити, що вони зустріли на вулиці давнього знайомого, який набридав і розпитував їх. Вони дивляться на годинник і розуміють, що треба поспішати. Як дипломатично сказати про це знайомому? Потім у групі обговорювалося, наскільки тактовним була відмова студента продовжувати розмову, чи не образив він свого співрозмовника? Також було запропоновано з'ясувати, чи потрібна така якість учителю? Або він повинен бути категоричним, вимогливим і не зважати на те, що учні образилися, інакше вони проявлятимуть неповагу? Студенти зауважили, що подеколи вчителі поведуться саме так, і не лише з учнями, а й з їхніми батьками, один з одним. Майбутні вчителі усвідомили, що така поведінка не сприяє встановленню дружніх стосунків у колективі. Учитель завжди повинен виявляти

делікатність, навіть, якщо людина, з якою він спілкується, йому неприємна. Проте, образити набагато легше, ніж знайти правильний вихід із такої ситуації.

В межах формувального експерименту було також здійснено вплив на конфліктологічних уміннях майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Цей напрям роботи передбачав проведення спеціальних вправ, інтерактивних рольових та ділових ігор: *«Стимулювання здорового вираження почуттів»*; *«Заохочення турботи, співчуття та співпраці»*; *«Креативне вирішення конфліктів»*; *«Створення неупередженої атмосфери в аудиторії»*.

Наприклад, цікавою для студентів виявилась вправа «Креативне вирішення конфліктів». Перед майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей було поставлено мету дослідити різні точки зору учасників конфлікту, розвивати навички прийняття позиції іншої людини, удосконалити розуміння механізмів ескалації конфлікту, ознайомитись із наслідками висловлювань типу Ви-повідомлення, вивчити формат Я □ повідомлень та практикувати їх. На початку вправи учасники виконали завдання, яке створило підґрунтя для розгляду проблеми конфліктності особистості. На панелі було розміщено слова «завжди», «іноді», «ніколи» в аудиторії та зачитував ситуації (наприклад, якщо студент не погоджується з моєю точкою зору, я відчуваю злість). Респонденти підходили до тієї таблички зі словом, яка відображала їхню реакцію у подібних випадках, та обговорювали причини такої поведінки. Після цього ми нагадували про різні комунікативні стратегії, а саме – пасивну, агресивну та асертивну. У ході обговорення учасники звернули увагу на позитивний аспект конфліктів, тобто можливість самовдосконалення, розвитку та зміни на краще. Тому основне завдання даного заняття – дізнатися про один зі способів креативного та продуктивного вирішення конфліктів – поглянути на проблемну ситуацію з позиції іншої людини, що на нашу думку, вповні відображає зміст фасилітаційної компетентності.

Продовженням попередньої була вправа «Забарвлення конфлікту». Студенти повинні були обрати аркуш паперу того кольору, який у них асоціюється з конфліктом, продовжити речення «If conflict were a hue, it would be ...» та прокоментувати свій вибір. Гамма кольорів підкреслювала, що конфлікт не обов'язково має негативне забарвлення. Позитивне вирішення проблемних ситуацій залежить від розуміння, яким чином відбувається ескалація конфлікту. Крім того, студенти отримали картки зі сценарієм діалогу, який потрібно було опрацювати, намалювавши сходинки ескалатора та визначивши кожний крок погіршення ситуації із зазначення почуттів, що виникали у сторін конфлікту. Після групової бесіди майбутні вчителі-гуманітарії узагальнили та ідентифікували типи поведінки, які провокують розгортання конфлікту, та допомогли вирішити конфлікт діалогом (punishment, blaming, sneaking, crying, slandering, not listening, mendacity).

Отже, в контексті впливу на показники праксеологічного компонента фасилітаційної компетентності, ознайомлення студентів з форматом Я-повідомлень мало на меті представити один з найбільш ефективних комунікативних способів деескалації конфліктів. Висловлювання типу «I think ... when ... because ...» дають змогу досягнути у взаємодії бажаного результату, показати свою стійку позицію, не принижуючи іншого. Щоб активізувати у мовленні педагогів дану структуру, було дано завдання трансформувати Ви-повідомлення на Я-висловлювання, після чого учасники тренінгу дискутували про труднощі, які можуть виникати у процесі використання такого формату спілкування. Наприкінці заняття їм було дано завдання прокоментувати у щоденнику вислів Махатми Ганді «An eye for an eye will only make the whole world blind».

Вправа «Вміння розуміти іншу людину по виразу обличчя» закріпила у студентів-майбутніх фасилітаторів вміння розуміти іншу людину за мімічним виразом обличчя.

Ми використали 12 мімічних виразів дитячого обличчя, які передають різну емоційність. Під час експерименту студенти розглядали та дізнавалися різні емоційний відчуття дитини. Та порівняли з запропонованими правильними відповідями

(1 – байдужість, 2 – ворожість, 3 – веселощі, 4 – сильна злість, 5 – смуток, 6 – сором'язлива радість, 7 – погане самопочуття, 8 – злість, 9 – бурхлива радість, 10 – глибокий сум, 11 – скепсис, 12 – скорбота).

Більшість студентів вгадали стан дитини.

В межах теми *«Соціально-педагогічний простір розвивальних педагогічних взаємин у сучасній школі»* увагу студентів було зацентовано на таких аспектах:

- функційна роль фасилітаційної компетентності вчителя в системі професійних компетентностей;
- способи реалізації фасилітаційної компетентності у роботі сучасного вчителя: прийоми педагогічної техніки, способи побудови площини професійно-педагогічного спілкування в освітньому середовищі школи;
- розробка варіативних комунікативних стратегій педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу школи.

На практичних заняттях в межах даного модулю спецкурсу здійснювався вплив на розвиток емоційності та емоційного інтелекту студентів, як показників аксіологічного компонента фасилітаційної компетентності. Розвиток емоційного інтелекту (емоційності) студентів відбувався в межах роботи студентської проблемної групи та спрямовувався на набуття студентами навичок емоційної саморегуляції, відпрацювання ними умінь керувати власними емоціями та використовувати їх потенціал у вирішенні професійних завдань. З цією метою було розроблено цикл вправ та завдань: інтерактивні вправи, як-от: *«Сусід ліворуч, сусід праворуч»*, *«Емблема толерантності»*, *«Пантоміма толерантності»*, *«Невпевнений-впевнений-самовпевнений»*, *«Нобелівська премія»*, *«П'ять добрих слів»*, *«Карта нетерпимості»*, *«Павутина забобонів»*, *«Невідомі світи»*, *«Очі в очі»*, *«Декларація прав людини»*, *«Кодекс міжкультурної толерантності»*, *«Суд присяжних»*, *«Коло зворотного зв'язку»*, *«Поема про толерантність»*.

Наприклад, студентам було запропоновано вправу *«Метафоричні образи»*. Для того, щоб налаштуватись на відверту взаємодію під час заняття, спочатку вони виконували вправу *«Якби я був (була) ... , то ...»*. Підбираючи метафоричні образи для порівняння себе з різноманітними категоріями (наприклад, музикою, казкою, рослиною, явищем природи), учасники тренінгу поглиблювали процес самопізнання та вираження власних емоцій. Після цього їм було запропоновано виконати завдання анкети *«Риси толерантної особистості»*, тобто позначити спочатку якості, найбільш притаманні собі, а потім відібрати ті характеристики, які, на їхню думку, властиві для толерантної особистості. Оскільки бланки анкет залишалися в учасників тренінгу, вони мали можливість самостійно порівняти результати власних оцінок з уявленнями групи про образ ідеальної толерантної людини. Згодом у формі дискусії студенти склали портрет толерантного педагога, доповнивши перелік раніше згаданих якостей (терпіння, почуття гумору, довіра, доброзичливість, уміння слухати і співпереживати, не засуджувати інших, гуманізм та інші) такими рисами, як любов до дітей, неупереджене

ставлення, емпатія, відсутність агресії, конфліктологічна та комунікативна компетентності, здатність до рефлексії, уміння налагоджувати зворотній зв'язок, отже, фасилітаційної компетентності.

Змістовий модуль спецкурсу *«Фасилітація як світоглядна орієнтація вчителя»* складався з таких тем: *«Учитель – як суб'єкт фасилітаційної педагогічної взаємодії»*, *«Гуманістичний світогляд як основа фасилітаційної педагогічної миследіяльності»*. Теми було дібрано з урахуванням аксіологічного компонента фасилітаційної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей.

Опановуючи тему *«Учитель – як суб'єкт фасилітаційної педагогічної взаємодії»*, студенти розглянули такі питання: особистісні та професійні характеристики вчителя як фасилітатора: емоційний інтелект та емоційність педагога, емпатійність та фасилітативність учителя, рефлексивність та здатність до критичного самоаналізу, усталена професійна позиція педагога.

В межах теми *«Гуманістичний світогляд як основа фасилітаційної педагогічної миследіяльності»* майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей досліджували такі аспекти:

- гуманістичний світогляд учителя як фасилітатора;
- базові етичні категорії Нової української школи;
- індивідуальність та неповторність дитини як основа гуманістичної ментальності українського народу;
- функційна роль фасилітаційної компетентності в професійному зростанні сучасного вчителя.

В межах реалізації даної педагогічної умови на суб'єктно-збагачувальному етапі ми запропонували студентам написати педагогічне есе *«Гуманізм – окрема і глобальна філософська система»*. Студенти доходили висновків про те, що самостійність гуманізму як наукової течії визначається такими ознаками, як автономність, універсальність, фундаментальність гуманістичних ідей, єдність цілей і засобів. Студенти у ході дискусії наголошували на тому, що автономність гуманізму

пояснюється тим, що його ідеї не можуть бути виокремлені з релігійних, історичних чи ідеологічних постулатів.

Головним завданням на цьому етапі було забезпечити усвідомлення майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей того, що рівень розвитку їхнього гуманістичного світогляду повністю залежить від накопиченого людством досвіду з реалізації транскультурних норм суспільного життя: співробітництва, доброзичливості, чесності, лояльності і терпимості до інших, дотримання закону тощо.

Наведемо приклад есе студентки Катерини К.: *«Універсальність гуманістичних ідей обумовлена їх застосуванням до всіх людей і будь-яких соціальних систем. В гуманістичному світогляді можливий вихід за рамки культурної відносності, національних, економічних, релігійних, расових та ідеологічних відмінностей. При цьому принципово важливим є не протиставлення універсальних цінностей гуманізму національним, а взаємодія з ними, яка передбачає перехід до різноманітності і багатогранності культурно-гуманістичних позицій, які доповнюють і збагачують одна одну. Фундаментальність гуманістичних цінностей визначається тим, що вони не можуть розглядатись як щось другорядне. За своїм значенням вони відносяться до найбільш фундаментальних явищ соціальної структури. Єдність цілей і засобів в гуманістичному світогляді означає недопущення будь-яких спроб будь-якими засобами добиватись своїх цілей. Не можна поступатись гуманістичними принципами, мотивуючи це стратегічною необхідністю».*

Дослідницьку увагу студентів було зацентовано на розгляді гуманістики видатного вченого-педагога Василя Сухомлинського. Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей доходили висновків про те, що визначальна роль у пошуку нових гуманних моделей педагогічного процесу майбутньої школи належить В.О.Сухомлинському, який писав, що дійсна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб зберегти радість, щастя, на яке має право дитина. В.О.Сухомлинському належить

пріоритет у визначенні необхідності виховувати у дітей непопулярні за тих умов цінності: терпимість, милосердя, людяність.

В межах даного напрямку роботи студентам було запропоновано розглянути наукові розвідки сучасних вітчизняних учених з метою розуміння того, що саме фасилітація, як спосіб гуманізації сучасної освітньої системи нашої країни є гостро актуальною проблемою.

Майбутні вчителі-гуманітарії усвідомили, що найновітнішою концепцією, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування та розвитку особистості, є цілісна теорія особистісно орієнтованого виховання, розроблена в Інституті проблем виховання НАПН України під керівництвом Івана Дмитровича Беха. Це нова освітня гуманістична філософія, яка є альтернативою директивній авторитарній педагогіці. В ній обґрунтовано психолого-педагогічні умови, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. В першу чергу – це «формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість», «культивування у вихованні цінності іншої людини», «культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення». За результатами такої роботи зрозуміли, що названі параметри, за висновками студентів, і є маркерами саме фасилітаційної компетентності вчителя.

В межах даного етапу, разом зі студентами було проведено конференцію *«Гуманістичний маніфест третього тисячоліття»*, скориставшись результатами аналізу громадського об'єднання Міжнародна Академія Гуманізму. Майбутні вчителі-гуманітарії аналізували маніфест в якому стверджується необхідність формування нового світогляду людства, здатного захистити права людини і прославити людську свободу й гідність, все ще панує технократизація свідомості, що веде до порушення органічної цілісності людини, дисбалансу знань і духовно-моральної культури особистості.

Продуктивним та інформативним на цьому етапі формувального експерименту виявилось виконання студентами самостійної науково-дослідницької роботи, яка сприяла рефлексії себе як майбутніх фасилітаторів.

Цьому сприяли такі види роботи, як: рефлексивні есе *«Фасилітація – шлях до гуманного осердя освітнього процесу Нової української школи»*, *«Фасилітація у роботі з дітьми – творення аури Добра та Милосердя»*; *«Гуманізм – окрема глобальна і філософська система»*; *«Гуманістичний маніфест третього тисячоліття»*.

Продуктивними в контексті формування фасилітаційної компетентності студентів було усвідомлення ними потенціалу саме гуманітарних спеціальностей. З цією метою, студентам експериментальної групи було запропоновано таке завдання (модифікація завдання О. Семеног).

Місткиня Ліна Костенко, виступаючи перед студентами Києво-Могилянської академії 1 вересня 1999 року, висловила таке міркування: *«...кожна нація повинна мати гуманітарну ауру. Тобто потужно емонуючий комплекс наук, що охоплюють всі сфери життя, включно з освітою, літературою, мистецтвом, у їхній інтегральній причетності до світової культури і, звичайно, у своєму неповторному національному варіанті»*. Студенти аналізували вислів поетки та намагались порівняти реалії сучасної шкільної практики з роками становлення Незалежної України.

В межах аналізу студентами проаналіовано та відтворено динаміку руху гуманістичних ідей від класичної моделі доби Відродження XIV ст. до наступних етапів: «еклектичний» гуманізм, деформація гуманістичного світобачення в умовах XVII ст., гуманізм як ідеологія («Рисорджименто»), гуманізм як життєва правда («Веризм»), антигуманізм (початок XX ст.)

Ми пропонували студентам розглянути гуманізм у контексті авторських концепцій.

На цьому етапі цікавим і продуктивним в контексті формування аксіологічного компонента фасилітаційної компетентності майбутніх

учителів гуманітарних спеціальностей виявився такий вид роботи: *фестиваль «Гуманістична модель світобачення Умберто Еко»*.

Активне залучення студентів-істориків уможливило проведення жвавої емоційної дискусії, в межах якої кожен студент мав змогу викласти свої думки. За результатами такої роботи майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей доходили таких висновків: студенти визначали місце концепції «Нового гуманізму» А. Печчеї – засновника «Римського клубу», – транскультурної організації, – мета якої стимулювати встановлення нових, згармонізованих стосунків між країнами, різними соціальними системами в умовах другої половини ХХ ст. Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей зазначали, що ідеями гуманістичної світобудови проінформовані три доповіді Римського клубу: «Межі зростання» (1972), «Людство на роздоріжжі» (1974) та «Перебудова міжнародного порядку» (1977). «Новий гуманізм» стимулює «революцію гуманізму», тобто змогу регулювати глобальні процеси й скеровувати життя людства.

Дуже емоційними і продуктивними висновками вирізнявся аналіз майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей теоретико-практичного досвіду гуманіста Умберто Еко, гуманістично спрямована проза якого віддзеркалює постмодерністські шукання і є прикладом складної семіотичної гри, з багатозначністю текстів та сміливим перетином історичних подій із сучасними реаліями. Майбутні педагоги розмірковували над тим, що У. Еко відстоює концепцію «позарелігійної етики», з'ясовує сутність середньовічної філософії, перспективи масової культури, постмодерністської естетики та сучасного мистецтва, можливості інтерпретації тощо. Як бачимо, занурення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у рефлексивні роздуми щодо напрямів гуманізації, «олюднення» соціокультурних процесів у світі мають принципове значення і для гуманізації освітнього процесу української школи.

Цікавими виявились мультимедійні презентації щодо діяльності Умберто Еко про те, що він активно співпрацював з мас-медіа; був

засновником семіологічного журналу «Versus» («Знак») та гуманістичного проекту «Мульти-медійна Аркада», який має на меті створення публічних бібліотек високої технології.

Майбутніми учителями гуманітарних спеціальностей у межах презентації було представлено творчо-пошукову діяльність Умберто Еко як: культуролога (викладає основи семіотичного аналізу, розглядає переклад як одну з форм збагачення культури, висвітлює проблеми взаємин між автором і текстом, аналізує місце і роль фабули, сюжету та дискурсу в художньому творі); естетика (творчість має два «обличчя» – сміх і бунт: існуючий світ відбивається в символах, у системі знаків, а творчість, породжуючи нові знаки або нові комбінації знаків, заборонених існуючою культурою, дестабілізує старий світ і творить новий; як теоретик постмодернізму визнає потенціал інтертекстуальності, пародіювання, інтерпретації відомих літературних сюжетів та поєднання проблемності і розважальності, які спираються на традиції літературної класики і водночас не ігнорують запитів і смаків «масової культури»); етика (досліджує проблеми війни, расизму, фашизму, націоналізму, тероризму, заангажованої роботи ЗМІ, релігійної і позарелігійної етики, терпимості, свободи та ін.).

На нашу думку, проведена робота сприяла позитивному впливу на аксіологічний компонент фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, зокрема, на показники світоглядного критерію.

За результатами такої роботи майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей підготували мультимедійні презентації у вигляді диспуту «Гуманізм – глобальна філософська система» на одному із засідань дискусійного клубу. Кожен зі студентів підготував виступ, а найбільш цікаві тези було опубліковано у збірнику студентських наукових робіт.

Проведена робота забезпечила реалізацію педагогічних умов формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, позитивно вплинуло на формування гносеологічного, праксеологічного та аксіологічного компонентів.

2.3. Результати експериментального дослідження з формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей та їх аналіз

З метою виявлення стану сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей був проведений констатувальний експеримент, в якому взяли участь 214 студентів. Було створено дві довільні групи. Загальна кількість групи 1 складала 108 студентів.

До групи №2 було віднесено 106 респондентів.

Респонденти групи 1 та групи 2 вирізнялись відносною однорідністю за віком респондентів, їхньою гендерною ознакою та базовою середньою освітою.

На констатувальному та прикінцевому етапі експерименту було здійснено діагностування за методами (тестовими методиками, питальниками, анкетами, результатами аналізу відповідей студентів в контексті запропонованої проблематики) які описані в п.п.2.1. дисертації.

Опишемо хід констатувального етапу експериментальної роботи з формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Насамперед було діагностовано рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за проективним критерієм відповідно ступеня прояву кожного показника: обізнаність із механізмами фасилітації, обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування, обізнаність із прийомами педагогічної техніки.

Результати діагностики за трьома показниками за проективним критерієм відображено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів
гуманітарних спеціальностей за гносеологічним компонентом
на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Показник сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності за гносеологічним компонентом					
		Високий		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	обізнаність із механізмами фасилітації	10	9,3	16	14,8	82	75,9
Група №2		9	8,5	14	13,2	83	78,3
Група №1	обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування	9	8,3	16	14,8	83	76,9
Група №2		11	10,4	15	14,1	80	75,5
Група №1	обізнаність із прийомами педагогічної техніки	8	7,4	13	12,0	87	80,6
Група №2		10	9,4	16	15,1	80	75,5

Як бачимо з табл. 3.1, для більшості студентів притаманний низький рівень знань щодо механізмів фасилітації (75,9% – група № 1, 78,3% – група № 2). У 14,8% студентів групи №1 та 13,2% групи № 2 виявився середній рівень знань щодо механізмів фасилітації. На високому рівні опинились лише 9,3% студентів – майбутніх учителів гуманітарних дисциплін групи № 1 та 8,5% групи № 2.

Дані таблиці 3.1 свідчать про те, що більшість студентів виявили низький рівень знань щодо варіативності педагогічного спілкування (76,9% групи № 1 та 75,5% и група № 2). На середньому рівні опинились 14,8% студентів групи № 1 та 14,1% групи № 2. Лише для 8,3% студентів групи № 1

та 10,4% студентів групи № 2 притаманний високий рівень знань щодо специфіки педагогічного спілкування.

Низький рівень сформованості знань прийомів педагогічної техніки виявили також більшість респондентів (80,6% групи №1, 75,5% групи № 2). На середньому рівні опинились 12% студентів групи №1 та 15,1% студентів групи № 2. Майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей, які знаходяться на високому рівні знань прийомів педагогічної техніки у групі №1 виявилось 7,4%, у групі № 2 – 9,4%.

У табл. 2.2 наведено дані щодо рівня сформованості фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за інструментальним критерієм відповідно показників: комунікативно-стратегічні вміння, конфліктологічні вміння, перцептивно-невербальні вміння.

Таблиця 2.2

Рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за праксеологічним компонентом на констатувальному етапі експерименту

Групи	Показник сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності за праксеологічним компонентом					
		Високий		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	комунікативно-стратегічні вміння	6	5,5	11	10,2	91	84,3
Група №2		5	4,7	10	9,4	91	85,9
Група №1	конфліктологічні вміння	12	11,1	16	14,8	80	74,1
Група №2		10	9,4	14	13,2	82	77,4
Група №1	перцептивно-невербальні вміння	6	5,5	18	16,7	84	77,8
Група №2		6	5,7	15	14,1	85	80,2

Як видно з таблиці 2.2, більшість студентів (84,3% в групі № 1 та 85,9% у групі № 2) виявили низький рівень комунікативно-стратегічних умінь.

Високий рівень комунікативно-стратегічних умінь виявився притаманним лише 5,5% респондентів групи № 1 та 4,7% – групи № 2. Середній рівень продемонстрували 10,2% – групи № 1 та 9,4% – групи № 2.

Дані таблиці 2.2 свідчать, що студенти продемонстрували й недостатній рівень конфліктологічних умінь. Розподіл за рівнями виявився таким: високий (11,1% у групі № 1 та 9,4% у групі № 2), середній (14,8% у групі № 1 та 13,2% у групі № 2), низький (74,1% у групі № 1 та 77,4% у групі № 2).

Важливим показником сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є рівень перцептивно-невербальних умінь.

Кількісні дані розподілу за рівнями наступні: 5,5% у групі № 1 та 5,7% у групі № 2 – високий рівень; 16,7% у групі № 1 та 14,1% у групі № 2 – середній рівень; 77,8% у групі № 1 та 80,2% у групі № 2 – низький рівень.

У таблиці 2.3 представлено узагальнені дані щодо рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за світоглядним критерієм відповідно до показників: емоційність, емпатійність, гуманістична спрямованість.

З таблиці 2.3 видно, що емоційність (емоційний інтелект) на високому рівні зафіксовано у 13,9% студентів групи № 1 та 13,2% групи № 2. Але, досить багато респондентів опинилось на низькому рівні (66,7% в групі № 1 та 70,8% у групі № 2). Середній рівень прояву емоційності виявили 19,4% студентів групи № 1, 16% групи № 2.

Для більшості студентів притаманний низький рівень емпатійності (70,4% у групі № 1, 72,7% у групі № 2); середній рівень емпатійності виявили 18,5% студентів групи № 1, 17,9% групи № 2. На високому рівні опинились також 11,1% студентів групи № 1, 9,4% – групи № 2.

Високий рівень розвитку гуманістичної спрямованості виявили 8,3% студентів групи № 1 та 8,5% групи № 2. Середній рівень виявили 14,8% студентів групи № 1 та 11,3% групи № 2. Значна кількість студентів виявили низький рівень розвитку рефлексивності (76,9% студентів групи № 1 та 80,2% групи № 2).

Таблиця 2.3

Рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за аксіологічним компонентом на констатувальному етапі експерименту

Групи	Показник сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності за аксіологічним компонентом					
		Високий		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	емоційність	15	13,9	21	19,4	72	66,7
Група №2		14	13,2	17	16	75	70,8
Група №1	емпатійність	12	11,1	20	18,5	76	70,4
Група №2		10	9,4	19	17,9	77	72,7
Група №1	гуманістична спрямованість	9	8,3	16	14,8	83	76,9
Група №2		9	8,5	12	11,3	85	80,2

Діагностування результатів ступеня прояву показників за трьома критеріями дозволило з'ясувати рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що відображено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за проєктивним, інструментальним, світоглядним критеріями на констатувальному етапі експерименту

Групи	Критерії сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей					
		Високий		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Група №1	проєктивний критерій	9	8,3	15	13,9	84	77,8
Група №2		10	9,4	15	14,2	81	76,4
Група №1	інструментальний критерій	8	7,4	15	13,9	85	78,7
Група №2		7	6,6	13	12,3	86	81,1
Група №1	світоглядний критерій	12	11,1	19	17,6	77	71,3
Група №2		11	10,4	16	15,1	79	74,5

З табл. 2.4 видно, що результати діагностики початкового рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за проєктивним критерієм засвідчили, що у значної більшості студентів зафіксовано низький рівень (77,8% у групі № 1 та 76,4% у групі № 2), середній рівень – 13,9% в групі № 1 та 14,2% у групі № 2, високий рівень – 8,3% у групі № 1 та 9,4% у групі № 2.

Діагностування результатів ступеня прояву показників за інструментальним критерієм дало змогу визначити рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що відображено в таблиці 3.4, з якої видно, що більшість студентів виявила низький рівень (78,7% в групі № 1 та 81,1% у групі № 2),

середній рівень – 13,9% в групі № 1 та 12,3% у групі № 2, високий рівень – 7,4% у групі № 1 та 6,6% у групі № 2.

Результати ступеня прояву показників сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за світоглядним критерієм засвідчили, що 71,3% студентів групи № 1 та 74,5% групи № 2 виявили низький рівень, 17,6% групи № 1 та 15,1% групи № 2 – середній рівень, а високий – 11,1% (група № 1), 10,4% (група № 2).

Для визначення загального рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі експерименту результати вимірювання рівнів їх сформованості за означеними критеріями було розподілено у такий спосіб: до високого рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було віднесено студентів, у яких за трьома критеріями був наявний високий рівень прояву всіх показників. Аналогічно визначались середній, низький рівень, що відображено у таб. 2.5 та рис. 2.3.

Відповідно до описаних у п.п 2.1 дисертації характеристик рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

Таблиця 2.5

**Загальний рівень сформованості фасилітаційної компетентності
майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному
етапі експерименту**

Група \ Рівень	Функціонально-варіативний		Професійно-стереотипний		Фахово-унормований	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
№ 1	10	9,3	16	14,8	82	75,9
№ 2	9	8,5	15	14,2	82	77,3

Поданий у табл. 3.5, рис. 3.3 результат, свідчить про те, що 75,9% респондентів групи № 1 та 77,3% групи № 2 опинилось на низькому рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Середній рівень притаманний 14,8% респондентів групи № 1 та 14,2% групи № 2. Високого рівня досягли 9,3% респондентів групи № 1 та 8,5% – групи № 2.

Рис. 2.3 Сформованість фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей констатувальному етапі експерименту (%)

За допомогою критерію однорідності χ^2 ми визначили збіг початкового стану в групах № 1 та № 2 студентів стосовно рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Маємо порядкову шкалу ($L = 3$) з різними рівнями – «високий рівень», «середній рівень» та «низький рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять та опинилися на тому чи іншому рівні. Для студентів групи №1 вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3)$, де n_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. Для студентів групи №2 вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3)$, де m_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. [209].

Для даних вимірювань у порядковій шкалі, доцільно використовувати критерій однорідності χ^2 , емпіричне значення якого обчислюється за формулою:

$$\chi_{emn}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку $L=3$) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень. Було обчислено емпіричне значення

критерію χ^2 за наведеною формулою для студентів групи №1 та №2 на констатувальному етапі експерименту ($\chi^2_{\text{емп к}} =$), де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (9,3;14,8;75,9)$, $m=(8,5;14,2;77,3)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку.

Згідно розрахунку емпіричне значення критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту $\chi^2_{\text{емп к}} = 0,06$. Критичне значення критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 ($\chi^2_{0,05} =$) та розміру градації кількості 3 (згідно вищезазначеної статистичної таблиці) складає 5,99. Отже, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння обох груп студентів на констатувальному етапі експерименту менше критичного значення ($0,06 < 5,99$). Тобто, характеристики груп, які порівнюються, щодо рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, співпадають із рівнем значущості 0,05.

Отже, немає суттєвих відмінностей між студентами двох різних груп, що стало підставою для їх умовного розподілу на експериментальну та контрольну групи. До експериментальної групи (ЕГ) увійшли студенти групи № 1, а до контрольної групи (КГ) – студенти групи № 2. Відтак, за результатами констатувального етапу експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи з підвищення ефективності формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ході формувального експерименту.

Для перевірки результативності формувального експерименту, підведення його підсумків, проведення контрольного зрізу було використано ті самі методи педагогічного дослідження, що й на констатувальному етапі експерименту. Зміни рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому етапі

дослідно-експериментальної роботи визначено за ступенем прояву всіх показників проєктивного, інструментального та світоглядного критеріїв.

Насамперед, було діагностовано рівень сформованості фасилітаційної компетентності за проєктивним критерієм за трьома показниками.

За показником «обізнаність із механізмами фасилітації» отримано такі дані: у 11,3% студентів ЕГ та 9,3% студентів КГ цей показник проявився на високому рівні. В 64,8% студентів ЕГ та 14,8% КГ виявлено середній рівень. Низький рівень виявлено у 23,9% студентів ЕГ та 75,9% – КГ. За показником «обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування» результати розподілено наступним чином: високий рівень виявило 10,8% респондентів ЕГ та 11,2% – КГ. Середній рівень у 65,2% в ЕГ та 15,7% у КГ. 24% студентів у ЕГ та 73,1% у КГ виявили низький. Значні якісні та кількісні зміни відбулися за показником «обізнаність із прийомами педагогічної техніки», а саме: на високому рівні опинилось 11,2% студентів ЕГ та 10,7% КГ. На середньому рівні опинилось 67,4% та 17,5% студентів відповідно ЕГ та КГ, у яких на недостатньому рівні розвинуті ці вміння. Низький рівень виявлено у 21,4 % студентів ЕГ та 71,8% КГ, у яких відсутні або слабо розвинуті знання педагогічної техніки. Аналіз результатів ступеня прояву показників за проєктивним критерієм дозволив встановити рівень сформованості фасилітаційної компетентності на прикінцевому етапі експерименту, який представлено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за гносеологічним компонентом на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Групи	Показник сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності за проєктивним критерієм		
		Високий	Середній	Низький

		%	%	%
ЕГ	обізнаність із механізмами фасилітації	11,3	64,8	23,9
КГ		9,3	14,8	75,9
ЕГ	обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування	10,8	65,2	24
КГ		11,2	15,7	73,1
ЕГ	обізнаність із прийомами педагогічної техніки	11,2	67,4	21,4
КГ		10,7	17,5	71,8

Далі діагностовано рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за інструментальним критерієм відповідно ступеня сформованості кожного показника.

За показником «комунікативно-стратегічні вміння» діагностовано такий результат: на високому рівні він проявився у 8,4% студентів ЕГ та 6,3% КГ; на середньому: у 63,3% студентів ЕГ та 11,2% в КГ; на низькому рівні у 28,3% студентів ЕГ та 82,5% КГ. У 14,1% респондентів ЕГ та 11,1% КГ зафіксовано високий рівень прояву показника «конфліктологічні вміння». На середньому рівні опинилось 70% респондентів ЕГ та 14,8% КГ, а також на низькому рівні – 15,9% студентів ЕГ та 74,1% КГ. За показником «перцептивно-невербальні вміння» зафіксовано в 8,1% студентів ЕГ та 8,1% КГ високий рівень. 69,5% студентів ЕГ та 16,6% КГ опинилось на середньому рівні; 22,4% студентів ЕГ та 75,3% КГ виявили низький рівень.

Отримані результати ступеня прояву показників за інструментальним критерієм, дозволили визначити рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що відображено у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за праксеологічним компонентом на прикінцевому етапі експерименту

Групи	Показник сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності за праксеологічним компонентом		
		Високий	Середній	Низький
		%	%	%
ЕГ	комунікативно-стратегічні вміння	8,4	63,3	28,3
КГ		6,3	11,2	82,5
ЕГ	конфліктологічні вміння	14,1	70	15,9
КГ		11,1	14,8	74,1
ЕГ	перцептивно-невербальні вміння	8,1	69,5	22,4
КГ		8,1	16,6	75,3

Після цього було діагностовано рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за світоглядним критерієм відповідно ступеня прояву кожного показника.

Розподіл респондентів за ступенем прояву показника «емоційний інтелект» виявився таким: високий рівень – 17,4% в ЕГ та 14,8% у КГ; середній рівень – 69,6% в ЕГ та 19,5% у КГ; низький рівень – 13% в ЕГ та 65,7% у КГ. За показником «емпатійність» було отримано наступні результати: високий рівень у 15,2% в ЕГ та 11,5% у КГ; середній рівень – 70,9% в ЕГ та 21,5% у КГ; низький рівень – 13,9% в ЕГ та 67% у КГ. Розподіл студентів за рівнями за показником «гуманістична спрямованість» виявився наступним: високий рівень у 11,8% в ЕГ та 10,6% у КГ; середній

рівень у 67,7% в ЕГ та 15,7% у КГ; низький рівень у 20,5% в ЕГ та 73,7% у КГ. Результати діагностування за світоглядним критерієм представлено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей аксіологічним компонентом на прикінцевому етапі експерименту

Групи	Показник сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності за аксіологічним компонентом		
		Високий	Середній	Низький
		%	%	%
ЕГ	емоційність	17,4	69,6	13
КГ		14,8	19,5	65,7
ЕГ	емпатійність	15,2	70,9	13,9
КГ		11,5	21,5	67
ЕГ	гуманістична спрямованість	11,8	67,7	20,5
КГ		10,6	15,7	73,7

Загальний рівень сформованості фасилітаційної компетентності студентів на прикінцевому етапі експерименту діагностовано за допомогою аналізу результатів ступеня прояву показників за проєктивним, інструментальним та світоглядним критеріями ми визначили рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що представлено також у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Груп и	Критерії сформованості фасилітаційної компетентності	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей					
		Функціонально -варіативний рівень		Професійно- стереотипний рівень		Фахово- унормований рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	проективний критерій	12	11,1	71	65,8	25	23,1
КГ		11	10,4	17	16	78	73,6
ЕГ	інструментальн ий критерій	11	10,2	73	67,6	24	22,2
КГ		9	8,5	15	14,2	82	77,3
ЕГ	світоглядний критерій	16	14,8	75	69,4	17	15,8
КГ		13	12,3	20	18,9	73	68,8

Дані табл. 2.9 свідчать що для більшості респондентів ЕГ за проективним критерієм притаманний середній рівень (65,8%). Низький рівень виявило 23,1% студентів, а високий 11,1%. Дані у КГ виявились зовсім іншими: високий рівень – 10,4%, середній – 16%, низький – 73,6%. За інструментальним критерієм 67,6% майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в ЕГ виявили середній рівень сформованості фасилітаційної компетентності (в КГ – 14,2%). Низький рівень у 22,2% студентів ЕГ (в КГ – 77,3%), а високий рівень у 10,2% студентів ЕГ (в КГ – 8,5%). За світоглядним критерієм отримано наступні дані: 14,8% студентів ЕГ високого рівня (в КГ – 12,3%), 69,4% студентів ЕГ середнього рівня (в КГ – 18,9%), 15,8% студентів ЕГ низького рівня (в КГ – 68,8%). Отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з формування фасилітаційної

компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. До високого (середнього, низького) рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей було віднесено студентів, у яких за трьома критеріями виявлено високий (середній, низький) рівень прояву всіх показників. У табл. 2.10, рис. 2.4 подано дані загального рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 2.10

Загальний рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Рівень Група	Функціонально-варіативний рівень		Професійно-стереотипний рівень		Фахово-унормований рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	13	12	73	67,6	22	20,4
КГ	11	10,4	18	17	77	72,6

Рис. 2.4 Сформованість фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи (%)

Представлений у табл. 2.10 та рис. 2.4. результат, дозволив зробити висновок, що в ЕГ зафіксовано 12% студентів із високим рівнем сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (у КГ – 10,4%). Зафіксовано 67,6% студентів ЕГ, які виявили середній рівень (у КГ – 17%). Низький рівень сформованості фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін виявлено у 20,4% студентів ЕГ (у КГ – 72,6%).

На підставі аналізу отриманих даних вже за трьома критеріями ми можемо ще раз переконатися в тому, що апробація моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей дала позитивні результати. Аналіз експериментальних даних, поданих у табл. 2.5, 2.10 засвідчив, що показники рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники змінилися незначно. Так, на 2,7% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим рівнем (у КГ на 1,9%); на 53,1% – з середнім рівнем (у КГ – на 2,8%); на 55,5% зменшився показник низького рівня в ЕГ (у КГ – на 4,7%).

Відобразимо наочно порівняння експериментальних даних щодо рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до та після проведення формувального експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей					
		Функціонально-варіативний рівень		Професійно-стереотипний рівень		Фахово-унормований рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	на початку експерименту	10	9,3	16	14,8	82	75,9
ЕГ	по закінченні експерименту	13	12	73	67,6	22	20,4
КГ	на початку	9	8,5	15	14,2	82	77,3

	експерименту						
КГ	по закінченні експерименту	11	10,4	18	17	77	72,6

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi^2_{\text{емп } \phi} =$) здійснювався за такою же формулою та алгоритмом, як і на констатувальному етапі.

$$\chi^2_{\text{емп } \phi} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n=(12;67,6;20,4)$, $m=(10,4;17;72,6)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку Б (табл. Б.2).

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi^2_{\text{емп } \phi} = 59,68$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($59,68 > 5,99$). Таким чином, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівня сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей після формувального експерименту складає 95%.

Щоб бути більш впевненими, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних

спеціальностей в експериментальній групі студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно розрахунку, що представлено в додатку складає 66,24, що є більше за критичне значення критерію χ^2 (66,2 > 5,99). Таким чином, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в експериментальній групі.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння у контрольній групі складає 0,59, що є менше за критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$ (0,59 < 5,99) (розрахунки представлено в табл. Б.4 додатку Б). Отже, в контрольній групі за період проведення формувального експерименту не відбулися значні зміни в рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, тому що не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок апробації моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Висновки до другого розділу

Розроблено систему критеріїв та показників сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей.

Гносеологічний компонент фасилітаційної компетентності діагностується за допомогою проєктивного критерію з показниками:

- обізнаність із механізмами педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка/педагогічний супровід);
- обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування (активне/пасивне слухання; монологічна/діалогічне мовлення);
- обізнаність із прийомами педагогічної техніки (таксика, кінесика, проксемика).

Праксеологічний компонент фасилітаційної компетентності може бути вимірюваний за допомогою інструментального критерію з показниками:

- комунікативно-стратегічні вміння;
- конфліктологічні вміння;
- перцептивно-невербальні вміння.

Діагностування аксіологічного компонента уможливорюється вимірюванням світоглядного критерію сформованості фасилітаційної компетентності з такими показниками:

- емоційність;
- емпатійність;
- гуманістична спрямованість.

Розроблено модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей для здійснення експериментального дослідження.

Модель формування фасилітаційної компетентності містить такі компоненти: мета, принципи, етапи формування фасилітаційної компетентності, педагогічні умови, компоненти, критерії та рівні сформованості фасилітаційної компетентності студентів, результат.

Здійснений за визначеними критеріями та показниками діагностувальний експеримент довів, що на констатувальному етапі 75,9% респондентів групи ЕГ та 77,3% групи КГ опинилось на низькому (фахово-унормованому) рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Середній (професійно-стереотипний) рівень притаманний був притаманний 14,8% респондентів групи ЕГ та 14,2% групи КГ. Високого (функціонально-варіативного) рівня досягли 9,3% респондентів групи ЕГ та 8,5% – групи КГ.

Після впровадження моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за визначеними педагогічними умовами та етапами реалізації – професійно-орієнтувальним, конструктивно-моделювальним та суб'єктно-збагачувальним було вдруге продіагностовано рівні сформованості фасилітаційної компетентності та отримано такий результат.

Показники рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники змінилися незначно. Так, на 2,7% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим (функціонально-варіативним) рівнем (у КГ на 1,9%); на 53,1% – з середнім (професійно-стереотипним) рівнем (у КГ – на 2,8%); на 55,5% зменшився показник низького (фахово-унормованого) рівня в ЕГ (у КГ – на 4,7%).

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Я. Андрійчук. — Київ, 2004. — 193 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і практика. — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 216 с.
3. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. — К. : Вища школа, 1993. — 327 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — Киев, 1989. — 200 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. — К. ; — Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
6. Виговська Л. П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми / Л. П. Виговська // Психологія : Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 1999. — Вип. 4 (7). — С. 61—66.
7. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Е. Г. Врублевская. — Хабаровск, 1999. — 21 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
9. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 243 с.

- 10.** Гуцало Е. У. Основи психологічної компетентності майбутнього педагога : Практикум. Навч. посібник. — ФОП Александрова М. В, 2016. — 140с.
- 11.** Гуцало Е.У. Теоретичні засади та методологія психолого-педагогічного супроводу в системі соціально-педагогічної роботи // Наукові записки. — Випуск 122 — Серія : Педагогічні науки. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. — 133—140 с.
- 12.** Гуцало Емілія Ун-Сунівна Сучасне комунікативне знання у системі соціально-гуманітарних університетських наук : збірник наукових праць Наукові записки / Випуск 161. — Серія Педагогічні науки. — Кропивницький: РВВЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. — С.87—93
- 13.** Гуцало Э. У., Матяш О. И. Становление и самоопределение коммуникации в системе социально-гуманитарных наук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» — Додаток 2 до Вип. 36 : Тематичний випуск «проблеми емпіричних досліджень у психології». Випуск 13 — К. : Гнозис, 2016. — 438 с. С.92 — 99.
- 14.** Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / За ред. Н .Г. Ничкало. — Хмельницький : ТУП, 2002. — 334 с.
- 15.** Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн. : Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
- 16.** Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. — Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. — 193 с.
- 17.** Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
- 18.** Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І. А. Зязюн,

Г. М. Сагач. — К. : Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. — 302с.

19. Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олена Дмитріївна Кайріс. — Київ, 2002. — 180с.

20. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : [монографія] / Копусь О. А. — К. : РВВ КГУ, 2012. — 429 с.

21. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов. — М.: Март; Ростов н/Д., 2005. — 447 с.

22. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. — М. : Политиздат, 1969. — 224 с.

23. Крюкова Т. В. Методическая система подготовки студентов по специальности «Преподаватель перевода» в языковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Татьяна Викторовна Крюкова. — Москва, 2003. — 181 с.

24. Курлянд З. Н. Особливості конструювання виховного середовища ВНЗ : матеріали міжнар. симпозіуму [«Революція в університетській освіті : глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє»], (Одеса, 25—30 травня 2007 р.). — Одеса-Стамбул : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2007. — С.45—48.

25. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С. М. Максимець. — Одеса, 2001. — 189с.

26. Методы исследования межличностного восприятия : [спецпрактикум по социальной психологи]. — М., 1984.

- 27.** Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. — К. : «К.І.С.», 2003. С. 13—41.
- 28.** Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / М. П. Оліяр. — Івано-Франківськ : СІМІК, 2015. — 476 с.
- 29.** Педагогіка вищої школи: підручник / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 256 с.
- 30.** Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
- 31.** Пентилюк М. І. Професійна підготовка студентів-філологів. Засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк // Дивослово. — 2005. — №11. — С. 21—24.
- 32.** Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. — М. : Высшая школа, 2004. — 512 с.
- 33.** Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : [навч. посіб., 3-тє вид.] / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. — К. : Каравела, 2016 — 320 с.
- 34.** Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України. Офіційний вісник України. від 23.11.2011. № 1341.
- 35.** Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти Документ 266—2015 — п, чинний, поточна редакція — Редакція від 11.02.2017, підстава — 53—2017—п Електронний ресурс: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>
- 36.** Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., «Когито-Центр», 2002. — 396 с.

37. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [учебное пособие] / Д. Я. Райгородский. — Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 1998 — 672 с.
38. Романишина О. Я. Педагогічні технології розвитку фасилітації майбутніх фахівців гуманітарного профілю / Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник. Вип.10. Херсон: видавництво Гринь Д. С. — 2018 — С. 122—129
39. Романишина О. Я. Види компонентів педагогічної фасилітації майбутніх фахівців гуманітарного профілю / Оксана Ярославівна Романишина, Богдан Степанович Крищук // Зб.наук.праць Державної академії прикордонної академії ім. Б. Хмельницького, Вип. 3(14). — 2018 — С. 144—149
40. Спенсер М. Крылатые фразы на английском языке. Идиомы, пословицы, шутки / М. Спенсер — Москва : АВ Publishing, 2013 — 256 с.
41. Словарь синонимов английского языка / Dictionary of Synonyms / [Под ред. С. Матвеева]. — М. : АСТ Восток-Запад, 2006. — 536 с.
42. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / І. М. Богданова, І. О. Бартенєва, О. А. Галіцан, Р. С. Гурін, З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова; під ред. : З. Н. Курлянд. — К. : Знання, 2012. — 390 с. — Бібліогр. : 324 назв — укр.
43. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина : В 2 т. — П86 М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — Т. 1. — 312 с.
44. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Института Психотерапии. 2002. — 490 с.
45. Фокша О. М. Засоби формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти / О. М. Фокша // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Людина та соціум : сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)»], (21—22 вересня 2018р.) — Львів : 2018. — С. 69—71.

46. Фокша О. М. Детермінанти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти. / О. М. Фокша // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університет імені К. Д. Ушинського. — Серія : Педагогіка. — Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2018. — Вип. 3 (122). — С. 89—93.
47. Фокша О. М. Експериментальна модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти. / О. М. Фокша // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. — Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. — К., 2018. — № 63. — С. 192—195.
48. Фокша О. М. Methodological recommendations for formation of facilitative competence of future teachers of humanities in institutions of higher education / О. М. Фокша // Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration. — Ariel. — 2018. — № 9. — С. 61—65.
49. Фокша О. М. Педагогічний вимір феномена «Фасилітаційна компетентність освітян» / О. М. Фокша // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції : тези доповідей [«Наука у контексті сучасних глобалізаційних процесів»], (30 березня 2018 р.). — Дніпро : НБК, 2018. — Ч. 2. — С. 77—80.
50. Фокша О. М. Сутність і структура фасилітаційної компетентності сучасного вчителя. / О. М. Фокша // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Педагогіка і психологія : актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі»], (6—7 квітня 2018 р.). — К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. — Ч. 2. — С. 66—68.
51. Фокша О. М. Специфіка формування фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої освіти / О. М. Фокша // Модернізація навчально-виховного процесу у сучасних закладах освіти : зб. наук. пр. / редкол. О. Я. Чебикін та ін. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. — С. 127—131.

52. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. В. Шакурова. — М., 2007. — 361 с.
53. Щекин Г. В. Визуальная психодиагностика : познание людей по их внешности и поведению : [монография] / Г. В. Щекин. — К. : МАУП, 1995. — 672 с.
54. Becker H. P. Howard Becker on Education – Modern Educational Thought / H. P. Becker, R. G. Burgess. — Open Univ Pr (May 1995). — 144 p.
55. Colin Evans (1990) Teaching the humanities: Seminars as metalogues, *Studies in Higher Education*, 15:3, 287—297 DOI : 10.1080/03075079012331377410
56. Ekman, P., Friesen, W., *Unmasking the Face*, Prentice — Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
57. Eurydice. Survey. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. 2002. — P. 32.
58. Eurydice. The information network on education in Europe. N.Y., 2002. — 28 p.
59. Gibbons-Wood D. and Lange T. Developing Core Skills : Lessons from Germany and Sweden // *Education + Training*. 2000. Vol. 42. № 1. — P. 24—32.
60. Hoffmann T. The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*. 1999. Vol. 23. — № 6. — P. 275—285.
61. Hutmacher W. Key competencies in Europe / Hutmacher W. : Report DECS/ SE/Sec - (96) - 43 of the Symposium [«A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland], (27-30.03.1996). Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. — 72 p.
62. Justin Reich. *Best Ideas for Teaching with Technology : A Practical Guide for Teachers, by Teachers* / Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November. — New York : M. E. Sharpe, 2008. — 291 p.

63. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed?. In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels : IBM Education Center, 1992. P. 111—122.
64. O'Malley J. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. O'Malley, A. Chamot. — Cambridge : Cambridge University Press, 1999. — 207 p.
65. Oxford R. Language learning strategies : what every teacher should know / Richard Oxford. — 1990. — 340 p.
66. Ruchen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. D. S. Ruchen. Hogrefe & Hube Publishers, Germany, 2003. P. 4—5.
67. Tymchuk L. Creative usage ICT in the training of future teachers: designing, modeling, and teaching techniques of digital narratives / L. Tymchuk // *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interpersonalnym* / pod red. O. Zameckiej-Zalas, I. Kieltyk-Zaborowskiej. — Piotrków Trybunalski, 2016. — S. 321—341.
68. Nixon, Gude, Duckworth “Matrix. Pre – Intermediate”, Oxford, University press, 2006.
69. Derek Strange, Diane Hall “Pacesetter. Elementary.” Oxford, University press, 2004.
70. Edward Sapir [Электронный ресурс] / Sapir Edward. — Режим доступа : <https://www.britannica.com/biography/Edward-Sapir>
71. Pendleton D, Schofield T, Tate P, Havelock P (1984) The consultation: an approach to learning and teaching. (Oxford University Press, Oxford), pp 68—72.
72. Rowntree D (1982) Educational technology in curriculum development. (Harper and Row, London), 2nd ed.
73. Simon Kang'ethe Ngigi and Elizabeth A. Obura, Blended Learning in Higher Education, Handbook of Research on Blended Learning Pedagogies and Professional Development in Higher Education, 10.4018/978-1-5225-5557-5.ch016, (290—306).

74. Wouter Smets, Katrien Struyven and John Lee, Power relations in educational scientific communication—a critical analysis of discourse on learning styles, *Cogent Education*, 5, 1, (2018).
75. G. K. Suraishkumar, Strategies to improve learning of all students in a class, *European Journal of Engineering Education*, (1), (2017).
76. Jari Kangas, Elisa Rantanen and Lauri Kettunen, How to facilitate freshmen learning and support their transition to a university study environment, *European Journal of Engineering Education*, 42, 6, (668), (2017).
77. Cherie Tsingos, Sinthia Bosnic-Anticevich and Lorraine Smith, Learning styles and approaches: Can reflective strategies encourage deep learning?, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7, 4, (492), (2015).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці, що дозволило обґрунтувати педагогічні умови й побудувати модель забезпечення цього процесу, експериментально перевірити їх ефективність.

1. За результатами аналізу наукового фонду схарактеризовано специфіку професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей, що полягає у формуванні духовної культури учнів (як чинника духовної безпеки нації), у межах якої здійснюється концептуалізація їхнього світогляду (як здатності співвідносити внутрішні інтенції з універсальними суспільними формами життєдіяльності); актуалізуються процеси самопізнання та самореалізації учнів; формуються у них морально-етична та соціальна позиції. Схарактеризовано своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, що залежить від сформованості в них «нелінійного» гуманітарного стилю мислення, здатності вибудовувати конструктивні моделі полілогічного, толерантного спілкування з довколишніми, спираючись на специфічні властивості особистості (емпатійність, рефлексивність, конгруентність) суб'єкт-суб'єктного спрямування. Уточнено зміст базових понять: компетентність, фасилітація, фасилітаційна взаємодія. Компетентність – професійно-значуща якість фахівця, що передбачає наявність динамічної комбінації фундаментальних знань, прикладних умінь і конструктивних навичок, нелінійних способів мислення, світоглядних цінностей, усталених моральних орієнтирів людини. Фасилітація – це зумовлений соціальними контактами взаємовплив людей, що підвищує їхню активність; виявляється в активізації психічних процесів, поліпшенні самопочуття, поліпшенні та прискоренні результатів діяльності людини в умовах співпраці з довколишніми; специфічний стиль спілкування, що передбачає полегшення взаємодії у процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу; спосіб ненав'язливої допомоги групі

чи окремій людині в пошуку шляхів виявлення і розв'язання педагогічних проблем, налагодження комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності. Фасилітаційна взаємодія – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що сприяє прояву особистісної активності кожного учасника, налагодженню емоційного контакту, забезпечує оптимальні умови для формування позитивної мотивації до діяльності; вид гуманістичної педагогічної взаємодії учителя та учнів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, взаємоповаги, співпереживання, конгруентності, толерантності, емпатії, надання допомоги та підтримки. Науково обґрунтовано зміст феномена «фасилітаційна компетентність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей» як інтегративний, динамічний комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик педагога, що характеризується здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін.

2. Визначено компоненти фасилітаційної компетентності (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний), критерії (проективний, інструментальний, світоглядний) із відповідними показниками (за проективним критерієм: обізнаність із механізмами педагогічної фасилітації (педагогічна підтримка/педагогічний супровід); обізнаність із варіативністю педагогічного спілкування (активне/пасивне слухання; монологічне/діалогічне мовлення); обізнаність із прийомами педагогічної техніки (такесика, кінесика, проксемика, екстра та паралінгвістика); за інструментальним критерієм: комунікативно-стратегічні вміння; конфліктологічні вміння; перцептивно-невербальні вміння; за світоглядним критерієм: емоційність; емпатійність; гуманістична спрямованість); рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (функційно-варіативний, професійно-стереотипний, фахово-унормований)

3. Науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування

фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці: систематизація знань майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей щодо специфіки фасилітаційної взаємодії; набуття майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей досвіду фасилітаційної взаємодії; актуалізація ціннісного ставлення майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності.

4. Перевірено ефективність педагогічних умов і моделі формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці (основними завданнями формувального експерименту виступили: стимулювання пошуку самостійних шляхів реалізації студентами фасилітаційної компетентності в майбутній професійно-педагогічній діяльності через набуття спеціальних знань професійного характеру (професійно-орієнтувальний етап формування фасилітаційної компетентності); забезпечення організації освітнього процесу на інтегрально-духовному рівні з опорою на творчу самореалізацію майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами використання потенціалу квазіпрофесійної діяльності (конструктивно-моделювальний етап формування фасилітаційної компетентності); формування у студентів особистісної гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної парадигми, побудованої на ціннісному осягненні індивідуальності та неповторності кожної дитини-учня (суб'єктно-збагачувальний етап формування фасилітаційної компетентності) шляхом порівняння результатів діагностувальних зрізів на початковому та прикінцевому етапах експерименту. Показники рівнів сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ у порівнянні з КГ: на 4,7 % збільшилася кількість респондентів ЕГ із функційно-варіативним рівнем (у КГ – на 1,8%); на 53,7 % – із професійно-стереотипним рівнем (у КГ – на 1,8 %); на 58,4 % зменшився показник фахово-унормованого рівня в ЕГ (у КГ – на 3,6 %).

ДОДАТКИ

Додаток А – Методики діагностування показників сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Додаток Б – проміжні розрахунки обчислення непараметричного критерію хі-квадрат (статистичні дані)

Додаток А

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ

(орієнтована анкета для визначення рівня обізнаності студентів із варіативністю педагогічного спілкування)

Питальник

1. Який принцип взаємодії педагога і учня передбачає особистісно – орієнтоване спілкування?
 - а. суб'єкт-суб'єктний;
 - б. суб'єкт-об'єктний;
 - в. функціонально-рольовий.
2. Вчитель одноосібно керує спілкуванням, не дозволяє учням висловлювати свої думки, здійснює жорстокий контроль. Який це стиль спілкування?
 - а. ліберальний;
 - б. демократичний;
 - в. авторитарний.
3. Особливий стиль слухання, що є важливою складовою емпатійної культури педагога. Його мета – вловити емоційне забарвлення того, про що йде мова, зрозуміти почуття співрозмовника. Цей вид слухання має назву:
 - а. нерефлексивне слухання;
 - б. рефлексивне слухання;
 - в. емпатійне слухання.
4. Вид мовлення, який людина використовує тоді, коли розмірковує про щось подумки, плануючи свої дії:
 - а. монологічне мовлення;
 - б. діалогічне мовлення;
 - в. внутрішнє мовлення.
5. Під час використання цього виду мовлення людина зазвичай вигукує такі вислови «Ой!», «Та-ні», «Ну, зачекайте!», тощо.

- а. усне мовлення;
 - б. писемне мовлення;
 - в. афективне мовлення.
6. Прогностичний – Комуникативна атака – Керування процесом спілкування – Аналіз спілкування - це:
- а. етапи педагогічного спілкування;
 - б. функції педагогічного спілкування;
 - в. стилі педагогічного спілкування.
7. Якщо вчитель нездатний нормально контактувати, організовувати зворотній зв'язок з учнями, колегами, відчуває незадоволення та дискомфорт від спілкування з іншими людьми та з учнями, це свідчить про його:
- а. гіперкомуникативність;
 - б. гіпокомуникативність;
 - в. професійно-педагогічну комуникативність.
8. Учитель негативно ставиться до учнів, зазвичай використовує фрази: «Я не погрожую, але попереджаю ...», «Спробуй тільки ..., попереду іспит ...», у цьому випадку його стиль спілкування:
- а. спілкування – дистанція;
 - б. спілкування – залякування;
 - в. спілкування – загравання.
9. Привабливість, що виникає під час сприйняття людиною іншої людини, це:
- а. атракція;
 - б. емпатія;
 - в. ідентифікація.
10. Один із механізмів взаєморозуміння, що означає привнесення в образ співрозмовника рис, якими наділяють представників певних груп інтерпретується як:
- а. емпатія;
 - б. стереотипізація;

в. рефлексія.

11. Міжособистісний простір під час спілкування (дистанція, орієнтація) належить до такого засобу спілкування, як:

а. проксеміка;

б. такесика;

в. кінетика.

12. Спеціальні вміння педагога, які дозволяють легко переконувати учнів, не завдаючи при цьому психологічного дискомфорту, це:

а. перцептивні вміння;

б. сугестивні вміння;

в. рефлексивні вміння.

Обробка та інтерпретація даних.

За кожную правильну відповідь респондент отримує 1 бал. За сумою балів, після перевірки за ключем, віднесіть себе до певного рівня знань.

Ключ

Номер запитання	Правильна відповідь
1.	А.
2.	В.
3.	В.
4.	В.
5.	В.
6.	А.
7.	Б.
8.	Б.
9.	А.
10.	Б.
11.	А.
12.	Б.

Високий рівень: від 10 до 12 балів

Середній рівень: від 7 до 9 балів

Низький рівень: від 0 до 6 балів.

ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ УЧИТЕЛЯ

(анкета для визначення рівня обізнаності студентів із механізмами фасилітації)

Інструкція. Просимо Вас надати відповіді на питання та обґрунтувати власну думку.

1. Чи відомі Вам поняття «ментор», «тьютор», «фасилітатор»?
2. Чи потребує освітня система України кардинальних змін у контексті перетворення «учителя-транслятора знань» та «учителя-наставника»?
3. Чи знайомі Вам поняття «педагогічна підтримка» та «педагогічний супровід» в освіті?

Дякуємо!

Додатково: Есе: «Граматика тіла»; «Мова емоцій»; «Моє обличчя».

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ

(анкета для вимірювання обізнаності студентів щодо прийомів педагогічної техніки)

Інструкція. Просимо Вас надати відповіді на питання та обґрунтувати власну думку.

1. Чи знайомі Вам поняття «міміка», «таксика», «кінесика», «проксемика», «екстралінгвістика». Якщо так, що вони означають?
2. Яке значення у роботі вчителя мають дикція, інтонація голосу, темп мовлення, тонування та сигніфікація вимови?
3. Чим, на Вашу думку, відрізняється комунікативна стратегія у спілкуванні від комунікативної тактики? Поясніть.

Дякуємо!

ЧИ ВМІЄТЕ ВИ СЛУХАТИ?

Інструкція. Вам пропонується в бланку виділити ті ситуації, що викликають невдоволення, роздратованість під час спілкування з будь-яким співрозмовником – товаришем, колегою, керівником чи випадковим співрозмовником.

Бланк відповідей

№	Варіант ситуації	Ситуації, що викликають невдоволення
1.	Співрозмовник не дає мені змоги висловитися, мені є що сказати, але немає можливості вставити слово.	
2.	Співрозмовник постійно перебиває мене під час розмови.	
3.	Співрозмовник ніколи не дивиться мені в обличчя під час розмови, і я невпевнений, чи слухає він мене.	
4.	Спілкування з таким партнером викликає почуття пустої витрати часу.	
5.	Співрозмовник постійно відволікається: олівець і папір його займають більше, ніж мої слова.	
6.	Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття тривожності.	
7.	Співрозмовник відволікає мене запитаннями і коментарями.	
8.	Яку б думку я не висловив, співрозмовник завжди охолоджує мій порив.	

9.	Співрозмовник завжди намагається заперечити мою точку зору.	
10.	Співрозмовник вкладає в мої слова інший зміст.	
11.	Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.	
12.	Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що недочув.	
13.	Співрозмовник, не вислухавши, перебиває мене для того, щоб висловити свою згоду.	
14.	Співрозмовник під час бесіди цілеспрямовано займається чимось зайвим: протирає лінзи, грається цигаркою, і я впевнений, що він неуважний.	
15.	Співрозмовник робить висновки за мене.	
16.	Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.	
17.	Співрозмовник завжди дивиться на мене не “мигаючи”.	
18.	Співрозмовник оцінливо дивиться на мене. Це мене турбує.	
19.	Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він дотримується такої ж думки.	
20.	Співрозмовник непереконливо робить вигляд, що зацікавлений бесідою, часто киваючи головою та піддакуючи.	
21.	Коли я говорю про серйозні речі, а співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.	
22.	Співрозмовник часто дивиться на годинник під час розмови.	
23.	Коли я заходжу до кабінету, він кидає всі справи і увагу приділяє мені.	

24.	Співрозмовник веде себе так, ніби я йому заважаю робити щось важливе.	
25.	Співрозмовник вимагає, щоб всі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлювання завершується запитанням: "Ви незгодні?", "Ви дотримуєтесь такої ж думки?"	

Обробка та інтерпретація даних

Пропонується підрахувати відсоток ситуацій, що викликають невдоволення.

70% - 100% - Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати.

40% -70% - Вам притаманні певні недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань, Вам ще не вистачає деяких рис гарного співрозмовника, уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, не шукайте прихований сенс висловлювання, не монополізуйте розмову.

10% - 40% - Ви гарний співрозмовник, але іноді відмовляєте партнерові в повному розумінні. Дайте йому час повністю розкрити свою думку, пристосовуйте свій темп мислення до його мовлення і Ви можете бути впевненим, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

0% - 10% - Ви відмінний співрозмовник. Ви вмієте слухати, Ваш стиль спілкування може бути прикладом для довколишніх.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ (модифікація теста В. Ряховського)

Призначення. Тест надає можливість визначити рівень комунікабельності людини. Відповідати на питання треба використовувати один із трьох варіантів відповідей: «ТАК», «ІНОДІ», «НІ».

Інструкція. Вашій увазі пропонуються декілька простих запитань. Відповідайте швидко, однозначно: «ТАК», «ІНОДІ», «НІ».

Питальник

1. Вас чекає ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває Вас її очікування з колії?
2. Чи викликає у Вас сум'яття і незадоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах або іншому заході?
3. Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують поїхати у відрядження до міста, де Ви ніколи не бували. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любляєте Ви ділитися своїми переживаннями з ким би то не було?
6. Чи здатні Ви погарячкувати, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей і що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув повернути Вам гроші, які зайняв кілька місяців тому?
9. У ресторані або в їдальні Вам подали явно недоброякісне блюдо. Чи промовчите Ви, лише розсерджено відсунувши тарілку?
10. Опинившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею в бесіду і обтяжуватиметься, якщо вона першою заговорить. Чи це так?

11. Вас приводить у жах будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи вважаєте Ви за краще відмовитися від свого наміру або встанете у «хвіст» черги і нудьгуватимете в очікуванні?

12. Чи побоюєтесь Ви брати участь в якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?

13. У Вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ніяких чужих думок з цього приводу Ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши де-небудь в кулуарах вислів явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи вважаєте Ви за краще промовчати і не вступати в розмову?

15. Чи викликає у Вас досаду чие-небудь прохання допомогти розібратися в тому або іншому службовому питанні або учбовій темі?

16. Чи викладаєте Ви свою точку зору більш охоче (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Обробка та інтерпретація даних

Оцінка відповідей: «ТАК» - 2 бали; «ІНОДІ» - 1 бал; «НІ» - 0 балів.

Одержані бали підсумовуються і за класифікатором визначається, до якої категорії відноситься респондент.

30 - 31 бали. Ви явно некоммунікбельні, і це Ваша слабка сторона, оскільки страждаєте від цього більше Ви самі. Але і близьким до Вас людям нелегко. На Вас важко покластися в справі, яка вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш товариським та коммунікбельним.

25-29 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, тому у Вас мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо і не вводять Вас у паніку, проте надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки

такою незадоволеністю. Ви маєте можливість виправити ці особливості характеру. Хіба не буває, що при якій-небудь сильній захопленості Ви набуваєте раптом повної комунікабельності?

19-24 бали. Ви до певної міри є товариською людиною і в незнайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають. Проте, з новими людьми сходитеся з обережністю, в суперечках і диспутах берете участь неохоче. У Ваших висловах деколи забагато сарказму без будь-якої на те підстави.

14-18 балів. У Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, достатньо терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час, Вам не подобаються галасливі компанії; екстравагантні витівки та багатослівність викликають у Вас роздратування.

9-13 балів. Ви вельми товариські (деколи, мабуть, навіть понад міру). Цікаві, балакучі. Охоче знайомитеся з новими людьми. Вам подобається бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння при зіткненні з серйозними проблемами.

4-8 балів. Товариськість у Вас дуже розвинена. Ви завжди в курсі всіх справ. Ви любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у Вас мігрень або навіть нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхове уявлення. Всюди відчуваєте себе «в своїй тарілці». Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги відносяться до вас з деяким побоюванням.

З бали і менше. Ваша комунікабельність носить дещо хворобливий характер. Ви говіркі, багатослівні, втручаєтеся в справи, які не мають до Вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких абсолютно некомпетентні. Вільно або мимоволі Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у вашому оточенні. Запальні, образливі, подекуди буваєте необ'єктивним. Довколишнім людям - і на роботі, і вдома, - важко з вами. Вам треба попрацювати над собою і своїм характером.

ДІАГНОСТИКА ЗДАТНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ У СПІЛКУВАННІ

Інструкція. Уважно прочитайте 10 тверджень, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них Ви повинні оцінити як правильне або неправильне стосовно Вас. Якщо твердження правильне, поставте рядом з порядковим номером літеру “П”, якщо твердження неправильне – “Н”.

Питальник

1. Мені здається складним мистецтво імітувати звички інших людей.
2. Для того, щоб привернути увагу, я б зміг “склеїти дурня”.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж насправді.
5. У компанії я рідко буваю в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і під час спілкування з різними людьми я часто поводжуся по-різному.
7. Я відстоюю лише те, у чому я впевнений.
8. Для досягнення успіху в справах і спілкуванні з людьми я намагаюся бути таким, яким мене хочуть бачити люди.
9. Я можу бути люб’язним, доброзичливим з людьми, які мені не подобаються.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Обробка та інтерпретація даних

За кожную відповідь “Н” на запитання №№ 1, 5, 7 та відповідь “П” на інші запитання Ви отримуєте по 1 балу, підрахуйте отриману суму.

0 – 3 бала. У Вас низький рівень комунікативного контролю. Ваша поведінка стала і Ви не вважаєте за потрібне змінювати її в залежності від ситуації.

4 – 6 балів. Середній комунікативний контроль. Ви відверті, але нестримані у своїх емоційних проявах.

7 – 10 балів. Високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, швидко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і навіть здатні прогнозувати враження, яке Ви справляєте на довколишніх.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ПЕРЦЕПТИВНО - НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Призначення. Запропонована шкала невербальної компетентності педагога виявляє ступінь вираженості уміння налагоджувати відносини і «прочитувати» контекст спілкування.

Інструкція. Прочитайте уважно кожне питання і виберіть один із запропонованих варіантів відповіді.

Питальник

1. Чи добре Ви орієнтуєтесь у мові жестів?
а) так; б) і так, і ні; в) ні.
2. Чи чутливі Ви до чужих потреб?
а) так, чутливий; б) не знаю; в) ні, не чутливий.
3. Чи відразу Ви помічаєте, що комусь стало нудно при розмові з Вами?
а) відразу; б) вірним є щось середнє; в) не помічаю взагалі.
4. Чи умієте Ви слухати інших людей?
а) так, умію; б) і так, і ні в) ні, не умію.
5. Чи завжди Ви однаково ввічливі в спілкуванні?
а) так, завжди; б) залежно від обставин; в) ніколи.
6. Чи можете Ви негайно визначити, що хтось із співрозмовників засуджує Вас?
а) так, можу; б) не завжди; в) ні, не можу.
7. Чи завжди Ви вірно оцінюєте інших людей?
а) так, завжди; б) від випадку до випадку; в) ніколи.
8. Чи можете Ви відразу відчувати, що викликаєте у співрозмовника симпатію?
а) так, можу; б) і так, і ні; в) ні, не можу.
9. Чи здатні Ви передбачити, між ким з ваших знайомих може зав'язатися дружба?
а) так, здатний; б) не знаю; в) ні, не здатний.

10. Чи завжди Ви відчуваєте, що у співрозмовника є щось приховане на думці?

а) так, завжди; б) залежно від обставин; в) не завжди.

11. Чи вмієте Ви вчасно відчутти, коли не слід бути дуже наполегливим?

а) так, умію; б) коли як; в) ні, не вмію

12. Чи часто люди приходять до Вас зі своїми проблемами?

а) часто; б) від випадку до випадку; в) рідко.

13. Як ви думаєте, чи завжди Вам вдається розпізнати брехню?

а) думаю, що завжди; б) не знаю; в) думаю, що ні.

14. Чи відразу Ви відчуваєте, що співбесідник знаходиться в поганому настрої?

а) так, зразу; б) і так, і ні; в) ні, не зразу.

15. Чи передчуваєте ви, що співрозмовник може ось-ось несподівано розридатися (або вибухнути)?

а) так, передчуваю; б) коли як; в) ні, не передчуваю.

Обробка та інтерпретація даних

Ключ: відповіді а - 2 бали; б - 1 бал; в - 0 балів.

Підсумуйте оцінки за пунктами питальника.

Обрахуйте первинні бали в стени за допомогою таблиці

Стенові норми

Стени 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Бали 0 1-4 5-8 9-12 13-17 18-21 22-25 26-29 30

Кожен респондент може бути віднесений до однієї з трьох груп:

1) з низьким рівнем невербальної компетентності (1-3 стени);

2) з помірним рівнем невербальної компетентності (4-7 стени);

3) з високим рівнем невербальної компетентності (8-10 стени).

Особи, віднесені до першої групи, розмірковують над своїми власними проблемами і недостатньо уважні до проблем інших. Вони виявляють нездатність до налагодження стосунків та розуміння характеру міжособистісної взаємодії. Респонденти, віднесені до третьої групи, навпаки, вирізняються центрованістю на проблеми інших людей і неурою до своїх власних.

ДІАГНОСТИКА ПЕРЦЕПТИВНО - ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Призначення. Вивчення особистісної готовності до формування інтеграційних критеріїв інтерактивної компетентності в межах малих груп стабільного і тимчасового типу.

Інструкція. За п'ятибальною системою оцініть особливості міжособистісної взаємодії у Вашій групі:

5 - завжди;

4 - майже завжди;

3 - важко сказати;

2 - рідко;

1 - ніколи.

I

Я добре розбираюся в людях.

Багато хто ділиться зі мною своїми секретами.

Я добре знаю сильні та слабкі сторони моїх друзів.

Я добре знаю смаки і звички членів своєї групи.

Прагну зрозуміти, що за людина поряд зі мною.

II

Багато хто розуміє мене з півслова.

Я легко знаходжу спільну мову з довколишніми.

Зазвичай я легко вгадую, в якому настрої мої друзі.

Мої ідеї позитивно оцінюються довколишніми.

Прагну зробити так, щоб інші люди завжди легко і швидко могли зрозуміти мене.

III

Я легко можу переконати в чомусь іншу людину.

Я часто керую роботою моїх друзів.

У конфлікті довколишні переходять на мій бік.

Я легко можу схилити до відвертості будь-кого.

Мої однолітки розділяють багато моїх захоплень.

IV

При ухваленні рішень я покладаюся тільки на себе.

Я дорожу не тільки цінностями групи, але й своєю думкою

Я завжди роблю те, що відповідає моїм переконанням.

У конфлікті я завжди намагаюся аргументувати свою позицію.

Мої вчинки мало залежать від думки довколишніх.

Я майже ніколи не відступаю від своїх планів.

V

Я конфліктую з довколишніми дуже рідко.

У ставленні до іншої людини я, зазвичай, орієнтуюсь на думку довколишніх

Якщо мене оточують люди, які не завжди зі мною згодні, то я готовий переглянути свою точку зору.

Думка довколишніх є дуже важливою для мене.

Ухвалюючи важливі рішення, я завжди раджуся із авторитетними для мене людьми

VI

Я зазвичай прагну точно і швидко виконувати різні завдання.

Я болісно переживаю свої промахи й помилки, що пов'язані з соціальною діяльністю.

Успіх або невдачі мого класу хвилюють мене не менше, ніж власні досягнення і успіхи.

Участь у соціальній діяльності є для мене важливою та необхідною.

Я вважаю, що досягти помітних результатів я можу тільки під час взаємодії з іншими людьми.

Обробка та інтерпретація даних

Спочатку підраховується кількість балів за кожну з шести шкал, а потім вже загальний сумарний показник. Про ступінь вираженості тієї або іншої шкали свідчать наступні показники:

20 балів і більше - висока;

11-19 балів - середня;

10 і менше - низька.

- I. Взаємопізнання.
- II. Взаєморозуміння.
- III. Взаємовплив.
- IV. Соціальна автономність.
- V. Соціальна адаптивність.
- VI. Соціальна активність.

I. Взаємопізнання – ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнерів по взаємодії.

II. Взаєморозуміння – рівень конфліктності в групі, вираженість загальних інтересів, вміння зрозуміти точку зору опонента, іншої людини.

III. Взаємовплив – ступінь значущості думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія.

IV. Соціальна автономність – значущість особової позиції в сумісних діях і організації або участі в спільній діяльності.

V. Соціальна адаптивність – задоволення своїм положенням у групі, гнучкість поведінки, контактність усередині колективу та із зовнішнім оточенням.

VI. Соціальна активність – спрямованість соціальної орієнтації, провідні мотиви взаємодії з довколишніми, ефективність спільної діяльності.

Рівням комунікативної інтерактивності відповідають наступні показники:

144 бали і більше – високий;

126 - 143 бали – середній;

125 і менше – низький.

ТЕСТ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН Т. ЛІРІ

Призначення. Вам будуть представлені судження, що стосуються характеру людини, його взаємин з оточуючими людьми. Уважно прочитайте кожне судження і оцініть, чи відповідає вона Вашому уявленню про себе.

Поставте на бланку відповідей знак "+" проти номерів тих визначень, які відповідають Вашому уявленню про себе, і знак "-" проти номерів тих тверджень, які не відповідають Вашому уявленню про себе. Намагайтеся бути щирим. Якщо немає повної впевненості, знак "+" не ставте.

Після оцінювання свого реального "Я" знову прочитайте всі судження і відмітьте ті з них, які відповідають Вашому уявленню про те, яким Вам, на Вашу думку, слід було б бути в ідеалі".

Якщо необхідно оцінити особистість когось іншого, то дається додаткова інструкція: "Таким же чином, як і в перших двох варіантах, дайте оцінку особистості Вашого начальника (колеги, підлеглого: 1. "Мій начальник, такий, який він є насправді"; 2. "Мій ідеал начальника").

Методика може бути представлена респонденту або списком (за алфавітом або у випадковому порядку), або на окремих картках. Йому пропонується вказати ті твердження, які відповідають його уявленню про себе, відносяться до іншої людини або його ідеалу.

Інструкція: Вам пропонується список характеристик. Слід уважно прочитати кожну і вирішити, чи відповідає вона вашому уявленню про себе. Якщо відповідає, то позначте її у протоколі хрестиком, якщо не відповідає - нічого не ставте. Якщо немає повної впевненості, хрестик не ставте. Намагайтеся бути щирими.

1. Інші думають про нього прихильно
2. Справляє враження на оточуючих
3. Уміє розпоряджатися, наказувати
4. Уміє наполягти на своєму

5. Володіє почуттям гідності
6. Незалежний
7. Здатний сам подбати про себе
8. Може проявляти байдужість
9. Здатний бути суворим
10. Строгий, але справедливий
11. Може бути щирим
12. Критичний до інших
13. Любить поплакатися
14. Часто сумний
15. Здатний проявляти недовіру
16. Часто розчаровується
17. Здатний бути критичним до себе
18. Здатний визнати свою неправоту
19. Охоче підкоряється
20. Поступливий
21. Вдячний
22. Захоплюється, схильний до наслідування
23. Поважний
24. Шукає схвалення
25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги
26. Прагне ужитися з іншими
27. Приязний, доброзичливий
28. Уважний, ласкавий
29. Делікатний
30. Підбадьорюючий
31. Чуйний на заклики про допомогу
32. Безкорисливий
33. Здатний викликати захоплення
34. Користується в інших повагою

35. Володіє талантом керівника
36. Любить відповідальність
37. Впевнений в собі
38. Самовпевнений, напористий
39. Діловий, практичний
40. Любить змагатися
41. Стійкий, наполегливий, де треба
42. Невблаганний, але неупереджений
43. Дратівливий
44. Відкритий, прямолінійний
45. Не терпить, щоб їм командували
46. Скептичний
47. На нього важко справити враження
48. Образливий, делікатне
49. Легко бентежиться
50. Невпевнений у собі
51. Поступливий
52. Скромний
53. Часто вдається до допомоги інших
54. Дуже шанує авторитети
55. Охоче приймає поради
56. Довірливий і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язний в обходженні
58. Дорожить думкою оточуючих
59. Товариська, уживчивий
60. Добросердечний
61. Добрий, вселяє впевненість
62. Ніжний, м'якосердий
63. Любить піклуватися про інших
64. Безкорисливий, щедрий

65. Любить давати поради
66. Справляє враження значного людини
67. Начальственно наказовий
68. Владний
69. Хвалькуватий
70. Гордовитий і самовдоволений
71. Думає тільки про себе
72. Хитрий, розважливий
73. Нетерпимий до помилок інших
74. Корисливий
75. Відвертий
76. Часто недружелюбний
77. Озлоблений
78. Скаржник
79. Ревнивий
80. Довго пам'ятає свої образи
81. Самобичуючийся
82. Сором'язливий
83. Безініціативний
84. Лагідний
85. Залежна, несаможиттєва
86. Любить підкорятися
87. Надає іншим приймати рішення
88. Легко потрапляє в халепу
89. Легко піддається впливу друзів
90. Готовий довіритися будь-кому
91. Схильний призначати до всіх без розбору
92. Всім симпатизує
93. Прощає всі
94. Переповнений надмірним співчуттям

- 95.Великодушний, терпимий до недоліків
- 96.Прагне протегувати
- 97.Прагне до успіху
- 98.Чекає захоплення від кожного
- 99.Розпоряджається іншими
- 100. Деспотичний
- 101. Сноб, судить про людей лише за рангом і достатку
- 102. Марнославний
- 103. Егоїстичний
- 104. Холодний, черствий
- 105. Уїдливий, глузливий
- 106. Злий, жорстокий
- 107. Часто гнівливий
- 108. Байдужий, байдужий
- 109. Злопам'ятний
- 110. Проїнятий духом протиріччя
- 111. Впертий
- 112. Недовірливий, підозрілий
- 113. Боязкий
- 114. Сором'язливий
- 115. Відрізняється надмірною готовністю підкорятися
- 116. М'якотілий
- 117. Майже ніколи нікому не заперечує
- 118. Нав'язливий
- 119. Любить, щоб його опікали
- 120. Надмірно довірливий
- 121. Прагне знайти розташування кожного
- 122. З усіма погоджується
- 123. Завжди доброзичливий
- 124. Любить всіх

- 125. Дуже поблажливий до оточуючих
- 126. Намагається утішити кожного
- 127. Піклується про інших на шкоду собі
- 128. Псує людей надмірною добротою

Обробка та інтерпретація даних

Типи міжособистісних стосунків

I. Авторитарний

13 - 16 - диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших. Навколишні відзначають цю владність, але визнають її.

9 - 12 - домінантний, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги. 0-8 - упевнена в собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

II. Егоїстичний

13 - 16 - прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбну. Труднощі перекладає на оточуючих, сам відноситься до них кілька відчужено, хвалькуватий, самовдоволений, зарозумілий.

0 - 12 - егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

III. Агресивний

13 - 16 - жорсткий і ворожий по відношенню до оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9 - 12-вимогливий, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, глузливий, іронічний, дратівливий.

0 - 8 - впертий, завзятий, наполегливий і енергійний.

IV. Підозрілий

13 - 16 - відчужений по відношенню до ворожого і злісному світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржиться, всім незадоволений (шизоидний тип характеру).

9 - 12 - критичний, нетовариський, відчуває труднощі у інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозрілості і боязні поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, потайний, свій негативізм проявляє у вербальній агресії.

0 - 8 - критичний по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючим людям.

V. Підпорядковується

13 - 16 - покірний, схильний до самоуниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь більш сильному.

9 - 12-сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

0 - 8 - скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний підкорятися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки.

VI. Залежний

13 - 16 - різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з будь-якого приводу, тому залежний від інших, від чужої думки. 9-12 - слухняний, боязливий, безпорадний, не вміє проявити опір, щиро вважає, що інші завжди праві.

0 - 8 - конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

VII. Доброзичливий

9 - 16 - доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, "бути хорошим" для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп, має розвинені

механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (истероидный тип характеру).

0 - 8 - схильний до співробітництва, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути у згоді з думкою оточуючих, свідомо конформний, слід умовностям, правилам і принципам "хорошого тону" у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, товариський, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах.

VIII. Альтруїстичний

9 - 16 - гиперответственный, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний по відношенню до оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня "маска", що приховує особистість протилежного типу).

ДІАГНОСТИКА «ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ»

(модифікація анкети Н. Холла)

Призначення. Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відношення особистості, що репрезентуються в емоціях й керувати емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал:

- 1) емоційна обізнаність;
- 2) управління своїми емоціями (емоційна відхідливість);
- 3) самомотивація (вільне управління своїми емоціями, окрім пункту 14);
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція. Нижче Вам будуть запропоновані вислови, які так чи інакше відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, запишіть цифру праворуч від кожного твердження, оцінюючи Вашу відповідь за однією з градацій.

- Повністю не згоден (- 3 бали).
- В основному не згоден (- 2 бали).
- Частково не згоден (- 1 бал).
- Частково згоден (+1 бал).
- В основному згоден (+2 бали).
- Повністю згоден (+3 бали)

Питальник

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції слугують джерелом знання про те, як діяти в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку іншої людини.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх власних відчуттів.

5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, для того щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій: веселощі, радість, внутрішнє піднесення та гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось збентежило мене, я можу легко упоратися зі своїми
9. почуттями.
10. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
11. Я не зациклююся на негативних емоціях.
12. Я чутливий до емоційних потреб інших.
13. Я можу впливати на інших людей заспокійливо.
14. Я можу примусити себе знову й знову ставати перед перешкодами.
15. Я прагну відноситись до життєвих проблем творчо.
16. Я адекватно реагую на настрої, прагнення і бажання інших людей.
17. Я можу легко входити в стан спокою, готовності та зосередженості.
18. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розмірковую про те, в чому проблема.
19. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
20. Знання про власні почуття допомагають мені підтримувати себе «у формі».
21. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не висловлюються відверто.
22. Я можу точно розпізнавати емоції за виразом обличчя.
23. Я можу легко відкинути негативні відчуття, коли необхідно діяти швидко.
24. Я добре розпізнаю ознаки того, що людина потребує в дану хвилину.
25. Люди вважають мене знавцем переживань інших людей.
26. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.
27. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

28. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
29. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
30. Я допомагаю іншим використовувати їхні власні намагання для досягнення мети.
31. Я можу легко відсторонитись від неприємних почуттів.

Обробка та інтерпретація даних

Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність» - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління власними емоціями» - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самотивація» - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знаку результатів:

14 і більше - високий;

8-13 - середній;

7 і менш - низький.

Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше - високий;

40-69 - середній;

39 і менше - низький.

ДІАГНОСТИКА ЗДАТНОСТІ ДО ЕМПАТІЇ

Інструкція. Пропонуємо оцінити декілька тверджень. Для з'ясування рівня емпатійних тенденцій (вміння співпереживати) пропонується на кожне з 36 тверджень вибрати варіант відповіді та оцінити його: якщо Ви відповіли “не знаю” – 0 балів, за відповідь “ні, ніколи” додайте 1 бал, “іноді” – 2, “часто” – 3, “майже завжди” - 4, “так, завжди” – 5.

Питальник

- 1) Мені більше подобаються книжки про подорожі, ніж книги з серії “Життя видатних людей”.
- 2) Дорослих дітей дратує турбота батьків.
- 3) Мені подобається розмірковувати про причини успіхів та невдач інших людей.
- 4) Серед розмаїття музичних напрямів віддаю перевагу “сучасним ритмам”.
- 5) Несправедливі дорікання хворого треба терпіти, навіть якщо це відбувається роками.
- 6) Хворій людині можна допомогти навіть словом.
- 7) Стороннім особам не слід втручатися в конфлікт між двома.
- 8) Старі люди, як правило, безпідставно образливі.
- 9) Коли я в дитинстві я слухав сумну історію, на мої очі самі навертались сльози.
- 10) Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
- 11) Я байдужий до критики на свою адресу.
- 12) Мені більш подобається роздивлятися портрети, ніж картини з пейзажами.
- 13) Я завжди все вибачав своїм батькам, навіть якщо вони були неправі.
- 14) Якщо кінь погано тягне, його треба підганяти.
- 15) Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
- 16) Батьки ставляться справедливо до своїх дітей.

- 17) Коли бачу підлітків або дорослих, що сперечаються, я втручаюсь у сварку.
- 18) Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
- 19) Я подовгу спостерігаю за поведінкою птахів, тварин, відкладаючи інші справи.
- 20) Фільми й книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.
- 21) Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
- 22) У дитинстві я часто приносив додому бездомних котів і собак.
- 23) Всі люди необґрунтовано злі.
- 24) Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її доля.
- 25) У дитинстві менші за віком ніж я “ходили за мною по п’ятах”.
- 26) Коли я бачу поранену тварину, завжди намагаюсь їй допомогти.
- 27) Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
- 28) Побачивши вуличну пригоду, я намагаюсь не потрапити в число свідків.
- 29) Меншим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
- 30) Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна.
- 31) Зі складних конфліктних ситуацій людина повинна виплутуватися самостійно.
- 32) Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
- 33) Молодь завжди повинна задовольняти будь-які прохання старих людей.
- 34) Мені б хотілося розібратися, чому деякі з моїх однокласників іноді були замріяні.
- 35) Безпритульних домашніх тварин треба відловлювати і знищувати.
- 36) Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь змінити тему розмови.

Вам пропонується перевірити ступінь відвертості, з яким Ви відповідали. Якщо Ви відповіли “не знаю” на твердження №№ 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також “так, завжди” на пункти №№ 11, 13, 15, 27, то не бажали бути відвертими самі з собою. Результатам тестування можна довіряти, якщо з усіх перерахованих тверджень Ви дали не більше трьох невідвертих відповідей. Далі пропонується підрахувати бали, отримані за відповіді на пункти №№ 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32 та співвіднести їх зі шкалою розвитку емпатійних тенденцій.

Якщо Ви набрали від 82 до 90 балів – це найвищий рівень емпатійності. У Вас хворобливо розвинене співпереживання. У спілкуванні Ви як «барометр» реагуєте на настрій співрозмовника, який ще не встиг сказати й слова. Дорослі й діти довіряють вам свої таємниці та звертаються за порадою. Ви постійно турбуєтеся про рідних та близьких. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопіт. Ви дуже вразливі. Слід звернути увагу на своє психічне здоров'я, адже Ви близькі до нервового потрясіння.

Від 63 до 81 балів – висока емпатійність. Ви чуйні до потреб оточуючих, великодушні, здатні вибачати. З непідробним інтересом ставитеся до людей, Вам подобається “читати” їхні обличчя. Ви швидко налагоджуєте стосунки, знаходите спільну мову. Оточуючі цінують Вас за душевність. Ви намагаєтеся уникати конфліктів та знаходити компроміси. Адекватно сприймаєте критику. Оцінюючи події, Ви більше довіряєте почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Вас легко вивести із рівноваги.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності. Довколишні не можуть назвати Вас “товстошкірим”, але в той же час Ви не є дуже вразливою людиною. Під час спілкування уважні, намагаєтеся зрозуміти те, що було висловлено словами. Читаючи художні твори, переглядаючи фільми, Ви більше слідкуєте за розвитком подій, ніж за переживаннями героїв. Ви відчуваєте певні труднощі у прогнозуванні стосунків між людьми.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі в налагодженні стосунків між людьми. Іноді не розумієте емоційні прояви, вважаючи їх зайвими. Надаєте перевагу усамотненим заняттям, а не роботі з людьми. Більше цінуєте людей за їх ділові якості, ніж за чуйність.

11 балів і менше – найнижчий рівень. Ви відчуваєте труднощі в ініціюванні розмови, не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Ви дуже продуктивно працюєте індивідуально, але під час взаємодії маєте протилежний результат. З іронією ставитеся до сентиментальних проявів.

Додаток Б

Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця Б.1

Розрахунок критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість по групі №1 (%)	Кількість по групі №2 (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Функційно-варіативний	8,3	7,3	0,083	0,073	0,01	0,0001	15,6	0,0000064
Професійно-стереотипний	13,9	11,8	0,139	0,118	0,021	0,000441	25,7	0,0000171
Фахово-унормований	77,8	80,9	0,778	0,809	-0,031	0,000961	158,7	0,000006
Σ	100,0	100,0						0,0000295

$\chi^2_{\text{емп к}} = 100 \cdot 100 \cdot 0,0000295 = 0,3$, отже $\chi^2_{\text{емп к}} = 0,3 < \chi^2_{0,05} = 5,99$, що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05.

Таблиця Б.2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Функційно-варіативний	13,0	9,1	0,13	0,091	0,039	0,001521	22,1	0,0000688
Професійно-стереотипний	67,6	13,6	0,676	0,136	0,54	0,2916	81,2	0,0035911
Фахово-унормований	19,4	77,3	0,194	0,773	-0,579	0,335241	96,7	0,0034668
Σ	100,0	100,0						0,0071267

$\chi^2_{емп\ \phi} = 100 \cdot 100 \cdot 0,0071267 = 71,27$, отже $\chi^2_{емп\ \phi} = 71,27 > \chi^2_{0,05} = 5,99$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Таблиця Б.3

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Функційно-варіативний	8,3	13,0	0,083	0,13	-0,047	0,002209	21,3	0,0001037
Професійно-стереотипний	13,9	67,6	0,139	0,676	-0,537	0,288369	81,5	0,0035382
Фахово-унормований	77,8	19,4	0,778	0,194	0,584	0,341056	97,2	0,0035088
Σ	100,0	100,0						0,0071507

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0071507 = 71,51$, що є значно більше за критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$, а тому можемо стверджувати, що у процесі формувального експерименту рівень сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в експериментальній групі студентів значно підвищився.

Таблиця Б.4

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Функційно-варіативний	7,3	9,1	0,073	0,091	-0,018	0,000324	16,4	0,0000197
Професійно-стереотипний	11,8	13,6	0,118	0,136	-0,018	0,000324	25,4	0,0000127
Фахово-унормований	80,9	77,3	0,809	0,773	0,036	0,001296	158,2	0,0000081
Σ	100,0	100,0						0,0000405

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0000405 = 0,41$, що є менше ніж критичне значення цього показника $\chi^2_{0,05} = 5,99$, що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівні сформованості фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей за період експерименту.