Комунальний вищий навчальний заклад
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
Херсонської обласної ради

До 70-річчя
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»

АСПЕКТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Колективна монографія

Херсон
2014

УДК 37.016:8 + 331.548 (075.8)
ББК 74.261+ 74.200.52я 73
А 90

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол №5 від 20.11.2014 р.)

Рецензенти:

Голобородько К. Ю. – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту мов світу Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Лопушинський І. П. – доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету

А90 **Аспекти** профільного навчання в сучасній освіті у процесі вивчення філологічних дисциплін: Колективна монографія / Кафедра теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» / за заг. ред. проф. Я. Ю. Голобородька. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 148 с.

ISBN 978-966-2919-72-1

Колективну монографію присвячено викладанню в загальноосвітніх навчальних закладах на сучасному науковому й методичному рівні предметів філологічного профілю, розгляду різноманітних проблем і питань, пов’язаних з вивченням дисциплін гуманітарного спрямування, аналізу практики і здобутків зарубіжної педагогіки. Дослідження містить значний інформаційно-методичний фактаж, що спрямований на його використання в освітянській діяльності.

Розраховано на педагогів-практиків, вчителів-філологів, гуманітаріїв, освітян.

УДК 37.016:8 + 331.548 (075.8)
ББК 74.261+ 74.200.52я 73

Друкується в авторській редакції

ISBN 978-966-2919-72-1

© ***Голобородько Я.Ю., Вострікова В.В., Гончаренко Л.А., Гора Т.В., Коминарец Т.В., Несін Ю.М., Марецька Л.П., 2014***

© ***КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014***

ЗМІСТ

Я.Ю. Голобородько ПІВДЕНЬ ІВАНА ГРИГУРКА..... 5

В.В. Вострікова ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ Й МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЕТАПНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....22

Л.А. Гончаренко ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....43

Т.В. Гора СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЕФЕКТИВНОГО КОМУНІКАТОРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ ТА ЗА КОРДОНОМ 64

Т.В. Коминарец НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ТЕКСТОВ 84

Ю.М. Несін ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....106

Л.П. Марецька ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....126

Я.Ю.Голобородько*

ПІВДЕНЬ ІВАНА ГРИГУРКА

Доля Івана Григурка – популярного й широковідомого прозаїка 1970-х і початку 1980-х років – була шляхом випробувань і самовідданої творчої вдачі, помножених на неабиякий талант.

З літературними творами Григурко виступав із сімнадцяти років. Цілеспрямований пошук своєї дороги в літературі прийшовся на студентський період. А глибше пізнати життя й самобутньо його висловити, знайти свій неповторний почерк Іванові Григуркові допомогла саме Херсонська земля – «серцевина Таврії», як величав її сам письменник. Будучи кореспондентом херсонської молодіжної газети «Ленінський прапор» (редактором якої тоді, до речі, був мій батько – прозаїк і журналіст Юрій Голобородько), на межі 1960 – 1970-х років він постійно виїздив у кореспондентські відрядження, під час яких знайомився з мешканцями степів, вивчав степове життя, побут, вникав у турботи й побутово-виробничий клопіт сучасників, запам'ятовував обличчя, характери, живі голоси, мовний колорит Таврії.

Іван Григурко прожив стрімке й напружене життя, що пройшло на українському Півдні. Він не просто любив південний край – він жив ним. Це був класичний тип письменника, який мешкає серед своїх фактичних персонажів, ґрунтовно обізнаний з їхньою психологією, спостерігає та запам'ятовує південні, а з-поміж них і таврійські краєвиди і змальовує усе це – реалії, темпоритміку, складнощі й неповторну ауросферу свого регіону – в художніх творах.

Іван Григурко сполучував зовнішнє (соціумне) й внутрішнє (суто духовне), вбачаючи з'єднувальним чинником креативне начало. А креатив, творіння, як і тяжіння до них, – це завжди справа, що тримається на романтичних, ба навіть романтичнолюбних засадах. І в Григуркових судженнях про біном «соціум – мистецтво» постійно лунають романтичнодайні ноти, образи, інтенції: «Соціальна атмосфера виповнена озоном творчості. Письменникові на роду написано дихати нею, переносити її благодатну свіжість у свої твори, адже книга – це художній паспорт доби» (8, 2).

У Григуркових романах і повістях виражено неординарний, строкатий характер («паспорт») кінця 60-х – початку 80-х років XX століття. У його книгах («художніх паспортах») переплітаються ностальгійний ліризм, інтелектуальна сповідальність і гостре відчуття невідворотніх змін прийдешнього. У своїх творах Іван Григурко репрезентував по-розкутому вільний, знижено-іронічний стиль

* © ***Я.Ю.Голобородько***

новітнього часу, мислив його жорсткими і водночас образно-філософськими категоріями, відчував і передчував його романтично-трагедійний дух.

Про свій час Іван Григурко писав гранично точною і колоритною мовою свого часу. Свій час митець подавав крізь призму його адекватизованої свідомості. Час Григурка був зумовлений надзвичайним інтуїтивним знанням порухів, деталей і характеру періоду 1970-х – початку 1980-х років. Його проза була настільки художньо виразною та водночас ідентичною реальності, що, здавалося, вона є такою ж самою реальністю, як і навколишня дійсність, сприймалася не тільки як продовження цієї дійсності, але і як її «альтер его». Ось цей «ефект тотожності» часу й Григуркових творів (передусім романів) супроводжував інтерпретацію критикою, літературознавцями творчого розвитку письменника.

Григурко був одним з найглибших художників і аналітиків своєї доби, а його твори з переконливою мірою узагальненості її документалізували. Він був мислителем і соціографом, документалістом і філософом, проникливим нарисовцем і психологом, портретистом інтелектуальних віянь, тенденцій і скульптором вербальних композицій своєї доби. Його проза містила сейсмографію найхарактерніших проблем, ракурсів і явищ сучасності.

Іван Григурко був письменником не тільки динамічної натури, а й із динамічною свідомістю. Він сприймав сьогодення у русі й сам змінювався разом із ним. Григурко періоду «Каналу» й періоду «Червоної риби» – це єдиний і водночас несхожий сам на себе Григурко. Час змінював Григуркову художню манеру не меншою мірою, ніж його власний образно-естетичний розвій. Посилювалися драматичні підвалини його мистецького світогляду, поглиблювався рівень полізосередженості його художнього зору, набирав повноти і ємності його психологізм, поставали гострішими й напруженішими його конфлікти, набував складної структурованості й водночас невимушеності його стиль.

Іван Григурко, як і чимало інших прозаїків другої половини XX століття – Василь Земляк, Павло Загребельний, Анатолій Дімаров, Володимир Дрозд, звертався до гостроактуальних проблем і колізій, що певною мірою відбито у назві його романів («Канал», «Далекі села», «Ватерлінія»). Проте він не був прихильником заангажованості й уникав її у своїх творах, що вони постійно випромінювали тенденцію інтелектуальної самобутності й порухи концептуального свободолюбства. Художнє іншемислення – це зовсім не обов’язково протест і бунт, це не тільки пряма духовно-образна опозиція, це не лише світоглядна полеміка й протистояння; це й уміння відкрити нову глибину, новий вимір, нову гостроту й естетичну самобутність явища,

процесу. Григурко був письменником нового і по-новому гострого погляду на часто традиційні й очевидні соціумні факти й реалії.

Він тонко відчував грань між штучним і справжнім у мистецтві. Штучність прозаїк розумів як імітаційність, вияв лише зовнішніх контурів мистецтва, відсутність духовної самостійності митця, що поєднуються з його суб'єктивною прагматичною зацікавленістю. Штучність Іван Григурко пов'язував із кон'юнктурністю – станом, коли від митця чули те, що від нього бажали почути. Штучність він розцінював як форму духу, що характеризується неінтелектуальністю, неоригінальністю, невиразністю. Вона його обурювала й своїми творами він з нею полемізував, використовуючи при цьому іронію та сарказм.

Іван Григурко писав активно, щільно, об'ємно. Йому було властиве романне сприйняття дійсності. Про це свідчить і чисто кількісний показник: романів у його спадщині більше, ніж повістей. Утім, і його повісті висвічують ліро-епічність суто романної природи. Вони дихають відчуттям простору й просторовою фабульно-колізійною легкістю. Григурко-повістяр демонстрував мисленнєвість романного ґатунку.

Він поціновував структурно-композиційні й стильові пошуки, його приваблювали межі й перспективи художнього експерименту. Він експериментував у галузі жанру. Так, у нього є твори із авторським визначенням «повість» («Роса»), «маленька повість» («Гавертій»), «повість-репортаж» («Путина»). Різноакцентними у жанрових характеристиках постають і його романи. У «Каналі» виділяються портретно-новелістичні особливості, у «Далеких селах» – елементи химерної оповіді, у «Ватерлінії» – образно-філософічна стилістика, у «Червоній рибі» – морально-психологічна інтенціональність.

У кожному наступному прозовому творі Іван Григурко являв свій новий художній «імідж» і виявляв нові грані своєї художньої самобутності. І не тільки тому, що брався за розробку нових аспектів життя, а й тому, що в нього був талант не повторюватися. Він був шукачем нових проблемно-колізійних сфер для прозової комунікації, що вони, відповідно, потребували й інших структурно-композиційних прийомів.

Як і чимало інших знакових письменників (українських, зарубіжних), Іван Григурко намагався віднайти гармонію і гармонійне. Нахил до цього було закладено у самій природі його натури та мислення. Прозаїк з гармонійною повнотою сприймав навколишній соціум, оточуючий світ, проникливо відчуваючи їхній ліризм і трагедійність. У творах він прагнув досягти художньотворчої досконалості у поєднанні сьогоденного, скороминущого – і вічного, нетлінного. Ідеєю досягнення гармонії між швидкоплинністю актуального факту й одвічністю художньої глибини пройняті усі його романи та повісті.

Івана Григурка швидко сприйняли і прийняли як непересічну письменницьку особистість. Він практично одразу став поміченим і, висловлюючись сучасним сленгом, «розкрученим». Небагато хто з українських прозаїків другої половини ХХ століття розпочинав свій шлях у »великій літературі» так ефектно, промовисто, з таким ліро-епічним розголосом, як це зробив Іван Григурко повістями «Роса», «Гавертій» й особливо романом «Канал». Перші ж твори принесли йому неабияку популярність, що підкреслював і експансивний у своїй захопленості, відвертості есей Павла Загребельного «Григурко відчиняє двері», видрукуваний у «Літературній Україні» 23 березня 1973 року.

Представляючи Івана Григурка як «молодого херсонського письменника», Павло Загребельний вичленував такі його мистецько-естетичні константи, як «вміння з особливою теплотою писати про людей», «самий стиль твору, якісь цілком нові для української прози інтонації, щедре бачення світу і роздаровування отої художницької щедрості в кожній фразі, в кожному слові» (у контексті презентації повісті «Роса»), наголосив на Григурковому тяжінні до граничної, ба навіть замежової щільності письма – «неймовірно сконденсована лірична річ ... з великим філософським змістом», «маленький роман», «може, наймініатюрніший роман у сучасній українській літературі» (ескізи до обсервації повісті «Гавертій).

А характеристики «Каналу» взагалі озвучені ледь не найвищими регістрами, що вони стосуються як семантики, так і архітектури роману: «Є в творі щось мовби від Яновського і Гончара: тут багато сонця, панує загальна урочистість і піднесеність, герої твору неначе осяяні авторською добротою і щедрістю душі», «маємо тут справу з романом новелістичним, настроєвим, протканим роздумами про суть життя, про місце людини на землі», «віра в людину, в те, що вона знайде свій шлях, переборе в собі все погане, темне, зле – ось ця справжня письменницька віра, розлита по всіх сторінках роману» (12, 3). І достеменним логіко-емоційним висновком поставали прикінцеві думки Павла Загребельного, що вони, безперечно, ідеально збігалися із попередніми темпераментними судженнями й спостереженнями:

«Входить у літературу художник оригінальний, можна сказати, сформований, вносить у неї свій особливий сонячний світ, свої роздуми, свій гарний усміх, свої надії...

Чи треба відчиняти для Івана Григурка двері в літературу?

Він сам одчинив їх» (12, 3).

Не так експресивно, проте цілком прихильно, ба навіть із акцентованою поважністю до першого Григуркового роману поставилися Микола Жулинський і Юрій Покальчук, опублікувавши свої рефлексії у 8-му числі часопису «Дніпро» за 1973 рік.

Микола Жулинський у літературно-критичній студії «Вагомість форми і змісту» одразу визначився із власними художньо-оцінними координатами, виставивши у дебютних абзацах статті ключову тезу, що «роман І.Григурка «Канал» – твір, безперечно, цікавий, одважуся сказати, навіть талановитий» (11, 142), яка фактично була проведена крізь усю студію. Як аналітик літературного процесу, Микола Жулинський зробив кроки до вписування чи принаймні співвіднесення «Каналу» з тодішніми прозовими тенденціями, стильовими віяннями і виявив його предтечі: «Роман І.Григурка з «міською молодіжною прозою» зближує те, що в ньому досить вправно засвоєні форми діалога і монолога, взагалі продумана конструкція фрази, почувається «байдужість» до композиції, майже відсутній підтекст...» (11, 142).

Висловивши критичні міркування і прописавши те, що він уважає недоліками «Каналу», Микола Жулинський вичленовує як одне з головних достоїнств відчутність «позитивної програми» у романі, «в основі якої – любов до своїх героїв, до сучасника, бажання наголосити на кращому, а сіре, невиразне взагалі відкинути» (11, 142). Як і Павла Загребельного, в оцінці Григуркового твору його приваблює простір естетичних узагальнень у річищі й парадигмі «слово – текст». Микола Жулинський упритул підходить до виявлення естетичних канонів, постулатів, маніфестувань, із абсолютною слушністю заявляючи, що «І.Григурко тонко відчуває, де може зронитися фальшиве слово, виявитися штучна ситуація, і свідомо уникає цього» (11, 142). У його інтерпретації «Каналу» приваблює настанова на естетико-ціннісні, а не соціологізовані підходи, що вони переважають у статті Юрія Покальчука «Досягнення і втрати».

Покальчук-критик більш стримано і більш прямолінійно потрактував роман «Канал», відзначивши, проте, при цьому, що це «полотно широкого плану, з тяжінням до епічності» (17, 145). Свої критичні інтенції він умотивовано розбавив спостереженнями над художньою мовою, виокремивши, що «І.Григурко вдало послуговується у творі іронією, використовує різноманітну лексику» сучасної йому молоді (17, 146). До категорії найбільш влучних, проникливих суджень Юрія Покальчука варто зарахувати думку про те, що «автор не до кінця пішов уторованим шляхом змалювання негативних персонажів карикатурними, раз і назавжди позбавленими позитивних, людських рис» (17, 146), що вона також відсвічувала перспективою масштабних естетичних рефлексій.

Звернення до творів і постаті Івана Григурка на сторінках престижних у той час видань протягом одного року Павла Загребельного, Миколи Жулинського і Юрія Покальчука, безперечно, засвідчувало не тільки художню потужність, а й суто соціумну ефектність, із якою він «одчинив двері в літературу».

Іван Григурко був одним із літературно-духовних лідерів молодої прози 70-х – початку 80-х років XX століття. Він був серед тих, хто визначав спектр і стилістику духовних пошуків не тільки літературної творчості «молодих», але й усієї тодішньої національної художньої думки. Він був письменником прокласичного рівня, а, можливо, й молодим класиком доби сімдесятників.

Івана Григурка приваблювали масштабні духовні узагальнення, широкі образні паралелі, що зримо «накладалися» на розмаїту конкретику (побутову, етнокультурну, психологічну, інтелектуальну) навколишнього життя. Він талановито поєднував земне, часто гранично приземлене й абстраговане; у його творах цілком природно співіснували реальне, інколи натуралістичне за своєю сутністю та узагальнене. Художня дійсність була для нього гранично деталізованим сучасним життєвим рухом зі своїми закономірностями, з органікою непомітних та яскравих виявів. Власне, ось цей синтез предметної конкретики, знижено-повсякденних реалій буття з відчутною ліро-епічною пафосністю й утворює особливий Григурковий стиль, у якому м'яко й майже непомітно переплітаються реалістичні, натуралістичні, романтичні традиції та елементи модернових принципів оповіді.

Іван Григурко увесь жив у сучасності – у подіях, процесах, тенденціях другої половини XX століття. Він намагався дізнатися про сучасну дійсність абсолютно все, до дрібниць, без будь-якого винятку – про зв'язок війни та повоєнного часу, про духовні й ціннісні канали, що з'єднують та відокремлюють людей, про долю й специфіку далеких сіл, про новітні йому урбанізаційні явища, про життя міста й тенденції міської свідомості, про ватерлінію між служінням добру і руйнацією природної та душевної краси. Письменник усі відчуті й побачені нюанси, деталі, події постійно проектував на власний життєвий і розумовий досвід, а також на динаміку суспільного розвою. Він намагався осмислювати рух і конкретику реального життя у значному масштабі узагальнень, сюжетів та образів.

Іван Григурко аналізував дрібниці, деталі, штрихи свого часу в контексті лірико-романтичної, трепетно-щемливої та жорстко-реалістичної тональності. Він наполегливо художньо діагностував навколишню дійсність, виявляючи у ній території нагальних проблем та концентри людської психології, свідомості. Він настільки заглиблювався у вивчення сучасності, що ставав її істориком. За його творами можна з образно-документальною точністю вивчати особливості й колорит українського життя кінця 60-х – початку 80-х років XX століття.

Григуркова конкретика у «Росі» й «Путині», «Каналі» й «Далеких селах», «Ватерлінії» й «Червоній рибі» – від журналістики як способу життєтворчості й журналізму як способу мислення. Поетика художньої конкретики в творах Івана Григурка народжувалася у журналістських

відрядженнях, численних роз'їздах, гострофабульних подорожах, з читацьких листів, що надходили до редакцій газет, у зіткненнях з різноманітними «живими» ситуаціями; з усвідомлення прихованої складності зовнішньої простоти, концептуальності деталей та символічності малопомітних штрихів; з розуміння вагомості моральних рішень, невидимих духовних учинків, повчальності успіхів і внутрішніх перемог.

Іван Григурко – письменницька натура завзята, експресивна, творчо самовіддана, пристрасна, неухильна в щоденних пошуках життєвих, духовних філософем та істин. Він відзначався напрочуд тонким внутрішнім світом, був вразливим, постійно аналізуючим, мислячим. Василь Плющ писав, що Іван Григурко «часом дуже болісно сприймав критичні зауваження», при цьому критик наголошував на тому, що «ні, не відкидав їх, як мовиться, з порога, а саме болісно переживав у глибині душі...» (16, 9).

Його естетичним ідеалом було творіння у вимірі свіжих, оригінальних естетичних рішень – образів, сюжетів, конфліктів. Він виступав проти стереотипності й стандартизації у літературі, нормативності й унормованості в художньому мисленні. Правдивість художньої реальності, за Григурком, має бути не дозованою, а вражаючою своєю неосяжністю; конфлікти, колізії – не дистильованими, а по-життєвому глибинними, рельєфними. Справжній митець, за Григурком, не намагається орієнтуватися «на загальноприйняті стандарти», відповідати офіційно чи неофіційно сформованим нормам; він творить художню дійсність у вимірі реальних складнощів і протиріч, пошуку і страждань, величі й краси.

Уся прозова творчість Івана Григурка просякнута неабияким енергетичним бажанням відкрити й зобразити новий, свіжий, не досліджений ракурс сучасного йому життя. Він прагнув уникати «банальщини» й загальновідомого, побаченого кимось раніше й писаного до нього. На Григуркове переконання, покликання письменника – відкривати нові площини й аспекти в структурі навколишнього поліфонічного буття. Він прагнув добитися, щоб його слово, фраза, картина, думка були іншими, ніж у решти письменників, дихали свіжістю й новизною, прискіпливо ставився до того, щоб не повторювати сказане до нього.

Ще одним естетичним каноном Григурка стало шліфування твору – концептуальне, композиційне, характерографічне, стилістичне. Він приділяв чималу увагу формальній довершеності художнього твору. Важливим у цьому контексті є ще один штрих-спогад Василя Плюща, що стосується Григуркової роботи над романом «Далекі села»: «Уже передплатники ознайомилися з номером «Дніпра», де його опубліковано, уже з'явився на полицях книгарень черговий випуск серії «Романи й повісті» з «Далекими селами», а Григурко все ще

роздумував над окремими розділами – книга саме готувалася до друку у «Радянському письменнику» (16, 9).

Письменництво було іманентним станом Івана Григурка, невід'ємною часткою його творчого духу, інтелектуального самоаналізу, естетичного й етичного сумління. Так, завершивши роботу над романом «Ватерлінія» і здавши його до київського видавництва, прозаїк прискіпливо продовжував розмірковувати над тим, чи вдалося йому висловити нове у цьому творі. Іван Григурко надзвичайно критично оцінював уже завершений твір і, як свідчив Василь Плющ, у листі до видавництва від 21 травня 1982 року, рівно за три місяці до смерті, так виклав свої письменницькі переживання й сумніви щодо нього: «Я сам не в захопленні від роману, тішить тільки одна скромна думка, що там є якесь об'єктивне життя, є люди, з якими я знався (а я ще в Херсоні жив у селищі Суднобудівників, а тут, у Миколаєві, рік з постійною перепусткою ходив на завод «Океан»)... Часом роман нуднішає, збивається з темпу. Все це від невміння, від аматорства; матеріал паралізовує, сковує, банальщина пре з кожної шпарини...» (16, 8).

У цих Григуркових словах міститься не лише рівень самовимогливості – це найпростіший та найдоступніший висновок, а й парадигма його істинних художніх цінностей: бути художньо об'єктивним, узагальнювати, осмислюючи, життєву конкретику, прагнути динамічної сюжетно-образної дії, побудованої на майстерності художньої інтриги, володіти художнім матеріалом, мислити новими, свіжими образними рядами, сценами, сягати найвищих художніх висот.

Прозаїк уважав, що життя ніколи не буває і не може бути простим, що в ньому завжди домінує поетика складності й що одним з критеріїв художності є вміння помітити, виразити складність сьогодення, людської психології та оточуючого буття. Саме на цьому мотиві-думці побудовані його на перший погляд нескладні повісті – «Роса» та «Гавертій».

Іван Григурко був соціопсихологічним письменником. Його художній зір був сфокусованим на проблемах «людина і соціум», «психологія особистості в соціокультурній реальності», «рівні духовності у космосі повсякденного життя». «Будови, заводи, колгоспи» у творчості Івана Григурка, що їх відзначав Василь Плющ, а також Григуркові «каналобудівники, колгоспники, корабели», про яких писав Володимир Панченко, – то все зовнішнє, то лише часові форми вияву сутнісного. Й сприйняття Івана Григурка критикою тривалий час теж було зовнішнім, у ракурсі спрощеної, новосоціологізованої естетики. Давно є відчутною потреба вийти за межі очевидного Григурка й підійти до Григурка глибинного.

Основна літературна форма Івана Григурка – середня і велика проза. Писав він також новели й оповідання, проте вони слугували пошуком себе у прозових жанрах, школою художнього самовиявлення й самовизначення. До української літератури 70-х – першої половини 80-х років XX століття Іван Григурко увійшов як повістяр і романіст. Він написав, як уже зазначалося, повісті «Роса», «Гавертій», «Путина» й романи «Канал», «Далекі села», «Ватерлінія», «Червона риба». Назви чіткі, небагатослівні й асоціативно ємні. У них подається концептуальна й проблемно-колізійна канва. Назви як «арки» творів відрізнялися зоровою контурністю й статечністю, що за ними вгадувалася перспектива символічності.

Усі його романи й повісті написані на життєвому матеріалі українського Півдня, що його він по-журналістському ретельно, прискіпливо вивчав. Прозаїк неодноразово оселявся жити серед людей Таврії, південного регіону, працював з ними, «із середини» спостерігав помітні й непомітні етичні, психологічні й особистісно формуючі аспекти, тенденції, що на його очах відбувалися з людьми. Він активно практикував методику проникливого, невимушеного контакту з реальним життям. Ступінь достовірної інформаційності щодо життєвих процесів кінця 60-х – початку 80-х років XX століття у його творах є досить високим.

Іван Григурко не належав і за власною органікою не міг належати до «лабораторних», «кабінетних» митців, хоча в такого типу письменника, безперечно, є свої переваги. Це становило не його художньо-дослідницьке амплуа. Йому конче потрібно було поєднувати функції репортера, учасника, безпосереднього осмислювача, художника певних життєвих подій. Характерною та водночас символічною видається фраза, що її виголошує Микола Маловік, один з персонажів майже культового у свій час роману «Канал», стверджуючи: «Та мені цікавіше слухати банальність від живої людини, ніж слухати розумну промову від книжної». «Жива людина», «неприбране життя» були для Івана Григурка джерелом художності, символом найвищої мудрості, чинником найцікавішої складності.

Григуркова проза містить елементи різних творчо-літературних жанрів і стилів – журналістського репортажу, ліричних етюдів, портретного нарису, публіцистичної статті, потоку свідомості, щоденникових нотаток, повістярського психологізму, романної поліперсонажності.

Життєва конкретика Григурка є прагненням глибини – у погляді, характерній деталі чи окремому епізоді, у бажанні сягнути найточнішого, найповнішого розуміння свого часу. Вона ґрунтовна, ємна, подана вивіреним і по-журналістському чітким малюнком. У багатьох сучасників письменника життєва конкретика характеризувалася ескізністю, зовнішньою ідентичністю буття. В Івана Григурка

конкретика (побутова, виробнича, інтер'єрна) – це не стільки зліпки й виокремлені кадри навколишньої дійсності, скільки різновид цілісної художньої часографії.

Прозаїк прагнув схоплювати типові, суперечливі, драматичні подієві й духовні постулати своєї доби, використовуючи гранично актуальний фактичний, життєвий матеріал, той, що лежить, так би мовити, на поверхні. У ньому жив художник життєвих глибин і маляр-публіцист. Григуркові принципово важливо було рухатися в напрямку концептуально-художньої глибини і водночас обстежувати широчінь штрихів, знаків, виявів, що перебувають, образно кажучи, на слуху, знаходяться на поверхні життя.

У полі його художнього зору постійно були дві основні категорії – глибинне й очевидне. Прозаїк зосереджувався на тому, щоб підмітити, виразити й осмислити невловимість глибинного та неповторність очевидного. Художнє і публіцистичне поєднувалися в нього у формі гіперактуальної, публіцистизованої художності.

Григуркова конкретика є не лише фіксуючою, а й містить аналітичні підходи до сприйняття дійсності. Його фактаж нерідко сповнений критицизму й гострокритичних струменів. У романі «Канал» зустрічаються життєві сюжети-малюнки на кшталт такого, в якому Венедикт Єпур, один з концептуальнотворчих персонажів, розповідає: «Я був у Казахстані, будував там село для цілинників. Понаставляли ми опалубок і заливали їх шлакобетоном. Спішили, економили цемент, виходив не розчин, а якась чорна бовтанина. Але загусала та юшка швидко і на віки. Перетворювалась на такий моноліт, що гарматою не проб'єш. Так і поставили ми село з бульйону. Тільки не заздрю я тим, хто в нім житиме, – не хати, а морозильники. Взимку іній на стінах з обох боків виступає».

Конкретика життєвого малюнку, що його подає Іван Григурко, є досить цікавою за своєю структурою і містить спеціальні терміни, професіоналізми, географічні орієнтири, суб'єктивність ставлення оповідача чи розповідача, зниженість інтонації та ситуативних мовних образів. І все це виведено, окреслено точним пензлем митця.

Специфіка романного мислення Івана Григурка була зумовлена рідкісним талантом поєднувати граничну, подекуди заземлену конкретність художньої оповіді з вибудовуванням оригінальних, майже екзотичних (для української літератури) художніх сцен, епізодів, фрагментів. Саме поетика подробиць звичайного й узвичаєного, органічно поконтрастована з романтичними, химерними та позараціональними художніми реаліями, й утворює власне Григурковий образно-духовний (передусім романний) стиль, утворює непересічну Грругуркову манеру спостерігати й фантазувати світ.

Власне, образна реальність Івана Григурка і є різновидом екзотики, де стають дотичними й ситуативно органічними проблеми каналобудівництва, легендарні історії скіфських часів, пісні «бітлзів», Бетховен, давньоримські історії, агрономічні колізії, «Боні М», проблеми малих сіл, Август Стріндберг, життя рибалок, дитбудинківське минуле, Фолкнер, буденні реалії заповідника, перспективи астрономії та геронтології, прогулянки яхтою, Джон Леннон, філософський вечір, канадські професіонали, інтимні колізії тощо. Письменник з майстерною невимушеністю обстоює органічність у художньому творі різнорідних фактів, реалій, явищ.

Екзотичність його світу зумовлює і непересічність його романної манери, у якій невимушено звучать репортажний фактаж, журналістські описи, публіцистичні роздуми, художні картини, ліричні пейзажі, інтелектуальні суперечки, ретроспекційні сюжети, духовні узагальнення, фрагменти наукових доповідей. Його художній світ відрізнявся екзотичною та на перший погляд дивною строкатістю, у якій рельєфно відбивалися молодий енергетизм духу та відчуття всепов'язаності у світі.

Повісті й романи Івана Григурка цілком повно подають авторську концепцію дійсності. Провідна категорія письменника – це сучасне життя. Утім, точніше було б сказати, що лейтмотивним героєм Григуркової творчості є життя сучасності. Невипадково Тиміш Зайченко, один персонажів першого Григуркового роману, формулює (він, за авторським задумом, узагалі є мислителем-самородком) таку думку, непохитну для себе: «А ми в найтруднішому місці – в сучасності».

Ця фраза належить до однієї з чільних істин Івана Григурка як письменника й особистості. Шукати й відкривати «найтрудніші місця», бути самому завжди «в найтруднішому місці», звертатись і змальовувати добу «найтрудніших місць», духовно підніматися до рівня «найтруднішого місця», вистраждати розуміння складнощів і протиріч «найтруднішого місця», переживати й діяти у «найтруднішому місці», сформувати й сформулювати власну поетику «найтруднішого місця» – це становило світоглядно-естетичне кредо Івана Григурка. Усі його твори – «Роса», «Гавертій», «Путина», «Канал», «Далекі села», «Ватерлінія», «Червона риба» – є шляхом до серця «найтруднішого місця», до усвідомлення й вираження імпульсів, характерів і динаміки свого часу.

Під кутом зору основоположної істини, що її викладено через образ Тимоша Зайченка і де нероз'ємно з'єднані поняття «сучасність» та «найтрудніше місце», відкривається й новий ракурс у потрактуванні сутності й функцій конкретики в художньому світі Івана Григурка. Сучасність (як «найтрудніше місце») сповнене рис драматизму, потужної духовно-психологічної напруги, що, власне, й робить її

(сучасність) «найтруднішим місцем». Розмаїття конкретики у Григуркових творах має моделювати образ «найтруднішого місця», й отже, має бути просякнутим фактами й інтонаціями драматичності. Публіцистична й публіцистизована конкретика стає матеріалом та інструментарієм формування драматизму (драматичних колізій, тональності) у творах письменника, вираження трагедійної суті сучасності.

За Григурковою концепцією, «найтрудніше місце» важливе ще й тим, що є найбільш недослідженим, загадковим, «зашифрованим». Письменник уважав, що сучасність – це код, який треба розпізнати й у якому криються знаки вічного, це ненаписаний текст, де кожна літера може виявитися знаковою, це фабула майбутнього, яку варто висловити й змалювати ще до того, як це майбутнє почне розгортати панораму своїх проблем і характерних виявів.

У розумінні Григурка, «найтруднішим місцем» була не сучасність узагалі, не сучасність як абстракція останніх років і десятиліть, а жива, мінлива сьогоденність, та найновіша мисленнєво-часова якість, що перебуває у невпинній динаміці, постійно змінюючи свої форми, вияви, свій характер.

«Найтрудніше місце», за Григурком, саме своєю недостатньою дослідженістю, складністю містить значні художньотворчі джерела. Пошук художності вівся у найновіших фактах, рисах реальності. Письменник самовіддано й натхненно прагнув шукати ресурси художності на глибині новітнього, у надрах очевидного. Це було не тільки складне, але й до певної міри ризиковане мистецьке завдання, на шляху якого чимало українських письменників, ті, хто – свідомо чи не дуже – віддавалися «тематиці сьогоднішнього дня», духовно втратили більше, ніж знайшли. Інколи найновіший штрих, вислів, життєвий вияв характеризувався в Григурка певною самоцінністю. «Найтрудніше місце» було для прозаїка найбільш вартісним та інтелектуально цікавим для зображення. Літературу він розумів як насамперед художню характерографію «найгарячішої» сучасності.

В українській прозі існує достатньо сформована традиція звернення до реалій та проблем сучасності. Упродовж ХХ століття (тоді, коли у цій прозі працював й Іван Григурко) до змалювання та моделювання «найтруднішого місця» зверталися митці різних концептуальних й естетичних уподобань – Володимир Винниченко, Микола Хвильовий, Юрій Смолич, Григорій Епік, Олесь Гончар, Павло Загребельний, Анатолій Дімаров, Євген Гуцало, Володимир Дрозд та ін. Кожен історико-духовний час характеризувався своїми особливостями в інтерпретації сучасності. Українська проза з акцентом на сьогодення пройшла суперечливу, дуже складну путь, що лише підвищує значущість та аналітичність ваги її досвіду.

Для Івана Григурка все – низка домінантних проблем, репліка епізодичного персонажа, ситуативно зумовлена ретроспекція, портрет зовнішності, психологічний нюанс, роздуми на соціумні й історико-культурні теми, графічно достовірне відтворення побуту – рівною мірою було художньо вагомим і знаковим. Для нього найважливішим ставало кожне слово, кожен епізод, кожна деталь, що їх він прагнув максимально повнокровно виразити. Естетика всецінності й всевагомості кожної структурно-концептуальної «цеглинки» пронизує всі повісті й романи письменника.

Портрет побутового інтер'єру, змальований Григурком, набував символічного звучання, ознак характерних ескізів до портрету доби. Інтер'єр як динамічна фотографія у прозі перебирав на себе якості характерографічного узагальнення. Побутова й побутово-подієва графіка ставали не лише структурно-композиційною часткою тексту, а й образним масштабом, художнім виміром життя. Графічна точність поставала одним із джерел естетики точної символічності. Ось типовий малюнок районної дійсності середини 1970-х років. Розповідаючи про Галину Нещадим («Далекі села»), Іван Григурко детально, з численними подробицями виписує:

«Другий рік полює за чобітками. Слава каже: фата-моргана, але яка ж фата, яка моргана, коли в інших – у кольорових журналах, у телепередачах і коли в Таврійську трапляється бувати – чобітки нерідко такі бачить, що рік життя за них віддала б! І вона їздить, її вже в раймазі упізнають.

Раймаг новий, двоповерховий, багато скла, манекени, секція взуття одразу від входу по ліву руку. Галя ще від порога глянула – і запереживала: є чи нема?.. Галя скрадливо підійшла до прилавка. Дві продавщиці в чорних атласних халатиках з білими мереживними комірцями, схожі одна на одну рудими буклями, скріпленими лаком, обмальованими очима і перламутровими нігтями на зніжених пальцях, про щось збуджено перешіптувались. Галя глянула на полиці. Калоші, гумові ботики, в які і вона взута, кирзові чоботи, туфлі різних фасонів, але на всіх видно сліди поспішливої роботи – незафарбовані зрізи шкіри, потрісканий лак чи обірвані в прострочках нитки, гірчичні (гіршого кольору і не придумаєш) чобітки з короткими, звислими набік халявами. Від розчарування аж зм'якла».

Іван Григурко належить до типу письменників – реставраторів сучасності. Його цікавить усе найхарактерніше, найдрібніше, найзвичайніше, найоригінальніше в сьогоденні. Григуркові повісті й романи фактично реставрують певний історико-духовний час і з документальною, фактографічною точністю увиразнюють його особливості – побутові, психологічні, етичні. Прозаїк ретельно й сумлінно виписував свою дійсність, документалізуючи її типові вияви. Конкретика нав-

колишньої дійсності у прозі Івана Григурка – це свідоме художнє кредо, це бажання висловити час у деталях і характерних ознаках, що сприймаються як фотознімки, як малюнки «з натури». У його конкретиці вгадуються проникливий і пронизливий погляд, зір журналіста, який «студіює» кожну рису, кожен порух і подих сучасності.

Розповідаючи про проблеми тодішнього життя, себто кінця 60-х – початку 80-х років XX століття, Григурко прагнув дійти до сутності, до кореня, або так – до кореня сутності подій та явищ. Особливої уваги він надавав зображенню гранично конкретизованих проблем. У його інтерпретації навіть проблеми виробничого ґатунку набували художнього звучання. У зображенні проблем і проблемності тодішнього життя письменник використовував прийоми з відтінком міфологічності й міфологізованості. Він умів охудожнити, здається, абсолютно все, чого торкався його погляд і що ставало об’єктом його художніх рефлексій. У нього був надзвичайний талант охудожнювальної інтерпретації будь-яких фактів і явищ навколишнього життя, навіть, здавалося б, і таких, що не передбачають витоків, конструентів і обертонів художності, навіть, на перший погляд, зовсім ахудожніх.

У Григуркових творах часто описується, зображується побутово-виробнича конкретика, що вона була такою популярною і до певної міри нормативною в колишній українській прозі. Виробнича тематика, що пріоритетно культивувалася в період з 20-х до 80-х років XX століття, так і не стала (вочевидь, ніколи й не стане, тому що це закладено в її «малоестетичній» природі) тим джерелом художності, навіть передхудожності, що прагнули в ній убачати концептуологи такої естетики.

У «виробничій прозі», як відомо, увага переважно концентрувалася на зображенні самого плину виробничого процесу, змалюванні його зовнішніх форм, технічних проблем, процесуальних складнощів, особливостей. У фокусі зору опинявся технологічний або трудовий процес, що він відтворювався з фотографічною детальністю. Замість психологічної динаміки на перший план висувався механічний рух, до того ж ще й часто наївно опоетизований. Фактичним героєм ставала внутрішня статика «неживої реальності» або метафоризація, персоніфікація виробничої та трудової дійсності.

При аналізі «малохудожності» виробничої тематики варто враховувати і те, що внаслідок активного технологічного розвитку технічні форми й реалії швидко морально старішають, перестають бути сучасними, позбавляються новизни за рахунок своєї тимчасової актуальності й ще більше втрачають вагу як предмет письменницького зображення. Технологічно-виробнича моментальність загалом не містить потенціалу довготривалої та глибинної художності. У художній

прозі вона (ця моментальність) виконує навантаження нарисовості, журналізму як оперативної реакції та стильової манери.

Проза Івана Григурка завжди містила момент істини, філософської несподіванки, оригінального повороту в осмисленні звичайних та повсякденних реалій, явищ життя. Його твори щедро оздоблені філософемами й самобутніми образно-метафоричними формулами, що їх висловлюють автор і його персонажі. Передусім це стосується великих епічних форм: роман як простір є для Григурка художньо-філософською формою; у його романі розгортається інтелектуальна сюжетика часу й буття; його роман в окремих епізодах може виконувати функції науково-інтелектуального трактату про основні онтологічні проблеми і тенденції; його роману властиві риси образної афористики й антології афористичних висловів.

Філософеми є лейтмотивним інструментарієм усіх романів Івана Григурка. Філософеми складають концептуальне підґрунтя його прозового макрокосму. Вони виступають своєрідними маяками, що висвітлюють путь, якою рухається авторська думка, стають джерелами й чинниками метафоричного бачення світу. Григуркові філософеми різноаспектні, різнотональні й можуть містити момент сентенції, що, втім, лише посилює афористичний характер їхнього звучання.

Так, один з героїв «Каналу» персоніфіковано узагальнює: «Дерева – це маленькі герої... У них немає, як у людини, вибору, вони не знають втеч, вони мужньо тримаються за свій плацдармик життя». У цьому романі чимало фраз, спостережень, узагальнень філософського чи лірико-філософського ґатунку. У розділі «Геос і Артімнаса» прозаїк розмірковує: «Жінка – це ріка, що тече в майбутнє. З жінок народжуються нові жінки – ріка життя не має кінця». Петро Драгота з »Ватерлінії» теж є персонажем із мислительною «глибиною» і, шукаючи істин, говорить: «Уроки життя – не цукерки, якими годують дітей. Не цукерки в золотих обгортках».

Персонажі Івана Григурка живуть із філософським відчуттям світу й буття. Вони ліричні й трагедійні мислителі. У них є свої духовні символи й символи віри. Вони не лише ведуть напружене розумове життя, а й інтелектуально діють, з інтелектуальною образністю усвідомлюють світ і себе у ньому. Характеризуючи Віталія Посяду («Ватерлінія»), автор пише: «Парус для Віталія – ціла філософія. Якби його покликали на якийсь великий екзамен, де людина мала б відповісти на головні запитання життя, він замість слів підняв би парус і все цим сказав». Романтична настроєвість і філософічна образність атрибутивно властиві Григурковій стилістиці.

Письменника постійно цікавила проблема взаємин людини і часу, семантику якої він різноманітно обігрував й інтерпретував: людина часу, час людини, людина в часі тощо. І не лише на рівні сюжетно-

колізійних схем, рішень та ситуацій. Її він осмислював і безпосереднім узагальненим словом, із допомогою прямого публіцистичного звернення. Роман «Ватерлінія» містить такий лірико-філософський фрагмент, де автор, виокремлюючи себе і немовби «розсекречуючи» свій образ у структурі художньої оповіді, безпосередньо окреслює проблему часу людського буття: «Людино-маятник, у тебе був анкерний годинник, тепер ти купив ще точніший – електронний, і ним пишаєшся, милуєшся миготливими цифрами, а то, мабуть, сам час миготить по тобі – з одного боку зап'ястка б'ється живчик, з другого біжать цифри. Ти в лещатах двох годинників, двох часових вимірів: короткого життя і довгої вічності, більше того – поки ти є, ти сам час, він у тобі і ти в ньому».

Молодому Іванові Григуркові (коли він писав свій резонансний «Канал», йому не було й тридцяти років) художньо й духовно був суголосний світогляд Олеся Гончара. У романі «Канал», у розділі «Білий десант з тополь», є епізод, коли Аня й Микола Маловік зайшли на подвір'я зруйнованої церкви. Цим епізодом прозаїк продовжує нову (для того часу) художню концепцію Олеся Гончара духовного й шанобливого ставлення до того, що пов'язано з історією та аксіологією культових будівель. Григурко, відтворюючи стан Миколи і передаючи плин його думок, пише: «А церковну баню треба було б зашити. Церква перш за все споруда, а потім уже храм відмираючої ідеології. Споруди треба шанувати, тим паче, що біля їхнього підніжжя часто-густо поховані будівничі, які залишили у спадок прийдешнім цілі міста...».

Ідея-відчуття поваги й інтересу до церковних споруд як до знаку національної історії, біля яких «часто-густо поховані будівничі, які залишили у спадок прийдешнім цілі міста», що в Олеся Гончара розгорнута в романну панораму, в Івана Григурка виражена низкою внутрішніх міркувань одного з персонажів. Письменники різних генерацій, різного художнього досвіду й проблемно-колізійних цінностей, Гончар і Григурко висловлювали споріднені думки, концепції. Романним простором «Собору» й незначною, майже ескізною сценою «Каналу» час другої половини 60-х – початку 70-х років XX століття трансформовував уявлення й сталі погляди суспільства.

Івана Григурка не лише цікавили – бентежили категорія і простір пам'яті, її природа, механізми дії, специфіка виявів. Сам феномен пам'ятання він розцінював як утілення потенцій і резервів духовності, що воно (це втілення), до того ж, не позбавлене й енігматичності. В есеї-спогадах «Світлі діяння і думи» прозаїк розмірковував: «... Пам'ять – примхлива річ. Вона інколи неохоче зберігає подію, яку ти вважав надто важливою для своєї персони, а то часом з незбагненною

чіткістю і свіжістю тримає у собі який-небудь незначний з першого погляду випадок. І то недаремно. Шануймо значні події, але бережімо і малі спогади, вони – мов корінчики, мов капіляри-судинки живлять крону нашого буття любов'ю до людей і до своєї землі» (8, 3). Пам'ять була для нього водночас глибинним і тендітним зчепленням із пракорінням, праосновою, прадухом.

Романи й повісті Івана Григурка густо сповнені роздумів, узагальнених спостережень. Чимало з них пройняті ідеями вічності, універсальності. Проте є й такі, що нині звучать не менш, а, можливо, ще більш гостро, ніж у час написання творів, звучать із несподіваною, непередбаченою актуальністю, особливо в контексті динамічних соціокультурних процесів, що протягом останніх десяти-п'ятнадцяти років були притаманними українському духовному й соціумному життю. Григурко в усьому прагнув віднайти внутрішню логіку. Цікавила його і внутрішня логіка морального бунту, духовної опозиції. Викладаючи життєву історію Віля Франчука («Канал»), прозаїк розмірковує: «Сімнадцять літ був покірним, як телятко, а у вісімнадцять бунтувати? Хто ж повірить твоєму бунтові, коли ти й сам у нього не віриш». Це ще один роздум-штрих, надзвичайно характерний Григурковій прозовій манері. Такими роздумами-штрихами письменник окреслив велике проблемне поле, що його проходить у своєму розвитку й становленні людський характер і свідомість.

Один із Григуркових персонажів, газетяр Павло Бурима з повісті «Путина», розмірковував над своєю долею: «Вся біда (чи щастя) в тому, що йому подобається бути в дорозі. Та вряди-годи надходять хвилини, коли хочеться за один раз розпрощатись з усіма шляхами, дорогами і трасами і розпочати нове, осідле життя. З таким спокусливим бажанням він починає боротись всіляко, але найефективнішою зброєю завжди виявляються спогади про зверстані ним дороги. Дорога – це свіжі враження, оновлення, це збагачення». Саме вона, дорога, стала лейтмотивною категорією долі Івана Григурка. Саме схильністю до подорожніх вражень, спостережень, пошуків, художніх емоцій та картин був сповнений внутрішній мікрокосм письменника. Іван Григурко пройшов дорогою, зверстаною у форматі слова.

Література

1. Голобородько Я. Заповіт письменника: Романіст Іван Григурко // Голобородько Я. Полюси інтелектуальної Таврії. – Херсон, 2000. – С. 165 – 170.
2. Голобородько Я. Дорога у форматі слова // Літературна Україна. – 2002. – 14 лютого.
3. Голобородько Я. Лідер сімдесятників: Проза Івана Григурка // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 55 – 60.

4. Голобородько Я. Південь Івана Григурка // Чайка. – 2002. – 14 лютого.
5. Григурко І. Ватерлінія: Роман. – К., 1982.
6. Григурко І. Канал: Роман. – К., 1974.
7. Григурко І. Роса: Повісті. – Одеса, 1976.
8. Григурко І. Світлі діяння і думи // Літературна Україна. – 1976. – 30 січня.
9. Григурко І. Червона риба: Роман. – К., 1984.
10. Гуторов А. Чувство времени // Радуга. – 1974. – № 2. – С. 175 – 178.
11. Жулинський М. Вагомість форми і змісту // Дніпро. – 1973. – № 8. – С. 141 – 145.
12. Загребельний П. Григурко відчиняє двері // Літературна Україна. – 1973. – 23 березня.
13. Жадько В. Іванова материзна // Літературна Україна. – 2003. – 24 квітня.
14. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: Монографія. – Львів, 2005.
15. Панченко В. Каналобудівники, колгоспники, корабели // Панченко В. Віч-на-віч з епохою. – К., 1987.
16. Плющ В. Світло натхненного слова // Григурко І. Червона риба: Роман. – К., 1984. – С.5 – 14.
17. Покальчук Ю. Досягнення і втрати // Дніпро. – 1973. – № 8. – С. 145 – 147.

В.В.Вострікова*

ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ Й МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЕТАПНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Профорієнтаційна робота у профільному ліцеї вимагає обґрунтування форм та інтерактивно-рефлексивних методів профорієнтації старшокласників.

Слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька трактувань терміну «метод». Загальне розуміння методу як категорії науки з філософської точки зору визначає його спосіб досягнення мети, певним чином впорядковану діяльність [12]. Конкретно під методом виховання О. Кондратюк розуміє певні способи систематичного впливу на особистість школярів з метою формування їх суспільної свідомості та поведінки [15]. Г.Щукіна визначає метод як прийоми та засоби педагогічного впливу на учня, за допомогою якого здійснюється цілеспрямоване формування якостей його особистості [24]. На думку В.Юдіна, метод виховання представляє собою способи,

* © ***В.В.Вострікова***

за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість та поведінку вихованців, на формування у них необхідних якостей, на збагачення їхнього досвіду корисної діяльності [25]. Такі дослідники як А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак вважають, що метод виховання є способом впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин учня [13].

У своєму дослідженні під виховними методами профорієнтаційної роботи ми розуміємо прийоми та способи спільної діяльності педагогів та учнів, які спрямовані на створення умов, що стимулюють особистість старшокласника до профорієнтаційної діяльності і через неї – до самопізнання, самооцінки індивідуальних якостей у їх проекції на майбутню професію, самостійний пошук необхідної професіографічної інформації.

Таблиця 1

Структура форм і методів профорієнтаційної роботи

Форми профорієнтаційної роботи			
Загальні	***Специфічні***		
	За тривалістю	***За напрямком допомоги***	***За характером допомоги***
Індивідуальні	Короткотривалі	Учні	Інформаційні
Групові	Довготривалі	Вчителя	Діагностичні
Позаурочні		Тьютори	Формувальні

Методи профорієнтаційної роботи		
Репродуктивні	***Інформаційно-дослідницькі***	***Продуктивні***
Лекція	Робота з інформацією	Ділові ігри
Розповідь	Проблемно-пошуковий	Круглі столи
Бесіда	Спостереження	Дискусії
Демонстрація	Екскурсії	Диспути
Імітаційні ігри	Майстер-класи	Конференції
		Творчі конкурси
		Педагогічні кастінги
		Мозковий штурм

Аналізуючи основні підходи до класифікації форм і методів, які застосовуються на різних етапах профорієнтаційної роботи із старшокласниками, ми вважали за доцільне звернути увагу на форми і методи, використання яких, у першу чергу, спонукає учня самостійно готуватися до вибору майбутньої професії. У більшості літературних джерел стосовно проблеми професійної орієнтації зазначається, що форми профорієнтаційної роботи залежать від кількості учнів [4], [14], [10]. Автори розрізняють колективні та індивідуальні форми роботи, у свою чергу колективні підрозділяються на групові і мікрогрупові. Під

методами професійної орієнтації учнів більшість авторів [4], [8], [10] розуміють способи спільної діяльності вчителя і учнів, що забезпечують підготовку школярів до усвідомленого професійного самовизначення. Від застосовуваних адекватних методів значною мірою залежить ефективність профорієнтаційної роботи зі школярами.

За структурними компонентами форми і методи профорієнтаційної роботи поділяються на три основні групи: форми і методи ознайомлювальної профорієнтаційної роботи; форми і методи професійної орієнтації, що активізують діяльність учнів із підготовки до вибору професії; методи вивчення особистості школярів з метою їх профорієнтації [22].

До основних форм *ознайомлювальної профорієнтаційної роботи* можна віднести: профінформаційний урок; професіографічні екскурсії; виставки передового досвіду; зустрічі з фахівцями; участь у днях відкритих дверей інших навчальних закладів; тематичні вечори, усні журнали [22].

У практичній діяльності провідною організаційною формою профорієнтаційної роботи в школі є профінформаційні уроки, під час яких можуть вирішуватися такі профорієнтаційні завдання:

– виховання в учнів відповідального й активного ставлення до свідомого і самостійного вибору професії;

– формування в них правильного розуміння суті професійного самовизначення;

– виявлення і формування у старшокласників правильної мотивації вибору напрямку професійної діяльності, позитивного ставлення до трудової діяльності;

– розвиток пізнавальної активності, самостійності і творчого ставлення до праці, спостережливості, допитливості, ініціативи і наукового мислення;

– виховання у старшокласників потреби в постійній самоосвіті, адекватній самооцінці своїх реальних можливостей;

– створення умов для формування професійно важливих якостей особистості та інше [22].

На таких уроках активно використовуються наступні методи: бесіда, розповідь, пояснення, диспут, самостійне складання професіограм, звітів про профорієнтаційні форми роботи тощо. При цьому значний виховний потенціал мають уроки, на які запрошуються представники певних професій [6].

Ця обставина спонукала нас розробити програму спецкурсу «Професійне самовиховання старшокласника профільного ліцею», яка враховує цілісність, системність професійно-орієнтованих знань та вмінь, поетапність їх вивчення, динаміку та інтегрованість особистісних характеристик. Спецкурс опосередковано виконує автономну функцію

у допрофесійній підготовці, оскільки знання, уміння, яких набувають учні, не мають прямих зв'язків з предметами профілю. Структуризація матеріалу в логічному розумінні відповідає поступовому розгортанню сутності понять від абстрактного до конкретного, що відповідає принципам розвивального навчання. Розраховуючи необхідний обсяг знань для допрофесійного рівня підготовки старшокласників, нами враховано: термін часу навчання у ліцеї, обсяг знань та способів їх застосування, оптимальний комплекс особистісних характеристик старшокласників, вимоги до професії вчителя іноземної мови. Важливою умовою проектування змісту спецкурсу було спрямування на задоволення потреб учнів у додаткових знаннях про професію вчителя та участь в елементарних професійних випробуваннях.

Слід наголосити, що у змісті спецкурсу нами враховані загальні ідеї розвивального навчання, які є прогресивними для таких закладів інноваційного типу як ліцеї, а саме: індивідуальний підхід до навчання й виховання; забезпечення права вибору діяльності за інтересами та потребами; розвиток нового типу стосунків у режимі полілогу та партнерства; прийняття принципів природовідповідності, інтеграції, синергетики як базових у професійному самовизначенні старшокласників профільних ліцеїв.

Програмою спецкурсу «Професійне самовиховання старшокласника профільного ліцею» передбачено виконання учнями різних соціальних ролей, завдяки чому вони можуть досягти відповідної поставленої цілі. У програмі враховані і є обов'язковими такі вимоги до організації і проведення занять: допомогти старшокласникам осмислювати свої дії та будувати зв'язки між новим і попереднім досвідом; розв'язуючи проблеми, спонукати їх знаходити альтернативні шляхи подолання перешкод і навчитися розглядати проблеми як можливості для нових відкриттів; розвивати навички та способи вираження своїх спостережень і думок, використовуючи власні записи; як слухачі вони вчаться концентрувати увагу і зможуть стати бажаними співбесідниками; як промовці – формуватимуть і виражатимуть свої ідеї та позиції за допомогою різних мовленнєвих засобів; як партнери можуть навчитися співпрацювати та враховувати позиції інших; як організатори – плануватимуть власне навчання і виховання та відповідатимуть за свої рішення; як друзі вони вчитимуться довіряти та допомагати іншим.

Дані вимоги, що розглядаються як складова мети професійного самовиховання учнів ліцею можуть реалізуватися завдяки використанню високопрофесійних тренінгів, а також надання спеціальних консультацій.

Без сумніву, від змісту залежить раціональність вибору форм і методів, тому, на нашу думку, слід обґрунтувати їх оптимальність для

даного спецкурсу. У дослідженні ми спиралися на такі визначення: форма профорієнтаційної роботи у профільному ліцеї характеризується як спосіб організації взаємодії вчителя і учня, що вирішує проблему професійного самовизначення, це характер орієнтації діяльності, в основі якого лежить провідний метод навчання.; методи – способи спільної діяльності педагога і учнів, які характеризують змістовно-процесуальний або внутрішній бік навчально-виховного процесу [12]. Вибрані найбільш раціональні форми і методи були нами узагальнені й представлені в табл. 2, що дозволяє використовувати їх, опрацьовуючи програму спецкурсу.

Таблиця 2

Форми і методи професійної орієнтації старшокласників профільного ліцею

	Форми і методи профорієнтаційної роботи зі старшокласниками
9-й клас профільного ліцею	Профконсультація та профагітація; інформація про обрану професію вчителя, яка подається з використанням активних методів спілкування; допомога у виборі гуртків, секцій, «години спілкування з педагогами-майстрами»; організаційні форми, спрямовані на осмислення привабливості професії вчителя ; тестування, анкетування, інтерв'ю, приватні бесіди із старшокласниками
10-й клас профільного ліцею	Осмислення чітких взаємозв'язків навчальних предметів із обраною професією. Допомога у досягненні високих показників якості навчання за профілем. Допомога у самопізнанні, орієнтація на ціннісну значущість професійної праці. Формування основ педагогічної праці, ознайомлення з особливостями, вимогами професії. Різні форми практичного спрямування, моделювання ситуацій, проектна діяльність, участь у конкурсах, професійних змаганнях. Формування навичок адекватної самооцінки
11-й клас профільного ліцею	Використання дискусій, моделювання практичних ситуацій, практика у школі, активна участь у проведенні фрагментів предметних уроків, віртуальні професійні проекти, участь в конкурсі- захисті Малої Академії Наук, круглі столи, тренінги індивідуального зростання. Рефлексія

Таким чином, для досягнення високої результативності впровадження спецкурсу «Професійне самовиховання старшокласника профільного ліцею», має бути організована співпраця старшокласників і педагогів у режимі активного пошуку, пізнавальної діяльності, цілеспрямованого самовиховання за допомогою тьютора. Необхідність визначення такої умови обґрунтовується, наприклад, Н.Побірченко: «Профорієнтаційна робота в загальноосвітніх школах зводиться, в основному, до предметно-навчальної орієнтації. Її здійснюють учителі-предметники та класні керівники, а координацію – психологи

або ж завідуючі кабінетами профорієнтації. Проте ця робота в більшості шкіл проводиться формально [17, с.4]».

Таким чином постає завдання визначення більш раціональних форм і методів навчально-виховної роботи, спрямованих на професійне самовиховання старшокласників профільних ліцеїв – майбутніх вчителів іноземної мови. Отже, подальше обґрунтування результативності профорієнтаційної роботи потребує уточнення понять «активізація» та «педагогічна технологія».

Активізація навчально-виховного процесу являє собою удосконалення методів та організаційних форм навчально-виховної роботи, яке забезпечує активну та самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів в усіх ланках навчального процесу. Активізація передбачає тісний зв'язок засвоєння знань із застосуванням їх при вирішенні завдань, які потребують від учня пошуку нового, відбору даних, видозмінення звичних дій (ініціативу, наполегливість, постановку завдань проблемного характеру та інше).

Таким чином, під активізацією процесу професійного вибору старшокласників профільних ліцеїв ми розуміємо цілеспрямований педагогічний вплив на особистість, який актуалізує проблему вибору майбутньої професії і пов'язану з нею діяльність, насамперед – самостійну, спрямовану на самопізнання, а також співставлення власних якостей особистості з вимогами, які ставить обрана професія до людини.

Розвиток потенціалу «Я»-суб'єкт, активізація його можливостей є центральним моментом психолого-педагогічної моделі виховних ситуацій, що відповідає основним завданням особистісно орієнтованого виховання, зокрема – професійної орієнтації старшокласників [14].

Перехід до нової освітньої парадигми об'єктивно потребує переведення освітнього процесу на технологічний рівень: раціональна алгоритмізація дій, творчі підходи до виконання завдань, вибір індивідуальних маршрутів навчання, які впливають на формування особистості старшокласників, інтеріоризація окремих технологій.

За М.Кларіним, «технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання у відповідності до поставленої мети, це, певною мірою, алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин. Предметом технології є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки [9]».

Теоретична розробка психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних засад процесу професійного виховання старшокласників повинна бути підкріплена адекватною її змісту і характеру системою методів і прийомів безпосередньої педагогічної роботи з ними. Звичайно всяку сукупність методів і прийомів практичної діяльності по

створенню раніше запланованого в загальних рисах предметного результату називають технологією [2]. Під технологією прийнято розуміти сукупність (систему) знань про ті прийоми і засоби, за допомогою яких досягається запланований результат у якомусь конкретному виді практичної діяльності.

Розвиток сучасних педагогічних технологій іде за такими головними напрямками, як інтенсифікація, індивідуалізація та гуманізація, що підкреслюють А. Нісімчук, О. Падалка та О. Шпак [13]. Автори вважають, що педагогічна технологія є гуманізованою тому, що створює соціально-педагогічне мікросередовище як умову ефективної навчальної та виховної діяльності, вимагає доброзичливого ставлення до кожної дитини від педагогічного колективу.

У своєму дослідженні ми спираємося на визначення виховної педагогічної технології, запропоноване І. Бехом. Відповідно до нього під виховною технологією розуміються виховні методи, що ґрунтуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення та покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах школяра [3].

Активізація процесу свідомого вибору професії – це, перш за все, удосконалення організаційних форм і методів профорієнтаційної роботи, яка забезпечує активну і самостійну теоретичну та практичну діяльність учнів у всіх ланках навчально-виховного процесу спрямованих на формування і розвиток свого професійного образу «Я», рефлексію власних професійних можливостей, порівняння їх з вимогами до особистості майбутньої сфери професійної діяльності.

Сьогодні особливо важливе місце відводиться проблемно-пошуковим методам, методам діалогічного спілкування, полілогу, дискусії, груповим формам роботи, дослідженням та інноваційним формам проведення занять. Для найбільш оптимального вибору форм групової й індивідуальної роботи та адекватних їм методам було опитано 117 вчителів та класних керівників, за рейтингом були визначені: інтерактивні технології кооперативного навчання, технології опрацювання дискусійних питань, технології ситуативного моделювання та адекватні до співпраці методи і прийоми, спрямовані на активну самореалізацію старшокласників. Серед них обов’язковими визначено ігрові методи, метод проектів та технологія «Портфоліо».

Обрані технології передбачають визначення адекватних навчально-виховних цілей, форм і методів. Продуктивним є те, що дані технології успішно використовуються як на предметних уроках, так і під час позаурочної роботи. Їх універсальність надає широкі можливості старшокласникам працювати самостійно, що дуже важливо в межах ліцеїв інтернатного типу.

Для більшої виразності ми їх узагальнили в такий спосіб (рис.1).

Інтерактивна технологія – це така організація навчально-виховного процесу, за якої є обов'язковою участь суб'єктів у процесі пізнання. За такої організації кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно відзвітуватися. Від діяльності кожного старшокласника залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Як стверджує О.Пометун, «Інтерактивні технології охоплюють чітко спланований очікуваний результат, а окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, а також умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [18,с.18]». Практика засвідчує, що при запровадженні інтерактивних технологій змінюється підхід учнів ліцею до навчально-виховного процесу, що відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх його суб'єктів.

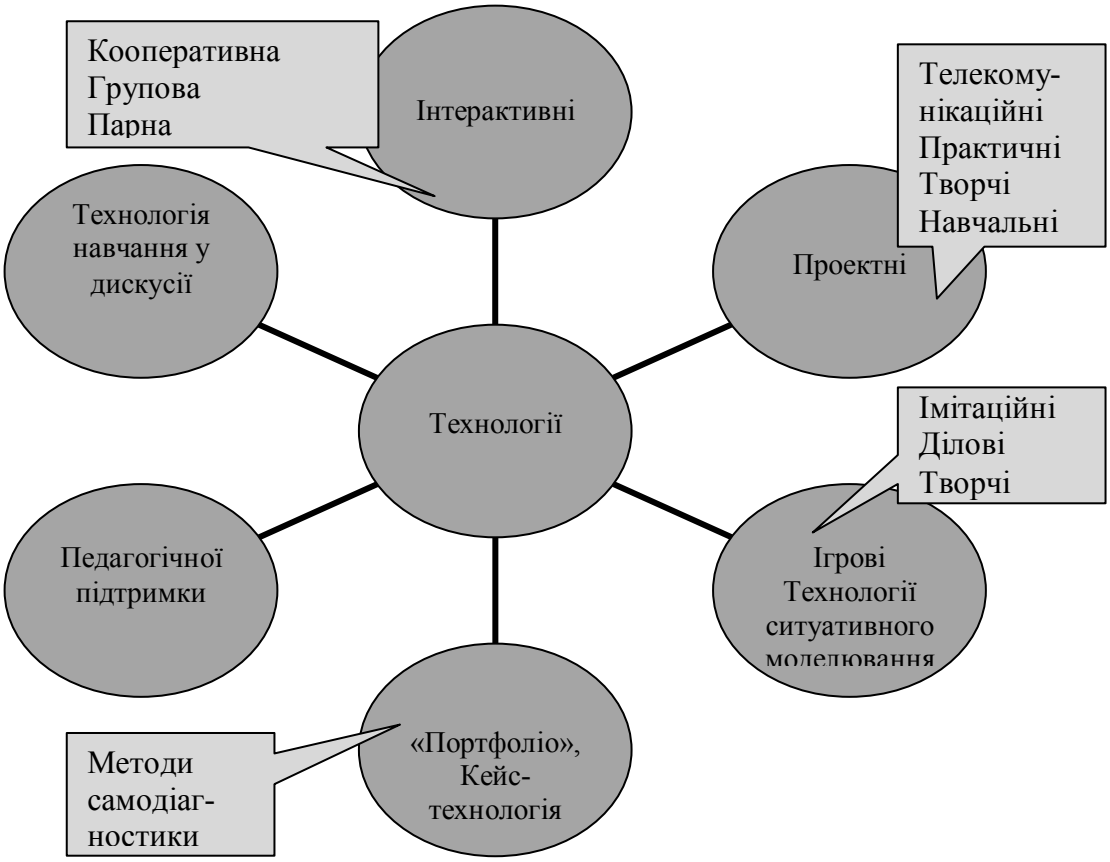

Рис. 1. Комплекс раціональних педагогічних технології у професійній орієнтації старшокласників

Ці технології мають перед іншими багато переваг: у роботі беруть участь усі; є можливість опрацювати, узагальнити, повторити та систематизувати велику кількість інформації; учні навчаються працювати в команді, тобто співпрацювати; формується доброзичливе ставлення до опонента; суб'єкти діалогу навчаються грамотно аргументувати свою точку зору і, що дуже важливо, використання активних методик дозволяє ефективно вдосконалювати комунікативні навички.

Організація інтерактивного навчання передбачає також моделювання життєвих ситуацій, застосування рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, ефективно сприяє формуванню відповідних навичок і вмінь, виробленню ціннісних орієнтирів, створенню атмосфери взаємодії, взаємоповаги, співробітництва.

Для нашого дослідження використання інтерактивних технологій є вагомим аргументом щодо продуктивності професійної орієнтації старшокласників профільних ліцеїв, зокрема на професію вчителя іноземної мови, яка за своєю суттю є носієм широкого кола інформації, що передбачає комунікацію, активну взаємодію суб'єктів спілкування.

Практика роботи в профільному ліцеї, аналіз досвіду вчителів-практиків дозволяють зробити висновок, що цілеспрямоване, раціональне використання активних форм організації навчальної діяльності на уроках іноземної мови, забезпечує досить високі показники сформованості комунікативної компетенції старшокласників. При цьому ускладнюються завдання вчителя, який має створювати на кожному уроці ситуації пошуку, роздумів, діалогу, свободи висловлювань, тобто психологічно-комфортну атмосферу співпраці.

Форми проведення уроків та позаурочних занять можуть бути різноманітними: звичайними або нетрадиційними (урок-гра, урок-театр, урок-реклама, «заняття-пошук», «заняття-дослідження», дебати, дискусії, проекти, семінари, інтегровані уроки та ін.), на яких перевага надається пошуку, творчості, колективній взаємодії. Для того, щоб зміст уроків був цінним, важливо, обираючи оптимальну форму заняття, спиратися на такі його компоненти: аксіологічний – введення учнів у світ цінностей, допомога у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій; когнітивний – забезпечує знаннями про людину, культуру, історію, природу, активізує духовний розвиток; діяльнісно-творчий – сприяє формуванню і розвитку в учнів різних способів діяльності, творчих здібностей, які необхідні для самореалізації у діяльності; особистісний – розвиває рефлексивні здібності, способи саморегуляції, самовдосконалення, формує особистісну позицію.

Основною особливістю інтерактивної роботи є організація навчальної взаємодії учнів у парах і мікрогрупах, що складаються з 4-6 учнів. Робота в групах може бути організована так:

1. Усі групи виконують однакові завдання. Якщо хтось із членів групи не знає, що робити, чи сумнівається в правильності виконання свого завдання, він відразу отримує необхідні пояснення. Діяльність і рівень засвоєння знань кожного учня контролюють та оцінюють інші члени групи і вчитель.

2. Кожна група працює над виконанням частини спільного для всіх завдання. Така робота обов'язково завершується колективним

обговоренням, представленням, захистом виконаних завдань, тобто головні висновки й підсумки роботи групи стають надбанням членів інших груп.

3. Групову діяльність організують у групах мінімального складу (учні працюють у парах) [16].

До цих особливостей, на нашу думку, можна додати ще одну, коли різним групам пропонується виконати різні групові завдання. При цьому цілісність пізнавальної діяльності всього класу зберігається, оскільки залишаються спільними освітні, виховні й розвивальні цілі заняття. Це диференційований спосіб. У його основу можуть бути покладені завдання різного рівня складності або різна їх кількість.

Найбільш ефективними методами інтерактивного навчання вчителі-практики називають такі: робота в малих групах, «мозковий штурм», «імітаційні ігри», «мікрофон», написання ділових листів та звернень, метод проектів та ін.

У даному випадку особливу роль відіграють комунікативні вправи, які можна розподілити на три великі класи відповідно до їх основної навчальної мети, їх ролі у процесі навчання. Зокрема, ми використовували вправи трьох основних груп:

– вправи, у яких проводиться «мозковий штурм»;

– вправи на організацію і реорганізацію матеріалу;

– вправи достатньо складного характеру, в яких поєднуються різні види діяльності виконавців.

Розгляньмо їх докладніше [5]:

1. Brainstorming activities включають:

– Guessing games — ігри на здогадливість;

– Finding connections — проблемні завдання на встановлення зв’язків між окремими елементами (наприклад, поєднання речень у зв'язний текст, з'ясування спільних характеристик і т. д.);

– Ideas from a central theme — розвиток ідей на підставі якоїсь головної теми (наприклад, складання списку можливих характеристик особи або можливих способів використання приладу, асоціацій і т. д.);

– Implications and interpretations — завдання на інтерпретацію і тлумачення (малюнків, звуків, виразів обличчя, жестів), пояснення і передбачення.

2. Organizing activities включають:

– Comparisons — порівняння і класифікацію (наприклад, завдання на визначення зайвого — Odd Man Out);

– Detecting differences — звертання уваги на розходження (між малюнками, між словами і діями, гра «Алібі» тощо);

– Putting in order — розташування у певному порядку (речень, слів, малюнків);

– Priorities — виявлення пріоритетів (ранжування якихось

характеристик, ігри-симуляції на «виживання» на острові, в пустелі тощо);

– Choosing candidates — відбір кандидатів (переможців у конкурсах, при прийомі на роботу, звільненні при скороченні штатів тощо);

– Layout problems — розв'язання проблем з розміщенням (тварин у зоопарку, гостей за столом, меблів у кімнатах тощо);

– Combining versions — поєднання (кількох схожих текстів у один і т. д.).

3. Compound activities включають рольові ігри, симуляції, проектну роботу:

– Debates — проведення дебатів (диспутів, дискусій);
– Publicity campaigns — організацію рекламних кампаній;
– Surveys — проведення опитування, анкетування;
– Planning projects — планування проектів.

Такий підхід до змісту занять дозволяє отримати високий кінцевий результат у навчанні, зокрема у формуванні комунікативної компетенції старшокласників.

«Технологія навчання у дискусії» (О.Пометун) є важливим засобом пізнавальної діяльності у навчально-виховному процесі. За визначенням науковців [18], дискусія – це широке публічне обговорення якогось питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички утвердження своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Сучасна дидактика визначає велику освітню і виховну цінність дискусій, адже вони сприяють глибокому розумінню проблеми, формуванню самостійної позиції, оперуванню аргументами, розвитку критичного мислення, вмінню зважати на думки інших, визнавати доречні аргументи, краще розуміти іншого, а також уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Для оптимізації сприйняття професії вчителя іноземної мови використовували таку форму, як діалог, який, безперечно, є активною формою мовленнєвої діяльності. Навчання діалогічному мовленню може здійснюватись на основі діалогу-зразку, покрокового складання, а також за допомогою проблемної ситуації. Опрацьовуючи тему «Зовнішність людини», ми запропонували учням прослухати текст, в якому описується німецька родина. Це велика родина, автор звертає увагу на те, як виглядає кожен член родини, який він має характер, які стосунки між дітьми та батьками. Пропонується намалювати словесний портрет одного із членів родини (педагог може визначити, кого саме), спираючись на почуте. Учням надається можливість обмінюватися інформацією. Цікавим є те, що вчитель дає додаткові творчі завдання, наприклад: «Поміркуй, де працюють батьки (звер-

таючи увагу на зовнішні ознаки». Це дає можливість старшокласникам навчитися аналізувати ситуації, ставити та вирішувати проблеми профорієнтаційного характеру, а також дозволяють з'ясувати прихильність до професії своїх батьків.

Досить ефективною є гра «Снігова куля». Прослухавши невеликий, але повний подій і цікавий текст, учням пропонується переказати його способом «ланцюжка». Перший вимовляє речення, другий повинен точно повторити його, і лише потім додати своє речення. Таким чином, кожен з учнів плідно працює над переказом, мобілізуючи свою увагу на запам'ятовуванні, і, як правило, залишається задоволеним результатом, тому що він сам добре переказав текст. Вчитель контролює, щоб речення були правильними і не важкими для запам'ятовування, а ускладнюючи роботу, пропонує утворювати певні граматичні конструкції або підрядні речення, певні часові форми. Так, наприклад, у темі «Мій друг обрав професію вчителя» учнями створюється невеличкий діалог, де опрацьовуються підрядні означальні речення або відмінювання прикметника.

У світовій практиці використання дискусії набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками, різні технології проведення дискусії, опрацювання дискусійних питань.

Останнім часом учні мають можливість брати участь у міжнародних освітніх проектах, наприклад у проекті «Наука об'єднує світ», девіз якого – «Пізнавати світ науки у своїй країні» – поширювати досвід у світі, а головна мета – прищепити молоді інтерес до наук, що вивчаються і навчити приймати свідомі рішення з питань повсякденного життя, пов'язаних з науковими знаннями. До проекту вже приєднались 3736 учителів із 123 країн світу, він отримав премію Євросоюзу в галузі викладання мов (2010 р.), для обговорення запропоновано 21 тему [7]. Проект «Наука об'єднує світ» дала змогу учням ліцею обмінюватися ідеями з підлітками інших країн, отримувати відгук на деякі життєво важливі проблеми, розуміти практичну значущість володіння іноземною мовою. Спілкування іноземною мовою робить процес опанування нею цікавим, доступним, захоплюючим і таким, що розвиває.

Вчителю іноземної мови слід пам'ятати, що такі форми організації діяльності як рольова гра, або групова, парна робота є поліфункціональними, тобто їх використання допомагає розв'язати кілька завдань. Так, наприклад, рольова гра не лише дозволяє наблизити мовленнєву доцільність на уроці до реальної комунікації, але й спричиняє зміни особистого плану. Беручи на себе різні за змістом і статусом ролі, учень опиняється перед необхідністю змінити свої установки й ставлення. Такі теми як «У мене є друг» , «Хочу-можу бути вдячним», або «Мій вільний час», «Хочу бути…» викликає

у старшокласників певну зацікавленість та небайдуже ставлення до різних ситуацій.

Протягом першого року навчання у ліцеї відбувалася соціальна, комунікативна та навчальна адаптація учнів. Для цього були проведені психологічні тренінги «Будемо знайомі», «Розповіси мені про себе»; бесіди «Вчись навчатися», «Наукова організація праці», «Оцінка та оцінювання». Додатково увага зверталася на формування колективу в експериментальних класах, ознайомлення учнів з умовами навчальної діяльності в ліцеї та вимогами й критеріями оцінювання знань.

Важливим завданням експериментальної роботи було також формування навичок навчальної діяльності, засвоєння певного обсягу знань, формування потреби до самоосвіти та самовиховання. Це дозволило поступово приділяти увагу розвитку учнів, залучаючи їх до науково-дослідницької та творчої роботи, що, безперечно, поглиблювало зміст профорієнтаційної роботи, яка була спрямована на формування свідомого вибору майбутньої професії. Для цього у класах проводились: година спілкування «Ким бути, яким бути?», де учні познайомились з професіограмами деяких професій; профорієнтаційні ігри «Професійний ідеал» та « Професійні асоціації». У кінці кожного року здійснювався аналіз роботи за поточний рік.

Так створюються умови для формування у старшокласників міцних навичок і нових якостей, розвитку важливих особистісних підструктур самосприйняття, самооцінки, самоповаги.

Ефективною виявилася проектна технологія, основною ознакою якої є використання методу проектів або «методу проб», або «методу цільового акту». В основу цього методу покладено педагогічні ідеї американського педагога і психолога Джона Дьюї. На його думку, вся діяльність учня повинна орієнтуватися на розвиток мислення, в основі якого лежить особистий досвід. Він розробив теорію виховання, спрямовану на формування особистості, пристосованої до життя і практичної діяльності в умовах системи «вільного підприємництва» [23].

Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти. Використання методу проектів дозволяє реалізувати діяльнісний підхід, який допомагає використанню умінь, знань, набутих під час вивчення шкільних дисциплін на різних етапах навчання та інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. Це дозволяє не лише перетворювати в життя політехнічний принцип навчання, але й використовувати знання соціальних і культурологічних дисциплін.

Як вважає С.Сисоєва: «Метод проектів є однією із педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча у назві технології

використовується слово «метод») і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства [21]».

Під час використання даної технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікацій тощо.

У нашому дослідженні ми спиралися на окреслені С.Сисоєвою основні вимоги до використання методу проектів: формування значущої у дослідницькому і творчому аспекті проблеми (завдання), вирішення якої потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; структурування змістовної частини проекту (з визначеними результатами окремих етапів); використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження; способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація й аналіз отриманих даних, підведення підсумків, оформлення результатів, їхня презентація, висновки, висування нових проблем дослідження [21].

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, можна розрізняти такі типи проектів: дослідницькі, творчі, рольові, ігрові, інформаційні, практичні (практико-орієнтовані). Особливого значення у всіх вищеназваних проектах набуває процес координування і коригування роботи над проектом: обговорення ходу його підготовки й виконання, корекція спільних та індивідуальних зусиль, організація презентації отриманих результатів і можливих способів їхнього впровадження в практику, а також зовнішня оцінка проекту.

У реальній практиці навчання дорослих найчастіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів. Кожен тип проектів характеризується тим чи іншим видом координації, термінами виконання, етапами, кількістю учасників. Тому, розробляючи той чи інший проект, слід ураховувати ознаки і характерні риси кожного з них.

У ході експерименту ми виявили, що протягом навчального року учні можуть виконувати до чотирьох творчих проектів. Їх розробка поєднується з вправами, спрямованими на те, щоб набути певних знань і навичок разом із реалізацією творчого потенціалу старшокласників. Тому перед учителями ставилося завдання – створити на уроці такі умови, коли нейтральний спочатку для учнів предмет, починає сприйматись як суб’єктивно значущий, коли особистісно-орієнтовані ситуації органічно пов’язуються з методами і прийомами організації пізнавальної діяльності учнів. Водночас проектна технологія

дає можливість учителеві застосувати розмаїття інтерактивних вправ і змінити роль авторитарного транслятора готових ідей на натхненника інтелектуального та творчого потенціалу учня.

Для формування більш повного уявлення про педагогічні професії, зокрема про професію вчителя іноземної мови, доречною була реалізація таких проектів: «Професія вчителя іноземної мови в Україні», «Модель професіонала», «Професія вчителя в Німеччині», «Інтегрована компетентність вчителя іноземної мови», «Освітні послуги приватного навчального закладу Великої Британії», «Видатні педагоги сучасності», «Вчитель іноземної мови у загальноєвропейському освітньому просторі» та ін. Наприклад, учнями 11 класу до теми „Ukraine und Ukrainer» було розроблено кілька навчальних проектів: визначні історичні та святі місця, історія твого рідного міста, німецькі поселення на території Херсонської області, українська кухня, відомі українські театри, українська родина та її проблеми у сьогоденні, міста та регіони України.

Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що серед активних методів навчання старшокласників проектний метод дає більш ефективні кінцеві результати під час оволодіння навчальним матеріалом на уроках іноземної мови. Про це свідчить глибоке засвоєння великої кількості інформації, підвищення рівня сформованості комунікативних умінь, реалізація творчих здібностей, інтерес до діяльності тощо. Зокрема, досить продуктивним виявився проект «Рекламування місця роботи».

З метою ознайомлення старшокласників із різними видами професій, ми використовували комп’ютерні та мультимедійні засоби. Найбільш повно це реалізується за програмою «Intel ® Навчання для майбутнього» завдяки застосуванню індивідуальних і групових форм організації діяльності старшокласників, що базуються на пошуку, аналізі й узагальненні інформації. Наприклад, учні бачать на екранах комп’ютера різні зображення людей, які займаються певною професійною діяльністю. Їхнє завдання полягає в тому, щоб розпізнати і назвати ці професії. Наступний хід передбачає виконання більш складного завдання: з бази даних комп’ютера вибирається будь-яка професія і знаходиться інформація, яка б характеризувала цю професійну діяльність з різних сторін. По-перше, учень має вказати три основних обов’язки, які покладаються на працівника; по-друге, назвати декілька необхідних умінь, які потрібні для даної професії; по-третє, визначити, пов’язана професія з роботою в приміщенні чи на вулиці; по-четверте, які навчальні заклади необхідно закінчити для того, щоб оволодіти професією; по-п’яте, вказати ще три інші професії, які схожі на ту, яка характеризується; по-шосте, вказати предмети, знання з яких знадобилися б у цій професії.

Навчаючись аналізувати та порівнювати матеріал, учні відстоюють свою точку зору, своє розуміння проблеми. Ці якості реалізовувалися під час презентації проекту. При цьому педагог ставив завдання: у якій би формі учень не презентував свою роботу, обов'язковим було: пояснити, описати, прокоментувати, довести та відповісти на запитання товаришів і вчителя. У ході реалізації програми профорієнтаційної роботи старшокласникам пропонувалося чимало форм презентації проектів: реферат, таблиця, аматорський відеофільм, стенд, аудіо запис, стіннівка, інтерв'ю, фотоальбом з коментарями, «круглий стіл», кросворд, ток-шоу, виготовлений сувенір, збірка оповідань, казка, лист-роздум та ін.

Під час використання проектних технологій учні використовують знання та вміння не лише з іноземної мови, але й власний досвід, уміння співпрацювати з іншими людьми. Це сприяє підвищенню самооцінки учнів, збагаченню їх соціального і духовного досвіду.

За результатами узагальнених матеріалів констатувального експерименту, нами підібрано комплекс активних методів самоосвіти, якими випускники мали оволодіти під час навчання в ліцеї за профілем – вчитель іноземної мови. До них ми віднесли, наприклад, метод моделювання психолого-педагогічних ситуацій. Як вид гри, він дає змогу залучати старшокласників до реальної чи вигаданої ситуації, особливістю якої є непередбаченість. Окреслюючи педагогічні умови навчально-виховного процесу, педагог створює педагогічну ситуацію, яка має стати об'єктом моделювання. Це вимагає від старшокласників максимальної мобілізації всіх знань, умінь і навичок для демонстрації розуміння специфіки конкретної ситуації, яка моделюється.

У нашому дослідженні цілком доцільним виявився метод ігрового навчання. Це активна пізнавальна діяльність, під час якої у старшокласників проявляється ініціатива, самостійність, самодіяльність, формується активна професійна позиція і творчий стиль діяльності. Цей метод дозволяє створювати емоційну й інтелектуальну атмосферу, психологічний комфорт.

Ігрове навчання, на думку О. Мельника, Н. Пряжнікова, забезпечує розвиток умінь займати активну позицію суб'єкта спілкування; умінь самоуправління (самоорганізації, самореалізації, самоконтролю) особистою діяльністю; умінь організації навчального процесу як рішення навчально-пізнавальних проблем [11], [19].

В основі ігрового навчання закладена гра, яка має чітко виражені дидактичні риси: формуються мотиви, потреби, інтереси старшокласників (вибирати і пізнавати, навчатись діяти, приймати правильне рішення, шукати вихід з будь-якої ситуації); дії виконуються згідно з правилами, нормами поведінки; дії чітко виділяються операційністю; включаються соціальні, особистісні, групові стосунки. Технологія ігро-

вого навчання передбачає створення творчої атмосфери, окреслення цілей і мотивацій старшокласників, опис технології гри: хід гри, оцінку діяльності та аналіз знань, умінь, можливостей і дій тих, хто грає [20].

Залежно від практики використання ігрового методу в профорієнтаційній роботі виділяють чотири типи профорієнтаційних ігор:

1. Ігри, що моделюють окремі аспекти професійної діяльності: ознайомлювальні, які спрямовані на ознайомлення учнів з професіями та їх вимогами до людини (наприклад, «Інтерв'ю», «Світ професій»); пробні тренінгові, під час яких учні пробують свої можливості у різних професійних ігрових ситуаціях.

2. Ігри, які моделюють процес професійного та життєвого самовизначення, в основі яких лежить загальна схема побудови особистого професійного плану (наприклад, імітаційні ігри, що проводяться в рамках організації практичної діяльності з іншими учнями, це – «я директор школи», «я готуюсь до уроку» тощо).

3. Морально-ціннісні ігри-ситуації, що відображають певну світоглядну позицію, на фоні якої відбувається професійне самовизначення старшокласника (наприклад, «Обери дію, обґрунтуй доцільність», «Прочитай текст, назви якості персонажів» тощо).

4. Ігри, які не є профорієнтаційними і використовуються психологами для налагодження контакту з учасниками і вихованням в них позитивного ставлення до профорієнтаційних занять (ігри підбираються психологом індивідуально).

Використання ігрових методів на практиці сприяє усвідомленню учнями власних установок, почуттів, думок пов'язаних з певною соціально-психологічною діяльністю; розвитку емпатії; засвоєнню нових моделей поведінки, форм спілкування.

Зокрема, метод ділової гри навчає певній професійній діяльності, завдяки використанню технології моделювання, що дозволяє розкривати у практичній діяльності предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності. За таких обставин засвоєння нового знання накладається на канву майбутньої професійної діяльності, навчання набуває спільного колективного характеру, а розвиток особистості учасника гри здійснюється в результаті дотримання ним певних норм (компетентних предметних дій та норм соціальних відносин у колективі).

Експериментальна робота дозволяє визнати, що досить ефективними є рольові ігри, які базуються на вимогах розв'язання навчальної чи життєвої проблеми. Необхідність її вирішення обумовлює природність спілкування, а це означає, що будь-яка комунікація диктується потребою в ній, що стимулює розвиток критичного мислення учнів, ретельне обміркування ситуації, пошук правильного, з позиції учасника гри, виходу. При цьому помітно розвивається логічне мис-

лення, уміння аргументовано висловлюватись, переконувати співрозмовника, враховуючи при цьому його аргументи і факти.

Профорієнтаційні ігри ми використовували також як додаток до дискусій, діагностичних процедур, індивідуальних консультацій і лекційних форм роботи. Результати нашого дослідження дозволяють погодитися з висновками М.Пряжнікова: за своїм змістом і можливостям активізації професійного самовизначення профорієнтаційні ігри поступаються діловим іграм [19], але на відміну від останніх, більше відповідають реальним умовам роботи в ліцеї (обмеженість уроку часом, необхідність роботи з цілим класом і таке інше). Важливою умовою проведення таких ігор є їх висока динаміка (темп). Ігрові профорієнтаційні вправи і мікроситуації є найбільш оптимальними при роботі з підгрупою (8-15 учнів), або з малою групою (6-8 учнів). На практиці ми переконалися, що під час їх проведення доцільно використовувати процедурну модель. Для проведення подібних занять тьютор або профконсультант мав володіти відповідним рівнем культури спілкування: не нав'язувати своєї думки, усіляко демонструвати свою підтримку і емпатію учасникам, організовувати їхню реальну взаємодію, створювати умови для самовираження всіх учасників групи і таке інше). Це, безперечно, сприяло педагогічній комфортності всіх учасників ігор.

Певним поглибленням профорієнтаційних ігор є використання ігрових мікроситуацій (для 3-6 учнів), які дозволяють моделювати різні елементи професійного спілкування. У процесі дослідно-експериментальної роботи нами також використовувалися розроблені М.Пряжніковим карткові профконсультаційні методики [20]. Їх перевагою є предметність пошукової дії і можливість оперативного упорядкування з карток образів об'єктів, що моделюються учнями.

Профконсультаційні карткові методики можна поділити на дві основні групи: інформаційно-пошукові системи і ігрові карткові технології. В індивідуальних інформаційно-пошукових системах за певними правилами оптант складає з карток образи своїх профорієнтаційних проблем і підбирає шляхи їх розв'язання, а також образи найбільш привабливих професій. На відміну від бланкових тестів, головною перевагою карткових методик є можливість оперативного корегування виборів, що здійснюються оптантом [20]. Ці коригування є важливою особливістю проведення методик, оскільки профконсультант має активізувати оптанта за допомогою спеціальних, так званих «провокаційних» питань, підвищуючи рівень усвідомленості і самостійності його дій.

В ігрових карткових системах моделюються як основні етапи людського життя, так і основні етапи професіоналізації людини. Найважливішим активізуючим прийомом даних методик є спеціально

організовані ігрові «суперечки» оптанта з відповідями, виписаними на картках, а також «призи» і покарання за перемогу в таких суперечках. У ході такої суперечки оптант, звичайно, сам висловлює зв'язок тих або інших своїх ігрових можливостей і досягнень у грі.

Пропонуючи учням участь у рольових іграх за темами «Моя майбутня професія», «Вчитель іноземної мови сьогодні», «Мій улюблений вчитель», «Вимоги до сучасного випускника», «Стрес у школі і як йому запобігти», «Як стати досконалішим», вчитель не лише наближає мовленнєву діяльність на уроці до реальної комунікації, активізуючи такі види діяльності як говоріння, письмо, аудіювання, читання, але й дає можливість учневі краще пізнати себе. Це сприяє більш свідомому визначенню їхніх планів на майбутнє, оцінюванню своїх здібностей, бачити процес навчання дещо з іншого боку, виявити наявність у собі якостей, властивих педагогічній діяльності, таких як організаторські здібності, уміння володіти словом, бути переконливим, працювати з іншими людьми, легко входити в контакт з ними, аналізувати й адекватно оцінювати свої дії та вчинки.

Цікавими для старшокласників є імітаційні ігри та психодрама, де є місце для раціонального, реального та уявного, спонтанного та рефлексивного, майбутнього, теперішнього та минулого, для серйозності та гри, емоцій та мислення, індивідуального та групового, для психологічної підтримки, для духовного та естетичного. Психодрама містить театральний, терапевтичний та педагогічний аспекти, що є гармонійними відносно до розвитку здібностей майбутньої педагогічної професії. Використання психодрами в роботі доцільне тоді, коли рівень групової самосвідомості достатньо високий. Ефективність методу полягає у тому, що він торкається усіх сторін особистості: інтелектуальної, емоційної і фізичної. Інструментами психодрами є її ведучий, протагоніст, партнери (або додаткові «Я»), група, психодраматичні техніки, сцена. Метод психодрами сприяє збагаченню емоційної сфери, розвитку толерантності; створює умови для самоактуалізації, «пізнання іншого»; надає можливість вивільнення від переживань; розвиває самопізнання; спонукає людину до аналізу власного сприйняття інших людей [5].

В останні роки в українській педагогічній науці активізувались дослідницькі пошуки у зарубіжній теорії та практиці питань підготовки вчителів. Наприклад, особливу роль в підготовці майбутніх вчителів іноземної мови Великої Британії відіграє метод мікровикладання, який характеризується як спрощена практика викладання, що здійснюється в конкретних умовах (часто з використанням звуко- і відеозапису), і яка має мету модифікувати поведінку старшокласника або студента. Тобто деякі професійні вміння відпрацьовуються в класі задовго до перебування в реальній ситуації. При використанні даної методики

особлива увага приділяється питанню зворотного зв'язку: проблемі розвитку в майбутніх вчителів, зокрема іноземних мов, здібностей аналізувати й адекватно оцінювати педагогічну діяльність, у тому числі й власну. Надання можливості випробовувати свої професійні здібності і вміння під час проведення уроку, дозволяє старшокласникам (10-11 класи) відчути впевненість у своїх силах, підтримку з боку однокласників і педагогів.

У мікровикладанні виділяють три основні етапи: інформування про вміння, які передбачається відпрацювати в ході уроку; сам мікроурок; його аналіз. При цьому старшокласник користується кількома джерелами зворотнього зв'язку: аналіз керівника, який дає свою оцінку згідно з реалізованістю цілей уроку; думка інших учасників процесу, кожен з яких заповнює оціночний лист [5]. Після аналізу проведеного уроку старшокласнику-практиканту надається можливість провести повторний урок, але вже з іншою групою учнів. Повторний урок також аналізується. Для поліпшення зворотнього зв'язку введено аналіз спілкування «учень-учитель», що стосується методів, розроблених з метою системного опису типів і частоти комунікативних актів, які виникають між «учителями» й учнями на уроці.

Перш, ніж аналізувати урок учень має навчитися розпізнавати комунікативні акти, аналізуючи відеозаписи реальних навчальних ситуацій, визначати, які комунікативні акти мали місце на уроці, їх адекватність темі уроку й поставленим завданням.

Навчитися аналізувати спілкування вчителя на реальному уроці становить завдання для наступного етапу роботи учнів, який готує їх до розбору записів та підведення певних підсумків.

На нашу думку, використання методу мікровикладання було б доцільним під час вивчення курсу «Введення у методику викладання іноземних мов», при проходженні педагогічної практики, а також у спецкурсі для 11 класів «Основи професії – вчитель іноземної мови», що дало б змогу старшокласникам отримати більш повне уявлення про специфіку професії вчителя іноземної мови на практиці, та впевнитися в правильності свого вибору ще до вступу у вищий навчальний заклад.

Таким чином, визначені технології та адекватні їм форми і методи активізації пізнавально-професійних можливостей старшокласників профільних ліцеїв є, на нашу думку, більш перспективними у навчально-виховній діяльності ліцеїв. Вони спонукають до високого рівня самостійності, самоаналізу, активного процесу здобування знань, з'ясування найбільш ефективних способів діяльності тощо.

Література

1. Анисимов О. С. Основы методологии / Анисимов О. С. [учебное пособие]. – М. : РАМиА, 1999. – 306 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / Бех І. Д. : [у 2 кн. кн. 2]. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Вишневський В. Профорієнтаційна робота класного керівника / В. Вишневський, І. Кравченко, Н. Чабан. – Херсон : МАУП, 2008. – 212 с.
5. Вострікова В. Комплекс форм організації активного виховання старшокласників, схильних до професії вчителя іноземної мови : методичні рекомендації / Вострікова В. – Херсон : РІПО, 2008. – 56 с.
6. Вострікова В. В. Використання уроків іноземної мови у професійно-педагогічному самовизначенні старшокласників багатопрофільного ліцею : збірник наукових праць / В. В. Вострікова // Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – Випуск 41. – С. 108–111.
7. Гольдріна І. Мультимедійні засоби навчання та Інтернет на уроках іноземної мови / Гольдріна І. // Інформатика. – 2007. – №3. – с. 53–56.
8. Демиденко Т. М. Методичні рекомендації до курсу «Соціально-педагогічні аспекти профорієнтаційної роботи» / Демиденко Т. М. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 86 с.
9. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе / Кларин М. В. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
10. Мельник О. В. Використання імітаційних ігор у процесі групової профконсультації / Мельник О. В. : тези допов. і пов. міжвуз. наук.-практ. конференції [«Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя»]. – К. : КДПІ, 1992. – С. 319–321.
11. Мельник О.В. Ділові ігри як засіб активізації професійного самовизначення старшокласників / Мельник О. В. // Профорієнтаційна робота із школярами : методичний посібник [за ред. М. П. Тименка]. – Рівне, 1998. – С. 83–97.
12. Методичний порадник: форми і методи навчання / [автор – укладач Б. О. Житник]. –Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 128с.
13. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. : навч. посібник. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
14. Пазюченко Т. М. Професійна орієнтація на педагогічну працю: консультативний тренінг / Пазюченко Т. М. [за ред. В. Ф. Моргуна]. – Київ-Полтава: ТОВ «АСМІ», 2000. – 116 с.
15. Педагогіка : учеб. пособие для вузов / [под ред. А. П. Кондратюка]. – К. : Вища школа, 1976. – 376 с.
16. Пилипчик В. Адаптоване навчання на основі малих груп / В. Пилипчик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5–6. – С. 84–89.
17. Побірченко Н. А. Профорієнтація в школі: Нові освітні позиції і програми / Побірченко Н. А. // Директор школи. – № 38 (470). – С. 3–21.

18. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АСК., 2004. – 192 с.
19. Пряжников Н. С. Игровой метод в профориентации : методические рекомендации / Пряжников Н. С. – Перм : Пермский гос. пед. ин-т, 1989. – 70 с.
20. Пряжников Н. С. Профориентационные игры, проблемные ситуации, задачи, карточные методики: учебно-методич. пособие / Пряжников Н. С. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 87 с.
21. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / Сисоєва С. О. // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : «Департамент», 2003. – С. 119–124.
22. Система профинформационной работы со старшеклассниками / [под ред. Б. А. Федоришина]. – К. : Рад. шк., 1988. – 176 с.
23. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / [сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
24. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Щукина Г. И. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
25. Юдин В. В. Педагогическая технология / Юдин В. В. – Ярославль : Изд-во ЯГУ, 1997. – 256 с.

Л.А.Гончаренко*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Мінливість сучасного світу вимагає від суспільства активності, мобільності, рішучих дій, уміння приймати грамотні рішення тощо. Тому для сучасної системи освіти на цей час як ніколи важлива проблема якісної підготовки спеціалістів, оскільки у світі складається така ситуація, коли просто освіта нічого не вирішує. Для створення сучасної економіки і суспільних відносин взагалі, для розвитку соціальної і культурної сфер суспільства необхідна тільки якісна освіта – гарантія багатства і процвітання будь-якої країни. У зв’язку з цим підготовка вчителів гуманітарних дисциплін є особливо актуальною.

У сучасній педагогіці існує низка інноваційних підходів до підготовки учителів, у даному розділі ми зупинимося на більш ефективних, на нашу думку, для сьогодення. Серед них ми визначаємо використання комп’ютерних технологій, тренінгової роботи, методу метаплан, уміння вести діалог культур. Тож розглянемо докладніше кожен з них.

* © ***Л.А.Гончаренко***

В останній час комп'ютерні технології все активніше проникають у навчально-виховний процес закладів освіти. І це виправдано, адже сучасний світ важко уявити без комп'ютера. Він використовується майже в усіх сферах людського життя. Уже не одне десятиліття важливим він є і в педагогіці. За допомогою комп'ютерної техніки можливо підвищити якість освіти, інтенсифікувати процес навчання учнів, а також зацікавити дітей пізнавати нову інформацію, критично мислити і, що важливо, формувати інформаційно-комунікаційну компетенцію. Звичайно ефективним використання сучасних комп'ютерних технологій у закладах освіти буде за умови, коли сам педагог вправно ними користується, знає переваги, недоліки й методику їх застосування. На жаль, серед педагогів, котрі нині працюють у закладах освіти, не всі свідомо використовують такі технології, що зумовлює необхідність їхньої підготовки до такого виду роботи. Даної підготовки на цей час потребують і вчителі, які викладають гуманітарні дисципліни, адже сучасні комп'ютерні технології надають можливість учителю-словеснику в процесі підготовки до уроку якісно поліпшити процес викладання матеріалу.

Про важливість використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі зазначали А.Брушлінський, Т.Габій, А.Матюшкін, Є.Машбиць, О.Пометун, Т.Салівон, О.Тихомиров; питання формування основ інформаційної культури особистості розробляли: В.Глушков, Л.Вінарик, А.Єршов, М.Жалдак, С.Малярчук, Е.Машбіц, А.Ясінський.

Сучасне інформаційне суспільство набагато пришвидшило темпи отримання, обробки та усвідомлення матеріалу. Відповідно до цього у закладах освіти зменшилася кількість часу на глибоке розуміння учнями того обсягу навчальної інформації, який варто дітям засвоїти. Зумовлена така ситуація розширенням комунікаційних зв'язків та доступністю інформації з різних джерел. У зв'язку з цим, варто навчити і педагогів, і школярів грамотному розподілу часу для пошуку корисної інформації та для усвідомленого використання її з навчальної метою. На цей час для вирішення окресленої вище проблеми у нагоді стануть комп'ютерні технології, оскільки вони дають можливість швидкого пошуку необхідної інформації, сприяють її узагальненню та, за умови правильного використання, якісному її засвоєнню.

Сучасна система післядипломної освіти має сприяти підготовці педагогів, які у подальшому доноситимуть цю інформацію до своїх вихованців. У даній системі важливо проводити роботу з розвитку в учителів інформаційної компетентності та здатності до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес, забезпечення стовідсоткового володіння такими знаннями усіма педагогічними працівниками; надавати методичну допомогу у створенні системи веб-сайтів, блогів усіх загальноосвітніх навчальних

закладів для опублікування кращих освітянських надбань, підтримки колективної та індивідуальної комунікації, формування мережних професійних об'єднань; узагальнювати і поширювати досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження новітнього навчально-наукового обладнання у закладах освіти.

У зв'язку цим у КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» здійснюється діяльність з усіх вищезазначених напрямів, зокрема проводиться авторський спецкурс (затверджений Міністерством освіти і науки України) «Підготовка педагогічних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності», що спрямований на формування навичок володіння комп'ютером, під час якого педагоги різних спеціальностей, кваліфікаційних категорій мають можливість отримати від початкових знань роботи з комп'ютерною технікою до методики її використання в умовах навчально-виховного процесу. Цей спецкурс активно відвідують і вчителі гуманітарних дисциплін, оскільки усвідомлюють доцільність використання ІКТ технологій на своїх уроках, а після участі у спецкурсі переконуються в ефективності і необхідності проведення уроків з використанням комп'ютерної і мультимедійної техніки, оскільки такої роботи вимагає сучасна освіта та рівень володіння комп'ютером учнів.

Під час спецкурсу педагоги мають можливість отримати повну інформацію та досконалі навички роботи із комп'ютером, зокрема із системним програмним забезпеченням, тобто з комплексом програм, що забезпечують управління компонентами комп'ютерної системи, а також із програмами Word, PowerPoint, Publisher. Отримують навички роботи у мережі Інтернет. За потреби і бажанням учителів ознайомлюють з додатковими програмами, що надають можливість вільно працювати з аудіо- та відеофайлами, цифровими зображеннями. Разом з навичками роботи на комп'ютері педагоги отримують знання з методики використання програм на своїх уроках. Наприклад, грамотній роботі з мультимедійними презентаціями. Отже, отримані знання і навички у процесі роботи спецкурсу надають можливість учителям впевнено користуватися комп'ютерною технікою у навчально-виховному процесі, а також для самоосвіти та самоудосконалення.

Нові підходи до організації уроку української мови та літератури створюють сприятливі умови для формування особистості, для розвитку творчості не тільки учня, а й вчителя. Тому комп'ютерні технології стануть у нагоді не лише для активізації пізнавальної діяльність школярів, а й пронесуть їм задоволення від процесу навчання.

Можливості використання комп'ютера у навчальному процесі є безмежними. Вони надають кожному учневі, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість

самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві. За допомогою таких комп'ютерних технологій реалізуються сучасні освітні підходи до навчання учнів.

Використання комп'ютера під час вивчення гуманітарних дисциплін сприяє розвитку самостійності, творчих здібностей учнів; надає їм якісні освітні послуги; робить урок більш наочним і цікавим; забезпечує активізацію діяльності вчителя та учнів на уроці; сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку обдарованості, формуванню знань; посилює міжпредметні зв'язки. Досягти цього можливо різними способами, зокрема проведенням уроків з елементами проектної діяльності. Отримати навички роботи за проектною технологією педагоги мають можливість під час навчання за програмою «Intel® Навчання для майбутнього» [1]. Цей курс протягом років викладається в КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Під час курсу вчителі гуманітарних дисциплін мають можливість підвищити свій рівень володіння комп'ютерною технікою, пізнати нові можливості, дізнатися більше про методику використання програмного забезпечення для створення проекту тощо, адже дана програма сприяє розвитку навичок оформлення результатів проектної діяльності через комп'ютерне програмне забезпечення, з подальшим їх демонструванням перед широкою аудиторією. Тож, навчаючись за програмою «Intel® Навчання для майбутнього» учителі гуманітарних дисциплін отримують ґрунтовні знання про проведення проектної діяльності зі школярами (теоретичний та методичний аспекти), набувають навичок роботи з комп'ютером щодо демонстрування результатів проектної роботи, а також, що дуже важливо, пізнають методику навчання дітей розробці проектів і використанню комп'ютерних технологій для демонстрування їх результатів на загал.

Сьогодні дуже популярним серед учителів є використання на своїх уроках мультимедійних презентацій. І це виправдано, адже можливості програми PowerPoint дійсно широкі для навчання і виховання школярів. Але, на жаль, вчителі не рідко стикаються з неефективністю проведення таких уроків, з відсутністю результативності діяльності учнів, на яку педагоги очікували. Це пов'язано з низкою причин. Спробуємо розглянути деякі з них, що є типовими. Поділимо ці причини умовно на організаційні, технічні та методичні. До організаційних ми будемо відносити наявність та розміщення комп'ютерної техніки й інших засобів важливих для якісного демонстрування презентацій у класі (наявність затемнення, якісного екрану, належна відстань мультимедійного пристрою від екрану тощо), розташування учнів відповідно до фізіологічних особливостей (вади зору, слуху). До технічних – уміння вчителя грамотно побудувати презентацію,

відповідно до вимог. І до останніх причин відносимо знання методики використання мультимедійних презентацій та уміння застосовувати її на практиці. Зупинимося докладніше на кожній із зазначених причин та розкриємо важливість підготовки педагогів гуманітарних дисциплін до ефективного застосування програми PowerPoint.

Кожен учитель-словесник, усвідомлюючи причини неефективності використання презентацій на уроці, прагнутиме їх подолати та покращити якість освіти учнів за допомогою сучасних технологій навчання. Відповідно до цього, варто в системі післядипломної освіти педагогів звертати увагу на ті перешкоди, що можуть стати на заваді результативності навчання. Зокрема тих трьох основних, котрі були нами вищевиділені. Для подолання організаційних проблем, педагог-словесник має знати, хто з учнів має проблеми із зором чи слухом, щоб під час демонстрації презентації ці діти сиділи так, щоб могли сприймати подану на слайдах інформацію. Звичайно не завжди презентація має аудіосупровід, але вона завжди візуалізована, тому залежно від наповнення слайдів педагог розташовує учнів у класі. Разом з тим учителеві доречно врахувати, що якщо мультимедійний проектор не стаціонарний, то його варто розмістити на такій відстані, щоб зображення було добре видно всім школярам класу, воно має бути чітким і легким для сприйняття. Важливу роль відіграє й затемнення, якщо аудиторія знаходиться на сонячному боці будівлі, то учителю варто подбати про приглушення світла для якісного демонстрування презентації. Врахування всього вищенаведеного сприятиме підвищенню ефективності навчання учнів, оскільки гарно підготовлений учителем навчальний матеріал при неякісній демонстрації не матиме того результату, на який він очікував.

Педагогу, який готується до проведення уроку з використанням програми PowerPoint ватро звертати увагу на особливості створення презентацій, тобто враховувати вимоги, що до них висуваються. Ці вимоги не є складними, але дуже важливими. На жаль, сучасні учителі не завжди їх враховують чим знижують ефективність викладання гуманітарних дисциплін. Зокрема часто презентації перевантажені кількістю слайдів, наприклад, якщо у процесі демонстрації дітям запропоновано більше 15 слайдів, то всі вони сприймаються частково або школярі зовсім не запам’ятовують подану на них інформацію. До причин зниження результативності уроків гуманітарних дисциплін з використанням мультимедійних програм належить надмірне використання ефектів анімації на слайдах, оскільки дитина більшою мірою запам’ятовує сам ефект, а не об’єкт що з’явився на екрані. Учителю-словеснику, під час створення презентації варто зважати й на використання різних кольорових гам. Кольори варто добирати переважно теплих тонів, вони мають гарно сприйматися оком, не викликати зай-

вих (дратівливих) емоцій, гарно поєднуватися між собою, наприклад, колір тла з кольором напису. Об'єкти на слайдах (малюнки, фото, діаграми, таблиці, схеми тощо) мають бути гарної якості, відповідного розміру, бути дотичними до інформації, що міститься на слайді, оскільки вони допомагатимуть дітям краще засвоїти матеріал.

Дуже важливим є й методичний аспект використання програми PowerPoint, адже кожен учитель має знати з якою метою він створює презентацію і на що він очікує від учнів після її демонстрації. Презентацію можна використовувати на будь-якому уроці, незалежно від його типу. Головне враховувати змістове наповнення слайдів, наприклад, на уроці засвоєння нових знань з літератури, педагогу варто зосередити увагу на тому, що інформація презентації буде переважно ознайомлювального або частково проблемного характеру, варто більше уваги приділяти ілюстративному матеріалу. Якщо вивчається біографія письменника, то більше використовувати фото, відео-, аудіофрагментів про його життя і мінімум текстової інформації. На уроці із закріплення знань учням можна дати завдання самостійно створити презентацію, що дасть можливість не тільки краще засвоїти вивчене, а й поглибити знання з теми, розділу. Отже, врахування й подолання вчителем вищеокреслених проблем значно підвищить якість викладання гуманітарних дисциплін, що в свою чергу сприятиме ефективності засвоєння учнями матеріалу.

Доречно в системі післядипломної освіти готувати учителів гуманітарних дисциплін до використання різноманітних програм: графічних, flesh-анімацій, web-редактора, програмами для роботи зі звуком та відео тощо. Це уможливлює подання інформації у формі відео, презентації, web-сторінки з різноманітними роликами, а також сприяє перегляду, редагуванню та створенню графічних файлів. Уміння учителів-словесників працювати з програмами, що сприяють обробці, редагуванню відео- та аудіоформатів надасть можливість використовувати на уроці фрагменти документальних і художніх, мультиплікаційних фільмів, пісні, інтерв'ю відомих письменників, критиків, літературознавців, відеосюжети з пізнавальних програм тощо. Звичайно межі уроку не дозволяють переглянути весь, наприклад, художній фільм О.Довженка «Звенигора», тому навички роботи з відеофайлами допоможуть педагогу виокремити з фільму той фрагмент, що добре доповнюватиме навчальний матеріал і вкладатиметься у час заняття.

Сучасні комп'ютерні технології надають можливість використовувати на уроках мережу Інтернет. У процесі такої роботи учні разом з педагогом можуть віднайти необхідну за темою інформацію як текстову, так і аудіо, відео. Зокрема є можливість переглянути онлайн фрагмент із вищевказаного фільму О.Довженка, скопіювати за необхідності всю стрічку для перегляду вдома, віднайти текстову додаткову

інформацію про Олександра Довженка як кінематографіста, фотографії та спогади його сучасників тощо. Робота на занятті в мережі залежатиме від мети уроку, творчого підходу педагога та якості подачі Інтернету. На цей час педагоги, що викладають гуманітарні дисципліни часто використовують вже готову інформацію з всесвітньої мережі, оскільки не завжди мають доступ до якісного Інтернету та й взагалі до комп'ютерного класу. Тому грамотний пошук необхідного матеріалу не лише економить час учителя, а й підвищує ефективність навчання та мотивацію учнів до поглибленого вивчення матеріалу заняття. Якщо вчитель вільно володіє роботою в мережі він має можливість безкоштовно отримати доступ до художніх творів, журналів, наукових статей, словників, підручників, посібників та інших матеріалів, які раніше були доступні лише у друкованому вигляді, і виходили невеликими тиражами. До послуг педагогів-словесників велика кількість фото, відео, аудіо матеріалів, корті доречно використовувати на уроці. Доступ до всесвітньої мережі дає великі переваги й учням у підготовці до уроків, оскільки в ній школярі мають можливість знайти найновішу інформацію з предмета. Головне не загубитися у всесвітньому павутинні і дотримуватися правил безпеки у Інтернеті, про які має знати і учитель і учень.

Наведемо основні правила Інтернет-безпеки й Інтернет-етики для дітей і підлітків:

– Ніколи не давайте приватної інформації про себе (прізвище, номер телефону, адресу, номер школи) без дозволу батьків.

– Якщо хтось говорить вам, надсилає вам, або ви самі віднайшли у мережі щось, що бентежить вас, не намагайтеся розібратися в цьому самостійно. Зверніться до батьків або вчителів – вони знають, що треба робити.

– Зустрічі у реальному житті із знайомими по Інтернет-спілкуванню не є дуже гарною ідеєю, оскільки люди можуть бути дуже різними у електронному спілкуванні і при реальній зустрічі. Якщо ж ви все ж хочете зустрітися з ними, повідомте про це батьків, і нехай вони підуть на першу зустріч разом з вами.

– Не відкривайте листи електронної пошти, файли або Web-сторінки, отримані від людей, яких ви реально не знаєте або не довіряєте.

– Нікому не давайте свій пароль, за виключенням дорослих вашої родини.

– Завжди дотримуйтесь сімейних правил Інтернет-безпеки: вони розроблені для того, щоб ви почували себе комфортно і безпечно у мережі.

– Ніколи не робіть того, що може коштувати грошей вашій родині, окрім випадків, коли поруч з вами батьки.

– Завжди будьте ввічливими у електронному листуванні, і ваші кореспонденти будуть ввічливими з вами.

– У електронних листах не застосовуйте текст, набраний у ВЕРХНЬОМУ РЕГІСТРІ – це сприймається у мережі як крик, і може прикро вразити вашого співрозмовника.

– Не надсилайте у листі інформації великого обсягу (картинки, фотографії тощо) без попередньої домовленості з вашим співрозмовником.

– Не розсилайте листи з будь-якою інформацією незнайомим людям без їхнього прохання – це сприймається як «спам», і звичайно засмучує користувачів мережі.

– Завжди поводьтеся у мережі так, як би ви хотіли, щоб поводилися з вами! [8].

Зазначені правила є доступними у мережі як у текстовому, так і відео форматі, розроблені як для дітей, так і для дорослих. Звичайно педагогу варто про ці правила нагадувати і школярам і їхнім батькам.

Окреслена вище інформація дає можливість зробити висновок про те, що система післядипломної освіти має важливу увагу приділяти підготовці учителів гуманітарних дисциплін до використання комп'ютерних технологій у процесі навчання учнів. Це можна робити запроваджуючи спецкурси, різноманітні програми, часто використовувати викладачами комп'ютерну техніку на заняттях, мотивувати педагогів до постійного самостійного освоєння різного роду програмного забезпечення. Озброївшись уміннями й навичками роботи на комп'ютері учителі-словесники зможуть на високому сучасному рівні проводити якісно уроки з викладання мов та літератур у загальноосвітньому навчальному закладі.

Важливість проведення тернінгової роботи з педагогами окреслимо не прикладі розвитку полікультурної грамотності, що необхідна кожній людині для успішної її соціалізації.

Освіченість це риса особистості, котра розвивається, має досвід, що дає їй здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, пристосовуватися до нього, збагачувати й оберігати його, набувати в ньому нових знань й за допомогою цього безперервно удосконалювати себе. Для індивіда, який є частиною багатокультурного суспільства бути полікультурно освіченим – це необхідність. Тому сьогодні педагог має працювати над собою, щоб сформувати необхідні для життя та діяльності в умовах полікультурного простору знання, уміння, установки. Набути останніх учитель може як працюючи самостійно, так і в процесі курсової підготовки, участі в семінарах, конференціях, тренінгах тощо. Тренінги, ми вважаємо, однією з ефективних форм організації навчання з формування полікультурної освіченості, бо вони дають можливість сформувати педагогічне та полікультурне мислення,

логіку доказів, творче уявлення, уміння зосереджувати увагу на важливому. Тренінги активізують діяльність учителя, сприяють удосконаленню практичної готовності, формують полікультурну освіченість.

О. Тройнікова зазначає, що полікультурна освіченість є інтегративною якістю особистості, котра володіє певними способами взаємодії з представниками різних культур, зокрема й рідної. Вона також вказує на те, що полікультурна освіченість – це на просто оволодіння певним набором міжкультурної взаємодії й культурна поінформованість, це й певний стиль мислення, світогляду, що в кінцевому результаті формує активну життєву позицію, котра в освітньому просторі реалізується в пізнавальній та комунікативній активності, «емоційному інтелекті», тобто здатності особистості конструктивно вирішувати проблеми, що виникають у багатонаціональному колективі, й створювати в такому суспільстві комфортну емоційну обстановку [9]. Все це свідчить про готовність педагога успішно здійснювати міжкультурну взаємодію.

У структурно-змістовному плані полікультурна освіченість як психолого-педагогічна категорія, на думку дослідниці, має такі складові:

– інтерес та бажання особистості вивчати культурні й мовні системи (мотиваційний компонент);

– уміння визначати універсальне та специфічне в мовах та культурах (когнітивний компонент);

– розуміння та прийняття рідної/нерідної та іншомовної культур (емоційний компонент);

– уміння взаємодіяти відповідно до культурного контексту міжкультурної взаємодії (поведінковий компонент) [9].

О. Тройнікова переконана, що розвиток даної інтегративної якості особистості відбувається за такою послідовністю: знайомство – розуміння – осмислення – прийняття різних культур та мов. Перший етап розвитку полікультурної освіченості передбачає вивчення нової культурознавчо значимої інформації із залученням знань та способів діяльності, які наявні. Цей етап орієнтує, тих хто навчається на процес спільного вивчення культур та мов, ініціювання їх інтелектуальної, емоційної та соціальної активності. Другий полягає в тому, що розуміння інформації відбувається шляхом виокремлення культурних особливостей, виділення національних цінностей та орієнтирів культур, котрі взаємодіють. В основу такої діяльності покладено пошук та знаходження специфічного та універсального, загальнолюдського в різних культурах. Третій етап здійснюється у процесі контрактивного аналізу цінностей та орієнтирів, моделей поведінки, що прийняті у рідній/нерідній та іншомовній культурах. Четвертий етап – прийняття різних культур та мов – означає розміщення осмисленої інформації

у процес опосередкованої та безпосередньої міжкультурної взаємодії, тобто особистість починає виступати посередником між рідною та іншомовною культурами, вирішувати міжкультурні проблеми, вона здатна адекватно інтерпретувати інший образ життя, ставитися до нього толерантно [9].

Зважаючи на вищевказані складові полікультурної освіченості варто організувати такий тренінг, який дозволяє ще раз переконатися, що розуміння, прийняття іншого – необхідний компонент загальної культури людини, який призводить до усвідомлення відмінностей в ідеях, звичаях, культурних національних традиціях, які притаманні не лише різним народам, але й кожній окремій людині, здатність побачити спільне та відмінне між різними культурами як країн, так і людей та поглянути на традиції власного суспільства очима інших народів.

Ефективність роботи з формування в учителів полікультурної освіченості під час тренінгу буде багато в чому залежати від його підготовки і проведення. С.Калашнікова подає такий алгоритм підготовки і проведення тренінгу: визначення навчальних потреб; визначення мети, завдань і результатів навчання; розроблення концепції тренінгу; підбір методів навчання; підготовка матеріалів; уточнення програми; апробація; удосконалення програми і матеріалів за результатами апробації; проведення тренінгу; оцінка ефективності тренінгу; внесення змін для підвищення ефективності [4].

Взявши до уваги запропонований дослідницею алгоритм, зазначимо, що врахування під час організації тренінгу потреб учасників надасть можливості визначити їх освітній рівень з проблем, які будуть розглядатися, мотивувати педагогів до розгляду питань пов’язаних з полікультурністю, а також – тренеру визначити напрямок у викладанні матеріалу, сформулювати цілі та завдання. Формулюючи останні, тренер має врахувати те, що зможуть робити педагоги після закінчення тренінгу, які навички з’являться в них завдяки навчальній програмі. Важливо у цілі й завдання закладати чітку інформацію про те, наскільки корисним буде для них даний курс, як отриманий досвід вони зможуть використовувати під час педагогічної діяльності або у життєвих ситуаціях. Наприклад, цілями тренінгу з формування полікультурної освіченості педагогів можуть бути такі: розширити знання про особливості полікультурного суспільства; підсилити вміння щодо організації навчального процесу в умовах полікультурного середовища; розвинути установки до самовдосконалення, визнання відмінностей, соціальної справедливості.

Не менш важливою є розробка концепції тренінгу. Вона має полягати в задоволенні потреб учасників тренінгу, тобто спланувати роботу треба таким чином, щоб сформувалися в учасників не лише знання про аспекти полікультурності, а й певні способи поведінки

в умовах багатокультурного простору. Під час розробки концепції треба чітко знати, хто є учасниками, їх кількість, з якою метою проводиться навчання, також ретельно визначитися із тематикою та кількістю годин, що будуть відведені на розкриття тієї чи іншої теми. Це є важливо, адже зайва витрата часу на розкриття питань вже відомих учасникам не принесе бажаного результату, а може призвести до відсутності мотивації до навчання, до небажання брати участь у тренінгу, до відсутності активності. Отже, змістова частина навчання має відповідати потребам учасників, бути спрямована на формування в них необхідних для життя і діяльності в полікультурному суспільстві компетенції, бути цілісною, системною.

Плануючи тренінг, треба виходити із його структури: вступ, де варто запланувати години для проведення знайомства учасників, ознайомлення їх з програмою роботи, і не менш головне – формулювання правил поведінки під час тренінгу; основна частина, котра має бути спрямована на актуалізацію наявних компетенцій, власне проведення навчання, виконання самостійної роботи учасниками; заключна частин, де відвести години на підбиття підсумків, евалюацію, рефлексію та вручення сертифікатів. Концепція також передбачає відомості про те, як буде проводитися тренінг, коли, де, його тривалість. Важливим є і врахування ресурсів необхідних для проведення навчання – кількість тренерів, матеріальне забезпечення (канцтовари, брейк-кава тощо), технічне оснащення.

Ретельно треба підходити й до підбору методів навчання. С.Калашнікова всі методи навчання класифікує у чотири групи:

1) методи, спрямовані на діагностику ситуації;
2) методи, спрямовані на інформаційне забезпечення навчання;
3) методи, спрямовані на групову роботу;
4) методи для надання зворотного зв’язку [4].

Кожен тренер вибирає ті методи навчання, які забезпечать максимальне розкриття змісту, сприятимуть активності учасників, будуть заохочувати до навчання. Під час формування полікультурної освіченості вчителів, на нашу думку, ефективними будуть: лекція, яка дає можливість за обмежений час подати максимум інформації. Також цей метод дає можливість подати точні знання, тому варто планувати на розкриття кожної теми до тридцяти хвилин лекційних. Звичайно тренінг не може ефективно діяти без активних та інтерактивних методів навчання. Для здобуття знань, умінь та навичок з полікультурності доречно використовувати такі методи: дискусії, що дозволяє обмінюватися думками; дебати, котрі використовуються для прийняття рішення або для всебічного розгляду певної ситуації; метаплан – ілюстрація дискусії на задану тему; килимок, для розв’язання

проблеми; снігова куля, для вироблення спільної позиції; метод навчання в малих групах, парах, для вирішення проблем та інтеграції групи; покер критеріїв, для задіяння в роботі всіх учасників, які вчаться підбирати аргументи, переконувати, пояснювати свої погляди, шукати консенсус та інші методи навчання.

Кожен тренінг повинен мати сценарій викладача, де розписано хід проведення навчання, а також бажано мати навчальний посібник, робочий зошит, рекомендації та інші матеріали для слухача. Обов'язково має бути роздатковий матеріал, котрий отримає кожен з учасників. Це можуть бути теоретичні статті, де розкриваються проблеми полікультурності, компакт диски з відеофільмами про особливості багатокультурного простору тощо. Матеріали тренінгу мають бути практичними, цілісними, системними, варіативними, доступними. Така попередня робота допоможе тренеру розкрити основні напрямки і не розгубитися у багатоаспектності питань, пов'язаних з полікультурністю. Звичайно під час роботи тренер може трохи відійти від написаного раніше сценарію, але це бажано робити лише за умови задоволення потреб учасників тренінгу.

Бажано, щоб даний тренінг пройшов апробацію, котра дасть можливість визначити сильні та слабкі його сторони. Це дасть можливість внести корективи і до розробленої програми і відповідно до матеріалів для учасників тренінгу. Така робота має підвищити ефективність навчання і уникнути помилок у роботі тренера.

Після проведення навчання треба обов'язково оцінити ефективність проведення тренінгу, що допоможе у внесенні змін для підвищення результативності роботи. Необхідною у проведенні роботи є евалюація. Вона дає можливість педагогу підбити підсумки роботи й оцінити зміст, структуру, організацію, ступінь підготовки, роботу тренерів тощо. Оцінивши це, усвідомити педагогам свій рівень підготовки і готовність до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства. Якщо цей рівень вимагає удосконалення, то шукати для цього ефективних шляхів. Для тренера результати евалюації допоможуть, удосконалити, а можливо й розробити концепцію наступного тренінгу. Отже, ефективною навчання педагогів у напрямку полікультурної підготовки буде лише за умови правильно організованої тренінгової роботи.

Зазначене вище дає можливість зробити такі висновки:

– полікультурна освіченість педагога допоможе йому усвідомити необхідність пошуку особливих форм, технологій навчання, котрі б формували в учнів актуальні способи діяльності в багатокультурному середовищі;

– тренінг є однією із ефективних форм роботи щодо формування полікультурної освіченості педагогів, який дозволяє набути

теоретичних знань з питань багатокультурності, а також отримати можливість ці знання реалізувати на практиці.

Наступним важливим, на нашу думку, інноваційним підходом до підготовки учителів гуманітарних дисциплін є метод метаплан. Тож окреслимо важливість його застосування.

В умовах інформаційного суспільства, коли доступнішим стає різного роду матеріал, виникає необхідність змінювати підходи до навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Сьогодні більшість педагогів-словесників можуть самостійно озброїтися тим запасом знань, який буде їм корисним у проведенні уроків. Тому нині система післядипломної освіти має відійти від подачі готових алгоритмів, схем, шляхів і спонукати учителів до пошуку власних, ефективних саме для них способів отримання знань, розв'язання проблем, здійснення професійної діяльності тощо. Цей процес важливий, адже кожен педагог знаходиться в різних умовах, і ті способи, що ефективні в роботі одного освітянина, можуть не дати бажаних результатів іншому.

Здійснити такий підхід в закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів можливо за умови запровадження в навчальний процес різноманітних методик, що спрямовані на розвиток критичного мислення, пошук рішень, усвідомлення відповідальності за прийняття рішень тощо. Такі методики допоможуть учителю-словеснику поділитися власним досвідом рішення проблем, а також почути думки інших.

На даний час існує багато методів навчання дорослих. Одні з них є дуже популярними, оскільки часто використовуються у практиці роботи, інші менш відомі. Ми зупинимося на маловідомому у педагогічній роботі методі – «Метаплан».

«Метаплан» як метод був розроблений у кінці 70-80-х років XX століття доктором Веблером із Білефельдського університету (Німеччина) з метою підвищення ефективності групових дискусій. Його назва є власністю компанії «Metaplan GmbH» [10]. Даний метод є альтернативою мозкового штурму, який активно використовувався і використовується як у педагогічній діяльності, так і під час тренінгів, що проводяться з метою оптимізації роботи будь-якого підприємства. Первинне його призначення – ділове планування. Проте сьогодні його все частіше починають використовувати в освітніх системах різних країн.

Даний метод буде ефективним і у роботі з вчителями, які викладають гуманітарні дисципліни, на курсах підвищення кваліфікації, адже він дає можливість не лише провести дискусію, а й візуально зобразити її перебіг, що, у свою чергу, актуалізує навчальний процес. Таким чином, «Метаплан» – це ілюстрація дискусії на задану тему.

Його можна використовувати під час визначення проблеми, створення аспектів та аргументів, пошуку підтримки, для обговорення суперечливих, важливих справ, для вирішення конфліктів тощо. Головне завдання цієї техніки не полягає у тому, щоб показати, хто правий, а у тому, щоб побачити якнайбільше аспектів даної проблеми.

Переваги методу в тому, що за допомогою нього візуалізується процес обговорення на всіх його етапах. Разом з цим, «Метаплан» сприяє актуалізації навчання, бо учасники мають можливість більше взаємодіяти один з одним під час дискусії. Застосування даного методу під час навчання на курсах підвищення кваліфікації дає можливість викладачеві продумати дискусію заздалегідь і спрямувати її на необхідний результат.

На даний час існує декілька варіантів проведення «Метаплану», ми зупинимося на одному з них.

Першим етапом роботи є визначення проблеми. Як правило її подає викладач, тобто він визначає напрямок дискусії. Підбираючи проблему, організатор має враховувати той факт, що учителі мають бути компетентними у питанні, з якого планується дискусія. Це дасть можливість вийти саме на конструктивні рішення проблеми. Також варто, щоб всі учасники бажали працювати над пошуком шляхів розв’язання проблеми. Якщо з темою погоджуються не всі, то її варто змінити або уточнити.

На другому етапі відбувається формування мікрогруп. До складу кожної має входити від 4 до 6 осіб.

На третьому – сама дискусія, а її хід оформлюється у вигляді плакату. Відповідно, перед початком роботи викладачеві треба підготувати необхідні матеріали, без яких неможливо проілюструвати хід обговорення. Отже, кожна мікрогрупа має отримати: один великий аркуш паперу; один кольоровий аркуш паперу формату А-4 (на ньому учасники запишуть тему дискусії); кольорові карточки у формі трикутників, кіл (по 10 шт.) та овалів (20 шт.) (карточки необхідно вирізати з паперу пастельних кольорів); приблизно 10 прямокутників, на яких учасники будуть записувати висновки (папір має бути іншого кольору); скоч або клей, кольорові фломастери, ножиці Коли учасники отримали матеріали, викладач визначає час виконання завдання, наприклад, 50 хвилин. Під час дискусії учасники виконують плакат за наступною схемою: зверху по середині на великому аркуші (формат А-1) клеїться кольоровий аркуш А-4 формату (його вирізають у формі хмаринки), на якому записана проблема дискусії. Під ним учасники записують хід обговорення за такою схемою: ліворуч на плакаті пишуть – «Як є?» або «Що ми маємо зараз?» Під цим питанням учасники мікрогрупи мають наклеїти кольорові аркуші у формі, наприклад, трикутників, на яких записані відповіді на питання. Головна умова – на

одному аркуші – одна ідея. Праворуч – «Як повинно бути?»/»До чого ми прагнемо?» Відповідно під ним наклеюються маленькі кольорові аркуші з відповідями, наприклад, у формі кіл. Далі на плакаті по середині має міститися напис: «Чому не є так, як повинно бути?» Під ним відповіді на це питання, написані, наприклад, на аркушах у формі овалів. Ще нижче, по середині, міститься напис: «Висновки», під ним за аналогією наклеюються прямокутні аркуші. До речі, за необхідності висновки можна розділити на дві позиції: ліворуч – «Те, що від нас залежить» і праворуч – «Те, що від нас не залежить». Такий розподіл дає можливість педагогам усвідомити, що є деякі аспекти проблеми, які вони можуть самостійно розв'язати.

Під час виконання завдання викладачеві варто наголосити на тому, що всі написи на плакаті мають своє чітко визначене місце (рис. 1), а також на тому, що все, що записується на плакаті має бути узгоджено та прийнято усіма членами групи.

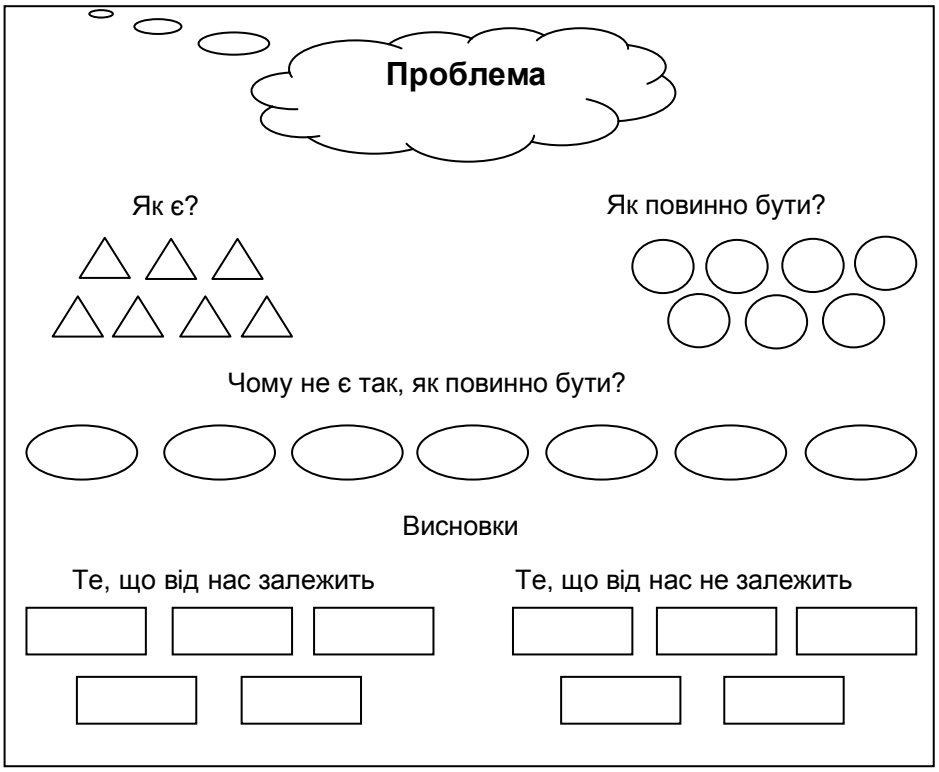

Рис.1 Плакат, що ілюструє хід дискусії.

На четвертому етапі представники груп демонструють плакати, коментують написане, відповідають на запитання інших учасників, пояснюють незрозумілі фрагменти. У процесі обговорення можна змінювати плакат; записи на деяких карточках можна переформулювати по-іншому, змінити; карточки можна забирати або переносити до іншої сфери. Під час роботи також можуть бути виділені різні групи ідей і визначені між ними зв'язки.

Після того як враховані всі думки та структуровані «записи» на

плакаті настає етап підбиття підсумків: викладач разом із групою збирає висновки з усіх плакатів, обговорює результати роботи команд. За необхідності, можна зробити спільні висновки з дискусії.

Як і кожен метод, «Метаплан» має й деякі недоліки, про які викладач, який запланував його використання, має обов'язково знати. Отже, даний метод варто застосовувати в групі, котра прагне знайти колективне рішення проблеми. За малої кількості учасників та недостатньої їхньої зацікавленості (мотивації) ефективність заняття знижується, бо не досягається відповідний рівень концентрації психічної енергії членів групи [5].

Головним недоліком методу можна назвати усне обговорення в мікрогрупах, під час якого може втрачатися багато корисної інформації. Тобто може бути сказано багато корисного щодо розв'язання проблеми, а записано не все.

Виникають і технічні проблеми, зокрема, записи на картках можуть бути нерозбірливими, суперечити один одному, не відповідати поставленому завданню тощо. Також викладач може відчувати проблеми з гіперактивними та нерішучими учасниками. Таким чином, успішність використання «Метаплану» залежить від організатора заняття, який, як правило, не є учасником робочої групи. Як зазначає Г.Ковальчук організатор – це кваліфікований, спеціально підготовлений викладач-консультант, який відповідає певним специфічним вимогам: викликає довіру учасників роботи, вільно володіє способами психологічного впливу, не пригнічує учасників, використовує відповідні трансакції у спілкуванні з ними, не протиставляє себе групі, не залежить від її настроїв, достатньо володіє предметом розмови, адекватно використовує засоби у процесі роботи, дотримується правила конфіденційності. Викладач-організатор є тільки «аніматором», він забезпечує дотримання форми заняття та мало вникає в його зміст [5].

Отже, ефективність та результативність проведення даного методу більшою мірою залежить від викладача, який не тільки задає напрямок дискусії, а й створює психологічний мікроклімат та координує роботу в аудиторії.

Перевагою «Метаплану» є те, що у процесі його проведення всі учасники мають можливість висловити власну думку, а іноді кілька разів. Це призводить до взаємодії, яка, в свою чергу, підвищує активність та ефективність обговорення. Також важливим є те, що структурування та візуалізація роботи сприяє концентрації уваги саме на меті дискусії. Під час такої роботи немає потреби вести записи. Даний метод дає змогу педагогам зосередитися на виробленні способів розв'язання проблеми. Разом з тим, «Метаплан» дозволяє серед учасників виявити творчих, активних, ініціативних учителів; допомагає несміливим розкрити свої здібності. Проведена у такий спосіб дискусія

породжує ідеї, які в інших ситуаціях з'являються не часто. Під час проведення «Метаплану» виробляється колективне рішення. Висновки зроблені учасниками є результатом роботи всіх і кожного.

Таким чином, зазначене вище дає можливість стверджувати, що метод «Метаплан» активізує навчальну діяльність учителів-словесників, оскільки сприяє інтенсивності роботи, взаємодії учасників, сприяє виробленню колективного погляду на вирішення проблеми.

Уміння вчителя, що викладає гуманітарні дисципліни, вести діалог культур, навчити цьому дітей дуже важливе, адже в умовах глобалізації світу кожна особистість має успішно соціалізуватися в суспільстві, де представлені різні культурні спільноти.

Діалог культур та міжкультурна комунікація сприяють усвідомленню людьми того, що вони належать не тільки до однієї країни, цивілізації, а й до загальнопланетарної культурної спільноти. Діалог дає можливість зрозуміти, що ядро мовних картин світу співпадає у носіїв різних мовних культур.

Сучасні інтеграційні процеси спонукають людей до пошуку механізму перетворення багатоманітності мов й культур із фактора, котрий заважає діалогу між представниками різних лінгвосоціумів, в засіб взаєморозуміння й збагачення, в інструмент творчого розвитку соціально активної й самостійної особистості. До такого механізму можна віднести мовну освіту, котра базується на міжкультурній парадигмі й проголошує своїм провідним принципом принцип полікультурності [6].

Кожен сучасний учитель має усвідомлювати, що його успішна професійна діяльність в умовах культурного розмаїття залежить більшою мірою від правильно організованого міжкультурного діалогу. Останній має важливу розвивальну роль для сучасного суспільства, для освіти людини, оскільки він здатен перетворити особистість у представника іншої культури, що надає йому можливість до розуміння співрозмовника. В.Біблер вважає, що в діалозі «культур» мова йде про діалогічність самої особистості, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння між «Я – ти» як онтологічно різних особистостей, котрі володіють актуально й потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра. Діалог в ідеї культури – це діалог різних думок або уявлень, це завжди діалог різних культур [2].

Організовуючи навчально-виховний процес, педагог має знати, що діалог – це не просто співставлення двох протилежних ідеалів, а й можливість рівноправної взаємодії культур. Він дозволяє зруйнувати неправильні уявлення про інші культури, подолати «образ ворога», який існує у свідомості деяких осіб, проникнутися довірою до поведінки та дій інших людей, що призведе до гармонізації в міжет-

нічних стосунках; сприяє формуванню в учнів поваги до релігійного плюралізму та культурного розмаїття.

Учителю варто усвідомити, що діалог – це поняття досить широке. Воно містить різноманітні форми спілкування, взаємодію різних спільнот. Мовиться не тільки про дискусії чи переговори, а й про різні форми консультацій й погоджень, не виключаючи координацію дій з конкретних питань. Діалог – це форма контакту на рівних зі спробою слухати й чути співрозмовника, з прагненням зрозуміти його й взаємодіяти з ним. У процесі роботи в умовах полікультурності педагогу необхідно виходити з того, що метою міжкультурного діалогу має стати прагнення долати конфронтації, формування толерантних взаємин між представниками різних культурних груп, забезпечення мирного співіснування між різними спільнотами, а в ідеалі – організація позитивного співробітництва з різних питань, які турбують суспільство, серед яких одним з найважливіших має бути формування культури миру та не насилля.

Справжній міжкультурний діалог дозволяє виявити спільні ціннісні установки, світоглядні позиції, традиції. Для різних культур такими є більшість з тих, які лежать в основі ідей культури миру: ідея єдності людства, повага прав та життя кожної людини, свобода, терпимість, справедливість, солідарність, турбота про навколишнє середовище. Це дозволяє сприяти збільшенню простору справедливості й зменшенню нерівності, а також утвердженню ідеалів взаєморозуміння, терпимості й солідарності між всіма цивілізаціями, народами, культурами.

Сучасний учитель має зважати на те, що передумова діалогу культур полягає в тому, що кожна культура має одночасно і розкривати свою самобутність і бути відкритою для міжкультурного співробітництва. Щодо стратегії діалогу, то В.Подобєд зазначає: «Суть такої стратегії... можна сформулювати у вигляді запитання, що ставиться до інших культур, але запитується в них не «хто ти?», а «хто я?». Ми начебто питаємо у чужої культури про самих себе і намагаємося отримати відповідь. Результатом такого діалогу є народження нової суті, яка не співпадає повністю з тією, яка була закладена в даній культурі». Далі вчений пише: «Лише за наявності різних шляхів, різних ціннісних систем стає можливим справжній діалог, пізнання один одного в світлі загального прагнення до Істини, лише тоді набуває значення ідея толерантності» [7, 82]. Підсумовуючи думку науковця, зазначимо, що діалог культур – взаємодія на основі свободи, взаємоповаги, рівнозначності.

Педагогу також варто знати про те, що, на жаль, у нашій країні діалог культур мало досліджений. Він став об’єктом вивчення за кордоном. Російський філософ та культуролог В.Біблер в 70-ті роки XX століття розробив концепцію «Школа діалогу культур». У цій

концепції він визначає саму культуру як діалог культур. І недаремно, оскільки культура як спеціальне поняття в умовах діалогу культур до кінця ХХ століття перестає бути об'єктом суто емпіричних, допоміжних дисциплін, а перетворюється на один із орієнтирів сучасної освіти. Підтримує ідеї В.Біблера ще один російський дослідник С.Купанов. До речі, сформульована концепція діалогу культур в Росії була ще на початку ХХ століття М.Бахтіним, а розроблена вищевказаними науковцями [3].

Розкриваючи сутність концепції слід зазначити, що науковці особливої уваги надають шкільному навчанню, яке отримує широкі можливості для співтворчості. На переконання вчених, головне місце у взаємодії має посідати діалог різних способів розуміння, логік, культур, що історично склалися. М.Бахтін зазначав, що чужа культура лише в очах іншої культури розкриває себе повніше та глибше. Але розкриватися варто не повною мірою, оскільки прийдуть інші культури, які зрозуміють більше. Одна культура розкриває свої глибини під час зустрічі з іншою: між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість та однобічність цих культур [2].

Суть діалогу, як найбільш прийнятної форми людського спілкування, полягає в тому, що він орієнтований на майбутнє й заперечує віджиті стереотипи й догматичні міркування, а крім того передбачає фундаментальні знання про духовну структуру й інтелектуальну систему суспільства, з яким відбувається діалог й оволодіння необхідним об'ємом уявлень про духовні інтереси партнера. Діалог культур не можна зводити до поняття «обмін продуктами культури», коли духовні цінності, об'єднуючись, взаємоанулюються, й продовжується культурна автономізація.

Серед передумов, які роблять реальним діалог й розуміння іншої культури, дослідники називають той факт, що у світі немає й не було жодної культури, яка б цілком «випадала» із світової культури й не мала б нічого спільного з нею, як і не існує культури, яка б не мала індивідуальних рис.

Учителю важливо спиратися у своїй роботі на те, що діалог між представниками різних культур можливий за наявності деяких загальних основ, які є необхідною умовою не лише самого процесу діалогу, а й взаєморозуміння між його учасниками. Тобто необхідним є погодження ціннісних та інших основ, мотивів, цілей тощо. Оскільки цінності культури не тільки об'єднують, але й розділяють. Треба виділяти можливі сфери взаємодії, які не переповнені ціннісними протиріччями й визначити сфери культури, в яких учасники діалогу ще не готові йти шляхом погодження. Це дасть можливість запобігти конфліктним ситуаціям, які складаються між людьми.

Окрім усвідомлення педагогом суті, передумов діалогу культур, він має також ураховувати, що одна із проблем розуміння інших людей полягає в необхідності подолати бар'єри – мовний, психологічний та інші під час переходу із однієї культури в іншу. М.Бахтін з цього приводу говорить: «Звичайно, відоме вживання в чужу культуру, можливість поглянути на світ її очима є необхідним моментом у процесі її розуміння, але якби розуміння вичерпувалося лише одним цим моментом, то воно було б просто дублюванням й не носило б у собі нічого нового й такого, що збагачує. Творче розуміння не відмовляється від себе, від свого місця в часі, від своєї культури й нічого не забуває» [2, 335].

Серйозним бар'єром до діалогу часто називають «образ ворога», який базується на психологічній ворожості, постійно наповнюється конкретним змістом в залежності від суб'єктивних уподобань. Учителю у роботі з дітьми представниками різних культур треба зосередити увагу на тому, що ліквідувати ворога завжди простіше, ніж намагатися перебудувати свої переконання та установки. Але це не має бути виходом із ситуації, тому діти повинні знати, що важливою умовою ведення діалогу є принцип терпимості та поваги до оточуючих. Толерантність сприятиме подоланню різного роду бар'єрів, оскільки у процесі взаємодії людина має проявляти терпимість, повагу до партнерів й визнання їх прав на відстоювання своєї позиції, готовність поглянути на проблему з точки зору опонентів, готовність до поступок при твердому захисті принципових основ своєї позиції, психологічну стійкість, здатність протистояти демагогії, бажання терпимо добиватися від партнерів дотримання норм чесного діалогу під час вирішення найскладніших питань. Справжні прояви толерантності мають моральні підвалини, які сприяють регулюванню взаємин між людьми, визначають прагнення ставитися до іншої людини як до самої себе, незалежно від того, до якої групи, культури, конфесії вона належить; довгий шлях демократичного розвитку; тривалий цивілізуючий вплив християнської культури і відповідних норм людського життя.

Таким чином, толерантність, відносячись до загальнолюдських цінностей, є важливою умовою розвитку діалогу культур.

У вчителя також варто формувати вміння долати стереотипи, що знаходяться у його свідомості; розвивати бережливе ставлення до «іншого» та його культури. За таких умов він стає активним учасником міжкультурного діалогу.

Разом з тим педагог має знати, що у міжкультурній взаємодії може виникати ситуація, яку називають антидіалогічні стосунки, суть їх – це коли один або два партнери розглядають один одного лише як об'єкт, принципово заперечують наявність будь-якої спільності між партнерами й тим самим можливість виникнення діалогу. Такі

міжкультурні контакти породжують чимало проблем, які зумовлені неспівпадінням норм, цінностей, особливостей світогляду партнерів тощо. Вони можуть бути усунені в процесі інтеракції, тому вчитель має орієнтувати дітей на те, що успішність взаємодії залежить від досягнення консенсусу щодо правил та схем комунікації, що не притісняє інтересів представників різних культур.

Таким чином, можна констатувати, що однією з ефективних умов проведення діалогу культур є формування у вчителів цінностей терпимості, взаємоповаги, готовності до міжкультурної взаємодії.

Полікультурний соціум, який історично склався на території України, являє собою простір, у котрому проживають люди різної етнолінгвістичної, релігійної та соціально-економічної приналежності. У полікультурних регіонах більшість людей є дво- чи багатомовні. Це зумовлює появу нової комунікативної парадигми – полікультурної. Відповідно діалог культур здійснюється на основі тієї мови, якою володіють обидва співрозмовники. Ці аспекти має вчитель враховувати у процесі роботи з дітьми.

Отже, полікультурний простір нашої країни являє собою не тільки сферу співіснуванні різних етнічних груп, а й можливість їх діалогічної взаємодії. Тож важливо, щоб сучасний учитель оволодів навичками позитивної взаємодії на основі діалогу культур, вмів організувати полікультурну підготовку учнів, яка покаже, що за допомогою діалогу культур школяр краще усвідомить рідну мовну картину світу, глибше проникне в її сутнісні характеристики та менталітет народу й набуде почуття національної гідності й поваги до культурних цінностей інших народів. У процесі полікультурної підготовки, моделюючи в навчальних цілях діалог культур, педагог має також враховувати й той факт, що у кожного народу своя картина світу, що національна специфіка проявляється в назвах реалій навколишнього світу, у способах їх предикації. Будуючи в цьому напрямку навчальний процес, педагог має спиратися на теорію міжкультурної комунікації, що дозволить виділити у змісті навчальних дисциплін такі блоки, корті б відображали: національно-специфічні особливості засвоєння мовних та культурних систем й містили інформацію про норми поведінки, що прийняті в тій чи іншій культурі; традиції, звичаї й обряди; традиційно-побутову культуру; інформацію про національну картину світу, котра відображає специфіку сприйняття навколишньої дійсності, особливості менталітету.

Вищезазначене дає можливість стверджувати, що використання вказаних інноваційних підходів до підготовки вчителів гуманітарних дисциплін сприятиме підвищенню їхнього рівня професійної компетентності, спонукатиме учителів до підвищення ефективності навчального процесу в школі

Література

1. Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво «Нора-прінт», 2006. – 416 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 335
3. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. – М.: Просвещение, 1989. – С. 47.
4. Калашникова С.А. Навчально-методичні матеріали до модуля «Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентнісно-орієнтованого підходу». – К., 2007. – С.20.
5. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті // Доступний з http://readbookz.com/books.
6. Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации // Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2005. – С. 340-350.
7. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия научный редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В.И.Подобед). В 4-х томах. – Екатеринбург, 2000. – Том 2. – кн. – 2. – С. 93 – 127.
8. Правила Інтернет-безпеки й Інтернет-етики для дітей і підлітків [електронний ресурс] // Режим доступу до ресурсу http://www.chl.kiev.ua/default.aspx?id=88
9. Тройникова Е.В. Развитие поликультурной образованности средствами языкового образования. – Доступний з // http://lingvomaster.ru/
10. Хвесеня Н.П. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс / Н. П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск: БГУ, 2006. – С.60-61.

Т.В.Гора*

СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЕФЕКТИВНОГО КОМУНІКАТОРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ ТА ЗА КОРДОНОМ

Головною метою освітньої системи XXI століття є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися упродовж всього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Освітні документи регламентують напрями розвитку особистості, починаючи із шкільної лави. У Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначено, що відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від ліквідації розриву

* © ***Т.В.Гора***

між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки і практики, здійснення наукового супроводу інноваційних технологій.

В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору актуалізується запит на вчителя, здатного працювати в різних освітніх системах.

Передумови формування професійної майстерності учителя.

Які ж критерії щодо підготовки вчителя мають закладатися у контексті сучасного українського державотворення? Суттєвим джерелом визначення стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах.

Українські вчені досліджували підготовку вчителів переважно у високорозвинених країнах, таких як США, Німеччина, Велика Британія. До ґрунтовних робіт, які були виконані на матеріалах декількох країн, належать дослідження: проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О. Сухомлинська); сучасних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М. Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX ст. (Л. Пуховська); формування професійної майстерності вчителя у Англії та Уельсі (Ю. Кіщенко).

Проблеми англійської школи і вчителя вивчали також російські вчені Н. Воскресенська, В. Лапчинська, Л. Торяник, Ю. Алферов, Г. Андреєва та інші. Перше спеціальне дослідження ідей сучасної реформи педагогічної освіти в Англії, виконане А. Паріновим, містить цінний фактичний аналіз і низку висновків стосовно тенденцій та перспектив розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителів у цій країні. У дисертаційних дослідженнях О. Леонтьєвої та Н. Яцишин аналізувалася теорія і практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії в 70-80 роках XX ст., проблеми управління системою педагогічної освіти у Великій Британії, інноваційні процеси у професійній підготовці англійських вчителів. Зусиллями цих та інших учених розроблено значну кількість концепцій підготовки вчителя-вченого, вчителя-дослідника, вчителя-рефлексуючого практика, вчителя-наставника. Інтенсивно відпрацьовується підхід «базова підготовка – підвищення кваліфікації вчителів» у контексті проблеми неперервного професійного розвитку вчителя.

Кардинальне оновлення педагогічної освіти зумовлює принципові структурні зміни. У сучасних матеріалах, що подаються на офіційному рівні до різних міжнародних організацій, таких як Рада Європи, ЮНЕСКО, Асоціація підготовки вчителів у Європі, система педагогічної освіти в Англії репрезентується у вигляді трьох взаємопов'язаних ланок:

I – базова підготовка вчителя (initial teacher training – ITT);

II – вступ до професійної діяльності вчителя-початківця (introduction as a newly-qualified teacher);

III – підвищення кваліфікації, яке іноді називають більш узагальнено як неперервний професійний розвиток (in-service training (INSET) or continued professional development).

На думку Ю. Кіщенко, саме у роботах відомих англійських педагогів, зокрема, Р.Бергеса, Д.Фіша, Е.Хойлі, Д. Гопкінса та інших, розкриваються різні підходи до процесу неперервного професійного розвитку вчителя і його періодизацій. Найбільш розповсюдженою є наступна періодизація:

– період базової підготовки, спрямований на розвиток у вчителя базових компетенцій (competences);

– початковий період (the threshold phase), перший рік викладацької діяльності, спрямований на професійну адаптацію в нових умовах і формування операційного компоненту педагогічної діяльності;

– період входження до професії (the phase of growing into the profession), як правило, період між другим і сьомим роками вчителювання, спрямований на те, щоб молодий учитель розширював свою базу теоретичних знань і опановував широкий репертуар професійних умінь;

– перший професійний період;

– період особистісної і професійної переорієнтації, що часто збігається зі спадом професійної кар'єри (the phase of reorientation towards oneself and the profession);

– період професійного спаду перед виходом на пенсію.

Якщо порівняти цю періодизацію з вітчизняними підходами, то можна відзначити певні збіги щодо періоду вступу вчителя до професійної діяльності. У вітчизняних дослідженнях цей період пов'язується з професійною адаптацією молодого вчителя, що відбувається одночасно у різних напрямках: до нового соціального середовища, до структури професійної діяльності, до системи нових професійних вимог тощо. Інтегральним показником адаптації вчителя українські вчені вважають ставлення молодого педагога до педагогічної діяльності і склад тих чинників, які, на його думку, впливають на це ставлення (зовнішні і внутрішні).

Створення умов для професійного розвитку вчителя ЗНЗ

Суттєвою ознакою педагогічного розвитку, що відрізняє його від підготовки з підвищення кваліфікації є те, що вчитель сам вирішує: де, з ким, коли, як часто, протягом якого часу і чому брати участь у тому чи іншому проекті – тобто, він одноосібно бере відповідальність за такі рішення. Яким чином виникає потреба у професійному розвитку? На думку відомого британського фахівця із методики викладання

іноземних мов М.Спретт існують щонайменше п'ять підстав, що зумовлюють його, а саме:

1. Відчуття, що однієї курсової післядипломної підготовки замало, щоб задовольнити всі потреби слухачів.
2. Потреба виходу за межі такої підготовки. (Яке ж все-таки життя після курсів?)
3. Пошук наповнення напрямку, що характеризується як зростаюча професіоналізація педагогічної освіти.
4. Упевненість педагогів у своїх можливостях окреслювати саморозвиток.
5. Вплив, поширення руху освіти упродовж життя.

Зазначимо, що Британська Рада в Україні й Корпус Миру США в Україні в якості партнерських організацій сприяють всеохоплюючому, прискореному інформуванню фахівців з іноземних мов стосовно інновацій у викладанні та набутті ними професійно необхідних умінь та навичок. Отже, їм пропонується брати участь у:

– українсько-британських проектах в галузі післядипломної освіти (1997-2001 рр. в 4 етапи; 2012 – 2014рр. – поновлення попередньо розробленого курсу «Фахове вдосконалення вчителів іноземних мов»);

– он-лайн курсах в індивідуальному режимі опрацювання завдань та обговорення з модератором для вчителів з різним педагогічним досвідом та інтересами (наприклад «Кроки до успіху» для вчителів зі стажем роботи в загальноосвітніх закладах 1-3 роки) – набір слухачів 1 раз на 3 місяці;

– літніх школах для тренерів-викладачів (всебічний розвиток умінь – надання зворотного зв'язку, спостереження та аналіз відвіданих занять, ін..) – щороку;

– мовних таборах разом із волонтерами Корпусу Миру США («За здоровий спосіб життя», «Дівчата-лідери з усього світу», «Навчання хлопців кращого», ін..) – протягом року;

– створенні власного електронного професійного Портфоліо як сучасного засобу презентації вчителем власних досягнень;

– розробці рамок професійного розвитку й показників кваліфікаційного рівня – інструменту своєчасного регулювання стану самоосвіти вчителя іноземної мови 2012-14 рр.

Проект викладання англійської мови як іноземної (TEFL) – за всебічної підтримки Корпусу Миру США в Україні – спрямований на досягнення таких цілей:

1) Поліпшення професійного рівня вчителів англійської мови шляхом їх залучення до участі у тренінгах, семінарах, конференціях з метою кращого ознайомлення з інтерактивними технологіями навчання і впровадження у практику викладання.

2) Надання практичної допомоги українським учителям у покращенні розмовної мови шляхом проведення бесід і тренінгів.

3) Надання спонсорської допомоги у придбанні якісно нових підручників та технічних засобів навчання для організації освітніх ресурсних центрів.

4) Розвиток комунікативних умінь учнів та формування в них навичок групової роботи.

5) Популяризація спорту та здорового способу життя серед школярів, розвиток в них творчого, критичного мислення та лідерських якостей шляхом участі в організації клубів, роботі літніх таборів для учнівської молоді.

Проте, курсова перепідготовка суттєво впливає на напрацювання стратегій саморозвитку педагогами. Відповідно, розкриттю можливостей та переваг набуття необхідних умінь в межах зазначеної фахової підготовки слід приділити особливу увагу. Окреслені завдання безпосередньо стосуються якісної підготовки вчителів до роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Адже саме на них покладається особлива місія у формуванні життєво активного, гуманного громадянина України, який повинен мати необхідний рівень загальної культури, в тому числі й культури спілкування. Забезпечити це може педагог, який має високий рівень культури педагогічного спілкування. Це вимагає серйозних змін у професійній підготовці як майбутніх педагогів, так і в удосконаленні післядипломної підготовки вчителів-практиків.

Педагогічне спілкування педагогів та учнів ЗНЗ

Як показало наше дослідження, частина проблем навчально-вихованого процесу в школі і сім'ї пов'язані з недостатньою виразністю або й відсутністю, перш за все, в учителів необхідних знань і умінь ефективної організації педагогічної взаємодії, педагогічного спілкування, зокрема; доцільного застосування інструментарію педагогічного впливу відповідно з індивідуальними характеристиками особистості учнів і їх навичок особистої співучасті у цьому процесі.

В. Сухомлинський блискуче демонстрував можливість формування гуманної людини, громадянина та реалізації виховних цілей, враховуючи індивідуальні особливості дитини та рівноправні стосунки з вихователем. Сутність виховання він вбачав у побудові діалогічного спілкування, яке полягає, з його точки зору, у наступному: 1) визнанні активної ролі вихованця в процесі виховання; 2) реалізації першого у вигляді впливу на вихователя; 3) необхідність (для вихователя) бачити світ очима дитини і, таким чином, піднятись «до тонких істин дитинства». Особливим у вихованні-діалозі є відсутність оціночних суджень з боку вихователя, перед яким постає нелегке завдання навчити вихованців «бачити самих себе» у складному світі, що їх

оточує (В. Сухомлинський, 1979).

Слід зазначити, що ідеї видатного педагога щодо діалогічності у вихованні школярів знайшли відображення у працях Б. Айсмонтаса (2002), В. Дьяконова (2004), С. Курганова (1986), С. Мусатова (1997), Л. Ситниченко (1996), С. Шеїна (1991) та ін.

Отже, стосунки, що складаються між партнерами у спілкуванні, є його результатом, а взаємодія або інтеракція є ключовим поняттям обох категорій (спілкування та педагогічного спілкування), оскільки вона забезпечує спільну життєдіяльність та взаємовідносини індивідів. Кожна взаємодія – частина ланцюжка взаємопов'язаних комунікацій, а досвід кожного акту комунікації – унікальний, неповторний та незворотний.

Провідним компонентом комунікативних здібностей, на думку С. Кондратьєвої, є соціально-перцептивні вміння вчителя, оволодіння якими передбачає: 1) застосування теоретичних знань з психології для практичного вивчення особистості окремої дитини; 2) визначення системи провідних цілей і мотивів поведінки школярів; 3) подолання негативних стереотипів і установок при пізнанні учнів; 4) прогнозування поведінки і діяльності дітей у певних життєвих ситуаціях та визначення напрямків подальшого розвитку кожної дитини. В. Федорчук (2007) також першочергово приділяє увагу вищезазначеним умінням і доповнює їх перелік наступними уміннями (під загальною назвою «комунікативна компетентність»): 1) активно і пасивно слухати (уміння визначає характер взаємодії у діалозі); 2) логічно, «дохідливо» доносити складний навчальний матеріал; 3) цікаво, чітко, зрозуміло висловлюватись; 4) спонукати до дискусії. Досліджуючи педагогічне спілкування, Л. Савенкова розробила систему комунікативних умінь: а) володіння педагогічним контактом, вербальними і невербальними засобами спілкування, орієнтування у його ситуації; б) встановлення і дотримання зворотного зв'язку, побудови і реалізації плану спілкування, соціальної перцепції; в) створення творчого самопочуття, використання «пристосувань», завоювання ініціативи.

Наведені переліки є відбитком типових життєвих ситуацій і засвідчують існування безпосереднього зв'язку між рисами характеру учня або вчителя і професійними здібностями вчителів, оскільки перші забезпечують умови для розвитку других. В свою чергу, сукупні здібності особистості є передумовою напрацювання індивідуального стилю її діяльності й асоціюються в науковій літературі з потенціалом для успішного формування необхідних професійних знань, умінь та навичок.

Отже, існує тісний зв'язок між поняттями «Риси», «Якості», «Здібності», «Уміння» у педагогічному спілкуванні чи то просто у спілкуванні, оскільки більшість дослідників, висвітлюючи окреме

поняття, взаємно пов'язують його з іншими. Ми обмежуємо розгляд проблеми, поєднавши згадувані вище поняття як особистісні комунікативні характеристики у педагогічному спілкуванні.

Із вищеозначеного випливає, що педагогу слід узгоджувати позиції, переконувати, встановлювати особистісні контакти на прийнятному для партнерів (колег-вчителів та учнів) рівні, базуючись на взаємній симпатії, приязні. Найважливішою характеристикою взаємодії у педагогічному спілкуванні, на думку О. Киричука (1997), є роль у ній цілеспрямованих впливів, тобто, – реалізація цілей виховання, навчання, стимулювання активності та індивідуального розвитку тих, на кого спрямовано вплив, постійне корегування цих процесів.

Нами визначено певну групу умінь, які безпосередньо впливають на ефективність педагогічних взаємодій учителя з учнями, до яких ми відносимо наступні: адекватно сприймати і взаємно оцінювати педагогічні відносини; виявляти емоційну чуйність – співпереживати; активно слухати; володіти різноманітними засобами спілкування; створювати атмосферу творчої співпраці; логічно і дохідливо доносити складний матеріал; встановлювати, здійснювати контакти і забезпечувати зворотний зв'язок.

В результаті проведеного формувального експерименту щодо умінь педагогічного спілкування, набутих учнями, пропонуємо наступний перелік: впевненість у собі та адекватна самооцінка; ініціативність у дискусіях і реалізації ідей; рівноправна праця у групі; активне слухання; володіння своїми емоціями; застосування різних способів у спілкуванні; готовність до підтримки; віднаходження взаємно прийнятних рішень.

Як вже визначалось, взаємодія якнайкраще реалізується саме у діалозі, що створює атмосферу творчої співпраці. У дослідженнях Х. Лійметса, І. Первіна, Г. Кравцова, Т. Матіс, В. Рубцова, Г. Цукерман та ін. Такий різновид спілкування знайшов своє відображення у колективно-розподільчих чи кооперативних формах навчальної діяльності як таких, що у більшій мірі відповідають потребам самих учнів, оскільки, як вважає Х. Лійметс (1975), групова робота дійсно дозволяє вирішувати багато виховних та дидактичних завдань.

Автор активно поширювала ідеї та підходи до кооперативного навчання американського педагога С. Кейгана (1997) у загальноосвітніх середніх закладах Херсонщини у 1997-2004 р р., оскільки саме цей вид навчання, на нашу думку, є основним засобом досягнення мети інтерактивного тренінгу формування умінь педагогічного спілкування. Зазначимо також, що вчителі англійської мови ставали провідниками сумісного навчання у своїх навчальних закладах, отримавши належні уміння під час курсів підвищення кваліфікації

в Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Таким чином, безперечними перевагами такого виду навчання є: зростаюча роль учня, чиї особистісні сторони перед іншими вихованцями краще розкриває педагог; розвиток учнями соціальної та громадської компетенцій та здобуття ними уміння перенесення способів навчальної співпраці у позашкільне життя; позбавлення педагогами рольових міжособистісних суспільних стереотипів.

Вищеозначені підходи відкривають наступні напрями досліджень та перспективи розробки проблеми формування в педагогів та учнів старших класів умінь педагогічного спілкування: ініціювання в учнів стану активного суб'єкту саморозвитку засобами психолого-педагогічного впливу; розширення індивідуального рольового репертуару педагогами у спілкуванні з вихованцями як передумови поліпшення навчально-виховного процесу в цілому.

Особливості спілкування вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл.

Старшокласники як об'єкт спілкування з педагогами були обрані нами не випадково, адже, як стверджують науковці (В. Дубровіна, О. Киричук, А. Мудрик та ін.), у старшокласників сильно розвинена потреба у спілкуванні – і з однолітками своєї й іншої статі, і з дорослими. Основним змістом спілкування учнів старших класів з вчителями стають питання стосунків людей і вибору професії, тобто, проблеми, вирішення яких передбачає участь людини, що має певний соціальний, життєвий досвід, достатній рівень знань. Смисл спілкування для юнаків і дівчат – знайти друзів, розуміння, можливість пізнати себе.

Актуальність дослідження визначається ще й тим, що досвід спілкування обумовлений наявністю в учителів власної, перевіреної протягом роботи у загальноосвітній школі системи організації педагогічної діяльності та спілкування з учнями, яка наповнена, як на їх думку, вдалими (для індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя) прийомами взаємодії з вихованцями.

У той же час, вивчення досвіду роботи педагогів з різними категоріями вихованців показує, що вони не завжди враховують вікові та характерологічні особливості учнів, ситуацію їх розвитку, освітнє середовище, що призводить до виникнення конфліктів. Тому перед методичною службою та керівництвом школи постає важливе завдання – формування в учителів сучасного стилю педагогічного спілкування, новітніми формами і методами такої взаємодії. Аналіз цієї проблеми, спроб її вирішення та порівняння ефективності різних методів професійної підготовки учителів вказують на такий найбільш перспективний напрямок її розв'язання – застосування інтерактивного

тренінгу формування вмінь педагогічного спілкування.

Важливе місце серед психологічних чинників оптимізації спілкування належить, на нашу думку, здійсненню спеціальної підготовки працівників освітніх закладів для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії на всіх рівнях організації в процесі виконання тих чи інших завдань. Даний підхід полягає в тому, що процес педагогічного спілкування в системі середньої освіти буде успішним тоді, коли працівники освітніх закладів, разом з їх керівниками будуть виявляти високий рівень активності, ініціативності, самостійності, творчості у процесі реалізації ними професійно-функціональних ролей. Це передбачає спеціальну підготовку працівників до ефективної педагогічної взаємодії, як у відношенні змісту виконуваної ними діяльності, так і у відношенні налагодження міжособистісних стосунків з учнями та їх батьками.

Система умов для формування умінь професійного спілкування вчителів з учнями-старшокласниками була розроблена та експериментально апробована нами у результаті спеціального дослідження. Соціально-педагогічна та психологічна підготовка учасників навчально-виховного процесу, спрямована на формування в них ефективного міжособистісного спілкування включала реалізацію таких основних психологічних умов:

– визначення змісту соціально-педагогічної та психологічної підготовки учасників навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів з проблеми їх міжособистісної взаємодії;

– урахування специфіки педагогічних ситуацій та їх моделювання в процесі соціально-педагогічної підготовки;

– організацію активної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в процесі їх соціально-психологічної підготовки як рівноправних партнерів по педагогічному спілкуванню.

Вибір молоді 9-11-тих класів як суб’єктів проведеного нами дослідження обумовлений важливістю спілкування, потреби у ньому як ведучому типу діяльності в цьому віці, а також виходячи з їх незначного соціального досвіду. Вважається, що пік у розвитку мотивів спілкування із однолітками досягається у віці 11-13 років. У подальшому діти задовольняють потреби у соціально-орієнтованому спілкуванні у стихійних групах (у 56% випадків, згідно дослідженню Д. Фельдштейна). У юнацькому віці, із розширенням кола спілкування, мотиви суттєво змінюються. А саме, підсилюються контакти з особами протилежної статі та загалом із дорослими, особливо, коли виникають складні життєві ситуації (І. Кон, 1989), оскільки помітно зростає потреба у взаєморозумінні з іншими людьми. Це пов’язано з формуванням самосвідомості. Значимість особистісних факторів у визначенні з партнерами у спілкуванні відрізняється залежно від вікових

періодів. Вже у підлітковий період особистісні якості партнерів по спілкуванню, як то: «вольовий», «чесний», «сміливий» і т.п. відіграють важливу роль і чітко обґрунтовуються дітьми водночас із зазначенням їх ділових якостей («гарно танцює, грає на гітарі»).

Наведені нами стратегічні й тактичні міркування щодо організації та проведення тренінгу, як свідчать результати опитування педагогів загальноосвітніх навчальних закладів та учнів старшої ланки, дозволяють навчити старшокласників самостійно формувати вміння адаптації їх особистості до різноманітних життєвих ситуацій шляхом, а вчителів – переглянути характер взаємодій з вихованцями, урізноманітнити рольовий репертуар й, таким чином, усунути перешкоди в педагогічному спілкуванні.

Основні засади організації та проведення тренінгу педагогічного спілкування в умовах ЗНЗ.

В рамках нашого дослідження експертами виступили учні та вчителі середніх загальноосвітніх навчальних закладів (тих, в яких навчаються учні). Учасники експерименту користувались контрольним переліком особистісно-рольових позицій й характеристик для самооцінки та сприйняття педагогічного стилю спілкування. Кожна із запропонованих особистісно-рольових позицій й характеристик оцінювалась експертами за 100-бальною шкалою. В дослідженні були використані методики опитувального типу і методики шкалювання об’єктів за контрольним переліком. Також було проведено анкетування студентів IV курсу Херсонського держуніверситету після проходження ними педагогічної практики в середніх загальноосвітніх школах міста Херсона, так само, як і педагогів-слухачів курсів підвищення кваліфікації у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон).

Наше дослідження висвітлило певні тенденції. Результати анкетування такі: відповідаючи на запитання «Вкажіть риси Вашого педагогічного спілкування з учнями, які слід покращити» та «Вкажіть типові недоліки у педагогічному спілкуванні, які Вам довелось спостерігати під час відвіданих уроків своїх колег» майбутні вчителі та учителі з різним досвідом роботи (10-28 років) у загальноосвітній середній школі поділились наступними спостереженнями щодо ступеню досягнутого порозуміння з учнями й певних бар’єрів у педагогічному спілкуванні, які можна узагальнити наступним чином:

– бар’єри неправильної установки свідомості педагогів (стереотипне мислення, упереджене ставлення, нехтування загальноприйнятими фактами стосовно фізіологічних та вікових особливостей розвитку їх вихованців);

– бар’єри недосконалої суто професійної компетенції (небездоганне мовлення педагога, монотонне ведення уроку);

– організаційно-педагогічні бар'єри;

– бар'єри психосоціального характер.(складні стосунки з адміністрацією школи, батьками вихованців та самими учнями).

Незважаючи на плюралізм у термінологічних визначеннях, все ж таки ознакою готовності до педагогічного спілкування є спеціальна організація інтенсивної взаємодії учасників групи, яка за певний час призводить до позитивних змін у їхній комунікативній компетентності. Головною метою виступає засвоєння знань, умінь і навичок ефективного спілкування, підвищення теоретичної і практичної комунікативної компетентності, тобто, формування інструментальних передумов, необхідних педагогу для успішної взаємодії з учнями. Як наголошує І. Бех, застосування особистісно-орієнтованих виховних технологій створює умови для розкриття перед вихованцями людських стосунків, «...вичленення тих моделей взаємодії між людьми, котрі можуть вести до успіху», а, отже, – й до «життєвого визначення вихованців».

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити три різновиди тренінгів, що сприятимуть формуванню певних, необхідних педагогам і учням-старшокласникам особистісних і професійних якостей. Так, розрізняють: особистісно-орієнтований (підготовка учасників спрямовується на самоусвідомлення, корекцію власних цінностей й установок); поведінково-орієнтований (біхевіористичний, коли самоусвідомлюється й урізноманітнюється «репертуар» способів спілкування); ситуаційно-орієнтований (через аналіз типових міжособистісних взаємодій формується якісно нове ставлення одне до одного з боку основних учасників навчально-виховного процесу) типи тренінгів. Зважаючи на значимість очікуваних змін, найкращий результат можливий завдяки синтезу двох з вище перелічених форм тренінгу. Це давно підмічено й застосовано на практиці досвідченими науковцями Ю. Ємельяновим, Л. Петровською та Т. Яценко.

Для поточного дослідження особистісно-рольових характеристик спілкування учнів старшої школи і вчителів, що працюють з ними, обиралися показники, що відображують важливі для перебігу міжособистісної взаємодії учнів і вчителів особливості їх взаємодій.

Засобами статистичного методу факторного аналізу у кожному з масивів даних було виявлено приховану структуру факторів, що відображує системоутворюючі групи ознак, характеристик (кластери) педагогічних особливостей взаємодії учнів і вчителів. Дослідження здійснювалось у декілька етапів, на кожному з яких нами були поставлені певні завдання, застосовувався певний методичний інструментарій.

Так, на першому, підготовчому етапі дослідження, застосовуються частково модифіковані нами методики і процедура дослідження умінь педагогічного спілкування учителів та учнів загальноосвітніх

шкіл, зокрема: опитувальник експрес-діагностики емпатії І. Юсупова (емоційного відгуку людини на переживання інших людей); опитувальник для виміру, діагностики двох узагальнених мотивів: прагнення бути прийнятим і острах відчуження А. Меграбяна (висновок робиться щодо переважаючого мотиву); опитувальник потреби у спілкуванні Ю. Орлова (із 33 пунктів), який виявляє потребу індивіда бути членом групи, брати участь у спільній діяльності, допомагати та приймати допомогу; адаптований варіант особистісного опитувальника Г. Айзенка, що вимірює комплекс різноманітних якостей, показує зв'язок між чотирма типами темпераменту й результатами факторно-аналітичного опису особистості; модифікований варіант міжособистісної діагностики Т. Лірі, який застосовується для дослідження уявлення суб'єкта про себе та інших, оцінки соціальної поведінки особистості, взаємовідносин у малих групах, самооцінки, «ідеального Я» та ін.

У результаті проведеного оцінювання експертами (учнями та педагогами загальноосвітніх навчальних закладів) особистісних рис та якостей у спілкуванні один з одним виявлено певні особливості сприйняття старшокласницями і старшокласниками спілкування один з одним.

Якісний аналіз даних дозволяє виявити певні відмінності в ранжуванні зазначених якостей учнями (залежно від статі), які полягають у наступному: пріоритет знань в учнів-старшокласників протистоїть вищому пріоритету спілкування та почуттів у старшокласниць; учні-старшокласники – внутрішньо орієнтовані, старшокласниці – зовнішньо; орієнтація старшокласниць на нормативну саморегуляцію, дотримання формальних правил і, на основі етичних засад, участь у спілкуванні протистоїть потягу учнів-старшокласників до свободи й навіть створенню нових правил та вільному експериментуванню зі знаннями, нормами, діями. В учнів-старшокласників переважає відносно довготривале позитивно-емоційне функціонування особистості, що істотно відрізняє їх від старшокласниць.

Статусна позиція вчителя, домінування, право здійснювати вплив, заохочувати учнів до коректних дій мають негативні сторони і провокують певні недоліки у взаємодіях з ними: частина стильових засобів педагогічного впливу сприймаються учнями як образа й руйнують стосунки учнів і вчителів, частина внутрішніх алгоритмів діяльності вчителя сприймається як нещирі, що спотворює виховний і розвиваючий вплив учителя на учнів. Виявлені психолого-педагогічні закономірності функціонування особистості вчителя в ході типового педагогічного процесу вказують на можливість оптимізації взаємодій вчителів і учнів шляхом використання альтернативних стратегій педагогічного спілкування.

Учні очікують наступного ставлення учителя до себе: уважність, врівноваженість, делікатність, люб'язність, відвертість, цілеспрямованість, інформування, прояснення. Системне доповнення педагогічних взаємодій вчителя такими особистісними рисами і ролями, як: Аналітик, Гармонізуючий стосунки, Генератор ідей, Координатор. Ініціативність відповідає «стильовому забарвленню» поведінки школярів, зумовлює позитивне ставлення до нього та сприятливість їх стану свідомості подальшим педагогічним впливам.

Методологічні засади інтерактивного тренінгу.

У той же час, у педагогічній та методичній літературі дана проблема розкрита недостатньо. Невизначеність ефективних умов для успішного формування в педагогів умінь педагогічного спілкування, що, в свою чергу, впливатиме на виховання культури спілкування учнівської молоді, і відсутність досліджень, що спрямовані на пошук інноваційних технологій організації такої роботи, призводять до низки суперечностей, які потребують свого вирішення, а саме:

– між потребою суспільства в особистості, що володіє високим рівнем культури спілкування і недостатньою розробкою теоретичних аспектів цієї проблеми стосовно різних вікових груп учнів;

– між сучасними вимогами виховної практики та недостатнім рівнем сформованості умінь педагогічного спілкування в учителів, що працюють із старшокласниками;

– між важливістю формування умінь педагогічного спілкування у педагогів і використанням при цьому інтерактивної технології у формі тренінгів.

Вчителі, які працюють із старшокласниками, стикаються із необхідністю зміни свого рольового статусу задля «налагодження» стосунків з учнями та узгодження загальноприйнятних суспільних цінностей, провідником яких є педагог. Результати дослідження за даними тесту К.Томаса свідчать про складнощі особистісного спілкування з учнями на рівні цінностей, що призводить до уникнення вчителем дискусійних взаємодій з ними, і тому є помилковим.

Досягнення вчителем вищих рівнів майстерності педагогічної взаємодії в спілкуванні такого рівня має стати метою інтерактивного тренінгу формування умінь педагогічного спілкування.

Розрізняють: особистісно-орієнтований тренінг (підготовка учасників спрямована на самоусвідомлення, корекцію власних цінностей й установок); поведінково-орієнтований тренінг (урізноманітнюються й самоусвідомлюються способи спілкування); ситуаційно-орієнтований тренінг (аналізуються типові міжособистісні взаємодії та напрацьовується якісно нове ставлення одне до одного з боку основних учасників навчально-виховного процесу).

Група старшокласників, бажано, повинна складатись із учнів 10-11 класів. Група вчителів характеризується приблизно однаково: достатній досвід роботи із старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виходячи із проведеного нами аналізу педагогічної, методичної літератури, пропонуємо наступні завдання інтерактивного педагогічного тренінгу:

– діагностика та напрацювання умінь, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії учасниками педагогічного процесу;

– розвиток аналітичних та комунікативних умінь;

– опрацювання навичок рефлексії з метою усвідомлення свого місця у групі;

– ствердження своєї належності до групи, підтримки, близькості.

Організація та інструментарій тренінгу з розвитку вмінь педагогічного спілкування.

Зупинимося на прикладах вправ та навчальних завдань нашого спецкурсу: опрацювання ролей, що пропонуються, виходячи із мотиваційної сфери учнів-старшокласників, перед якими постає питання професійної орієнтації; серія занять з психологічного тестування та самооцінки рис особистості як засобу формування внутрішніх конструктів-шкал для оцінювання людей (в тому числі вчителя) з настановою на толерантне поводження з особами будь-яких психологічних типів; міжособистісна форма педагогічної комунікації, що відбувається у формі діалогу або монологу і характеризується спілкуванням обличчям до обличчя (притаманна кооперативному – сумісному – типу навчання). Зазначене навчання. базується на п'яти принципах: а) позитивної взаємозалежності; б) взаємодії «обличчям до обличчя»; в) індивідуальної підзвітності; г) володінні навичками міжособистісного спілкування; д) спільному – груповому – опрацюванні. Сумісне навчання здійснюється тренером у чотирнадцять кроків і ділиться на три основних етапи:

1. Уточнення цілей (до початку тренінгу)

2. Прийняття рішень стосовно :

– кількості учасників групи

– розподілу учнів по групах

– розміщення учнів у навчальній кімнаті

– планування щодо застосування навчальних матеріалів

– розподілу ролей учасників тренінгу

3. Навчальне спілкування стосовно завдань, цільових структур і видів діяльності:

– пояснення завдання

– напрацювання позитивної взаємозалежності задля досягнення мети

– вироблення індивідуальної підзвітності
– пояснення критеріїв оцінки досягнень учнів
– уточнення щодо відповідного стилю поведінки в навчальних групах
– забезпечення учнів необхідною допомогою з виконання завдання
– навчання учнів навичкам співробітництва
– забезпечення належного завершення роботи.

З метою встановлення реальних змін, що відбулися в особистостях учасників тренінгу та виходячи із цілей підібраних для опрацювання вправ, на нашу думку, було б доцільно запропонувати їм наступні критерії оцінювання набутих умінь педагогічного спілкування в результаті проведеного інтерактивного тренінгу:

– впевненість у собі та адекватна самооцінка;
– ініціативність у дискусіях і реалізації ідей;
– рівноправна праця у групі;
– активне слухання;
– володіння своїми емоціями;
– застосування різних способів у спілкуванні;
– готовність до підтримки;
– віднаходження взаємно прийнятних рішень.

З метою здійснення підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють із учнями-старшокласниками та з метою забезпечення більш ефективного педагогічного спілкування, нами розроблено програму навчального курсу, який базується на системному використанні інтерактивних технік. Це дає можливість його учасникам оволодівати спеціальними прийомами вирішення проблемних педагогічних ситуацій, з якими час від часу вони стикаються. В подальшому, в межах поставлених нами цілей, доцільно розв’язувати завдання щодо розуміння змісту вмінь педагогічного спілкування та особливостей їх застосування в реальному житті педагогами та учнями-старшокласниками.

Нижче наведено приклади вправ.

Тема: «Стилі педагогічного спілкування».

Вправа 1.»Особистісні риси у педагогічному спілкуванні».

<u>Завдання 1.</u> Уважно ознайомтесь, будь-ласка із наведеним нижче переліком комунікативних рис у спілкуванні та спробуйте якомога точніше розподілити їх згідно ознаки: а) такі, які стосуються безпосередньо Вашого іміджу в очах оточуючих; б) тих, які сприяють Вашій ефективній взаємодії з іншими особами. Ви також можете запропонувати інші ознаки, виходячи з яких розподіл наведених рис, на Вашу думку, точніше відповідають вимогам до педагогічних працівників та очікуванням їх вихованців, як-то:

1) група етичних якостей (гуманний, делікатний);

2) група якостей, що забезпечують вплив на інших осіб (цілеспрямований, вимогливий);

3) група поведінкових якостей (адаптивний, гнучкий, дисциплінований);

4) група якостей, що виявляють емоції (життєрадісний, спокійний).

Перелік комунікативних рис у спілкуванні: адаптаційний, адекватний, альтруїстичний, ввічливий, діалогічний, довірчий, дослідницький, емоційний, зацікавлений, індивідуалізований, ініціативний, інноваційний, комфортний, конгруентний (виявляє природну реакцію), консультуючий, колегіальний, координуючий, коригуючий, м'який, легкий, неосудливий, недомінантний, оптимальний, особистісно-орієнтований, особистісно-творчий, партнерський, підтримуючий, поважаючий, професійний, проблемно-орієнтований, рівноправний, розвиваючий, розуміючий, теплий, уважний, толерантний.

Завдання 2. З'ясуйте, яким чином розподілились зазначені вище якості у Ваших парах чи трійках; аргументуйте Ваші переліки в обох випадках.

Виходячи із потреб сучасної шкільної практики, пропонуємо наступні методичні рекомендації для педагогів, які працюють в загальноосвітніх навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації:

– Поглиблювати знання з педагогічної психології стосовно вікових особливостей розвитку та спілкування старших підлітків та юнацтва

– Постійно працювати над розвитком власної спостережливості, здатності відчувати емоційний стан колег та учнів та, згідно ситуації спілкування, впливати на створення та підтримання його у позитивному руслі

– Здійснювати сучасні підходи до організації та управління процесом виховання підростаючого покоління у вітчизняних навчальних закладах

– Впроваджувати на уроках та у позанавчальний час з учнями кращі педагогічні доробки, ідеї з досвіду виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів в Україні та за кордоном.

Підводячи підсумок, зазначимо, що досвід і надбання вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки може бути не тільки корисним, а й доцільно застосованим у шкільній педагогічній практиці вчителями з різним досвідом роботи.

Література

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. – 1997. – №6.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
3. Вієвська М.Г. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями. Автореф. канд. пед. наук: – Харків, 1994. – 19 с.
4. Гора Т.В. Виховання активної громадянської позиції учнів в процесі вивчення іноземної мови // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Виховання громадянина-патріота в педагогіці В.О. Сухомлинського та сучасній освітній практиці»], (Кіровоград – Павлиш, 20-21 вересня 2012 р.): зб. матеріалів. – Кіровоград: КОІППО, 2012. – 260 с. – С. 123-124
5. Гора Т.В. Зміст понять категорії спілкування: погляди вчених-дослідників // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Випуск LXII (62). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – С. 65-70
6. Гора Т.В. Інтерактивний тренінг формування умінь взаємодії учителів та учнів //Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 38 // За редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – Михайличенко О.В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 26-30.
7. Гора Т.В. Оптимізація взаємодії учителів і учнів шляхом педагогічного спілкування // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 37 / За редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач – Михайличенко О.В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – С.169-173.
8. Гора Т.В. Організація міжособистісної взаємодії учнів загальноосвітніх шкіл як запорука їх самореалізації // Рідна школа. – 2006. – №4. – С. 12-13.
9. Гора Т.В. Структура сприйняття старшокласниками особистісно-рольової позиції вчителя як умова ефективного педагогічного спілкування // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 44. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – С. 200-206.
10. Гора Т. Робота над тематичними проектами / Т. Гора, І. Гольдріна // Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. [«Розвиток творчості учнів у навчально-виховному процесі»], (Херсон, 14-15 жовтня 2002 р.). – Херсон : РІПО, 2002. – С. 29-31.
11. Гора Т. В. Взаємодія педагогів та вихованців у межах формування компетенцій за професійним спрямуванням / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах неперервної освіти»], (Миколаїв, 12-14 березня 2011 р.) : зб. тез / Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Миколаїв, 2011.

12. Гора Т. В. Виховання активної громадянської позиції учнів в процесі вивчення іноземної мови // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Виховання громадянина-патріота в педагогіці В. О. Сухомлинського та сучасній освітній практиці»], (Кіровоград – Павлиш, 20-21 вересня 2012 р.) : зб. матеріалів. – Кіровоград : КОІППО, 2012. – С. 123-124.
13. Гора Т. В. Вчителі – учні: на шляху до комунікативної компетенції та особистісного розвитку (Англійською мовою з досвіду роботи вчителів Херсонської області). – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – 115 с.
14. Гора Т. В. Зворотній зв'язок на заняттях англійської мови / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми теорії та практики навчання іноземних мов та літератури»], (Херсон, 14-15 листопада 2002 р.). – Х. : ХДПУ, 2002.
15. Гора Т. В. Зміст понять категорії спілкування: погляди вчених-дослідників / Т. В. Гора // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Випуск LXII (62). – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – С. 65-70.
16. Гора Т. В. Інтерактивний тренінг формування умінь взаємодії учителів та учнів / Т. В. Гора // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 38 / за ред. М. Б. Євтуха ; укладач О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 26-30.
17. Гора Т. В. Об'єднуюче коло Корпусу Миру / Т. В. Гора // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 182-184.
18. Гора Т. В. Окреслення шляхів інтерактивного спілкування педагогів та вихованців на заняттях з іноземної мови професійного спілкування / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням»], (Херсон, 7-8 квітня 2011 р.) : зб. матеріалів. – Херсон : Видавництво Херсонського державного морського інституту, 2011. – С. 123-124
19. Гора Т. В. Оптимізація взаємодії вихователів і учнів шляхом педагогічного спілкування / Т. В. Гора // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 37 / за ред. М. Б. Євтуха ; укладач О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 169-173.
20. Гора Т. В. Організація міжособистісної взаємодії учнів загальноосвітніх шкіл як запорука їх самореалізації / Т. В. Гора // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 12-14.
21. Гора Т. В. Особистісно-рольова позиція вчителя в процесі педагогічного спілкування / Т. В. Гора // Наукова сесія, присвячена 175-річчю Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Книга 2. – Київ, 2010. – С. 223-229.
22. Гора Т. В. Особливості спілкування учасників навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл: теоретичні засади / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Формування адекватної самооцінки як фактор самореалізації особистості»] : зб. матеріалів. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – С. 47-50.

23. Гора Т. В. Підготовка педагогів для сучасної школи: розвиток умінь та стратегій саморозвитку / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти у сучасному суспільстві»], (Херсон, 26-27 травня 2011 р.) : зб. матеріалів. – Херсон, 2011. – С. 45.
24. Гора Т. В. Підручник іноземної мови як засіб підвищення професійної майстерності вчителя / Т. В. Гора // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск XXXVI. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2004. – С. 220-225.
25. Гора Т. В. Розвиток умінь педагогічного спілкування засобами інтерактивного тренінгу в системі «педагог-старшокласники» : методичні рекомендації / Т. В. Гора. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2011. – 35 с.
26. Гора Т. В. Співпраця вчителів англійської мови загальноосвітніх закладів з волонтерами Корпусу Миру / Т. В. Гора, Л. О. Княжева // Таврійський вісник освіти. – 2012. – № 4. – С. 229-237.
27. Гора Т. В. Структура сприйняття старшокласниками особистісно-рольової позиції вихователя як умова ефективного педагогічного спілкування / Т. В. Гора // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 44. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – С. 200-206.
28. Гора Т. В. Теоретичні засади міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл / Т. В. Гора // Матеріали наук.-практ. конф. [«Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації»], Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – С. 167-171.
29. Гора Т. В. Формування умінь педагогічного спілкування в системі «педагог-старшокласники» / Т. В. Гора // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Випуск 9. – С. 115-120
30. Гора Т. В. Формування умінь педагогічного спілкування вчителів та учнів як засіб оптимізації їх взаємодії / Т. В. Гора // Проектування соціально-розвивального середовища сучасного навчального закладу : тези Всеукраїнської науково-практичної конференції (13-14 травня 2009 року, Херсон) / за заг. ред. Л. А. Пермінової. – Херсон : РІПО, 2009. – С. 35-37.
31. Гора Т. В. Формування умінь педагогічного спілкування засобами інтерактивного тренінгу / Т. В. Гора // Матеріали наук.-практ. конф. [«Інноваційні освітні технології в контексті Болонського процесу»], (Київ, жовтень 2007 р.). – К. : КНУКіМ, 2007.
32. Гора Т. В. Формування умінь педагогічного спілкування засобами інтерактивного тренінгу в системі «педагог-старшокласники» : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Т. В. Гора. – Умань, 2012. – 21 с.
33. Гора Т. В. Формування умінь педагогічного спілкування засобами інтерактивного тренінгу в системі «педагог-старшокласники»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т.В. Гора. – Умань, 2012. – 229 с.
34. Гора Т. В. Чи заговорять другокласники англійською? / Т. В. Гора // Новий день. – 2002. – 30 травня. – С. 5.

35. Єгоров Г., Лавриченко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Єгоров // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 19–23.
36. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 262 с. – С. 84-87
37. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1997. – 190 с.
38. Киричок І.І. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навчальний посібник / укл. І.І. Киричок. – Ніжин: НДУ, 2009. – 391 с.
39. Коломинский Н.Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров // Повышение квалификации педагогических кадров. – К.: Освіта, 1992. – С. 62–80
40. Корпус Миру США в Україні [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://ukrainian.ukraine/usembassy.gov/uk/peace-co. - Назва з екрана
41. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. – Спб., 2003. – 367 с.
42. Педагогічна майстерність: підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
43. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов : навч.-метод. посіб. / уклад. Т. В. Гора та ін. – К. : МОН, Британська Рада, 2012. – 381 с.
44. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов : навч.-метод. посіб. / уклад. Т. В. Гора та ін. – К. : МОН, Британська Рада, 2012. – 381 с.
45. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 298 с.
46. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов : навч.–метод. посіб. / уклад. Т. В. Гора та ін. – К. : МОН, Британська Рада, 2012. – 391 с.
47. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов : навч.–метод. посіб. / уклад. Т. В. Гора та ін. – К. : МОН, Британська Рада, 2012. – 391 с.
48. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С 3–7.
49. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога: Соц.-психол. тренінг. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с.
50. Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения: [пособие для студентов и педагогов] / В.М. Целуйко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 295 с.
51. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
52. Gora, T., Kudriavtseva, V. Organizing Effective Group Work / Elder, C. / TEFL with a Human Touch. A Teacher Development Course. – Kiev, Peace Corps. – 1998. – P. 41-49
53. In-Service Curriculum and Development Course for English Language Teachers.Trainer's Guide : навч.-метод. посіб. [Програма та Курс фахового вдосконалення вчителів англійської мови в інститутах

післядипломної освіти] / МОН, Британська Рада. – К. : Ленвіт, 2002. – 332 с.
54. In-Service Development Course for English Language Teachers. Resource Pack 1 : навч.-метод. посіб. [Курс фахового вдосконалення вчителів англійської мови в інститутах післядипломної освіти] / МОН, Британська Рада. – К. : Ленвіт, 2002. – 84 с.
55. In-Service Development Course for English Language Teachers. Resource Pack 2 : навч.-метод. посіб. [Курс фахового вдосконалення вчителів англійської мови в інститутах післядипломної освіти] / МОН, Британська Рада. – К. : Ленвіт, 2002. – 68 с.
56. One-Month In-Service Training Course for English Language Teachers. Trainer's Guide : навч.-метод. посіб. [Програма та Курс фахового вдосконалення вчителів англійської мови в інститутах післядипломної освіти] / МОН, Британська Рада. – Київ, 1999. – 154 с.
57. One-Month In-Service Training Course for English Language Teachers. Reading Materials : навч.-метод. посіб. / МОН, Британська Рада. – Київ, 1999. – 57 с.
58. One-Month In-Service Training Course for English Language Teachers. Workbook : навч.-метод. посіб. / МОН, Британська Рада. – Київ, 1999. – 198 с.
59. Spratt M. (1994). English for the Teacher. Cambridge University Press. P. 54.
60. Learning a New Skill is Easier Said than Done. Gordon Training International. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/. – Назва з екрана
61. The Four Stages of Learning. Process Coaching Center. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://processcoaching.com/fourstages.html. – Назва з екрана

Т.В.Коминарец*

НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ТЕКСТОВ

С конца 80-х годов русский постмодернизм находится в центре внимания критики, сопровождающей появление в печати всех значительных произведений: от ранее не публиковавшихся романов (например, Вен, Ерофеева, А. Синявского, А. Битова) до экспериментов концептуалистов и, наконец, текстов, представляющих «зрелый» и »поздний» постмодернизм (романы Саши Соколова, В. Маканина, Д. Галковского), а также радикальные формы постмодернизма (В. Сорокин).

* ***© Т.В.Коминарец***

Целью данного исследования являются некоторые направления в исследованиях постмодернистских и постпостмодернистских текстов. Среди критических работ доминируют те, в которых обсуждается художественное качество текстов и демонстрируется поддержка, либо резкое отрицание постмодернистских стратегий.

Предметом изучения стали критические труды по теории постмодернизма. Однако, в русле критики появился и ряд работ обобщающего характера, содержащих анализ художественной специфики явления и размышления о перспективах развития русского постмодернизма. Это, прежде всего, статьи Н. Ивановой [1;2;3;4;5;6], М. Липовецкого [7;8], Д. Хмельницкого [9], К. Степаняна [10], С. Рейнгольда [11], И. Роднянской [12; 13; 14; 15], М. Бутова [16], Л. Филиппова [17], Н. Елисеева [18], Е. Пономарева [19] А. Гениса [20;21;22] ,А. Архангельского [23; 24], С. Антоненко [25], на которые с полным основанием опираются в своих изысканиях авторы научных монографий. Кроме того, особое значение приобрела и саморефлексия писателей, попытки определить общие особенности восприятия художниками слова своего творчества предприняты в обобщающих публикациях [26; 27].

Пик, непосредственно, литературоведческих исследований припадает на 90-е годы. Именно в этот период появляются монографические работы, а также учебные пособия, обобщающие масштабный художественный материал и предлагающие определенные подходы к изучению русского постмодернизма. Среди таких работ следует назвать: монографии М. Липовецкого «Русский постмодернизм» [28], В. Курицына «Книга о постмодернизме» [29] и «Русский литературный постмодернизм» [30], учебное пособие И. Скоропановой «Русская постмодернистская литература» [30] и ее же монографию «Русская постмодернистская литература: Новая философия, новый язык» [31], монографии М. Эпштейна «Постмодернизм в России» [32], Мережинской А.Ю. «Художественная парадигма переходной культурной эпохи. Русская проза 80–90-х годов XX века» [33], М. Берга «Литературократия»[34], учебные пособия Н. Лихиной «Актуальные проблемы современной русской литературы. Постмодернизм» [35], О. Богданова «Современный литературный процесс (к вопросу о постмодернизме в русской литературе 70–80-х годов. Материалы к курсу истории русской литературы XX века (Часть III) [36], А. Мережинской «Русский литературный постмодернизм: Художественная специфика. Динамика развития. Актуальные проблемы изучения» [37]. Кроме того, отдельные статьи о данном литературном направлении являются значимой частью монографий и сборников работ Б. Парамонова «Конец стиля» [38], А. Гольдштейна «Расставание с Нарциссом» [39]. Особое место в ряду исследований постмодернизма заняли также работы, написан-

ные на границах различных областей гуманитарного знания: литературоведения, философии, социологии. Это монографии Горичевой Т. «Православие и постмодернизм» [40], Жеребкиной И. «Прочти мое желание» Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм» [41], Зыбайлова Л.К., Шапинского А.В. «Постмодернизм».[42], Лук'янець В.С., Соболь О.М. «Філософський постмодерн» [43] статьи, вошедшие в материалы «круглого стола» журнала «Вопросы философии» [44].

На особенности, именно русского литературного постмодернизма, обратили внимание и эстетики. Показательно, что данной проблеме посвящен один из разделов монографии Н. Маньковской «Эстетика постмодернизма» [45], а также русский материал частично освоен в статьях сборников под редакцией В. Бычкова [46;47], работах эстетиков [48;49] статье энциклопедии «Лексикон неоклассики. Художественно-эстетическая культура XX века» [50].

Задача выявления и сопоставления различных концепций русского постмодернизма в последнее время все чаще ставится в научных рецензиях на монографии. Примером может служить предпринятый Т. Дашковой сопоставительный анализ трех монографий: М. Липовецкого, И. Скоропановой, В. Курицына, репрезентирующих различные подходы к изучению художественного явления [51], а также обширная рецензия на монографию А. Мережинской [52]. Знаменательно, что эти рецензии, которые можно было бы назвать научным комментарием к современному состоянию литературоведческого направления, опубликованы на страницах ведущего в данной области журнала «Новое литературное обозрение». Характерны и критические отклики на публикацию новой монографии

М. Эпштейна, выявляющие как достижения, так и недостатки современного научного осмысления постмодернизма (например, весьма показательно название рецензии А. Уланова – «Учебник утекающего» [53]), в частности, в недостаточной изученности «позднего» постмодернизма.

Попытку описания не научного, а литературно-критического дискурса русского постмодернизма предпринял В. Курицын в главе «Литература о литературе» монографии «Русский литературный постмодернизм». Созданная исследователем картина формирования постмодернистской критики и эссеистики (точкой отсчета В. Курицын вслед за А. Гольдштейном и Н. Ивановой избирает прозу А. Белинкова), а также описание трансформаций «советского структурализма в постструктурализм» (А. Жолковский, В. Паперный, Б. Гройс, П. Вайль, А. Генис) являются, безусловно, эскизными, не претендующими на полноту.

Описание научно-критического дискурса русского постмодернизма предпринималось и Скоропановой И. В ее научном пособии

«Русский литературный постмодернизм» [54] каждая из глав, посвященных творчеству конкретного писателя, содержит наиболее полный «набор» точек зрения исследователей на произведения отдельных авторов. Научные и критические работы либо широко цитируются, либо пересказываются. Создается своего рода яркая демонстрация постмодернистского принципа множественности прочтений, контексте которых обосновывается позиция самой И. Скоропановой. Однако исследовательница не ставила перед собой задачу анализа, сопоставления и обобщения существующих подходов к изучению русского литературного постмодернизма и концепций в целом. Соединение различных точек зрения представляет собой скорее постмодернистскую мозаику. Этот же принцип отражен и в новейшей книге «Роман В. Пелевина «Чапаев и Пустота» как объект интерпретаций» [55].

Общая картина научного поиска в данном направлении пока не создана. В качестве гипотезы предлагается типология основных подходов к изучению русского литературного постмодернизма. На наш взгляд, наиболее ярко реализовали себя четыре, которые в литературоведческих трудах определяются как доминанты и в ряде случаев соединяются, образуя своеобразный синтез.

Наиболее распространенным, как представляется, можно считать описание синхронного среза литературы (какого-либо ее сегмента) с постструктуралистских позиций. В рамках «описательного» подхода дается характеристика отдельным текстам или их группам, анализируются авторские манеры, то есть определяются параметры и особенности художественного феномена. В конце 80-х – начале 90-х данный подход доминировал и позволил утвердить легитимность достаточно поздно «открытого» русского постмодернизма, доказать его существование и полноправный статус, а в конце 90-х – уже и продемонстрировать кризисные явления в рамках данного литературного направления

Подробное описание корпуса постмодернистских текстов ценно само по себе, не зависимо от исследовательской концепции, с которой другие ученые могут не согласиться. В этом отношении особый интерес представляют разделы монографии М. Эпштейна, посвященные Венедикту Ерофееву, А. Терцу, раздел книги М. Липовецкого, описывающий прозу «новой волны»; главы о творчестве поэтов и прозаиков концептуалистов в монографиях В. Курицына и М. Берга; анализ ярких явлений всех трех «волн» русского литературного постмодернизма в учебном пособии И. Скоропановой, а также «позднего», кризисного этапа развития направления в учебном пособии Н. Лихиной и др.

Описание массива постмодернистских текстов становится, в обобщающих исследованиях, основой теоретизирования о соответствии либо несоответствии русских текстов постмодернистской теории (наиболее ярко такой подход проявился в монографии И. Скоропановой), о специфике данного направления именно в русской литературе (подход В. Курицына, А. Мережинской), месте его в общей картине стилевых поисков (учебное пособие и монография Г. Нефагиной, монография Л. Шевченко), жанровой специфике текстов на фоне сдвигов, происходящих в жанровой системе в целом (монография и учебные пособия С. Гончаровой-Грабовской [56;57]), обусловленности особенностей произведений социокультурным контекстом (монографии М. Берга, Б. Гройса).

В реализации данного подхода в монографиях российских и белорусских литературоведов встречается общая закономерность, которую можно трактовать как недостаток сложившегося научно-критического дискурса. Описание художественных текстов неизменно предваряется повторением основ постструктуралистской теории (многие постулаты которой сейчас, заметим, оспариваются). В результате этого задается достаточно жесткая система координат, которая накладывается на картину оригинальных художественных поисков. Таким образом, если обратиться к характеристикам Т. Дашковой, реализует себя «желание вписать русский постмодернизм в общемировой «постмодерный» контекст («чем мы хуже других») и показать его безусловное своеобразие («у нас свой, особый путь»). Следствием такого подхода явилась сходная композиция работ: первая половина каждой из книг посвящена характеристике отличительных особенностей западного постмодернизма, вторая – «примериванию» русского постмодернизма к западному стандарту (иногда с «обрубанием» лишнего). Национальное же своеобразие, как правило, «обирается» за счет априорного значения Русской Литературы, легитимирующей любую теорию самим фактом своего существования» [51,347]. Следует отметить, что данный недостаток преодолевается в работах, рассматривающих общие закономерности развития русской литературы конца XX века.

Следующим подходом можно считать историко-литературный, в рамках которого изучается становление, развитие и трансформации русского постмодернизма, а также особенности каждого конкретного этапа этих процессов. Причем важно и то, что исследования проводятся с использованием не только постсруктуралистской теории, но и основных устоявшихся представлений исторической поэтики (категорий автор, стиль, жанр и др.). М. Липовецкий подчеркивает, что его монография «не имеет ничего общего с так называемой постмодернистской критикой (существующей подобно тому, как существовала

романтическая или символистская критика)». Автор, в отличие от «трубадуров постмодернизма» не абсолютизирует постмодернизм, не видит в нем «последнего слова культуры» и опровержения «всех прежних категорий поэтики и всех традиционных методов литературоведческого анализа». Декларируется попытка «рассмотреть русский постмодернизм как феномен исторической поэтики и, соответственно, применить к постмодернистским новациям категориальный аппарат именно этой филологической традиции, возникшей в России в конце прошлого века (А.Н. Веселовский, А.А. Потебня) и являющейся общим фундаментом таких разных методологий русского литературоведения XX века, как формализм, «диалогическая критика»

М.М. Бахтина и «литературная палеонтология О.М. Фрейденберг и ее школы» [32, 5].

В статье в качестве наиболее актуализированных категорий исторической поэтики избираются жанр, герой и автор. Но все же основной, на наш взгляд, становится категория постмодернистского мышления – «хаосмос». Она лежит в основе представлений междисциплинарной науки синергетики и связана с авторской концепцией, доказываемой на протяжении всего исследования: об отразившемся в постмодернистских текстах новом видении реальности – стирании оппозиций и поисков «порядка» из «хаоса», о конструктивной роли «хаоса». Сам постмодернизм, в понимании исследователя с таким творческим «хаосом» ассоциируется, что и определяет его, по словам ученого, «функцию в истории мировой и русской культур» [32,307]. «Постмодернизм, рожденный предельно глубоким осознанием культурного кризиса – а у нас в полной мере безысходным переживанием тупика советской цивилизации, как бы сознательно создает ситуацию *временной смерти культуры* и через стратегию диалога с хаосом в процессе этого глобального переходного обряда моделирует лиминарное освобождение от всех вариантов структурной упорядоченности. (…) по мнению теоретиков хаоса, при несбалансированной, то есть хаотической динамике самоорганизующаяся система не поддается разложению на сумму составляющих частей – каждый элемент неотъемлем от целого и влияет на всю систему непосредственно. Аналогичный эффект отмечают и специалисты по пограничным ситуациям в культуре (...) Но разве не происходит подобное и в постмодернизме?» [32 ,307]. Русский же постмодернизм, моделируя «смерть культуры» и «хаос», выполняет, в понимании автора, еще одну дополнительную функцию: «переводит в глобальный масштаб ту отчужденность по отношению к мировой литературе, от которой, кажется, столь очевидно страдает русская советская и постсоветская культура…» [32,308]. Не вступая в дискуссию с М.Липовецким по поводу «отчужденности» русской и постсоветской культуры,

заметим, что все же установка на изучение постмодернизма в категориях исторической поэтики не выдержана исследователем до конца (в чем его справедливо упрекала в научной рецензии Т. Дашкова).

Продуктивность историко-литературного подхода проявилась в обобщающих работах, посвященных русской литературе второй половины XX века, в которых постмодернизм рассматривается в ряду других стилевых течений (монография и учебное пособие Г. Нефагиной, учебное пособие Л. Шевченко) или общих направлений художественных поисков: новые типы героев, художественные картины мира, жанровые преобразования, особенности мифологизации, свойственные модернистской, постмодернистской, реалистической литературе конца XX века (монография и учебное пособие А. Мережинской).

Еще одно отличие историко-литературного подхода от описательного таково: актуализирован не синхронный срез, а диахрония, изучение динамики. Так, например, М. Липовецикй пытается рассмотреть русский постмодернизм в развитии: от первых произведений, находящихся как бы на грани модернизма и постмодернизма до зрелой его поры в русской литературе и далее неожиданно быстро развернувшегося кризиса.

Следует отметить, что этот «путь» русского постмодернизма, его динамика намечен пунктирно. Наиболее полно описан именно «срединный» период. Что же касается первого этапа (преддверия или «предыстории»), то он в целом недостаточно изучен в литературоведении. К числу ранних текстов отнесены (лишь названы, но подробно не проанализированы) проза О. Мандельштама, романы К. Вагинова, а качестве первого авторитетного опыта квалифицируется проза В. Набокова. Таким образом, формирование русского постмодернизма связывается с литературой русского зарубежья и упускаются из виду процессы, протекавшие в «альтернативной» (то есть противостоящей официальному искусству соцреализма) литературе метрополии. Картина формирования стиля предстает не как целостная, а содержащая «разрывы», что, еще раз подчеркнем, связано с неизученностью имманентных закономерностей становления постмодернизма в русской литературе.

Основные положения концепции М. Липовецкого можно было бы определить так. Возникновение постмодернизма в русской литературе является закономерным процессом. Он не был привнесен извне в русскую литературу в 80-е, как полагают некоторые литературоведы и критики, а возник в результате естественного устаревания модернистской художественной системы и проявился в некоторых сложных, в стилевом отношении, произведениях 20-х – начала 30-х годов. Этот ранний этап, являющийся подосновой постмодернизма в русской литературе остается неизученным в литературоведении в целом

и в монографии М. Липовецкого в частности. Однако, ученый предлагает свою гипотезу о том, что именно привнесли эти тексты, стоящие на грани модернизма и постмодернизма, в русскую литературу, обеспечив естественное развитие данного стиля. В рамках трактовки нового художественного мышления как рецепции хаоса и возможности возникновения порядка из хаоса утверждается, что в ранних текстах «формируется та концепция, которая становится художественно-философской основой для дальнейшего развития уже собственно постмодернистской словесности: *многоголосие одновременно звучащих языков культуры осознается как голоса онтологического хаоса»* [28,105]. Липовецкий настаивает на необходимости обнаружения «точек соприкосновения» модернизма и постмодернизма, а также изучения механизмов перехода от одной системы к другой в русской литературе. Как полагает М. Липовецкий, в 40-е годы развитие постмодернизма в метрополии было прервано, но стиль реализовался в литературе русского зарубежья, в частности, в творчестве В. Набокова, романы которого явились ориентиром для американских постмодернистов. Важной составной частью концепции ученого является определение общих родовых черт, «словаря постмодернизма» в западных и русской литературе, что проведено в монографии с опорой на труды Н. Конди и А. Падунова. Среди этих особенностей: «смерть мифа, конец идеологии и единомыслия, появление … разномыслия, критическое отношение к институтам и институализированным ценностям, движение от Культуры к культурам, поругание канона, отказ от метанарративов …» [28,109]. Исследователь совершенно справедливо убежден в том, что черты приобретают определенные особенности именно в русской литературе и синтезируются со специфическими качествами, например: юродствованием, мифотворчеством, игрой с мифом – последние два, по мнению М. Липовецого, лежат «в основе постмодернистской модели целостности» [15, 287]. В таком ключе на широком литературном материале прозы «новой волны» исследуется три основных направления мифологизирования в русском постмодернизме: «мифология творчества», «мифология истории» и «мифология абсурда». Особое значение в рамках авторской концепции и в русле историко-литературного подхода приобретает изучение жанровых трансформаций метапрозы (и, в частности, некоторых форм романа, скажем, так называемого, «нарциссического» романа) на грани перехода от модернистской литературы к постмодернистской, а также обновление мениппеи, ее новой актуализации в эпоху постмодернизма, что свидетельствует о преобразовании относительно молодых жанровых форм и обретения новой жизни «старыми» жанрами.

Монография М. Липовецкого справедливо считается классической работой о русском постмодернизме, соединившей традиционные представления исторической поэтики с постструктуралистскими методами исследования, обобщившей наличествовавший к началу 90-х годов опыт изучения русского литературного постмодернизма как американским и европейским литературоведением, так и российской критикой, а также предложившей оригинальный анализ текстов «новой волны». Названный подход – исследование динамики стиля – в определенной мере реализован и в монографии Вяч. Курицына, а также учебном пособии И. Скоропановой.

Вяч. Курицын предложил иную, чем М. Липовецкий, трактовку предпостмодернистских тенденций в русской литературе, сфокусировав внимание, во-первых, на литературе метрополии, во-вторых, на более раннем, чем творчество Набокова, этапе формирования художественной системы. Предпостмодернистские тенденции Вяч. Курицын находит в постсимволизме, в частности, в акмеизме, а шире – в оппозиции авангардных и антиавангардных художественных принципов. [30 ,57].

Исследователь оперирует в основном материалом поэзии. Среди прозаиков упомянуты имена В. Шкловского, Ю. Олеши, реализовавших в своем творчестве принцип «вещности», противопоставленный символистской «мистической стихии» и глобальным проектам авангарда. Названы К. Вагинов, С. Кржижановский, Ф. Сологуб в связи с их трактовками «маленького человека», А. Чехов в контексте дискуссии с критиком Б. Парамоновым, пытающимся атрибутировать в классику «стихийный постмодернизм», А. Белый.

Следует признать, что подробного анализа произведений (в особенности прозаических) нет, но плодотворна сама попытка рассматривать процесс формирования постмодернизма в контексте поливекторных художественных поисков литературы «серебряного века», то есть продемонстрировать логику литературного процесса. В этом непосредственно историко-литературном разделе монографии произведения рассматриваются сквозь призму традиционных категорий (герой, особенности воплощения личностного начала, тематические доминанты, деталь и др.), а также ряда категорий, переосмысленных постмодернизмом (вещность, телесность). И все же доминирующим в монографии оказывается описание срединной фазы развития постмодернизма, представленной в работе поэзией концептуалистов и близких к ним «ветвей» постмодернизма. Анализ этих текстов полностью основан на постструктуралистской теории и проведен в духе постмодернистской критики. Хотя, нужно отметить, что возможности как художественного постмодернизма, так и постмодернистской критики Вяч. Курицыным не абсолютизируются, о чем

свидетельствуют его размышления об устаревании ряда принципов, которые быстро «надоели» (слово самого исследователя), а также попытка прогнозировать возможное «поведение» постмодернизма в данной ситуации (по мнению исследователя, полностью «победивший» постмодернизм утрачивает свою авангардность). Безусловным достоинством исследований Вяч. Курицына является последовательное стремление продемонстрировать художественное своеобразие русского постмодернизма.

О возможности реализации историко-литературного подхода в изучении русского постмодернизма заявляет И. Скоропанова, представляя свое учебное пособие, в котором, по словам автора, «восоздается «биография» русского постмодернизма, предпринимается попытка его культурфилософской, психоаналитической, литературоведческой интерпретации» [33,6]. Действительно, в учебном пособии «история» русского постмодернизма поделена на этапы, на три «волны», соответствующие десятилетиям: «становления» (60 – 70-е годы), «утверждения» (70–80-е годы), «легализации» (80–90-е годы) [33 ,71]. Но при этом связь между периодами и специфические черты каждого, позволяющие говорить о целостности, единых тенденциях, не прослеживаются. Доминирует описание художественных феноменов, то есть «знаковых» текстов, которые выявляют новые возможности художественного мышления конца XX века, связи с философской рефлексией нового состояния культуры. Таким образом, задача историко-литературного описания «биографии» русского постмодернизма в пособии не решена, но на первый план выходит иной подход, не менее продуктивный и ярко представленный в современном литературоведении.

Акцентирование в учебном пособии философской и культурологической проблематики связано с попыткой достаточно полного описания и истолкования постмодернистской теории, а также тем, что автор разделяет позицию Ж. Дерриды о стирании граней между различными языками культуры и, прежде всего, философией и литературой [109]. В связи с этим специфические литературные произведения, во-первых, прочитываются автором исключительно при помощи кода постструктуралистско – деконструктивистско – постмодернистского комплекса, во-вторых, интерпретируются не как исключительно литературные явления, а расширительно – как иллюстрации проявления нового типа мышления.

Такой подход – третий, который условно можно обозначить как «философский» или «культурологический», проявил себя в качестве тенденции в учебном пособии И. Скоропановой, но наиболее полно реализовался в монографии исследовательницы «Русская постмодернистская литература: Новая философия, новый язык» (второе издание

2002 г.). В ней на первый план выдвигается изучение обще постмодернистского философского контекста, в котором литература развивается и его художественно отражает, как, собственно, и другие языки культуры. Подобный подход имеет, как представляется, свои позитивные и дискуссионные стороны. К первым относится широта охвата художественного материала, демонстрация органичности поисков русских писателей-постмодернистов общим мировым культурным тенденциям, описание философского контекста, в котором появляются и функционируют тексты, пересечения научного и художественного дискурсов. К негативным чертам можно отнести то, что в процессе анализа постмодернистских текстов в них акцентируется, прежде всего, философская «установка», содержание превалирует над формой, демонстрируется полная зависимость художественного произведения от мировоззрения писателя и философского, культурного контекста эпохи, а это, как представляется, затушевывает имманентные особенности литературы и ставит под сомнение специфику русского постмодернизма.

Видимо, сама исследовательница ощущает произошедший в работе перекос, преобладание дедуктивного подхода: от общей постмодернистской теории – к частному, художественным текстам русской «версии». С осознанием данного недостатка связан ряд оговорок, например, «…Владимир Набоков не потому написал «Бледный огонь» и »Аду», что начитался постстуктуралистов / деконструктивистов, о существовании которых, скорее всего, не подозревал … Литература собственными средствами отразила смену мировоззренческих ценностей и приоритетов, изменившийся взгляд на мир, человека и культуру. Но ключ к дешифровке художественного кода постмодернистской литературы дала постфилософия, решавшая аналогичные задачи, пользуясь средствами и языком науки» [3,43]. То есть проблема взаимоотношений постмодернистской теории и русской художественной практики практически переводится в иную плоскость – теория оказывается единственным адекватным языком описания сложного художественного опыта. Заметим, что и этот аспект является дискуссионным и затрагивает принципиальные моменты, среди которых оценка инновационных качеств постмодернистской литературы и возможностей традиционного теоретического аппарата описать это явление. Названная проблема, как уже было показано выше, поразному решается литературоведами. Если И.Скоропанова предлагает единственный язык описания и интерпретации – постструктуралистский, то М. Липовецкий в указанной монографии, напротив, делает продуктивную попытку охарактеризовать русский литературный постмодернизм в традиционных терминах исторической поэтики (автор, жанр, мотив, стиль, символ и др.). Заметим, что схожую пози-

цию занимают и другие исследователи, «вписывающие» постмодернистскую литературу в русло общих художественных поисков в русской литературе конца XX века, единую картину стилевых течений. Например, в учебном пособии Г. Нефагиной «Русская литература второй половины 80-х – начала 90-х годов» постмодернизм описывается в категориях общих для ряда литературных направлений и целостной картины динамики стилей. Это, прежде всего категория «автор», а также «игра», «полистилистика», «отношения автор – текст», «отношения автор – герой», наиболее репрезентативные жанры. (дневники, записки, комментарии и др.), символика (например, общее и различное в интерпретации символа «книга» в барокко и постмодернизме), типичные приемы (например, коллаж), элементы традиционной смеховой культуры, «парадокс многоголосия» и др. Исследовательница показывает модификацию смысловых полей этих традиционных категорий в постмодернизме и отнюдь не считает их неспособными описать данное явление. То есть фактически соединяются два языка описания: категории исторической поэтики и паракатегории постнеклассической эстетики (например, «симулякр» и др.).

Возвращаясь к монографии И. Скоропановой и реализованному в ней «философскому» подходу, заметим, что может вызвать возражение и тот факт, что постмодернистское философствование находится вне критики автора, рассматривается однозначно как достижение культуры конца XX века. Заметим, что в обширном ряду философских концепций, которыми, по мнению И. Скоропановой, постмодернизм обогатил русскую литературу, многие являются маргинальными с точки зрения специфики русской культуры или, по крайней мере, не свойственными ей в условиях наложения целого ряда кризисов. И, тем не менее, общий вывод автора, отражающий концепцию исследования и репрезентирующий философский подход к изучению русского постмодернизма, совершенно оптимистичен. Постмодернистская философия, рассматриваемая И. Скоропановой без учета кризисных явлений и общего пересмотра позиций, даже нынешней «демифологизации» постмодернизма, обогатила, по мнению исследовательницы, русскую литературу, ввела ее в общемировой культурный контекст и наметила пути ее будущего развития в совершенно определенном направлении. Фактически речь идет об особой культурной функции русского постмодернизма для развития отечественной литературы и стабилизации социума и культурной жизни. Заметим, что эта концепция во многих позициях перекликается с охарактеризованной выше концепцией М. Липовецкого (русский постмодернизм как проводник между культурой Запада и обособленной русской культурой, как способ преодоления «отставания» и вхождения в общемировой контекст и др.), но ученый все же

отмечал кризисные явления как в западном, так и в русском постмодернизме, то есть, не идеализировал объект описания.

Знаменательно, что, как показывают исследования «позднего» русского литературного постмодернизма, целый ряд этих абстракций подвергается иронической интерпретации и – деконструкции в произведениях самих же писателей-постмодернистов (об этом писали, в частности Н. Лихина, Н. Беляева [59;60], А. Мережинская).

Достаточно отчетливо «философский», «культурологический» подход реализован в трудах М. Эпштейна причем в сочетании с иным – «социолитературным». Так, например, среди краеугольных постулатов его концепции (существенно влияющих на анализ русских текстов) можно назвать следующие. Первый – возникновение постмодернизма трактуется как последствие «информационного взрыва», растущей «диспропорции между человечеством как совокупным производителем информации и – отдельным человеком как ее потребителем»[61,216]. То есть традиционный тезис о постмодернизме как выражении кризиса культуры переводится в более общий философский план. Этот постулат нарямую прилагается к русской литературной ситуации. В частности, поздний советский концептуализм рассматривается как «травматическое событие»[61 ,218].

В связи с этим русский постмодернизм рассматривается не как следствие культурной усталости, «информационной травмы», а как новый прыжок и разрыв традиций в общем неровном развитии русской литературы. «Постмодернизм – хорошая возможность для русской литературы освободиться от узких рамок «романтического» творчества – от семимильного анархического своеволия. Возможность развить другие качества, обеспечивающие основательность ее существования. Когда каждое новое ее явление – не отрицающий всех прыжок, но выверенный общим опытом шаг» [11 ,213].

Таким образом, не касаясь культурологической и философской основы дискуссии, заметим, что С. Рейнгольд фактически демонстрирует некорректность наложения каких-либо общих культурологических концепций на художественный опыт русской литературы. Исследователь вообще занимает достаточно осторожную позицию в отношении каких-либо обобщений, схем культурного развития, типологических сходств между динамикой различных видов искусства. «Вообще используемая у нас схема развития литературы «модернизм – авангард – постмодернизм» – это калька с искусствоведческих описаний истории изобразительного искусства XX века. Наглядная череда его многочисленных «измов» полностью пленила воображение искусствоведов. По их мнению, она описывает развитие всей культуры XX века. Но модернизм в литературе не сравним с модернизмом и авангардом в архитектуре или живописи. Эта искусствоведческая

калька, во-первых, сделала наших литературных теоретиков дальтониками – они не видят сложности модернизма, и, во-вторых, она связала их историцистским подходом к литературе, который раскритиковал К. Поппер еще полстолетия назад» [11,231]. Это достаточно дискуссионное заявление, противоречащая представлениям о стилях эпохи, наконец, наиболее распространенным представлениям о масштабности художественных проявлений постмодернизма, тем не менее, имеет свою позитивную направленность – это критика схематизации в области культуры (что, заметим, как раз в духе постмодернистского мышления) и может расцениваться как важный симптом критической рефлексии самого постмодернизма.

Если вернуться к культурологическим «схемам», моделям М.Эпштейна, определяющим его трактовки русского литературного постмодернизма, то следует отметить особое значение еще одной. Она отражает попытку создания модели русской культуры в целом и доказательства позитивной, своего рода культуртрегерской миссии русского постмодернизма, призванного данную модель изменить. Схема русской культуры строится как «дуальная», состоящая из оппозиций. Дуальной схеме противопоставляется более устойчивая, «троичная», наиболее характерная для западной культуры [62;63]. Смена модели, в понимании М. Эпштейна, это требование времени и одновременно ярчайшее проявление постмодернистского философского мышления в русском контексте. «Потерпев неудачу с тотализацией своей дуальной модели (священная материя, схождение неба на землю, государство церковь и т.д.), Россия теперь вступает на путь нейтрализации этих полюсов: средний класс, средняя культура, опосредование элитарного и массового, вторая секуляризация» [63, 174]. Русские же постмодернистские тексты трактуются М. Эпштейном как проводники этого нового пути, что, как представляется, влияет на их интерпретацию. Скажем, вехой такого «крайне-среднего пути» и одновременно русского культурного «распутья» объявляется «Бесконечный тупик» Д. Галковского. Роман как бы фиксирует длящийся момент российского «распутья», которое представляется тупиком по своей безвыходности, «именно потому, что хочет оставаться распутьем» [63,176].

Приведенные рассуждения, на наш взгляд, характеризуют не столько глубокий, литературоцентричный роман Д. Галковского, сколько теоретическую культурфилософскую модель самого исследователя. Заметим, что для общекультурологических моделей М. Эпштейна вообще характерно наложение какой-либо теоретической схемы на весь русский постмодернизм, а затем и расширительное толкование схемы в исторической перспективен, утверждение того, что схема описывает не один, нынешний этап культуры, а несколько,

либо даже всю русскую культуру, в целом, в ее историческом развитии. Об этом свидетельствует проанализированная выше модель «дуальной» культуры, преодолеваемой постмодернизмом.

Стратегии исследования русского постмодернизма, предложенные М. Эпштейном, отражают общую для ряда работ с «культурологическим», а также «социолитературным» подходами тенденцию к созданию глобальных моделей, противоречащих по своему духу традиционным представлениям о национальной культуре. Такая тенденция проявляется в работах Б. Гройса, М. Берга и др. Она отражает как пафос отрицания традиционных представлений, установок, так и неожиданно проявившуюся в самом постмодернизме властность (эту черту М. Эпштейн в более поздних статьях назвал «утопизмом» постмодернистской рефлексии), модернистское по духу стремление к глобальным проектам, теориям.

Безусловно, выше проанализированная модель М. Эпштейна умозрительна, как и многие другие, предложенные в рамках «культурологического» подхода к изучению русского постмодернизма. Но это отнюдь не дискредитирует сам подход, а лишь свидетельствует о сложности широко обсуждаемой проблемы. При ее решении, как представляется, должны реализовываться некоторые важные исследовательские установки. Во-первых, безусловно, специфика литературного постмодернизма в целом и русского в частности должна выявляться в контексте многих художественных языков: кинематографа (этой проблеме посвящена широко используемая литературоведами книга М. Ямпольского «Память Тиресия» [64]), живописи, перфоманса (на «обзор художественной жизни страны за последние сорок лет» претендует монография В. Тупицына «Коммунальный (пост)модернизм. Русское искусство второй половины XX века» [65]. И в то же время нельзя распространять опыт изучения постмодернизма в одном из видов искусства на всю культуру второй половины XX века, например, специфика живописного концептуализма, логика развития этого течения может кореллировать с литературным концептуализмом (что показал Б. Гройс в своей монографии), но не отражать устремлений всей постмодернистской литературы и культуры в целом. Во-вторых, результаты исследования русского литературного постмодернизма должны быть вписаны в общую картину культуры XX века уже с учетом кризиса постмодернистской художественной и научной рефлексии. Следует отметить, что пока такая обобщающая теория не создана.

Ряд научных работ сочетает в себе «культурологический» и «социолитературный» подходы к изучению русского литературного постмодернизма. Ярчайшим примером могут служить работы Б. Гройса, достаточно широко цитируемые исследователями и, как представ-

ляется, существенно повлиявшие на оформление представлений о русском постмодернизме на Западе (где и были впервые изданы). Это прежде всего такие известные труды, как «Gesamtkunstwerk Сталин» и «Искусство утопии» [66].

Б. Гройс предлагает, по его же словам, «концептуальную схему» русской культуры XX века, построенную по образцу «культурной археологии» Мишеля Фуко. Ключевым положением «схемы» является представление о русской культуре как авангардной и обусловленной социальным тоталитарным дискурсом. Подобная модель тут же проявляет свои редукционистские установки. Автору приходится «не замечать», отбрасывать или негативно характеризовать многих писателей (особенно реалистов и тех, кто ориентируется на традиции русской классики), которые в названную схему не укладываются. Так, например, оказываются вне поля зрения акмеисты (а они, как полагают некоторые исследователи, в частности В. Курицын, Н. Автономова могут быть отнесены к «предтечам» русского постмодернизма), М. Булгаков (чей роман В. Руднев и М. Каган также считают «пограничным» произведением), Анна Ахматова оказывается вне поля зрения и оценивается лишь как ориентир для «неотрадиционалистов», в ряды которых попадают без фиксации различий А. Солженицын, В. Распутин, В. Астафьев, В. Белов [66, 28,100]. Фокусом рассмотрения культуры XX века становится сталинская эпоха, воспринимаемая как пик авангардности [66,31]. Подобная схема (достаточно дискуссионная сама по себе) привела к обобщениям как более широкого плана, то есть о характере русской культуры в целом и механизмах смены в ней парадигм, так и к более конкретным о специфике русского постмодернизма.

Общая модель построена на противопоставлении двух противоборствующих начал, которые мы могли бы иронично охарактеризовать как своего рода мифологические оппозиции, абстракции мифа о русской культуре, творимого Б. Гройсом. Первое начало или тенденция – авангардная, она оценивается как новаторская, творческая и позитивная. Ее реализация демонстрируется на примере художественного опыта авангарда, сталинизма «как эстетического феномена», а затем и постмодернизма, представленного в книге соцартом. Другая тенденция в определении Б. Гройса «неотрадиционалистская». Это воплощение консервативного начала с его ориентацией на «вечные идеалы», «извечные моральные ценности, включая и чисто морализаторски интерпретированное христианство [66,101]. Эта вторая тенденция, заявленная на материале литературы 70-х годов оценивается резко негативно вплоть до обвинений в националистическом характере [66,101 – 102].

Несмотря на узость рассматриваемого материала, Б. Гройс проецирует свою схему на всю русскую культуру, вычленяя в ней такие «вечные» черты, как культурная зависимость от Запада, своего рода вечная постмодернистская вторичность (здесь его модель имеет точку соприкосновении со схемой М. Эпштейна), а также склонность к радикализации заимствованных идей.» [66,105].

Совершенно очевидно, что проведенное исследование узкого отрезка советской культуры (70-е годы) не дает основания для столь радикальных и масштабных выводов.

Среди последователей Б. Гройса и активных приверженцев социолитературного подхода необходимо назвать в первую очередь М. Берга. Русская литература рассматривается не как эстетическое явление, а как исключительно социальное. Изучение поэтики, художественных принципов, формы отводится М. Бергом на второй план. И в этом исследователю видится не столько авторский произвол, сколько, якобы, реакция всего литературоведения на кризис литературоцентричности, устаревание традиционных методов исследования, заведших науку в нынешний теоретический тупик. Это представляется нам преувеличением, как и абсолютизация собственно социолитературного подхода, приведшая в свое время к кризису советское литературоведение, дискредитированного, а затем очищенного от вульгаризаторства и обновленного в 70-90-е годы (в качестве примера можно привести известные работы Л. Гудкова, Б. Дубина [67;68]. На первом плане в монографии М. Берга оказываются социальные стратегии литературных направлений, которые борются за «власть», за читателя, а он, в свою очередь, притягивается к литературным произведениям не их эстетическими качествами, а вполне прагматичным стремлением получить благодаря произведениям новый опыт и «выиграть» в социуме, «повысив» «свой социальный уровень и степень психологической устойчивости» [35, 5]. То есть М. Берг акцентирует исключительно прагматический и конкурентный аспект как во взаимоотношениях литературных направлений, так и в отношениях между литературой и читателем-потребителем. Правда, исследователь оговаривается, что литература – «это не только совокупность инструментов, позволяющих перераспределять имеющиеся в наличии социальные ценности…» [35,5], она еще и «участвует в антропологической эволюции, предлагая модели и механизмы исторической адаптации, корректировки, трансформации, конкурирующие между собой не только в социокультурном, но и в психоисторических пространствах» [35,6]. Тем не менее, новизну предложенного подхода М. Берг видит в инвестициях «методов социоанализа в область теории и практики современной литературы», в нахождении инструментов определения «социальной ценности различных *художественных*

приемов и литературных стратегий», а одним из главных критериев такой ценности объявляется «объем и структура перераспределяемой власти» [35 ,6] (выделено автором – Т.К.).

Свой подход М.Берг применяет не только к русскому постмодернизму, но стремится распространить его на изучение всей русской литературы XX века. Она делится хронологическими границами, отражающими «структурные перемены в поле литературы». Первый период – с 1917 до середины 50-х гг., второй – «оттепель» (конец 50-х – середина 1960-х) и, наконец, «перестройка» (конец 1970-х – середина 1990-х годов). «В этих интервалах специфическим образом менялось положение поля литературы в социальном пространстве, его взаимоотношение с полем власти и, соответственно, менялись авторские стратегии» [35,8]. В рамках первого периода, имеющего яркую новаторскую природу, был создан «инновационный культурный проект по имени «соцреализм» [35,33,34].

К периоду «оттепели» властные возможности этого проекта вновь оказываются исчерпанными, в связи с чем ищутся и обнаруживаются новые источники его энергетической подпитки: происходит возвращение к ранее «репрессированному» психотипу, характерному для русской классики XIX века. Наступает кризис утопического реализма (одно из обозначений соцреализма в монографии) и одновременное повышение статуса литературы в связи с тем, что литература выходит из-под тотальной власти идеологии, характерной для предшествующих этапов.

Не принимая модель социолитературной динамики М. Берга и считая ее редукционистской схемой, мы признаем в качестве несомненных достоинств исследования: во-первых, достаточно подробное описание стратегий постмодернистской литературы, в частности, специфики творчества знаковых фигур литературного концептуализма; во-вторых, попытку создания типологии «новой литературы» 1970 – 1980-х, соединяющую постмодернистские, модернистские и иные стратегии. Собственно вычленяются три направления: концептуальная литература (Д. Пригов, Вс. Некрасов, В. Сорокин, Л. Рубинштейн), бестенденциозная (Саша Соколов, Б. Кудряков, Е. Харитонов, Э. Лимонов, В. Ерофеев, А. Битов), неканонически тенденциозная (В. Кривулин, Е. Шварц, А. Миронов). Предложенные принципы типологизации могут оспариваться, но заслуживает внимания одна из первых попыток решить данную актуальную проблему.

И, наконец, чрезвычайно интересными представляются наблюдения М. Берга над «поздней» стадией постмодернизма, о специфике которой сейчас много говорят исследователи. В рамках концепции литературоведа, кризис постмодернизма логично трактуется как исчерпанность властных стратегий после полной деконструкции

соцреализма (о чем уже неоднократно писали ученые и критики, упрекавшие русский постмодернизм в «зависимости» от соцреализма). Новым, в освещении данной ситуации именно М.Бергом, становится попытка показать, какими именно путями постмодернизм пытается кризис преодолеть. Все эти пути, в соответствии с концепцией ученого, связаны с экспансией постмодернизма в попытке присвоить энергию и символический капитал иных практик, на которые он ранее не обращал внимания, а также с изменением отношения к «старой сакральности». Общая установка широкая, но фактически описан только один из таких возможных путей. Это вхождение постмодернизма в поле массовой литературы, из недр которой он пытается почерпнуть необходимую «уставшему» стилю энергию. В теоретическом плане вывод о связях постмодернизма с массовой литературой не нов (об этом писали уже с конца 40-х американские ученые, в частности Лесли Фидлер). Новым является, во-первых, наблюдение над этими связями на русском материале (текстов Тимура Кибирова и Виктора Пелевина), во-вторых, вывод о качественном изменении самого постмодернизма: происходит деконструкция деконструкции, минус, умноженный на минус, дает плюс, и в результате поздний постмодернизм обретает несвойственные ему, но присущие массовой литературе свойства: дидактичность, повышенную идеологичность, провозглашение положительных идеалов и др. Вывод о качественном изменении «позднего» постмодернизма и представляется наиболее перспективным в научном отношении, находящемся в общем потоке современных актуальных исследований данного стиля.

В изучении русского литературного постмодернизма наметилось четыре подхода, которые сосуществуют одновременно и активно взаимодействуют. Это описание синхронного среза литературы в постструктуралистском ключе, историко-литературных подход, философско-культурологический, социолитературный. Появились первые попытки обобщения представлений о специфике кризиса русского литературного постмодернизма (работы А.Мережинской). Однако, масштабная картина кризиса художественной системы постмодернизма пока не сложилась. Ученые делают выводы на основании изучения отдельных феноменов: наиболее часто романов В. Пелевина, поэзии позднего концептуализма (особенно Т. Кибирова), ряда прозаических текстов, в которых обнаружились, по мнению М. Эпштейна, сентименталистские тенденции, а в понимании М. Липовецкого – реалистические. Кроме того, наметился определенный перекос в изучении постпостмодернистских особенностей в отдельных родах и жанрах литературы, например, чаще изучались лирика и роман, а драматургия оказалась обойдена вниманием.

Таким образом, перед исследователями стоит задача: определить, какие именно из названных особенностей постпостмодернизма наиболее широко отразились в масштабном массиве текстов, что подтвердило бы статус этих явлений как ведущих тенденций современных художественных поисков. Только после реализации этой задачи можно приступить к решению более масштабной – созданию модели позднего постмодернизма в русской литературе.

Литература

1. Иванова Н. После // Знамя. – 1996. –№4. – С.218–225.
2. Иванова Н. В полоску, клеточку и мелкий горошек. Перекодировка истории в современной русской прозе. – Знамя. – 1999. –№7. – С. 176–185.
3. Иванова Н. Гибель богов. –М.: Библиотека журнала «Огонек», 1993. – 48 с.
4. Иванова Н. Преодолевшие постмодернизм // Знамя. – 1998. – №4. – С. 193–204.
5. Иванова Н. Цветок зла // Знамя. – 2001. – №1. С. 216–218.
6. Иванова Н. Намеренные несчастливцы? (О прозе «новой волны») // Дружба народов. – 1989. –№7. – С. 239–252.
7. Липовецкий М. Голубое сало поколения, или Два мифа об одном кризисе // Знамя. – 1999. –№11. – С.207–215.
8. Липовецкий М. Паралогия русского постмодернизма // Новое литературное обозрение. – 1998. – №2 (30). – С. 285–304.
9. Хмельницкий Д. Концептуализм глазами реалиста. Опыт контрискусствоведения // – Знамя. – 1999. –№6. – С.204–217.
10. Степанян К. Реализм как заключительная стадия постмодернизма // Знамя. – 1992. . №9. – 231–220.
11. Рейнгольд С. Русская литература и постмодернизм. Неслучайные итоги новаций 90-х годов. Эссе. // Знамя. –1998. –№9. – С. 209–220.
12. Роднянская И. … и к ней безумная любовь…Виктор Пелевин. Чапаев и Пустота.// Знамя. – 1996. – №9. – С. 134-171.
13. Роднянская И. Этот мир придуман не нами // Новый мир. – 1999. –№ 8. – С. 207–217.
14. Роднянская И. Марс из бездны // Новый мир. –1993. –№4. – С. 239–247.
15. Роднянская И. Сюжеты тревоги: Маканин под знаком «новой жестокости» // Новый мир. –1997. –№4. – С. 200-212.
16. Бутов М. Отчуждение славой // Новый мир. – 2000. – №2. – С.188– 209.
17. Филиппов Л. Полеты с затворником. Вариации на заданную тему. // Знамя. – 1999. – №5. – С.205– 213.
18. Елисеев Н. Пятьдесят четыре. Букериада глазами постороннего. // Новый мир. – 1999. – №1. – С. 178–193.
19. Пономарев Е. Homo postsopveticus, Творчество Александра Зиновьева вчера и сегодня. // Звезда. – 1999. – №7. –С.185– 190.
20. Генис А. Обживая хаос // Контитент. – 1997. – №94.– С. 277–295.

21. Генис А. Иван Петрович умер. Статьи и расследования. М., 1999. – 336 с.
22. Генис А. Вид из окна // Новый мир. – 1992. – №8. – С. 218–227.
23. Архангельский А. Где сходились концы с концами // Дружба народов. – 1998. – №10. – С. 178–193.
24. Архангельский А. Обстоятельства места и времени. Связка рецензий // Дружба народов. – 1997. – №5. – С. 190–199.
25. Антонченко С. Поколение, застигнутое сумерками // Новый мир. – 1999. –№4. – С.176–185.
26. Современная проза – глазами прозаиков // Вопросы литературы. – 1996. – №1. –С.3–82.
27. Пути современной поэзии: круглый стол // Вопросы литературы. – 1994. –№1, №4. – С. 3–76.
28. Липовецкий М. Русский литературный постмодернизм. Очерки исторической поэтики. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 1997. – 317 с.
29. Курицын В. Книга о постмодернизме. – Екатеринбург, 1992. –215 с.
30. 30.Курицын В. Русский литературный постмодернизм. – М.: ОГИ, 2001. – 288 с
31. 31. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература. Учебное пособие. М.: Флинта – Наука, 1999. – 608 с.
32. Скоропанова И. Русская постмодернистская литература: Новая философия, новый язык. – Минск: Институт современных знаний, 2000. – 416 с.
33. Эпштейн М. Постмодернизм в России. – М.: Издательство Р. Элинина, 2000. – 368 с.
34. Мережинская А.Ю. Художественная парадигма переходной культурной эпохи. Русская проза 80–90-х годов XX века. – К.: ИПЦ «Киевский университет», 2001. – 433 с.
35. Берг М. Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. – М.: Новое литературное обозрение, 2000. – 352с.
36. Лихина А. Актуальные проблемы современной русской литературы. Постмодернизм. Учебное пособие. – Калининград: Калининградский государственный университет, 1997. – 34 с.
37. Богданова О. Современный литературный процесс (К вопросу о постмодернизме в русской литературе 70–80-х годов. Материалы к курсу истории русской литературы XX века. (Часть III). – М.: МГУ, 2001. – 64 с.
38. Мережинская А.Ю. Русский литературный постмодернизм. Художественная специфика. Динамика развития. Актуальные проблемы изучения. Учебное пособие. – К.: Логос, 2004. – 234 с.
39. Парамонов Б. Конец Стиля. – СПб., М., 1999.– 449с.
40. Гольдштейн А. Расставание с Нарциссом: Опыты поминальной риторики. –М., 1997. – 445 с.
41. Горичева Т. Православие и постмодернизм. Л.: Алетейя, 1991. – 216 с.
42. Жеребкина И. «Прочти мое желание». Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм. М.: Идея –Пресс, 2000. – 251

43. Зыбайлов Л.К., Шапинский А.В. Постмодернизм. М.: Академический проект, 1993.– 215 с.
44. Лук'янець В.С., Соболь О.М. Філософський постмодерн. – К., 1998. – 215 с.
45. Постмодернизм и культура. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1993 . – №3. – С. 3-35.
46. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с.
47. Корневище ОБ. Книга неклассической эстетики. – М.: ИФ РАН 1998.– 160 с.
48. Корневи-Ще. 2000. Книга неклассической эстетики. – М.: ИФ РАН, 2000.– 203 с.
49. Бычкова Л. XX век: предельные метаморфозы культуры // Полигнозис. – 2000. – №2. – С. 63–76.
50. Бычкова Л. XX век: предельные метаморфозы культуры // Полигнозис. – 2000. – №3. – С. 67–85.
51. Маньковская Н. Постмодернизм // Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. – М.: РОССПЭЕ, 2003. – С. 350–353.
52. Дашкова Т. Три истории: забавные игры русского постмодернизма // Новое литературное обозрение. – 2001. –№54 (5). – С. 346– 355.
53. Дашкова Т. Рецензия на монографию Мережинской А.Ю. Художественная парадигма переходной культурной эпохи // Новое литературное обозрение. – 2003. –№ 60. – С. 391-394.
54. Уланов А. Учебник утекающего // Знамя. – 2000. –№ 8. – С. 228–230.
55. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература. Учебное пособие. М.: Флинта – Наука, 1999. – 608 с.
56. Роман В. Пелевина «Чапаев и Пустота» как объект интерпретаций. Составитель и автор интерпретации И.С. Скоропанова. Пособие для студентов-филологов. – Минск: РИВШ, 2004. – 129 с.
57. Гончарова-Грабовская С.Я. Комедия-памфлет: генезис, становление, поэтика. – Минск: Изд-во БГПУ, 2002. – 164 с.
58. Гончарова-Грабовская С.Я. Комедия в русской драматургии 1980-1990 годов (жанровая динамика и типология). –Минск: БГУ, 1999. – 224 с.
59. Беляева Н.В. Интертекстуальность и постмодернизм («Жизнь насекомых» В. Пелевина) // Русская литература. Исследования. – Вып 4., К.: Киевский университет, 2003. – С.92–103.
60. Беляева Н. В. «Я хочу спасти свое сознание»: Герои Виктора Пелевина в поисках себя // Русский язык и литература в учебных заведениях . – 2003. – №6.–С.1–6.
61. Эпштейн М. Информационный взрыв и травма постмодерна // Звезда. – 1999. –№ 11. – С.216–227.
62. Эпштейн М. Русская культура на распутье. Секуляризация и переход от двоичной модели к троичной // Звезда. – 1999. –№ 1. –С. 202 – 219.
63. Эпштейн М. Русская культура на распутье. Секуляризация и переход от двоичной модели к троичной // 1999. –№ 2. –С. 155–176

64. Ямпольский М. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. – М.: РИК «Культура», 1993. – 464 с
65. Тупицын В. Коммунальный (пост)модернизм. Русское искусство второй половины XX века» М.: Ad marginem, 1998. – 206 С.
66. Гройс Б. Gesamtkunstwerk Сталин // Гройс Б. Искусство утопии. – М.: Художественный журнал, Прагматика культуры, 2003. – С. 9-139.
67. Гудков Л., Дубин Б. «Литература как социальный институт», М., 1994. – 352 с.
68. Дубин Б. Слово. Письмо. Литература. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 416 с.

Ю.М.Несін*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Вимоги сучасної школи до вчителя французької мови

Сьогодні школа вимагає від учителя французької мови мобільності у прийнятті рішень. Переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти потребує, у свою чергу, переосмислення ролі вчителя взагалі та ролі вчителя французької мови зокрема у сучасній школі. Учитель повинен зрозуміти свою виняткову необхідність та цінність у цивілізованому світі. Завжди існувала залежність: який рівень педагогів, такий і рівень освіти, який рівень освіти та виховання, такий і інтелектуальний, і моральний потенціал народу. Без перебільшення можна сказати, що від морального потенціалу та інтелекту освітян залежить доля країни. І тому нам, педагогам, носіям моралі та інтелекту, потрібно постійно підвищувати свій фаховий рівень. Безперечними є дві головні складові вчителя – його майстерність та особистість [5, с. 27 – 31].

Фахівці сьогодні мають бути здатними оновлювати методики, змінювати підручники, доповнювати їх, розуміти і співпрацювати з новим поколінням, вписуватись у мінливе сьогодення. Бути особистістю для вчителя дуже важливо, бо він спілкується з тими, хто буде продовжувати розбудову нашого суспільства. Треба усвідомлювати, що саме спілкування є основою освіти, і від його характеру залежить результат освіти, бо, на думку філософів, соціологів, психологів, спілкування є таким соціальним процесом, у якому відбувається обмін діяльністю, досвідом, засобами діяльності, які втілені в матеріальну та духовну культуру.

* © ***Ю.М.Несін***

Спілкування є однією з найважливіших умов формування свідомості, самосвідомості особистості, стимулятором її психічних властивостей [37].

Якщо наша особистість не буде відповідати завданням виховання учнів, будь-які можливості у цій галузі залишаться нереалізованими. Ми повинні бути не просто педагогами, а педагогами-дослідниками, які працюють для пізнання, бо саме пізнання є мотиваційною основою нашої діяльності.

Наша майстерність – це досягнення наших школярів, їх моральний, соціальний, культурний розвиток, це відповідність якості їх знань вимогам навчальних програм, державним стандартам, це якість їх підготовки до продовження навчання й подальшої трудової діяльності [15].

Функції вчителя багатогранні й не зводяться тільки до того, щоб пояснити новий матеріал і проконтролювати, як школярі його вивчили. На сьогодні у вчительській діяльності виокремлюють наступні функції:

– **конструктивно-плануючу** – це вміння прогнозувати й планувати навчально-виховний процес (планування всього уроку, його частин, кожної частини уроку похвилинно; послідовність частин уроку);

– **комунікативно-навчальну** – встановлення правильних взаємин учителів з окремими учнями, з усім класом, учнів між собою в процесі навчання й виховання (надання тих видів роботи, які сприяють спілкуванню на уроці та поза ним);

– **організаторську** – вміння організовувати виконання наміченого плану на уроці у комунікативно-навчальній діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів і їхнього рівня володіння мовою;

– **виховну** – здійснення розумового й морального виховання школярів на матеріалі навчального предмету. Функція спрямована на формування моральних відносин між учителем і учнями, які навчаються з метою досягнення основних цілей освітньої діяльності. Вона має здійснюватися в будь-яких формах і умовах спілкування з тими, хто навчається й не може відбуватися без високого морального авторитету вчителя, в основі якого лежить неухильне дотримання професійного морального кодексу педагога (норм професійної етики);

– **дослідницьку** – уміння вивчати окремих учнів у навчально-виховній діяльності, у міжособистісному відношенні; уміння виявити рівень навченості, умови, які впливають на успішність навчання й виховання; уміння аналізувати матеріал підручників і навчальних посібників з метою визначення їх методичної, практичної цінності тощо.

Щодо шкали професійних пріоритетів учителя, то виділяються наступні [28, с. 14]:

– знання мови;

– володіння професійними психолого-педагогічними вміннями;

– володіння професійно-методичними вміннями в галузі французької мови;

– загальна культура;

– прагнення до саморозвитку, самовдосконалення як в особистісному плані, так і в професійному;

– здатність до емпатії (співпереживання).

Зрозуміло, що для успішного виконання вищезазначених функцій, треба не тільки володіти курсом методики викладання французької мови, а й стежити за змінами, які відбуваються у нашій національній системі освіти, за конкретними завданнями, які постають перед сучасною школою [20, с. 5 – 12].

Сьогодні, наприклад, мова йдеться про особистісно орієнтовану освіту. Отже, ми повинні керуватися у нашій педагогічній діяльності її сутнісними ознаками, такими як:

– особистісно зорієнтоване, гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;

– діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання учнів;

– діяльнісно-комунікативна активність школярів;

– проектування вчителем (а пізніше й учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах діяльності;

– врахування у змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей школярів у здобутті якісної освіти.

З вищевикладеного маємо зробити висновок, що завдання сучасної школи для вчителя французької мови полягає в тому, щоб:

– навчити учнів планувати свою інформаційну пошукову та інноваційну діяльність, здобувати знання самостійно, формувати творчий підхід до використання знань на практиці;

– формувати в них уявлення про різноманітність франкомовних культур у світі, виховувати позитивне ставлення до культурних відмінностей, що є умовою для самореалізації особистості у сучасному житті;

– створювати умови для інтеграції учнів у франкофонічні культури інших народів;

– розвивати уміння та навички ефективної взаємодії учнів з представниками франкомовних культур;

– виховувати учнів у дусі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування.

У Концепції навчання іноземних мов у 11-річній школі відзначено, що загальноосвітня школа повинна сформувати цілісну систему

універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійності та особистої відповідальності учнів, тобто ключові компетентності, що визначають якість сучасної освіти. Ми повинні розуміти здійснення переходу від освіти як «передачі знань» до продуктивного навчання, коли набуття знань відбувається через процес створення учнем власних творчих продуктів, переходу від школи готових книжкових рішень до школи, у якій закладаються основи знань та вмінь їх практичного використання, потреба в саморозвитку та інноваційній діяльності, спроможності реалізувати бажання адміністратора школи, вчителя, учня через систему міжшкільної комунікації [21, с. 103 – 126].

Сьогодні треба використовувати всі можливості, які з'явились завдяки тому, що актуальності набуває поняття компетентності учня, і це визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Мова йде також про освітню компетенцію, яка припускає засвоєння учнем не окремих знань умінь та навичок, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно діяльнісний характер [22, с. 11 – 38]. Наприклад, компетентність під час вивчення предмета «Французька мова» передбачає:

– отримання та створення різноманітних повідомлень;

– застосування різноманітних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів та культурних франкомовних феноменів;

– інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань, умінь та навичок у різні ситуації спілкування;

– апробація та застосування міжкультурної функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь.

Тільки з допомогою вчених-практиків, методистів сьогоднішня школа може забезпечити повну реалізацію можливостей дитини певного віку та послідовності навчання з опорою на досягнення попереднього ступеня освіти й розвитку. Компетентнісний підхід змінює поняття про оцінювання знань школярів. Важливим стає не наявність у індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність своєчасно застосувати компетентності в навчанні та житті. Дуже важливо враховувати інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, такі як:

– гуманізація процесу навчання французької мови, що передбачає посилення уваги до особистості кожного учня як вищої соціальної цінності суспільства, установку на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями;

– альтернативні навчально-методичні комплекти з французької

мови;

– культурологічний підхід до відбору та методичної організації змісту навчання французької мови;

– усвідомлення вітчизняної культури через посилення ролі французької мови у вихованні учнів та залучення їх до світової франкомовної культури;

– ранній початок вивчення французької мови (дошкільне навчання);

– профільно-орієнтоване навчання французької мови старшокласників;

– використання елементів проблемного та інтенсивного навчання французької мови;

– використання таких сучасних технологій навчання, як проектна діяльність, створення сенканів, навчання у співпраці тощо;

– система застосування лінгводидактичного тестування школярів;

– урахування Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, які мають бути ретельно вивчені вчителями, бо саме в них можна знайти багато відповідей на запитання сучасної освіти взагалі та української зокрема.

Сьогодні, у зв'язку з тим, що інтернет-навчання починає превалювати практично на всіх освітніх рівнях, поступово посідаючи місце традиційних форм навчання, фахівці французької мови повинні оволодіти основами інформаційних технологій та методикою їх використання у своїй професійній діяльності [36, с. 3 – 18]. Учитель французької мови повинен добре знати і вміти чітко пояснити учням та їх батькам, чому саме його предмет включено до змісту шкільної освіти, що може принести знання цього предмета учню як особистості та через нього українському суспільству [23].Для покращення своїх фахових якостей треба якомога більше спілкуватися з учнями у неформальній обстановці. Будь-яке захоплення з вашого боку, навіть не пов'язане з професією (спорт, література, малювання, туризм), не треба приховувати, а навпаки, використовувати для встановлення з дітьми гуманних контактів. Це сприятиме взаєморозумінню вчителя з учнями, а також вплине на ефективність проведення уроків та позакласних заходів. Не забуваємо про доброзичливий тон, який створює психологічний комфорт, про добрі слова та похвалу, які підтримують інтерес до уроку. Важливим фактором сьогодні є власне бажання педагога досконало оволодіти професією вчителя французької мови, мати адекватну самооцінку, займатися саморозвитком. Удосконалення якостей особистості – складна річ і тут потрібна воля, наполегливість, працьовитість [8].

Слід творчо підходити до вирішення своїх професійних завдань, не боятися помилитися. Все можна виправити, якщо є установка на

самоаналіз, рефлексію. Запорука успіху кожного освітянина – в удосконаленні своєї педагогічної майстерності, у здатності до самонавчання та самовиховання. Не забуваймо використовувати під час нашої педагогічної діяльності такі «принципи», як:

– У П Е В Н Е Н І С Т Ь
– У С П І Ш Н І С Т Ь
– Д И В О В И Ж Н І С Т Ь
– П Е Р Е К О Н Л И В І С Т Ь
– П О В А Ж Н І С Т Ь
– Р І В Н О В А Г А

Навчання французької мови у сучасній школі

Щоб відповісти на це питання, згадаємо основне призначення французької мови як предметної галузі та головну мету її вивчення в середній школі. Отже, згідно з Програмою навчання французької мови у середніх навчальних закладах, основним призначенням її як предметної галузі є сприяння в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Щодо головної мети навчання французької мови, то вона полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок.

Вільне й повне оволодіння французькою мовою – тривалий, трудомісткий, а головне, індивідуальний процес. Учителі можуть лише залучити своїх школярів до цього процесу, допомагаючи їм розвинути впевненість у здатності опанувати мовленням, показуючи їм шляхи, даючи необхідні пояснення та поради. Деякі учні вивчають мову відразу; для тих, кому вона підкорюється із труднощами, учитель повинен принаймні намагатися зробити вивчення мови приємним і корисним [25].

Навчаючи мові в умовах, як кажуть методисти, «відсутності мовного середовища», педагогам варто задовольнятися тим, що учні, які цікавляться мовою, наприкінці навчання без труднощів використовують засвоєне. Ніхто, крім учителя, не зможе інтерпретувати складність кожного мовного явища для конкретної ситуації, його доречність у конкретній групі учнів.

Вчителеві треба самому брати активну участь у створенні навчальних матеріалів, посібників, а також в обробці, поліпшенні, видозміні й доповненні матеріалів, пропонованих у вибраному їм підручнику. Вдумлива оцінка й пристосування до потреб школярів текстів, які вивчаються, відеозаписів, ілюстрацій – все це повинно бути предметом його уваги. Освітянин повинен прагнути до постійного

добору й накопичення власних навчальних матеріалів – текстів для читання, країнознавчої інформації, віршів, пісень, сцен із п'єс, ігор, які підходять для різних етапів навчання, наочних посібників, які допоможуть учням по-справжньому користуватися мовою.

Ніхто, крім педагога, не зможе домогтися того, щоб кожний урок був максимально продуктивним, доступним і просто цікавим. Останнє визначення треба підкреслити особливо, бо скількох учнів ми, педагоги, можемо відштовхнути від вивчення мови саме безнадійною нудьгою на уроках. Освітянин зобов'язаний володіти мистецтвом надати уроку жвавість і захопливість – мистецтвом, в арсеналі якого досить широкий, але дуже індивідуальний набір засобів і прийомів: від правильної побудови уроку та врахування психології учнів до доцільного жарту або цікавої картинки [24].

Пояснення правил на уроках французької мови допомагає виробленню практичних навичок, прискорює оволодіння мовленням, але саме по собі воно ще його не гарантує. Практичні навички володіння мовленням можуть виробитися та існувати у відриві від теоретичного знання французької мови або навіть при його відсутності. Ці обставини враховує найголовніший принцип комунікативності. Він виник у відповідь на замовлення сучасного суспільства, яке припинило задовольнятися традиційним вивченням слів і граматики, котре не давало живого володіння французькою мовою. Французьку мову, як і будь-який інший складний механізм, можна вивчати із двох позицій: як він влаштований і діє, і як ним практично користуватися.

Тільки комунікативність навчання здатна змусити учнів перебороти нелюбов до лінгвістики заради тих перспектив, які перед ними відкриває володіння французькою мовою, заради тієї користі, яку вона принесе їх професійній, трудовій діяльності, їхньому духовному зростанню. Тільки комунікативність здатна зробити процес оволодіння французькою мовою привабливим для тих, кого цікавить функція, а не структура, хто готовий вивчати структуру заради функції, але ніяк не хоче вивчати структуру заради структури [38].

Успішне навчання французької мови залежить, таким чином, не тільки й не стільки від того, який мовний матеріал опановують учні, але й від того, як він вивчається. Із самого початку французька мова має використовуватися в природних для мови цілях і функціях. Л. Д. Скляренко у підручнику з педагогіки правильно зазначає, що основним протиріччям сучасної освіти є протиріччя між значними темпами збільшення кількості інформації та обмеженими можливостями людини до їх засвоєння. Тому сьогодні необхідна переоцінка існуючих підходів до визначення мети й змісту освіти, форм і методів навчання та виховання. Сьогодення потребує від учня не тільки певної суми знань, умінь та навичок, а, що важливіше, вміння самостійно здобувати

й використовувати на практиці нові знання, вміння співпрацювати, спілкуватися, адаптуватися до нових обставин, знаходити шляхи вирішення життєвих проблем. Тобто, основною метою стає максимальний розвиток компетентності особистості щодо саморегуляції, самоосвіти, самовдосконалення рефлексії й виховання, відчуття постійної потреби до цього.

Звичайно, досягнення цієї мети шляхом використання лише традиційних форм та методів організації навчальної діяльності неможливо. Вирішенню цієї проблеми значною мірою сприяє впровадження у навчально-виховний процес закладів освіти активних методів навчання [16].

Основний зміст діяльності вчителів французької мови сьогодні має бути зосередженим на збалансованому виконанні таких вимог:

– пріоритет комунікативної мети у навчанні та вихованні;
– дотримання діяльнісного характеру навчання та виховання;
– орієнтація навчально-виховного процесу на особистість учня;
– збалансоване навчання усних (аудіювання, говоріння) і писемних (читання, письмо) форм спілкування;
– диференційований підхід до оволодіння франкомовним матеріалом відповідно до комунікативних потреб;
– урахування досвіду учнів у оволодінні рідною мовою і розвиток їхніх когнітивних здібностей;
– широке використання ефективних навчальних технологій, у тому числі програмних засобів, при умові, що вони співвідносяться з вимогами програми, віковими особливостями учнів, їхніми інтересами;
– використання автентичних матеріалів (текстів, постерів, роздавального матеріалу) для навчання всіх форм спілкування;
– соціокультурне спрямування процесу навчання та виховання.

Інноваційні підходи до уроку

Ми усвідомлюємо, що підхід – це точка зору на напрям певного дослідження. Наприклад, в освітній практиці існує діяльнісний підхід, в основу якого покладено ідею про активність суб'єкту, який пізнає навчання як активну, свідому, креативну діяльність. Крім нього, сьогодні в європейській та світовій освітній практиці провідними є особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Однією з суттєвих ознак особистісно орієнтованої освіти є діяльнісно-комунікативна активність школярів. Особистісно орієнтований підхід сприяє:

– сконцентрованості навчання й виховання на особистості учня як активному суб'єкті процесу навчання та виховання: враховування його вікових особливостей, досвіду у рідній мові, рівня навченості, типологічних розбіжностей учнів за домінантою сприймання інформації

(аудитивної, візуальної, кінетичної);

– мотиваційному забезпеченню навчально-виховного процесу завдяки стимуляції різних видів внутрішньої мотивації: ігрової, комунікативної, лінгвопізнавальної, соціокультурної, естетичної, а також мотивації, яка породжується усвідомленням прогресу в оволодінні мовою;

– організації активних форм взаємодії педагога та учнів: фронтальних, індивідуальних, парних, групових;

– реалізації холістичного підходу у навчанні французької мови, що стимулює збалансовану роботу обох півкуль мозку і забезпечує цілісність процесу пізнання з виходом франкомовної мовленнєвої діяльності на інші види діяльності школяра: ігрову, трудову, естетичну, у тому числі при допомозі проектної методики та міжпредметних зв'язків;

– створенню умов для активної співпраці та автономії учнів, їх самонавчання, зокрема застосування різних засобів заохочення та підтримки самостійних розумових зусиль; достатнім вибором завдань різного рівня складності, у тому числі тестових завдань зі зразками виконання і з ключами для самоперевірки; цікавим лінгвокраїнознавчим франкомовним матеріалом; ілюстраціями, схемами міркування, розгортанням мовленнєвих дій; довідковим матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним), настановами до завдань-проектів тощо;

– створенню на уроці атмосфери взаємоповаги, позитивний вплив якої на природний розвиток школяра, особливо молодшого віку (фізичний, розумовий, духовний), доведений працями В. О. Сухомлинського, Р. Кузіне, С. Френе та інших творців гуманістичних педагогічних систем.

Щодо навчання іноземної мови взагалі й французької зокрема, в методичній літературі є різні підходи, які були сформульовані з точки зору психології (біхевіористський, когнітивний), або з точки зору лінгвістики (граматичний, формальний та ін.), або з точки зору дидактики (комплексний, диференційний, індивідуальний, структурно-функціональний та ін.). Біхевіористський підхід, наприклад, передбачає формування вмінь та навичок засобом багаторазового механічного повторювання мовного та мовленнєвого матеріалу; когнітивний – засвоєння теорії мови у вигляді фонетичних та граматичних правил, коли замість механічного тренування ми маємо свідомо конструйоване висловлювання французькою мовою; граматичний – орієнтує на оволодіння формами мови для практичного їх використання у майбутньому; структурно-функціональний підхід, зорієнтований на пошук системності в навчанні французької мови, і тому використовується головним чином на початку навчання. Отже, в кожному підході є щось

корисне, позитивне, але важливо правильно визначити рівень організації навчально-виховного процесу [26].

Науковці відзначають, що найбільш глобальним серед підходів, який відображає специфіку французької мови як навчального предмету, є комунікативний підхід. Він виник як результат методичного осмислення діяльнісного підходу до навчання і є результатом його відбиття щодо навчання французької мови. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що школярі, щоб стати ефективними користувачами французької мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або фонетичні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей.

Не обмежуючи самостійності та творчої ініціативи педагога, треба підкреслити, що навчання буде ефективнішим і відповідатиме сучасним вимогам, якщо фахівець вміло оперуватиме такими поняттями як компетенція, принципи, методи, засоби; уявлятиме собі різницю між типами уроків та необхідність їх доцільного використання у роботі; пам'ятати про традиційну структуру уроку та застосування його нетрадиційних форм.

Аналіз вимог до уроку французької мови свідчить про необхідність переходу від традиційного активного методу навчання до комунікативного, з урахуванням принципів і методичних засад навчання вищезазначеної мови, які покладені в основу нової програми [39, с. 97–103].

Слід зазначити, що за відсутністю прямих комунікативних цілей, навчання французької мови у старшій школі, де обговорюється тема «Майбутня професія», коло інтересів школярів може залишитися невизначеним, тому вчителю доводиться формулювати штучні комунікативні завдання, здійснення яких, з одного боку, створило б надійний фундамент для подальшого розвитку мовних здібностей дітей, з іншого, дозволило б їм деякою мірою брати участь у спілкуванні цією мовою. Щодо апробації системи європейських вимог до вивчення французької мови, то у зв'язку з тим, що методики в сфері соціалізації особистості, вироблення соціальних навичок у спілкуванні тощо ще тільки напрацьовуються, краще узгоджувати інноваційні системи з традиційними, а не використовувати не апробовані західні теорії, їхні засоби й методологію педагогічної науки [30].

Комунікативно орієнтоване викладання французької мови

До виникнення комунікативного підходу методи і матеріали для викладання французької мови спрямовувались на введення і закріплення граматичних структур і лексичних одиниць у ситуативних контекстах. Отже, комунікативно орієнтоване викладання французької

мови має на меті не тільки дати учням практичні знання з граматики, лексики, а й розвинути в них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Формальні аспекти мови (граматика, лексика, фонетика) подаються в комунікативних контекстах для того, щоб школяр безпосередньо розумів те, як ці форми вживаються у мовленні. Вміння учнів в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі будуть розвиватися поступово й систематично, якщо використовувати реалістичні види навчальних завдань.

Для подальшої активізації процесу навчання учнів учителі французької мови повинні мати цілий каталог творчих видів навчальної діяльності. У Державному стандарті подано мету досягнення школярами такого рівня комунікативної компетенції, що дозволяє спілкуватись: розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо. Також пояснюється, що комунікативна компетенція складається з чотирьох основних видів – мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної.

Мовна включає лексичну, граматичну та фонетичну компетенцію, мовленнєва охоплює аудіювання, говоріння, читання, письмо, соціокультурна складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій, загальнонавчальна – стратегічна компетенція (обсяг і рівень знань, умінь і навичок учнів у певний проміжок часу). Такий підхід викладання французької мови вимагає відкритої атмосфери співпраці та активної участі учнів у процесі їх навчання на уроці. Згідно з Програмою навчання французької мови у середніх навчальних закладах комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складаються з:

– мовної (лінгвістичної) компетенції, яка забезпечує оволодіння школярами мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;

– соціолінгвістичної компетенції, яка забезпечує формування вмінь користуватися мовленнєвими реаліями (зразками) у процесі спілкування, використовуючи правила мовленнєвої поведінки, характерні для країни, мова якої вивчається;

– прагматичної компетенції, яка пов'язана зі знаннями принципів, підходів, за якими висловлювання організовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами.

У процесі навчання французької мови формуються загальні компетенції, які складаються з:

– декларативних знань, які включають знання франкомовного

світу, соціокультурні знання та міжкультурне усвідомлення; соціокультурна компетенція передбачає засвоєння школярами знань соціокультурних особливостей франкомовних країн, культурних цінностей та моральних, етичних норм свого та франкомовних народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності;

– практичних та міжкультурних умінь і навичок, таких як соціальні вміння, навички повсякденного побутового життя тощо;

– «компетенції існування», яка пов'язана з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів, пріоритетів та типу особистості;

– загальнонавчальних компетенцій (вміння вчитися), що сприяють оволодінню школярами стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем.

Суть концепції комунікативно орієнтованого викладання французької мови полягає, на нашу думку в тому, що в ній враховуються основні сфери спілкування, при допомозі яких можна організувати соціальне життя людей. Комунікативність навчання полягає в тому, що учневі цікава робота на уроці, тому що вона погоджена з метою, заради якої він сів за парту; він вивчає слова не тому, що «так треба» для оволодіння французькою мовою, а тому, що може (і хоче!) використовувати їх у своїх цілях, для здійснення своїх мрій, бажань, прагнень [60]. Для цього будь-яке явище треба вивчати на такому матеріалі, так підносити, щоб, по-перше, зміст, тема були школяреві цікаві й, по-друге, відповідали по можливості кінцевій меті, яку він перед собою поставив. Комунікативні методики мають на меті, в першу чергу, навчити учня протягом короткого часу розмовляти французькою мовою, уміти спонтанно висловлювати свою думку. Виходячи з цієї мети побудований і весь процес навчання:

– основну частину уроку школярі не слухають і пишуть, а говорять;

– вчитель лише непомітно «диригує» процесом говоріння учнів;

– весь урок відбувається як жива бесіда, в якій беруть участь усі учні;

– на початковому етапі навчання вчитель не жадає від учнів говорити тільки правильно (звичайно, це – неможливо); заохочується говоріння з помилками (вважається, що саме головне – «розговорити людину», зламати психологічний бар'єр перед миттєвим і спонтанним висловлюванням думок французькою мовою).

Лише після того, як учні одержали навички вільного говоріння, починається «шліфування» французької мови:

– відпрацьовується вимова;

– живе мовлення підводиться до річища граматичних правил;

– виправляються помилки.

Великий інтерес для навчання франкомовного спілкування представляє аналіз сполучення в мовній взаємодії носіїв мови мовних і немовних (невербальних) засобів спілкування (міміки, жестів, рухів, пози) з обліком їх національно-культурної специфіки. Розглянутий підхід також включає виховання навичок порівняння мовних явищ рідної мови й французької. Вищезазначені навички дозволяють: розвивати вміння тих, хто навчається; швидко переключатися з однієї мови на іншу; включати в навчання активне зіставлення двох мов. Комунікативна методика навчання французької мови є об'єктивно найбільш ефективною з усіх існуючих. Головне в цій методиці:

– закласти основи володіння французькою мовою саме як засобом спілкування;

– зламати стереотипи надмірних труднощів вивчення французької мови;

– привчити учнів розглядати французьку мову не як об'єкт постійного вивчення, а як зручний і необхідний сучасній людині інструмент практичного спілкування.

Методи та прийоми сучасного уроку французької мови

Дидакти, вчені й методисти розглядають поняття «метод» як шлях до поставленої мети. Отже, це дає нам можливість ближче підійти до питання «Як навчати французькій мові?». У методиці навчання французької мови ми знаходимо дефініцію методу в широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні «метод» означає методичну систему або принциповий напрям у конкретний історичний період розвитку будь-якої науки. У вузькому значенні «метод» означає спосіб упорядкованої діяльності педагога та учня на шляху до поставлених цілей навчання. В цьому смислі метод є способом, який забезпечує взаємодію учнів і вчителя.

Сучасні методичні інновації підготовлені всім процесом еволюції підходів та методів, які мали місце у практиці викладання французької мови. З історії методичної науки, з практики викладання французької мови ми бачимо різні точки зору з багатьох важливих питань. У мовному аспекті – це найчастіше лексика або граматика; якщо це засоби навчання, то мова йде або про нескінченний аналіз, або про безперервну імітацію, або про усне мовлення чи про читання, або про переклад усього чи про виключення перекладу з навчання, або про увагу до ізольованого слова, або про вимоги працювати над словом тільки в контексті. Свого часу новаторськими були такі методи як граматико-перекладний, прямий і натуральний та їх модифікації, змішані методи, свідомо-порівнювальний, діяльнісно-особистісно-комунікативний та інші, але проходив час – їх оголошували застарілими, які не виправдали надій. Між тим, якщо ви працюєте

вчителем французької мови не перший рік, ви помітили, що кожна з цих можливостей навчання мала не тільки недоліки, але й переваги і, якщо їм знайти своє місце і свій час, то кожен може бути у якійсь мірі корисним і сьогодні. Для цього треба не тільки мати уявлення про ці методи, але й ретельно вивчити зміст кожного з них.

Згадаємо – метод служить основним структурно-функціональним компонентом діяльності педагога та учнів, який має двосторонній характер: учитель організовує навчальний процес, а школярі навчаються. Методи-засоби, які застосовує вчитель для забезпечення навчально-виховної діяльності учнів з французької мови:

а) демонстрація (показ);

б) пояснення, що передбачає виокремлення орієнтирів або організацію їх пошуку учнями;

в) організація роботи.

Кожному із цих основних методів потрібен контроль та його компоненти – корекція та оцінювання. У діяльності учня основними методами є наступні:

а) ознайомлення, яке передбачає чуттєве сприйняття, осмислення, проговорювання;

б) роздум, що включає усвідомлення виокремлених орієнтирів або їх самостійний пошук, іноді розгорнуте міркування;

в) виконання роботи.

Супутнім кожному із основних методів учня є самоконтроль, до складу якого входять самокорекція, самооцінка та рефлексія. Зазначені методи-способи вчителя та учня, як показують дослідження провідних учених та методистів (І. Л. Бім, О. В. Голотюк, С. Ю. Ніколаєва, Г. В. Рогова та ін.), мають універсальний характер. Вони застосовуються у будь-якій методичній системі навчання французької мови (рис. 1). Окрім методів-способів, у навчальному процесі з французької мови використовуються різноманітні методичні прийоми. За визначенням М. В. Ляховицького – це елементарні методичні вчинки (дії), які спрямовані на вирішення конкретної педагогічної задачі на певному етапі уроку.

Методи-способи та прийоми навчання в педагогіці є взаємопов'язаними поняттями. Якщо педагогічний метод порівнюють з місткістю, то прийом порівнюють з речовиною, що наповнює цю місткість. Наприклад, з боку освітянина це може бути аналіз записаних речень з опорою на схему, з боку учнів – це запис, креслення схеми, таблиці, логічне розмірковування. Важливо, щоб педагог знав ці прийоми і вмів правильно застосовувати їх у своїй діяльності [31].

Завдяки сьогоднішній методиці викладання французької мови, ми маємо можливість використовувати у своїй діяльності два основних типи прийомів: тренувальні і проектувальні. Тренувальні прийоми

допоможуть школярам засвоїти зміст навчально-виховного матеріалу, проектувальні прийоми дають учням можливість вчитися самостійно, створювати зміст своєї навчально-виховної діяльності та засвоювати його в ході підготовки і захисту обраного ними проекту (Н. Д. Гальскова, І. О. Зимня, Р. П. Мільруд, З. М. Никитенко, Т. Ю. Шавва та інші).

Навчальні методи

Рис. 1. Співвідношення та зміст методів навчання зумовлені етапом роботи з франкомовним матеріалом (етап ознайомлення, етап тренування, етап практики) і принципами навчання.

Головне завдання педагога – створити на уроці такі умови, коли спочатку нейтральна для учнів французька мова раптом починає сприйматись як суб'єктивно значимий предмет, коли особистісно орієнтовані ситуації органічно пов'язуються з методами і прийомами організації пізнавальної діяльності учнів. До таких методів можна віднести проблемно-пошукові, методи діалогічного та полілогічного спілкування, дискусію, полеміку, групові форми роботи, дослідження, які використовуються поряд з пояснювально-ілюстративними та репродуктивними методами, але перевага надається частково-пошуковій діяльності та діалогічному (полілогічному) спілкуванню [27, с. 92 – 99].

Пошук оптимальних підходів, методів, засобів

Керуватися при виборі підходів, методів, засобів треба, перш за все, розумінням цілей навчання. Не слід забувати також про власні преференції, про вікові та індивідуальні особливості учнів, їхні сьогоднішні інтереси та плани на майбутнє, врахування умов навчання, специфіку франкомовного матеріалу, який вивчається, використання знань психолого-фізіологічних механізмів, які лежать в основі засвоєння мовних засобів, дій з ними, які забезпечують мовленнєве спілкування. Це збігається з Рекомендаціями Ради Європи, основним методологічним принципом яких є те, що методи, які використовуються

у викладанні мов (у нашому випадку – французької), мають розглядатися з точки зору їх найбільшої ефективності для досягнення цілей, узгоджених із потребами окремих учнів в їх соціальному контексті [19]. Ефективність обумовлюється мотиваціями та особливостями школярів, так само як і природою людських та матеріальних ресурсів, які можуть бути застосовані з користю. Слідування цьому фундаментальному педагогічному принципу неухильно приводить до великої різноманітності цілей і до ще більшої різноманітності методів та засобів навчання. Отже, остаточний вибір за вчителями французької мови.

Оцінюючи прийоми навчання, необхідно прагнути вловити їхнє раціональне зерно, а не тільки бачити в них основу для вибору залежно від конкретної ситуації, характеру школярів, цілей навчання тощо. Сучасний вчитель має володіти технологією навчання франкомовного спілкування. Технологія навчання передбачає науковий підхід до змісту навчання французької мови, який визначається сучасними досягненнями в лінгвістиці, психології і психолінгвістиці. Лінгвістичний зміст – це чітко відібраний вчителем французької мови мовний матеріал: фонетичний, лексичний, граматичний, представлений в одиницях мовлення. Психологічний зміст уособлює мовленнєві навички, що актуалізуються в мовленнєвих уміннях: в аудіюванні та говорінні, в читанні та письмі. Це також оволодіння діями та операціями, які представляють суть мовленнєвого акту з французької мови, що забезпечують породження мовленнєвого висловлювання.

Технологія навчання французької мови пов'язана з науковим підходом до того, як учити: на основі яких принципів, при допомозі яких методів і методичних прийомів, якими засобами навчання, з урахуванням яких факторів, щоб одержати найкращий педагогічний ефект в конкретно навчально-виховних умовах [43, с. 278].

Систематизація навчання французької мови

Навчання французької мови в навчально-виховних освітніх закладах визначається як система, головними чинниками якої є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання іноземної мови та інші.

Система навчання іноземної мови, яку розробила І. Л. Бім (рис. 2) є актуальною і сьогодні. Вона має три рівні, де перший передбачає збільшення обсягу теоретичних знань у галузі методики навчання іноземної (французької) мови та посилення управління практикою навчання з боку теорії, другий рівень – це навчання конкретної іноземної (французької) мови і третій – реальний навчально-виховний процес, головними компонентами якого є вчитель та учні.

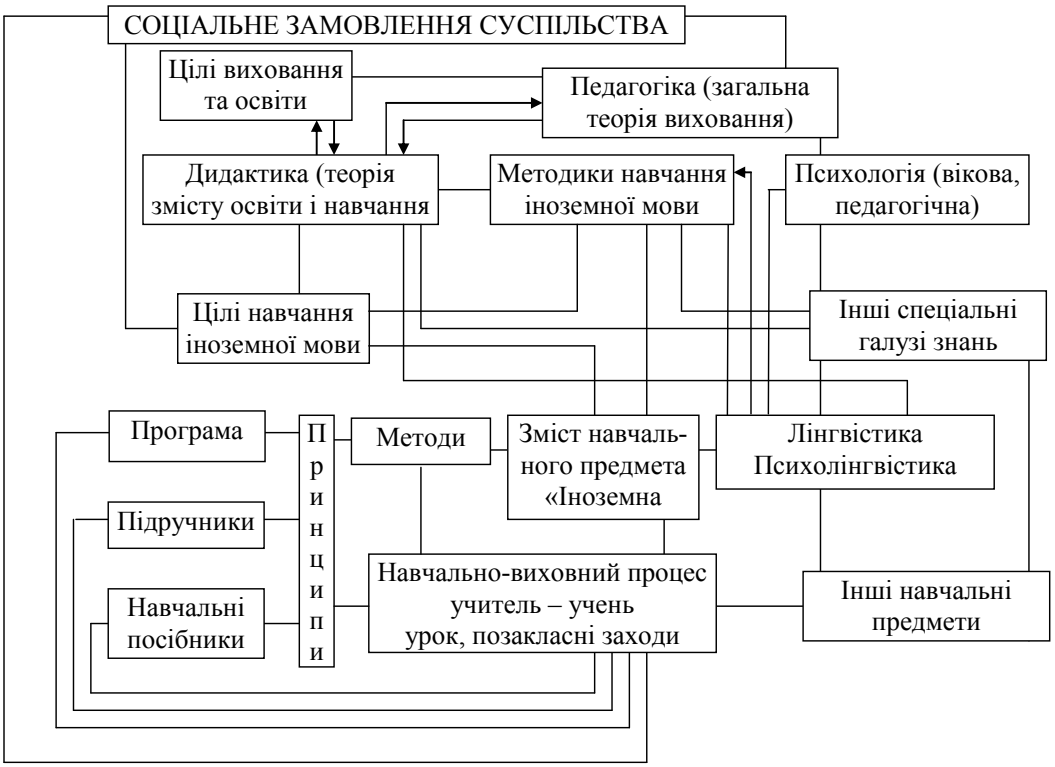

Рис. 2. Система навчання іноземної мови (за І. Л. Бім)

Вчителі французької мови мають зрозуміти, що особистісні функції навчання (самостійність, ініціативність, відповідальність, критичність, креативність, рефлексивність) можуть бути сформовані лише в особистісно адаптованій системі навчання. Особливістю цієї системи є те, що не школяр пристосовується до системи навчання, а її будують з урахуванням запитів майбутнього громадянина: потягу до свободи, побудови власної системи змісту пізнання, потреби в самоствердженні. В основі дидактичної системи адаптивної школи лежить особистісно діяльнісний підхід, відповідно до якого школяр стає суб'єктом саморозвитку, самоосвіти, самореалізації та самоактуалізації, а навчально-виховний процес, його категорії (цілі, зміст, методи, форми, засоби) сприймаються учнями як особистісно значимі орієнтири.

Література

1. Андриевская В. В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка / В. В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 8.
2. Басіна А. В. Проблеми формування психологічної готовності учнів СНЗ до виконання тестів / А. В. Басіна // Le français. – 2006. – № 15 – С. 8 – 10.
3. Березовська Л. Д. Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі / Л. Д. Березовська, Н. М. Бібік, М. І. Бурда та ін. – К., 2004. – С. 2 – 14.
4. Бєлухін Д. А. За дверима – клас / Д. А. Бєлухін // Завуч. – 1999. – № 25(31). – С. 11.

5. Бігич О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 27 – 31.
6. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – К., 2005. – С. 11.
7. Бим И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностр. яз. В школе. – 1999. – № 2. – С. 17.
8. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стер. / Н. П. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
9. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Микитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – С. 168.
10. Голобородько Є. П. Аспекти підготовки сучасного вчителя / Є. П. Голобородько // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск XIX. – Херсон: ХДПУ, 2001. – С. 14 – 17.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 2011. – 374 с.
12. Грачева Н. П. О комплексном использовании средств наглядности в овладении грамматической стороной устной речи / Н. П. Грачева // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1. – С. 10 – 12.
13. Григоренко В. О. Граматика французької мови в схемах і таблицях / В. О. Григоренко. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 112 с.
14. Гру Д. Франция: научные исследования в области образования / Д. Гру // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – 2000. – Том XXIX, № 3. – С. 97 – 110.
15. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – С. 78 – 79.
16. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
17. Дроздов О. А. Граматика французької мови в таблицях і схемах: Довідкове видання / О. А. Дроздов. – Київ : ТОВ «ВП Логос-М», 2009. – 96 с.
18. Друга іноземна мова в загальноосвітніх навчальних закладах // Le français. – 2005. – № 16. – С. 5.
19. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
20. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – № 12-13. – С. 5 – 12.
21. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України: Нормативно-правові акти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 103 – 126.
22. Закон України «Про освіту» // Освіта України – 2001. Нормативно-правові акти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11 – 38.
23. Золотницкая С. П. Французский язык для вас: Кн. для учителя / С. П. Золотницкая. – М. : Просвещение, 1992. – 192 с.

24. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К., 2000. – 309 с.
25. Клименко О. В. Література Франції: 5-7 кл. / О. В. Клименко, Ю. М. Клименко. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.
26. Клименко О. В. Франкомовні країни: Канада, Швейцарія, Бельгія... / О. В. Клименко. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
27. Коваленко О. Я. Доповідь на науково-практичному семінарі в Чернівцях (травень 2005 р.) / О. Я. Коваленко // Іноземні мови в навч. закладах. – 2005. – № 3. – С. 92 – 99.
28. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – С. 14.
29. Матвиишин В. Г. Бизнес-курс французского языка: Учеб. пособие / В. Г. Матвиишин, В. П. Ховтун; под общей ред. В. Г. Матвиишина. – К. : «Логос», 1999. – 384 с.
30. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського союзу: моногр. / О. В. Матвієнко; Київськ. нац. лінгвіст. ун-т. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.
31. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / керівн. автор колективу С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
32. Може Г. Практическая грамматика французского языка / Г. Може. – СПб. : Лань, 1996. – 432 с.
33. Найкращі з 1000 усних тем з паралельним перекладом для учнів 5-11 класів та абітурієнтів / уклад. О. Я. Пантелеєва, А. Т. Устименко та ін.; за ред. А. Т. Устименко. – 5-е вид., випр. і доп. – Х. : Веста: Вид-во «Ранок», 2009. – 560 с.
34. Нефедова М. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе / М. А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 5 – 8.
35. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системи повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – С. 123 – 132.
36. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3 – 18.
37. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов и др. – М. : Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
38. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / Керівн. автор. колективу В. Г. Редько. – К. : Перун, 2005. – 208 с.
39. Рогова Г. В. Обучение устному высказыванию на иностранном языке / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1988. – С. 97 – 103.
40. Роман С. В. Вимоги до сучасного підручника іноземної мови для молодшої школи / С. В. Роман, О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 40 – 43.

41. Руссо Ж.- Ж. Эмиль или о воспитании / Ж.- Ж. Руссо – М. : Педагогика, 1986. – С. 86.
42. Спирин Ю. П. Работа с текстом на уроке французского языка / Ю. П. Спирин. – М. : Чистые пруды, 2005. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Французский язык»; вып. 5).
43. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1981. – С. 278.
44. Туркина Л. В. Французский язык. Тесты для контроля навыков аудирования / Л. В. Туркина. – М. : Высшая школа, 2005. – 135 с.
45. Тухулова И. А. В часы досуга: Кн. для учителя / И. А. Тухулова. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
46. Утробина А. А. Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций / А. А. Утробина. – М. : Приор-издат, 2006. – 112 с.
47. Фоменко Т. М. Некоторые рекомендации по подготовке к сдаче ЕГЭ по французскому языку / Т. М. Фоменко // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 95 – 99.
48. Харитоненко З. В. Тести з французької: Письмо / З. В. Харитоненко. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
49. Шавва Т. Ю. «Конкурс-смотр знаний по иностранному языку как один из способов преодоления коммуникативных трудностей» / Т. Ю. Шавва // Відкритий урок. –2001. – № 9-10. – С. 46 – 49.
50. Шавва Т. Ю. Методика викладання французької / Т. Ю. Шавва. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
51. Шерстюк О. М. Навчання французького діалогічного мовлення з використанням матеріалів для самостійної роботи / О. М. Шерстюк, С. В. Моргун // Іноземні мови. – 2001. – № 4. – С. 3 – 9.
52. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 71.
53. Altet M. La formation professionelle des enseignants / M. Altet. – Paris: Presse Universitaire de France, – 1994. – 264 p.
54. Auduc J.-L. Le système éducatif français CDPR / J.-L. Auduc, J. Bayard-Piero. // Académie de Creteil, – 2000. – 192 p.
55. Bulletin Officiel du Ministère de l`éducation nationale et de la recherche № 24 du 14 juin 2001. – 72 p.
56. Cabauche A. Aperçu du système de l`Education française / A. Cabauche. – Paris, CIEP, – 1992. – 161 p.
57. Cuny F. Belleville 1. Méthode de français / F. Cuni, A.-M. Johnson. // CLE Internationale / Sejer – 2004. – 143 p.
58. Dictionnaire des synonymes. Baratin M., Baratin-Lorenzi V. Hachette Education, Paris, – 2003. – 631 p.
59. Dix-huit questions sur le système éducatif / C. Perretti (sous la dir.). – Paris. dF. – 2004. – 255 p.
60. Fournier M. Les transformations de l`école / M. Fournier. – Paris: La Découverte, – 2000. – 415 p.

Л.П.Марецька*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Складні й неоднозначні процеси, які останнім часом активно посилюються в українському соціально-політичному просторі та позначаються на загостренні світоглядних і ціннісно-свідомісних конфліктів у країні, засвідчують нагальну потребу у формуванні сталих соціокультурних пріоритетів сучасної особистості. Для того, щоб вона на зрілому інтелектуальному і діяльнісному рівні самовизначалася і реалізовувалася в непростих суспільних умовах та трансформаціях, доцільно спрямовувати зусилля на розвиток, удосконалення соціокультурних зацікавлень та домінант особистості XXI століття, заснованих на гуманістичній думці та філософії, що має допомогти процесу її соціального самоздійснення і самореалізації.

Стратегія важливості розвитку соціокультурних інтересів по-сучасному сформованої особистості обґрунтована і викладена в державних документах, які регламентують функціонування та визначають головні цілі, завдання сучасної освітянської системи. Серед цих документів Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст.», «Концепція педагогічної освіти», «Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні», Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. У них системно і багатовимірно виражене положення про те, що сучасна особистість характеризується розвиненими запитами і діями соціокультурного спрямування, що таку особистість потрібно послідовно формувати і що це складає одне з нагальних науково-педагогічних завдань. Значні можливості в окресленому напрямі належать учителям української мови, які з допомогою різноманітного навчально-дидактичного, виховного матеріалу можуть надати процесу формування сталих соціокультурних інтересів, зацікавлень особистості сучасного учня більшої ефективності. Однак для цього сам педагог повинен мати високий рівень розвитку соціокультурної компетентності.

Характер і стиль функціонування суспільства XXI ст. зумовлений постійним і стрімким зростанням інформаційного обсягу, з яким стикається як окрема особистість, так і фахові категорії працівників. Не виняток і категорія педагогічних працівників, які працюють у різних ланках національної системи освіти. З особливою гостротою проблема моніторингу, опрацювання і практичної реалізації різноманітної

* ***© Л.П.Марецька***

інформації стосується вчительського корпусу, у тому числі вчителів-словесників, на яких у першу чергу покладаються функції формування морально-етичних, загальнокультурних і світоглядних цінностей особистості учня. Без активної допомоги з боку спеціальної освітньої мережі, що створена виключно для підвищення фахової кваліфікації педагогів-практиків, учителям складно, а подекуди неможливо в самостійному режимі зорієнтуватися в сучасному інформаційному потоці, і ще складніше професійно оволодіти ним, щоб спрямувати його ресурси в максимально результативне практичне річище.

Таку спеціальну кваліфікаційну мережу утворюють заклади післядипломної педагогічної освіти (ППО), головним призначенням якої виступає адаптація особистості до складних і неординарних вимог, що висуває перед нею динамічне сучасне суспільство. Фундаментальні основи діяльності післядипломної освіти визначаються низкою державних документів, що спрямовують змістові пріоритети її діяльності і регулюють напрями, форми її функціонування.

Законом України «Про вищу освіту» на концептуальному і юридичному рівні виділено провідні завдання, цілі і стратегічне значення післядипломної освіти. У зазначеному Законі говориться про те, що сутність діяльності національної системи післядипломної освіти полягає в тому, щоб забезпечувати «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок» [4, с. 117]. Важливо відзначити, що цим державним документом післядипломна освіта кваліфікується як така, що, по-перше, здійснює подальший розвиток особистості людини, по-друге, тісно пов'язана з конкретними потребами українського суспільства і, по-третє, має спрямованість на вираження своєї діяльності в досягненні практичних результатів.

Визначальні положення, сформульовані в Законі «Про вищу освіту», набувають свого подальшого розвитку і конкретизації в «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні», що була затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 11 квітня 2002 року і на якій будується нинішня діяльність національної системи і мережі післядипломної освіти. У «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні» заявлено тезу про цей етап освіти як про важливий компонент фахового зростання особистості, фактор підвищення їх не тільки професійного, але й культурного, духовного рівня і як про форму спеціального навчання, гарантованого державою [4, с. 45].

Як відомо, післядипломна освітня система розрахована на фахівців, які мають відповідну професійну підготовку, набули певного досвіду практичної діяльності і в той же час потребують поглиблення та модернізації своїх знань, умінь, навичок, тому що за повсякденною

роботою вони далеко не завжди встигають усвідомлювати концептуальні трансформації, стежити за новаціями, розширювати загальнокультурні інтереси, що пов'язані з їх фаховою діяльністю.

Усе це повною мірою стосується і вчительського корпусу, у нашому випадку – учителів української мови, яким важливо знати про ті зміни, що відбулися або відбуваються в мові та мовних процесах, глибоко аналізувати події, тенденції, що характеризують соціокультурний розвиток України, і бути ознайомленими з найновішими значними здобутками інтеркультурного – європейського чи світового значення.

У цьому найбільш дієву і своєчасну допомогу вчителям української мови надає спеціальна освітня мережа, якою виступає система закладів ППО.

Її складають Університет менеджменту освіти (м. Київ) і регіональні структури – інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО) та академії неперервної освіти.

Необхідно зазначити, що національна система ППО своєю понад півстолітньою історією довела високу ефективність власного функціонування і нині має у своєму розпорядженні значний кадровий потенціал, ґрунтовні теоретико-методичні розробки, напрацювання, а також можливості мобільного реагування на актуальні виклики, запити соціального і педагогічного звучання [5, с.5].

Реальні досягнення вітчизняної та національної системи післядипломної освіти педагогів стали підґрунтям для науковців, які аналізують проблеми, тісно з нею пов'язані. У числі таких нагальних проблем – значення цієї освітньої ланки на сучасному етапі, у період активного реформування як системи освіти, світоглядних цінностей, так і загалом життєдіяльності соціуму.

Сучасна мережа закладів післядипломної педагогічної освіти (ППО) має широкі можливості в напрямі формування та вдосконалення соціокультурної компетентності вчителя української мови. Для його успішного здійснення необхідно виділити низку психологічних і педагогічних передумов цього процесу.

До психологічних передумов розвитку СКК педагога-практика в першу чергу належать наявність інтересу, мотивації, сформованість критичного (креативного) мислення, пам'яті [13, с. 67]. Усі ці чотири психологічні категорії – інтерес, мотивація, критичне мислення, пам'ять – можуть бути актуалізовані і суттєво розвинені в особистості вчителя інформаційним і методичним потенціалом, що містять у собі заклади післядипломної педагогічної освіти. Основу соціокультурної компетентності сучасного педагога складає інтерес до соціокультурної сфери взагалі. Взаємодію закладу післядипломної освіти і вчителя української мови в напрямі розвитку його СКК варто будувати на широкій тематиці

навчальних занять, що носить україноцентричну спрямованість, помітно збагачує українознавчу ерудицію педагогів-словесників, а також розкриває різноманітні зв'язки української культури з іншими національними культурами та сконцентровує увагу на основних світових культурних цінностях. Сутність тематики цих занять полягає в тому, щоб викликати і закріпити в особистості вчителя української мови глибоку зацікавленість у самому феномені соціокультурної інформації, яка значно розширює аргументаційні можливості, збагачує ресурси впливу в процесі взаємодії з учнями як основної, так і старшої школи.

Формуванню сталого інтересу вчителя-філолога до соціокультурної сфери, до систематичного отримання важливої соціокультурної інформації також сприяють інші види робіт, що застосовуються в обласних закладах ППО або здійснюються під їх керівництвом. Це ознайомлення з культурологічними програмами, записаними на DVD, перегляд передач телеканалу «Культура», робота в Інтернеті з метою підбору цікавої, неординарної інформації культурологічного характеру, групові та індивідуальні екскурсії культурними місцями обласного центру, у якому вчителі проходять підвищення педагогічної кваліфікації, екскурсії культурними центрами того регіону, де вони живуть і працюють тощо [9].

Інтерес до соціокультурної інформації служить для вчителя-словесника підґрунтям мотивації, що спонукає його займатися подальшим розвитком такої своєї властивості, як соціокультурна компетентність. Треба зазначити, що мотивація – це не просто важлива передумова будь-якого виду людської діяльності. Це, як стверджують психологи, головна рушійна сила, провідний чинник успішності і результативності здійснення будь-якої справи, у тому числі і педагогічної. Серед найбільш важливих завдань, що стоять нині перед системою ППО, варто виділити розвиток соціокультурної компетентності вчителя, тому що вона виступає свідченням його інформаційного й інтелектуального авторитету. І це слід визнати логічною і вмотивованою закономірністю. Оскільки в соціумі, де панує культ інформації та широких інформаційних потоків, морально-етичним авторитетом виступає в першу чергу та особистість, що володіє якомога більшим обсягом знань і демонструє вміння їхнього практичного застосування [11, с. 15].

Також теоретики-психологи стверджують, що особливим впливом на оточення, насамперед на учнівську молодь, користуються ті особистості, знання, уміння і навички яких виходять за межі їхнього безпосереднього фаху [12, с. 531]. Це означає, що ті вчителі української мови, які не тільки досконало знають свій предмет, але й володіють широкою соціокультурною інформацією, уміють застосовувати її в повсякденній педагогічній практиці, зацікавлюють своїм

соціокультурним багажем учнів, користуються більшою повагою серед них і мають значно багатші важелі впливу на формування учнівських особистостей. Отже, мотивація щодо розвитку власної соціокультурної компетентності відкриває перед учителем-словесником широкі можливості в плані значно ефективнішого здійснення навчально-виховного процесу, зокрема в навчанні української мови і літератури.

Формування або посилення мотивації, що стимулює розвиток СКК вчителя української мови, у післядипломній освіті доцільно здійснювати під час перебування педагогів-словесників на курсах підвищення кваліфікації. Для цього використовуються форми роботи, що носять цілеспрямований практичний характер, а саме:

– семінарські заняття, на яких обговорюються і аналізуються різноаспектні питання, пов'язані з формуванням і розвитком ключових, базових компетентностей сучасного вчителя, у тому числі соціокультурної компетентності;

– відвідування уроків і різноманітних позакласних заходів під час педагогічної практики у загальноосвітніх школах обласного центру, що систематично співпрацюють із закладами післядипломної освіти;

– конференції з обміну досвідом, на яких учителі української мови і літератури представляють свої напрацювання щодо реалізації соціокультурної компетентності в навчально-виховному процесі [2, с. 59].

Увесь обсяг теоретико-когнітивної і практичної роботи, здійснюваної вчителями української мови в закладах ППО або за їхньої активної участі, свідчить про значний потенціал цих навчальних структур в напрямі формування і суттєвого посилення вчительської мотивації, спрямованої на розвиток власної соціокультурної компетентності.

Ще однією важливою передумовою становлення і вдосконалення СКК вчителя української мови в післядипломній освіті виступає сформованість критичного мислення. Воно дає змогу особистості педагога з максимальною об'єктивністю оцінити хід і результати своєї фахової діяльності, виявити її сильні сторони, проаналізувати ті аспекти діяльності, де результати характеризуються не дуже високими показниками, розібратися в причинах, що не дозволяють працювати більш ефективно і повнішою мірою реалізовувати свої фахові здібності, відкоригувати подальшу послідовність і спрямованість дій, що допоможе усунути або принаймні мінімізувати недоліки і тим самим досягти вищих педагогічних результатів. Наявність і сформованість критичного мислення в особистості педагога-словесника, зокрема учителя української мови, виступає необхідним чинником і пере-

конливим свідченням успішності, точніше, продуктивності його роботи в здійсненні навчально-виховного процесу [14].

Критичне мислення – одна з головних форм активного мислення. Саме тому критичне мислення безпосередньо пов'язане з креативними можливостями, креативним потенціалом учителя-словесника, бо значно активізує внутрішній розумовий процес педагогічної особистості. Завдяки аналітичному ставленню до зробленого, інакше кажучи, завдяки засадам і навичкам критичного мислення, така особистість сконцентровує свої зусилля на пошуку самобутніх, нестандартних рішень у непростих і проблемних ситуаціях, що виникають у різноманітних комунікативних зв'язках, серед яких основними виступають «учитель – учень», «учитель – батьки», «учитель – соціум». Отже, критичне мислення неможливе без креативності, без виявів креативного мислення і закономірно потребує, зумовлює ці вияви.

Критичне мислення активно сприяє розвитку соціокультурної компетентності вчителя української мови. Воно допомагає педагогові більш цілеспрямовано добирати і систематизувати потрібну соціокультурну інформацію, продуктивніше застосовувати її на уроках і в позакласній роботі, знаходити найкоротші шляхи встановлення діяльнісних взаємин із учнями та їх батьками. У закладах ППО критичне мислення особистості вчителя української мови розвивається, поглиблюється на практичних заняттях під час розгляду важливих лінгвістичних і лінгвокультурологічних проблем, при викладанні спецкурсів культурософського характеру, у процесі написання випускних робіт, під час обговорень відвіданих у школах навчальних занять і виховних заходів тощо [2, с. 59]. Специфіка і спрямованість усієї національної системи післядипломної освіти вчителів дозволяють з повним правом стверджувати, що вона спонукає освітян до розвитку власного критичного мислення і активного застосування його в повсякденній практиці, а це позитивно позначається на різновидах учительських компетентностей.

У процесі розвитку СКК вчителя української мови важливу роль відіграє така психологічна категорія, як пам'ять. Педагогові-гуманітарієві не вдасться з високим рівнем продуктивності реалізовувати означену компетентність, якщо він не приділятиме належну увагу вдосконаленню можливостей та особливостей своєї пам'яті. Це пояснюється тим, що одну з основних складових частин соціокультурної компетентності становить різноманітна соціокультурна інформація, якою володіє вчитель і яку він використовує з навчальними, виховними і комунікативними цілями.

У зв'язку з цим закономірно, що обсяг відповідної інформації не тільки помітно впливає, але й фактично визначає потенціал навчального і формувального впливу вчителя української мови і літера-

тури на учнів. Прослідковується наступна залежність: чим більший обсяг інформації соціокультурного ґатунку вчитель тримає в пам'яті, тим ширшими можливостями вираження і втілення соціокультурної компетентності він володіє [13, с. 68].

Як відомо, психологи розрізняють різні види пам'яті. Серед них крізь призму теми нашого дослідження треба виділити оперативну, довготривалу і художню пам'ять. Кожен із цих видів по-своєму важливий для вчителя української мови, що спеціалізується на вдосконаленні своєї соціокультурної компетентності. Оперативна пам'ять дає змогу педагогові швидко і безпомилково запам'ятовувати на короткий термін чималий обсяг соціокультурної інформації, необхідної для конкретного уроку або певного виховного заходу. Довготривала пам'ять свідчить про відповідну ерудицію вчителя, забезпечує вільне оперування ним протягом значного відрізку часу як основних відомостей, так і численних деталей у сфері соціокультурної інформативності. Художня пам'ять дозволяє вчителеві української мови цитувати напам'ять фрагменти літературних творів або навіть повні тексти творів.

Необхідно зазначити, що взаємодія вчителів-словесників із закладами післядипломної освіти, з одного боку, значно поглиблює їх теоретико-інформаційну і фахово-методичну підготовку, а з іншого – активно розвиває їх психологічні властивості.

З метою розвитку, удосконалення різних видів пам'яті в обласних закладах ППО під час проведення лекційних занять, викладання спецкурсів, розрахованих на вчителів української мови і літератури, використовуються різні форми надання соціокультурної інформації – розповідь викладача, лектора, мультимедійні презентації, телевізійні програми тощо. Розмаїття цих форм усуває одноманітність у сприйнятті соціокультурного інформаційного масиву, сприяє постійному переключенню уваги особистості вчителя з одного джерела інформації на інший [ ].

Це створює комфортний психологічний фон для успішного запам'ятовування поданого або репрезентованого пізнавального матеріалу. Також удосконаленню можливостей пам'яті служать тренінги, під час яких учителі української мови відпрацьовують прийоми, психологічні операції, які направлені на розширення і поглиблення в першу чергу таких видів пам'яті, як оперативна, довготривала і художня. Отже, сучасна система закладів післядипломної освіти здійснює корекцію психології особистості педагога-словесника, у тому числі спеціаліста з української філології, і цим самим забезпечує наявність психологічних передумов розвитку соціокультурної компетентності вчителя української мови.

Як свідчать мета і зміст програм з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів, висока ефективність реалізації соціокультурної змістової лінії потребує від учителя української мови достатньої сформованості і розвиненості соціокультурної компетентності. Вона, як показує шкільна практика, утілюється у своїх конкретних семантико-структурних виявах, які, за нашою класифікацією, визначаються як українознавча, інтеркультурна і акмеологічна компетентності [ ].

У закладах післядипломної освіти вчителі української мови одержують кваліфіковану консультацію щодо програм з української мови для загальноосвітніх шкіл, докладно знайомляться як з їх структурою, так і методикою проведення уроків у руслі здійснення соціокультурної змістової лінії. При цьому в процесі лекційних, семінарських та практичних занять, а також консультацій, які проводяться науково-педагогічними працівниками закладів ППО, увага педагогів звертається на вікову специфіку учнів, їхні природні схильності і можливості, подаються різні варіанти методик проведення уроків соціокультурного спрямування залежно від особливостей пріоритетів школи і окремих класів.

Отже, мета, зміст і навчальна структура чинних програм з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів закладають необхідну педагогічну передумову розвитку СКК педагога-словесника. А заклади післядипломної освіти системою своїх навчальних занять, консультацій та інших видів робіт готують учителів означеного фаху до кваліфікованої реалізації в навчально-виховному процесі соціокультурної змістової лінії.

Педагогічні передумови потребують дотримання певних принципів, що забезпечують формування і розвиток соціокультурної компетентності вчителя української мови в обласних закладах ППО. Серед них основне місце відведемо наступним – *науковості, системності, наступності і перспективності, наочності, принципу створення умов та свободи вибору, інтеркультурності тощо.*

Принцип науковості виражається в тому, що викладацький склад закладів післядипломної освіти свою роботу з розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови будує на основі ознайомлення їх з науково вивіреною інформацією, що спрямована на формування українознавчих, інтеркультурних і акмеологічних знань. Під час лекційних, семінарських і практичних занять, а також спецкурсів науково-педагогічні працівники спираються на підкріплені сучасною наукою факти, події, погляди, оцінки, що стосуються україністики, світової культури і найбільших соціодуховних надбань людства. Зазначений принцип також передбачає встановлення на заняттях зв'язків між фактами, тенденціями української і європейської,

а якщо ширше – світової культури. Під керівництвом викладачів закладів ППО вчителі української мови працюють над випускними роботами, що, з одного боку, пов'язані з актуальними соціокультурними проблемами, а з іншого – засвідчують їх особистий досвід у реалізації в навчально-виховному процесі школи соціокультурної компетентності. Принцип системності в роботі викладацького складу закладів післядипломної освіти полягає в тому, що з метою розвитку означеної компетентності вчителів української мови застосовується ґрунтовно продуманий і всебічний комплекс педагогічних дій. Він у першу чергу містить навчальні заняття, педагогічну практику в загальноосвітніх школах регіону, конференції з обміну досвідом, виконання педагогом індивідуальної роботи в руслі підвищення рівня СКК у період між проходженням планових курсів підвищення кваліфікації. Цей принцип сприяє багатопрофільній і різноманітній діяльності вчителя української мови щодо поглиблення як теоретичних знань, так і педагогічної майстерності в напрямі вдосконалення власної соціокультурної компетентності.

Принцип наступності і перспективності допомагає науково-педагогічним працівникам закладів ППО організувати навчальну, наукову і методичну роботу педагогів-україністів так, щоб вона характеризувалася логічністю і послідовністю. Застосування цього принципу важливе через низку причин.

По-перше, постійно ускладнюється інформація соціокультурного спрямування, яку систематично одержує педагог-практик. По-друге, від навчально-інформаційних видів роботи стосовно соціокультурної компетентності вчитель української мови поступово і підготовлено переходить до практичних. По-третє, спочатку він працює над формуванням або подальшим розвитком означеної компетентності з допомогою чи під керівництвом викладача закладу післядипломної освіти, а потім, особливо в міжкурсовий період, підвищує рівень своєї СКК більшого мірою або зовсім самостійно. По-четверте, бачення і розуміння пройдених етапів та перспектив розвитку власної соціокультурної компетентності стимулює творче мислення, креативний потенціал учителя української мови. А це спонукає його до викладу своїх спостережень, рекомендацій, висновків у вигляді виступів на конференціях різного рівня, підготовки науково-методичних праць, публікацій і переконливо свідчить про залучення вчителя до форм наукової діяльності.

Не можна обійти увагою і принцип наочності в процесі становлення та вдосконалення соціокультурної компетентності. Його застосування викладачами закладу ППО збагачує вчителів означеного фаху в двох основних напрямах – соціокультурної інформаційності і знайомства з відповідним перспективним педагогічним досвідом.

У закладах ППО вчитель української мови має можливість ознайомитися з мультимедійними презентаціями, що розглядають різноманітну проблематику соціокультурної компетентності, переглянути записані або на DVD, або на інших відеоносіях культурологічні тематичні програми, передачі українських культурних каналів, уроки або їх фрагменти, на яких знаходить своє втілення соціокультурна компетентність педагога, найбільш цікаві позакласні заходи, де талановито реалізується означена компетентність. Значення принципу наочності обумовлено тією немаловажною обставиною, що він значною мірою покликаний розширити практичний досвід учителів-словесників щодо ефективного застосування соціокультурної компетентності в ході вирішення поточних навчальних і виховних завдань.

Зупинимося й на принципі створення умов та свободи вибору. Функціональний підхід до особистості, при якому її участь в освітньому процесі зводиться до засвоєння деякої суми знань, видів діяльності, вирішення типових завдань, які пропонуються ззовні, не відповідає вимогам сучасності. Готовність до непередбачених змін, спрямованість освіти в майбутнє забезпечується лише розвитком людини, збагаченням її духовної та інтелектуальної сфери, яка дозволить їй бути дієвою в різноманітних та швидкоплинних умовах життя. Лише сприяння розкриттю та втіленню людських бажань, можливостей та здібностей може забезпечити суспільний прогрес. Тому створення умов для самоініціативного, повного змісту, особистісно пережитого навчання достатньо високого рівня, що сприяє прояву цілісної особистості, набуває в системі післядипломної освіти принципового значення [6, с. 78].

Реалізація принципів розвитку СКК у вчителів української мови відбувається через систему підходів до формування означеного різновиду компетентності, яка використовується в закладах післядипломної освіти. Це *комунікативно-когнітивний, андрагогічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, акме-синергетичний підходи.*

Комунікативно-когнітивний підхід спрямований головним чином на те, щоб залучити вчителя української мови до самостійної роботи над собою з метою підвищення рівня своєї соціокультурної компетентності. Для цього заклади післядипломної освіти мають усі необхідні можливості. Викладачі цих закладів організують діяльність учителів у двох пріоритетних напрямах. Один пов'язаний з періодом перебування вчителів української мови на курсах підвищення кваліфікації. У цей час вони опрацьовують наукову і науково-методичну літературу, яка стосується теоретичних і практичних питань соціокультурної компетентності, готують для семінарських занять виступи і повідомлення в руслі аналогічної проблематики, пишуть

випускні роботи, у яких аналізують педагогічні досягнення і перспективи подальшого розвитку соціокультурної компетентності вчителів.

Другий стосується того періоду, коли по завершенні курсів учителі української мови повертаються до своїх робочих місць. У цьому випадку викладачами обласних закладів ППО розроблюються індивідуальні освітні траєкторії, що дозволяють педагогам-практикам цілеспрямовано продовжити роботу над собою. Згідно з такими траєкторіями, учителі проводять майстер-класи з методики здійснення соціокультурної компетентності, виступають на науково-практичних конференціях різного рівня, від шкільних до всеукраїнських, з доповідями про хід, результати і проблеми втілення соціокультурної компетентності, узагальнюють як власні напрацювання, так і напрацювання своїх колег у цьому напрямі в межах перспективного педагогічного досвіду. Отже, комунікативно-когнітивний підхід до формування СКК забезпечує створення реальних ситуацій, у яких здійснюється пізнавальний розвиток учительської особистості [10, с. 147].

Особистісно орієнтований підхід у руслі розвитку соціокультурної компетентності вчителя української мови полягає в тому, що науково-педагогічний працівник закладу ППО працює адресно. Він приділяє увагу кожному вчителю, який приходить на курси фахової перепідготовки або звертається до нього за допомогою щодо підвищення рівня своєї соціокультурної компетентності. Викладач закладу ППО в першу чергу з'ясовує об'єктивний рівень соціокультурної компетентності конкретного вчителя. Також він виявляє для себе сильні і слабкі місця педагога в плані володіння соціокультурною інформацією і методики її застосування на практиці. Надалі викладач закладу післядипломної освіти планує свою взаємодію зі вчителем української мови з урахуванням його конкретно-адресних, особистісних потреб.

Безперечно, під час перебування педагогів на курсах підвищення кваліфікації викладається чимало когнітивного матеріалу в руслі соціокультурної компетентності, що стосується всіх учителів, але наголос робиться на особистісно орієнтованому підході до педагога. У залежності від змісту персональних потреб, запитів учителя української мови в подальшій навчальній і навчально-методичній взаємодії з ним викладач закладу післядипломної освіти складає для нього план діяльності, спрямований на заповнення прогалин у тих компонентах соціокультурної компетентності, знання чи володіння якими йому найбільшою мірою не вистачає [12].

Це може бути робота з друкованими джерелами або в мережі Інтернет щодо поповнення теоретичної інформаційної бази, ознайомлення за порадою науково-педагогічного працівника з новими, актуальними явищами в соціокультурній сфері, відвідування шкільних уроків і виховних заходів соціокультурного характеру для збагачення

методичного інструментарію, вивчення чи узагальнення перспективного педагогічного досвіду інших учителів української в руслі успішного здійснення соціокультурної компетентності, підготовка відповідних методичних рекомендацій чи статті, спільна підготовка з викладачем закладу ППО тексту доповіді на науково-практичній конференції тощо. Особистісно орієнтований підхід не тільки допомагає вчителю-словеснику ефективно компенсувати прогалини в його поточній шкільній діяльності соціокультурного спрямування, але й стимулює його творчий, а якщо більш точно – індивідуально-творчий характер мислення, який виступає запорукою будь-якого розвитку, у тому числі розвитку соціокультурної компетентності педагогічної особистості.

В арсеналі підходів до формування і розвитку СКК вчителя української мови, який реалізується в закладах післядипломної освіти, необхідно також виділити компетентнісний підхід [11].

Компетентнісний підхід в організації навчального процесу курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови, які проводяться у спеціальних профільних установах – інститутах післядипломної педагогічної освіти і в академіях неперервної освіти, у першу чергу виражається в поглибленні і уточненні їх знань, які стосуються сучасної лінгвістичної науки. Це важливо тому, що останнім часом лінгвістика дуже активно розвивається, у зв'язку з чим постійно з'являється нова інформація, яка стосується української лексики, орфоепії, синтаксису і яку необхідно своєчасно довести до свідомості педагога-практика. Формою, що найбільшою мірою відповідає реалізації такого завдання, слід визнати навчальні заняття – лекційні, семінарські, практичні, а також спецкурси. Усі вони проводяться в курсовий період і забезпечуються кваліфікаційним рівнем викладачів-лінгвістів певного закладу післядипломної освіти. Отже, компетентнісний підхід стосовно фахової перепідготовки вчителів української мови виражає себе в підвищенні знаннєво-предметного рівня вчительської особистості [12].

Акме-синергетичний підхід (від др.-грець. ακμή, akme – розквіт, вершина, зрілість, вищий ступінь чогось; др.-грець. λόγος, logos – вчення, sinergeia – спільна дія, співробітництво) у системі післядипломної освіти допоможе вчителеві української мови та літератури досягти максимального вдосконалення шляхом *самоорганізації, самопідготовки, самоосвіти, самореалізації, самовираження і самоствердження*, тобто досягти на післядипломній фазі професійного й соціального «акме». Це передбачає інноваційне переосмислення науково-методичного супроводу неперервного зростання педагога, навчальних планів, програм, методичного забезпечення, функційних ролей всіх учасників тощо [16].

Не меншими темпами розвивається і сучасна педагогічна наука, серед основних цілей якої – це, по-перше, надання процесу навчання на всіх його ланках якнайбільшої ефективності, а по-друге – спрямування і стимулювання педагогів-практиків у напрямі максимально професіонального ставлення до виконання своїх фахових обов'язків, до здійснюваної ними навчально-виховної і соціокультурної діяльності. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу в роботі з учителями української мови, що проводиться закладами ППО, передбачає і супроводжується викладанням як дисциплін загальнопедагогічного характеру, так і курсів з проблематики педагогічної творчості і педагогічної майстерності. Усі вони мають на меті розвивати креативний, самостійно-мислячий потенціал педагога-практика, надавати його думці більшої свободи, а діям – більш високої результативності.

До важливих структурних компонентів педагогічної науки, як відомо, належать конкретні предметні методики, зокрема методика викладання української мови, що зорієнтована на запити і потреби сучасної школи. Компетентнісний підхід у роботі зі словесниками, які співпрацюють з обласними закладами ППО, утілюється також в ознайомленні і опануванні найновішим методичним інструментарієм – прийомами, формами, технологіями, які застосовуються на сучасному уроці з української мови. Цей напрям компетентнісного підходу в роботі зі вчителями забезпечується науковцями-методистами, які через мережу післядипломної освіти здійснюють модернізацію їх методико-інструментарного рівня.

Ознайомлення з актуальними загальнопедагогічними питаннями, удосконалення педагогічної майстерності, розвиток педагогічної творчості і збагачення суто методичного інструментарію вчителя української мови досягається в закладах післядипломної освіти гнучкою системою навчально-освітніх і самоосвітніх форм – різними видами навчальних занять, конференціями з обміну досвідом, що відбуваються під час курсів підвищення кваліфікації, педагогічною практикою, під час якої слухачі курсів відвідують уроки і виховні заходи в загальноосвітніх школах, узагальненням перспективного педагогічного досвіду, підготовкою випускних робіт і їхнім захистом наприкінці перебування на курсах, виступами педагогів-практиків на науково-методичних конференціях, складанням індивідуальної педагогічної траєкторії та її виконанням у міжкурсовий період тощо [10, с. 144].

Отже, усі виділені нами типи підходів, а саме: комунікативно-когнітивний, особистісно орієнтований, компетентнісний та акме-синергетчний активно застосовуються науково-педагогічними працівниками закладів ППО в процесі взаємодії з учителями української мови. Особливо варто відзначити, що вказані підходи сприяють вирішенню двох основних завдань. Перше характеризується фаховою широтою –

подальшою професіоналізацією особистості вчителя української мови. Друге відзначається цілеспрямованою локалізованістю, що виражається в розвитку соціокультурної компетентності педагога-словесника. Зауважимо, що без успішного вирішення першого завдання формування означеної компетентності в особистості вчителя української мови стає неможливим і безперспективним.

Значимим фактором для нашої проблеми виступають методи роботи з учителями-словесниками щодо розвитку їх СКК в післядипломній освіті. У педагогічній науці існують різні класифікації методів навчання. У нашому дослідженні за основу взята класифікація методів навчання, систематизована і розроблена І.Я. Лернером. Хоча вона і спирається на досвід взаємодії педагога з учнівським середовищем, але може бути перенесена і на роботу викладача закладу ППО з учительською аудиторією. Згідно з нею, система загальнодидактичних методів навчання має наступний вигляд: інформаційно-рецептивний, репродуктивний методи, метод проблемного викладу, евристичний (частково-пошуковий) і дослідницький методи [8, с. 103].

Дидактична сутність інформаційно-рецептивного методу, як зазначав І.Я. Лернер, полягає в тісній співпраці двох сторін – у представленні готової інформації» педагогом та її «усвідомленому сприйнятті і запам'ятовуванні» особистостями, що навчаються [8, с. 104]. Тут дуже важлива думка про націлений, аналітичний характер сприймання аудиторією пізнавального матеріалу, що надає цьому методу рис творчої взаємодії між обома сторонами, які беруть участь у навчальному процесі. Без інформаційно-рецептивного методу неможливий розвиток соціокультурної компетентності учителя української мови. На лекціях і спецкурсах, а також на семінарах науково-педагогічними працівниками закладів ППО обов'язково повідомляється принципово нова інформація, що стосується або поглиблення знань учителів української мови в соціокультурній сфері, або розширення їх методичного інструментарію щодо реалізації означеної компетентності.

Репродуктивний метод у ході вдосконалення СКК спрямований на відтворення, засвоєння і закріплення як теоретичного, так і методичного навчального матеріалу, який педагоги-практики одержали внаслідок застосування попереднього (інформаційно-рецептивного) методу. Цей метод знаходить своє втілення не тільки в таких видах аудиторної роботи вчителів, як практичні заняття, семінари і спецсемінари, де вони оволодівають новими уміннями і навичками, що забезпечують ефективне здійснення соціокультурної компетентності. Він використовується під час короткочасних (одно- і дводенних) семінарів, що проводяться обласними закладами ППО в період між курсами підвищення кваліфікації, при підготовці вчителями доповідей на науково-практичних конференціях різного рівня, у яких пред-

ставляється практичний досвід втілення означеної компетентності і узагальнюються його результати.

У процесі розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови постійно актуалізується метод проблемного викладу. Як наголошував І.Я. Лернер, його сутність у тому, що він ознайомлює аудиторію «не тільки зі знайденими рішеннями тих чи інших науково-пізнавальних чи практичних проблем, але й з логікою, нерідко суперечливою, пошуку цих рішень» [8, с. 104]. Формування СКК педагога-практика – це складний і тривалий процес. Для того, щоб він був якомога ефективнішим, необхідно передати вчителеві розуміння закономірності дій, що приводять до оволодіння цим різновидом компетентності. Це забезпечується лише в тому випадку, якщо викладачеві закладу ППО вдається виявити і продемонструвати вчителю, який перебуває на курсах перепідготовки або звертається до нього за допомогою, внутрішню логіку конкретних кроків, що розв'язують проблеми, пов'язані зі здійсненням соціокультурної компетентності. Метод проблемного викладу характеризується широтою застосування в закладах післядипломної освіти – на навчальних заняттях, під час відвідуваннями вчителями-слухачами курсів уроків і виховних заходів своїх колег, на конференціях з обміну досвіду, під час індивідуальних і групових консультацій, що проводяться викладачами закладів ППО тощо.

У процесі розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови в закладах ППО також застосовується евристичний (частково-пошуковий) метод. За своєю природою він становить собою вид тісної співпраці педагога і аудиторії, що навчається. Науково-педагогічний працівник ППО з метою вирішення цілісного завдання ставить перед учителями-словесниками, які підвищують кваліфікацію, низку конкретних навчальних завдань, які вони, спираючись на пошуковий характер мислення і розвиваючи свої творчі здібності, поступово вирішують. Саме поелементний, поетапний характер наближення до розв'язання загальної проблеми становить сутність евристичного методу, який найчастіше втілюється у формі евристичної бесіди.

Такий метод засвідчив свою неабияку ефективність у роботі з дорослою аудиторію, зокрема з учителями української мови, що завдяки специфіці своєї діяльності підготовлені до проявів і пошукового, і творчого мислення. У процесі розвитку СКК вчителя-словесника, що здійснюється закладах ППО, частково-пошуковий метод активно використовується на спецкурсах і семінарах, при обговоренні й аналізі відвіданих уроків та виховних заходів, під час захисту вчителями, що перебувають на курсах, своїх випускних робіт. Дослідницькому методу, що має місце при вдосконаленні соціокультурної компетентності вчителів української мови, в обласних ППО відводиться

роль одного з основних факторів формування творчої, креативно мислячої і діючої особистості педагога. Це обумовлено дидактичною суттю цього методу, що, як зазначав І.Я. Лернер, виконує кілька важливих функцій, а саме: 1) «формує риси творчої діяльності» людської особистості, 2) «організує творче засвоєння знань» особистістю, 3) «забезпечує оволодіння методами наукового пізнання в процесі діяльності з пошуку цих методів» [8, с. 108]. Усі перераховані функції, узяті разом, на переконання вченого-педагога, стають «умовою формування інтересу, потреби в творчій діяльності, тому що поза діяльності мотиви, що проявляються в інтересі і потребі, не виникають» [8, с. 108]. Якщо спроектувати наведені думки на проблему нашого дослідження, то головне призначення дослідницького методу в ситуації розвитку СКК вчителя української мови полягає в тому, щоб надати творчій, самостійно пошуковій діяльності педагога-україніста характеру цілісної, систематичної і довготривалої праці.

Досягнення такої мети в закладах післядипломної освіти забезпечується на спецкурсах і семінарах, на педагогічних конференціях з обміну досвідом, опрацюванням педагогами-практиками нової наукової і науково-методичної літератури з питань означеної компетентності, підготовкою вчителями української мови тематичних повідомлень, доповідей на науково-практичних конференціях, роботою над індивідуальною науково-методичною темою, над методичними рекомендаціями, статтею чи навчальним посібником з проблематики соціокультурної компетентності. Перелічені форми роботи з учителями, які активно використовуються в обласних ППО, свідчать про багатоаспектність дослідницького методу і про його незамінність як фактора розвитку творчого потенціалу вчительської особистості, без чого стає проблематичним ефективне здійснення нею соціокультурної компетентності.

Методи роботи з учителями української мови, які підвищують свою кваліфікацію в системі післядипломної освіти, безпосередньо пов'язані з прийомами, що застосовуються в процесі розвитку соціокультурної компетентності учителя української мови [17]. Серед них у першу чергу треба виділити такі, як аналіз і синтез, зіставлення і порівняння, класифікація і групування.

Прийом аналізу і синтезу, що застосовується викладачами обласних закладів ППО, спрямований на розвиток самостійного, творчого мислення педагога-словесника в напрямі соціокультурної компетентності. Треба відзначити, що в першу чергу він закладає основи вдумливого підходу вчителя української мови до сприйняття подій, тенденцій, явищ соціокультурного характеру, залучає його до уважного стеження за навколишньою соціокультурною дійсністю, учить педагога-практика об'єктивно підходити до її оцінки, що виражається у вмінні

самостійно виділяти в ній не тільки суттєві факти і вагомі здобутки, але й проблемні, слабкі місця.

Розвиток у закладах післядипломної освіти аналітичного і узагальнювального мислення вчителя української мови дає йому змогу повною мірою виявляти когнітивний і формувальний потенціал здобутої, накопиченої ним соціокультурної інформації, здійснювати її цільовий відбір та використання на уроках мови і в позакласній роботі, максимально враховуючи при цьому завдання навчально-виховного процесу і психолого-вікові особливості учнів. Аналіз і синтез як прийом, що розвиває творчі, креативні можливості особистості вчителя в процесі реалізації власної соціокультурної компетентності, насамперед застосовується викладачами закладів ППО в ході навчальних занять. Крім цього, він актуалізується вчителями української мови при написанні випускної роботи, обговорення побаченого уроку чи його фрагменту, підготовці виступів на науково-практичні конференції різного рівня тощо [9, с. 94].

Прийом зіставлення і порівняння також активно використовується в закладах післядипломної освіти з метою формування і розвитку СКК учителів-словесників. Його специфіка зумовлена тією обставиною, що науково-педагогічні працівники цих закладів, як правило, надають цьому прийому практичного спрямування і створюють необхідні умови для вдосконалення вчительських умінь і навичок, пов'язаних із здійсненням означеної компетентності. Мета прийому зіставлення і порівняння, що застосовується в період перебування педагогів-предметників на курсах підвищення кваліфікації, полягає в тому, щоб допомогти вчителям української мови в поповненні власного портфоліо методичних дій, спрямованих на високоефективну реалізацію соціокультурної компетентності.

Для цього під керівництвом науково-педагогічного працівника закладу післядипломної освіти вчителі української мови виконують наступну роботу: презентують на практичних заняттях власний досвід роботи у сфері соціокультурної компетентності, переглядають відеозаписи уроків, класних годин, тематичних вечорів, шкільних програм і постановок до ювілейних дат, подій соціокультурного характеру, ознайомлюються з найкращими напрацюваннями вчителів регіону, України з реалізації означеної компетентності, зібраними і систематизованими в базі даних перспективного педагогічного досвіду, відвідують показові уроки і різноманітні виховні заходи в загальноосвітніх школах.

Це дає їм необхідний матеріал для фактичного зіставлення і порівняння побаченої практичної діяльності соціокультурного значення, оцінки міри її результативності, служить поштовхом до співвіднесення зі своїм досвідом у напрямі втілення соціокультурної компетентності,

дозволяє відібрати у свою методичну скарбничку той інструментарій, який, по-перше, збагачує їх роботу в соціокультурному напрямі, а по-друге, відповідає їх особистісним здібностям і можливостям.

Прийом класифікації і групування, що застосовується в закладах ППО для розвитку соціокультурної компетентності учителя української мови, характеризується подвійним спрямуванням. З одного боку, він розвиває навички системного мислення педагогів-практиків, учить їх оперативно відбирати і об'єднувати в певні групи різноманітні факти, події соціокультурного характеру для подальшого використання в навчально-виховному процесі. З іншого боку, застосування цього прийому дає змогу вчителям української мови правильно систематизувати ті конкретні методичні напрацювання, з якими вони ознайомлюються під час курсів підвищення кваліфікації, і потім творчо їх використовувати у своїй практиці в залежності від певної навчально-виховної ситуації.

Отже, подвійна спрямованість прийому класифікації і групування відшліфовує, поглиблює розумову роботу вчительської особистості з добору соціокультурної інформації, а також надає структурованості методичному інструментарію педагога-словесника, організує його практичну роботу так, щоб щодо конкретного уроку або виховного заходу було відібрано ті методичні прийоми, які найбільшою мірою йому відповідають. Виділені нами складові якраз і визначають розвиненість соціокультурної компетентності вчителя української мови.

Прийоми, що застосовуються в закладах післядипломної освіти, не можуть бути реалізовані без засобів роботи з учителями-словесниками щодо розвитку їх СКК. До таких засобів належать вербальні, практичні, технічні.

Вербальні засоби, що забезпечують формування і розвиток соціокультурної компетентності вчителя української мови, які тісно співпрацюють з обласними ППО, знаходять своє втілення в розповідях науково-педагогічного працівника, бесідах і обговоренні зі слухачами актуальних проблем із сфери соціокультурної компетенції і компетентності, аналізі різноманітних матеріалів, творчих напрацювань, що стосуються здійснення соціокультурної компетентності в шкільній практиці, консультуванні педагогів-практиків під час написання ними методичних рекомендацій, науково-методичних статей або підготовки виступів на конференціях різного рівня з питань означеної компетентності. Вербальні засоби розвитку СКК вчителів української мови використовуються як під час навчальних занять, так і в процесі інших форм взаємодії з педагогами, що займаються підвищенням своєї фахової кваліфікації.

Практичні засоби формування і стимулювання соціокультурної компетентності, як правило, застосовуються тоді, коли вчителі

української мови перебувають на курсах підвищення кваліфікації. Ці засоби виражаються у вигляді такої навчальної, аудиторної роботи, як семінари, тренінги, практичні заняття. На них розглядаються конкретні проблеми, пов'язані зі здійсненням означеної компетентності, відпрацьовуються й удосконалюються вміння, навички соціокультурної компетентності. Мета практичних засобів – поставити особистість учителя, який проходить підвищення кваліфікації, у реальні педагогічні ситуації, що будуть спонукати його до прояву і розвитку під час занять своїх здібностей у сфері соціокультурної компетентності. До категорії практичних засобів треба також віднести відвідування вчителями уроків української мови і виховних заходів своїх колег, пов'язаних зі здійсненням означеного різновиду вчительської компетентності.

Технічні засоби також систематично використовуються в закладах післядипломної освіти для розвитку соціокультурної компетентності педагогів-практиків. Необхідно зазначити, що коло цих засобів неухильно розширюється. Нині в обласних ППО в роботі зі вчителями широко практикують роботу в мережі Інтернет, перегляд навчальних телепередач, демонстрацію науково-популярних фільмів, прослуховування радіопередач стосовно соціокультурної проблематики. З метою вдосконалення знань, умінь і навичок учителів щодо здійснення соціокультурної компетентності активно використовується відеотехніка, яка дозволяє записувати великі часові обсяги уроків, виховних заходів відповідного спрямування й у випадку необхідності здійснювати їх покадрову зупинку, покадровий відеоповтор для індивідуального і колективного аналізу.

Останнім часом усе більшої популярності набувають комп'ютерні технології як засіб організації та проведення навчальних і наукових заходів, до яких належать науково-практичні конференції в режимі онлайн. Такі конференції дозволяють викладачам системи ППО разом з учителями української мови і вченими, які представляють різні регіони і навіть країни, спільно обговорювати проблеми теорії і практики соціокультурної компетентності, обмінюватися накопиченим досвідом, шукати рішення складних питань в означеній сфері. Отже, вербальні, практичні і технічні засоби відіграють незамінну роль у процесі розвитку СКК вчителів української мови.

Не можна обійти увагою форми роботи в закладах післядипломної освіти зі вчителями-словесниками в напрямі вдосконалення їх соціокультурної компетентності. Таких форм виділяємо три – це курсовий період, період між проходженням курсів (міжкурсовий) і самоосвітня діяльність. Кожна з них відзначається своєю специфікою, яку коротко схарактеризуємо [1, с. 80].

У курсовий період учителі української мови прослуховують лекції і спецкурси, працюють на семінарських, практичних заняттях з проблематики СКК. Окрім цього, вони беруть участь у педагогічній практиці, під час якої відвідують показові уроки і позакласні заходи, що проводять їх колеги в загальноосвітніх школах регіону, виступають на конференціях з обміну досвідом, готують випускні роботи з питань означеної компетентності.

У міжкурсовий період педагоги беруть участь у тематичних семінарах з питань соціокультурної компетентності, що проводяться працівниками обласних закладів ППО і мають, як правило, одноденний або дводенний характер, беруть участь в роботі шкільних і районних методоб'єднань, звертаються і одержують консультації у руслі теорії і практики соціокультурної компетентності, здійснюють взаємовідвідування навчальних занять і виховних заходів з аналогічної проблематики, разом з викладачем закладу післядипломної освіти розроблюють індивідуальну освітню траєкторію.

Форма самоосвітньої діяльності вчителів української мови проявляється в тому, що вони стежать за культурологічними публікаціями в пресі, зокрема у фаховій, регулярно ознайомлюються з телепрограмами всеукраїнського каналу «Культура», культурологічними програмами каналів «Перший національний», «Інтер», «Україна» тощо, систематично опрацьовують нову наукову і науково-методичну літературу, де висвітлюється актуальні питання компетентнісного підходу взагалі і соціокультурної компетентності зокрема, готують доповіді і виступають на конференціях різного рівня з даної проблематики, утілюють індивідуальну освітню траєкторію .

Отже, сучасна мережа обласних закладів ППО забезпечує реалізацію всіх необхідних психологічних передумов, спирається на значний науково-педагогічний потенціал і містить значні організаційні, змістові можливості для того, щоб систематично і цілеспрямовано сприяти розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови, які тісно співпрацюють із цією мережею.

Література

1. Голобородько Є. П. Роль післядипломної освіти в розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови і літератури / Є. П. Голобородько, Л. П. Марецька // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». – 2012. – Випуск 16. – С. 77-81.
2. Голобородько Є. П. Неперервна освіта і особистість учителя / Є. П. Голобородько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць : у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. І. – С. 58–61.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011
4. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159 с; С.117.
5. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти : монографія / А. М. Зубко // Херсон : РІПО, 2010. – 167 с.; С. 5.
6. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Клокар Наталя Іванівна. – Київ, 1997. – 227 с.
7. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник для студ. спец. «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання» / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – С. 103.
9. Марецька Л. П. Розвиток соціокультурної компетентності вчителя української мови в післядипломній освіті як середовищі професійного зростання фахівця / Л. П. Марецька // Управління післядипломною освітою: реалії, тенденції, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (19-20 вересня 2013 року, м. Херсон) : у 2-х частинах / за заг. ред. А. М. Зубка, І. Я. Жорової, Л. М. Назаренко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Ч. 1. – 212 с.
10. Марецька Л. П. Інноваційні підходи щодо підготовки вчителів української мови в системі післядипломної освіти до формування предметних компетенцій у старшокласників / Л. П. Марецька // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РІПО, 2011. – Випуск 12. – Частина 1. – С. 144-148.
11. Олійник В. В. Система післядипломної педагогічної освіти України: стратегія розвитку [Електронний ресурс] / В. В. Олійник // Модернізація системи ППО України в контексті змін. – Режим доступу до журн.: http://www.cippe.edu.ua.
12. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–5.
13. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. /под ред. И.В.Дубровиной. – М.,1998. – 528 с.
14. Присяжнюк Ю.С. Використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/prisjagnuk.pdf (дата обращения: 25.02.2014).

15. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова ; Державна академія керівних кадрів освіти. – К., 1998. – 171 с.
16. Сидоренко В. В. Акме-синергетичний підхід до підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в системі неперервної педагогічної освіти / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – No 2 (7).
17. Якухно І.І. Інноваційні технології навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/library/12v2-17/12yaiipo.htm (дата обращения: 19.02.2014).

Наукове видання

АСПЕКТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Колективна монографія

За загальною редакцією проф. ***Я.Ю.Голобородька***

Технічний редактор ***Воскова І.В.***

Підписано до друку 10.10.2014 р.
Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Verdana.
Ум. др. арк. 8,6. Наклад 300.

Виготовлено з оригінал-макету
у КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
вул.Покришева, 41, м.Херсон, 73034
тел. (0552) 37-02-66
E-mail: suitti.ks.@ gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ХС №74 від 30.12.2011 р.