

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XXXVIII



Івано-Франківськ

2011

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вісник Прикарпатського університету.

Серія: Педагогіка. 2011. Вип. XXXVIII. 192 с.

Видається з 1995 р.

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених в напрямі актуалізації народнопедагогічної скарбниці з проблем формування здорового способу життя дітей та молоді у сучасних навчальних закладах, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем в руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до активної життєдіяльності.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

УДК: 371.85:378
ББК: 74.580.0

Джабер Мохаммед Нур

**МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЛЯ ДЕТСКИХ САДОВ ИОРДАНИИ:
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В статье рассмотрено разностороннюю деятельность ДООУ, направленную на сохранение здоровья детей, проанализировано комплекс воспитательно-образовательных, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий в детских образовательных учреждениях.

Ключевые слова: Иордания, профилактическая медицина, валеологическая культура, медицинская осведомленность педагога.

Цель статьи: показать влияние медицинско-педагогической составной в профессиональной подготовке воспитателей на качество их деятельности в дошкольных учреждениях Иордании.

Задачи статьи:

- 1) подтвердить, что укрепление здоровья и снижение заболеваемости среди детей является необходимым условием качественного развития страны;
- 2) на примере анализа работы детских дошкольных учреждений доказать, что именно профилактическая медицина, как наука о способах предотвращения распространения заболеваний, считается наиболее оптимальным путем укрепления физического и психологического здоровья как отдельного человека, так и групп людей.
- 3) проанализировать оздоровительную направленность воспитательно-образовательного процесса, формирование валеологической культуры ребенка, последовательно описать этапы работы.

Необходимым условием экономического и социального развития страны Иордании является высокий уровень здоровья нации. Достижение положительных результатов в этом направлении связано, во-первых, с укреплением здоровья и снижением заболеваемости детей, во-вторых – с реализацией основных принципов государственной политики и утверждением приоритетов общечеловеческих ценностей: жизни и здоровья каждого человека. Таким образом, состояние полного физического, психического и социального благополучия ребенка – рассматривается важнейшей предпосылкой его успешного воспитания, обучения и адаптации к сложным естественным и крайне неустойчивым условиям современного общества.

Совместная, согласованная работа детского сада, школы и семьи, способствует формированию единых взглядов на сущность и значение гигиенических требований, позволяет в семейных условиях продолжить обучение и закрепить полученные в детском саду, а потом в школе знания, умения и навыки позитивного гигиенического поведения.

В настоящее время, медицина Иордании добилась впечатляющих успехов. Особенно это касается методов диагностики и лечения детей и взрослых. Используя новейшие приборы, за считанные секунды доктора узнают чем болеет пациент и как ему помочь. Все отрасли медицины развиваются каждую минуту, совершенствуясь, таким образом, все новые и новые методы. Определенные разделы профилактической медицины, как науки о способах предотвращения распространения заболеваний, путях укрепления физического и психологического здоровья как отдельного ребенка, так и группы детей, включены в систему медико-педагогической подготовки будущих педагогов.

Каждый воспитатель или учитель должен уметь компетентно объяснить профилактику, т.е. то как предотвратить болезнь воспитанников снова. В Исламе все начинается с профилактики, а не с **лечения**. Несмотря на то, что основы исламской профилактики были заложены более четырнадцати веков назад, они и сегодня являются основой основ сохранения здоровья в первую очередь детей.

Хочу навести несколько примеров **профилактической медицины, которыми овладевают при подготовке к воспитанию детей, поскольку они особенно важны с раннего детства.**

Ссылаясь на известное высказывание Пророка: **“Прав Аллах, предписывая каждому мусульманину раз в семь дней мыться полностью, включая голову и все тело”**, студенты изучают конкретные темы, которые дают ему научное объяснение.

Так, изучая опытно-экспериментальным путем микроорганизмы, им объясняют, что они обитают на коже человека в неисчислимых количествах, превышающих, по некоторым подсчетам, численность населения всего Земного шара. Доказано, что лишь одно принятие ванны удаляет с тела более двухсот миллионов микробов. Поскольку процесс их размножения не прерывается ни на секунду, то удалять их нужно постоянно и регулярно, чтобы их как можно меньше оставалось на коже и организм мог с ними бороться.

Омовение, как процесс очистки открытых, наиболее загрязненных микробами, участков тела человека также основан на данных микробиологов. Они доказали, что на каждом квадратном сантиметре поверхности натуральной кожи обитает громадное количество микроорганизмов, число которых на открытых участках колеблется от одного до пяти миллионов на квадратный сантиметр, причем они постоянно размножаются, и, чтобы избавиться от них, нужно регулярно мыть кожу. Это как раз и достигается омовением, (совершение омовения повышает иммунитет, усиливает обмен веществ, снимает электростатическое напряжение, стресс и все негативные эмоции, улучшает состояние кожи и т.д.)

Целесообразность гигиены зубов доказывают таким образом: если не удалять изо рта микробы несколько раз в день, то они могут стать причиной кариеса детей и пародонтоза взрослых. Число видов микробов, содержащихся во рту, превышает сотню, а их количество колеблется от пятисот миллионов до пяти миллиардов в одном миллилитре слюны. Эти микробы живут за счет остатков пищи, застрявшей между зубами и налипшей на них. Студентам объясняют, что в процессе роста и размножения они выделяют кислоты и многие другие вещества, негативно влияющие на состояние ротовой полости ребенка, вызывая неприятный запах изо рта, изменяя цвет зубов и нарушая их функцию у взрослых. Совместно с преподавателями устанавливают, что эффективным средством защиты зубов является “сивак” (зубочистка особого рода, сделанная из корня целебного растения). Если им пользоваться как предписал пророк Мухаммед, он удаляет микробов своими волокнами и убивает некоторые их виды, благодаря содержащимся в нем химическим веществам, препятствуя тем самым скоплению микробов и остатков пищи и предохраняя зубы и ротовую полость.

Студенты изучают **правила личной гигиены**. Большое значение современных медицинских исследований показывают и для гигиены тела. Соблюдение предложенных правил изучают в контексте последствий, к которым может привести пренебрежение ими. К примеру, если не стричь ногти, то это может стать причиной болезни детей, поскольку под ними скапливаются целые колонии микробов-переносчиков детских заболеваний

Заботу об организме и меры профилактики органических заболеваний объясняют в таких темах.

Правильное питание и соблюдение поста. Переедание приводит, как правило, к ожирению, которое стало очень распространенным во многих странах. Установлено, что лучшим способом избежать этих заболеваний в детстве является пост и воздержанность в еде, ибо, как сказал наш Пророк: «желудок- это гнездо болезней, а диета - наилучшее лечение.» Умеренность - вот к чему призывает ислам, и месяц рамадан с профилактической точки зрения- то же, что и очередной отпуск для служащего: во время поста желудок получает отдых и расходуется часть накопленных в организме жиров.

Занятия физкультурой. Посланник Всевышнего говорил: **“Сильный верующий лучше для Аллаха и более любим Им, нежели слабый...”** Справедливость этого высказывания объясняют таким образом: твердый духом и телом человек более других готов к выполнению своих личных, семейных и общественных обязанностей. Вообще же взгляд ислама на болезнь можно представить и таким высказыванием Пророка: “Болезнью или другим несчастием, постигающим покорного Всевышнему человека, Аллах сбрасывает со счетов совершенные им дурные поступки, как дерево сбрасывает свои листья”.

Охрана и укрепление здоровья детей, формирование привычки к здоровому образу жизни были и остаются первостепенным приоритетом детских садов. Опираясь на этот приоритет, Иордания поставила перед собой три основные задачи:

- * сохранение здоровье детей;
- * создание условий для их своевременного и полноценного психического развития;
- * обеспечение каждому ребенку возможности радостно и содержательно прожить период дошкольного детства.

Решение этих задач в дошкольных учреждениях предусматривает организацию разносторонней деятельности, направленной на сохранение здоровья детей, реализацию комплекса воспитательно-образовательных, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий. Педагогов готовят к профессиональной реализации модели формирования здорового образа жизни детей. Ее обеспечивают:

- * направленностью воспитательно-образовательного процесса на физическое развитие дошкольников и их валеологическое образование;
- * комплексом оздоровительных мероприятий в режиме дня в зависимости от времени года;
- * созданными оптимальными педагогическими условиями пребывания детей в д/с;
- * формированием подходов к взаимодействию с семьей и развитием социального партнерства.

Здоровьесберегающее направление предполагает формирование у студентов-дошкольников осмысленного отношения к здоровью своих воспитанников, как к важной жизненной ценности, путем реализации комплекса здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательном процессе, на основе творческой активности детей.

Подготовку будущих воспитателей к планомерному сохранению и развитию здоровья осуществляют по таким направлениям:

1. Лечебно-профилактическое (обучение фито-, витаминотерапии; приему настоек и отваров растений-адаптогенов в соответствии с комплексным планом оздоровления и лечебно-профилактических мероприятий для детей).

К такой работе медицинской сестры привлекают в каждом детском саду и педагогов. Они совместно организуют лечебно-оздоровительную работу, следят за рациональным питанием и вместе с физкультурным руководителем воспитатели и медперсонал проводят диагностику уровня физического развития. Профилактика заболеваемости включает ароматизацию помещений, чесночно-луковые закуски, салаты из свежих овощей и фруктов, прививки.

В детских садах выполняют принципы рационального здорового питания детей: регулярность, полноценность, разнообразие путем соблюдения режима питания и индивидуального подхода к детям во время приема пищи. Педагогов готовят к организации и обеспечению условий для широкого использования в ежедневном меню продуктов, содержащих микроэлементы (йодированное молоко и соль), витаминов и растительной клетчатки (салаты), способствующих правильному функционированию процессов пищеварения, селедочных закусок для стимулирования аппетита детей. Такой подход позволяет улучшать их физическое развитие, повышать иммунологическую защиту детского организма.

Страна достигла необычайных успехов в области полноценного, здорового и правильного питания. Иорданцы употребляют сегодня больше овощей и фруктов (70 кг в год на душу населения), чем любые другие жители нашей планеты (для сравнения: датчане – 50 кг.; американцы – 30 кг).

2. Обеспечение психологической безопасности личности ребенка (психологически комфортная организация режимных процессов, оптимальный двигательный режим, правильное распределение физических и интеллектуальных нагрузок, доброжелательный стиль общения с детьми, использование приемов релаксации в режиме дня, применение необходимых средств и методов).

3. Оздоровительная направленность воспитательно-образовательного процесса (учет гигиенических требований к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения, создание условий для оздоровительных режимов, валеологизация образовательного пространства для детей, бережное отношение к нервной системе ребенка:

учет его индивидуальных особенностей и интересов; предоставление свободы выбора и волеизъявления, создание условий для самореализации; ориентация на зону ближайшего развития ребенка и т.п.).

4. Формирование валеологической культуры ребенка, основ валеологического сознания (знания о здоровье, умения беречь, поддерживать и сохранять его, формирования осознанного отношения к здоровью и жизни).

Известно, что от состояния здоровья детей во многом зависит благополучие общества. В последнее десятилетие во всем мире наметилась тенденция к ухудшению здоровья детского населения. Экологические проблемы, различные отрицательные бытовые факторы, химические добавки в продуктах питания, некачественная вода, накапливающиеся раздражения в обществе, связанные с неудовлетворительным экономическим положением, – лишь некоторые факторы, агрессивно воздействующие на здоровье дошкольника.

В Иордании четко понимают, что забота о здоровье детей сегодня – это полноценный трудовой потенциал нашей страны в ближайшем будущем. Именно поэтому страна занимает одну из передовых позиций во всем, что касается общественного здравоохранения – в плане теоретических исследований и медицинской практики. На сегодняшний день Иордания занимает одно из первых мест в мире по продолжительности жизни, а расходы на здравоохранение соответствуют уровню тех же статей бюджета других западных стран. К примеру, в 1997 году они составили 8,4% от валового национального дохода, в то время, когда в США – 13,6%, в Канаде – 9,8%, Японии – 6,9%, Великобритании – 6,7%. Расходы Иордании в области здравоохранения на душу населения составляют 1385 американских долларов в год).

В контексте основного принципа медицины в Иордании – общественное здравоохранение начинается с просветительской деятельности, разъяснения важности профилактики заболеваний, борьбы с распространением инфекций, соблюдения режима правильного питания, будущих педагогов обеспечивают всей необходимой информацией по этим вопросам. Их медицинская подготовка сочетается с изучением общинных программ охраны здоровья. Такой подход представляется нам наиболее эффективным, особенно в свете результатов исследований, с очевидностью доказывающих, что совместные усилия воспитателей и родителей могут дать ожидаемые результаты.

Научные исследования в этой области позволяют непрерывно совершенствовать практику учебных заведений, регулярно проводить кампании, призванные повысить осведомленность родителей в этом вопросе. Помимо уже отмеченного достижения – значительного снижения детской смертности, можно указать на почти полное исчезновение в Иордании ряда болезней, таких как туберкулез, полиомиелит, дифтерия.

В вопросах охраны здоровья матери и ребенка, предупреждения эпидемий, ликвидации инфекционных и эндемических заболеваний, Иордания сумела достичь огромных результатов.

Уровень жизни населения повысился, а смертность детей снизилась. К примеру коэффициент младенческой смертности в период 1950-1955 с 122 смертей на тысячу родившихся живыми снизился до 36,8 на тысячу родившихся в 1990 году, и продолжает уменьшаться. Этому способствует значительное увеличение количества родильных домов, профессиональной помощи, современной техники.

Увеличилось число материнских и детских центров (из 307 в 1996 году до 385 центров в 2005 году), комплексных медицинских центров: (от 41 до 57), стоматологических клиник (из 188 до 274).

Не существует никаких сомнений, что значительные усилия, предпринятые Министерством здравоохранения и образования, и улучшение медицинской осведомленности педагогов о серьезности детских болезней являются главными условиями улучшения здоровья детей Иордании. Дошкольное учреждение, как первое звено непрерывного здоровьесберегающего образования, предполагает выбор альтернативных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса по сохранению и укреплению их здоровья. Развитие детей тесно связано со здоровьем: только здоровый ребенок может правильно, полноценно развиваться.

Работа по формированию представлений и навыков здорового образа жизни в наших детских садах воспитатели реализуют во всех видах деятельности детей в системе, согласно обра-

зовательной программы, включающей работу по оздоровлению детей на занятиях, играх, режимных моментах, а также во взаимодействии с семьей путем привлечения родителей к закреплению навыков здорового образа жизни: стать телесно и психически здоровым, многогранно способным, радостным и счастливым.

The article analyses the activity of children's educational establishments aiming to make children healthy, shows the complex of upbringing, educational, healthy activities in children's educational establishment.

Key words: Jordan, valeology culture, medical consciousness of the teacher.

УДК 37 (477.87) (09) "19"

Іветта Легеца

ББК 74.1

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ "РІДНОЇ МОВИ" В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИЦТВА НА ЗАКАРПАТТІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розкрито проблеми вивчення "рідної мови" в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті початку ХХ століття. Розкрито важливість оволодіння учнями мовним етикетом та культурою спілкування "рідною мовою". Дано характеристику методам навчання мови в народних школах. Здійснено аналіз змісту навчального предмету "бесіда" при вивченні мови, адже саме бесіда посідала далеко не останнє місце при вивченні "рідної мови". Школа і вчитель народної школи мали вкласти зернятко любові в серця учнів. Пробудження любові мало бути першим завданням і ціллю бесіди в народній школі.

Ключові слова: зміст освіти, методи навчання, проблеми педагогічної науки, навчальний процес.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем розвитку педагогічної освіти початку ХХ століття виступає проблема вивчення "рідної мови" в умовах поліетнічного середовища на Закарпатті.

Великого значення проблемі розвитку мовлення у навчально-виховному процесі надавали відомі педагоги Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, вчені-методисти Л.І.Айдарова, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, І.А.Зязюн, В.А.Каліш, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, Г.М.Сагач, М.Г.Стельмахович, О.Н.Хорошковська, П.Т.Шелехова та інші [8].

У своїх працях проблеми полікультурної та глобальної освіти розкривають В.Болгаріна, В.Бойченко, І.Прокопенко. У навчально-виховному процесі важливо реалізувати ідею полікультурності. Важливими для розв'язання даної проблеми є дослідження регіональних особливостей культури спілкування учнівської молоді у полікультурному середовищі. З відомих історичних і політичних причин ці особливості для Закарпаття були найбільш специфічними. Поряд з проблемою вивчення іноземних мов, поставала не менш вагома – проблема опанування "рідної мови" в школах Закарпаття.

Питання розкриття проблем вивчення "рідної мови" в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті початку ХХ століття не було охоплено окремим дослідженням. Тому дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку освіти.

Метою даної статті є розкриття основних проблем вивчення "рідної мови" в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті початку ХХ століття.

Вже в ранньому дитинстві закладаються основи культури, у тому числі культури спілкування на рідній мові. Маючи певну базу, людина протягом життя прагне до підвищення своєї культури і покращення знань з мови. До цього її підштовхує бажання відкривати для себе щось нове в оточуючому світі. Мовленнєвий етикет формує поведінку людини – спонукає її поводитись у певний спосіб відповідно до конкретної ситуації, у якій дуже чітко можна побачити вплив мови на людину та на її поведінку.

Культура поведінки, культура мовлення і культура спілкування в житті найчастіше виступають в єдності. Культура спілкування є складовою частиною культури людини в цілому, культура спілкування моделює поведінку людини, спонукає її у певній ситуації поводитись у відповідний спосіб. Характер моральної та психологічної культури спілкування у суспільстві помітно впливає на стан економічного та політичного розвитку країни, духовність її громадян та їх національну свідомість. Культура спілкування формується багатьма поколіннями людей [7].

Поняття “рідна мова” трактується по-різному.

Рідна мова – мова, з якою людина входить у світ, прилучається до загальнолюдських цінностей у їх нац. своєрідності. Людина стає свідомою, оволодіваючи мовою своїх батьків. І тому в художній літературі “всіх народів поняття рідної мови виступає поряд з поняттям рідного краю, батьківської хати, материнського тепла...” [9].

Рідна мова – це мова культури, в контексті якої виховується дитина (людина). Є рідна культура – є рідна мова. Немає рідної культури – немає рідної мови, але є мова спілкування. Мова спілкування справді призначена для того, щоб людина порозумілась у межах практичних потреб [10, с. 157]. Проблема рідної мови “прив’язується до певної мовної ситуації, а отже, вона розглядається як територіально локалізована проблема” [10, с. 156], що є актуальною для поліетнічного регіону Закарпаття.

Розвиток теорії та практики вивчення “рідної мови” на початку ХХ століття на Закарпатті пов’язувався зі складними умовами формування громадянського суспільства Чехословаччини. Завдяки політиці демократичного уряду були створені сприятливі, але, в той же час, і складні умови для становлення української культури.

Ні при одному навчальному предметі не можемо досягнути того успіху морального виховання, як при навчанні “рідної мови” [4, с. 110]. При навчанні “рідної мови” зверталась увага на читання, письмо, усну розповідь.

Розповідь мала бути не лише змістовною, але глибоко продуманою, перейнятою красою слів, простотою форм. Саме читання часом було монотонним, невиразним. Матеріалом для розповідей служила народна творчість, література та переклади іноземних творів. Саме читання опиралось на механічне чи розумове присвоєння повчальних фраз, і менше впливало на моральний розвиток дитини.

При навчанні письма удосконалювались творчі задатки учнів. Зверталась увага і на вибір матеріалу, що мав моральну цінність та “глибоку думку” [4, с. 110]. Незнайомі вирази відразу пояснювались. Для цього могли прислужитись народні казки, прислів’я, приказки, які самі в собі несли моральний зміст. Часто при навчанні письма використовувались малюнки, ілюстрації, дитячі щоденники. При вивченні “рідної мови” вчителі звертали увагу на “духовну втому дітей” [4, с. 111].

Далеко не останнє місце посідала бесіда при вивченні “рідної мови”. Школа і вчитель народної школи мали поставити перед собою ціль: коли дитина приходить до школи з радістю, сумом чи боязливостю, то вони мали вкласти зернятко любові в їх серця. Пробудження любові мало бути першим завданням і ціллю бесіди в народній школі.

Найважливішою ціллю бесіди в народній школі, особливо в першому шкільному році було: “Учитель най подає им приналежность ид свободной бесіди, най розбудить у них сміливість ид бесіди” [4, с. 111]. Вважалось, що “сміливість ид бесіди” пробуджувалось через ігри та забави. Якщо дитина бере участь у іграх, то і в інших видах діяльності теж буде брати участь.

Скласти письмовий план бесіди для вчителя було складно. Адже хто б зміг написати такий план, який кожен вчитель міг використати в свої школі, бо не може подати кожній школі “істинну ціль” [4, с. 111] навчально-виховного процесу. В першому шкільному році змістом для навчання була:

I частина: сім’я, сестри, брати, рідна хата, сімейний побут, сільське господарство, рослини, земля, домашні тварини;

II частина: школа, учитель, учні, подвір’я, повага, порядок;

III частина: церква, священник, свята;

IV частина: час, погода, день, ніч, дні тижня, місяць, рік, пори року, весна, літо, зима, осінь.

У другому шкільному році змістом навчання була:

I частина: село, хати, вулиці, мости, приватні будинки, місто народження;

II частина: кордони села, поле, луг, ліси, рівнини, гора, долина, річки, озера; домашні та дикі тварини, посіяні та дикорослі рослини; мінерали в природі та штучні;

III частина: жителі села, їх заняття, пастух, землероб, ремісник, торговець, священник, учитель, лікар;

IV частина: час, рік, місяць, тиждень, день та назви днів.

Вважалося, якщо учитель з уроку на урок точно веде бесіду, тоді буде успіх, що відповідає всім вимогам, адже діти дуже любили цей вид занять. Бесіда вчить дитину любити працю, виховує естетичні цінності.

Бесіду в народних школах не вчили з книг, вчать слухати і спілкуватись. Для дитини вивчити будь яку мову – просто. Методи, яким це досягали називали “матерний метод” [5, с. 117]. За ним дитина повторювала ті дії, які при вивченні бесіди ми використовуємо. А саме:

1. на предметах вчили назви предметів (іменник);
2. виконані дітьми дії або такі, що трапились перед їхніми очима виражали дієслово.
3. слова, що виражають ознаку предметів – прикметників.

Після цього виконувались вправи. Граматика могла вивчатись лише після того, як діти навчились плавно говорити. Кожна лекція мала включати одне або подібні поняття.

За допомогою “директного” [5, с. 117] (безпосереднього) методу на визначених для руської мови годинах спілкувались лише “руською”. Щоб учень з іншою рідною мовою “руську” не лише освоїв, але й по закінченню школи зрозуміло міг виразити свої думки в бесіді та письмі, учителю часто потрібно було говорити “по-руськи”. Досягнути дану ціль допомагало читання руських книг, руське письмо, ведення занять на “руській мові”. Коли лиш було можливим: під час уроків, вправ, ігор, потрібно було розмовляти “по-руськи”. Не мало хвилювати учителів, що учні не розуміли їх. Головним було те, щоб учень не “руської” рідної мови чим швидше звик до “руського” слова і навчився “по-руськи” говорити.

Зміст “руської бесіди” приспособлювався до віку дитини, постійно доповняючись та розширюючись новими поняттями. Центром бесіди була сама дитина і її світ: родина, рідна домівка, школа, частини тіла, одяг, домашні та польові заняття, які пізніше розширювались пізнанням рідного краю. До змісту бесіди приєднувалось читання з читанки.

Навчання мови завжди починалось із бесіди, коли учні вже вміли висловлюватись, починали вчити руське читання та письмо. Тексти для читання вибирали так, щоб у них повторювались вивчені вирази.

На початку ХХ століття у народній освіті й педагогіці розроблялись питання і про форми навчання, зокрема методіку і техніку уроку, але в основному в методиках окремих навчальних предметів.

Перспективи подальшого дослідження. Дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку освіти; безперечно вагомим, проте недостатньо вивченим, залишається досвід відомих педагогів Закарпаття у розкритті проблем вивчення «рідної мови» на початку ХХ століття.

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія/ Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Волошин А. Загальна педагогіка. Ужгород, 1932. – С. 8.
3. Волошин А. Педагогіка и дидактика для учительських семінарій. Ужгород, 1923.
4. Гомічкова Ольга. Бесіда и ціль бесіди в народній школі// Учитель, 1925. – Число 7. – Рочник VI. – С. 110–112.
5. Жидович Іосиф. Научованя руської бесіди в неруських школах // Учитель, 1925.– Число 7. – Рочник VI. – С. 117–120.
6. Нариси з історії розвитку педагогічної науки на Україні (1917-1967). Видавництво “Радянська школа”. – К., 1967. – 176 с.
7. Подлевська Н. Формування культури спілкування – одна з важливих проблем вивчення навчання рідної мови. – Версія для друку. – Хмельницький, 2008.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. –3-тє вид, перероб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232 с.
9. <http://litopys.org.ua/ukrmova/um82.htm>.
10. www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/950.

The author of the article has analyzed the main problems of “native language” studying in the conditions of poliethnical development of education in the Transcarpatian region (the beginning of the XX century).

The characteristics of methods of communication studying has been given. It has been analyzed the content of “communication” as one of the studying subjects, still “communication” occupies one of the main stages in the process of “native language” studying.

Key words: *the content of education, methods of studying, the problems of pedagogical science, educational process.*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КАНАДІ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Описано зародження полікультурної освіти на території Канади. Розглянуто підготовку майбутнього вчителя до педагогічної діяльності у багатокультурному шкільному середовищі. Висвітлено підходи канадських педагогів до підготовки вчителів з-поміж вихідців з різних етнічних груп. Проаналізовано навчальні програми початкової школи, які враховують полікультурний компонент, що сприяє зміцненню розуміння і прийняття расових і культурних відмінностей.

Ключові слова: полікультурність, етнічні особливості, мовна різноманітність, національні меншини, міжкультурна освіта, культурна ідентичність, культурні відмінності.

В умовах посилення глобалізаційних та інтеграційних процесів вчитель початкової школи повинен бути підготовленим до перебування в одному класі дітей, вихідців з різних культурних середовищ, адже він виступає посередником між представниками різних культур та організатором міжкультурного спілкування. Вирішення цих завдань вимагає відповідної підготовки педагогів. Заслугове на увагу досвід Канади, яка з початку свого становлення як держава була багатонаціональною. Ця країна зуміла налагодити мирне співіснування багатьох груп та етносів та створити рівні умови для їхнього розвитку. Особливий інтерес для педагогічної школи становлять ідеї полікультурного виховання учнівської молоді та підготовка вчителів до їх втілення.

Полікультурна освіта розглядається у працях багатьох українських, російських та інших зарубіжних дослідників: Л. Голик, Т. Клищенко, М. Красовицький, В. Кузьменко, Л. Гончаренко, О. Джуринський, Д. Бенкс, Р. Гош, М. Беннет, К. Кортес, Н.Терроу та ін..

Актуальність зазначених проблем та недостатнє висвітлення питання особливостей підготовки вчителя початкової школи для здійснення полікультурного виховання зумовили вибір **теми та мети нашої статті:** здійснити аналіз підходів канадських педагогів до підготовки вчителя початкової школи в умовах багатокультурного шкільного середовища.

Розглянемо зародження полікультурної освіти на території Канади. Історичні джерела свідчать, що у середині 1960-х років у Канаді загострилися відносини між англійським та французьким населенням. Уряд призначив Королівську комісію для вивчення проблем та внесення рекомендацій щодо їх розв'язання. Результатом роботи цієї комісії стало проголошення політики мультикультуралізму федеральним урядом. Політики відкинули спробу асиміляції іммігрантів та закликали всіх канадців прийняти культурний плюралізм, заохочуючи їх на повну і рівноправну участь у житті канадського суспільства [6].

Прогресивним явищем у пошуку компромісу між англійським і французьким населенням вважаємо підтримку і федеральним парламентом ініціатив уряду й прийняття в 1988 році "Закону про канадську полікультурність" (The Canadian Multiculturalism Act). Цей закон забезпечував рівні права та можливості для всіх громадян, поважаючи при цьому їхнє різноманіття. На офіційному рівні держава визнавала важливість багатокультурної спадщини Канади та гарантувала її збереження. Окрім того на державному рівні визнавалися права корінного населення (аборигенів) та інших етнічних, мовних, релігійних меншин на збереження своєї культури, мови та релігії, а також зміцнювався статус англійської і французької мов як державних (офіційних) мов Канади за сприяння у розвитку інших мов [3].

За результатами нашого дослідження, в Канаді відсутні єдині стандарти щодо полікультурного виховання. Кожна провінція розробила власні закони про полікультурність. Такий підхід, на нашу думку, уможливіє розробку навчальними закладами власної концепції розвитку полікультурного виховання, керуючись етнічними та культурними особливостями розвитку провінції чи навчального закладу. Це допомагає вчителям провінції наповнювати навчальні матеріали необхідним змістом, який є важливим саме для даної території.

Аналіз наукових джерел свідчить, що американські та канадські науковці розглядають полікультурне виховання як об'єктивну необхідність. Дж. Бенкс і К. Кортес виділяють 4 групи педагогічних результатів, які забезпечують полікультуралізм: рівний доступ до освіти, обізнаність про різні культури серед учнів та педагогів, полікультурність в програмах навчання, рівне входження представників меншин в глобальне суспільство. Відповідно до цих підходів вони

визначають перспективність мультикультуралізму через включення у викладання суспільних дисциплін матеріалів про національні меншини, їхні історії, традиції, шляхом введення навчальних планів, які передбачають вивчення культури етнічних груп. За їхнім судженням, така побудова змісту освіти повинна сприяти формуванню у канадців більш широкого погляду на власну історію і культуру. В навчальних матеріалах пропонується уникати того, що може викликати культурні суперечності. Вважається, що вивчення культур різних етнічних груп не повинні обмежуватися одноразовими заходами, а потрібна системна робота з метою ознайомлення з субкультурами етнічних груп. Багато педагогів Канади тісно пов'язують питання про полікультурне виховання з досягненням національної ідентичності, в стратегії досягнення якої на головне місце ставиться виховання громадян в дусі полікультурності. Головними педагогічними завданнями виступають бажання виховати схильність до компромісу, толерантності і взаємоповаги, прагматичності та несприйняття силових рішень [1].

Як свідчать вивчені джерела, полікультурний компонент офіційної політики дозволяє багатьом групам іммігрантів і їхнім потомкам зберегти рівень культури історичної батьківщини. Право іммігрантів – представників національних меншин на культурне самовираження закріплено в освітніх програмах більшості провінцій Канади. Влада провінцій Ньюфаундленд, Нова Шотландія, Британська Колумбія і інших підтримують і фінансують вимоги іммігрантських громад “третьої мови” (українці, італійці, німці і ін.) забезпечити навчання рідною мовою [1].

Відмітимо позитивно ще один підхід канадського суспільства, пов'язаний з національною різноманітністю. Йдеться про підготовку вчителів з-поміж вихідців з різних етнічних груп, оскільки демографічна ситуація змінюється не на користь англосовного населення. Збільшення кількості дітей в сім'ях іммігрантів та корінних жителів впливає на зміни в освітній політиці шкіл. За статистичними даними 2007 року у Канаду щороку прибуває 225000 нових іммігрантів, 20% з яких є діти. Понад 40% з них не володіють жодною з державних мов Канади. Ці обставини вимагають підготовки педагогів до роботи з культурною і мовною різноманітністю. Уряд Канади розробляє різноманітні освітні стипендії на втілення програм підготовки вчителів, які забезпечують розвиток компетентностей майбутніх вчителів для роботи в багатокультурному шкільному середовищі [4].

Науковці Канади ставлять питання про підготовку майбутніх учителів до педагогічної діяльності, що відображає досвід і культурне розмаїття учнів. Вважаємо доцільним висловити позицію канадського науковця Бергера, котрий вважає, що мультикультуралізм не повинен бути предметом вивчення одного курсу, як це має місце в навчальних планах тих навчальних закладів, де готують майбутніх вчителів до роботи в полікультурному середовищі сучасної канадської школи. На думку вченого, концепції мультикультуралізму повинні бути відображені в освітній політиці педагогічних факультетів з тим, щоб забезпечити формування необхідних компетентностей студентів із загальноосвітніх і педагогічних дисциплін [2].

Отож, полікультурна освіта розглядається канадськими педагогами як невід'ємна частина комплексної глобальної освітньої стратегії навчальних закладів, що втілюється у діяльності викладачів, доборі навчальних матеріалів, взаємостосунках викладачів та студентів, в оцінюванні їхніх навчальних досягнень в умовах багатокультурного середовища.

Канадські дослідники Р. Гош і Н. Терроу стверджують, що розуміння історичних, соціальних і культурних особливостей розвитку народів, які населяють Канаду, сприятиме кращому порозумінню між вчителем та учнями. Педагоги завжди були основною рушійною силою, що сприяла суспільним змінам. Зазначимо, що у ХХ столітті освітня політика в навчальних закладах була побудована на основі англо-саксонської культури, яка передбачала трансформацію ідеології домінуючої культури. Окрім того, школа була відображенням соціальної, економічної, расової нерівності суспільства. Освітня діяльність дійшла висновку, що саме школа повинна стати базовим закладом, де б наймолодші представники соціуму мали рівний доступ до освітніх програм. У навчальні програми шкіл почали вводити вивчення англійської мови, як другої мови, мови національних меншин та елементи культури етнічних груп. Такі зміни у школі вносили свої корективи у підготовку вчителя. Зокрема, було розроблено програму підготовки вчителя англійської мови як другої іноземної та програми підготовки вчителів-вихідців із кількох етнічних груп для навчання дітей цих груп.

Працюючи над впровадженням принципу мультикультуралізму, Вища Рада з Освіти (The Superior Council of Education) провінції Квебек розробила програми та рекомендації щодо розвитку “міжкультурної освіти” (intercultural education). Такі ініціативи були підтверджені кількома урядовими документами. Зокрема, на законодавчому рівні було заборонено всякі прояви дискримінації у ставленні до членів культурних громад і закріплені права на рівні можливості всіх іммігрантів. Суттєвих змін потребували навчальні заклади провінції. Як зазначають Гош і Терроу, у Квебеку англomовне населення перебувало в меншості, але всі навчальні програми у школах були укладені з урахуванням їхніх потреб. В англійських школах перебували діти різних національностей. Однак учителі не були підготовлені до роботи в гетерогенних класах. Більшість з них отримали підготовку в університеті МакГіл за англomовними програмами, які не передбачали мультикультурної освіти. У 1988 році факультет освіти університету, врахувавши ці обставини, переглянув програми підготовки вчителів відповідно до потреб різних етнічних груп [5].

Нами здійснено аналіз навчальних програм початкової школи, який показав, що полікультурність включається у більшість навчальних предметів початкової школи (мова, література, суспільні науки, музика, мистецтво, природничі науки, технології). Зокрема, включення полікультурності у вивчення літератури допомагає учням оцінити культурні відмінності та зрозуміти етнічні особливості. Мультикультурна література підтверджує культурну ідентичність учнів різного походження і розвиває розуміння всіх учнів та повагу до інших культур. Читаючи полікультурну літературу, учні розширюють свої знання, опосередковано пізнають досвід інших культур, який допомагає їм у взаємодії з іншими людьми в культурному плюралістичному світі. У навчальну програму з полікультурної літератури вчителі включають казки, історичну художню літературу, сучасну реалістичну художню літературу, біографії відомих особистостей, поезію та довідкову літературу. Мультикультурна література входить у навчальні програми, незалежно від наявності представників різних культур у класі [7].

За рекомендаціями науковців вчителі початкової школи включають багато різноманітних книг з полікультурної літератури для позакласного читання дітям з можливістю обирати ті, які їх цікавлять найбільше. Такий підхід до читання створює зацікавлення в дітей та сприяє потягу до читання. У ранньому віці діти надзвичайно вразливі і легко піддаються впливу, і саме ці якості, за переконанням дослідників, повинен використати вчитель, щоб дати учням можливість вивчити і дізнатися більше про себе та своїх однокласників. У канадському багатокультурному суспільстві це сприяє зміцненню розуміння і прийняття расових і культурних відмінностей, встановленню дружніх взаємовідносин між учнями та створенню сприятливих умов для спільного навчання та безпечного перебування в одному класі [7].

Таким чином, введення елементів полікультурності у навчальні програми, сприяє задоволенню потреб різних етнічних груп. Очевидно, що учні-аборигени, читаючи книжку автора – представника їхньої нації, краще зрозуміють її зміст. Вона також може виступати мотивацією для покращення навичок читання, особливо у початковій школі, де формуються основи техніки читання.

При вивченні даного питання, нашу увагу привернув ще один цікавий факт. На початку навчального року в процесі формування шкільних груп вчителями звертається особлива увага на те, з якого культурного середовища походять їхні учні. Розробляючи та встановлюючи правила поведінки у класі, вони не можуть ігнорувати ті звичаї, традиції, цінності, які притаманні вихідцям даних культур. Урахування цих відмінностей, на нашу думку, сприяє справдженню очікуванням учнів та їхніх батьків на толерантне ставлення з боку школи, що позитивно впливає на взаємопорозуміння та співпрацю. За твердженням канадських науковців, більшість шкіл наслідують цінності, норми і поведінкові моделі середнього класу та європейську культуру, що суттєво відрізняються від цінностей невідоміючих культурних груп. Дж. Левін і Дж. Нолан закликають учителів ретельніше вивчати інформацію про культурні традиції учнів, яких вони навчають [7].

Отже, полікультурна освіта у вищих педагогічних навчальних закладах дає можливість студентам більш глибоко вивчити й усвідомити розмаїтість народів, що населяють Канаду, сприяє формуванню професійних компетентностей, необхідних для розвитку умінь майбутніх педагогів підготувати дітей до життя в плюралістичному суспільстві, долати та запобігати між-

культурним конфліктним ситуаціям, побудувати міжкультурну співпрацю дітей та засади толерантного співіснування між різними етнічними групами.

1. Джуринський А.Н. Воспитание в России и за рубежом From <http://www.prosv.ru/ebooks/dgur/9.html>.
2. Berger M. J. Pluriethnicite Dans le Contexte Minoritaire des Ecoles Francaises de l'Ontario // Education Canada. – 1995. – Vol. 35. – P. 50–52.
3. Canadian multiculturalism act http://en.wikipedia.org/wiki/Canadian_multiculturalism_act.
4. Gambhir M., Broad K., Evans M., Gaskell J. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues <http://www.intlalliance.org/Canada>.
5. Ghosh R. Tarrow N. Multicultural and Teacher Education: Views from Canada and the USA Vol. 29, No 1 (1993) pp.81–92 Taylor & Francis, Ltd. Stable URL:<http://www.jstor.org/stable/3099225>.
6. Multiculturalism in Canada http://www.mta.ca/about_canada/multi/
7. Multiculturalism In Canada's Language Arts Classrooms <http://www.echeat.com/essay.php?t=27382>.

The origin of multicultural education in Canada is described. A preparation of future teachers for educational activities in a multicultural school environment is illuminated. Canadian educators' approaches to teacher education among people from different ethnic groups are treated of. The primary schools curricula which include multicultural component are analyzed.

Key words: Multiculturalism, ethnic characteristics, linguistic diversity, national minorities, intercultural education, cultural identity, cultural differences.

УДК 378.017
ББК 74.03 (4 УКР)

Оксана Палійчук, Олеся Олійник

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІДЕЙ ВОЛОДИМИРА МАЦЬКІВА

У статті розкрито педагогічні ідеї українсько-канадського педагога Володимира Мацьківа щодо національного виховання української молоді. Висвітлено його погляди на роль сім'ї, школи, церкви у створенні національно-сприятливої виховної атмосфери життя, діяльності, навчання і виховання української громадськості.

Ключові слова: національне виховання, національна свідомість, національна гідність, патріотизм, основні національно-виховні середовища, засоби національного виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі Україна, як молода незалежна держава, розв'язує складні завдання економічної стабілізації й національного відродження. Разом із перспективами вільного державотворення відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що потребує докорінного реформування процесу навчання і виховання молодого покоління. В сучасних умовах все більше підвищуються вимоги суспільства до громадянина України, у якого поряд із загальнолюдськими моральними цінностями високо розвинені національна свідомість та патріотичні почуття.

У системі освіти України категорія національного є визначальною, про що свідчать вихідні концептуальні положення Конституції України щодо змісту й організації освіти, Закон України про освіту, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти та інші державні нормативні документи. Зокрема, у Концепції середньої освіти національної школи України підкреслюється, що “...національний компонент змісту освіти має включати знання рідної мови і літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, витоків та особливостей рідної культури, усної народної творчості, знання про суспільний і державний устрій України, її міжнародне становище, населення, природні умови, ресурси, економіку, науку, культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси” [1, с. 12].

Знання родоводу, історичних та культурних надбань предків необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій попередніх поколінь у практиці сьогодення. Адже, як зазначає народна мудрість, той, хто не знає свого минулого, не вартий майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Досвід світової і вітчизняної філософської, психологічної і педагогічної думки минулого (Г. Ващенко, О. Духнович, Я. Коменський, І. Крип'якевич, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський)

і сьогодення (О. Вишневецький, І. Зязюн, В. Кузь, В. Поплужний, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Д. Тхоржевський) переконливо доводить, що система освіти підростаючого покоління повинна опиратися на національні корені.

Теоретичні засади національного виховання закладено у дослідженнях українських вчених М. Боришевського, Г. Ващенко, Ю. Липи, І. Мартинюк, С. Павх, Г. Філіпчука, Д. Чижевського, В. Яніва, Я. Яреми та інших. Їхні праці глибоко відображають національну ідею, духовність, демократичні засади навчання і виховання, гуманістичні цінності.

Неабияку цінність сьогодні становлять праці педагогів української діаспори, які в умовах культурної асиміляції, чужомовного середовища намагалися виховати українську молодь в національно-патріотичному дусі. Досвід їхньої навчально-виховної та просвітницької діяльності заслуговує уваги та використання на сучасному етапі інтеграції України у світове співтовариство, в час, коли культурно-національні цінності відходять на другий план. Серед них – подвижник української освіти та шкільництва на канадській землі Володимир Мацьків.

Мета статті: висвітлити основні погляди Володимира Мацьківа на національне виховання української молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система українського виховання вимагає наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу національним змістом, в якому відображені історія, мистецтво, культура, символіка нашого народу.

У сучасній педагогічній літературі національне виховання трактується як цілеспрямований, систематичний, регульований виховний процес, що має на меті утвердження у свідомості нації етнічної, культурної, мовної єдності, власної неповторності та вагомості. Національне виховання впливає на діяльність людей даної нації, на формування людини як суб'єкта національної свідомості та культури.

Національне виховання – це створена впродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та цілісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, досягнення попередніх поколінь. Науково обґрунтоване, правильно організоване національне виховання відображає історичну ходу народу, перспективи його розвитку.

Кожна людина – це не відірвана гілка, що живе абсолютно самостійним, ні від кого незалежним життям. Вона обов'язково є членом певної спільноти, нації, з якими пов'язана не тільки територіально та кровно, але й духовно. “Вона є ніби одним кільцем у великому ланцюзі, що творить цілісність – спільноту” [6, с. 33].

У даному контексті особливої уваги заслуговують педагогічні ідеї В. Мацьківа щодо національного виховання української молоді. Варто зазначити, що В. Мацьків був основним із дописувачів першого педагогічного журналу у діаспорі “Життя і школа” засновником і редактором якого був В. Луців.

Володимир Мацьків, як і його однопумці й соратники І. Бондарук, А. Горохович, В. Луців, І. Петрів, К. Церкевич та ін., розуміли гостру необхідність збереження нової генерації українців в умовах чужого культурного середовища. Перед ними постала болюча проблема: як привернути молодь до національних цінностей, щоб, зрештою не втратити її.

Як не дивно, мусимо констатувати, що дана проблема, на жаль, є актуальною в Україні сьогодні, на двадцятому році незалежності. Сучасне молоде покоління поступово втрачає все те, що є необхідним для етнокультурного розвитку, рідна мова перестає бути для неї тим першим джерелом, з якого можна почерпнути любов до рідного краю, втрачається цінність праці батьків, нівелюються вартості сімейного виховання, дедалі відчутніший розрив в духовному зв'язку поколінь.

Сьогодні ми мусимо повертатися до ідей та порад освітян, які пережили всі ці проблем на власному досвіді, і прийняти їх як педагогічні аксіоми, дотримуватись яких необхідно в навчально-виховному процесі сучасної української школи.

Суголосно зі своїми однопумцями, В. Мацьків наголошував, що національне виховання – це не є щось відірване від життя дитини, а пов'язане з життям, те, що має починатися з самої колиски. “Наша дитина, – стверджує педагог, – повинна від перших днів свого життя рости в атмосфері рідної мови й пісні... Першими словами нашої дитини повинні бути рідні слова. Пе-

рша казка, яку почує наша дитина, мусить бути своя, рідна казка. Від самого початку, коли тільки дитина почне щось розуміти, вона мусить знати, що вона є українська дитина” [5, с. 14].

Безумовно, одним із найважливіших засобів національного виховання В. Мацьків вважає рідну мову, яка відіграє неабияку роль у формуванні українського громадянина. Він підтримував думку про важливість вивчення декількох мов для загального розвитку дитини, твердив, “що чужих мов треба знати найбільше, але любити та шанувати треба все таки свою рідну”. Біда не в двомовності, наголошував педагог, а в тому, що забувається рідна мова [7, с. 10].

Неповноцінне використання рідної мови у виховному середовищі особистості дитини сприяє розвитку почуття меншовартості – “важкої психічної недуги”, що вимагає вмілого лікування. Найкращим ліком проти цієї недуги дослідник вважає ознайомлення з історією, традиціями, мистецтвом рідного краю.

Якщо дитина змалку буде чути в рідній хаті від батька та матері українську мову, якщо батьки звертатимуться до неї по-українськи на вулиці та вдома і говоритимуть рідною мовою сміливо, без впливу меншовартості, а навпаки, з почуттям рівноцінності, лише тоді вона буде гордитися своєю мовою.

Не дивно, що питання родинного виховання займає центральне місце у спадщині педагога, а основним методом виховного впливу В. Мацьків визначав особистий приклад батьків. Саме від їхньої любові до рідної землі, культури, почуття національної гордості та гідності залежить “сила полум’я любові до всього українського у душах дітей” [3, с. 9].

У доробку педагога поряд з родиною чільне місце в процесі становлення громадсько активної, національно свідомої, патріотично налаштованої особистості займає національна школа, яка покликана “збудити молодь від сну байдужості до суспільно-політичних чи культурних справ української нації”. Кожен навчальний предмет, підкреслював В. Мацьків, повинен пробуджувати почуття національної гордості, утверджувати любов до Батьківщини, пошану до рідної мови, рідних звичаїв, тощо [4, с. 10]. Він закликає українську громадськість до праці поширенням нашої культури в світі, популяризації “нашого національного імені” [4, с. 8].

В. Мацьків, як і І. Бондарчук, А. Горохович, В. Луців та ін. наголошував на координації зусиль основних виховних інституцій – сім’ї, школи, церкви. Саме від них залежить створення національно-сприятливої духовної атмосфери життя, діяльності, навчання і виховання української громадськості.

За словами педагога, спільною діяльністю вони повинні створити відповідну виховну атмосферу суспільного життя, впливати на тих батьків, які не розуміють або не хочуть зрозуміти небезпеки, яка загрожує українській національній культурі в умовах світової інтеграції [3; 4].

За словами В. Мацьківа “людина, яка порве зі своєю нацією, стає сухим листям, яке вітер кидає сюди, туди, поки воно не загине на чужому смітнику”. Тому варто зрозуміти та усвідомити, що наша молодь є тим чинником від якої залежатиме майбутнє нації і нашої держави, яка ніколи не забуде хто ми є та який наш обов’язок перед Батьківщиною, без огляду на те, де ми живемо, до якої школи ходимо, які книжки читаємо та в якому середовищі перебуваємо [6, с. 34].

Висновки. Таким чином, у доробку В. Мацьківа, національне виховання – це фундамент становлення всебічно розвиненої, активної, творчої нової генерації української молоді – майбутніх будівничих української держави, які свідомо прагнуть добровільно і самовіддано виконувати свої обов’язки перед Богом та рідним народом [5, с. 15]. Основними китами національного виховання педагог визначає родину, рідну школу, церкву, а головними засобами його реалізації – українську мову, історію, звичаї та традиції українського народу.

1. Державна національна програма «Освіта» (“Україна XXI ст.”). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

2. Каюков В. І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу. Дис...кан.пед.наук: 13.00.01 / Прикарпатський університет ім. В.Стефаніка.–Івано-Франківськ, 1996. – 182 с.

3. Мацьків В. Школи українознавства (Рідні школи) та їх роля / Володимир Мацьків // Життя і школа. – 1963. – Ч. 7–8. – С. 9–11.

4. Мацьків В. Дещо про національне виховання / Володимир Мацьків // Життя і школа. – 1965. – Ч. 5–6. – С. 7–11.

5. Мацьків В. Наш виховний ідеал / Володимир Мацьків // Життя і школа. – 1962. – Ч. 7–9. – С. 13–15.

6. Мацьків В. Наше молоде покоління і Україна / Володимир Мацьків // Життя і школа. – 1993. – Ч. 2. – С. 32–34.

7. Мацьків В. Справа, про яку треба подумати / Володимир Мацьків // Життя і школа. – 1960. – Ч.1. – С. 8–10.

In the article pedagogical ideas are exposed Ukrainian-Canadian teacher Volodymyr Matskiv in relation to national education of the Ukrainian young people. His looks are reflected to the role of, school, church, in creation nationally favourable educator atmosphere of life, activity, studies and education of Ukrainian public.

Key words: national education, national consciousness, national dignity, patriotism, is basic nationally educator environments, facilities of national education.

УДК 373.547:94(477)

Laszlo Braun

ББК 74.266.3

HAGYOMÁNYOS MÚLTSZEMLÉLET ÉS ÚJ IRÁNYVONALAK UKRAJNA TÖRTÉNELMÉNEK ISKOLAI OKTATÁSÁBAN

Вивчення історії у загальноосвітніх навчальних закладах – не тільки викладання об’єктивних фактів про минуле, й передача суспільних цінностей для майбутнього покоління. Історична освіта у школах не повністю розкриває минуле, однак усе, що показує, пов’язано з вихованням особистості. Знання історичних подій відіграє велику роль у формуванні колективної та особистої свідомості.

Викладання предмета значно змінилося за останні двадцять років. Для історичної науки після здобуття незалежності країни основним питанням є вивчення справжнього минулого української державності та народу. Але в історичних поглядах все ще відчуваються традиції радянської історіографії. Євроінтеграційні процеси в Україні потребують нових підходів щодо вивчення історичних подій, здатних змінити вітчизняну історіографію та навчальний матеріал у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: Україна, історія, держава, народ, територія, політика, церква, Європа, інтеграція, зміна поглядів.

A történelemben önmagunkat keressük.

Miközben a múltbéli események végtelenét kutatjuk, a letűnt idők korának szereplőivel próbáljuk magunkat azonosítani. Nem csak a történelem menetében, de saját magunkban is igyekszünk megtalálni azokat a szálakat, amelyek összekapcsolnak minket szellemi, lelki szinten a múlttal, s így a végeláthatatlan folyamat szereplőivé válunk. Ezáltal ad a múlt biztonságot – nem vagyunk egyedül az idő tengerében.

Azonosulás mindenekelőtt a múlt pozitív szereplőivel történik. De még a negatív események, a történelmi tragédiák esetében is megtaláljuk a hősi áldozatvállalást, a mártírokat. Így válik erővé a kudarc, amely képtelen megtörni a közösséget.

A történelem tanítása nem csupán a múlt tényeinek objektív bemutatása, hanem egyben a közösség értékeinek átadása a jövő nemzedéke számára. Példát állít elénk bátorságból, becsületből, tudásból, kitartásból és még megannyi más kiváló emberi tulajdonságból, amelyeket egyénenként és közösségként is sajátossággá kellene alakítani. Ezért az iskolai oktatás nem mindent közöl a történelemből, s amit átad, azt is jellemformáló szándékkal teszi. Talán így is kell lennie, hiszen az egyéni és közösségi öntudat kialakításában rendkívül fontos a történelem ismerete.

A jelenből szemlélt múlt mindig más képet tár elénk, mint amilyen az a történés pillanatában volt. A szemléletek is lehetnek különbözőek, ahogyan megközelítjük a történelem tárgyalt dolgait. Egy azonban fontos: azt mindig igazságnak megfelelően kell tenni. Sok állítással ellentétben ugyanis a történelemben nincs többféle igazság és nincsenek féligazságok sem. Az igazság mindig konkrét és világos, s ami egy kicsit is torzítja, az már hazugság. Ezért kell az értékeknek időtállóknak lenniük.

Minden jelentős társadalmi változás történelmi szemléletmódosulással jár együtt. Amikor megváltoznak a társadalmi értékek, akkor a történelem értékközvetítő szerepe is módosul. Isaiah Berlin ezt így fogalmazta meg: „Értékeinket – mindazt, amit jónak vagy rossznak, fontosnak vagy lényegtelennek, nemesnek vagy aljasnak tartunk – az a hely határozza meg, amelyet a struktúrában elfoglalunk, a mozgólépcsőnek az a foka, amelyen éppen állunk. Iránytűnknek, vagyis helyzetünk, a „Természetben” elfoglalt helyünk érzékelésének megfelelően dicsérjük vagy elítéljük, bálványozzuk vagy elátkozzuk mindazt, ami beleillik vagy nem illik bele követendő érdekeinkbe, megvalósítandó szükségleteinkbe, ideáljainkba – céljainkba, amelyeket (mivelhogy így vagyunk megalkotva) kénytelenek vagyunk követni”[10, p. 599].

A Szovjetunió túlideologizált légkörében a politika ránehezedett a történelemtudományra. A marxizmus a gazdasági materializmus látószögéből szemlélte a történelmet. Egy olyan elméletből in-

dult ki, amely még a XIX. században, a proletariátus és a burzsoázia konfliktusának idején keletkezett. Ez a gondolkodás azt vallotta, hogy elméletével képes felülemelkedni az emberiség egész világtörténelmi sorsán, szellemi életén, látja a tévedéseket, melyek ugyancsak a gazdasági élet tükröződései. Nyikolaj Alekszandrovics Bergyajev orosz filozófus szerint ez a felvilágosító értelem és a messianizmus egyesítésének kísérlete volt, ami az igazság egyetlen letéteményesének tekintette magát, s arra tartott igényt, hogy „... ne csak egy legyen az ideológiák közül, hanem az egyetlen, mely végérvényesen leleplezi a történelem titkát” [9, p. 570-571].

A marxista történelemszemlélet az egyenlőtlen gazdasági elosztás révén kialakult osztályharcot tekintette a történelem mozgatórugójának, felkeléstől felkelésig, forradalomtól forradalomig szemlélve a korszakokat, részletesen feldolgozva és hozzáadva még a háborús eseményeket. A történettudomány és a politika összefonódása természetes jelenséggé vált, egyáltalán nem volt meglepő, ha „történeti” írások a politikai irányvonal alapján szemlélték a múltat, gyorsan elfelejtve az előző kor nézőpontját – sokszor ugyanannak a szerzőnek a tollából. A politika igényelte, s ma is igényli a történelem támaszát, mint legitimációjának biztosítékát. A történelem leginkább a politika történetének a leírása volt, hozzáadva a gazdaság és kisebb mértékben a kultúra vívmányainak összetömörített ismertetését. Valójában az egész XX. század történelemoktatása – államtól függetlenül – politikai irányelveken nyugodott. Karl Raimund Popper is azt vallotta, hogy amit az iskolában történelemként tanítanak, az nem az emberiség, hanem a politikai hatalom története [16, p. 753].

Hatalmas értékválság és értékváltás következett be a Szovjetunió felbomlását követő időszakban. Ukrajna függetlenné válása következtében az ukrán nép történelme is „önálló” lett. Államtörténelmi szerepet kapott, kilépve korábbi kiegészítői szerepköréből, amely az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság történelmét írta le a Szovjetunióon belül.

Az állam létének a fontosságát tükrözi az oktatásban Ukrajna történelmének külön tantárgyként való tanítása. A szovjet történetírás öröksége lényegesen érződik az ukrán történelemírásán. Automatikusan folytatódott az a szovjet történelemszemlélet, amely a szocialista-kommunista ideológia felsőbb-ségéből a világot a Szovjetunióra és a többi országra osztotta fel. Természetesen logikus, hogy a hazai történelem részletesebben oktatódik. Azonban a nyugat-európai gyakorlat szerint egy adott ország történelmét a világtörténelem részeként egy tantárgyon belül tanítják. Ezt a történetírási irányvonalat Wilhelm von Humboldt még a XIX. század első felében megfogalmazta: „A történetírónak, ha méltó erre a névre, minden eseményt egyetlen egészként kell bemutatnia” [13, p. 13]. Ukrajna történelmének külön tantárgyként való oktatása révén nagyobb követelményrendszer támasztható, a gyerekek könnyebben elsajátítják az anyagot, de gondot okoz a világtörténelmi cselekményekkel párhuzamba állítani az ukrán történelem eseményeit. Külön, kicsit elszigetelt világgként létezik Ukrajna történelme. Kevésé oldja a helyzetet az a néhány paragrafus, ahol helyet kapnak a nemzetközi kapcsolatok.

Ukrajna történelmének periodizációja is igyekezett alkalmazkodni az európai mintákhoz. Az osztályharcos szemléletmód a felkeléseket és a forradalmakat tekintette korszakhatároknak, míg más-hol inkább a kultúra, a gazdaság, a világnézet átalakulásához kötötték az életmódváltozást. Leginkább a középkor és újkor meghatározásánál volt jelentős a különbség. Az újkort úgy a szovjet, mint a jelenlegi történetírás két részre osztja. A marxista szemléletmód alapján az angol polgárháborúhoz (polgári forradalomhoz (1640-1649)) kapcsolódott a középkor vége, az újkor kezdete. Ez szinte megegyezett Bohdan Hmelnickij felszabadító háborújának a kezdetével (1648), s amelyet korábban Balparti Ukrajna Oroszországhoz történt területi csatlakozása, a Perejaszlavi Tanács zárt le (1654). A mostani tananyagban a felszabadító háború eseményei az 1654-1655. évi hadműveletekkel érnek véget [24, p. 156-158; 3, p. 32].

A 8. osztályban tanult világtörténelem gazdasági-társadalmi körképpel és a XV. század végén elkezdődött nagy földrajzi felfedezésekkel (1492) indul [11, p. 4-17; 3, p. 98]. Ukrajna történelme időben ehhez igazodva az 1489. évvel, az ukrán kozákság első említésével, valamint a XV. század társadalmi viszonyainak bemutatásával kezdődik [24, p. 6-12; 3, p. 28]. A szovjet történelemtanítás alapján világtörténelemben az újkor második része az 1870. és 1871. évekkel, a francia-porosz háborúval, illetve a párizsi Kommunéval kezdődött [1, p. 6-25]. Ezzel volt párhuzamban Szovjetunió és az USZSZK története is, amely az újkor első szakaszát a XIX. század végével zárta [18, p. 157-158; 19, p. 244-249], a legújabb kort pedig a XIX. század végével s a XX. század elejével, az imperializmus korának gazdasági elemzésével kezdte. A jelenlegi korszak-meghatározás teljes mértékben összhangban áll az

általánosan elfogadott európai mintával, amely szerint az újkor második része (sokak szerint a modern kor) a nagy francia forradalommal, Ukrajna történelme esetében a XVIII. század végén lezajlott területi változásokkal, illetve az ukrán földeknek a két birodalomba való integrálásával kezdődik, s mindkettő a XX. század elejének eseményeivel zárul. Ukrajna történelmének mostani korszakolása a következőképpen van meghatározva: az őskor története (a legrégebbi időktől a IX. századig); a fejedelemségek kora (a IX. századtól a XIV. század derekáig); a litván-lengyel hódoltság kora (a XIV. század közepétől 1648-ig); a kozákság-hetmanság kora (1648-tól 1764-ig); a birodalmak kötelékében (1764-től 1917-ig); az ukrán nemzeti forradalom évei (1917-től 1920-ig); szovjet Ukrajna története (1920-tól 1991-ig); a független Ukrajna története (1991-től) [15, p. 5-6].

Az állam létének folytonossága az egyik fontos feladat, amelyet Ukrajna történelme tudatosítani akar. Az államiság a Kijevi Rusz megalakulásával vette kezdetét [15, p. 104-108], amelynek folytatói a zaporizzsjai kozákok [24, p. 34-35; 17, p. 33-34]. A kozákság nem csupán nemzetvédő szerepet játszik Ukrajna történelmében, hanem az ukrán államiság őrzői a lengyel és orosz fennhatóság alatt. A függetlenségi küzdelmek leírásában jelen van az osztályharcos szemléletmód. A szabadság kivívása érdekében kialakult mozgalmak ábrázolása egyrészt – értelemszerűen – az elnyomott tömegek harca a zsarnokság ellen, másrészt szinte minden elbukott kísérlet magyarázatában ott rejlik a szegény és gazdag rétegek közötti belső ellentét.

Az állam folytonosságának koncepciója a XVIII. század végén, más vélemények szerint a XIX. század elején keletkezett, vitatott eredetű szerzőtől származó *Ruszkok története (Історія руських)* című írásban jelenik meg [2, p. 53-315]. A mű szerzőjeként leggyakrabban Heorhij Koniszkiy és Hrihorij Poletika neve vetődik fel [1, p. 42]. Később ezt az álláspontot Mihajlo Hruszevszkij *Ukrajna-Ruszkok története* című jelentős történelmi munkájával fejlesztette tovább és emelte tudományos szintre. A közösség, az ukrán társadalom előtt mindig ott lebeg az elérni kívánt cél – a független állam megteremtésének feladata. Az állandó függetlenségi törekvések a későbbiekben a nagy történelmi sorsfordulók pillanatában jutnak kifejezésre: 1848-ban [20, p. 68-79], 1917-1920-ban [21, 44-236; 14, p. 4-121], 1939-ben [21, p. 383-387; 14, p. 240-244] és végül 1991-ben [22, p. 288-298; 14, p. 101-109]. Ezáltal kapcsolódnak össze és alkotnak egységet szabadságküzdelmek korszakokon keresztül, amely a független állam megteremtésével eljut végcéljához. Folyamatosan nyomon követhető, mennyivel nyíltabban és részletesebben tárgyalják a korábban tabu-témának számító tényeket a tankönyvek. Elsősorban a viszontagságos XX. század függetlenségi törekvéseinek a bemutatása változott Ukrajna legújabb kori történelme könyveiben. A változás különösen szembevető, összehasonlítva az 1994-ben, illetve a 2003-ban és 2004-ben kiadott 10-11. osztályos tankönyveket*. Nem véletlenül nehéz az adott időszak történelmi korának tárgyalása, hiszen többnyire a Szovjetunióval szembeni függetlenségi küzdelmeket mutatja be a tananyag, amelynek keretén belül Ukrajna elnyerte mai területi formáját.

A területi szempontoknak elsődleges szerepe van Ukrajna történelmében. A mai területi kiterjedés rávetül a történelmi korokra. Különösen megfigyelhető a 9. osztályosok számára írott 2001-ben kiadott Szárbej V. H. *Ukrajna története (XIX. század és a XX. század kezdete)* című tankönyvében. Ez a határon átívelő történelemszemlélet különösen fontossá teszi Ukrajna történelmében a tér és idő viszonyát. A területi meghatározás a múlt különböző korszakaiban nélkülözhetetlen a tananyag elsajátításához. Aki nem tájékozódik abban, mely országhoz tartoztak Ukrajna mai területei egykoron, annak kaotikus információáradattá válik az ukrán nép történelme. Ukrajna történelme a múltat az egységes nemzet álláspontjából tárgyalja, a múlt átmeneti viszonyaival szemben célnak a jelent tünteti fel.

Legrészletesebben az Orosz Államhoz, illetve a Szovjetunióhoz tartozó területek történelme van feldolgozva. A 8. osztályos Ukrajna történelme tankönyvben a XVII-XVIII. század bemutatásában – a területek történelmi felosztása után a Rzecz Pospolita és az Orosz Állam között – alig esik szó a Lengyelországhoz került, nagyobb kiterjedésű Jobbparti Ukrajnáról [24, p. 183-188, 212-214, 217-219, 268-274]. A XIX. század történelme során a Habsburg Birodalomhoz, illetve az Osztrák-Magyar Monarchiához tartozó részek már nagyobb figyelmet kapnak, elsősorban az erőteljes nemzeti mozgalomnak betudhatóan. Azonban a XX. század folyamán a területi egység létrejöttéig újból az orosz-szovjet fennhatóságú régiók eseménytörténete dominál.

* A tanulmányban elsősorban a magyar nyelvre lefordított és Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban használatos Ukrajna történelme tankönyvek vannak felhasználva.

Hasonló kép jelenik meg vallási tekintetben is. A pravoszláv vallás helyzete folyamatosan nyomon követhető Ukrajna történelmében a kereszténység felvételétől a XVI-XVII. század válságán keresztül, a szovjet időszak ateista politikáján át napjainkig. A többi vallási felekezetről kevés a pozitív megnyilvánulás a tankönyvekben. A vallási szembenállás ábrázolása a nemzeti ellentétet is jelképezi, mivel a felekezeti hovatartozás a középkorban és kora újkorban – leegyszerűsítve – a nemzethez való kötődést jelentette. A pravoszláv hit védelméért folytatott küzdelem a nemzet megmaradásának érdekében viselt megpróbáltatás (bratszvók (vallási testvéri társulatok) megalakulása, kolostori iskolák létrehozása stb.), kozákság esetében és Bohdan Hmelnickij felszabadító háborújában pedig az egység jelképe. A reformációról és a protestáns felekezetekről alig történik említés, a katolicizmus szemben áll az ortodoxiával, a görög katolikusok pedig megtörték annak egységét (breszti unió)**. Ez a viszony a XIX. század elejének nyugati ukrajnai eseményeihez kapcsolódva oldódik, ahol a görög katolikus egyház a nemzeti öntudatra ébredés legfőbb szervezője volt.

Ukrajna történelme amellett, hogy államtörténelemmé vált, egyben *nemzeti történelem* is lett. A függetlenség kivívása következtében lehetőség volt át- és megfogalmazni, valamint beilleszteni az oktatott tananyagba olyan eseményeket, amelyekről korábban nem lehetett szót ejteni (ilyen pl. a máig diskurzust kiváltó I. Mazepa szerepe az északi háború és a poltavai csata idején, az ukrán nemzeti forradalom évei, a sztálini terror és az 1932-1933. évi éhínség, a disszidens mozgalom stb.). A tankönyvek lapjain az ukrán nemzet történelme jelenik meg. Azonban a történelmi fejlődés során kialakult államok Európában nemzetiségi összetételük szerint sehol sem homogének. Közép-Európa lakosságának etnikai sokszínűsége közismert volt a középkori és kora újkori utazók, értelmiség előtt is. Mivel a nyugat-európai mintára formálódó nemzetállami keretek későn alakultak ki, ezért a területen élő etnikumok sokáig megőrizhették hagyományaikat [12, p. 11]. A nemzeti sajátosságok tudatosítása, az etnikai hovatartozás meghatározása sokszor a másokkal szembeni összehasonlítás függvénye. A legközelebbi szomszédoktól való különbözőség jelenti a más közösséghez tartozás tényét. A nemzeti öntudat megjelenése szabadságküzdelmeken keresztül tükröződik a tananyagban. A saját nemzet hősiességét kihangsúlyozva, a függetlenségi mozgalmak sorozata és az ukránokkal együtt élő népek történelme ezáltal összeütközésbe került. A korszakokból nem a sok évszázados, békés egymás mellett élés világlik ki, hanem az egymás elleni harc. Hiányzik a történelemkönyvekből a más nemzetiségekkel együtt megélt múlt, az a kollektív élmény, amely az országban élő nemzetiségek számára sajátta teszi Ukrajna történelmét, ahol pozitív értelemben megtalálhatják önmagukat. A történelem oktatásának új koncepciótervezete már előirányozza a nemzetiségek kultúrájának, az ukránokkal való együttélésnek a megismertetését [4, p. 110], valamint azt tartalmazza a tantárgy programja is [3; 6]. A közös pontok keresése az utóbbi időszakban az európai integrációs folyamatok révén vetődtek fel. Sokszor e törekvéseket inkább a jelenkor eseményeihez sorolják, s nem a történelem dolgaihoz. Azonban az irányvonal egy újfajta szemléletformára, s egyben szemléletváltásra utal. A kiinduló gondolat az, hogy Ukrajna szerves része Európának és a kontinens jövője elképzelhetetlen nélküle [5, p. 16-5 – 16-8]. Ez indítást ad nem csak a közös jövő tervezésére, hanem a múltban található közös viszonyok, törekvések, eredmények, egészében véve a **történelmi együttélés pozitív leírására**.

Nagyon fontos kérdés a történelemben, milyen módon lehet megragadni, ábrázolni egy-egy kort. *A történelemnek* vannak *személyes és személytelen felfogásai*. Egyfelől léteznek olyan elméletek, amelyek szerint kivételes egyének egész népek és társadalmak életét döntően befolyásolják (a vezér szerepe a társadalomban), másfelől van olyan megközelítés, hogy a történelmet sok-sok – közelebből nem azonosítható – egyén alakítja [10, p. 595]. Ukrajna történelmében mindkét felfogás megtalálható. A Kijevi Rusz korában a fejedelmek életének a leírása jelenti a történelmi megismerés vezérfonalát. Némi megingás érződik a lengyel-litván térhódítás kezdetén, a XIV. század közepétől a XVI. század közepéig tartó időszakban. A történelemkönyvekben ezt a két évszázadig tartó időszakot nagyon röviden, a gazdasági-társadalmi-politikai élet leírásával próbálják áthidalni. A kozákság kialakulásától, pontosabban a hetmani tisztség megjelenésétől kezdve a történelem nyomon követése szempontjából újból van megfogható alanya a múltnak. A hetmanoktól hetmanokig tartó történelemírás a XVI. század közepétől a XVIII. század végéig, a Zaporizzsjai Szics felszámolásáig (1775) tart. Lényegében már a

** A 8. osztályosok számára kiadott korábbi, Svigjko H. K. által írt, illetve a jelenleg használatos Vlaszov V. Sz. Ukrajna története tankönyvekre egyaránt jellemző

Szics megszűnése előtt eltűnt hetmani, társadalmi vezéri szerepkör (1764), de rövid időre még megkapja ezt a pozíciót a zaporizzsjai had parancsnoka, a kis-atamán [24, p. 264, 279]. Az ukrán történelemnek a XVIII. század végétől a XX. század elejéig tartó időszakát (a birodalmak kötelékében) a másik szemléletmód, közösségi társadalomépítés jellemzi. Mivel az orosz-szovjet történetírás az egyén köré építette a történelmet, a társadalomban tudatosult, hogy minden tekintetben az irányító egyén mögött áll a közösség. Az új, korábban szokatlan és történetírói hagyományokat nélkülöző megközelítés nehézkessé teszi a tanulók számára ennek az időszaknak a megértését. A pozitívuma viszont kétségtelenül az, hogy a tömegeket jóval szélesebb körben bevonja a történelmi leírásba, illetőleg a mindennapokhoz közelebb ereszkedik a múlt elbeszélése. Az ilyen történetírás megoldás lehet majd olyan szemléletmód kialakítására, amely könnyebben befogadja Ukrajna történelmébe az ország területén élő nemzetiségeket. A XX. század történelme újból visszatér az egyén vezérlő szerepéhez. A változás azonban érzékelhető: az irányító nem a népet képviselő személy, hanem az „uralkodó” szovjet pártfőtítkár vagy annak akaratát végrehajtó UKP KB első titkára. Ezért a tanuló nem a hatalommal érez lojalitást, hanem inkább a világháborúk és a sztálini terror alatt megnyomorított néppel, vagy a XX. század második felének disszidens mozgalmával, tehát Ukrajna függetlenségét kitűző céllal. A történelem menetének személyes felfogása mellett létezik tehát egy közösségi vonatkozás is, amely a függetlenség elérésével teljesedett ki: egy olyan hatalom jött létre, amely legitimitása a nép bizalmán alapszik.

Wilhelm von Humboldt gondolata szerint a történelemnek „nem az a dolga, hogy követendő vagy elrettentő példát mutasson, mivel azok gyakran félrevezetők, és ritkán lehet okulni belőlük. A történelem valódi és mérhetetlen haszna abban van, hogy – inkább az események által hordozott forma révén, mintsem magukkal az eseményekkel – a valóság kezelése utáni érzéket feléleszti és kifinomítja” [13, p. 13].

A történelmet a múltról írják, de a jelennek szól, s meghatározza a jövő útját is.

1. Гирич І. Б. Формування модерної української нації. Теорія і суспільні виклики (перша половина ХІХ ст.). // Історія і суспільствознавство школах України: теорія та методика навчання. № 3 (3) березень 2011 р. – С. 40-43.
2. Історія русів. Український переклад Івана Драча. Київ: Веселка, 2001. 366 с.
3. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи. – Київ: Перун, 2005.
4. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи // Книга вчителя історії, етики, основ правознавства: Довідково-методичне видання/Упоряд. Євтушенко Р. І., І алегова О. В. – Хаків: Торсинг плюс, 2006. – 464 с.
5. Киридон А. М. Євроінтеграційний вектор України: проблеми самоідентифікації // Історія та правознавство. Науково-методичний журнал. № 7 (251) березень 2011 р. С. 16-5 – 16-8.
6. <http://www.mon.gov.ua>
7. Az újkor története. Második rész. Tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára. – Kijev-Uzsgorod: Ragyanszka Skola Kiadó, 1985 – 216. p.
8. Az újkor története. 1640-1870. Tankönyv a középiskolák 9. osztálya számára. Szerk.: Narocsnyickij A. L. – Kijev-Uzsgorod: Ragyanszka Skola Kiadó, 1990 – 272. p.
9. Begyajev Nyikolaj Alekszandrovics. A történelem értelme // Történetelmélet I. Szerkesztette: Gyurgyák János – Kisantal Tamás. – Budapest: Osiris Kiadó, 2006. 745-760. p.
10. Berlin, Isaiah: Történelmi szükségszerűség // Történetelmélet II. Szerkesztette: Gyurgyák János – Kisantal Tamás. – Budapest: Osiris Kiadó, 2006. 592-648. p.
11. Бірjuljov І. М. Вілáгтiрiенелм. Елсi рiеz. ХVІ. шiаzаd – ХVІІІ. шiаzаd вeгe. Tankönyv a 8. osztály számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2004. – 200. p.
12. Glatz Ferenc. A kisebbségi kérdés Közép-Európában tegnap és ma. História. 1992/11. 62. p.
13. Humboldt, Wilhelm von. A történetíró feladatáról // Történetelmélet II. Szerkesztette: Gyurgyák János – Kisantal Tamás. Osiris Kiadó, Budapest, 2006. 10-21. p.
14. Kulcsickij Sz. V., Kurnoszov J. O., Koval M. V. Ukrajna története. I-II. rész. Kísérleti tankönyv a középiskolák 10-11. osztálya számára. – Kijev-Ungvár: Oszvita Tankönyvkiadó, 1994.
15. Ljah R., Temirova N. Ukrajna története. Az ósidőktől a XV. századig. Tankönyv a 7. osztály számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2001. – 320. p.
16. Popper, Karl Raimund. A történetírás és a történelem értelme // Történetelmélet I. Szerkesztette: Gyurgyák János – Kisantal Tamás. – Budapest: Osiris Kiadó, 2006. 745-760. p.
17. Svygyko H. K. Ukrajna története. XVI-XVIII. század. Tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2001. – 384 p.
18. Szárbej V. H., Szerhijenko H. J., Szmolij V. A. Az Ukrán SZSZK története. Segédkönyv a 7-8. osztály számára. – Kijev: Ragyanszka Skola Kiadó, 1984 – 160. p.
19. Szárbej V. H., Szerhijenko H. J., Szmolij V. A. Az Ukrán SZSZK története. Tankönyv a 8-9. osztály számára. – Kijev: Ragyanszka Skola Kiadó, 1990 – 272. p.
20. Szárbej V. H. Ukrajna története. A XIX. század és a XX. század kezdete. Tankönyv a középiskolák 9. osztálya számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2001. – 248. p.
21. Turcsenko F. H. Ukrajna legújabb kori történelme. Első rész. 1914-1939: Tankönyv az általános oktatási rendszerű középfokú tanintézetek 10. osztálya számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2003. – 400. p.
22. Turcsenko F. H., Pancsenko P. P. és Timcsenko Sz. M. Ukrajna legújabb kori történelme. Második rész. 1939 – 2001. Tankönyv Ukrajna magyar tannyelvű iskolái számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2004. – 416. p.
23. Világtörténelem. Újkor. Második rész. (A XVIII. század vége – XX. század eleje). Tankönyv a középiskolák 9. osztálya számára. – Lviv: Szvit Kiadó, 2001. – 240. p.
24. Vlaszov V. Sz. Ukrajna történelme. Tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára. – Csemyivci: Bukrek Kiadó, 2008. – 304. p.

Teaching history is not only an objective presentation of facts of the past, but also transfer of community values to future generations. Schools give partial knowledge of history and they do it with the intent of character training. Therefore, knowledge of history is very important for forming the individual and collective consciousness.

Teaching history of Ukraine has undergone great changes in the past two decades. Gaining independence meant a shift of interest toward the Ukrainian state and nation's past. The approach in relation to history has still the impact of the former Soviet historiographical tradition. However, the new, mainly European integration aspirations of the recent years may raise a different point of view, resulting in the changes of historiography as well as curriculum.

Key words: *Ukraine, history, state, nation, area, politics, church, Europe, integration, change of approach.*

УДК 392.34:376

ББК 74.100.41

Mária Adrienn Dombi

A GYERMEKKÉP, GYERMEKRŐL VALÓ GONDOLKODÁS SPECIFIKUMAI A XIX. SZÁZADBAN ADALÉKOK AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG TÖRTÉNETÉHEZ

У статті проаналізовано роздуми про дітей та практичне відношення до них за умови наявності вад у розумовому розвитку. Дослідження ґрунтується на тезультатах аналізу джерел означеного періоду, зокрема на працях Фріма Йокоба. Крізь їхню призму представлено зміни у проведенні занять з дітьми з вадами розумового розвитку.

У XIX столітті поняття розумової затримки розглядали як лихо, покарання, несприйнятний стиль життя. Водночас педагогіка дитинства XXI-го століття розглядає розумову затримку, стиль життя.

Ключові слова: *виховання в XIX-му столітті, дитинство, образ людей.*

A XIX. század nevelésében a gyermekekre igazán figyelő, az eszményített gyermekkép melletti a hétköznapi gyermekfelfogást is megjelenítendő pedagógiai megközelítésben megtalálható az értelmi fogyatékos is. A sérült gyermekekről való gondolkodásban azonban kevésbé jelenik meg az átkaroló, befogadó attitűd, annál inkább az elutasító magatartás. A sérült, fogyatékos gyermek nevelésének problémája a század első felében még nem központi kérdés. Betegnek, különleges lénynek, mindenesetre olyan embernek tekintik, akit ki kell taszítani, még érintkezni sem jó vele. A kirekesztő társadalmi közegben élő értelmi fogyatékos gyermekek, emberek léte nemcsak társadalmi, hanem pedagógiai szempontból is kihívást jelent. A kiegyezés utáni időszakban egyre inkább társadalmi szükségletté válik a fogyatékos ember problémájának megoldása nevelés útján. A fogyatékos gyermeket ekkor már nem tekintik egyértelműen betegnek, annál inkább speciális fejlesztés tárgyának. Paradigmaváltást a XIX-XX. század fordulója hoz, amikor a fogyatékos gyermek megítélésében, fejlesztésében a holisztikus megközelítés jelenik meg. Ezzel az értelmileg sérült gyermek pszichológiai vizsgálódás tárgya lesz.

Ha a korabeli pedagógiai szakírók munkásságát megnézzük, nem sok utalást találunk az értelmi fogyatékos gyerek nevelésére vonatkozóan. Igaz ugyan, hogy több szerző hangsúlyozza, hogy nevelésre vonatkozó tanácsai egyetemlegesek, de ebben a körben a fogyatékos gyermek nincs benne. E korszakban nagyon erős a külföldi hatás, a nevelési szakmunkák szinte mindegyikénél kimutatható primer vagy áttételes formában Niemeier: Nevelés - és tanítástanának hatása, elsősorban az a gondolat, miszerint nagy hangsúlyt fektet a gyermek lelkében szunnyadó lehetőségekre /Anlagen/, amelyek kedvező körülmények között kibontakozhatnak. Kifejező nyelvi (metaforikus) formája ennek a „csíra” kifejezés, amely kedvező körülmények között virággá, majd gyümölcssé érik. Ez a megfogalmazás kedvelt szófordulat a korabeli nevelési szakmunkákban, de innen még igen nagy dolog megtenni azt a lépést, hogy a korabeli szakmai és közgondolkodás elfogadja, hogy ebbe már az értelmi deficittel küzdő gyermekek is beleértendő.

A sérült, fogyatékos ember, gyermek létproblémája a XIX. század első felében még nem központi kérdés. Nem a nevelésre koncentrálnak, hanem a gondozásra, gyógyításra, majd később, a század második felében társul előbbiekhöz a fejlesztés igénye is.

A század második felében a fogyatékos gyermek leírásában megjelenik az elemekre bontó megközelítés. Ugyanakkor a vizsgálatok során szakemberek eljutnak addig a megállapításig, hogy az egyes sérült képességek az egész személyiség zavarát okozzák. Tehát nemcsak a sérült képességeket kell vizsgálni, hanem azt az embert, aki egész személyiségével éli meg képességdeficitjét. Ez a gondolkodásmód a XX. század első harmadában válik - elsősorban Szondi Lipót tevékenysége

kapcsán- egyre elfogadottabbá. Gyógypedagógiai Kór- és Gyógytani Laboratóriumában elsősorban arra a megállapításra jut, hogy: nem a különböző képességek fogyatékosági foka a fontos, hanem maguk a fogyatékos egyéniségek, akik a fogyatékos képességeket felmutatják. [8. p.13.]

Ezt a látásmódot erősíti Homburger is, aki azt írja, hogy: a gyengeelméjű gyermek is lelki szempontból egész lényként áll előttünk. [2.p.15.]

Ez a gondolkodásmód összefügg a kor biológiai, orvosi felfedezéseivel, amely biológiai okokból vezeti le a személyiségben bekövetkező pszichés változásokat.

További izgalmas fordulat az értelmileg sérültek megítélésével kapcsolatban, -amely a francia forradalom eszmerendszerében gyökerezik-, hogy elvileg a gyógyító beavatkozás humanista céljai kerülnek előtérbe, jóllehet a társadalmi közgondolkodás jelentős fáziskéséssel követi ezt. Európában a XIX. század második felében alakulnak meg a gyógypedagógiai intézménynek nevezhető gyógyító-nevelő intézetek értelmi fogyatékosok részére (Guggenmoos, Georgens és Deinhardt 1861; 1863, Ausztria, Svájc). Az értelmi fogyatékosok azonban még mindig elsősorban orvosi alanyok, de megjelenik a munkával és neveléssel való gyógyítás gondolata is. Igen nagy probléma, hogy kezdetben nem különítik el az elmebetegeket az értelmi fogyatékosokat, a vakokat, siketeket, de az intézetek megalakítása idején már körvonalazódnak a differenciáldiagnosztikai kritériumok is.

A XIX. században az értelmi fogyatékosok megítélésében több szempont keveredik: a fogyatékos személyek védelme a „gonosz” társadalomtól, vagy éppen a társadalom tehermentesítése, védelme. Hosszú út vezet a megkülönböztető-elkülönítő attitűdtől a gyógyító, fejlesztő, rehabilitáló tevékenységig, amelynek alapjait a reformpedagógiai kutatások tették le. A fogyatékosok leképezésében vizsgált korszakunkban többnyire az elutasító, negatív sztereotípiák domináltak.

Volt azonban e korszakban néhány olyan egyéniség, aki messze túlmutatott szemléletmódjában és gyakorlatában a kor közgondolkodásába beépült szemléletmódon. Példaként említhető Frim Jakab (1852-1919), akinek a személyére azért koncentrálok, mivel munkássága meghatározó a gyógypedagógiai szemléletmód és gyakorlat korai fejlődése szempontjából. Szemléletmódjának alapvető jellemzője a korabeli közgondolkodással szemben a másság elfogadása, gyakorlatban pedig az értelmi fogyatékos gyermekkel való foglalkozás új módszereinek kidolgozása.

Frim Jakab szociális érzékenységtől vezettetve már kora gyermekkorától fogva érdeklődött a társadalom periferiájára szorult gyermekek iránt. Tanítói oklevelet szerzett, majd házi nevelő volt. Az utcán csellengő, mindenki által elhagyott emberek foglalkoztatásának és gondozásának kérdését a társadalom alapvető humánus összefogásának és kötelességének nevezte. Tapasztalatait szakközleményekben adta közre, amelyek megrázó erejűek voltak. Mindezek alapján küldte Trefort Ágoston európai tanulmányútra. 1875-ben Hollandiában, Oroszországban, Prágában tanulmányozta az értelmi fogyatékosok nevelési intézményeit. Ennek alapján javaslatot készített hasonló magyar gyógyintézet megszervezésére. 1875-ben Rákospalotán megnyitotta Munka címmel intézetét fogyatékos értelmű gyermekek számára. 1877-től létrehozta saját intézetét az értelmi fogyatékosok számára, amelyet saját költségén működtetett. 1879-ben a párizsi világkiállításon érdeméremmel tüntették ki, a philadelphiai egyetem díszdoktorává avatta.

A gyakorlati nevelőmunka mellett széleskörű tudományos munkásságot is folytatott. A betegek gondozása és oktatása mellett állandó figyelemmel kísérte a pszichológia és a pszichiátria legújabb tudományos eredményeit. Folyamatosan bővítette a gyógypedagógia módszertanát, munkatársaival azt a célt tűzte ki, hogy az egész társadalom segítségével a szellemi fogyatékosokat visszaadják az életnek. Ez elsősorban azt az általa rendkívül fontosnak tartott feladatot jelentette, hogy az értelmileg sérült embereknek a képességüknek megfelelő helyet találjon a társadalom. Azon munkálkodott, hogy a közgondolkodás átalakuljon, ne csak száználmas sorsú embereket lássanak a fogyatékosokban, hanem kapjanak ezek az emberek idejekorán, tehát már gyermekkorban érdemi segítséget. Tanulmányozta azokat a szakmákat, amelyekben gondozottai meg tudják állni helyüket. Úgy tartotta, hogy a társadalom felelőssége, hogy olyan szakmákat tanítson a szellemi fogyatékosoknak, amelyek elősegítik az életbe való beilleszkedés folyamatát.

Művei közül különösen figyelemre méltó az értelmi fogyatékosok különböző csoportjaival foglalkozó műve, amely eszmerendszerében, gyakorlatias gondolkodásmódjában példa értékű. Ezzel a művével nagymértékben hozzájárult a fogyatékos gyermekek megítélésének megváltoztatásához, az előítéletek elleni küzdelemhez. Az a gondolata, hogy az értelmi fogyatékosok fejleszthetőek, kezdetben megdöbbenést, csodálkozást, nem egy esetben vitákat váltott ki.

Tanításait a következő pontokban lehet összefoglalni:

- az értelmi fogyatékos gyermekeket nem elég megóvni, menhelyet létesíteni számukra, hanem gyógyítani, nevelni és képezni kell, hogy legalább félig hasznavehető egyéniségekké válhassanak
- Legalább a legáltalánosabb és legszükségesebb ismeretekre, továbbá erkölcsi normákra kell őket megtanítani.
- Ezt a tevékenységet a pedagógusnak és az orvosnak együttesen kell végeznie.
- A nevelés elsődlegességét hirdette, a gyógypedagógiai intézet vezetését is pedagógussal az élen képzelte el. [1. p.76]

Felosztása szerint a gyermeki tompaelméltségnek három foka van: tompaelméljűek, akiket szoktatni lehet, a betegelméljűek, akik fejlődésre képesek és gyengeelméljűek, akik egyszerűbb munkára is megtaníthatók. Nagyon fontosnak tartja, hogy a tanítók ügyeljenek a szeretetteljes bánásmódra, és tanúsítsanak nagyfokú türelmet. Az értelmi fogyatékosok nevelését **gyógyító nevelésként** képzelte el, amely messze megelőzi korának szemléletmódját.

Összegezve:

1. A XIX. századi források az értelmileg akadályozottakkal szemben a befogadás – elutasítás dichotómiáját mutatják. A befogadás és a kirekesztés folytonos harcban áll egymással a XIX. század fogyatékos gyermekkel kapcsolatos nevelési törekvéseiben.

2. Az értelmileg sérült gyermekek természetes szerepeként a XIX. századi közgondolkodás szinte kizárólag a középkori felfogást fogadja el, az értelmileg akadályozott gyermek állati sorban él, szinte csak vegetál.

3. Az egységesnek tűnő képet azonban differenciálni, árnyalni kell: Különbséget kell tenni a XIX. század első felének és a dualizmus kori szemléletnek a jellemzői között.

4. Hosszú harc eredménye, amíg az értelmi fogyatékosok az elemi képzésben részt vehetnek.

5. A képzési színtereken szinte mindenütt kizárják a fogyatékosokat a magasabb kvalifikációt jelentő képzettségek megszerzéséből.

6. A források tanúsága szerint a domináns diskurzusokban kezdetben a felháborodás, majd az érvelés jelenik meg a fogyatékosok elfogadtatásáért vívott harcban.

7. A rekonstruált „terek”, amelyeket a fogyatékosok számára teremtenek, a század végére újragondolt szerepeket jelentenek. (Elfogadó, befogadó szerepek)

8. A század utolsó évtizedeiben már elképzelhető az együttnevelés (pl. vakok, gyengén látók siketek, értelmi fogyatékosok), és megjelennek azok a speciális nevelési terek, amelyek felkészítenek bizonyos életfeladatok, munka önálló ellátására.

Összegezve:

A XIX. században az értelmi akadályozottságot csapásnak, büntetésnek, elutasítandó létformának tekintették, és csak apró lépésekben sikerült a közgondolkodásban elfogadóbb magatartást elérni. A XXI. század gyógypedagógiai gondolkodásmódja viszont az értelmi akadályozottságot az emberi lét szokásos változatának tekinti.

A XIX. században már kidolgoznak módszereket az értelmi fogyatékosok fejlesztésére abból a célból, hogy ne legyenek „terhére” a társadalomnak. A XXI. század szemléletmódjában a középpontban a sérült személy áll, akit szükségleteinek megfelelően segíteni kell abban, hogy kiteljesítse önmagát.

1. Frim Jakab. A hülyeség és a hülyeintézetek különös tekintettel Magyarország hülyéire. Segélyszózat a magyar nemzethez a nyomorultak legelhagyatottabbjai érdekében.- Bp. 1884.

2. Homburger, A. Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters. Darmstadt.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1972. (OPKM dok.)

3. Illyés Gyuláné,Lányiné Engelmayer Ágnes.- Gyógypedagógiai pszichológia. In.: Alkalmazott pszichológia. Szerk.: Lénárd Ferenc.-Budapest: Gondolat. 1992. 427-453.p.

4. Németh. András, Pukánszky Béla. A pedagógia problémátörténete.- Budapest: Gondolat. 2004.

5. Niemeyer August Hermann. Nevelés és Tanítás Tudománya.- Pest. 1822.

6. Pléh Csaba. Pszichológiatörténet.- Gondolat: Bp. 1992.

7. Szilárd J., Janka Z., Füredi J. A pszichiátria története és helye az orvostudományban. In.: A pszichiátria magyar kézikönyve. Szerk.: Füredi J.,Németh A., Tariska P. Medicina: Bp. 1996.

8. Szondi Lipót. Constitutioanalysis és értelmi fogyatékoság. Gyógyászat. 1931. 71. 12-14. p.

9. Speck, O. Menschen mit geistiger Behinderung und Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch.- München-Basel: Mathold. 1993.

This study analyses the questions of thinking about children and educational practice in the XIXTH century from the point of view of the intellectual disability. Writing up the contemporary scientific resources this work shows the changes of handling of mentally disabled children based on Jakab Firm's oeuvre.

People of the XIXTH century reckoned the mental disability as a disaster, a punishment, a rejected form of life and the common opinion changed just in small steps to a more acceptable behaviour. The XXST century special education approach regard the intellectually disability as a common variant of humanity.

Key words: education in the XIXTH century, child concept, disability concept.

УДК 371.13
ББК 74p30-22

Alice Dombi

A NEVELÉSTÖRTÉNETI FORRÁSKUTATÁS PARADIGMÁINAK VÁLTOZÁSAI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

У статті обгрунтовано можливості використання аналітичного наукового методу періоду XIX-го століття, а саме – як аналіз педагогічного тексту. Охарактеризовано, як означений метод може бути використано у викладанні проблем виховання дітей в курсі історії дитинства та історії педагогіки.

Предмет дослідження - виховна професійна діяльність XIX століття, матеріали педагогічної преси наукові статті та описи із проблем ідентичності вихователя.

Наведено узагальнення щодо наступного:

1. Основні елементи педагогічної нормативності можемо знайти в репрезентації ідентичності вихователя.

2. Педагогічні тексти також мають канонічні функції, які визначаються визнанням ідентичності вихователя у XIX-му столітті.

3. Емблеми текстів надають картину ідеального вихователя, а корпус тексту – портрет буденного педагога.

4. Результат аналізу вибраних джерельних матеріалів є важливими для студентів педагогічних спеціальностей, що представляють приклад ідентичності в продовж тривалого часу.

Ключові слова: історія дитинства, ідеальний вихователь, ідентичність вихователя, джерельне дослідження, удосконалення навчального матеріалу.

A XIX. század a magyar nevelés történetének meghatározó korszaka. Együtt gondolkodik ekkor neveléstudós és kisiskolai tanító a gyermeknevelés kérdéseiről. Ekkor születnek meg azok a magyar nyelvű neveléstanok, amelyek meghatározzák a nevelés tartalmait, és azok a magyar nyelvű tankönyvek, amelyek kezdik körülhatárolni az egyes tudományok iskolában tanítandó tartalmát: az enciklopédikus tudás helyett megjelenik a szakdisciplináris műveltségtartalom. Ezek a munkák a nevelő szerepét is körvonalazzák, amelynek tanulmányozása komoly tanulságokkal szolgál a kisgyermeknevelési szakokon (óvodapedagógus, tanító, szociálpedagógus) tanuló hallgatóknak.

A Szegedi Tudományegyetemen a képzés első szakaszában a pedagógus jelöltek neveléstörténetet, gyermekkor- történetet tanulnak, és ezeknek a kurzusoknak keretében ismerkednek meg a történeti kutatás módszereivel. Leendő hivatásuknak megfelelően elsősorban a nevelői szerepek, a nevelő- gyermek viszony jellemzőit ismerik meg a korabeli forrásokból.

Az előadás egy kutatási módszer alkalmazását mutatja be, XIX. századi pedagógia textusok elemzése területén, különös tekintettel arra, hogy a forráskutatás mint módszer hogyan építhető be a kisgyermek nevelési szakok gyermekkor-történeti, neveléstörténeti tárgyainak oktatásába.

A hallgatók először motiváló, a téma iránti érdeklődést felkeltő előadáson vesznek részt, majd bevezetjük őket a neveléstörténeti forráskutatás technikájába. Ezt követően csoportmunkában meghatározott szempont szerint kisebb forráselemzéseket végzünk, s végül következik az egyéni forráselemzés. A csoportmunkák eredményeit összevetjük, és kialakítjuk az adott témára vonatkozó általánosítható következtetéseket.

A kiválasztott textusokat neveléstan könyvekből, korabeli folyóiratokból, népkönyvekből választjuk ki. Vizsgálatunk tárgyává tettünk XIX. századi nevelési szakmunkákat, továbbá a korabeli pedagógiai szaksajtóban megjelent nevelői identitásmintákat közvetítő, folyóiratokban megjelent szacikkeit, leírásokat.

Az áttekintett forrásanyag alapján elsősorban arra fókuszáltunk, hogy:

- a szakmaiság értéktartalmának változása milyen tényezők mentén valósul meg;
- a pedagógus szerepfeladatok értékvonzatai hogyan tükrözik a korabeli közgondolkodást;
- az ideálkép és a hétköznapi nevelői szerepelemek összefüggései milyen területen körvonalazhatók.

Nézzük meg a továbbiakban a XIX. századi nevelői szerepfelfogások megjelenítését a korabeli forrásokban. Neveléstan könyvek, pedagógiai folyóiratok és népkönyvek szolgálnak forrásul, amelyek a pedagógiai professzió tartalmát, változását rögzítik. Ezek adnak leghitelesebben képet a nevelői szakmai professzió tartalmának változásáról. A Neveléstanok a pedagógus szakma számára készülnek, elsősorban oktató jelleggel, a folyóiratok a gyakorlatban működő nevelők számára nyújtanak befogadható pedagógiai ismereteket, a népkönyvek pedig a laikus közönség, szülők, érdeklődő polgárok számára íródtak. A különböző műfajú és célközönséget megcélzó művek a pedagógiai professzió „rituális forogatókönyvének” különböző aspektusú mintázatait tárják elénk, amelynek segítségével árnyalt képet kaphatunk a nevelői szakma mintaértékeinek működési mechanizmusairól. Fentiek alapján a vizsgálódó hallgatók megállapíthatják, hogy: a neveléstan könyvekben található a szakmai professzió legmagasabb elvi szintű megfogalmazása, a pedagógia folyóiratokban a szakmaiság elvi kérdései a gyakorlatiasság szempontjával egészülnek ki, a népkönyvek pedig a pedagógiai professzió laikus változatát tartalmazzák.

A neveléstan könyvekben a nevelői szerephez kívánatos tulajdonságok felsorolásában az alábbiak jelennek meg:

- hivatásbeli megfelelés, műveltség
- nemzetismeret, emberismeret
- élet-, lélek- és erkölcs- tudományokban való tájékozottság
- általános műveltség
- jártasság a nevelésben, oktatásban
- példaadás
- bátor, biztos fellépés

E forrásokban a tanítói szerepleírásokban megjelenő pedagógiai gondolatok bölcséleti, filozófiai megalapozottságúak. A pedagógus szerepstruktúra teljes eszköztárát adják. Körvonalazódnak a pedagógiai kompetencia területei. A megfogalmazás elősegíti a rendszerben látást. Kontemplatív, elméleti eszmefuttatások jellemzik ezeket a szövegeket. A szerzők objektíven, realiztikusan fogalmazznak. A tanítóval kapcsolatos elvárások nyelvileg letisztult formában jelennek meg, a korabeli nyelvi formarendszer szintjén.

Az értéktudat és értékelő magatartás összhangja kívánalomként jelenik meg, az érték mint mértékadó minta jelenik meg. A felszínen lévő értékek mellett (pl. a tanító külső megjelenése, megfelelő öltözködése), a rejtett értékek is fontossá válnak, de mindenek előtt a belső emberi értékek a legfontosabbak.

A tanítói szerep legfontosabb jellemzői a nevelési folyóiratokban:

- A tanítási szerepfeladatok a mindennapok problémái felől közelítik meg a nevelői szerepköröket.

- A tanítói ideálkép tényeken alapuló idol szintű megjelenítését találjuk.
- Egy-két szerep-elemet hangsúlyoznak
- A társadalmi funkciók felől közelítik meg a nevelői szerepfeladatokat

A „nevelői világ” értelmezésének alapja az identitás, a hivatással való azonosulás. Mindezek mellett megjelennek azok a nevelői feladatkörök, amelyek módszertani aprólékossággal írják le a hivatástudattal végzett munka értékösszetevőit. Beély Fidelt idézve: „A nevelő a nevelő természetéhez alkalmazza magát, s mindeneket e szerint neveljen” [1, p. 10.]

„A nevelés során az egyes gyermekek egyéniségében mutatkozó különbségeket figyelembe kell venni” [1, p. 12.]

A népszerűsítő irodalomban a nevelő egyértelműen pedagógiai mítoszként jelenik meg, akinek erkölcsisége, tudása, hivatás iránti elkötelezettsége mintaadó. A descriptív, laikusoknak szánt források érzelmi töltetűek, sok metaforikus képet használnak, eufemisztikus felhangúak. A számítógépes leírások a tanítói szerepről a mintaértékek hangsúlyozására törekszenek. A szövegben megjelenő és az általa közvetített szemlélet, tudás, világkép, viszonyrendszer elfeledettségében is vonz minket. Jelentést tulajdonítunk neki, megfejtésére törekszünk, miközben a mintaértékek ezekben a forrásokban talán túlzó módon vannak megfogalmazva. A szövegek – a történet, motívumok, elemek – lépésről lépésre való végigkövetése, mélyreható elemzésre ad lehetőséget, új aspektusból mutatja be a tanítói életutakat.

Az „István bácsi Naptára” rendkívül érdekes forrás témánk szempontjából. Szerkesztője Majer István, aki számos neveléstani írás szerzője. A népkönyv minden száma tartalmaz egy-egy tanítói életút-bemutatót, amely a gyerekek és a felnőtt népesség előtt modellként álló nevelőt állítja elének.

A laikus forrásokban is megjelennek a szakmaiság értékei, amelyek főbb elemei a következők:

- identifikációs képesség
- mintaadás
- befogadó-elfogadó magatartás
- alkalmazkodási képesség
- kritikai gondolkodás
- másság tolerancia
- kooperáció
- empátia
- „játszani tudás” képessége

A XIX. században a pedagógiai professzió értéktartalmának nem csupán változását, hanem megerősödését is megfigyelhetjük. A neveléstan könyvek tanítói szerepfeladatainak leírása a mintaértékek kanonizálásának eszköze. A pedagógus szerepfeladatok értékvonzatai egzakt módon tükrözik a korabeli közgondolkodás kettősségét. (a hivatástudattal végzett tanítói munka a társadalmi ranglétra legalsó fokán van - a nevelői hivatás a jövőt alakító, értékátadó szerepfeladatokat jelent). Az ideálkép és a hétköznapi nevelői szerepelemek összefüggései a gyermekkel való mindennapi gyakorlati munkában realizálódnak.

A szakmaiság etalonja mint érték minden forrástípusunk (neveléstan, pedagógiai folyóirat, népkönyv) alapüzenete. A neveléstanokban a pedagógiai kompetenciák egyre szélesebb köre jelenik meg mint kihívás. Az interperszonális kompetenciák a „rituális forgatókönyv” részét képezik. A szakmai együttműködés és kommunikáció kompetenciái különösen a pedagógiai folyóiratok hasábjain kerülnek előtérbe. A hatékony kommunikáció kompetenciáit pedig elsősorban a népszerű munkák részesítik előnyben

A XIX. században a pedagógiai professzió értéktartalmának nem csupán változását, hanem megerősödését is megfigyelhetjük. A neveléstan könyvek tanítói szerepfeladatainak leírása a mintaértékek kanonizálásának eszköze. A pedagógus szerepfeladatok értékvonzatai egzakt módon tükrözik a korabeli közgondolkodás kettősségét. (a hivatástudattal végzett tanítói munka a társadalmi ranglétra legalsó fokán van - a nevelői hivatás a jövőt alakító, értékátadó szerepfeladatokat jelent). Az ideálkép és a hétköznapi nevelői szerepelemek összefüggései a gyermekkel való mindennapi gyakorlati munkában realizálódnak.

Vizsgálatunk eredményei alapján a következő megállapításokat tehetjük.

1. A pedagógiai narráció lényegi elemei megragadhatók a nevelői identitás reprezentációiban.
2. A pedagógiai szövegeknek is kanonikus funkciói vannak, meghatározzák a XIX. századi nevelők identitásvállalását.
3. A textus emblémái az ideális nevelő képét, a szövegkorpuszok egésze pedig a hétköznapi pedagógus alakját vetíti elének.
4. A kiválasztott forrásanyag elemzése a különböző pedagógus szakokon tanuló hallgatóinknak tartósan fontos identitásmintázatot nyújt.

1. Beély Fidel. Alapnézetek a' nevelés és leendő nevelő, s'tanítóról különös tekintettel a tan'történeti viszontagsága és literatúrájára. - Schmid Ferenc és Busch J.J. 1848. - 10-14.p.

2. Dombi Alice- Oláh János (szerk.). Pedagógiai célkitűzések a XIX. század magyar pedagógiájában.-Gyula:APC- Studio. 2008.

3. Dombi Alice- Oláh János (szerk.). A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért.-íííígyula:APC-studio. 2009.

4. Kiss Áron. Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez.-Buda-Pest: Kocsi Sándor.1881.

5. Mészáros István, Németh András- Pukánszky Béla. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.- Budapest: Osiris Kiadó. 2004.

6. Verédy Károly (szerk.). Pedagógiai Enciklopédia. A neveléstan szótásra.- Budapest: Athenaeum.1886.

The lecture presents the adaptation of a research methodology in the field of analyzing 19th century pedagogical texts, particularly paying attention to how searching for resources as a methodology can be incorporated into teaching the subjects of small children's education as far as the history of children's age and the history of education is concerned. In the research process participated a work-team of both lecturers and students whose purpose was to explore how the the social representation of the identity of the educator is manifested in the chosen

19th century text. The examination of the text was carried out in two viewpoints: on the basis of the elements of the role of the educator and the typical features of the dialogues between the educator and the children.

According to the results of our examination, we can make the following statements.

1. The substantive elements of pedagogical narration can be grabbed in the representation of the identity of the educator:

2. Pedagogical texts also have canonical functions and determine the role of identity of the 19th century educators.

3. The emblems of the text represent the picture of the idealistic educator, and the text corps portrays the character of the ordinary educator:

4. The analysis of the chosen resource material by students studying at the various departments of pedagogy can give them a significant pattern of identity.

Key words: history of childhood, educators' identity, ideal educator, research into sources, materials development

УДК 371.13:378

Teréz Jenei

ББК 74.30-211

MULTI- ÉS INTERKULTURÁLIS TARTALMAK A TANÍTÓ ÉS MESTERTANÁRI KÉPZÉSI PROGRAMOKBAN A NYÍREGYHÁZI FŐISKOLÁN

Загальновідомо, що 6–8% населення Угорщини складає національна меншина ромів. Як зазначають у науковій праці Дьєрдь Чепелі та Марія Немені, надзвичайно важливим у програмі для підготовки майбутніх фахівців у гуманітарній сфері, або ж для перепідготовки вже працюючих спеціалістів, є викладання та навчання матеріалу, яка забезпечать знання з історії, антропології, соціології, демографії ромської меншини. Важливе місце цей аспект навчальної програми посідає в підготовці педагогів, адже школа неабияк впливає на у виховання особистості її сприймання та толерантне ставлення до представників різних національностей у суспільстві. У статті представлено характеристики навчальних програм для підготовки вчителів молодших та старших класів у Ніредьхазьській Вищій Школі, наголошено на обсязі й тематичному орієнтуванні практичних й теоретичних занять, з методики навчання представників ромської меншини, асиміляційними процесами в шкільному середовищі.

Ключові слова: Національні меншини, ромологія, багатостороннє/міжкультурне виховання, виховання в “душі відмінностей”, соціальні компетенції.

1. A multikulturalizmus a társadalmi alrendszernek közűl a legnagyobb kihívást az iskolai oktatás számára jelenti. A pedagógia hamar reflektált erre a kihívásra, ennek következtében az Egyesűlt Államokban már az 1960-as években létrejött a multikulturális nevelés. A multikulturális nevelést a szakirodalomban gyakran szinonimaként használják az interkulturális neveléssel [vő. 1, 3]. Amerikában és az angolország területeken multikulturális, míg a német nyelvterületeken az interkulturális nevelés elnevezés honosodott meg. (Jelen tanulmányban mi is szinonimaként használjuk a két terminust.) A multi- vagy interkulturális nevelés célja, hogy egyenlő nevelési-oktatási lehetőségeket biztosítson a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális rétegekhez tartozó diákok számára; hogy olyan attitűdöket, viszonyulásokat és kognitív, verbális és nonverbális képességeket fejlesszen ki, amelyek lehetővé teszik a különböző etnikai kultúrákból, szubkultúrákból érkező individuumok számára a konfliktusmentes kommunikációt [vő. 6, 8, 9]. A végső cél tehát: interkulturális kompetenciák kialakítása. Dolgozatomban azt kívánom bemutatni, hogy a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karának tanító és tanár szakos hallgatóit hogyan készítjük fel a multi/interkulturális nevelésre.

2. A mai Magyarország nemzetiségi vonatkozásban homogén nemzetállamnak tekinthető. A legutóbbi, 2001. évi népszámlálási adatok alapján a magyarországi lakosság mintegy 3%-a vallotta magát valamelyik nemzetiséghez tartozónak. A hivatalos adatok azonban nem a valós helyzetet tükrözik. Egyes nemzetiségek, így például a cigánység esetében a társadalmi előítéletek nem ösztönzik a nemzetiségi hovatartozás felvállalását. A 2001. évi népszámlálási adatok alapján mintegy 190 ezren vallották magukat cigánynak. A 2003. évi Kemény István és csoportja által végzett reprezentatív cigánykutatás adatai viszont azt mutatják, hogy ennél jóval jelentősebb a számuk, 570-620 ezer fő [7, p. 91–95]. A cigánység tehát a legszámosabb kisebbség Magyarországon. A mai magyar társadalom számára nemcsak a cigányok/romák¹ etnikai másságának kezelése jelent gondot. Ennél súlyosabb

¹ A cigány/roma megnevezést a dolgozatban szinonimaként használom.

probléma a cigány népesség rendkívül alacsony iskolázottsága, a munkaerőpiacról való kiszorulása, életesélyeinek minimálisra zsugorodása. A roma népességben belül a teljes népességhez viszonyítottan jóval alacsonyabb a különböző iskolafokokon részt vevők illetve azokat elérők száma. A statisztikai adatok szerint már az általános iskola nyolc osztályát sikeresen befejezők aránya is alacsonyabb körökben (az átlagos 95-97%-kal szemben 65-70% körüli). Az érettségizettek és diplomások tekintetében ennél jóval rosszabb a helyzet: a roma fiatalok mindössze 5%-a érettségizik, s a felsőoktatásba pedig csak 1,2 százalékuk kerül be [7, p. 134]. Nemcsak az alacsony részvételi arány jelent problémát. Sok esetben gondot okoz az iskolai értékrend elsajátítása, az iskolai normáknak megfelelő viselkedés, az elemi képességek alacsony szintje. Mindezek alapján kimondhatjuk, hogy a cigány tanulók iskolai szocializációja az esetek többségében sikertelen. Az iskolai szocializáció sikertelenségének hátterében részben szociológiai, részben pedig az oktatási rendszerünkben rejlő okok állnak. A szociológiai okok egyrészt a szociokulturális meghatározottságban, másrészt pedig az etnicitásban keresendők.

3. Csepeli György és Neményi Mária már egy 1999-es tanulmányukban felhívták a figyelmet arra, hogy a magyarországi cigány/roma lakosság létszámának növekedése azt kívánja, hogy valamennyi, a humán szolgáltatással kapcsolatos pályára készülő személy képzésébe, illetve ilyen pályán működő személy továbbképzésébe kerüljön be a roma kisebbségre vonatkozó történeti, antropológiai, szociológiai, demográfiai ismeretek oktatása [2, p. 267–268]. Különösen fontos ez a pedagógusképzésben, hisz az iskolai nevelésnek jelentős szerepe van abban, hogy az egyén mennyire képes elfogadni és tolerálni a társadalom sokszínűségét.

A kisebbségi ombudsman 2000-ben széleskörű vizsgálatot rendelt el annak felderítésére, hogyan érvényesülnek a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok a felsőoktatásban. A vizsgálat célja többek között annak feltárása volt, felkészülnek-e a leendő pedagógusok a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai kudarcainak megelőzésére, az ezzel kapcsolatos problémák, konfliktusok kezelésére, illetőleg miként vélekednek a roma tanulókról és oktatásukról. A kutatás kiindulási alapja az a tény volt, hogy a cigány tanulók iskolai sikertelenségével kapcsolatban még mindig erősen érvényesülnek a felelősségáthárítás mechanizmusai. A kudarokat a képességbeli és szocializációs hiányosságokkal magyarázzák. Kevesebb szó esik arról, hogy a sikertelenség oka az oktatási intézmények diszfunkcionális működésében és a pedagógusok szakmai és szemléletbeli hiányosságában is keresendő.

A szociológiai felmérés során két standardizált kérdőívet használtak a kutatók, az egyik a képző intézményekben folyó oktatásra vonatkozott, a másikat pedig a megkérdezett hallgatók töltötték ki anonim módon, egyénileg. A vizsgálati eredményekből az derült ki, hogy a pedagógusképző intézményekben általában speciálkollégiumi keretekben folyik romológiai képzés, többnyire azonban nem önállóan, hanem más tárgyak keretében tanulják ezeket az ismereteket a hallgatók. A cigány nyelvek (romani, beás) oktatása mindössze egy-két intézményben folyt, s hiányoztak az olyan hospitálási lehetőségek is, amikor cigány kisebbségi program alapján működő iskolákat látogathatnának a hallgatók. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók 14%-a megrögzötten előítéletes, vagy kifejezetten rasszista, 7,4%-uk nyitott, és előítélet-mentes. A két szélső pólus között helyezkedik el a bizonytalan és könnyen befolyásolható többség, amelyen belül két csoport különíthető el: az egyik az enyhén előítéletesek csoportja (36,5%), akik felismerik előítéleteiket, és próbálnak ellene küzdeni; a másik az előítéletesek csoportja, akikben nincsenek indulatok, de a cigányokat nem tekintik egyenrangú félnek. A kérdőívek igazolták azt a tényt is, hogy a tájékozottság/tájékozatlanság és az előítéleteség mértéke között szoros kapcsolat van. A hallgatók sokszor azért „eticizálják” a problémákat, mert nincsenek megfelelő szintű társadalmi ismereteik, nem látják az összefüggéseket. Megdöbbentő, hogy arra a kérdésre, miszerint elmenne-e olyan iskolába tanítani, ahol a tanulók többsége cigány, a pedagógusjelöltek közel háromnegyede vagy nemleges választ adott, vagy egyáltalán nem válaszolt. 10% fogalmazott úgy, hogy csak akkor menne el, ha nem volna más választása, s csak egyötödük válaszolt egyértelmű igennel [vö. 10].

Az ombudsmani vizsgálati eredmények kijelölték a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára a legfontosabb feladatokat, amelyek a következőképpen foglalhatók össze:

- az előítéletes hallgatók szemléletének alakítása;
- romológiai ismeretek beépítése a kötelező tárgyak sorába;

- szakirányok, specializációk keretében a hallgatók felkészítése a cigány népismereti oktatásra;
- cigány nyelvek (romani, beás) oktatásának megszervezése;
- felkészítés a multi- és vagy interkulturális nevelésre;
- alternatív, differenciált, fejlesztő pedagógiák oktatása.

Az interkulturális nevelés az előítéletek csökkentésének egyik legjobb módja. Az interkulturális oktatás-nevelés kulcstényezője maga a pedagógus, akinek egyrészt rendelkeznie kell az adott kisebbségre vonatkozó történeti, társadalmi és kulturális ismeretanyaggal, másrészt olyan készségeket is birtokolnia kell (kommunikációs készség, transzformációs készség, kritikai és problémamegoldó gondolkodás), amelyek biztosítják az eredményes pedagógiai munkát. Meg kell felelnie annak a kihívásnak, hogy a kulturális másságból való értékeket elfogadja, megismerje és megértse, meg kell ismertetnie a gyerekekkel a különböző csoporthoz tartozók érték- és szokásrendjét, meg kell tanítania a gyerekeket arra, hogy tiszteljék egymás hagyományait. Összegezve tehát: a szegregációmentes, integráló iskolai környezet kialakításához szemléletformálásra és modern pedagógiai-módszertani kultúra elsajátítására van szükség.

4. Az előzőekben kifejtett gondolatokat tartottuk szem előtt, amikor a nyíregyházi tanító- és tanárszak tantervébe beépítettünk olyan tantárgyakat, amelyek hozzásegítik hallgatóinkat az interkulturális szemlélet elsajátításához, s majdani pedagógusi munkájukban a cigány gyerekek iskolai szocializációjának sikerességéért.

Hogy miért indokolt kiemelt feladatnak kezelni az interkulturális nevelésre való felkészítést a nyíregyházi tanító- és tanárképzésben? A régióinkban élő kisebbségek számáról és életkörülményeiről az érvényes adatvédelmi előírások miatt nem állnak rendelkezésre pontos adatok. A Szabolcs–Szatmár–Bereg megyében működő Területfejlesztési Tanács által készített helyzetelemzés szerint 2010-ben Magyarországon 1245 cigány kisebbségi önkormányzat alakult, 10,5%-uk (132) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Reprezentatív felmérések, illetve becslések szerint a cigány népesség száma Magyarországon ma kb. 700 ezerre tehető. A cigányság az ország egész területén megtalálható, bár eloszlásuk nem egyenletes. A Kisebbségi Önkormányzatok Szabolcs–Szatmár–Bereg megyei Szövetségének becslése szerint megyénkben a roma népesség aránya 9-10%-ra tehető. A cigány népesség aránya különösen a kisebb lélekszámú településeken magas. Az általános iskolában a roma tanulók aránya 20% körül van, ami kétszer több, mint a lakónépességen belüli roma-arány. Részben a demográfiai folyamatokat, részben a tanulmányi eredményeket tükrözi, hogy az általános iskolákban a nyolcadikos cigány tanulók csak négytizedét adják az elsősöknek. A nagymértékű lemorzsolódás különösen az első osztályban és tagozatváltáskor számottevő.

Mivel végzett hallgatóink többsége a megyénkben vagy a régióban helyezkedik el, feltétlenül szükséges, hogy megismertessük velük a cigány/roma kultúra alapjait és a multikulturális/interkulturális nevelés tartalmát.

A Nyíregyházi Főiskola Tanítóképző Intézetében 2003-ban pályázati támogatással kezdtük el a képzés átalakítását. A „*ROKÉTA*” (*Romológiai képzések és tanulmányok bevezetése a Nyíregyházi Főiskolán*) PHARE 0101 program keretében a graduális és a posztgraduális képzésben is romológiai ismeretek oktatását kezdtük el. A graduális képzésben a tanító és szociálpedagógia szak tantervébe kötelező tárgyként beépítettük a *Romológiai ismeretek I-II. (Népismeret – Társadalomismeret)* című két féléves, 60 órás kurzust. A posztgraduális képzésben pedig egy 120 órás továbbképzési programot dolgoztunk ki és hirdettünk meg nemcsak pedagógusok, hanem minden olyan alkalmazott (köztisztviselők, rendőrök, büntetés-végrehajtási dolgozók) számára, akik napi munkájuk során cigányokkal kerülhetnek kapcsolatba.

A fentiekben vázlatosan bemutatott pályázati program képezte a tanító szak képzési programjának további átalakítását. A 2004/2005. tanévtől kezdődően a tanító szak tantervében a következő stúdiumok szerepeltek/szerepelnek kötelező jelleggel: *Romológiai ismeretek I-II.* (60 óra), *Multikulturális nevelés* (15 óra). Az eredetileg a posztgraduális továbbképzés programjában szereplő tantárgyak egy részét pedig szabadon választható tárgyként hirdettük/hirdetjük hallgatóink számára.

2005-ben a kétciklusú bolognai képzésre való áttéréskor újabb tantervmódosítást hajtottunk végre. A *Romológiai ismeretek I-II. (Népismeret – Társadalomismeret)* kötelező stúdiumként megmaradt, de óraszámja csökkent, 60 helyett 45 lett. A *Multikulturális nevelés* ugyancsak megmaradt kötelező tárgyként, az óraszámja változatlan (15 óra).

A *Romológiai ismeretek I-II.* c tárgy célja és tartalma a következő:

Romológiai ismeretek I.

Célja:

Fejlessze a hallgatók társadalomismereteit, különös tekintettel a cigány/roma kisebbség vonatkozásában. Hangsúlyozottan foglalkozzon a cigány kisebbség történelmi múltjával, kultúrájával, művészeti értékeivel, hagyományaival, népszokásaival, átfogó, alapvető ismereteket közöljön a roma kisebbség múltjáról, jelenéről és jövőjéről.

Tantárgyi program:

A cigányok története. A cigányok eredetének komplex vizsgálata. India mint a feltételezhető őshaza. A cigányok vándorlásának okai és főbb hullámai. A cigányok megjelenése Európában és Magyarországon. A magyarországi cigányok története. Roma/cigány írók és költők munkássága, magyar és cigány nyelven íródott alkotások. Szépirodalmi alkotások a romákról. A hazai cigányok a képző-és iparművészet palettáján. Jellemzőes cigány ősi mesterségek, foglalkozások a mai magyar társadalomban. Cigány népszokások, babonák és hiedelmek a közgondolkodásban. A magyarországi cigányok zenéje, mint társadalmi integráló tényező. A tömegkommunikáció lehetőségei a cigányokról/romákról alkotott kép kialakításában.

Romológiai ismeretek II.

Célja:

Fejlessze a hallgatók tudományos igényű társadalomismereteit, segítsen a magyarországi társadalmi viszonyok, ezen belül a többségi társadalom és a kisebbségek viszonyának megértésében, alapismereteket közöljön a romákról a mai magyar társadalomban.

Tantárgyi program:

Nemzetiségek és etnikai kisebbségek a mai Magyarországon. Az identitás fogalma, a szabad identitásválasztás és identitásnyilvánítás. A társadalmi együttélés normái. Empátia, deviancia, konfliktus. Előítéletek és sztereotípiák. A cigányság etnikai definiálása. Ki a cigány? Vélemények és viták a cigányok meghatározására vonatkozóan. Demográfiai áttekintés. A cigány népesség lélekszámának, földrajzi elhelyezkedésének alakulása napjainkban. A cigányok életkörülményei és a különböző településtípusok. Város és/vagy falu? Cigánytelepek, cigányutcák, gettók. Foglalkozási és megélhetési stratégiák a hazai cigányság körében. Jövedelmek és javadalmazások. A munka világa, a növekvő munkanélküliség problematikája. A cigányok életviteli, életmódbeli jellemzői, s az ebből eredő társadalmi konfliktusok. A magyarországi cigányok iskolázottsága. Az oktatás szerepe és feladata a romák társadalmi integrációjának megvalósításában. A cigány etnikum politikai szocializációja. Érdekartikuláció és érdekérvényesítés. A roma önszerveződés folyamata. A kormányzati politika és a roma szervezetek kapcsolata.

A tanító alapszakra vonatkozó képesítési követelmények lehetővé teszik, hogy minden intézmény – 14 kredites (210 óra) kötelezően választható blokkok keretében – differenciált szakmai ismeretköröket kínáljon fel hallgatói számára. Mi három specializáció programját dolgoztunk ki, ezek egyike *A cigány/roma kultúra ismerete*. (A másik kettő: *Gyermekvédelmi alapismeretek, Környezeti nevelés*.) *A cigány/roma kultúra ismerete* c. specializáció programjának kidolgozásakor nagymértékben támaszkodtunk a korábban ismertetett *PHARE* pályázati program során kidolgozott szakmai anyagainkra.

A cigány/roma kultúra ismerete az alábbi tantárgyakból épül föl:

- *A cigányság a kulturális antropológiai kutatások tükrében 15 óra*
- *Bevezetés a cigányság irodalmába I. (Népköltészet) 30 óra*
- *Bevezetés a cigányság irodalmába II. (Műköltészet) 30 óra*
- *Bevezetés a romani nyelv alapjaiba (lovári) 45 óra*
- *Cigány tárgyi kultúra, cigány képzőművészet 30 óra*
- *A cigányság zenéjének alapjai 30 óra*
- *Az interetnikus kapcsolatok etikája 30 óra*

A specializáció a mintatanterv alapján a hatodik félévben indul.

Természetesen a tárgyak egy része szabadon választott kurzusként azok számára is felvehető, akik nem ezt a specializációt választották.

Az elméleti ismeretek nyújtása mellett arra is törekszünk, hogy hallgatóinknak lehetőségük legyen olyan intézményekbe eljutni, ahol a gyerekek jelentős része cigány/roma származású. A kompetenciaalapú oktatás pályázati program (HEFOP 2. 1. 6. *Esélyegyenlőség gyermekeink számára inkluzív neveléssel*) keretében szoros kapcsolatot építettünk ki a balkányi Szabolcs Vezér Általános Iskolával, melynek tagintézményeiben több olyan osztály, tanulócsoporthoz van, ahol sok a cigány tanuló. Az elmúlt tanévekben ennek köszönhetően évente négy alkalommal tudunk hallgatóink számára hospitálási lehetőséget biztosítani. Az idei tanévtől kezdődően pedig konzorciumi partnerként részt veszünk a magyarországi REF (Roma Education Fund) irányításával működő „Good start” projektben. A program keretében Nyíregyházán és a mátészalkai kistérségben fiatal cigány édesanyák és gyermekeik számára szervezett „MesÉd” (*Mesélő édesanyák*) foglalkozásokon, valamint óvodai foglalkozásokon és családlátogatásokon vesznek részt hallgatóink. Arra törekszünk, hogy olyan iskolával, iskolákkal is felvegyük a kapcsolatot, ahol cigány kisebbségi program alapján folyik a tanítás.

Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy az etnicitás túlhangsúlyozása veszélyes is lehet, ezért a cigány/roma kultúra megismertetésével párhuzamosan arra törekszünk, hogy hallgatóink személyiségét is formáljuk. A személyiségformálásra, szemléletmód-változtatásra a pedagógiai-pszichológiai tárgyak, a képzésekbe épített tréningek keretében van lehetőség. A kompetenciaalapú képzés jegyében újragondoltuk a pedagógiai-pszichológia tantárgyi struktúráját. Részben kötelező, részben választható kurzusokon, elsősorban kiscsoportos foglalkozások keretében (szemináriumi keretben) olyan pedagógiai módszerekkel (kooperatív tanulás, projekt módszer, inkluzív nevelés) ismertetjük meg hallgatóinkat, amelyek felkészítik őket a valódi differenciálásra. Önismereti és kommunikációs tréningeket is meghirdetünk. Szeretnénk elérni, hogy hallgatóink magukévá tegyék az inkluzív gondolkodást, s az interkulturális szemléletmód jegyében a tanulók közti egyenlőtlenségeket ne deficitként, hanem a kultúrák különbségeként kezeljék.

A tanárképzési programokban némileg másként alakulnak a multi- és interkulturális tartalmak. A tanárképzés tantervének összeállítói nem tartották szükségesnek a romológiai ismeretek külön kurzusokban való megjelenítését. Ebben a képzési programban a *Multikulturális nevelés* nagyobb óraszámú (30 óra), és választható tárgyként kínáljuk a hallgatók számára a *Cigány gyerekek családi és iskolai szocializációja* (30 óra) című tárgyat.

Ahogy a fenti áttekintésből látszik, a kezdeti lépéseket már megtettük. Az elmúlt néhány év tapasztalatai azt mutatják, hogy elindult egyfajta nyitás, szemléletváltozás a tanító és tanár szakos hallgatókban. Ennek bizonyítéka, hogy egyre többen érdeklődnek a cigány/roma kultúra iránt, egyre többen vállalkoznak ilyen témájú szakdolgozatok írására, évente két-három hallgató tesz nyelvvizsgát lovári nyelvből. A tanító szakos hallgatók egyre több olyan önkéntes mentori feladatot vállalnak, amely cigány gyerekekhez és felnőttekhez kötődik. A tanár szakosok közül pedig nappali tagozaton 20-30, levelező tagozaton pedig 40-50 fő választja a *Cigány gyerekek szocializációja* című stúdiumot.

Forray R. Katalin gondolatai kijelölik számunkra a távlati feladatokat is: Olyan „többnyelvű habitus” kialakítására lenne szükség, amely nemcsak idegen nyelvek ismeretét jelenti, hanem kommunikációs és együttműködési képességek kialakítását is. „Ebben az értelemben a származás, a kultúra, a szexuális szokások, a testi, antropológiai jellemzők egyéni jegyek, amelyeknek egy-egy szituációban van jelentőségük, a kommunikációt és az együttműködést, a párbeszédet és a közös feladatok közös megoldását nem befolyásolják”. A multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmáját a „különbözőségekre való nevelés” koncepciójának kellene felváltania. „Ez ugyanis elismeri a kulturális és szociokulturális tényezők szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különbözőség egyik tényezőjének tekinti, míg a különbözőséget »normális« állapotnak fogadja el” [4, p.14].

1. Czachesz, Cs. Erzsébet–Lesznyák Márta. Multikulturális oktatási koncepciók. // Cs. Czachesz Erzsébet. Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanár szakos hallgatók számára. – Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió. 1998. 7–18. p.

2. Csepeli György–Neményi Mária. A toleranciára nevelés esélyei. – Educatio 1999. 2. sz.

3. Forray R. Katalin–Hegedűs T. András. Cigány gyerekek szocializációja. – Budapest: Aula Kiadó. 7–141. p.

4. Forray R. Katalin. Cigánykutatás és nevelésszociológia. – Iskolakultúra: 1998. 8. szám. 3–14. p.

5. Jenei Teréz. Romológiai ismeretek a nyíregyházi tanító szak képzési programjában.// Cserti Csapó Tibor. „Tízéves a romológia”. Gypsy Studies – Konferenciakötet 22. – Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Romológia és nevelésszociológia Tanszék. 2008. 47–59.p.

6. Karlovicz János Tibor–Torgyik Judit. Multikulturális nevelés. – Budapest: Bölcsész Konzorcium, HEFOP Iroda. 2006.

7. Kemény István–Janky Béla–Lengyel Gabriella. A magyarországi cigányság. 1971–1973. – Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 2004.

8. Mihály Ildikó. Multikulturális nevelésről a világban. – Új Pedagógiai Szemle: 2001. 4. szám.

9. Reiser, Philumena. Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des Interkulturellen Dialogs. – Marburg: Tectum Verlag, 2006.

10. Tájékoztató "A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban" című jelentésről (Részlet a kisebbségi ombudsman 2001-es beszámolójából). – <http://www.romnet.hu/jogtar/2001kjooktfels.html> (A letöltés időpontja: 2007. szeptember 15.)

Well-known fact that the Roma minority is about 6-8% of the Hungarian society. It is very important that each person who wants to take part in a human services-related training or retraining, their studies should contain the Roma minority's historical, anthropological, sociological, demographic education (György Csepeli and Maria Nemenyi 1999). It is an especially important thing in the teacher education, because the schools play a considerable role, in how much the individual is able to accept and to tolerate the diversity of society. The lecture presents that theoretical and practical subjects of Gypsy minority and the Gypsy children's school socialisation, what kind of proportion and what kind of content are in the teacher training programs of Nyíregyháza.

Key words: minorities, Romology, multi / intercultural education, "diversity education", social skills/competencies.

УДК 372.3:811.162.4

ББК 74.03(0)

Kissné Zsámboki Réka

OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF FREINET PEDAGOGY IN HUNGARIAN PLAYSCHOOLS – AN OPTIONAL WAY OF ADAPTATION

У 1980-х роках зміни, які відбулися в політичній системі Угорщини, вплинули не тільки на господарсько-суспільне життя країни, але й мали позитивний вплив на наукове життя, освіту та дошкільне виховання. Дошкільний заклад зі своїм принципом індивідуального підходу, своєрідним розумінням гри та міжнародною популярністю став відкритим для проективної педагогіки. Поряд з оцінкою навчання дітей розвинулися своєрідні, більш притаманні для дитячого організму навчально-ігрові завдання, які забезпечували можливості кооперативної діяльності вихователів та вихованців; індивідуальний розвиток, беручи при цьому до уваги своєрідні вікові відмінності та диференційовані розвивальні досягнення. Мета даної публікації показати через призму суджень, перерахованих вище, можливості адаптації методики роботи французького педагога-реформатора Селестена Френе в угорських дошкільних закладах.

Ключові слова: педагогіка, дошкільне виховання, дошкільний заклад, вихователь, діти дошкільного віку.

Introduction

In Hungary at the end of the 1980s economic, social and political changes provoked revolutionary changes and challenges for the social, financial and paradigmatic environment of education providing an important chance for re-thinking the previous principles of preschool pedagogy and education. Different educational workshops developed in different parts of the country, particularly at various departments of the Kindergarten Teachers' Training Colleges. The use of progressive methodologies has become the practice in Hungarian playschools where educational uniforms could be easily broken up by the spirit of reform pedagogy. These new child-centred institutions especially focused on free play appearing more adaptive and open to the changes than the formal school system. Thus, it became one of the most progressive bases of the Hungarian educational practise by searching for new methods and realising the need of life-long permanent learning. Reinterpreting the development and learning method of children pointed to techniques better suited to the learning process underpinning the opportunities for cooperation, individual development and differences in individualisation and socialisation.

1. The Freinet Research Team in Sopron

Taking advantages of the political changes educators tried to search for progressive ways in the interest of reforming playschool pedagogy and practise trusting their own professional pedagogical skills, competence and good sense. In 1989 two tutors (*Eperjesy Barnáné* and *Zsámboki Károlyné*) of *Benedek Elek Kindergarten Teachers' Training College in Sopron* in cooperation with two kindergarten practitioners (*Lakihegyi Alfrédné* and *Friedrich Árpádné*) tried to establish a natural child-centred educational practise that respects the individuality and freedom of self-expression without coercion, force or pressure. This scientific and analytical method of work was confirmed by preschool teachers' practical experiences.

In Sopron, on September 1, 1989 an experiment started under the approval of the *Ministry of Culture and Education, Department of Higher Education* adapting Freinet's pedagogy to the Hungar-

ian preschool practice. The importance and desire for change and innovation in the attitude of teachers was highlighted by the huge level of interest. Every year closely 200 visitors came from all over the country. Not only preschool teachers, but other partner faculties of pedagogy were interested in consulting on the experience of the first playschool-adaptation of the Freinet pedagogy in Hungary. Professional discussions followed the presentations which created the methodological framework for answering questions and creating ideas to follow.

2. Why exactly Freinet? – Causes and consequences of adaptation

Célestin Freinet was born on October 16, 1896 in *Gars*, a small French village close to the Italian border. His early days, like those of any village child of the time, were spent among labourers in the fields, in a poor region where the climate, despite the proximity of the Mediterranean, was harsh. After completing primary continuation classes in the town of *Grasse*, he enrolled in the *Nice Primary Teachers' Training College*. At the age of 18, however, Freinet was conscripted into the army during the First World War. Within three years he had been seriously wounded in the lung, and he never recovered completely, and suffered throughout his life from a shortage of breath which he himself would say was partly responsible for the nature of his educational innovations, in which pupil activities took the place of the habitual „chalk and talk” of the teacher. He started his career as a teacher in 1921 in *Le Bar-sur Loup*, a little village in the coastal Alps near the Mediterranean. By 1928, when Freinet was transferred with his wife Elise from *Bar-sur-Loup* to *Saint Paul-de-Vence*, the main lines of his work had been laid down and Freinet was by that time well known both nationally and internationally because of the congresses he attended or organized.

Essential concepts of his pedagogy:

- *Pedagogy of Work* (“Pédagogie du travail”) - meaning that pupils learned by creating useful products or providing useful services
- *Cooperative Learning* (“Travail coopératif”) - based on co-operation in the productive process
- *Enquiry-based Learning* (“Tâtonnement expérimental”) - trial and error method involving group work
- *The Natural Method* (“Méthode naturelle”) - based on an inductive, global approach
- *Centres of Interest* (“Complexe d'intérêt”) - based on children's learning interests and curiosity
- *Democracy* (“Démocratie”)- children learn to take responsibility for their own work and for the whole community by using democratic self government

Aims and claims of Freinet pedagogy focused on the unique of human personality and unrepeatable individuals and ensure the requirement of physical, mental and spiritual needs, in accordance with emotions and competence. Freinet always tried to keep himself and his pedagogy away from extremes. His great practical wisdom, good sense and educational experience helped him work out his innovative concept. Educational processes are not only static forms, but based upon the principles of nature and life and diversity of children's personality. Specific techniques for the free creation, self-expression and learning serve a variety of ways, and guarantee the constant “freshness” of the pedagogy.

3. The International Freinet Movement

“*La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale.*”[] This is one of the ten principles in the *Charte de l'Ecole Moderne*. This document was adopted by the Congress of the *Ecole Moderne* in 1968 less than 2 years after the death of Freinet and with the clear intention of reaffirming the direction of the movement established by Freinet during his lifetime.

The beginning of his international movement is dated back in the mid-1920s, when Freinet purchased a printing press, originally to assist with his teaching. It was with this press that he printed free texts and class newspapers for his students. The children would compose their own works on the press, and would discuss and edit them as a group before presenting them as a team effort. Later these texts would be assembled to create a *Class Journal* (“*Livre de vie*”) and a *School Newspaper* (“*Journal scolaire*”). From 1926 on, the productions of his class, particularly the School Newspapers were regularly exchanged with other elementary school classes in France, whose teachers were also involved in innovative teaching. Later, this correspondence would spread throughout the world. The French teachers who used Learner Printing and others who were beginning to make and use movies and sound recordings with their classes came together in 1928 and founded the *Public Educators' Co-operative* (*Coopérative del'Enseignement Laïc, CEL*), soon to be known as “Freinet Movement”, from which

arose the French teacher movement *Modern School Movement (Mouvement de l'École Moderne)*. In 1945 his movement underwent a revival culminating in the founding of the *Cooperative Institute of the Modern School (Institut Coopératif de l'École Moderne - ICEM)*. In 1957, he has established International Federation of the Movements of Modern School (*Fédération Internationale du Mouvement de l'École Moderne - FIMEM*). *FIMEM* is an association of national movements, present in the whole world, combines 35-40 countries' national movement. Claim popular pedagogy and co-operative education, supports the contacts and the exchanges between the teachers and the teachers engaged in practice, the search and the co-operative innovation of Freinet pedagogy. Since 1968 *FIMEM* organizes every second year the "*International Meetings Of the Freinet Teachers*" (*Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet – RIDEF*) Members are from Europe to Asia, America and Africa as well. Last *RIDEF* was organised in 2010, *Nantes, France*, next will be in 2012, *León, Spain*.

Participants are teachers, educators, researchers, students, and sympathizers from all over the world who come here to learn from each other in the multicultural spirit of collegiality. Instead of academic lectures seminars, creative workshops, discussions, and many other activities ensure the cooperative teamwork and self-motivated way to understand the essence of Freinet pedagogy.

Nowadays Freinet pedagogy is still a very strong, international movement covering the whole range of school levels from kindergarten to university and adult education.

4. Freinet Movement and Meetings in Hungary

The method and spirit of the international meetings are similar to the Hungarian Freinet meetings organised by the Hungarian Freinet Association. This system is not comparable to any other training course because of the natural way of learning and creating. The most adequate expression for these meetings is "seminars or workshops".

Getting to know the principles and the essence of the Freinet pedagogy has a deep first impression on everybody particularly at Freinet meetings, workshops. Touched by this spirit, the natural curiosity is awoken for the benefit of further interest in other details of the Freinet pedagogy. First of all, inspired by the acquired knowledge teachers begin to apply some elements of this reform pedagogy. They can discuss the experience, pleasures and difficulties of the work with others from different regions of the country at the annual Freinet meetings. The friendly atmosphere of meetings assists participants in understanding and solves problems of self-reflexion and realization. Undoubtedly, the importance of intrinsic motivation and the need of possibilities and methods of personal and pedagogical renewal is the way to the success. Everyone has to take responsibility for a successful accomplishment. Therefore the theme of the program reflects on the diversity of teachers' personality and motivation, taking the opportunity for reflection on others' work and experience by the chance of permanent self-education.

In the register of domestic and foreign teacher training courses there aren't any Freinet teachers' training courses, for the Freinet pedagogy is only useful in the hands of creative and motivated teachers. Freinet teachers create inspiring learning environment for children, encouraging them for creative and cooperative work. Using complex teaching techniques (established by Freinet) children have the chance for self-expression, learning by doing and experience. The teachers' role is to facilitate children in motivation and creativity. Offering them "intellectual knowledge" supported by individualisation and particular features of children's personality. Public activity in groups helps children learn more about themselves, feel the need for responsibility, and try to express their skills and competence.

Coming to conclusion: at the end of the 1980s as a result of the impact of social, economical and political changes Hungarian pre-school education also turned towards pluralism and diversity. The need of progressive educational programs definitely started a process of innovation in preschool pedagogy and opened the borders for adaptation of various concepts of reform pedagogy.

Natural sense of work, learning and freedom consumed in Freinet pedagogy offers unique solution, saving the original method and techniques but providing an opportunity for preserving autonomy for teachers and children alike. The Freinet pedagogy not only allows but also demands the shaping of the individual without strict declaration or enforced expectations towards adaptors. Cooperation of experience and practise, motivation, responsibility and knowledge provides professional pedagogical work. This is the way forward for teachers of the 21th century - unique adaptation and "re-synthesizing" of Célestin Freinet's innovative pedagogical concept.

1. Ballangó Jánosné és mtsai. Freinet-vel könnyebb. Szöveggyűjtemény - Esztergom: Vitéz János Tanítóképző Főiskola. 1990.
2. Eperjesy Barnáné, Zsámboki Károlyné. Freinet itt és most - Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1995.
3. Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FIMEM). Multilettré, May 1996. 24. p.
4. Freinet, Célestin. A Modern Iskola technikája - Budapest: Tankönyvkiadó. 1982.
5. Horváth H. Attila, Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné. A Freinet pedagógia. In.: Az alternatív óvodapedagógiai törekvések Magyarországon – Miskolc: MOE, 1991. 42-69. p.
6. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). (1996). La charte de l'Ecole Moderne. Le Nouvel Educateur, 81, 44-45. p.
7. Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla. Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe - Budapest: Osiris Kiadó. 2004.
8. Németh András, Skiera, Ehrenhard. Reformpedagógia és az iskola reformja – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1999.
9. Schlemminger, Gérald. History of Freinet Pedagogy <http://ecolesdifferentes.free.fr/SCHLEMMINGER.htm> (Accessed: 30 March 2011.)
10. Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné. Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program - Sopron: Soproni Óvóképző Főiskola. 1991.
11. Zsámboki Károlyné, Eperjesy Barnáné. Freinet-vel szabadabban. Ajánlások egy Freinet szellemű óvodai élethez. 2. füzet - Sopron: Benedek Elek Óvóképző Főiskola. 1992.

In Hungary at the end of the 1980s economic, social and political changes provoked revolutionary changes and challenges for the social, financial and paradigmatic environment of education providing an important chance for re-thinking previous principles of pre-school pedagogy and education. The use of progressive methodologies have become practice in Hungarian playschools aiming to introduce natural and children-based pedagogical concepts thereby guaranteeing the child's right to development and self-expression. Reinterpreting the development and learning method of children pointed to techniques better suited to the learning process underpinning the opportunities for cooperation, individual development and differences in individualisation and socialisation.

The purpose of this study is to identify the opportunities in the implementation process of Célestin Freinet's reform pedagogy in Hungarian playschools since 1989 focusing on the principles and practice of the Freinet pedagogy extended to teachers' training methods within the framework of the international and Hungarian Freinet Movement.

Key words: *pedagogical, principles of pre-school pedagogy and education.*

УДК 371.13:378

ББК 74.7р

Anna Lentvorszki

TRADÍCIÓ ÉS INNOVÁCIÓ A SZLOVÁK-ROMÁN NEMZETISÉGI ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉS ÖT ÉVTIZEDÉBEN

В даній статті представлені основні зміни за останні п'ятдесят років у підготовці педагогів для закладів освіти з національними мовами навчання.

Особлива увага звернута на ті державні заходи, які впливають на зміни в змісті підготовки педагогів для закладів освіти з мовою навчання національних меншин.

Узагальнені основні професійні завдання для дошкільних освітніх закладів національних меншин, а також проведені зміни, дотримання традицій та інновацій, що приводять до відповідної рівноваги.

Виокремлені добре зарекомендовані в Словачії професійна педагогічна практика та мовні ресурси, що в свою чергу збагатились в останні десять років в рамках договору про співпрацю між двома державами.

Детально проаналізовано значення хоч і малої кількості таких педагогічних спеціальностей, які потрібні в освітніх закладах, де навчання і виховання проходить на мові національних меншин, а також можливості підтримки урядом даної важливої проблеми, та його місце на педагогічному факультеті Університету імені Святого Іштвана.

Ключові слова: *дошкільний навчальний заклад, інновації, виховання дошкільників.*

A nemzetiségi óvodapedagógus képzés rövid áttekintése

Igen zaklatott belpolitikai viták közepette született meg a döntés, melynek értelmében a felsőfokú óvodapedagógus képzés szarvasi oktatási intézménye 1959. szeptemberében 77 hallgatóval beindíthatta két éves képzését.

A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete alapján (1. §.1.bek.) két óvodapedagógusokat képző intézményben vált lehetővé nemzetiségi oklevél megszerzése. Sopronban német, Szarvason *szlovák, román* és átmeneti időszakra 1972-ig délszláv óvónői képzése indulhatott be. Az új intézmény már a kezdetekkor megteremtette a nemzetiségi

oktatás körülményeit. Az alakuló intézmény vezetői Szarvasi Gimnáziumból hívták meg Valent Júlia szlovák-oroszlak szakos, Gyuláról pedig Ivanus Illés román szakos oktatókat.

Az első ünnepélyes diplomaosztó 1961-ben történt, ahol már 4 fő *szlovák* és 1 fő *román* szakos diploma is átadásra került. Ettől kezdve a Szarvasi Óvónőképző Intézet a szlovák, román és délszláv nemzetiségi képzés színterévé vált.

A felsőfokú óvónőképző intézetek célja, hogy az óvoda számára művelt, hivatásukat értő és szerető, gyermekközpontú óvónőket neveljen. A nemzetiségi óvónők e feladat mellett a nemzetiségi nyelv ápolására és módszertani ismereteik bővítésére kaptak lehetőséget.

A felsőfokú intézmények programja a középfokú óvónőképzők, az akadémiai képzés tanterveire épül, természetesen kiegészítve azokat új tantárgyakkal. Az 1959-es tantervet követően öt év múlva jelenik meg az új tanterv – 1964-ben.

Jó két évtized után az 1985. évi I. tv. az óvodapedagógus-képzést 3 éves időtartammal főiskolai szintre emelte. A képzési kísérletek és az átállás 1986/87-től fokozatosan elvezet az óvónőképző főiskolák kihirdetéséig, mely az 1048/1990. (III. 21.) MT határozatban történt meg. Tartalmi tevékenységüket Az óvodapedagógus szak képesítési követelményei című 158/1994. (XI. 17.) Kormányrendelet határozta meg. Az alapképzéssel párhuzamosan több intézményben önálló szakként működik a *nemzetiségi óvodapedagógusok* képzése.

Rendeletben előírták a nemzetiségi gyermekcsoportokban való tevékenységhez a nemzetiségi óvodapedagógusi végzettséget. Az 1990-es évek második felében a nemzetiségi óvodapedagógus szakokat ismét akkreditálták nappali és levelező tagozaton. 1994-től három évvessé vált az óvodapedagógus képzés, ezzel a nemzetiségi képzés is.

1998 áprilisában középfokról felsőfokú szintre emelték a nemzetiségi óvodapedagógus szak nemzetiségi nyelvi kimeneti szintjét. (71/1998 /IV.8./ Korm. rendelet.)

Az óvodapedagógus-képzés neveléstörténeti értékeire épülő, 2002-ben kreditalapúvá átdolgozott képesítési követelmények és annak HEFOP pályázati szempontú kidolgozása az Európai Unióhoz való csatlakozással, a bolognai folyamattal, a lineáris képzési struktúrával, a Bachelor és Master képzési rendszer kialakításával függ össze.

A képzés tartalmi változásai

A kezdetet jelentő 1959-es tanév az óvodapedagógus képzés felsőfokúvá váláskor a nemzetiségi képzést a magyar oktatáshoz kapcsolt heti 2-3 órás keret jelentette. Az ennek elégtelenségéről szóló hangok változást sem az 1970-es, sem az 1973-as tantervben nem tudtak változást hozni. A heti két-három óra elégtelennek bizonyult a szükséges nyelvi és módszertani felkészítéshez.

A kezdetek szlovák nemzetiségi anyanyelvi képzés tartalmát és mélységét a következő összefoglaló táblázat mutatja:

Szlovák nemzetiségi óvónőképzés 1959.

<i>Tantárgy</i>	<i>I. szemeszter Heti óraszám</i>	<i>II. szemeszter Heti óraszám</i>	<i>II. szemeszter Heti óraszám</i>	<i>II. szemeszter Heti óraszám</i>	<i>Összes</i>
Nyelvtan	2 (32)	2 (32)	--	--	64 óra
Irodalom			1 (16)	1 (16)	32 óra
Módszertan	-	-	1 (16)	1 (16)	32 óra
	32 óra	32 óra	32 óra	32 óra	128 óra

A nemzetiségi óvodapedagógus képzés 128 órája nem adott elégséges lehetőséget az alapos szakmai és nyelvi felkészülésre, bár a kezdetekben a nemzetiségi hallgatók szinte anyanyelvi szinten ismerték a nemzetiségi nyelvet is.

Az 1990-es évektől ugrásszerű változás következett be az óraszámok tekintetében a nemzetiségi képzés területén. Az új nemzetiségi tantárgyak bevezetése sokoldalú felkészítés lehetőségét nyújtották.

A 252/2004.(VIII. 30.) sz. Kormányrendelet, - amelyet az Alkotmánybíróság hatályon kívül helyezett, (melyet újra szabályozott 381/2004. (XII. 28.) Korm. rend.) – és amely alapján kellett a MAB részére a képzési és kimeneti követelményeket elkészíteni, szakirányként határozza meg „a szakképzettség részeként megszerzhető szaktudást”, amelyhez „az alapfokozat megszerzéséhez szükséges összes kreditpontokhoz viszonyítva a szakirányhoz rendelhető kreditpontok aránya legalább 15 %”. (R. 2. § (11) és 4. § (7))

Óvodapedagógus szak nemzetiségi szakirány 2010

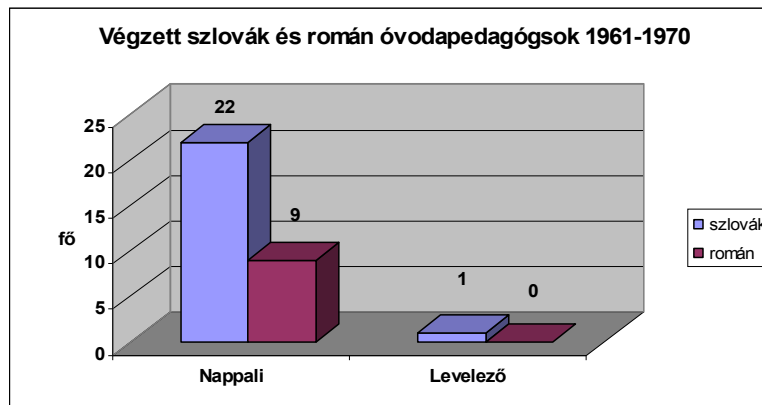
TANTÁRGY NEVE	I. FÉLÉV	II. FÉLÉV	III. FÉLÉV	IV. FÉLÉV	V. FÉLÉV	VI. FÉLÉV	ÖSSZÓRASZÁM
NEMZETISÉGI NYELV ÉS BESZÉDMŰVELÉS	0/3 GYJ 3 KR	0/3 GYJ 3 KR	0/3 GYJ 3 KR	0/3 GYJ 3 KR	0/2 GYJ.(SZ) 2 KR.		210 ÓRA 14 KR
NEMZETISÉGI ISMERETEK – NÉPISMERET			0/1 MAI 2 KR	0/1 GYJ 2 KR			30 ÓRA 4KR
ÉNEK-ZENE, KULTÚRA		0/1 GYJ 1 KR	0/1 GYJ 1 KR				30 ÓRA 2 KR
KÉTNYELVŰSÉG ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA	0/1 GYJ 2 KR	0/1 KOLL 2 KR					30 ÓRA 4KR
ÓVODAI MÓDSZERTAN (JÁTÉK I., TESTNEVELÉS- IRODALOM II., VIZUÁLIS NEVELÉS- ÉNEK-ZENE III., KÖRNYEZET- MATEMATIKA IV.)	0/1 GYJ 1 KR	0/1 GYJ 1 KR	0/1 GYJ 1 KR	0/1 GYJ. 1 KR			60 ÓRA 4 KR
GYERMEKIRODALOM					0/2 KOLL 1 KR		30 ÓRA 1KR
SZINTETIZÁLÓ SZEMINÁRIUM						0/2 MAI 3 KR	30 ÓRA 3KR
KOMPLEX NEMZETISÉGI SZIGORLAT					SZIG		
HETI ÖSSZES ÓRA	5	6	6	5	4	2	420 ÓRA
ÖSSZES KREDIT	6	7	7	6	3	3	32 KREDIT

E Rendelet 1. sz. melléklete pedagógusképzés képzési területe az óvodapedagógus, tanító képzési ágban „nemzetiségi szakirányként” definiálja az addigi önálló nemzetiségi tanító-, ill. óvóképzést. Ettől kezdve a szakképzettség megnevezése *nemzetiségi óvodapedagógus*.

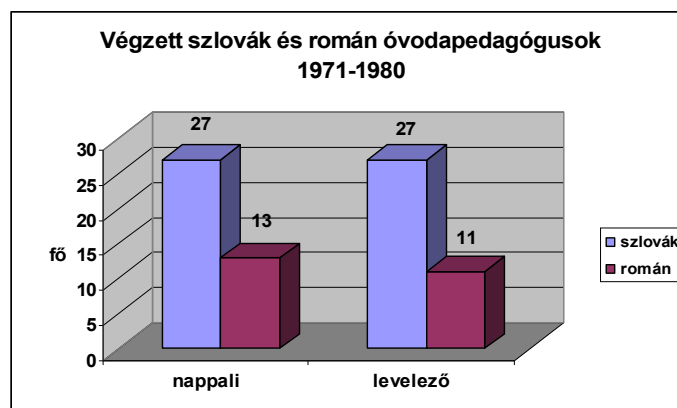
A nemzetiségi képzés öt évtizede Szarvason

Az első évtized a nemzetiségi oktatás szemszögéből kritikus politikai időszaknak tekinthető.

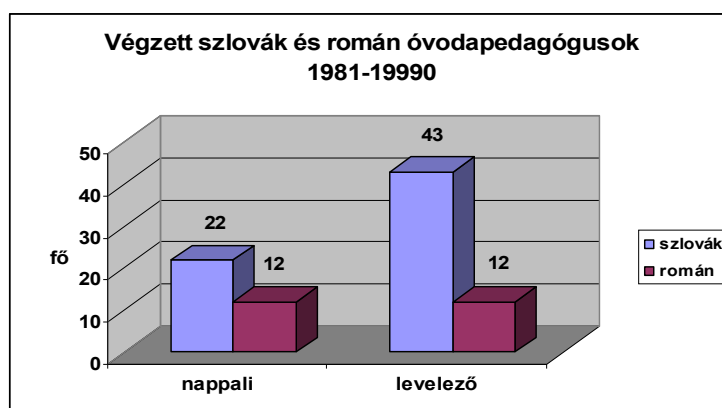
A nemzetiségi családok a nyelv átörökítését már nem tudják megvalósítani. A szülők a két háború között nemzetiségükért elszenvedett sérelmek következtében jobbnak látták, ha gyermekeik nem tanulják meg a nemzetiségi nyelvet. Csak kevesen vállalkoztak mindezek ellenére a nemzetiségi oktatásban való részvételre. Az iskolák nemzetiségi oktatása zsákutcába jut. Ezért ebben az évtizedben mindössze 23 fő szlovák és 9 fő román nemzetiségi óvodapedagógus szerzett diplomát. Ez összesen 32 fő egy évtizedre.



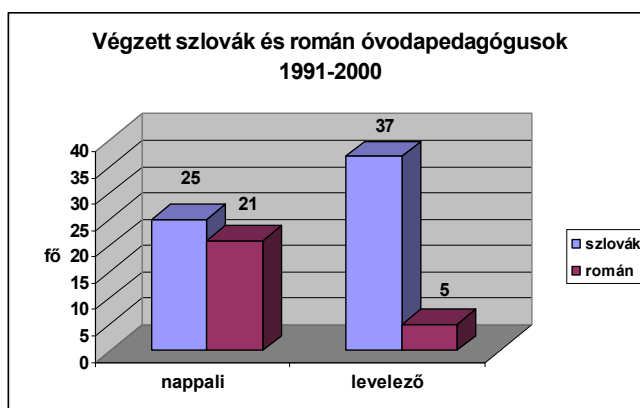
A második évtizedben felébred az érdeklődés a nemzetiségi oktatás iránt. A nemzetiségi alap és középiskolai oktatásnak sokan itt látták beteljesülését és így ebben az évtizedben 54 fő szlovák és 24, fő román óvodapedagógus kapta meg diplomáját és kezdte meg munkáját. Intézményünk ebben az évtizedben összesen 78 nemzetiségi hallgatót bocsátott útjára.



A harmadik évtized emelkedő hallgatói létszámot mutat. A szlovák nyelvterületen már a diplomával rendelkező óvodapedagógusok is rájöttek, hogy tenniük kell valamit a nemzetiségük nyelvének oktatásáért. Ekkor jelentkeznek sokan nemzetiségi kiegészítő szakra. Iskolatörténetünkben ekkor végez legtöbb szlovák nemzetiségi óvodapedagógus: 65 fő. Román diplomát ismét 24 fő kapott. Összesen 89 fő kapott nemzetiségi óvodapedagógus diplomát.

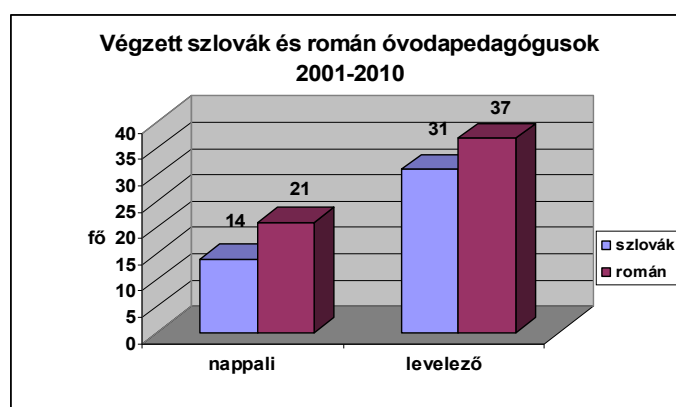


A negyedik évtized abszolút értékbe a legmagasabb nemzetiségi végzős létszámot mutatja (88 fő). 62 fő szlovák és 26 fő román szakos végzett ebben az évtizedben. A reális elemzésnél azonban be kell ismernünk, hogy a román szak létszámának emelkedését az Erdélyből jelentkező nagy számú nappali tagozatos román szakirányú hallgató megjelenése okozta. Az előző évtized nappali tagozatos létszám szinte kétszeresére növekedett. Ebben az időszakban több a román nemzetiségi hallgató végzett, mint az előző évtizedekben.



Az ötödik évtized a román szakon hozott nagy létszámemelkedést. Az eddig kis létszámban tanuló levelező tagozatos hallgatók létszáma megsokszorozódott: 0-11-12-5-37. A román nappali tagozat létszáma lényegében nem emelkedett: 9-13-12-21-21.

A szlovák szak nappali tagozatának létszáma csökkent az utolsó évtizedben: 22-27-22-25-14. A levelező tagozaton is csökkenő létszám mutatkozik: 1-27-43-37-31.



A nemzetiségi szakokra jellemző az elaprózottság (nem ritkák az intézményenként 1-2 fővel működő évfolyamok), így történetéhez szervesen hozzátartozónak érezzük a *finanszírozás* problémakörét is.

2003-ban államilag kezdeményezett kis létszámú nemzetiségi szakok soron kívüli támogatása, majd a támogatás szerkezetileg a költségvetésbe építése segített a felgyülemlett anyagi gondokon.

2005-ben bekövetkezett fontos előrelépésnek tekinthető a nemzetiségi szakirányú hallgatók képzési és fenntartási normatívájának változása. A szakirányhoz rendelhető normatíva jelenleg 180.000,- Ft, a nemzetiségié 290.000,- Ft. Ehhez adódik még a támogatás a gyakorlati képzésre. Ezek azok a pontok, ahol a képzési intézményeket - az alacsony hallgatói létszámok miatt megkerülhetetlenül- valamelyest érdekeltté lehet folyamatosan tenni a nemzetiségi képzési szakirány további fenntartásában. A nemzetiségi pedagógusokat képző intézmények ma, az EU csatlakozás után sincsenek könnyű helyzetben, hátrányuk a szakiránnyá válással együtt fokozódhat.

Tantervi változások a nemzetiségi képzésben

Az utóbbi évtizedek tantervi változásainak eredményei a következőkben foglalhatók össze:

- Megerősödött a nemzetiségi pedagógusjelöltek nyelvi követelménye, így a diplomát szerzők felsőfokú „C” típusú nyelvvizsgával azonos értékű oklevelet kapnak.

- Nőtt a nemzetiségi képzés hagyományörző jellege, A képzés kimeneti követelményei a munkaerőpiacon lehetővé teszik, hogy magyar és nemzetiségi iskolákban egyaránt alkalmazható legyen a nemzetiségi óvodapedagógus.

- Megerősödött a gyakorlati képzés, nőtt a ráfordított idő.

- Nőtt a nyelvyakorlásra fordítható órák száma.

A kreditrendszer bevezetésével további változások mentek végbe:

- Nőtt a választhatóságra fordítható órák száma. Megjelentek a szabadon választható nemzetiségi tárgyak.
- Nagyban közeledtek egymáshoz a hasonló képzést folytató intézmények elképzelései, tantárgyi programjainak tartalmi részei az átjárhatóság érdekében.

Gyakorlati képzés

A gyakorlati képzés nemzetiségi nyelven és nemzetiségi óvodában folyik. A hallgatók a 8. félévben intézményen kívüli összefüggő szakmai gyakorlatukat kötelesek nemzetiségi iskolában teljesíteni, amelynek időkerete 8-10 hét, 12-14 kreditponttal.

A képzés utolsó félévében a hallgatók két záró foglalkozást kötelesek tartani: egyet magyar nyelven, egyet pedig nemzetiségi nyelven. A záró foglalkozások érdemjegye beleszámít a záróvizsga eredményébe.

Karunknak van egy speciális gyakorlati lehetősége is, amit nevezhetünk szarvasi modellnek is. Az utóbbi évtized nagy változást hozott a szlovák nemzetiségi óvodapedagógus jelöltek szakmai gyakorlatában. 2000-ben született meg a Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma valamint a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma közötti kétoldalú szerződés, melynek értelmében szlovák szakos hallgatóink minden évben két hét szakmai gyakorlatot folytathatnak egy szlovák óvodában Losoncon. A gyakorlat során tökéletesíthetik nyelvi és módszertani ismereteiket.

Zárógondolatok

Jelen munkánkkal a szarvasi nemzetiségi óvodapedagógus képzés eddigi 50 évének részletes bemutatására vállalkozunk. Bemutattuk és összehasonlítottuk az elmúlt 5 évtized oktatási-nevelési tradícióit, azokat az innovatív elképzeléseket, amelyek módszertanilag a legeredményesebb képzést tették lehetővé.

Munkánkban módot találtunk arra, hogy a szarvasi nemzetiségi óvodapedagógus képzés egészéről egy globális kép megrajzolására törekedjünk.

Célunk volt a képzés tartalmának, a szakmai elvárásoknak bemutatása, összegzése.

Vázoltuk, hogyan befolyásolta az óvodás korú gyermekek életkörülményeink megváltozása az óvoda nevelő-oktató funkcióját. A minőség iránt megnövekedett társadalmi elvárások új tantárgyak és tartalmak megjelenését szorgalmazták.

Hangsúlyoztuk, hogy az óvodapedagógusnak rendelkezniük kell a differenciált szakmai, módszertani, nevelésméleti, társadalomtudományi ismeretek mellett a magas szintű, gyakorlatban is alkalmazható nemzetiségi nyelv ismeretével is.

A szakmai kompetenciák mellett a nemzetiségi óvodapedagógusnak magas szintű szociális képességekkel és innovatív kompetenciákkal is kell rendelkezniük, amelyek a professzió immanens részét képezik.

1. Fusz György. felelős szerkesztő. A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve 1959-2009. Páskum Nyomda, Szekszárd, 2009.

2. Lentvorszki Anna. Nemzetiségi, Kisebbségi és Idegen nyelvi Intézet. In.: Szakács Mihályné. Szerkesztő. Jubileumi évkönyv 50 év 1959-2009. Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas, 2009. 72-77.p.

3. Lipcsei Imre. A szarvasi pedagógusképzés ötven éve (1959-2009). In.: Fusz György. felelős szerkesztő. A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve 1959-2009. Páskum Nyomda, Szekszárd, 2009. 211-223. p.

4. Szakács Mihályné. Szerkesztő. Jubileumi évkönyv 50 év 1959-2009. Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas, 2009.

The study presents the more relevant changes of the national minority teacher's training in the passed five decades in Hungary. It describes the state measures generating substantial changes in the national minority teacher's training. It summarises the most important tasks to be fulfilled by the national minority pre-school teachers, the changes affecting them and the balance of tradition and innovation. It stresses the educational and linguistic usefulness of the pre-school training practice taking place in Slovakia, which can be carried out due to the mutual agreement between the two states during the latest decade. It analyses in a detailed way the significance of the national minority pre-school training with small number of students, their governmental support and their place at the Szent István University Faculty of Education.

Ключові слова: preschool education establishment, innovation, education of children of preschool age.

УДК: 378.013+15(371.4)

ББК: 74.58+88.5(74.2)

Ольга Горчакова

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИМ ОСВІТНІМ ПРОСТОРОМ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкривається поняття “полікультурне освітнє середовище”. Особливу увагу автор приділяє соціально-психологічним механізмам управління полікультурним освітнім середовищем: організаційної культури та соціально-психологічному клімату в колективі навчального закладу.

Ключові слова: *полікультурне освітнє середовище, управління в освіті, механізми управління полікультурним освітнім середовищем.*

У сучасних умовах перед керівниками вищих навчальних закладів постає низка нових проблем, що обумовлені діяльністю системи освіти в міжнародному контексті, на фоні посилення культурного різноманіття. Колективи ВНЗ стають усе більш полікультурними, і перед керівниками стає вимога не тільки констатувати особливості таких колективів, скільки системно бачити полікультурне освітнє середовище в цілому, володіти механізмами управління таким середовищем, використовувати його потенціал для підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів.

Категорія “освітнє середовище” досліджувалася В.І.Слободчиковим, В.А.Петровським, Н.Б.Криловою, М.М.Князевою та ін., які розробляли філософські аспекти поняття „освітнє середовище”, прийоми і технології його проектування. У застосуванні до практики навчання і виховання питання конструювання освітнього середовища розглянуті в роботах О.С.Газман, М.В.Кларіна, І.Д.Фрумїна, В.А.Ясвіна та ін. Освітнє середовище у вказаних вчених розглядається як частина соціокультурного середовища, також розглядаються різні моделі освітнього середовища, питання його проектування та експертизи.

Останнім часом науковці почали приділяти усе більше уваги діяльності навчальних закладів в умовах полікультурності (О.В.Алексєєва, О.В.Аракелян, І.С.Бессарабова, О.В.Гукаленко, А.Н.Джурицький, А.Климович, К. Кошевська, В.Г.Рощупкін та ін.). Але проблеми управління полікультурної освітнім середовищем ще не знайшли достатнього висвітлення у науковій літературі. Ще не розроблені належним чином наукові основи такого управління, при якому полікультурне освітнє середовище виступає як складний системний об'єкт та сприяє прогресивному розвитку навчального закладу.

Результати нашої наукової роботи дозволяють нам під полікультурним освітнім середовищем розуміти сукупність підсистем, що цілеспрямовано забезпечують досягнення освітніх цілей учасниками навчального процесу різних національностей і культур. Полікультурне освітнє середовище ВНЗ являє собою єдність соціальних і матеріальних об'єктів, умов і відносин, у яких протікає діяльність багатокультурного навчального закладу з навчання, виховання та професійного розвитку студентів. Середовище, будучи посередником між людьми, що здійснюють діяльність в умовах полікультурності, вступає в складні взаємозв'язки з об'єктами, які вона оточує (людьми і групами).

У структурі полікультурного освітнього середовища ВНЗ ми виділяємо декілька підсистем: предметно-просторову, соціально-психологічну, інформаційну, педагогічну, когнітивну та комунікативну. Кожна із зазначених підсистем має свій потенціал для організаційного розвитку вищого навчального закладу, а також вимагає знання специфічних механізмів управління.

Розглянемо більш детально соціально-психологічну підсистему полікультурного освітнього середовища, яку складають люди і взаємовідносини між ними. Особливістю полікультурного освітнього середовища є те, що учасники освітнього процесу (студенти та співробітники ВНЗ) є представниками різних національностей, носіями різних культур.

Будучи носіями різних культур, учасники навчально-виховного процесу будують взаємовідносини виходячи зі своїх уявлень про взаємодію. Ці уявлення можуть не збігатися в силу культурних відмінностей, різних систем цінностей, відмінного розуміння соціальних ролей і т.ін.

А. Н. Джуринський, аналізуючи суб'єктів полікультурного виховання, виділяє серед них групові та індивідуальні. Аналогічно такому розподілу ми можемо виділити і суб'єкти полікультурного освітнього середовища.

В якості групових суб'єктів полікультурного освітнього середовища виступають субкультури, яким притаманні такі характеристики, як етнічна, культурна, мовна своєрідність, а також статус національної меншини або більшості. Комбінації зазначених характеристик можуть бути варіативними: “вони можуть складатися з представників різних етносів (наприклад, російськомовні громади за кордоном). У них може не бути оригінального мови (наприклад, афроамериканці). Вони можуть об'єднуватися, будучи далекі етнічно і з мови (мусульмани-іммігранти з Азії і Африки) і т.ін.” [2, с.23].

Кожна субкультура, стикаючись з іншими культурами, якісно збагачується, змінює ідентичність. Представники субкультур набувають якусь “транскультурну ідентичність”.

У поліетнічному суспільстві групові суб'єкти в освітньому процесі можуть бути носіями домінуючих або не домінуючих типів культур.

Домінуючі етнічні групи мають історично тривалу культурну традицію. У ході освітнього процесу учні з домінуючих етнічних груп опановують свою культурну спадщину, відбувається їх культурна самоідентифікація. Проте представники цієї групи потребують не тільки самопізнання, але і шанобливого вивчення особливостей інших субкультур, придбання навичок міжкультурного спілкування.

Особливу роль відіграють викладачі – носії домінуючої культури. Здійснюючи свою професійну діяльність, вони (свідомо чи несвідомо) “трансляють” цінності своєї культури. При цьому необхідно пам'ятати, що ці цінності можуть суперечити культурним цінностям студентів і тоді можливе виникнення міжкультурних конфліктів.

Домінуюча культура в такому випадку стає учасником взаємозбагачуючого діалогу культур: “Ми можемо осмислити, зрозуміти своє минуле, свою культуру, тільки глянувши на себе очима представників інших культур”. [2, с. 24]

Іншим груповим суб'єктом полікультурного освітнього середовища є малі етнокультури, які мешкають на території держави і є частиною нації. Разом з тим кожна мала етнокультура володіє власною ментальністю і культурним середовищем. Різноманітність малих етнокультурних груп породжена історичними, соціальними, культурними та іншими особливостями їх виникнення. Так, на Півдні України такі групи становлять росіяни, молдавани, болгар, євреї, гагаузи та ін. Серед них умовно можна виділити такі підгрупи:

- Корінні (автохтонні) групи, що не мають державно-культурної автономії (наприклад, гагаузи, молдавани, румуни, євреї та ін.);
- Корінні (автохтонні) групи, що мають державно-культурну автономію (наприклад, шотландці у Великій Британії, титульні етноси в етнічних республіках Росії та ін.);
- Національні меншини, що оформилися протягом нового і новітнього часу (наприклад, болгар, греки, вірмени, етнічні діаспори).
- Представники “нової імміграції” другої половини ХХ – початку ХХІ ст. (наприклад, представники колишніх союзних республік у сучасній Росії і Україні).

Крім того, в умовах інтеграції систем освіти в сучасному глобалізованому світі особливу групу становлять представники іноземних держав, які приїхали на навчання до вищих навчальних закладів. Особливістю цієї групи є тимчасовий характер їх перебування в країні, необхідність швидко пройти період адаптації в новій для них культурі. Важливо і те, що представники зарубіжних країн, які в більшості приїжджають на навчання в Україну (з Китаю, Індії, Туреччини, арабських країн та інших країн Азії та Африки) досить сильно відрізняються в культурному плані від більшості населення України.

Культурний склад студентів і персоналу ВНЗ впливає на функціонування та розвиток ВНЗ як організаційної системи.

Керівнику важливо мати уявлення про культурний склад студентів і викладачів, вміти скласти своєрідний “культурний профіль” вищого навчального закладу. Для цього керівникові необхідно відповісти на наступні питання:

- Представники яких етносів навчаються у ВНЗ?

- Представники яких етносів і культур становлять більшість колективу ВНЗ?
- Яка частка іноземних студентів порівняно з вітчизняними студентами?
- Які культурні потреби є в окремих культурних груп усередині колективу ВНЗ?
- Чи існують які-небудь форми самоорганізації культурних груп студентів або співробітників?
- Які етнічні, або культурні групи студентів і співробітників потребують особливих форм адаптації у ВНЗ (соціокультурної, дидактичної та ін.)?
- Яка історія культурного розвитку колективу ВНЗ (як змінювався культурний склад ВНЗ під час існування навчального закладу)?
- Які перспективи культурного розвитку ВНЗ?

Важливою складовою соціально-психологічної підсистеми полікультурного освітнього середовища ВНЗ є система взаємовідносин у колективі.

Відомо, що люди, які належать до різних етнічних груп, відрізняються один від одного мораллю, звичаями, поведінкою. Ці відмінності часто викликають труднощі у стосунках між представниками різних культур. При цьому важливі такі національні особливості: характер, темперамент, почуття, настрої, устремління і традиції. [3, с.152]

Національний характер – це історично сформована сукупність стійких психологічних рис представників тієї чи іншої національності, що визначають звичну для них манеру поведінки і типовий образ дій. Своєрідність національного темпераменту пояснюється впливом кліматичного середовища, способу життя, родом занять етнофорів (конкретних представників етнічної групи). Національні почуття висловлюють, перш за все, емоційне ставлення до власної етнічної реальності. До них зараховуються почуття, що виражають гордість за свій народ, прихильність до національних цінностей. [3, с.152–153]

Національний настрій виконує функцію, регулюючу психічну активність людей, функцію установки сприймати і діяти певним чином. Настрій етнофора детерміновано історичними подіями життя етносу, долею його членів, політичними, економічними умовами функціонування, прагненнями та можливостями для їх реалізації.

Національні традиції – це сформовані на основі тривалого досвіду життєдіяльності етносу, міцно вкорінені у повсякденному житті правила, норми і стереотипи поведінки людей, дотримання яких стало суспільною потребою. Вони передаються новим членам етнічної спільноти. Недостатнє знання національних традицій нерідко веде до серйозних ускладнень у спілкуванні з представниками інших етносів. [3, с.153]

Розуміння психології етнічного світу людини пов'язане, перш за все, зі знанням механізмів регуляції соціальної поведінки, серед яких центральне місце посідає самосвідомість. У самосвідомості зазвичай виокремлюють три основні компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий. Когнітивний компонент самосвідомості характеризує зміст уявлень етнофора про себе. У нього входить все те, що дозволяє йому, з одного боку, відчувати спільність зі своїм народом, іншими етнічними групами, об'єднувати себе з ними, а з іншого – відрізнити себе від усіх, усвідомлювати себе як особливу, неповторну особистість. Емоційно-оцінне ставлення до себе виявляється в самоповазі, самооцінці та рівні домагань. Поведінковий компонент визначає можливість саморегуляції, здатність етнофора приймати самостійні рішення, керувати своєю поведінкою, відповідати за свої вчинки.

Виокремлюють також три основні типи етнічної ідентичності: етноцентричну, поліетнічну і трансетнічну. [3, с.153]

Етноцентрична ідентичність позначає орієнтацію особистості тільки на одну, свою етнічну спільність, з якою вона пов'язує свої очікування, життєві плани, установки, долю. Все своє є найкращим, перевершує решту. Але бувають випадки, коли люди не тільки не вважає свою культуру, звичаї, традиції найкращими, але навпаки, виявляє щось на зразок комплексу неповноцінності. [3, с.153–154]

Поліетнічна ідентичність характеризується рівноцінним ставленням до кількох етносів, знанням або бажанням знати кілька мов, бажанням одночасно перебувати у двох або декількох культурних середовищах.

Трансетнізм виявляється тоді, коли особистість, не зараховуючи себе ні до одного етносу, відносить себе до всього людства, виходячи на надетнічний рівень осмислення свого “Я” як суб’єкта світової спільноти (громадянин світу).

До механізмів регуляції поведінки етнофора також відносять етнічні диспозиції, етнічні стереотипи і етнічні експектації (очікуване поведінка). [3, с.154]

Кожен етнос має власний неповторний набір етнічних диспозицій (відносин, установок), в основі яких лежать певні потреби, які формують: відносини “ми”, “ми – вони”, установку на створення єдиного суспільства. При створенні соціальної спільноти паралельно створюється і особистість, в якій формуються соціальні якості і цінності етнофора з базовими етнічними установками.

Під етнічним стереотипом прийнято розуміти узагальнене уявлення про фізичний, моральний і розумовий вигляд представників різних етнічних груп. Етнічний стереотип характеризується підвищеною емоційністю і стійкістю у відображенні рис етнічної групи.

Важливе місце в соціальній взаємодії людей посідають етнічні експектації. Виступаючи у певній ролі, кожна людина відносно до інших учасників взаємодії володіє не тільки обов’язками, але і правами. Ці права утворюють очікування, експектації [3, с.154–155]. Так, китайський студент, що проживає в Китаї, не замислюється про свою роль китайця. Однак, приїхавши на навчання до іншої країни, наприклад в Україну, він відразу ж згадує про необхідність виконання своєї ролі, про почуття національної гідності та необхідність підтримки репутації свого народу. Так само, як і викладач, займаючись з іноземними студентами, відразу ж починає грати роль представника свого народу, презентувати свою культуру.

Все це слід враховувати менеджеру освіти при організації роботи з членами колективу вищого навчального закладу, які належать до різних етнічних груп.

У цілому характеристика етнічного суб’єкту може бути складена через такі параметри, як цілеспрямованість (спрямованість на досягнення цілей міжетнічної та інтраетнічної взаємодії); вмотивованість (зацікавлене ставлення до міжетнічної взаємодії); емоційність (виборче позитивне або негативне ставлення до представників інших етнічних груп); стресостійкість (здатність етнофора швидко мобілізувати емоційно-вольовий потенціал для протидії різного роду деструктивним силам); організованість (здатність до самоврядування та самоорганізації в ході взаємодії); колективізм (здатність етнофора бути активним членом колективу організації); дисциплінованість (дотримання вимог, встановлених в організації). [3, с. 155]

Основою соціально-психологічного клімату у ВНЗ і механізмом його формування є організаційна культура навчального закладу. Організаційна культура – це система цінностей, переконань, вірувань, норм, традицій, які розділяють усі члени колективу навчального закладу і які визначають відповідний стереотип поведінки у сфері навчально-виховної та наукової діяльності. Організаційна культура виражає рівень соціальної інтегрованості і професійної зрілості трудового колективу в процесі досягнення цілей організації.

Організаційна культура не тільки відрізняє один ВНЗ від іншого, але й істотно визначає успіх його функціонування і розвитку. Вона включає наступні компоненти: світогляд, культурні цінності, норми і моделі поведінки [1, с. 289].

Найбільш глибокий рівень становить світогляд, тобто переважаючі уявлення про навколишній світ і суспільство, засновані на уявленнях домінуючої культури. В умовах полікультурного освітнього середовища дуже важливо, щоб світогляд організації ґрунтувався на толерантному ставленні до культурного розмаїття, визнанні неоднорідності та різноманіття світу, визнанні цього різноманіття фактором конкурентоспроможності і розвитку навчального закладу. Саме такі культурні цінності повинні лежати в основі організаційної культури і розділятися більшістю членів навчального закладу.

Нормування діяльності та спілкування в рамках організаційної системи ВНЗ – також є компонентом організаційної культури. Виокремлюють норми заборонні, рекомендаційні та накази. У полікультурному освітньому середовищі ВНЗ норми формулюються в статуті, регламенті, правилах внутрішнього розпорядку навчального закладу, закріплюються в прийнятих моральних нормах і моделях поведінки всередині організації.

Під час аналізу організаційної культури у полікультурному освітньому середовищі навчального закладу керівнику необхідно відповісти на наступні питання:

- Як полікультурність відбивається у формально фіксованих елементах організаційної культури: в місії, цілі і завданнях ВНЗ?
- Як розподілені функції задоволення культурних потреб між структурними підрозділами ВНЗ?
- Чи існує необхідність у додаткових структурних підрозділах, що враховують специфічні культурні потреби учасників навчально-виховного процесу?
- Чи враховує стиль управління персоналом його полікультурність?
- Як у стимулюванні праці персоналу враховується фактор полікультурності?
- Які традиції, заходи у ВНЗ пов'язані з полікультурним аспектом?
- Які традиції, норми міжкультурного спілкування існують у ВНЗ?

На основі організаційної культури формується соціально-психологічний клімат організації, який безпосередньо впливає на усіх членів організації вищого навчального закладу та їх поведінку. Соціально-психологічний клімат – це соціально-психологічний стан організації як єдиного цілого, що інтегрує окремі групові стани і дає уявлення про характер ціннісних орієнтацій, міжособистісних відносин, взаємних очікувань.

Соціально-психологічний клімат у ВНЗ може сприяти розвитку полікультурного освітнього середовища, взаєморозумінню, толерантності та співпраці. При такому кліматі відносини будуються на принципах співпраці, доброзичливості, взаємодопомоги. Членам такого колективу подобається брати участь у спільних справах, разом проводити час, у відносинах переважають підтримка, шанобливе ставлення до всіх членів, підтримка слабких, конструктивна критика.

В умовах несприятливого соціально-психологічного клімату в колективі вузу переважають конфліктність, агресивність, суперництво, кожен вважає свою точку зору єдиною правильною, існує нетерпимість відносно до точки зору інших людей. У таких умовах полікультурне освітнє середовище не може грати роль фактора прогресивного розвитку організації.

Таким чином, в обов'язки керівника вищого навчального закладу входить формування сприятливого соціально-психологічного клімату в організації. Для цього він може використовувати широкий арсенал методів соціального управління, подолання конфліктів, розвитку єдності колективу.

1. Власова О.І., Никоненко Ю.В. Соціальна психологія організацій та управління / О. І. Власова, Ю. В. Никоненко – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 398 с.

2. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. – М.: Academia, 2008. – 304 с.

3. Шарухин А.П. Психология менеджмента / А. П. Шарухин. – СПб.: Речь, 2005. – 352 с.

A term of multicultural educational environment is defined in the article. An author specifically emphasized social & psychological vehicles of multicultural educational management: organizational culture, psychological climate in the group.

Key words: *multicultural educational environment, educational management, mechanisms of multicultural educational management.*

УДК 378:371.14
ББК Ч 487

Ірина Дацків

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У статті автор показує значення професіоналізму викладача вищої школи для якісної підготовки студентів та визначає шляхи підвищення його професійного рівня.

Ключові слова: *професіоналізм, якісні знання, шляхи підвищення професійного рівня, професійна освіта.*

Педагогічний професіоналізм відіграє важливу роль у сучасному інформаційному, глобалізованому суспільстві. Це зумовлює перенесення уваги освітнього процесу до розвитку не лише всебічно розвиненої особистості, а й висококваліфікованого фахівця, який має чітко розвинену світоглядну позицію, гуманістичну спрямованість, готовий до інноваційної діяльності та професійного вдосконалення як невід'ємної частини розвитку своїх здібностей та інтелектуального потенціалу.

Законом України “Про вищу освіту” визначено, що “якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [4, с.170]. Таким чином, новий напрям вищої освіти передбачає перенесення акценту від пояснювально-ілюстративних та інформаційно-репродуктивних до особистісно-орієнтованих методів навчання.

За Законом України “Про освіту” викладач вищої школи повинен усвідомлювати мету освіти – “всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [4, с.21].

Важливе значення для нашої роботи мають дослідження педагогів, які займаються різними аспектами навчання у вищій школі. Професіоналізм як практичний досвід викладача, його освіченість залежать головним чином від спеціальної академічної підготовки, що й відрізняє професійну педагогічну діяльність від непрофесійної. Зважаючи на цей факт, дослідники виявляють значний інтерес до вивчення сутності та шляхів підвищення професіоналізму існуючих і майбутніх викладачів вищої школи. Т. Колодько, Т. Маргітич і Н. Уйсімбаєва вивчають професійно-педагогічну компетентність як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. Д. Гондорчин, Т. Саєнко, Т. Скрябіна досліджують структуру, формування і готовність до інноваційної діяльності як творчої активності та важливої професійної якості педагога. Професійно-педагогічну підготовку вчителя вивчає А. Бойко. Професійне зростання, майстерність та саморозвиток викладача вищої школи розглядають М. Баяновська, І. Бех, І. Краснощок, М. Полужин, Ю. Рева.

Мета нашої публікації полягає у розкритті значення професіоналізму викладача вищої школи, виокремленні шляхів його підвищення та вплив на якість професійної освіти студентів.

Ю. Рева стверджує, що кожен викладач повинен мати внутрішній стимул для самовиховання, прагнення до набуття нових умінь та поглиблення знань. Він детально роз’яснює, як з’являється цей “стимул”: “Спрямованість на дитину як прагнення співучасті в її розвитку дає змогу обрати мету і спонукає до пошуку способів її реалізації – педагогічних технологій і техніки. Усвідомлення мети й результату організованого процесу розвитку зумовлює потребу в знаннях, і тоді сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцною підвалиною для саморозвитку педагога, даючи можливість осмислювати суперечності між обраною програмою виховання і реальним процесом її здійснення” [9, с.13]. Таким чином, процес вдосконалення всієї системи вищої освіти повинен починатися із вдосконалення методів, технологій, пріоритетів, тобто рівня педагогічної діяльності самих викладачів, а через них буде забезпечений розвиток студентів. “Особистість учителя і педагогічна майстерність нероздільні як джерело його розвитку й саморозвитку. Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелігентної частини – професійного учительства. Педагогічна майстерність – його кредо” [9, с.13].

Поступово зміст освіти направляється на формування творчих здібностей студентів, рівень яких буде залежати від професіоналізму того, хто навчає – викладача вищої школи. Не викликає сумніву той факт, що “цілісний розвиток особистості забезпечується тільки активною, емоційно забарвленою діяльністю, в якій людина цілком реалізує свої можливості. Саме тому важлива не стільки діяльність сама як така, скільки активність, що виявляється в цій діяльності особистості, оскільки активність людини – неодмінна умова розвитку її здібностей і таланту, досягнення успіху” [10, с.5]. Необхідним компонентом у формуванні творчої активності виступає, насамперед, бажання до оновлення педагогічних методів і технологій, а вже пізніше знання у даній галузі.

Успішна інноваційна діяльність відбуватиметься завдяки здатності педагога до особистісного творчого розвитку, усвідомлення значущості та актуальності власних інноваційних досягнень. На думку Д. Гондорчин, успіх інноваційної діяльності залежить від викладача та його якостей. Він виокремлює такі професійні якості: “зріла педагогічна позиція; уміння продуктив-

но, нестандартно організувати навчання і виховання; володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання; здатність вибудувати цілісну освітню програму, яка б врахувала індивідуальний підхід до дітей; вміння аналізувати зміни в освітній діяльності” та особистісні якості: “інтелект; творчий потенціал; підвищена готовність до сприйняття нового; відповідальність; високий самоконтроль; висока внутрішня культура; комунікативність; наполегливість у досягненні мети” [3, с.30]. Завдяки вищенаведеним якостям сучасний викладач зможе бути підготовленим до інноваційної, творчої діяльності, адже інноваційні процеси стали невід’ємною частиною в освіті.

Безумовно, варте уваги дослідження І. Беґа, який описує сучасну модель становлення професіонала. На його думку, “умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності” [2, с.157]. Саме індивідуальність, ерудованість і новизна вирізняє кваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця від звичайного викладача, який просто виконує свою роботу, не виявляючи творчого активності до підвищення свого професійного рівня. Цей факт ще раз підтверджує, наскільки сучасна система вищої освіти зацікавлена у забезпеченні держави і суспільства спеціалістами, які б якісно навчали і професійний рівень яких відповідав би світовим стандартам.

Т. Маргітч розглядає інтеграцію вищої освіти України в європейський освітній простір як необхідність розвитку професійної компетентності фахівців: “Сьогодні професіоналу потрібна міцна база знань. Розроблення професійних стандартів, що базуються на компетенціях, і є основою для державних освітніх стандартів з метою забезпечення якості професійної освіти і навчання – один з важливих напрямків формування національної системи кваліфікацій. Адже підготовка висококваліфікованих фахівців є запорукою успіху держави у всіх сферах” [7, с.299]. У своїй публікації він вживає терміни “компетентність” та “компетенція”, але не розкриває їхнього глибокого змісту. Аналізуючи погляди різних науковців на цю проблему, ми вважаємо, що ці терміни є взаємопов’язані та взаємообумовлені, оскільки “компетентність є результатом набуття компетенцій” [1, с.17].

Ю. Рева розглядає компетентність “як важливу особливість професійних педагогічних знань, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного вирішення педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії” [9, с.13]. Професійно-педагогічна компетентність є складовою педагогічного професіоналізму викладача.

На нашу думку, компетенція, як вужче поняття, означає певний матеріал, яким людина добре володіє. Під компетентністю, як ширшим поняттям, розуміємо сукупність набутих знань, умінь, навичок і досвіду, які дають змогу обґрунтовано та ефективно діяти у певній сфері діяльності. Таким чином, розрізняють професійно-педагогічну компетентність – “практичний досвід учителя, його уміння і навички, підготовленість, знання та ерудицію, а також визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості і мислення” [5, с.6], комунікативну – “виступає вирішальною умовою успішності педагогічної взаємодії для досягнення цілей і завдань навчання і виховання, що вимагає ... усвідомлення теоретичних основ, закономірностей, специфіки педагогічного спілкування, спеціального оволодіння технологіями продуктивної взаємодії у педагогічному процесі” [5, с.7], психолого-педагогічну тощо, залежно від тієї сфери, до якої це поняття застосовується.

Останнім часом робиться значний акцент на професійно-особистісні якості педагога, що, на нашу думку, є цілком закономірним. Професіональне вирішення педагогічних завдань зумовлюється педагогічними якостями та вміннями. “Професіонал розглядається як цілісний суб’єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, утворенні та творчому перетворенні власної діяльності. Основними особливостями діяльності спеціаліста на сучасному етапі є комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості” [12, с.18]. Зважаючи на той факт, що висувуються нові вимоги до рівня викладання, викладач вищої школи повинен володіти не тільки інтелектуальними та морально-естетичними, а й вольовими якостями.

До інтелектуальних якостей можемо віднести ерудованість, вміння творчо та оперативно мислити, критичність та винахідливість у судженнях, що відбивається на систематичному та логічному підході до викладу матеріалу для студентів.

Інтелектуальні якості ґрунтуються на перцептивних здібностях, що сприяють створенню робочої, творчої та навчальної атмосфери на заняттях та впливають на загострення уваги та активізацію мислення.

Завдяки таким морально-естетичним якостям як толерантність, справедливість, виваженість у судженнях, врівноваженість, культура спілкування, педагог слугує прикладом для наслідування та завоювання авторитету. Це є необхідною умовою поваги, послуху та обов'язкового виконання завдань студентами. Важливо врахувати основні складові авторитету для його здобуття : авторитет ролі педагога; поінформованість викладача, що робить його вагомим джерелом інформації; референтність – звернення студентів до наставника не лише за інформацією, а й за його власною думкою щодо певної події; ”виявлення поваги до особистості своїх вихованців, орієнтація педагога на демократичний стиль управління колективом ” [9, с.14].

Отже, конкретно виокремимо шляхи підвищення професійного рівня викладача, яким, на нашу думку, варто приділити увагу:

– постійна робота над собою – запорука набуття і збереження професіоналізму. М. Баяновська розглядає сучасну освіту з гуманістичного погляду, яка “спрямовує педагога до самотворення своєї особистості і професійної діяльності ... та спонукає педагогів до пошуків своїх підходів, методів, прийомів виховання й навчання, синтезованих із прагненням професійної своєрідності та самореалізації в умовах власної педагогічної системи” [1, с.18]. Цьому сприяють і допомагають різні типи професійних об'єднань, курси підвищення кваліфікації та перепідготовки.

– вдосконалення може відбуватись і завдяки науково-методичній діяльності, яка допомагає у пошуку нових методичних шляхів, способів кращого викладу і засвоєння матеріалу, дидактичних принципів та нових підходів до модернізації освіти у провідних дослідників та науковців.

– взаємовідвідування занять викладачами однієї спеціальності для обміну досвідом та набуття нових і цікавих методик викладання.

– виявлення та формування своїх професійно-педагогічних, особистісних, вольових, інтелектуальних та морально-етичних здібностей у процесі навчально-виховної діяльності.

– усвідомлення своєї вагомості ролі та місії в освітньому просторі для розвитку позитивної мотивації до вдосконалення. Як зазначає І. Краснощок, “людина прагне до особистісно-професійного розвитку й досягнення високого рівня професіоналізму за умов, якщо в неї сформовані адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації” [6, с.10].

– застосування інноваційних методів і технологій у своїй професійно-педагогічній діяльності. “Щоб стати майстром своєї справи, треба не лише знати зміст майбутньої професійної діяльності, володіти вміннями і навичками, а й проявляти творчість, займатись самоосвітою, дбати про інтереси держави” [12, с.19].

Таким чином, належне засвоєння матеріалу, застосування творчих здібностей, вміння знаходити нестандартні вирішення зі складних ситуацій, формування мотивації до навчання та подальшого професійного зростання студентів цілком залежить від рівня розвитку професійно-педагогічного потенціалу викладача та пошуку шляхів щодо його вдосконалення.

1. Баяновська М. Професійне зростання педагога : антропологічний вимір / М. Баяновська // Наук. вісник Ужгородського національного університету : Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2008. – Вип. 15. – С. 15–18.

2. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3–4. – С. 157.

3. Гондорчин Д.Р. Готовність до інноваційної діяльності – важлива професійна якість педагога / Д. Р. Гондорчин // Освіта Закарпаття. – 2005. – № 2. – С. 30–31.

4. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – 404 с.

5. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Т. Колодько // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 5–7.

6. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9–11.

7. Маргітч Т.Т. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір: тенденції розвитку професійної компетентності фахівців / Т. Т. Маргітч // Проблеми формування систем кваліфікацій та сучасні тенденції розвитку професійної компетентності фахівців : національний та європейський виміри : Науковий вісник Закарпатського державного університету. – Ужгород : Ліра, 2009. – С. 298–301.

8. Положин М.М. Основні вимоги до педагогічної майстерності викладача університету / М. М. Положин // Проблеми формування систем кваліфікацій та сучасні тенденції розвитку професійної компетенції фахівців : національний та європейський виміри : Науковий вісник Закарпатського державного університету. – Ужгород : Ліра, 2009. – С. 61–71.

9. Рева Ю. Педагогічна майстерність учителя в контексті його професійного розвитку / Ю. Рева // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 13–17.

10. Саєнко Т. Формування творчої активності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Т. Саєнко // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 5–8.

11. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідницька діяльність як чинник зростання професійної компетентності / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 3–6.

12. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності—шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 17–19.

The author of the article shows the significance of the professionalism of the higher school teacher for the qualitative preparing of the students and defines the ways of the extension of his professional degree.

Key words: *professionalism, the qualitative knowledge, the ways of the extension of the professional degree, professional education.*

УДК: 378.937+378.126

Світлана Єрмакова

ББК 74.58.я2

ІНТЕРАКТИВНІ ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ ВИПЕРЕДЖУВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються особливості інтерактивних дидактичних засобів випереджального розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: *інтерактивні дидактичні засоби, випереджальний розвиток, творча індивідуальність викладача, розвиток творчої індивідуальності.*

Постановка проблеми. Модернізація вищої технічної школи висуває нові вимоги до якості професійної підготовки викладачів. Поряд з високим рівнем предметно-галузевої компетентності викладачів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) передбачається їх готовність до реалізації навчальної, виховної і методичної функцій в умовах переходу української освіти на загальноєвропейські стандарти якості.

Аналіз останніх досліджень Важливо за таких глобальних зрушень мати систему освіти, спроможну не тільки передавати інформацію наступним поколінням, зберігаючи інтелект нації, але й формувати спеціаліста, спроможного розв'язувати задачі на основі нових технологій. Дані процеси формуються у педагогічних системах, які повинні постійно налаштовуватися у зв'язку з новими вимогами суспільства.

Педагогічними системами прийнято називати системи, у яких протікають педагогічні процеси. Вони складаються з множини елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, та утворюють відповідну цілісність і діють у інтересах досягнення поставленої мети. Тобто термін *педагогічна система* розуміється нами, як об'єкт, що володіє складною, але й упорядкованою системою у відповідному сенсі внутрішньою структурою і діючий у деякому просторі станів. Особливою рисою будь якої системи є її керованість. Причому у процесі управління приймають участь і викладачі і вихованці. У педагогічній системі України основним типом навчання є переважно підтримуюче навчання, яке спрямоване на виробництво існуючої культури (у тому числі і інженерної), а також соціального досвіду. Такий тип навчання формує інтелект, який спроможний набувати і зберігати знання, навчатися на досвіді, швидко і правильно реагувати на нову ситуацію.

У процесі такого навчання вказаний тип інтелекту, стає переважати «предметоцентризм». Викладаємо дисципліна розглядається сам по собі, і тільки вона знаходиться у центрі уваги викладача. Це призводить до того, що педагогічний процес почав втрачати основні ознаки системності, а саме зникає принцип цілісності. Відтак професійна підготовка майбутніх викладачів стає позбавлена «освітніх орієнтирів випередження».

Мета статті. Дослідити сутність випереджувальної освіти, охарактеризувати її вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів професійної свідомості майбутніх викладачів за рахунок впровадження у процес професійної підготовки інтерактивних дидактичних засобів.

Виклад основного матеріалу. Наше розуміння гуманного і демократичного суспільства таке: людина – вища цінність, а виробництво – лише засоби задоволення її потреб, тому не виробництво повинно диктувати свої умови системі освіти, а навпаки, у стратегічному аспекті освіта повинна задавати темп виробництву. Освітня реалізація ідеї випереджувального розвитку може здійснюватися у трьох аспектах: в межах країни, регіону, особистості, що дозволить сформувати три принципи випереджувального рівня освіти, випереджувальної підготовки кадрів, саморозвиток особистості.

А.М. Новиков вважає, що “якщо ми пристосовуємо професійну освіту тільки до конкретного виробництва, до відповідних технік, технологій (навіть з елементами “випередження”), значить, ми пристосовуємо людину до виробництва, тобто знову застосовуємо технократичний підхід, коли людина втрачає свою індивідуальність, стає на службу науково-технічному прогресу”. [1, с.146] У такій площині подані погляди й інших вчених (Б.С. Гершунський [2], Л.С. Семушина [3] та ін.). Тому однією з головних задач випереджувальної професійної підготовки фахівців – формування у людини відповідальності за наслідки своїх поглядів, дій, прийнятих рішень, що є невід’ємною складовою інтелекту.

Основними умовами активізації прояву випереджувальної професійної підготовки майбутніх фахівців є: достатній мінімум знань; відповідним чином побудований педагогічний процес (за рахунок відповідним чином заданих інтерактивних технологій навчання, дидактичних методик тощо). Увага нашого дослідження зосереджена на розробку і впровадження інноваційних технологій, спрямованих на зміну характеру освіти як засвоєння суми знань, умінь і навичок, до пошукового, на формування у майбутніх викладачів ВТНЗ активного методу пізнання, уміння користування отриманими знаннями для його приросту і подальшої професійно-педагогічної реалізації.

Не дивлячись на широке й стійке розуміння, поняття “технологія навчання”, -у широкому сенсі розуміється як перетворююча діяльність людини взагалі, а не тільки як діяльність, пов’язана з матеріальним виробництвом, - ще і сьогодні не отримало однозначного трактування

Проблема проектування технологій навчання і, зокрема, відбору методів навчання є однією з найбільш важливих для дидактики. На наш погляд, представляється достатньо доказовим підхід Ю.К. Бабанського [4] до критеріїв їх вибору:

- критерій відповідності методів навчання закономірностям і принципам навчання;
- критерій відповідності методів навчання змісту навчального матеріалу, його специфіці;
- критерій обліку при виборі методів навчання можливостей майбутніх фахівців, специфіки їх контингенту.

В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що критерії вибору методів професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ повинні носити спрямовуючий характер, тобто неприйнятна одностороння перевага яких-небудь одних методів (наприклад, активних, проблемно-пошукових, стимуляції і мотивації, консультування, ефективного використання технічних засобів навчання і т.д.), оскільки це може не тільки не підвищити, але і істотно понизити очікуваний результат. Тому ми вважаємо, що основним критерієм науково обґрунтованого вибору методів професійної підготовки, сприяючих повнішому прояву випереджаючої професійної освіти в навчальному процесі, є оптимальність їх поєднання з урахуванням специфіки кожної даної освітньої ситуації – первинної професійної освіти. Однак, при цьому слід мати на увазі ту обставину, що технології професійного навчання з позицій, які розглядаються нами, представляють лише в безумовній мірі спеціалізовані технології навчання.

Основними показниками (індикаторами) результатів освітнього процесу традиційно є знання, уміння, навички. З позицій випереджаючого розвитку творчої індивідуальності найважливішим з названих показників, на наш погляд є уміння. Уміння прирощувати свої знання, уміння до самоосвіти, уміння адекватно усвідомлювати себе, навколишнє середовище (соціумне, природне, виробниче), своє місце, значення, роль в цьому середовищі. Цілеспрямованість на цей результат і повнота його досягнення є найважливішими критеріями оцінки технологій і методик навчання в аспекті реалізації випереджаючого розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів ВТНЗ.

Інтенсивна технологія професійної підготовки визначається нами, як система чинників, що інтенсифікують процес навчання: ідеальних (дій викладача, спрямованих на підвищення ступеня активності майбутніх фахівців, пізнавальну, емоційну, поведінкову сторону його особи) і матеріальних (технічних), таких, що забезпечують заданий рівень навчання в найкоротші терміни.

Для активізації прояву випереджувальної професійної освіти ефективним буде застосування методик інтенсивної активізації самої творчої діяльності, оскільки вони сприяють не тільки засвоєнню професійно-педагогічних знань, вихованню певних рис вдачі, але, що особливо важливо, спрямовані на розвиток здібностей, формування креативних професійно-педагогічних умінь. Відтак, досягається не просте засвоєння навчальної інформації, а змінюється спосіб розумової діяльності. Створюються такі психологічні умови, в яких майбутній викладач “генерує” нову освітню інформацію в певному аспекті. Поза сумнівом, що це є одним з шляхів формування перетворюючого інтелекту. Відомі і добре себе зарекомендували такі методики активізації творчої діяльності, як “Мозковий штурм”, “Синектіка”, “Облік всіх “за” і “проти””, “Індукція психоінтелектуальної діяльності”, “Алгоритм винаходу” і багато інших.

Оскільки відмітною особливістю методик активізації творчої діяльності є широта їх використання, вони придатні як при навчанні так і в практичній діяльності, як “гуманітаріїв”, так і “технарів”. Ці відмінні риси роблять їх найбільш значущими для прояву і реалізації випереджаючої професійної підготовки у всіх виділених нами освітніх ситуаціях.

Серед численних ігрових методик професійної підготовки, які ведуть до підвищення творчого потенціалу, відзначимо ігри, що навчають різним способам навчання, що також важливе з досліджуваних нами позицій.

Аналіз застосування інтенсивних технологій з позиції активізації прояву випереджаючого розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів ВТНЗ показав можливість корекції з їх допомогою не тільки термінів, але і змісту, і якості навчання. Так, особливий інтерес представляють технології мультимедіа (Multimedia), оскільки вони дозволяють реалізувати в аудіовізуальному середовищі інтерактивні процеси навчання. Комп’ютерні навчальні мультимедіа-системи дозволяють поглибити знання, зробити їх міцнішими, скоротити терміни навчання, створюють умови, при яких майбутній викладач не може залишатися пасивними навпаки, активно бере участь в процесі роботи з мультимедіа-продукти [5].

Технології навчання з використанням аудіовізуальних засобів комплексної обробки інформації є одними з найбільш інтенсивних. Навчальний матеріал, дидактичний підготовлений фахівцями, орієнтує на розвиток індивідуальних здібностей майбутніх викладачів, а, отже, сприяє реалізації випереджаючої професійної освіти. Індивідуальна діалогова комунікація за допомогою відео-, графічно-текстових і/або музично-мовних вставок настільки інтенсивна, що значно підсилює прояв досліджуваної властивості у процесі професійної підготовки, підвищуючи його ефективність.

Тому, відповідаючи на поставлене вище питання, можна сказати, що застосування інтенсивних технологій навчання при правильній їх орієнтації істотно активізує прояв випереджаючої професійної підготовки.

Одній з технологій, яка сприяє реалізації творчої індивідуальності майбутнього викладача, орієнтованою на прояв випереджаючої освіти є етехнологія (що іноді трактується як особлива форма організації навчального процесу) проблемного навчання. Під цією технологією нами визначається проведення навчального процесу в такій формі, коли засвоєння майбутніми викладачами професійно-педагогічних знань відбувається в режимі постановки і вирішення проблемних ситуацій, на основі самостійної активної пізнавальної діяльності майбутніх викладачів, що полягає в пошуку і розв’язанні питань, що вимагають актуалізації знань, аналізу наявної інформації, вміння знаходити потрібне рішення. В результаті цього і відбувається творче оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навиками, розвиток відповідного образу мислення.

Дистанційну форму навчання, як одну з найбільш перспективних, може сприяти повнішому прояву і реалізації випереджаючому розвитку творчої індивідуальності майбутнього викладача. Дистанційне навчання являє собою особистісно-орієнтовану форму навчання, що бага-

то в чому відповідає завданням випереджаючої професійної освіти з урахуванням особливостей його прояву і дії в кожній освітній ситуації.

Технології, спрямовані на особистісне розвиваюче навчання, припускають не тільки накопичення знань, умінь, але і безперервне формування механізму самоорганізації і самореалізації майбутнього викладача, розвиток його пізнавальних здібностей. Подібні технології створюють таке повчальне середовище, при якому майбутньому викладачу не нав'язується нормативна побудова його професійно-педагогічної діяльності, а надається можливість самому визначати траєкторію індивідуального творчого розвитку. Виявивши схильності, здібності і інтереси, а також індивідуальний досвід майбутнього викладача, педагог вибудовує зміст професійної підготовки, яке може бути прийняте майбутнім фахівцем як особово-значуще, "пропущене" через власний суб'єктивний досвід. Подібний зміст може бути засвоєний тільки за допомогою методів, форм і дидактичних засобів інтерактивного навчання.

Висновки.

Динамізм зміни виробництва, техніка і технології привів до того, що як важливий критерій результативності професійної освіти слід розглядати мінімізацію сумарного часу адаптації майбутнього викладача ВІНЗ до змінних професійних функцій, тобто підвищення його професійної мобільності. Виходячи з основних цілей функціонування системи професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ необхідна узгодженість їх дій з ряду напрямів, зокрема, за погодженням профілів і об'ємів підготовки фахівців, поєднанням освітніх систем на ринку освітніх послуг, акредитації освітніх установ, ідентифікації всієї різноманітності їх типів і видів. Задоволення запитів педагогічного персоналу шляхом участі в різних формах професійної підготовки дозволяє розглядати його як безперервний освітній процес, який повинен бути не тільки постійно адаптованим до вимог виробництва, ринку робочої сили, але і орієнтованим на випередження їх сьогоdnішнього рівня і стану. Саме тут, в цій освітній ситуації може реально здійснюватися зближення і розумне об'єднання інтересів педагогів і промисловості, спрямоване на підвищення конкурентоспроможності як самих викладачів, так і наданих ними освітніх послуг.

Основним критерієм науково-обґрунтованого вибору інтерактивних технологій, форм і методів розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів ВТНЗ, які сприяють повному прояву випереджаючої професійної освіти в навчальному процесі, є оптимальність їх поєднання з урахуванням специфіки кожної педагогічної ситуації. При цьому істотно активізує прояв випереджаючої професійної освіти застосування інтерактивних технологій випереджаючого розвитку творчої індивідуальності.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо напрямок роботи з побудови мета-теорії акмеосвіти, органічною частиною якої стануть вказівки науковців, а об'єднуючим системним елементом виступає відкрита освіта.

1. Новыков П.М., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование / П. М. Новыков, В. М. Зуев: Научно-практическое пособие. – М.: РТАТиЗ, 2000 – 266 с.
2. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 5. – С. 51.
3. Урсул А.Д. Концепция опережающего развития / А. Д. Урсул // Alma mater . 2006. – № 7 – С. 28–33.
4. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход / В. А. Исаев, В. И. Воротилов. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 92 с.
5. Оганесян А.Г. Пути и проблемы открытого образования / А. Г. Оганесян // Edukational Technology & Society/ - 2001. – № 4 (3). – С. 166–177.

In the article smoothed out problem of professional preparation of future teachers VTUZ within the framework of application of interactive didactics facilities of passing ahead development of creative individuality of future teachers.

Keywords: *passing ahead education, passing ahead professional preparation, development of creative individuality of future teachers of higher technical educational establishments.*

САМОРЕФЛЕКСІЯ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів. Проаналізовано, яку роль відіграє саморефлексія у професійному становленні педагога. Показано за допомогою яких методів, прийомів, форм у вузі формують саморефлексію у студентів.

Ключові слова: рефлексія, саморефлексія, майбутні педагоги, професійне становлення, рефлексивність.

Постановка проблеми. Найбільш сензитивні умови для становлення відповідного особистісного розвитку створюються, як відомо, упродовж того періоду життя людини, коли здійснюється особистісне та професійне самовизначення. Тому вищий навчальний заклад повинен враховувати це і стимулювати розвиток саморефлексії у студентства. Зокрема, Закон України “Про вищу освіту” [89] передбачає створення освітньо-виховних умов для особистісної самореалізації, яка би гармоніювала з потребами суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях.

Виховна мета сучасної педагогічної системи полягає у всебічному розвитку людини; розкритті її задатків, розумових і фізичних здібностей; формуванні моральних якостей, здатності до свідомого вибору та збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу всієї нації. Сучасна освіта потребує фахівця, який орієнтується на усвідомлення своєї діяльності як глибоко духовної, мотивованої щирим і уважним ставленням до дитини, почуттями любові перед незвіданими глибинами лабіринтів її внутрішнього світу. При цьому одним із найважливіших механізмів, які дають змогу вчителю стати справжнім майстром обраної професії, виступає саморефлексія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема рефлексії, саморефлексії була і продовжує залишатися актуальною у психолого-педагогічній науці. Дослідження рефлексії було започатковане у працях видатних психологів (Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна) і отримало своє продовження у розвідках сучасних науковців (Н. Гуткіної, І. Семенова, С. Степанова, Р. Чумичевої, Г. Щедровицького та інших). Українська психолого-педагогічна наука також має чималі напрацювання у контексті відповідної проблематики (М. Боришевський, С. Васьківська, С. Максименко, В. Юрченко, Т. Яценко). Однак дослідження, безпосередньо присвячені проблемі професійної саморефлексії, є досить нечисленими (І. Булах, М. Варбан, М. Гриньова, М. Келесі, Т. Комар, М. Марусинець, Н. Пов’якель, В. Семиченко та інші).

Незважаючи на окремі теоретичні напрацювання у контексті заявленої проблематики, формування саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів не було предметом спеціального психолого-педагогічного вивчення, мало розрізнений та несистемний характер. Варто також зазначити, що й досі залишається багато “відкритих” питань як у психологічних вимірах аналізу саморефлексії, так і в професійно-педагогічних, які мають конкретну практичну спрямованість. Загалом, вивчення саморефлексії у аспекті педагогічної науки вимагає уточнення процесуальної логіки її розвитку в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Мета статті – показати, яку роль відіграє саморефлексія у професійному становленні майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Саморефлексія досліджується у працях Н. Гуткіної, І. Семенова, С. Степанова не тільки на теоретичному рівні, а доводиться експериментально [4; 8; 9]. Характерним для більшості цих робіт є розуміння саморефлексії як дослідницького акту, спрямованого людиною на саму себе як суб’єкта життєдіяльності. Перше ґрунтовне дослідження щодо сутності особистісної рефлексії виконала Н. Гуткіна [4], яка розглядала зазначений феномен як механізм самосвідомості, особливий акт самодослідження, за якого індивід вивчає власний внутрішній світ і самого себе як дослідника. Проявом особистісної рефлексії в дослідженні виступили рефлексивні очікування, а критерієм наявності – самоаналіз, який визначає нові знання про себе.

Науковець М. Вислогузова робить наголос на тому, що коли рефлексія – це відображення, то саморефлексія – це відображення себе, розуміння свого призначення й самоактуалізації, обмір-

ковування своїх професійних завдань, співвідношення себе, можливостей власного “Я” з тим, чого вимагає професія вчителя [2].

Серед наукових праць останніх років, безпосередньо присвячених дослідженню саморефлексії, вважаємо за необхідне відзначити роботу М. Келесі. Розглядаючи особливості творчого мислення, автор поєднує їх зміст з рефлексією, яка дає змогу осмислити свій досвід. Саморефлексія у такому контексті включає в себе побудову умовисновків, узагальнень, аналогій, зіставлень й оцінок, що стосуються внутрішнього світу людини. Вона охоплює також звертання до самопереконань задля інтерпретації, самоаналізу, здійснення дій, обговорення чи самооцінювання. Автор відокремлює рефлексію від мислення, переводячи її в план психологічних станів. Таке трактування суттєво збагачує уявлення про означене поняття, дозволяючи подолати обмеженість розгляду, а саме – педагогічної діяльності в її ізольованості від загального контексту життєдіяльності людини [5].

Аналізуючи різні наукові трактування поняття “саморефлексія”, ми вважаємо за необхідне взяти за основу ті ознаки, які є найбільш характерними для категорії “рефлексія”, оскільки, саморефлексія є складовою рефлексії, а саме: процес усвідомлення мислительних і практичних дій, здатність до самопізнання, адекватної самооцінки, в кінцевому підсумку – готовності до професійного самовдосконалення. Зауважимо, що виховні аспекти саморефлексії значною мірою зумовлені моральною сутністю саморефлексії як засобу морального самовдосконалення особистості. До виховного потенціалу саморефлексії варто віднести такі її особливості:

- саморефлексія як здатність людини до аналізу, осмислення і переосмислення своїх відносин із навколишнім світом, є необхідною складовою частиною особистісного розвитку;

- саморефлексія дає змогу людині свідомо регулювати, контролювати свою поведінку та усвідомлювати її значення для інших людей;

- саморефлексія сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя людини, а також справляє позитивний вплив на сферу міжособистісних взаємин. Саморефлексія майбутнього учителя як цілеспрямований, самостійний, мотивований процес осмислення і переосмислення свого “Я” у вимірах обраного фаху визначає суб’єктивність майбутнього педагога та перспективи його становлення за період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Таким чином, саморефлексію ми розуміємо як одну з характеристик особистісного розвитку, результатом якого є усвідомлення себе як суб’єкта життєтворчості, осмислення та прояви власних сутнісних ознак, характерних для педагогічної діяльності.

Аналіз представлених нами визначень дозволяє дійти висновку, що поняття саморефлексії є багатоаспектним. Різні визначення цього поняття не суперечать одне одному, але в кожному з них віддають перевагу найбільш суттєвій ознаці, яка тією чи іншою мірою стосується осмислення змісту власної свідомості, дій щодо самопізнання свого “Я”. До згаданого відносять такі явища, як самопізнання, самоаналіз, переосмислення і перепереверяння уявлення про себе, про інших осіб і про те, що, на переконання суб’єкта, про нього думають інші люди, як вони його оцінюють і як до нього ставляться.

Саморефлексія професійної діяльності як складова педагогічної рефлексії є важливою у формуванні особистості педагога. Тому необхідно визначити шляхи її якісного практичного функціонування.

Для цього було проведено опитування 25 науково-педагогічних працівників вузу, які викладають у контрольних та експериментальних групах. Їм представлено анкету для визначення ставлення до формування саморефлексії у студентів, що містила одинадцять запитань.

У відповідях певна частина викладачів (40,1 %) підкреслили, що приділяють недостатньо уваги вихованню рефлексивних якостей у студентів через відсутність інтересу до означеної проблеми, тому що не володіють методикою виховання рефлексивних якостей. 59,9 % опитаних зауважили, що постійно цікавляться дослідженнями щодо саморефлексії та намагаються впроваджувати результати у практичну діяльність. Щодо труднощів, то, головним чином, педагоги вищої школи відзначили зниження рівня загальної підготовленості до навчання у вузі; недостатню умотивованість оволодіння професією; відсутність соціальної відповідальності студентства. Розв’язання зазначених питань стало наступним етапом експериментального дослідження. Беручи до уваги результати анкетування викладачів, ми дійшли висновку, що формування саморефлексії у студентів науково-педагогічними працівниками не є належним.

Для виявлення ставлення досліджуваних студентів до феномену саморефлексії, рівня їх теоретичної обізнаності з ними було проведено анкетування, що включало чотирнадцять запитань. Результати опитування продемонстрували низький рівень знань щодо феномену саморефлексії навіть у студентів-випускників (не кажучи вже про перші курси). Так, 68,0 % студентів четвертого курсу “взагалі не мають життєвого досвіду до відповідного поняття”; тільки 54,0 % – “спостерігали себе збоку” (а це означає, що для 46,0 % студентів-випускників педагогічного закладу зазначена дія не відома). При цьому на запитання “Як часто ви спостерігаєте себе збоку (здійснюєте вихід у рефлексивну позицію)?”, 61,0 % зі згаданих 54,0 % відповіли, що “рідко”, не пояснивши, чим це взагалі зумовлено. Тільки 3,0 % досліджуваних свідомо пов’язали таке самоспостереження із виникненням складної ситуації.

Після проведеного опитування, студентам було запропоновано скласти два ряди особистісних рис: перший – у контексті їх професійного “Я-реального”, другий – у контексті професійного “Я-ідеального”, тобто було використано опитування в його проєктивній формі. При цьому респондентам давалася інструкція наступного змісту: “Поділіть аркуш паперу на дві колонки. Ліворуч напишіть усі наявні у вас риси характеру та поведінки, важливі з точки зору вашої майбутньої професійної діяльності... Праворуч зазначте всі ті особистісні риси, які мають бути в “ідеального” педагога, хоча ви ще ними не володієте”.

Опитуванням було охоплено 100 студентів. З’ясувалося, що основні якості, виділені респондентами, є наступними: любов до дітей – 63,1 %, правдивість, справедливість, порядність, чесність – 52,2 %, знання предмета, який викладається – 65,3 %, привітність, почуття гумору, артистизм, зовнішня привабливість – 53,1 %, педагогічний такт, культура педагогічного спілкування – 31%, саморегуляція – 25,0 %, мовна культура – 45,1 %, педагогічні здібності – 54,3 %, вольові якості – 37,4 %, організаторські здібності – 48,1 %. Якості ідеального педагога (відповідно до їх власних уявлень), якими респонденти ще не оволоділи: громадянська відповідальність, соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі викладання предмета, ерудиція, висока культура поведінки; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті; здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу (перелічили 62,3 % опитаних).

Отримані та узагальнені результати порівнювалися з даними аналізу спеціальної літератури, в якій описуються складові педагогічної майстерності та структура педагогічних здібностей. Унаслідок цього з’ясувалося, що знання респондентів переважно є поверхневі, часто не стосуються майбутньої діяльності.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що використане нами опитування було тільки попереднім, пілотним підходом, який дає дуже приблизне уявлення про здатність досліджуваних до саморефлексії, тому він був доповнений комплексом інших методик.

Наступні дослідницькі кроки передбачали з’ясування того, якими конкретно рефлексивними навичками та уміннями, а також рівнями їх розвитку володіють студенти вищого педагогічного навчального закладу. Крім того, постали й додаткові запитання: наприклад, у чому виявляються психолого-педагогічні особливості студентів із різними проявами рефлексивності та чи є відмінності між ними за відповідними особливостями на статистично значущому рівні; чи адекватно сприймають педагоги вищої школи студентів з різними проявами саморефлексії, чи помітна різниця між такими студентами і чи прагнуть вони віднаходити індивідуальний підхід до своїх вихованців?

Відповідно до результатів студентської вибірки за допомогою теста-опитувальника для визначення рівня особистісної рефлексії І. Стеценко були визначені групи респондентів із різним рівнем рефлексивності. Таких рівнів було виокремлено чотири: I – 319 балів – елементарний рівень (39 осіб). Відповідні респонденти рідко задумуються, а іноді зовсім не обмірковують власні вчинки; їх не цікавлять думки інших, вони переконані, що завжди чинять правильно; не здатні чітко говорити “ні” або “так”, коли необхідно приймати серйозні рішення. II – 320-369 балів – низький рівень (50 осіб). Респонденти цієї категорії живуть за інерцією. Їх цікавить тільки те, що корисне для їх особи. Вони недовго переживають успіхи чи невдачі, не реагують на критику, поблажливі до власних недоліків, чужі помилки вбачають швидше за свої. III – 370-399 ба-

лів – достатній рівень (20 осіб). Такі респонденти в загальному самокритично ставляться до себе, своєї діяльності, вчинків. Загалом їх влаштовує те, якими вони є. Вони поважають себе, відстоюють власну думку, але не завжди до кінця, прагнуть виконувати обіцянки, намагаються не ставати причиною поганого настрою тих, хто їх оточує. Схильні звинувачувати у невдачах самих себе, а не інших людей. IV – 400 балів – високий рівень (11 осіб). Респонденти критично ставляться до себе, до власної поведінки, часто замислюються над своїми вчинками, їх бентежить, коли вони стають причиною поганого настрою інших. Намагаються багато працювати над собою, аналізують свої успіхи та невдачі, прислухаються до думок інших, адекватно реагують на них. Для більшості респондентів чотирьох рівнів характерні прояви доброти, ширості, довірливості, безтурботності. Вони емоційні, вразливі та імпульсивні.

Саморефлексія педагога не є вродженою, сталою, незмінною. Вона постійно формується і виступає об'єктивною умовою, складовою загального процесу становлення особистості. Динаміку розвитку особистості студента, його професійного неперервного самовдосконалення забезпечує підтримка з боку викладача вищої школи і створення ним розвивального простору, невід'ємною частиною якого є змістовно організований процес виховання – процес, що стимулює, створює можливості для саморозвитку, самовираження, самореалізації. Кінцевим етапом такий механізм виховання особистості передбачає самовиховання, самостійну організацію життєвих програм, самовдосконалення.

Загалом після цілеспрямованої теоретичної та практичної роботи з формування саморефлексії в експериментальній групі більшість студентів продемонструвала високий рівень розвитку усіх важливих груп рефлексивних якостей: самоаналізу (42,6%), самооцінки (42,4%), самоконтролю (38,12%). До того ж їх зростання в усіх випадках є вагомим на статистично значущому рівні. Менш переконливими виявилися результати з формування самопізнання, оскільки більшість студентів (близько 30,2%) так і залишилася тільки на середньому рівні розвитку згаданого компоненту.

Аналізуючи результати стану дослідження, можна підсумувати, що саме педагогічні дисципліни:

- дали змогу особистості максимальною мірою виявити власні домінуючі задатки, які у майбутньому можуть визначити увесь її професійний шлях, забезпечити ефективний розвиток рефлексивних якостей особистості;
- підтвердили, що саморефлексія є особливо важливою для студента – майбутнього педагога, професія якого потребує багато знань, життєвих умінь, практичних навичок;
- переконали у необхідності формування рефлексивних якостей у процесі професійного становлення, щоб у майбутньому кваліфіковано керувати і залучати до саморефлексії своїх вихованців.

Сформовані компоненти саморефлексії у навчальних курсах “Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності” слугували основою для подальшого їх розвитку на наступних етапах дослідження. Проведена робота підтвердила вагому роль практичної підготовки як етапу процесу формування саморефлексії, умову гармонізації всіх його елементів. Із огляду на зазначене вище можемо зробити такі висновки:

- під час практичної підготовки студентів особливу увагу приділяли формуванню у майбутніх педагогів рефлексивних якостей, тобто вміння спостерігати, оцінювати, контролювати, аналізувати, робити узагальнення та висновки щодо власної діяльності;
- зміст практичної діяльності неможливо уявити без рефлексивних здібностей, якими повинен володіти спеціаліст;
- особливий аспект керівництва формуванням саморефлексії має індивідуальна робота з окремими студентами. Запропонована система формування саморефлексії, як показало дослідження, сприяє професійному та особистісному розвитку майбутніх педагогів. Доведено, що формування саморефлексії, може стати тим стрижнем, що здатний також упорядкувати предметні знання, уявлення студентів, підвищити мотивацію та результативність навчання, сприяти набуттю студентами відчуття самоідентичності. Поряд із цим варто зауважити, що хоча вона і здатна до певної міри оптимізувати процес професійної підготовки педагога, проте не може кардинально вирішити всі аспекти досліджуваної проблеми, оскільки постає як досить автономна щодо спеці-

фіки конкретних навчальних дисциплін. Тому надзвичайно важливим завданням виступає поєднання цієї системи із загальною перебудовою організації навчання і виховання, перенесенням акцентів із вправлення на осмислення та усвідомлення студентами їх навчально-професійної діяльності, переорієнтації форм викладання на суб'єкт-суб'єктну основу.

Назріла серйозна необхідність системного переосмислення всієї системи педагогічної підготовки з точки зору професійного становлення особистості майбутнього вчителя, цілеспрямованого розвитку відповідної сфери його самосвідомості. Це можливо за рахунок стимулювання студентів до пошуку власних смислів у житті, професії, навчанні. Розвиток здатності до саморефлексії якраз і є шляхом набуття молоддю власної ідентичності, у тому числі й у професійній сфері, що створює умови для особистісного зростання загалом, про що свідчать результати проведеного дослідження.

Висновок. Таким чином, формування саморефлексії виступає суттєвою складовою як професійного становлення майбутнього вчителя, так і його особистісного розвитку. Сучасна підготовка до педагогічної діяльності, в тому числі й здійснення саморефлексії, не обмежується тільки знаннями, тому необхідно опанувати способи діяльності, вміти їх аналізувати, не покладаючись на стихійність, а намагаючись цілеспрямовано досягати поставленої мети.

1. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / Мирослав Йосипович Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.

2. Вислогузова М.А. Подготовка учителя к творческой деятельности / Маргарита Анатольевна Вислогузова. – М. : Прометей, 1993. – 70 с.

3. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. / Ольга Леонідівна Главацька. – Тернопіль: Кондор, 2008. – 206 с.

4. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Нина Иосифовна Гуткина // Психология личности: тексты : [сборник] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, Н. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 100–108.

5. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / М. Келеси. – К., 1996. – 23 с.

6. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посіб. / Микола Кузьмич Козій; – Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 141 с.

7. Котик І.О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії / Інна Олександрівна Котик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 67–71.

8. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / Игорь Никитович Семенов. – М. : НИИ общей и пед. психологии, 1990. – 215 с.

9. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

10. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / Микола Григорович Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57–69.

The article is devoted to the problem of future teachers' training. The role of self-reflection in teachers' professional formation was analyzed. Methods, ways and forms that help to form self-reflection of students were shown.

Key words: reflection, self-reflection, future teachers, professional formation, reflectivity.

УДК 378: 908 – 057.87

Марія Кузьма-Качур

ББК 74.5

КРАЄЗНАВСТВО ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті здійснений аналіз підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початкових класах, обґрунтовано доцільність удосконалення системи краєзнавчої підготовки. В процесі системного аналізу було виявлено певні протиріччя, які створювали несприятливі умови ефективному навчанню студентів. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої роботи – це особливий тип комунікативної діяльності, яка включає наступні етапи: аналіз ситуації, проблематизація, понятійна робота. В статті умовно виділені три рівні пізнавальної краєзнавчої діяльності та наголошено, що в практичній роботі вчителі обмежуються лише її першим рівнем, який в результаті складає своєрідне “словесно-книжкове краєзнавство”.

Ключові слова: краєзнавчий компонент, наукове краєзнавство, культурно-освітнє краєзнавство, прикладне краєзнавство, навчально-виховне краєзнавство, система професійної підготовки, рівні пізнавальної краєзнавчої роботи.

Актуальність проблеми. Аналіз наукових і нормативних документів вказує на те, що за останні роки роль краєзнавчої роботи в системі професійної підготовки значно підвищилася.

Крім того, відповідно до національної програми “Освіта” розробляються концепції безперервної освіти з усіх навчальних предметів, у тому числі і краєзнавчого напрямку. Проте масова школа і досі не має загальнодержавних програм краєзнавства. Прагнучи вирішити це, багато учителів працюють над авторськими або регіональними програмами. В практиці проведення краєзнавчої роботи в школах виявлені недоліки, суть яких полягає у відсутності обґрунтованих засобів досягнення кінцевих результатів, планів роботи і чітких цілей і завдань. В деяких випадках самі учителі, не маючи готовності до краєзнавчої роботи, до кінця не розуміють її значущості. Спостереження за станом навчально-виховної діяльності у вищих закладах освіти, вивчення досвіду краєзнавчої роботи, з школярами свідчить, що ця робота проводиться на низькому рівні або взагалі відсутня.

Система підготовки майбутнього учителя початкової школи до краєзнавчої роботи повинна відображати історичні, географічні, економічні і психологічні особливості українського народу, бути адекватною його світобаченню. Особливого значення ці ідеї набувають в умовах Закарпаття, адже поліетнічну структуру населення Закарпаття часто називають мікромоделлю євроазійського поліетнічного простору. У ній, як в краплі води, відображаються усі етнополітичні і етнокультурні процеси Євразії. Закарпаття істотно відрізняється від інших багатонаціональних регіонів України тим, що знаходиться на державному кордоні чотирьох країн (Угорщини, Словаччини, Румунії, Польщі) і є етнічним стиком багатьох народів.

Концептуальне осмислення і вирішення проблеми підготовки майбутнього учителя початкової школи до краєзнавчої роботи з молодшими школярами в межах перебудови українського суспільства сприятиме удосконаленню патріотичного, морального, естетичного, правового, екологічного, фізичного виховання учнів. Вона поєднує питання вивчення рідного краю, його історії, географії, фольклору, екологічного аспекту, з вихованням патріотизму. Саме тому краєзнавчу роботу сьогодні необхідно розглядати як новий зміст навчання і виховання молодого покоління, адже засобами краєзнавчої роботи досягаються наступні цілі:

- відродження духовності, моральності, народних традицій і звичаїв;
- вивчення географічних особливостей, рослинності і тваринного світу рідного краю;
- вивчення історії краю, дослідження її нерозкритих сторінок;
- злиття з природою, а також виховання потреби оберігати і примножувати її;
- освоєння народного світосприйняття і психології, народної культури і менталітету народу України як складника національної і загальної культури;
- ознайомлення з діалектами рідного краю, творчістю майстрів народного слова;
- вивчення традицій, національної пісенної культури, народної архітектури, народного побуту і одягу тощо.

Реалізація цих завдань можлива лише за умови високоефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів – організаторів краєзнавчої роботи з молодшими школярами.

Метою статті є вдосконалення підготовки майбутніх вчителів початкових класів до краєзнавчої роботи на основі оптимізації структурування змісту краєзнавчого компоненту.

Проблемі підготовки учителя до проведення краєзнавчо-туристської роботи з учнями присвячені дослідження В. Обозного. У ряді своїх робіт автор розкриває власне бачення ролі краєзнавчо-туристської роботи в освіті, розглядає методику її проведення у вищих закладах освіти [5].

Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчо-туристської роботи висвітлюють О.Тімець, А. Даринський, М. Крачило, М. Костриця [1,2].

У свою чергу, І. Соколова у своїх роботах розкриває ефективність краєзнавчо-туристської роботи в початкових класах, обґрунтовує окремі підходи до методичного ознайомлення молодших школярів з природою, розробила етапи створення шкільного музею і правила відбору матеріалу для експозицій. Сучасні аспекти краєзнавчої роботи з молодшими школярами розглядаються в роботах М. Рафалюк, Н. Андрощук. Вирішенню проблеми прийомів включення питань про рідний край і краєзнавчої роботи учнів в цикли різних природних дисциплін присвячені роботи А. Баркова, С. Бабкової, В. Обозного, Л. Берга, М. Баранського, И. Барінової, Я. Жупанського, П. Іванова, П. Тронька і інших. У роботах Т. Вайди, В. Бенедюк, Ю. Данилюк розглядаються можливості реалізації краєзнавчого принципу в навчанні і визначаються окремі напрями краєзнавства - географічний, історичний, екологічний, господарчий.

Питання використання можливостей краєзнавства в навчально-виховній роботі школярів розглядали П. Істомін, В. Кочергін, В. Курилова та ін. Вони відмічають, що в сучасних умовах цілі учителя, в першу чергу, полягають в тому, щоб розкрити молодому поколінню багатство народної творчості, національної мови і культури, пропагувати необхідність збереження природи, примноження її багатств, і того, що історично накопичене народом.

Аналіз педагогічної і спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що методика використання краєзнавства в школі досліджували багато учених, проте проведені дослідження торкалися переважно професійної підготовки учителів географії, біології, історії, а краєзнавство було лише доповненням до спеціальності. Хоча доцільно відмітити, що наукові обґрунтування необхідності використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі школи розкривали у своїх роботах О. Корнеєв, В. Корнеєв, М. Кострица, М. Крачило та ін. Були створені варіативні програми на основі регіональних досліджень: П. Лосюк – програма курсу “Туццльщинознавство” для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв і вищих учбових закладів; В. Ружицьким, М. Зозулею – “Київщинознавство”; О. Пироговою – спецкурс “Методика викладання краєзнавства” (на прикладі Автономної Республіки Крим), В. М. Гнедашевим – програма факультативного курсу “Мій край” для учнів 9-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Краєзнавство, як відомо, належить до типу комплексних наук. Воно сполучає в собі відомості природознавчі, історичні, мистецтвознавчі, з історії літератури, етнографії тощо. Об’єднуючим аргументом для них є те, що усі ці відомості відносяться до однієї місцевості. Найближче за своїм змістом і об’єктом дослідження краєзнавство до географії. Інформація в обох науках об’єднується за територіальною ознакою. Але географія, на відміну від краєзнавства, не надає такого великого значення окремим видатним людям, історії науки, історії літератури, історії мистецтва (зокрема архітектура). Краєзнавство ближче до історії взагалі і ближче до вивчення окремих людей, зрозуміло рідного краю, ніж географія.

Сучасна система підготовки студентів до краєзнавчої роботи в школах другого і третього ступеня значно вдосконалена. Останніми роками проводяться дослідження, спрямовані на науковий супровід краєзнавчої роботи в початкових класах. Так, І. В. Соколова досліджувала ефективність краєзнавчо-туристської роботи в початкових класах, запропонувала окремі підходи до методичного ознайомлення молодших школярів з природою. Методика туристсько-краєзнавчої роботи з молодшими школярами розглядається М. Рафалюк, Н. Андрощук [7]. Дидактичні умови і методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках в початкових класах аналізується Н. Огієнко [6].

Краєзнавство як педагогічна проблема завжди викликала у дослідників величезний інтерес, оскільки немає іншого такого всеосяжного засобу освіти і виховання людини, яке включало б природу і історію, господарство і політику, культуру і життєдіяльність людей рідного краю. Підтверджує це положення висловлювання С. О. Шмідта, який, визначає суть терміну краєзнавство, як науку і науково-популяризаторську діяльність, форму громадської діяльності і метод пізнання від частки до загального, виявлення загального і особливого; як метод, що спирається на міждисциплінарні наукові зв’язки, враховує не лише виведення наукових теорій, але і первинні спостереження звичайної життєвої практики. Краєзнавство – школа пізнання, школа виховання, виховання культури, школа становлення і закріплення уявлень про взаємозв’язки в природі, про взаємозв’язки природи і суспільства, школа виховання поваги до досвіду старших, до витоків наших. Нарешті, краєзнавство - не лише пізнання краю, і історії краєзнавства - не лише вивчення шляхів цього пізнання у минулому. Це і спосіб освоєння історичного досвіду [8, с. 12–13].

У цьому визначенні підкреслено розмаїття змісту краєзнавства, в якому полягає основна особливість і проблема його наукового визначення. Ф. Мільков, відповідно до мети і поставлених завдань, краєзнавство підрозділяє на наукове, навчально-виховне, культурно-освітнє і прикладне [4, с. 161–164]. Кожне з них має свою специфіку.

Наукове краєзнавство здійснює пошук і аналіз нових відомостей про свій край. *Культурно-освітнє* краєзнавство знайомить школярів з історією, природою і культурою краю через експозиції краєзнавчих музеїв, публікації в пресі, видання науково-популярної літератури. *Прикладне* краєзнавство вирішує практичні питання місцевого значення: складання карт, розробка туристичних маршрутів, виявлення природних об’єктів, що підлягають охороні, оцінка місце-

вих запасів рослинної лікарської сировини тощо. *Навчально-виховне краєзнавство* є шкільним. Вивчення рідного краю з використанням спеціальних посібників, краєзнавчих екскурсій, фенологічних спостережень – ті питання, які з різним успіхом, залежно від підготовки і зацікавленості учителів, вирішуються шкільним краєзнавством.

Про необхідність підвищення ефективності розвитку системи професійної підготовки студентів педвузів до краєзнавчої роботи в початковій школі відзначається на усіх рівнях педагогічного спілкування – від міжнародних конференцій з проблем філософії освіти до методичних об'єднань учителів-практиків. Вирішення даних проблем, з одного боку, є наслідком змін в культурній, соціальній, науковій сферах сучасної України, з іншого, – умовами цих змін.

Природно, в учнів різних регіонів України конкретні знання про свій край будуть різними, але вони повинні увійти (у певному об'ємі) до складу обов'язкових базових знань з предметів освітніх галузей початкової, основної та старшої школи. Це відповідає вимогам державного стандарту шкільної освіти.

Краєзнавство в початковій школі виконує певні функції. Аналіз наявних досліджень дозволив відмітити наступні функції краєзнавства як засіб: здійснення виховуючого навчання; вирішення педагогічної проблеми зв'язку навчання з життям; здійснення міжпредметних зв'язків у викладанні різних шкільних предметів; активізації пізнавальної діяльності учнів; реалізації принципу наочності в навчанні природознавства; виховання патріотичних почуттів і любові до Батьківщини.

Коли йдеться про краєзнавство в школі, слід розрізняти рівні пізнавальної краєзнавчої роботи. Умовно можна говорити про три рівні. У шкільній практиці вони, природно, тісно, органічно пов'язані один з одним, складають єдине “поле” пізнавальної діяльності школярів.

Перший з цих рівнів є головним, часом єдиним в початкових класах. У ряді шкіл педагоги обмежуються лише першим рівнем краєзнавчої роботи, – в результаті складається своєрідне “словесно-книжкове краєзнавство”. Має місце і інший недолік: відомості з історії краю, зібрані юними слідопитами, знайдені ними документи, мало або зовсім не використовуються на уроці в процесі вивчення і засвоєння програмного матеріалу.

Важливою складовою системи шкільного краєзнавства початкової школи є зміст краєзнавчих знань. Можна умовно говорити про центри цих знань :

“Мій будинок. Родовід сім'ї. Рідна школа. Її історія і традиції. Село(місто) : минуле, сьогодні, перспективи розвитку. Історія району. Історія області”.

Так, наприклад, вивчаючи свій родовід (1-ий, 2-ий клас, курс “Я і Україна”), учні зв'язують її з історією свого міста, краю, можливо, країни і, навпаки, знайомлячись з історією держави, краю, області, вони повертаються до фактів історії рідного міста, сім'ї. В ході заняття поглиблюють свої історико-краєзнавчі і загальноісторичні знання, розширюють коло джерел, що використовуються, вчать застосовувати складніші прийоми і методи дослідження.

В той же час необхідно реалізовувати і принцип спіралі, коли учні, повертаючись до тих або інших краєзнавчих питань, історичних подій, фактів, крокували б з класу в клас, з року в рік під час урочної і позаурочної роботи по висхідній: поглиблюючи свої краєзнавчі знання, розширюючи коло джерел, навчаючись застосовувати складніші прийоми і методи дослідження.

Важливо, щоб учитель і учні не лише бачили межі центрів, але і, головне, розуміли необхідність їх єдності, інтеграції, “прозорість” їх меж, можливість і необхідність постійного, систематичного переходу з одного кола знань в інший, важливість і доцільність постійного зв'язку близького з далеким, повернення від далекого до близького.

На жаль, узагальнення досвіду краєзнавчої роботи в початкових класах засвідчує, що в побудові змісту освітніх галузей школи I ступеня недостатня увага приділяється вивченню рідного краю, включаючи пізнання етнонаціональних процесів. Водночас, учні на конкретних прикладах знайомляться з історією і традиціями свого народу, минулим інших етносів, історією їх розселення в цій місцевості, особливостями їх побуту, культури, звичаїв, національних духовних рис, економічного життя, праці. Учні з'ясовують, як в горнілі історичних подій, іноді трагічних, формувалася у людей свідомість духовної єдності, приналежності до українського народу. Учні мають можливість побачити, як взаємно збагачувалися культурні, духовні традиції їх народів, що особливо важливо в нашій поліетнічній, полікультурній Україні. Предметом крас-

знавчих досліджень і пошуків можуть бути і матеріали про своїх земляків, їх нащадків, що опинилися в інших регіонах України, ближньому і далекому зарубіжжі.

Невід'ємною частиною історії кожного народу, його національної культури, духовного життя є релігія, історія церкви. Учні знайомляться на уроках і в позаурочний час з релігійними віруваннями місцевого населення, історією різних конфесій краю, вивчають минуле храмів і монастирів, життя і діяння місцевих подвижників, зарахованих до лику святих, представників духовенства; звертаються до різних джерел і пам'ятників церковної історії і культури. Необхідно завжди пам'ятати, що наша країна багатоконфесійна. Тому неприпустимою є неухвага до тих або інших конфесій. При цьому, історія краю, місцеві події і явища мають вивчатися в єдності трьох тимчасових вимірів: минуле – сьогодення – майбутнє. Так, вивчаючи з школярами історію села, важливо познайомити їх з його сучасним станом, а також перспективами оновлення і розвитку. Подібний підхід учить школярів більш глибоко осмислювати послідовність подій, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, сприяє формуванню критичного мислення.

Аналіз досліджень переконує, незважаючи на те, що професійна підготовка учителів початкових класів до краєзнавчої роботи, як в технологічному, так і кадровому плані до теперішнього часу склалася в досить струнку педагогічну систему, проте, принципи і методи системної підготовки педагогів належної підтримки і уточнення ученими-педагогами до теперішнього часу не отримали.

В цілому система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої роботи як особливий тип комунікативної діяльності, має включати наступні етапи, спрямовані на досягнення поставлених цілей:

- *аналіз ситуації*. На цьому етапі шкільне краєзнавство як ситуація має бути представлена як система проектів, що знаходяться на різних рівнях і стадіях розвитку. Завдання педагога – оцінити стан процесів функціонування і процесів розвитку шкільного краєзнавства;

- *проблематизація*. В ході проблематизації задається контур проблеми розвитку системи підготовки учителів початкових класів до краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі в урочний і позаурочний час, горизонти її розвитку. З боку професорсько-викладацького складу потрібна спеціальна робота по організації краєзнавчої роботи в початковій школі, як базового елемента шкільного краєзнавства в конкретних умовах регіону. Пошуковий простір має бути представлений як система освітніх завдань, що відповідають умовам конкретного освітнього простору (школи, району, області);

- *понятійна робота*. Ми виходили з того, що поняття – своєрідний інструмент переходу від задумів до дій, від концептуальних ідей до цілеспрямованої діяльності з реалізації системи професійної підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початковій школі України, що зрештою дозволить зорганізувати різні позиції суб'єктів процесу, скоординувати функціональну структуру для розвитку різних областей діяльності, досягаючи ефективного результату краєзнавчої роботи.

Таким чином, трансформація освітнього простору припускає здійснення цілого комплексу заходів, який би служив механізмом реалізації системи професійної підготовки студентів педвузів до краєзнавчої роботи в сучасній початковій школі. Інноваційний розвиток технологій педагогічного характеру, на наш погляд, забезпечується, насамперед, чіткістю регіональних програм. Розглядаючи їх як базовий елемент розвитку системи професійної підготовки студентів педвузів до краєзнавчої роботи в початковій школі, важливо:

- визначити сучасні цілі краєзнавчої роботи в молодших класах;
- визначити шляхи досягнення цих цілей;
- планувати з урахуванням ресурсів і ситуацій конкретні дії, спрямовані на досягнення цілей;
- організувати реалізацію цих планів;
- координувати взаємодію компонентів шкільного краєзнавства з підготовкою учителів початкових класів в педвузах;
- коригувати процес за результатами роботи, визначаючи найбільш ефективні напрями розвитку шкільного краєзнавства як системи.

Подальші наші розвідки будуть спрямовані на розробку моделі професійної підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початкових класах та обґрунтування організаційно-педагогічних умов її ефективного функціонування.

1. Костриця М., Обозний В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота: Навч. посібник / М. Костриця, В. Обозний / – К.: Вища шк., 1995. – 223 с.
2. Крачило М. Краєзнавство і туризм: Навч. посібник / М. Крачило / – К.: Вища шк., 1994. – 191 с.
3. Ліхачов Д. Краєведение как наука и как деятельность / Д. Лихачов // Русская культура. – М.: Искусство, 2000. – С. 159–173.
4. Мильков Ф. Географическое краєведение, его содержание, классификация, задачи / Ф. Мильков // Материали третьей областной научно-практической конференции 23-24 марта 1991 г. Воронеж, 1991. – С. 161–164.
5. Обозний В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти / За ред. проф. Л. П. Вовк / В. Обозний / – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 254 с.
6. Огієнко Н. Дидактичні умови ефективного використання краєзнавчого матеріалу на уроках в початкових класах: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Ніна Миколаївна Огієнко / Інститут педагогіки АПН України, 1997. – 202 с.
7. Рафалюк М. Сучасні аспекти туристично-краєзнавчої роботи з молодшими школярами / М. Рафалюк, Н. Андрощук // Початк. школа. – 1996. – № 4. – С. 29–31.
8. Шмидт С. Краєведение воспитывает преданность своей Родине / С. Шмидт // Известия – 2003. – 23 декабря.

The article analyzes the preparation of students' of pedagogical faculties to regional work in initial classes, it improves the system of regional preparations, which is reasonable. In the process of analysis of the system were found out certain contradictions that created unfavorable terms to the effective studies of students. The system of professional preparation of future teachers of primary school to regional work in the special type of communicative activity that includes the next stages: analysis of situation, putting the problem, concept work. The article distinguishes three levels of cognitive regional activity, it also marks that teachers are limited only with its first level in their practical activity, which makes the "verbally-book study".

Key words: regional component, scientific study of a particular region, cultural and educational study of a particular region, applied study of a particular region, educational study of a particular region, system of professional preparation, levels of cognitive regional work.

УДК 371.132: 37.03+378.016:94
ББК 74.1

Наталія Лалак

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ СУСПІЛЬСТВА

Статтю присвячено проблемі інклюзивної освіти в Україні. Проаналізовано дослідження науковців з означеного питання. З'ясовується важливість підготовки майбутніх спеціалістів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах на інклюзивних засадах.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, загальноосвітній навчальний заклад, діти з вадами психофізичного розвитку.

У процесі демократизації нашого суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти. Тяжіння педагогіки до дитиноцентризму вимагає від педагога урахування особливостей кожної дитини задля визначення вектору її особистісного розвитку. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу є розвиток людини, її творчих здібностей, інтересів і потреб.

На жаль, в останні роки незмінно зростає кількість дітей із психофізіологічними вадами. Тому розбудова національної школи в Україні зумовлює новий підхід до спеціальної освіти. Важливого теоретико-практичного значення набуває проблема інклюзивного навчання, що передбачає спільне перебування дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками та підготовка спеціалістів до роботи в навчальних закладах з такими дітьми. У сучасних умовах підготовки педагогів важливим є усвідомлення ними того, що всі діти, незалежно від стану їхнього здоров'я та фізіологічних особливостей можуть і хочуть мати рівний доступ до якісної освіти, а особливо до звичайного, повноцінного людського спілкування.

Мета статті – з'ясувати зміст поняття “інклюзивна освіта”, проаналізувати проблему інклюзивної освіти в Україні та визначити її важливість у процесі підготовки майбутніх спеціалістів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сутність терміна “інклюзія” (від англ. Inclusion – включення) полягає в адаптації системи до потреб дитини. Ціла низка педагогів активно працюють над розв'язанням цього питання, обґрунтовуючи найважливіші його аспекти і вказуючи практичні шляхи подолання наболілих проблем. Інклюзивна освіта, за визначенням В. Бондаря, – це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками [3].

На сьогодні проблема освітньої інтеграції, як початкової стадії соціальної інтеграції взагалі, привертає до себе увагу вчених-теоретиків. Зокрема, в своїх дослідженнях І. Іванова, Л. Борщевська, Л. Зіброва вказують на те, що хоча сім'я є основним середовищем розвитку і формування людини, але воно не єдине, дитина-інвалід потребує спілкування з іншими членами суспільства, а не повинна замикатися лише на домашньому оточенні. Заслужують на увагу праці Н. Макаренко, Л. Никонової, І. Єрмакової, в яких не лише розповідається про особливості інклюзивної освіти, а й наводяться приклади застосування її в дитячих садочках, школах, вищих навчальних закладах.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. В її основі лежить принцип дотримання прав дитини на здобуття якісної освіти. Філософія інклюзивної освіти базується на переконаннях у необхідності зміни освітньої парадигми – реформуванні шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і масової освіти) в єдину освітню систему. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Головний критерій за яким відбувається навчання всіх школярів з особливостями розвитку є повне задоволення навчальних потреб учнів [3, 6].

При підготовці майбутніх спеціалістів до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі слід акцентувати їхню увагу на те, що у школі інклюзія не відбувається лише за рахунок переведення дитини до звичайного класу, це радше – бажаний кінцевий результат. Інклюзія припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які дадуть змогу кожній людині рівноправно брати активну участь в академічному і суспільному житті. При інклюзії всі зацікавлені сторони мають брати активну участь для отримання бажаного результату. Вона повинна супроводжуватися належними підготовкою і підтримкою. Мета інклюзії – не лише захувати дитину в загальний клас на частину дня чи повний день, а й змінити організацію простору класу і учбовий процес таким чином, щоб повністю включити незвичайну дитину в життя класу. Вона буде досягнута лише тоді, коли дитина братиме участь у діяльності класу як невід'ємний член цього класу та якщо ця дитина отримує всі необхідні послуги й підтримку [1, 4].

Освіта дітей з особливими потребами ґрунтується на принципах вираженої педагогіки, зокрема: рівний доступ до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та їх перших учителів; навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини [3, 4].

Ідея інклюзивної освіти не є новою. У розвинених країнах діти з особливими потребами мають не лише право, а й можливість вчитися у школах разом зі здоровими дітьми. Україна лише зараз приступила до розв'язання цього питання і робить спроби узагальнити вітчизняний і зарубіжний досвід цієї проблеми і знайти оптимальні шляхи для її вирішення.

Слід зазначити, що сьогодні успішно функціонують спеціальні програми, які визначають завдання та шляхи розвитку інклюзивної освіти. Серед них програма “Інклюзивна освіта” Всеукраїнського фонду “Крок за кроком”. Вона спрямована на розробку ефективної моделі інклюзивної освіти, яка б забезпечувала успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки інших спеціалістів і батьків [2].

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі [1, 2].

Вона повинна будуватися на таких принципах:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують.

- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.
- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами.
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.
- вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками [3].

Завданнями інклюзивної школи є не тільки створення умов для розвитку хворих дітей серед здорового середовища однолітків та формування толерантного відношення батьків, вчителів та учнів до дітей з обмеженими можливостями, але й досягнення повної освітньої інтеграції, що незмінно веде до прогресу. Основним – побудувати систему, що задовольняє потреби кожного.

В інклюзивних школах усі діти, а не тільки діти з інвалідністю, забезпечують такою підтримкою, що дозволяє їм бути успішними, відчувати безпеку.

Отже, мета такої школи – дати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства.

За даних умов необхідною є і специфічна побудова приміщень в яких зможуть вільно пересуватися і отримувати знання такі діти, зокрема: вхід повинен бути обладнаний пандусами для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, які використовують під час пересування інвалідний візок, милиці, тростинки чи інші засоби; широкі двері; також потрібно передбачити окремі туалетні кімнати для дітей з особливими потребами; в лекційних та ігрових кімнатах парти та меблі повинні бути розташовані таким чином, щоб і дітям, і координатору було зручно сприймати навчальний матеріал та пересуватися; наявність реабілітаційних та терапевтичних кімнат для занять фізкультурою та лікувальних вправ.

Проте, слід зазначити, що фінальною частиною розгляду майбутньої перспективи діяльності інклюзивної школи є визначення того, що вчителі є ключовими особами у забезпеченні навчання кожної дитини. Вчителі – шкільні професіонали, що мають тривалі стосунки з кожним учнем у класі. Їм в першу чергу потрібно отримати додаткову спеціальну освіту у вищих навчальних закладах, оскільки окремі вчителі будуть не готові навчати дітей з особливими освітніми потребами. У роботі з дітьми вони повинні шукати стежку до внутрішнього потенціалу учня і допомогти йому усвідомити свою індивідуальність, а також допомогти іншим прийняти її як належність. Вчителю потрібно керуватись певними принципами, працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами: дотримання прав дитини; надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування; забезпечення рівних можливостей щодо отримання соціальних послуг і їхньої доступності для дітей; доступність всіх видів соціального обслуговування; орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби дитини-інваліда; пріоритетність заходів із соціальної адаптації дітей-інвалідів;

Турботою педагогічних працівників в цьому контексті має стати створення особливої емоційно-когнітивної (пізнавальної) установки: тут має бути не стільки жалю, скільки турботи, емпатійної, чуйної і тактовної взаємодії з ним, з одного боку, а з іншого – ставлення до нього як до рівноправного члена колективу. Окрім вчителів, в таких школах обов'язково повинен бути психолог, логопед, реабілітолог, а також методист. Співпраця батьків, вихователів та спеціальних педагогів може створити максимум можливостей для успіху і дати повну картину сильних та слабких сторін у розвитку дитини. Це забезпечувало б можливості для обговорення всіх точок зору і надання дитині різнопланові підтримки, сприяло б зростанню та навчанню всіх дорослих, які працюють разом.

Таким чином, цілісна модель загальноосвітнього навчального закладу на інклюзивних засадах, яка забезпечує умови освітньої інтеграції, ґрунтується на системно-комплексному й особистісно орієнтованому підходах; відображає структурно-функціональну та соціальну спрямованість освітнього процесу; передбачає організацію навчання з урахуванням рівня психофізичного розвитку, пізнавальних можливостей дітей із особливими освітніми потребами. Тому ін-

клюзивна школа вимагає: формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навчально-методичного забезпечення й термінової підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме в цьому напрямі.

1. Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки: [зб. наук. пр.] – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2005. – 202 с.
2. Горбатюк О.Ф. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу / О. Ф. Горбатюк // Розкажіть онуку. – 2008. – № 8. – С. 3–10.
3. Колупасва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А. Колупасва // Практика управління закладом освіти. – 2010. – № 4. – С. 52–56.
4. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу / Академія педагогічних наук. Інститут дефектології / За ред. В. І. Боднаря, Л. С. Вавіної. – К., 1996. – 36 с.
5. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами // Завуч. – 2009. – № 19 (липень). – С. 12–20.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки // Соціальний педагог. – 2009. – С. 25–29.

The article deals with the problem of inclusive education in Ukraine. It also analysis the researches from this problem. The article turns out the importance of training of future professionals to work at schools on inclusive basis.

Key words: *inclusion, inclusive education, educational establishment, children with problems on psycho-physical development.*

УДК 681.3.658.56
ББК 74.04

Тетяна Науменко, Ірина Стеценко

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ-ТЕХНОЛОГІЙ В МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано сучасне бачення проблеми використання інформаційних технологій в освіті на прикладі існуючих міжнародних проектів та ініціатив. Автори розкривають поняття “інформаційна грамотність” стосовно професійної освіти майбутніх педагогів.

Ключові слова: *інформаційно-комунікативні технології, міжнародні проекти, професійна освіта педагогів, інформаційна грамотність.*

Третє тисячоліття називають суспільством знань і високих технологій, інформація у такому суспільстві стає першочерговою потребою, продуктом людської діяльності, джерелом знань, основою планування, прогнозування і моделювання, одним з чинників прийняття рішень і управління процесами у суспільстві, освіті й техніці. Але інформація має бути не задля інформації, а для вирішення проблем, отримання знань, тому важливо вміти аналізувати і перетворювати її.

Лише за умови швидкого отримання якісної інформації людина зможе постійно бути в курсі усіх новинок, своєчасно, відповідально приймати рішення, підтримувати свій культурний і професійний рівень. Адже в умовах постійного оновлення технологій неможливо навчитися всьому один раз на все життя, необхідно навчатися безперервно. Саме тому на перший план виходять технології, що допомагають отримувати знання, виховувати критичне ставлення до інформації. Серед них чільне місце посідають інформаційні та комунікативні технології (ІКТ), для опанування яких необхідне розвинене мислення.

Сучасна освіта вийшла на міжнародний рівень, розширила свої географічні, традиційно-національні та змістові рамки. Світова цивілізація вступила в такий період, коли розвиток систем освіти різних країн перестав бути внутрішньою справою країни. Глобалізація передбачає можливість спільного використання новітніх освітніх технологій і ресурсів. У зв'язку з цим розроблено декілька міжнародних проектів та ініціатив. Розглянемо основні [2].

Програма Європейської комісії з освіти протягом життя (European Commission, Lifelong Learning Programme) включає наступні *підпрограми*:

- школа;
- вища освіта;
- професійно-технічна освіта та підготовка;
- освіта дорослих.

Має такі *виміри*:

- співробітництво в освіті та підготовці кадрів;
- мови та мовна освіта;
- розвиток ІКТ-змісту та сервісу;
- розповсюдження та використання результатів.

Отже, Європейська комісія розглядає ІКТ як один із ключових факторів освіти протягом усього життя.

Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) надає великої уваги прогнозуванню найважливіших тенденцій та виявленню політичних факторів, які впливають на освіту; проводить стратегічний аналіз із метою виявлення найкращого досвіду та створення рекомендацій його використання на національному рівні. Зокрема, ОЕСР проводить *конкретні дослідження*:

- е-навчання у вищій освіті;
- відкриті освітні ресурси;
- вища освіта для суспільства знань.

Освіта в країнах Британського співтовариства (Commonwealth of Learning) – єдина міжурядова організація, яка:

- проводить роботу із впровадження ідей відкритої освіти та використання дистанційних освітніх технологій;
- підтримує обмін досвідом у галузі відкритої та дистанційної освіти, ресурсів і технологій;
- сприяє поліпшенню доступу країн, що розвиваються, до якісної освіти й підготовки кадрів.

Європейська мережа дистанційної освіти та е-навчання (European Distance and E-Learning Network – EDEN) – міжнародна асоціація організацій та окремих осіб, які працюють у галузі е-навчання, відкритої та дистанційної освіти. Основна роль цієї організації – у розповсюдженні цих форм освіти не тільки в Європі, а й по всьому світу.

Особливу роль у міжнародному співтоваристві стосовно вказаної проблеми відіграє ЮНЕСКО, яка у 2000 р. започаткувала Програму «Інформація для всіх» – єдину міжурядову програму, повністю спрямовану на досягнення всезагального доступу до інформації і знань в інтересах розвитку. Концепція Програми – уявлення про світ, де кожна людина має доступ до інформації, важливої саме для неї, де кожен має можливість і необхідні навички використання отриманої інформації для побудови більш досконалого суспільства. Згідно Стратегічному плану дій Програми на 2008–2013 рр. основна увага приділяється п'яти *основним пріоритетам*: інформація з метою розвитку, інформаційна грамотність, збереження інформації, інформаційна етика, доступність інформації.

Інформаційна грамотність вже давно є невід'ємною частиною загальної і спеціальної освіти, адже без інформаційної грамотності не може бути повноцінної всебічної безперервної освіти. Тому змалку ми маємо виховувати *начатки культури мислення, культури діалогу, культури аргументації, культури користування технікою і засобами зв'язку* тощо. Адже ці поняття пов'язані і невіддільні від інформаційної грамотності. Лише спільні зусилля науковців, педагогів і співробітників ЗМІ можуть привести до бажаного результату.

Розглянемо докладніше поняття **“інформаційна грамотність”**. “До розуміння цієї категорії грамотності входять такі питання, як уміння шукати, аналізувати, використовувати, оцінювати достовірність і захист інформації; оцінювати значення нових ІКТ і вміння їх використовувати”, – зазначає професор В. І. Гриценко [1].

На жаль, сьогодні не існує єдиного сталого визначення поняття “інформаційна грамотність”. Це широке поняття, і для спеціалістів різних царин людської діяльності його визначення досить сильно відрізняються. Отже, розглянемо складові інформаційної грамотності педагогів дошкільної та початкової освіти та їхніх вихованців. Спочатку звернемося до загальних визначень.

Інформаційна грамотність – комплексне поняття, яке має бути проаналізоване і розглянуте з різних аспектів: вид вивчення інформації (*інформаційна культура*); соціальний/навчальний (*власне інформаційна грамотність*); пізнавальний як вид індивідуальної компетенції (*інформаційні уміння*). Інформаційна грамотність є основою навчання впродовж усього життя. Слухач

добирає інформацію раціонально та ефективно, **оцінює** інформацію критично і компетентно, **використовує** інформацію точно і творчо [1].

Інформаційна грамотність – наявність знань і умінь для правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання певного завдання або вирішення певної проблеми; для ефективного пошуку інформації, її інтерпретації і аналізу, оцінки достовірності, в тому числі дотримання етичних норм і правил використання отриманої інформації; для передачі інформації та представлення результатів її аналізу іншим спеціалістам у зручному для них вигляді; для використання інформації для досягнення необхідних результатів, у тому числі для отримання нових знань.

Сьогодні на перший план виходить питання грамотного використання інформаційних технологій і технічних засобів, проблема безпеки. Адже не лише технічні засоби, а й інформація може стати небезпечною – недостовірною інформація сприяє паніці, неадекватному ставленню до подій, людина приймає неправильні рішення, нездатна контролювати ситуацію; неправильне ставлення до інформації може призвести навіть до комп'ютерної залежності, психічних розладів тощо. Саме тому кожна людина має обов'язково вміти перевіряти інформацію на достовірність, захищати, аналізувати і зберігати інформацію. Це все складові інформаційної грамотності. Отже, людина має бути здатною до критичного мислення. А грамотне використання інформації буде лише при наявності широкого кругозору, розвинутого мислення, відповідальності за майбутнє.

Звичайно, складові інформаційної грамотності будуть дещо відмінними для фахівців різних галузей знань, адже у них різні інформаційні потреби, різні способи використання інформації, різне технічне забезпечення тощо.

Педагоги мають одну професійну особливість – вони повинні не лише самі мати знання, вміти користуватися технологіями, а й уміти передавати знання і навички іншим (своїм вихованцям), навчати їх грамотного використання інформації не на словах, а особистим прикладом, стежити за дотриманням правил безпеки та інформаційної етики, закладати основи самонавчання та саморозвитку вихованців.

У науковій літературі [3] визначено набір засобів ІКТ, які допоможуть педагогу в ефективному вирішенні певних освітніх завдань. Вибір залежить від того, в якій якості виступають ІКТ в процесі навчання: як засіб навчання або як об'єкт вивчення (таблиця 1).

Таблиця 1

Група завдань	Засоби ІКТ у рішенні професійних завдань
Освітні, виховні, освітньо-корекційні та корекційно-виховні завдання	Графічні редактори (Paint, Adobe Photoshop та ін.), текстові редактори (WordPad, Блокнот, Microsoft Word та ін.), програми мультимедіа (Microsoft PowerPoint, Microsoft Movie Maker, Adobe Premier та ін.), технології мережі Інтернет
Гностичні завдання	Технології мережі Інтернет, текстові редактори (Microsoft Word та ін.), електронні таблиці (Microsoft Excel та ін.), бази даних (Microsoft Access та ін.), тестові програми, програми мультимедіа (Microsoft PowerPoint та ін.)
Конструктивно-проективні завдання	Графічні редактори (Paint, Adobe Photoshop та ін.), текстові редактори (Microsoft Word та ін.), програми мультимедіа (Microsoft PowerPoint, Microsoft Movie Maker, Adobe Premier та ін.), технології мережі Інтернет
Організаторські завдання	Програми мультимедіа (Microsoft PowerPoint, Microsoft Movie Maker, Adobe Premier та ін.), технології мережі Інтернет
Комунікативні завдання	Програм мультимедіа (Microsoft PowerPoint, Microsoft Movie Maker, Adobe Premier та ін.), технології мережі Інтернет

Специфіка використання ІКТ в професійній діяльності педагогів дошкільної та початкової ланки освіти вимагає детального розгляду. На нашу думку, найбільш обґрунтованим є підхід, при якому інформаційна грамотність вивчається як складова інформаційної культури. Спробуємо конкретизувати ці наукові поняття у контексті професійної освіти педагогів (таблиця 2).

Формувати інформаційну культуру та розвивати інформаційну грамотність у працюючих та майбутніх педагогів треба поступово, орієнтуючись на міжнародний досвід, на їх власний досвід та можливості. Об'єктивною причиною складності процесу активного впровадження ІКТ-технологій в освіту є слабка матеріальна база вишів та відділів освіти різного рівня, їх слабка фінансування, недостатній науковий арсенал.

Інформаційна культура		
	Інформаційна грамотність	
Знання (вивчення інформації, передача знань вихованцям відповідно їхньому віку)	Загальний аналіз інформації (підготовка до дій, передача знань і умінь вихованцям відповідно їхньому віку)	Щоденні дії (практична діяльність, передача умінь вихованцям відповідно їхньому віку, стеження за виконанням дій)
<i>Знання про безпеку</i> джерел інформації (комп'ютер, Інтернет, телевізор тощо) та власне інформації, <i>про методи</i> забезпечення себе і оточуючих людей від їх негативного впливу	<i>Уміння визначити</i> які саме джерела інформації і за яких умов можуть стати небезпечними, <i>виявляти</i> небезпечну інформацію або небезпечні шляхи її використання	<i>Дотримання</i> відповідних правил безпеки
<i>Мати</i> уявлення про те, як аналізувати інформацію надану в умові задачі, <i>розробляти</i> найпростіші алгоритми аналізу даних	<i>Визначати</i> яка саме інформація необхідна для розв'язку задачі, як і де її знайти, <i>знати</i> методи аналізу інформації, <i>вміти</i> добирати методи, відповідні поточним задачам	<i>Уміння аналізувати</i> і <i>представляти</i> необхідну інформацію, <i>використовувати</i> для цього відповідні технічні засоби і програмне забезпечення
<i>Використовувати</i> результати аналізу інформації для моделювання об'єктів	<i>Знати методи</i> моделювання, <i>вміти</i> виділити ознаки об'єктів, суттєві для побудови моделі в рамках певної задачі	<i>Уміння</i> достовірно будувати (або обирати) моделі об'єктів
<i>Знати методи</i> перевірки інформації на несуперечливість, <i>вміти добирати</i> відповідні методи під час рішення конкретної задачі	<i>Визначати</i> коли і яким способом треба перевіряти інформацію на несуперечливість	<i>Перевіряти</i> інформацію на несуперечливість
<i>Знати способи</i> перевірки інформації на достовірність, <i>вміти добирати</i> відповідні способи під час рішення конкретної задачі, <i>знати</i> , що не один з них не може дати 100 % гарантію достовірності даних	<i>Визначати</i> найприйнятніший спосіб перевірки інформації на достовірність для даної задачі, <i>вміти поєднувати</i> різні методи перевірки інформації на достовірність, щоб зменшити ймовірність помилки	<i>Перевіряти</i> інформацію на достовірність у разі необхідності
<i>Мати знання</i> про різні джерела інформації, їх особливості, тонкощі використання, <i>вміти оцінити</i> їх надійність відповідно задачі	<i>Уміти добирати</i> джерело інформації для пошуку заданої інформації, <i>розуміти</i> як уникнути ймовірної помилки, якщо довелося використати інформацію з ненадійного джерела	<i>Володіти методами</i> пошуку інформації у різних джерелах, <i>швидко знаходити</i> максимум необхідної інформації, витративши мінімум часу
<i>Знати про методи</i> надійного зберігання інформації, їх особливості, тонкощі використання, про методи захисту інформації	<i>Уміти добирати</i> і <i>використовувати</i> метод зберігання інформації, відповідний умовам розв'язку задачі, а також методи захисту інформації відповідно її цінності та потребам певної задачі	<i>Зберігати</i> загальнодоступні дані так, щоб ними було зручно користуватися (переглядати, аналізувати, передавати, шукати, перетворювати тощо) тим, для кого вони призначені, <i>уникати</i> зайвого дублювання інформації, <i>захисити</i> інформацію від небажаного просмотру та редагування
<i>Уміти</i> узагальнювати та систематизувати інформацію	Відповідно до результатів узагальнення та систематизації <i>робити висновки</i> , <i>вміти використовувати</i> інформацію для отримання нових знань	Під час рішення задачі відповідно до потреб <i>використовувати методи індукції</i> (від часткового до загального) та <i>дедукції</i> (від загального до часткового), <i>систематизації інформації</i> і відповідні для цього <i>технічні засоби і програмне забезпечення</i>
<i>Визначати</i> яку саме інформацію, коли і кому необхідно передавати	<i>Визначати</i> інформаційні потреби суспільства, адекватні методи передачі інформації	<i>Уміння передавати</i> знання іншим (компіляція та трансляція інформації) і <i>використовувати</i> для цього відповідні технічні засоби і програмне забезпечення
<i>Знати</i> основи піктографічної грамотності	<i>Розробити</i> власний спосіб піктографічного запису інформації, <i>використовувати</i> його при потребі	<i>Уміти представляти</i> інформацію у вигляді піктограм, <i>читати</i> піктограми інших

1. Гриценко В.И. Фундаментальные проблемы е-обучения. – К.: ВД “Академперіодика” НАН України, 2008. – 38 с.
2. Патру М. Глобализация школьного образования. Роль ИКТ и международного сотрудничества в обеспечении доступа и качества образования // Информатика и образование. – 2010. – № 2. – С. 103–107.
3. Ситникова Л. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов // Информатика и образование. – 2010. – № 2. – С. 97–102.
4. users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/rus/iol/culture.htm
5. www.ifap.ru/projects/infolit.htm
6. bse.sci-lib.com/article076909.html.

This page analyzes the contemporary vision of information technology in education by the example of existing international projects and initiatives. The authors reveal the concept of “information literacy” concerning the professional education of employees and prospective teachers.

Key words: *information and communication technology, international projects, vocational education teachers, information literacy.*

УДК: 378.013+306(658.311.2)

Сайфул Дін Абдул Салам

ББК: 74.58+71+88.4

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК АТРИБУТ ПЕДАГОГА ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розкривається сутність і зміст міжкультурної компетентності сучасного вчителя. Виокремлюються компоненти міжкультурної компетентності: когнітивний, афективний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий.

Ключові слова: *компетентність, міжкультурна компетентність.*

В епоху глобалізації відбувається суттєве розширення спектру професій, залучених до міжкультурної комунікації. Сьогодні фактично будь-яка професійна діяльність здійснюється в полікультурному контексті. Не є винятком і професія вчителя.

Особливістю національного складу населення України є його багатонаціональність. За даними Всеукраїнського перепису населення в 2001 році на території країни проживали представники понад 130 національностей і народностей. Такий склад населення є джерелом полікультурного складу навчальних закладів країни. Ще більш багатонаціональними є вищі навчальні заклади, оскільки туди приїжджають на навчання представники зарубіжних країн.

Здійснення педагогічної діяльності в означених умовах вимагає від вчителя таких якостей, як уміння побачити національні особливості поведінки і сприйняття інформації в учнів, повагу до культурних традицій, здатність вести ефективний діалог з дитиною з іншої культури та її батьками та багатьох інших. Сукупність даних якостей отримала назву “міжкультурна компетентність”. Важливо, щоб міжкультурна компетентність сучасних вчителів цілеспрямовано формувалася ще в період навчання, професійного виховання, формування професійно-важливих якостей фахівця у вищому навчальному закладі.

Феномен міжкультурної компетентності розглядається сучасними дослідниками як багатоаспектне явище. У другій половині ХХ століття визначились основні проблеми вивчення міжкультурної компетентності: Є.Холл, Р.Бріслін досліджували міжкультурну взаємодію; Р.Колінз, Н. Луман, М.Маклюен почали розробку теорії міжкультурної комунікації. Під впливом досліджень вчених Е.Холла, К.Гирца, В.Гудікунста, Г.Тріандіса, Г.Хофстеде в 90-і роки стало відбуватися стрімке зростання інтересу до дослідження різних проблем міжкультурної взаємодії. Особлива група досліджень спрямована на розробку технологій формування і розвитку міжкультурної компетентності, практичних навичок і вмінь для ефективної міжкультурної комунікації. Такого роду програми розроблені М.Беннетом, Ф.Бурнардом, Ю.М.Жуковим, М.Кіпніс, Н.М.Лебедевої, І.А.Мальхановой, Г.Б.Петровської, Ю.Рот, Є.В.Сидоренко и др. Проте педагогічні аспекти формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів ще не знайшли достатнього висвітлення у наукових дослідженнях.

Вивчення освітньої практики вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів, дозволило виявити ряд педагогічних протиріч, невирішеність яких в даний час ускладнює формування у майбутніх педагогів міжкультурної компетентності. Перш за все, це протиріччя між зміненими вимогами суспільства до діяльності вчителя в сучасному глобалізованому світі,

потребою сучасного суспільства у вчителів, що володіють міжкультурною компетентністю як засобом продуктивної професійної діяльності, і недостатньою розробленістю науково-педагогічних основ формування міжкультурної компетентності у них.

Сьогодні все частіше в науково-педагогічних колах обговорюється питання про те, що підготовка фахівців у будь-якій галузі повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентного підходу (Дж.Равен, Р.Уайт, А.Шелтен, А.Андрєєв, Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимня, Г.І.Ібрагімов, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, І.Я.Лернер, А.М.Новіков, Л.А.Петровська, М.М.Скаткін, А.В.Хуторський та ін.) Компетентнісний підхід розглядається дослідниками як альтернатива предметно-знанневої системі навчання. Неefективність предметно-знанневого підходу обумовлена глобальними інтеграційними процесами в усіх сферах життя суспільства і швидким старінням інформації, тому “відновлення порушеної рівноваги між освітою і життям бачиться у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на інтегральні діяльнісно-практичні вміння – компетентність” [1, с. 3–11].

Аналіз літератури показує, що компетенція більшістю вчених розуміється як структура, що складається з різних частин – сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності; властивостей особистості; потенційної здатності індивіда справлятися з різними завданнями. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних і афективних навичок, наявність мотивації і відповідних ціннісних установок. Так, К.Кін образно порівнював компетенцію з пальцями на руці (навички, знання, досвід, контакти, цінності), які координуються долонею і контролюються нервовою системою, що управляє рукою в цілому [3].

Міжкультурною компетентністю називають здатність здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті.

В.Гудікунст запропонував модель міжкультурної компетентності з трьома основними компонентами: мотиваційними факторами, факторами знань і факторами навичок. Мотиваційні чинники включають в себе потреби учасників інтеракції, взаємне тяжіння учасників інтеракції, соціальні зв'язки, уявлення про самого себе і відкритість для нової інформації. Фактори знань включають в себе очікування, загальні інформаційні мережі, уявлення про більш ніж одну точку зору, знання альтернативних інтерпретацій і знання подібностей та відмінностей. До факторів навичок належить здатність проявляти емпатію, бути толерантним до багатозначності, адаптувати комунікацію, створювати нові категорії, видозмінювати поведінку і збирати потрібну інформацію [4].

Г.Чен припустив, що міжкультурна компетентність пов'язана з індивідуальними характеристиками в Я-концепції, полягає в саморозкритті, самомоніторингу, соціальної розкритості, навичках передачі повідомлення, поведінкової гнучкості, здатності направляти інтеракцію, соціальних навичках, адаптивної здатності та усвідомленні культури.

М.Хаммер, Х.Нішіда і Р.Уайзмен, вивчаючи поведінку американців в американо-японських міжкультурних ситуаціях, виділили три показники міжкультурної компетентності: розуміння японських ситуацій та поведінки, обумовлене специфічними правилами, розуміння японської культури в цілому і афективне ставлення до японської культури. У іншому дослідженні ці троє учених виявили, що ступінь прояву трьох названих конструктів визначався позитивними і негативними установками відносно іншої культури, етноцентризмом, соціальною дистанцією і знанням іншої культури [4].

М.Беннетт першим розробив свою модель міжкультурної компетентності, яку розглядає “швидше з точки зору підходу, обумовленого розвитком, ніж як конгломерат специфічних поведінкових реакцій, і називає свою модель розвитку моделлю міжкультурної сенситивності”. М.Беннетт визначає міжкультурну сенситивність як “конструкцію реальності, все більш здатну примиряти культурні відмінності, які складають розвиток” [4].

Аналіз літератури, присвяченої вивченню міжкультурної компетентності, дозволив зробити висновок про те, що міжкультурна компетентність включає до себе: систему знань, що складають основу кроскультурний грамотності (знайомство з історією та культурою інших народів, національними особливостями та їх проявом у повсякденному й діловому житті); навички міжкультурного спілкування і сприйняття дійсності; володіння іноземною мовою; володіння відповідними правилами поведінки в повсякденному житті, професійної та релігійній сфе-

рах, а також вироблення умінь, необхідних у ситуації міжкультурного спілкування; комплекс якостей особистості і здібностей, серед яких: толерантність, культурна емпатія, чутливість до проявів культури; володіння методами кроскультурного аналізу; розуміння своєї культурної своєрідності і усвідомлення свого культурного впливу в ситуації міжкультурної комунікації; розвинена здатність до розуміння інших культур.

Міжкультурна компетентність вчителя – це сукупність знань, навичок, досвіду, здібностей і цінностей, що дозволяють йому ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію в навчальному процесі. Вона включає в себе також здатність розуміти, поважати і продуктивно використовувати культурні умови та чинники, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття і вчинки учнів з метою підвищення якості навчально-виховного процесу, розвитку толерантності та ефективної співпраці.

Міжкультурна компетентність описує здатність організовувати процес міжкультурної взаємодії таким чином, щоб спільний пошук продуктивного вирішення проблем відбувався в обстановці взаємної поваги і згоди, що виключає будь-якого роду нерозуміння. Володіння учасниками міжкультурної взаємодії основами міжкультурної компетентності є найважливішою умовою ефективності їх спільної роботи.

Таким чином, міжкультурна компетентність вчителя складається з декількох компонентів. Когнітивний компонент міжкультурної компетентності вчителя становить знання механізмів культурного розвитку особистості, прояви культурних відмінностей у діяльності та поведінці людей; знайомство з історією і культурою народів, національними особливостями та їх проявом у повсякденному й діловому житті; знання правил міжкультурного спілкування; володіння методами кроскультурного аналізу.

Не менш важливим є афективний компонент міжкультурної компетентності, який означає позитивне сприйняття вчителем культурного різноманіття в класі, вміння підтримувати атмосферу довіри і співробітництва в класі, розвинену чутливість до емоційного стану учасників міжкультурного спілкування.

Мотиваційно-ціннісний компонент міжкультурної компетентності дозволяє підтримувати стійкий інтерес вчителя до культурного розмаїття в колективі і бажання розширити свої знання про інші культури і способи взаємодії культур, вміння підтримувати такий інтерес серед своїх учнів, а також ціннісне ставлення до культурних відмінностей як до потенціалу розвитку особистості учнів.

Нарешті, поведінковий аспект міжкультурної компетентності вчителя становлять навички міжкультурного спілкування, розуміння своєї культурної своєрідності і усвідомлення свого культурного впливу в ситуації міжкультурного спілкування, розвинена здатність до розуміння інших культур, наявність таких якостей, як толерантність, культурна емпатія, чутливість до проявів культури.

На наш погляд, міжкультурна компетентність вчителя відрізняється від міжкультурної компетентності представників інших професій, що пов'язано з особливостями педагогічної діяльності. Вчитель має справу з особистістю учнів, які знаходяться в процесі культурного розвитку, культурної самоідентифікації. У ході взаємодії учнів з учителем і багато в чому під впливом цієї взаємодії розвивається міжкультурна компетентність самих учнів. Саме завдяки прикладу вчителя учні набувають досвіду міжкультурного спілкування, засвоюють цивілізовані норми такого спілкування. Тому розвинена на високому рівні міжкультурна компетентність вчителя створює сприятливі умови для розвитку такої компетентності в учнів.

1. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.

2. Гончарова Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. – Серия “Гуманитарные науки”. – 2006. – № 3. <http://www.ncstu.ru>

3. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues* (111 – 122). Brussels: IBM Education Center, 1992.

4. Мацумото Д. Психология и культура / Пер. с англ. Гутман Т. / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

The structure and definition of teacher's multicultural competence is covered in the article. The author identifies the components of intercultural competence: cognitive, affective, motivational, evaluative, and behavioral.

Key words: *competence, multicultural competence.*

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В статті розкрито роль комунікативно-мовленнєвої компетенції у професійній педагогічній діяльності. Охарактеризовано комунікативні знання, навички, вміння, які формують педагогічну комунікацію. Розглянуто текст як одиницю комунікативно-мовленнєвої дії, особливості його формування, передачі та сприйняття у процесі спілкування. Відмічено, що зміст тексту складає смислова інформація. В тексті закладена програма зі створення спілкування. Вірна орієнтація в змістовній структурі тексту можлива при адекватній орієнтації в мотиві повідомлення, надзадачі та безпосередній змістовій меті. Відзначено, що ступінь розуміння думок при спілкуванні залежить від того, наскільки наближаються між собою ціль і результат мовленнєвої діяльності, які залежать від взаємодії всіх компонентів мовленнєвого спілкування: ситуації спілкування, відправника мовлення, отримувача мовлення, умов мовленнєвої діяльності і власне мовленнєвого повідомлення. Розкрито умови здійснення мовленнєвої дії, які визначають форми спілкування: усний діалог, усний монолог, письмовий монолог, полілог.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва компетенція, професійне спілкування, текст, передача та сприймання тексту, інформація, підготовка фахівців.

Сучасні трансформаційні зміни в європейському та українському суспільстві вимагають нових підходів до підготовки фахівців різних напрямів та спеціальностей. Вимогою є компетентнісний підхід до оволодіння професійними знаннями, уміннями та формування навичок майбутніх педагогічних працівників. Одним з ключових завдань вищої школи є забезпечення комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутніх педагогів.

Проблема формування комунікативних умінь і навичок студентів нині набуває особливого значення, оскільки саме від рівня розвитку таких умінь залежить становлення професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Вища освіта вимагає не тільки пояснення студентові мовних фактів, явищ, процесів, розуміння та інтерпретацію отриманої інформації, а насамперед формує вміння використовувати на практиці набуті знання, тобто орієнтація спрямовується не на процес навчання, а на результат освітнього процесу – готовність випускника до подальшої професійно-комунікативної діяльності. Нині виникла потреба у фахівцях, які вміють творчо і критично мислити, пропонувати власні новаторські ідеї, швидко знаходити нестандартне вирішення проблеми, тому в сучасній педагогіці провідна роль надається принципу креативності – творчого сприйняття та реалізації інформації. Як відомо, виявом професійності є здатність до творчої, пошукової діяльності, й тільки креативна особистість може максимально реалізувати свої можливості. Вважаємо, що високий рівень знань, сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок передбачає наявність креативних умінь, які пов'язані з творчим, нестандартним підходом до розв'язання складних комунікативних завдань.

Проблема комунікативної компетенції, культури професійного спілкування майбутніх фахівців була предметом розгляду науковців Ф.С. Бацевича, І.А. Зязюна, І.А. Зимньої, З.Н. Курлянд, А.Н. Леонтєва, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти, М.І. Пентилюк, В.А. Поліщук та інших.

Зазначимо, що науковці до якостей комунікативності майбутнього педагога відносять: комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності; комунікативні навички – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації; комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності; комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії; комунікативний характер – головні якості, властивості особистості, що виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у відношеннях до навколишнього світу, до інших людей, до себе [6; 7].

Педагогу необхідно враховувати, що, за твердженням Г. Айзенка, у процесі постійного вирішення проблем у людини формується певний проблемний простір, який складається з вихідного стану проблеми, цільового стану проблеми, можливих розумових операцій, які можуть бути застосовані до кожного стану, щоб змінити його на інший стан, а також усі проміжні стани проблеми. Під таким кутом зору процес вирішення проблеми передбачає послідовне залучення різ-

них знанневих станів, які мають місце між вихідним та цільовим станами проблеми, включаючи ментальні операції, котрі “переключаються” з одного знанневого стану на інший [12, с.322–323].

Вважається, що розумова активність, яка пов’язана з вирішенням проблеми, є евристичною. Евристика – це метод відкриття знання чи вирішення проблеми за допомогою проб і помилок, коли не існує чіткого алгоритму. Будь-яка евристика, що використовується для вирішення проблеми, є когнітивною, а отже вона вимагає інтелектуального напруження, розумової активності та пізнавальних здібностей – якостей, в основі яких лежать певні механізми мислення, а саме орієнтування в ситуації, прийняття рішень, прогнозування, вибору, комбінування, конструювання тощо [12, с.323]. Це здібності сприймати вхідну інформацію, репрезентувати її у своїй свідомості, перетворювати її у знання, використовувати ці знання як у навчальному процесі, так і в повсякденному житті.

Таким чином, слід створювати такі умови навчання, які б стимулювали студентів розв’язувати проблемні задачі комунікативними засобами у процесі здійснення мовленнєвої діяльності. Використання мовленнєво-розумових задач різного рівня проблемності та складності сприяє розвитку механізмів мислення, тобто таких мисленневих операцій, які забезпечують формування професійної компетенції. Необхідність характеристики таких умов забезпечення комунікативно-мовленнєвої компетенції і визначила предмет нашого дослідження.

Мета статті: розкрити формування комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутнього педагога через вміння конструювання, передачі та сприймання інформаційного професійно орієнтованого тексту.

Як відомо, комунікативно-мовленнєва компетентність є здатністю розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання [11, с.34–65], конструювати граматично правильні форми і синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки у мовленні, які організовані у відповідності до існуючих норм мови. Мовна компетенція є основою для формування контрольно-мовленнєвого механізму, що сприяє запобіганню помилок, які виникають внаслідок як міжмовного, так і внутрішньомовного визначення.

Для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, володіти правилами формулювання речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування, здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. Тобто комунікативна компетенція розглядається як індивідуальна динамічна категорія, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

У комунікативній діяльності особистість вирішує мовленнєві задачі (наприклад, щось заперечити, довести, схвалити і т.д.), для чого слід виконати мовленнєві дії, які забезпечують формування мовленнєвої навички. Можна виділити три етапи формування мовленнєвої граматичної навички: а) орієнтовно-підготовчий, де відбувається ознайомлення студентів з новим граматичним явищем і первинне виконання мовленнєвої граматичної дії за зразком; б) стереотипно-ситуативний, де здійснюється автоматизація елементів дії, що продовжується й на наступному етапі. З метою формування граматичних мовленневих стереотипів тут відбувається цілеспрямоване мовленнєве тренування граматичної структури в однотипних мовленневих ситуаціях; в) варіативно-ситуативний, де завершується процес створення гнучкості навички для застосування її в різноманітних умовах, що забезпечує не лише практичне володіння граматичним матеріалом, а й осмислення теоретичних знань, комунікативної компетенції. Це поняття було введено Д. Хаймсом, який визначив комунікативні здібності як притаманні людині знання і вміння успішного та ефективного спілкування; систему знань про правила мовленнєвої комунікації, її процедуру, етикет, ритуал, яка відображає взаємодію інтелектуального, соціального і вербального в поведінці комунікантів [13, с.20].

Зазначимо, що одним з аспектів комунікативно-мовленнєвої компетенції є адекватне сприймання та тлумачення тексту, тобто наскільки правильним є сприймання та інтерпретація тими, хто навчається, смислової інформації, яка знаходиться в текстах усного та письмового мовлення, яке місце відвів він кожному конкретному тексту в загальній системі своїх знань та уявлень про навколишній світ.

Відмітимо, що зміст тексту складає смислова інформація. Але загальне розуміння змісту мовленнєвого повідомлення не свідчить про те, що названа інформація інтерпретована адекватно. В тексті (мовленнєвому повідомленні), який формується в процесі й для мети спілкування, закладена програма з його створення, а значить з осмислення (переосмислення) в процесі спілкування. На відміну від мови як системи чи мислення як відкритого потоку, саме в тексті (повідомленні), який формується й використовується в комунікативно-пізнавальній діяльності, наглядно представлена вся структура названої діяльності у всій її мотивації та цілеспрямованості. Правильна орієнтація в змістовій структурі тексту можлива лише при адекватній орієнтації в тому, що є основним мотивом повідомлення, і відповідно, надзадачею та безпосередньою змістовною метою, на основі чого формуються так звані текстуальні відношення.

Підкреслимо, що текст – це, перш за все, складна комунікативна одиниця найбільш високого порядку, яка є прообразом, продуктом та предметом комунікативно-мовленнєвої діяльності. Текст є системою смислових одиниць різної степені складності й значимості (з точки зору досягнення мети названої діяльності), функціонально (тобто для даної конкретної мети) об'єднаних в єдину семантико-смислову структуру загальною концепцією (задумом). Кожна з цих одиниць (елементів) сама по собі несе б інформацію, якісно відмінну від тієї, яку вона має в тексті, якби не була включена в деяку систему комбінаторних зв'язків, підвласну, з одного боку, названій концепції, а з іншої – логіці розгортання тексту (повідомлення).

Смисловим ядром змістовної структури тексту є основний комунікативний намір (інтенція) його автора. Предмет чи тема повідомлення другорядні. Вони – лише матеріал, на основі якого досягається та чи інша мета спілкування (хоча можливе й співпадання мети з предметом повідомлення, перетворення останнього в самоціль). Засоби (мовні конструкції) – це інструменти діяльності. Вибрані засоби можуть або сприяти, або перешкоджати реалізації мети спілкування в тексті. В першому випадку ми будемо мати справу з адекватними, а в другому – з неадекватними комунікативному задуму мовними засобами.

Відповідно, смислова інтерпретація тексту може бути адекватною та неадекватною. Вважати інтерпретацію тексту адекватною можна лише у випадку адекватного тлумачення задуму комунікатора, тлумачення його основної ідеї (концепції) отримувачем. Інтерпретаційні характеристики тексту, тобто ті його якості, які сприяють (чи перешкоджають) адекватному тлумаченню, обумовлюють ту чи іншу міру інформативності тексту. Інформативність характеризує не абсолютну кількість інформації в тексті, не загальну його «інформаційну насиченість», а лише ту інформацію, яка, швидше всього, стане надбанням його отримувача.

Уявлення про текст може бути створено в результаті розуміння процесу мовленнєвого спілкування і його складників чи компонентів.

Мовленнєве спілкування як процес є, з однієї сторони, вираженням думок, а з іншої – розпізнаванням їх. Рівень розуміння думок при спілкуванні залежить від того, наскільки наближаються між собою ціль і результат мовленнєвої діяльності. Це, в свою чергу, залежить від взаємодії всіх компонентів мовленнєвого спілкування: ситуації спілкування, відправника мовлення, отримувача мовлення, умов мовленнєвої діяльності і власне мовленнєвого повідомлення.

Ситуація спілкування є сукупністю предметів, явищ об'єктивної дійсності, відносин між ними, а також відношенням відправника мовлення до об'єктивної дійсності і до отримувача, вона обумовлює цільову спрямованість мовленнєвого повідомлення. Ситуація спілкування діє на індивіда в даний момент, на характер його діяльності і на мовленнєве повідомлення як носія інформації. Ситуація породжує мету і мотиви, які спричиняють і направляють діяльність, а також виявляють сенс дій і тему мовленнєвого повідомлення. Мета і мотиви діяльності визначають форму спілкування і конкретну мовленнєву діяльність. Наприклад, необхідність комусь за щось подякувати може бути реалізована в особистому усному спілкуванні з цією людиною в формі діалогу чи в формі письмового монологу; необхідність вплинути на аудиторію в потрібному напрямку потребує використання усного монологу.

Спонування до мовлення може бути внутрішнім, яке впливає з тих чи інших суб'єктивних потреб людини, і зовнішнім, яке йде від іншої особи. Ситуація включає в себе протиріччя, які можуть бути ліквідовані в процесі діяльності. Важливою при цьому є динамічність ситуації, що при діалогічному спілкуванні залежить від активності комунікантів, їх зацікавленості в спі-

лкуванні, більшої чи меншої інформованості одного чи всіх, спільності інтересів в спільній діяльності, їх відношення один до одного і до ситуації, в якій вони беруть участь і яку майже створюють самі своїми вчинками.

Ситуація, на яку людина реагує вербальною дією, називається мовленнєвою ситуацією, хоча вона може включати і невербальні дії. Вона виникає спонтанно чи планується наперед суб'єктом мовленнєвої діяльності. Глибоке усвідомлення ситуації покращує якість мовленнєвого повідомлення, так як в кожному повідомленні відображається взаємодія об'єктивної дійсності (дана ситуація), мислення (відображення дійсності в розуміннях і зв'язках між ними) і мови (використані мовні засоби).

Умови здійснення мовленнєвої дії визначають форму спілкування: письмовий діалог (у електронному спілкуванні), усний діалог, усний монолог і письмовий монолог, полілог, які мають певні комунікативно-мовленнєві особливості.

Так, для усного повідомлення найбільш характерною є контактність, яка дозволяє бачити, відчувати і чути мовця. Ефект безпосереднього спілкування посилюється екстралінгвістичними факторами, прямим сприйняттям інформації, темпу. При усному діалогічному спілкуванні умови здійснення мовленнєвої діяльності загальні для комунікантів, які змінюються весь час ролями. Здійснення розмови на фоні загальної ситуації може зводити до мінімуму роль словесної репліки. Час і місце мовленнєвої діяльності робить можливим використання неповних лінгвістичних форм, уривків мовлення [10; 13]. Ознаками діалогічного мовлення є визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів, домінанта на співрозмовникові і взаємовплив поглядів, модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення, поліфонія взаємодії і надання педагогом розвиваючої допомоги, двоплановість позиції педагога у спілкуванні [7, с.205–207].

Отже, у педагогічному процесі відбуваються взаємодія і взаємовплив людей (вербально і невербально) незалежно від формального стану учасників цих процесів.

Умови здійснення мовленнєвої діяльності комунікантів різні при усному монологічному спілкуванні: один говорить, інші слухають. Хоча спілкування відбувається в одному місці, тут присутні певна дистанція і тривалість. Студентам необхідно врахувати, що доповідь перед аудиторією, відповідь учнів перед класом змушують заздалегідь спланувати і запрограмувати всі повідомлення, щоб мовлення було організованим і зв'язним. Монологічне мовлення, крім того, потребує мобілізації психічних можливостей: направленості уваги, активності мислення і пам'яті, володіння голосом. Ці якості виробляються при спеціальному мовленнєвому сприйнятті і в результаті систематичної ораторської і педагогічної практики.

Умови здійснення мовленнєвої діяльності автора (джерела інформації) і читача (отримувача інформації) зовсім різні при письмовому мовленні, оскільки здійснюється в різній обстановці. Більш оптимальні часові умови, в яких здійснюється письмове мовлення, сприяють тому, що воно в порівнянні з усним мовленням більш обдумане і досконаліше за формою і змістом. Відсутність зворотнього зв'язку в момент створення письмового повідомлення вимагає розгорнутої і структурної організації, відповідності літературним нормам. В іншому випадку текст важко зрозуміти. Мовлення втілює в певному виді повідомлення, основну характеристику якого складають: репрезентація інформативних категорій, композиція, спосіб вираження думок (опис, розповідь, пояснення, роздуми) і мовні засоби, які визначаються формою спілкування, – усна діалогічна, усна монологічна і письмова монологічна форми спілкування. Ці форми спілкування мають свої модифікації. Різновидами усного діалогічного спілкування є діалог, бесіда, диспут, дискусія; усного монологічного – виступ, доповідь, лекція; письмового монологічного – конспект звукового чи друкованого тексту, анотація, реферат, тези, стаття, запрошення, привітання, лист. Навчальні тексти мають перш за все диференціюватися за формами спілкування.

В рамках однієї форми спілкування комуніканти використовують один і той текст, приводячи з ним діаметрально протилежні операції: один створює текст, інший його сприймає; в діалогічному спілкуванні мовець і слухач по чергово змінюються ролями. При створенні тексту ідуть від аналізу змісту повідомлення до синтезу форми для передачі змісту; при сприйнятті тексту ідуть від аналізу мовної форми до синтезу змісту [8, с.30].

Сприйняття тексту в рамках однієї форми спілкування – процес не менш активний, ніж створення цього ж тексту. Сприйняття тексту забезпечується:

- великою кількістю мовних операцій, пов'язаних з виділенням, впізнаванням мовних елементів і формуванням в оперативній пам'яті відновлюючого речення;
- зберіганням в пам'яті набору чітких образів морфем, слів, словосполучень, достатнього для функціонування даної форми спілкування;
- зберіганням в пам'яті набору поєднаних схем – фразових стереотипів, які в процесі аудіювання чи читання наповнюються лексикою з тексту.

Створюючи усний чи письмовий текст, відправник мовлення може виразити свої думки, користуючись досить обмеженим набором граматичних форм і синтаксичних структур. При сприйнятті мовлення текст може нав'язувати одержувачу інформації практично необмежений набір граматичного матеріалу.

Таким чином, ефективність формування комунікативно-мовленнєвої компетенції залежить від розуміння ситуації, законів мовленнєвої дії, суті навчання, доцільного та обґрунтованого їх вибору. Оволодіння мовними засобами відбувається лише на основі текстів. Текст є основним дидактичним засобом навчання, тому очевидним є той факт, що під час формування комунікативних умінь і навичок потрібно спиратися на принцип текстоцентризму. Крім того, професійно-комунікативна компетентність майбутніх фахівців, обов'язковою складовою якої є сформовані комунікативні вміння й навички, – це здатність розв'язувати комунікативні завдання в умовах професійного спілкування, продукувати довершений і нормативний текст [10, с. 59]. Оскільки педагогічна діяльність – це професійна діяльність, яка передбачає спрямування професійної дії на людину та на знакову систему, що пов'язано з обробкою інформації, представленій у вигляді різних текстів, то в результаті роботи мають бути сформовані комунікативні вміння і навички, вміння створювати, аналізувати та редагувати текст як основну комунікативно-мовленнєву одиницю. Знання про текст, його структуру та особливості побудови повинні забезпечити формування комунікативних умінь і навичок студентів, умінь правильно формулювати усні й письмові повідомлення, спілкуватися в різних професійних ситуаціях.

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич [Текст]. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Богів Е.І. Формування професійної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Е. І. Богів // Педагогічний дискурс. – Випуск 8. – 2010 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://194.44.242.244/portal>
3. Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / И. А. Зимняя [Текст]. – М.: Знание, 1970. – 30 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев [Текст]. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. / О. Овчарук [Текст]. – К.: 2003. – С. 13–14.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельок, А. В. Семенова та ін. / За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. [Текст]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна [Текст]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
8. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. [Текст]. – К.: Вид-во АСК, 2003. – С. 34–61.
9. Професійна освіта: Словник: Навч. пос. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало [Текст]. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
10. Сікорський П. Наступність модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання / Петро Сікорський [Текст]. // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 59–71.
11. Хомский Н. О понятии “правило грамматики” [Текст]. // Новое в лингвистике. – М., 1965. – Вып. IV. – С. 34–65.
12. Eysenck, M.W. Principles of Cognitive Psychology. – Padstow, Cornwall, UK: TJ International Ltd., 2001. – 432 p / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://books.google.com.ua/books>.
13. Hymes D. On Communicative Competence // The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – P. 5–27.

In the paper the role of speech-communicative competence in professional educational activities. Characterized, and communication of knowledge, skills, abilities, that form of pedagogical communication. We consider the text as a unit of communicative speech acts, particularly his generation, transmission and perception in the process obscheniya. That the text content of semantic information. In the text laid down a program to establish communication. True to the orientation of the content structure of the text is possible with an adequate orientation in the motif of the message that is displayed in supergoal and direct the content goals. Noted that the degree of understanding of ideas in communication depends on how close together the purpose and outcome of speech activity, which depend on the interaction of all components of verbal communication: communication situation, the sender's speech, the recipient's speech, the conditions of speech and the actual voice message. Disclosed conditions of speech acts that determine the forms of communication: oral dialogue, oral and written monologue polylogue.

Key words: *speech-communicative competence, professional communication, text, transmission and perception of the text, information, training.*

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано результати дослідження щодо готовності майбутніх фахівців вищої школи педагогічного профілю до формування, зміцнення і збереження репродуктивного здоров'я в учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: здоров'я, репродуктивне здоров'я, компетентність, готовність майбутніх учителів до формування репродуктивного здоров'я.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми готовності майбутніх учителів основ здоров'я до формування, зміцнення і збереження репродуктивного здоров'я обумовлена:

- критичною демографічною ситуацією, незадовільним станом здоров'я населення;
- негативною тенденцією до зниження стану репродуктивного здоров'я учнівської молоді;
- потребою нових змін у загальній парадигмі навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти щодо підготовки учителів нової генерації до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, зокрема зміцнення і збереження репродуктивної сфери здоров'я в учнів загальноосвітніх шкіл.

Мета нашого дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та апробації змісту і методики підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до здійснення соціально-педагогічної діяльності в аспекті формування репродуктивного здоров'я в учнів загальноосвітніх шкіл.

Для досягнення означеної мети передбачено вирішити такі **завдання**:

1. Вивчити досвід з питань формування репродуктивного здоров'я підрастаючого покоління у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці.
2. Проаналізувати стан і теоретично обґрунтувати потребу в підготовці майбутніх учителів основ здоров'я до соціально-педагогічної діяльності щодо формування, збереження і зміцнення репродуктивної сфери здоров'я учнівської молоді загальноосвітньої школи.
3. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови успішної організації формування репродуктивного здоров'я в учнів загальноосвітньої школи.
4. Вмотивувати і науково розкрити сутність понять “здоров'я”, “компетентність”, “готовність майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з формування репродуктивного здоров'я в учнівської молоді”.
5. Розробити критерії і рівні готовності майбутніх учителів основ здоров'я до професійної педагогічної діяльності з формування, збереження і зміцнення репродуктивної сфери здоров'я підлітків і молоді.
6. За матеріалами дослідження розробити програму та впровадити в процес навчання спецкурс з проблеми дисертаційної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор

Реформування системи охорони здоров'я, зокрема репродуктивного здоров'я, окреслено у затверджених указами Президента та Уряду України національних програмах: “Репродуктивне здоров'я 2001-2005р.р.”, “Репродуктивне здоров'я нації на період до 2015р. (2007р.)”, у Міжгалузевій комплексній програмі “Здоров'я нації на 2002 - 2011 роки” (Постанова Кабінету Міністрів України від 10.02.2002 року), у Стратегії демографічного розвитку на період до 2019 року (Постанова Кабінету Міністрів України від 24.06.2006р. №879) та у багаточисленних проектах у галузі здоров'язберігаючої компетентності [3,12, 13, 14, 27,30].

Проблеми формування репродуктивного здоров'я підлітків і молоді з соціально-педагогічних аспектів розглядаються вітчизняними науковцями (О.В.Ващенко, Л.А.Животовська, Г.М.Лактіонова, І.А.Ковальчук, В.М.Оржеховська, С.В.Страшко, Л.П.Суценко та ін.) [1, 9, 16, 22, 26, 32].

Медико-соціальні аспекти здоров'язбереження, фактори впливу на стан репродуктивної сфери досліджують В.В.Беспалько, Н.Я.Жилка, С.В.Лукашук-Федик, А.М.Нагорна, І.Ф.Федь, В.І.Чебан, З.І.Шкіряк-Нижник та ін. [9, 11, 15, 19, 32].

Вітчизняними ученими-біологами, валеологами аналізуються і розкриваються проблеми мотивації до здорового способу життя, профілактики ВІЛ - СНІДу (Г.Л.Апанасенко, Т.Є.Бойченко, Б.М.Верник, Г.П.Голобородько, О.Д.Гречишкіна, М.В.Гриньова, Л.А.Животовська, С.О.Свириденко, С.В.Страшко та ін.); підготовки педагогічних кадрів до викладання шкільних предметів оздоровчого спрямування (Г.І.Жара, С.В.Кириленко, І.В.Муравйов, В.Н.Шахненко та ін.) [1, 2, 4, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 33, 44].

Проблеми пошуку оптимальних шляхів щодо підготовки майбутніх фахівців до відповідальної професійної діяльності розкриваються в аспекті валеологічної компетенції в наукових дослідженнях В.І.Бобрицької, М.В.Гриньової, І.А.Миронова, Л.А.Животовської, С.В.Страшка та ін. [1, 17, 18, 34, 37, 44].

У контексті нашого дослідження необхідно виділити праці, автори яких звертають особливу увагу на потребу зміцнення і збереження здоров'я, а відтак його репродуктивної сфери через систему освіти (Е.М.Вайнер, П.С.Ващенко, Г.К.Зайцев, В.Г.Кремень, Г.А.Халемський та ін.) [1, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 16, 21, 22, 28, 31, 36, 42, 43].

Незважаючи на те, що питання формування репродуктивного здоров'я засобом освіти включено в курс вивчення предметів оздоровчого спрямування, зокрема предмета "Основи здоров'я" у загальноосвітній школі, однак на сьогодні в теорії і практиці професійної освіти ще недостатньо вирішується проблема готовності фахівців до професійно-педагогічної здоров'я-зберігаючої діяльності в аспекті методичної підготовки [38, 40].

Вважаємо, що одним із компонентів пріоритетних напрямів системи національної освіти мають бути знання, життєві навички з проблем формування зміцнення і збереження репродуктивної сфери як основи демографічного розвитку Української держави, її соціально-економічного потенціалу.

Для досягнення мети і розв'язання завдань дослідження нами, кафедрою валеології та фізіології Криворізького державного педагогічного університету спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України та кафедрою медико-біологічних та валеологічних основ охорони здоров'я Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, на основі затвердженої урядом України Державної програми "Репродуктивне здоров'я нації на період до 2015 року" (2007), розроблено експериментальну програму спецкурсу "Методика формування репродуктивного здоров'я в учнівській молоді", для студентів, що навчаються за спеціальністю "здоров'я людини", "біологія", "початкове навчання", "дошкільне виховання", "соціальна педагогіка", "психологія" "практична психологія"(освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр") [39].

Об'єктами досліджень були експериментальні групи студентів 2-их і 3-іх курсів таких вищих педагогічних навчальних закладів:

- Криворізького державного педагогічного університету: педагогічний факультет, спеціальність "Дошкільне виховання" (18чол.), 2008-2009 навчальний рік;

- Педагогічний Інститут Національного університету ім. М.П. Драгоманова: факультет педагогіки та психології, спеціальність "Здоров'я людини" (22чол.), 2009-2010 навчальний рік.

Підкреслимо, що на початку нашого дослідження, під час вивчення дисципліни «валеологія» студенти також були анкетовані з теми "Основи репродуктивного здоров'я", яка вивчається в міждисциплінарних зв'язках (3 курс індустріально – педагогічного факультету у 2007-2008 навч. році (18 чол.) та 3 курсі природничого факультету у 2008-2009 навч. році (53 чол.).

У 2007-2008 навчальному році нами проведено наукове дослідження серед студентів 3-го курсу індустріально-педагогічного факультету щодо первинної обізнаності з питань репродуктивного здоров'я. Експериментом охоплено 73 студенти. У ході опитування респондентам було запропоновано висловити свою позицію щодо проблеми здоров'я молоді та готовності майбутніх фахівців до професійної педагогічної діяльності з формування репродуктивного здоров'я в учнів загальноосвітніх шкіл.

Розкриємо обізнаність студентів з досліджуваної проблеми:

- розуміють і осмислюють сутність понять "здоров'я" та "репродуктивне здоров'я" 38 % респондентів. Це свідчить, що молодь не має достатніх знань про здоров'я як ціннісну категорію.

Найбільш значимими критеріями загальнолюдських цінностей студенти вважають: щаслива і дружня сім'я (38%), міцне здоров'я (42%), знання (24%), реалізація в соціумі (17%), наявність

вірних друзів (25%), любов (60%). Найменш значимим в ієрархії цінностей, на жаль, є служіння інтересам Вітчизни (4,5%), почуття патріотизму (5%), високий професійний статус (14%).

На нашу думку, причиною цього явища є втрата національних та соціальних орієнтирів і зниження мотивації до трудової діяльності.

З найбільш актуальних проблем фізичного виховання та головних причин їх наявності респонденти виділяють низький рівень фізичної підготовки (30%), відсутність важливих життєвих цінностей (16,5%), шкідливі звички (62,5%), забуті традиції (15%). Ці оцінки респондентами стану фізичного здоров'я підростаючого покоління відображають реальний стан сьогодення.

Серед проблем психологічного та емоційного здоров'я студенти відзначають головні причини, які є чинниками їх порушення: відсутність уваги та підтримки батьків (50%), нервово перенапруження та перенавантаження в навчанні (35%), психологічний тиск (до 65%).

У ході опитування респондентам було запропоновано визначити чинники, які значною мірою впливають на стан репродуктивного здоров'я та готовності до відповідального батьківства і материнства.

Спектр інтересу студенти розкрили таким чином: особливо виділяють житлові умови (31,5%), заняття спортом та фізичною культурою (54%), здоровий спосіб життя (13%), медичне обслуговування (46,5%), генетична спадковість (16,5%), екологічні умови (38%), ранні статеві стосунки (25%), шкідливі звички (62,5%).

Значно більший вплив на стан репродуктивного здоров'я має сім'я (20%), особисті якості людини (30%), засоби масової інформації (20%).

Стурбованість викликає те, що більше третини анкетованих студентів вказує на незначний вплив загальноосвітньої школи (11,5%), соціальної політики держави (13,5%), органів місцевого самоврядування (10,5%), населення за місцем проживання. На превеликий жаль, реальною є картина відсутності віри в те, що може бути вплив соціальної політики держави, органів місцевого самоврядування, самої особистості (10-15%).

Під час опитування респондентам було запропоновано дати самооцінку фізичного здоров'я. Лише – 17% анкетованих студентів відзначає добре здоров'я. Задовільне здоров'я складає (40,5%), решта незадовільне або без відповіді.

Самооцінку репродуктивного здоров'я, його добрий стан відзначили лише третина опитаних. Як задовільний оцінює його половина анкетованих. Незадовільний стан репродуктивного здоров'я складає (16,5%).

Дані анкетування виявили розбіжність у розумінні фізичного і репродуктивного здоров'я, що означає відсутність ґрунтовних знань з даних питань, тому що вони взаємозв'язані і показники мали би бути однаковими.

Анкетуванням також виявлено чинники, які, на думку респондентів, негативно впливають на репродуктивне здоров'я. Це – навколишнє середовище (32,5%), шкідливі звички (33%), ранні статеві стосунки (6%). Це свідчить про наявність широкого спектру впливу негативного впливу.

У ході опитування було запропоновано вказати джерела отриманих теоретичних знань, інформації, життєвих компетенцій, навичок з репродуктивного здоров'я. У відповідях респонденти виділили в першому ряду вплив сім'ї (37%), школи (32%), університету (36,5%), зокрема засобом вивчення валеологічних дисциплін; засобів масової інформації (25%). Більше 50% отримали знання завдяки закладам освіти та сім'ї. Та процент опитованих, котрі залишились без хоча би мінімальної обізнаності з даних питань досить високий (у межах 45%) і це викликає глибоку стурбованість.

Нас особливо цікавили пропозиції респондентів щодо поліпшення підготовки майбутніх учителів до формування, збереження і зміцнення репродуктивного здоров'я в учнівській молоді. На дане питання дали відповіді близько 60% опитованих з пропозиціями щодо відповідної підготовки вчителів в системі вищої школи. На жаль, суттєвих пропозицій щодо відповідної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої школи та вдосконалення роботи вчителів у загальноосвітній школі не було. Це свідчить про обмежену обізнаність студентів з такої актуальної проблеми як формування та збереження репродуктивного здоров'я, прогнозує низьку активність як майбутнього вчителя – вихователя і означає, що у опитованих практично відсутнє розуміння фактору значущості знань, котрі є основним джерелом для формування здоров'я людини та економічно найвигіднішим для держави і самого індивіда напрямком здоров'язбереження.

На основі проведеного констатувального дослідження та прогнозованої перспективи можна зробити такі **висновки**:

1. Сучасна тенденція до різкого погіршення загального стану здоров'я та його репродуктивної сфери в учнівській молоді вимагає пошуку нових шляхів і підходів, наукових досліджень щодо здоров'язберігаючого навчання з формування репродуктивного здоров'я, його зміцнення і збереження, зокрема через систему шкільної освіти.

2. Одним із важливих шляхів забезпечення високого рівня готовності майбутніх фахівців з основ здоров'я до професійної педагогічної діяльності з формування репродуктивного здоров'я є впровадження в процес навчання і виховання студентів ефективних інноваційних технологій, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, переорієнтації освітніх систем з інформаційного навчання на розвиток особистості.

3. Обов'язковим компонентом професійної готовності сучасного педагога з основ здоров'я до формування репродуктивного здоров'я в учнівській молоді має стати валеологічна компетентність, неперервна валеологічна освіта на засадах активних методів навчання учнівської молоді життєвих навичок; міжгалузевого співробітництва педагогічних закладів, батьківської громадськості, органів місцевого самоврядування, працівників ЗМІ, молодіжних об'єднань та організацій.

4. У підготовці учительських кадрів до формування репродуктивного здоров'я в учнів загальноосвітньої школи повинна зайняти провідне місце позааудиторна та кураторська робота.

1. Афонін А.П., Меліков О.Я. Формування валеологічної культури майбутнього педагога – невід'ємна частина професійної компетентності // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 1. – С. 7–8.
2. Балакірева О.М. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: Оцінка ситуації. / О. М. Балакірева, Л.С.Вашенко, О. Л. Сапович, Т. Н. Дулянюк та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
3. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін). Упорядник: М. Ф. Степко та ін. Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с. – С. 43.
4. Валеологія: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти: В 2 ч. / В.І.Бобрицька, М.В.Гриньова та ін.; за ред. В. І. Бобрицької. – Полтава: Скайтек, 2000. – Ч.І. – 146 с.
5. Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: Науково-мет. збірник / За ред. Т. В. Говорун. – К.: ІЗІМН, 1996. – 168 с.
6. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Для тебе. Хлопцям від 13 до 18. – К.: Алатон, 2003. – 64 с.
7. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Для тебе. Дівчатам від 13 до 18. – К.: Алатон, 2003. – 64 с.
8. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Школа проти СНІДу. Профілактика ризикованої поведінки: завдання для учнів 8-9 класів. – К.: Алатон, 2004. – 72 с.
9. Гладощук О.Г. Ідеологія здоров'я: осягнення проблеми // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 99–103.
10. Говорун Т.В., Кікінджі О.М., Кузь О.Б. Твоє сексуальне та репродуктивне здоров'я: Випускникам шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьків. – К.: ТОВ "Навчальна книга". – Богдан, 2002. – 159 с.
11. Гойда Н.Г., Чебан В.І. Методичні підходи до вивчення складових формування репродуктивного здоров'я // Охорона здоров'я України. – 2002. – № 2 (5). – С. 27–30.
12. Державна програма "Репродуктивне здоров'я нації на період до 2015 року". Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 року, № 1849.
13. Державна національна програма "Діти України". – К.: 1993. – 56 с.
14. Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)". – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
15. Довідник з питань репродуктивного здоров'я / Р. Мойсеєнко, Н. Жилка, Т. Белова та ін; Н. Г. Гойда (ред.). – К.: Вид-во Расвського, 2004. – 128 с.
16. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громад. Методичні матеріали до тренінгу // Г. М. Лактіонова (ред.), Н. В. Зимовець (авт.-упор.). – К.: Науковий світ, 2004.
17. Книга для вчителя біології, природознавства, основ здоров'я: довідково-методичне видання / Упоряд. О. В. Ярисько, С. П. Луценко. – Харків: ТОРСІНГ Плюс, 2005. – 352с.
18. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні // Шкільний курс "Валеологія". – К.: "Освіта", 1994. – 94 с.
19. Нагорна А.М., Безпалько С.В. Репродуктивне здоров'я та статеве виховання молоді. Монографія. – К.: Вид. Європейського університету, 2004. – 408с.
20. Назарова І.Б. Репродуктивне здоров'я та планування сім'ї: Підручник / І.Б. Назарова, Н.М. Посипкіна. – 2-е вид. – Київ. : Медицина. – 2008. – 324 с.
21. Науменко Ю.В. Здоров'я зберігаюча діяльність школи / Ю. В. Науменко Педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 37–44.
22. Мартін Вієр, Валентина Оржеховська. Школа – територія здоров'я: навчально-методичний посібник. – К.: Орбіта, 2006. – 173 с.
23. Меліков О.Я., Афонін А.П., Шумлянський Л.А., Трофанова Т.Г., Лукаш Л.В. Репродуктивне здоров'я молоді як проблема сучасності. Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку. Матеріали конференції. Том III. – Харків, 2007. – С. 143–145.
24. Меліков О., Лукаш Л. Рухова активність як необхідна умова здорового способу життя / Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи. – Дрогобич: Кало. – 2007. – С. 221–223.
25. Методичні рекомендації до практичних занять з методики навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності для студентів вищих навчальних закладів зі спеціальності "Початкова школа" // Укл. І.Ю. Сліпчук, С. В. Страшко. – КНПУ імені М.П.Драгоманова. – 2011. – 57 с.
26. Оржеховська Н.М. Методика позбавлення неповнолітніх наркотичних звичок: Методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 192 с.
27. Основи здоров'я. Програма для 5-9 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005.
28. Парашук Ю.С. Репродуктивне здоров'я дівчаток-підлітків / Ю. С. Парашук. – К.: Здоров'я. – 2003. – 112 с.
29. Пономаренко В.С., Воронцова Т.В. Профілактика ВІЧ-інфекції в системі шкільного образования: Руководство для учителя. – К.: Алатон, 2003. – 192 с.
30. Перелік програм, підручників і посібників для ЗНЗ. Охорона здоров'я// Освіта України. – № 52–59. – 2006.
31. Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції / О. Я. Савченко. – Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
32. Сапуга І.С. Стан здоров'я дітей України: фактори ризику шкільного середовища / І.С. Сапуга // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 4.

33. Страшко С.В., Животовська Л.А., Гречишкіна О.Д. та ін. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу / За редакцією С.В. Страшко // Навчально-методичний посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних закладів. – 2-е вид. перероблене і доповнене. – К.: Освіта України, 2006. – 260 с.

34. Страшко С.В., Животовська Л.А. Методика створення тестів нового покоління / ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2007.

35. Страшко С.В., Животовська Л.А. До питання формування свідомої мотивації на здоровий спосіб життя. Науково-методичний збірник. Вип. 28. – 2002. – С. 74–76.

36. Страшко С.В. та інші. Педагогічні аспекти фізичного виховання та спорту у формуванні ставлення до здорового способу життя дітей та підлітків. Вісник Чернігівського ДПУ ім. Т.Г. Шевченка, Випуск 35. Серія: педагогічні науки. – Чернігів, 2006. – № 35.

37. Страшко С.В., Животовська Л.А. Соціальне замовлення на підготовку вчителя валеолога / ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2007.

38. Тагліна О.В. Тиждень основ здоров'я в школі. 5–9 класи / О.В. Тагліна. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2008. – 160 с.

39. Трофанова Т.Г., Меліков О.Я., Страшко С.В. Методика формування репродуктивного здоров'я учнівської молоді. Навчальна програма спецкурсу для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, що навчаються за педагогічними спеціальностями: “здоров'я людини”, “біологія”, “початкове навчання”, “дошкільне виховання”, “соціальна педагогіка”, “психологія”, “практична психологія”, (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”). – К., 2008. – 20 с.

40. Трофанова Т.Г. Вивчення питань репродуктивного здоров'я у шкільному курсі “Основи здоров'я” загальноосвітніх навчальних закладів України. / Матеріали науково-практичної конференції. Том 2. – Івано-Франківськ, – 2010. – С. 178–183.

41. Трофанова Т.Г. Формування репродуктивного здоров'я учнівської молоді як соціально-педагогічна проблема // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Випуск 54. – К., МОН України, Інститут інноваційних технологій, 2008. – С. 87–91.

42. Трофанова Т.Г. Формування, зміцнення та охорона репродуктивного здоров'я учнівської молоді. Матеріали науково-практичної конференції м. Кривий Ріг. – Кривий Ріг, КДПУ, 2009. – С. 138.

43. Хижняк М.І. Нагорна А.М. – Здоров'я людини та валеологія / М. І. Хижняк, А. М. Нагорна. – К.: Здоров'я, 1995. – 232 с.

In the article research results are analysed in relation to readiness of future specialists of higher school of pedagogical profile to forming, strengthening and maintenance of reproductive health for the students of general school.

Key words: *health, reproductive health competence, readiness of future teachers to forming of reproductive health.*

УДК 361.1
ББК 74.04

Ольга Хома

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті підкреслюється важливість практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Автором розкриваються завдання та зміст педагогічної практики, значна увага звертається на її види. Підкреслюється важливість взаємозв'язку усіх видів практики і їх цілісність. Пропонуються шляхи удосконалення змісту педагогічної практики у вузах III-IV рівнів акредитації за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійні якості, педагогічна практика.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті пріоритетним вважає підготовку людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів. У Концепції педагогічної освіти підкреслюється, що “педагогічна освіта покликана забезпечити формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [4, с.8].

У зв'язку з цим стає очевидним переосмислення ролі вчителя початкових класів у процесі модернізації системи освіти взагалі.

Вдосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів є предметом дослідження багатьох науковців. М.Згуровський акцентує увагу на специфіку підготовки кадрів у сучасних умовах. К.Левківський та Ю.Сухарніков виокремлюють ряд завдань для забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу. М.Вашуленко, О.Пометун, О.Савченко подають наукові основи підготовки майбутніх учителів початкових класів. З.Курлянд, Р.Хмелюк, А.Семенова визначають дидактичні моделі змісту навчання студентів, особлива увага приділяється специфіці професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, педагогічному менеджменту та самоменеджменту. В.Дороз розглядає особливості організації педагогічної практики у вищому навчальному закладі для магістрантів. Як бачимо, науковій та практичній підготовці майбутніх фахівців надається важливе значення, однак у науково-методичній літературі недостатня увага звертається на зміст педагогічної практики, її системність та цілісність.

Мета статті – розкрити основний зміст практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу III-IV рівнів акредитації освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”.

Педагогічна підготовка здійснюється через навчання, педагогічну практику, форма, тривалість і терміни яких визначаються окремо для кожної спеціальності з урахуванням особливостей освітньо-кваліфікаційного рівня. Зміст програми педпрактики, форми звітності обумовлюються “Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України”, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, що передбачені Державними стандартами вищої освіти України, навчальними планами спеціальностей і спеціалізацій та програмами практик.

О.Абдуліною, Н.Загрязкіною [1] чітко сформульовано мету і завдання кожного з виду практик. Нами виокремлені наступні завдання:

- якісна підготовка майбутнього вчителя;
- виховання професійно важливих якостей особистості вчителя;
- закріплення, поглиблення і збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань у процесі їх використання при вирішенні конкретних педагогічних завдань;
- формування і розвиток професійних умінь і навичок;
- вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності;
- ознайомлення і збагачення передовим педагогічним досвідом;
- вивчення психологічних, індивідуальних особливостей молодших школярів.

До початку педагогічної практики студенти повинні досягти рівня психолого-педагогічної підготовки. Вважаємо, що означений вид діяльності починається з першого дня перебування студента у педагогічному навчальному закладі. За нашими дослідженнями успішна практична підготовка майбутніх учителів здійснюється при умові:

- чіткого планування видів педагогічної практики та вибіркової частини навчального плану;
- розробки програми педагогічної практики у певному взаємозв'язку;
- дотримання принципів послідовності, системності.

Для спеціальності “Початкова освіта” ОКР “бакалавр” нами розроблено методичні рекомендації до наступних видів практики:

- краєзнавча, мета якої отримати знання про навколишній світ, уміти аналізувати природні явища, узагальнити побачене і робити правильні висновки;
- виховна, що містить завдання з вироблення умінь проводити позакласні заходи у ЗНЗ;
- педагогічна (пробна), яка виробляє професійні вміння і навички під час проведення уроків з усіх предметів початкових класів;
- літня, що передбачає роботу студентів у таборах відпочинку з дітьми різних вікових груп;
- “перший тиждень дитини в школі”, яка дає можливість студентам ознайомитися з навчально-виховним процесом у першому класі протягом першого тижня;
- психолого-педагогічна, що дає можливість проводити студентам певну дослідницьку роботу та сприяє формуванню психолого-педагогічних навичок;
- інспекторсько-методична, завдання якої поглиблення і закріплення теоретичних знань з фахових дисциплін, формування умінь та навичок організації методичної роботи вчителів початкових класів.

Означені види практики доповнюють одна одну і складають єдину систему професійно-практичної підготовки студентів у вузі.

З.Курлянд, Р.Хмелюк, А.Семеновою розроблено механізм їх проходження у вищих навчальних закладах за усіма освітньо-кваліфікаційними рівнями – настановча конференція, хід практики, звіт [5].

Від рівня сформованості практичних навичок залежить рівень навчально-педагогічних умінь. Нами визначені наступні рівні:

Перший рівень (початковий) – студент самостійно не володіє професійними вміннями, діє на основі життєвого досвіду та інтуїції.

Другий рівень (формуючий) – студент усвідомлено і самостійно намагається застосовувати знання на практиці, проте припускається ряду помилок у професійному мовленні.

Третій рівень (пошуковий) – студент проявляє самостійність у виборі і здійсненні професійної діяльності на основі теоретичних знань і практичних умінь, отриманих на практичних та лабораторних заняттях з фахових дисциплін.

Четвертий рівень (основний) – студент намагається здійснювати професійну діяльність на основі своїх моделей, власної методики, використовуючи знання з фахових дисциплін та досвід учителів початкових класів.

В умовах університету слід поставити навчально-виховний процес таким чином, щоб третім та четвертим рівнями володіла максимальна більшість студентів. З цією метою вбачаємо:

1) посилення практичного спрямування у підготовці майбутніх учителів початкових класів, вихователів дошкільних навчальних закладів. Лекційний та особливо практичний матеріал наукового змісту має бути орієнтований на професійну підготовку. З цією метою у навчальних програмах, у зміст занять закласти професійну модель, яка передбачала б означену вимогу. Слід по-іншому трактувати можливість самостійної роботи студентів, яка повинна мати науково-дослідницький характер, а не реферативний;

2) удосконалення змісту педагогічної практики, а особливо систему оцінювання знань, умінь і навичок. Вважаємо, що оцінку «відмінно» за проведений урок може отримати студент, який досяг сімдесятивідсоткового 3-ого та 4-ого рівнів. З кожної дисципліни (педагогіки, методик) необхідно подати чітку структуру аналізу уроку, враховуючи вимоги сьогодення.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України ставить завдання спрямувати роботу всіх структурних підрозділів на розроблення нових підходів до педагогічної практики, розробити чітку систему практичної підготовки. Студентів випускних курсів треба направляти на практику в передбачувані місця розподілу, використовувати при цьому можливість укладання тристоронньої угоди, відповідно до наказу МОН від 17.07.2006 року за № 536. Саме в цьому напрямку повинні діяти факультети, які готують педагогічні кадри.

І.Гудзик [2] зауважує, що учні, в тому числі студенти, на сьогодні уже належним чином повинні володіти українською мовою як державною. Завдання вузу – забезпечити викладання сучасної української мови у зв'язку з методикою викладання української мови в початкових класах. Ділові ігри, конструювання окремих ситуацій на практичних заняттях дасть можливість попередити помилки у професійному мовленні майбутніх учителів початкових класів. Таким чином, наступне завдання: забезпечити функціональність, комунікативну спрямованість навчання.

3) вважаємо, що необхідно створити умови для формування у майбутнього фахівця творчого стилю педагогічної діяльності. Часто-густо підготовка до уроку студента носить консультативний характер, творчість студента у цьому процесі займає незначне місце. На нашу думку, підготовка студента до уроку повинна вимагати наступних методичних кроків:

- консультація вчителя початкових класів з питання підготовки до уроку;
- аналіз методичної літератури, складання каталогу з теми;
- визначення типу уроку та його структури;
- формулювання мети і завдань навчання і виховання;
- підбір методів і прийомів навчання;
- складання проекту уроку, консультативний аналіз його методистом;
- складання плану-конспекту уроку, його проведення, аналіз.

Активному формуванню творчого стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів покликані заняття з методики викладання предметів та новітніх технологій, а умови для цього забезпечує наступне завдання педагогічної практики – оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими технологіями навчання.

До технологій, ідей і елементи яких можуть сприяти ефективному формуванню творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики, ми відносимо наступні: особистісно орієнтовану, розвиваючого навчання, формування творчої особистості та модульного навчання. Підготовка педагога повинна бути професійно зорієнтована, усвідомлення та врахування специфіки професії є необхідним.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень з проблеми професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, організація і вдосконалення умов для розвитку професійних якостей майбутнього вчителя потребує подальшого ґрунтовного аналізу з позицій сучасного бачення спеціаліста. Основними параметрами професійно важливих якостей, які повинні формуватися у процесі навчальної діяльності, у тому числі практичної, повинні бути:

- 1) усвідомлення професійного вибору (зацікавлення професією, мотивація щодо її одержання, усвідомлення проблем майбутньої професійної діяльності);
- 2) ціннісні орієнтації особистості (гуманізм, чесність, порядність, щирість);
- 3) психологічні якості особистості (наполегливість, самодисципліна, самоконтроль, відповідальність, інтелект, акуратність).

Отже, педагогічна практика ВНЗ вимагає комплексного підходу, врахування специфіки підготовки майбутніх спеціалістів в умовах ринку. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у проведенні моніторингу з якості того чи іншого виду педагогічної практики з метою її удосконалення.

1. Абдуллина О.А., Загряжкіна Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учеб. пос. для студ. пед. институт. – 2 изд., перероб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Гудзик І.П. Практичне спрямування шкільного навчання української мови // Матеріали міжнародного науково-методичного семінару, 9-10 червня 2009 року. – Ужгород, 2009. – С. 125–134.
3. Дороз В.Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
4. Концепція педагогічної освіти / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К., 1999. – С. 8–23.
5. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін., за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

The article highlights the importance of practical training of future teachers of primary school. The author reveals the objectives and content of teaching practice, much attention is drawn to its types. The article shows an importance of the relationship between all kinds of practice. The author proposes the ways of improving the content of teaching practice in universities of III-IV level of accreditation for the qualification of “Bachelor”.

Key words: *professional training, professional skills, pedagogical practice.*

УДК 373.2
ББК 74.100

Baloghné Bakk Adrienn

RESEARCH ON INCLUSIVE EDUCATION AMONG KINDERGARTEN TEACHERS IN SOPRON

У наш час найбільшим викликом для педагогів зокрема педагогів дошкільників є здійснення інтеграції. З дитячих груп, які потребують спеціального виховання, ми в нашому дослідженні зупинилися на групі дітей з вадами. Мета дослідження – розкрити рівень підготовки вихователів для роботи з дітьми, які мають певні вади та охарактеризувати здобуті в даній темі базу знань. У роботі ми користувалися методами аналізу документів, інтерв'ю та обробку анкет. Були опитані вихователі м. Шопрона. Як висновок, можемо сказати, що вихователі не підготовлені до роботи з дітьми, які мають вади їхні знання дуже поверхневі. З метою усунення даної проблеми наша кафедра дедалі частіше проводить ряд лекцій та семінарських занять на тему спільного виховання, а також прикладає великі зусилля, щоб у наших дошкільних закладах були присутні також дедалі більше дітей з вадами, щоб студенти на практиці могли ознайомитися з специфікою роботи.

Ключові слова: *інтеграція, дошкільне виховання, підготовка вихователів, діти з вадами.*

Society's needs and its conditions require an analysis of the old and new, theoretical and practical views in questions related to integration and inclusion in the society. These needs emphasize the principle that no individual or group should be discriminated or excluded as a result of being disadvantaged or having special needs. The greatest challenge of the teachers – including kindergarten teachers – nowadays is the successful implementation of integration and inclusion. According to the Hungarian Dictionary, integration, to integrate is „the incorporation, merger of a separate part into some bigger totality”. In education, integration means the inclusive education of children with special needs and non-disabled children.

We focussed on disabled children within the category of children with special needs. Though handicap is ancient as mankind itself, it has come to the limelight recently. One of the possible reasons of this can be that the progress of medicine ensures the survival of people who would have died in the archaic times. Therefore we may say that medicine produces disability. The number of disabled people is constantly growing, what certainly affects the society and kindergartens. According to statistics the overall number of disabled is about 500 million worldwide and they account for about 10-15 percent of Europe's population (UNESCO, 1995).

Society's approach to its members with disabilities has been significantly changing over the centuries depending on the actual cultural atmosphere and the ideal image of man. Today's dominant views suggest finding in life and also in education the connection points based on similarities instead of

erasing the differences. We consider the inclusive education of disabled children as an important aim of education and social policy that also offers a possibility for the implementation of integration in kindergarten – an approach that is firmly reasoned from an educational point of view.

The inclusive education of children with disabilities and their majority peers allows a mutual understanding of each other, a possibility to try living together and cooperating as well. Children can get used to the peculiarities of each other under natural conditions and realize that not the differences but the similarities can strengthen the mutual acceptance and love. All the more so since there is no difference between a majority child and a disabled child as they all develop according to their specific skills. Difference only appears in the method and rhythm of the development.

Inclusive education should be started in the earliest possible phase of institutional education, namely in kindergarten (Benczúr, 1997). The integrated development already commenced in nursery speeds up the pace of development in case of handicapped children, reduces learning problems and frustration in school. Social sharing helps to improve the adaptability of children in an age when they more accepting. Without inclusive education, the older they get, the more they acknowledge differences between majority and disabled children, what doesn't reduce negative reactions but reinforces them.

Another advantage of integrated education is that children can stay in the community they have lived. It can also contribute to the abolition of discrimination, stigmatization and stereotypes. It improves the creativity of kindergarten teachers and cooperation among experts. „A right kind of integration ensures the development of disabled, talented and average children as well as the improvement of their performance.” (Spaller Á – Spaller K, 2006)

Besides the above, kindergarten teachers are more opened to difference, they accept disabled children more easily than school teachers. The natural cause of this is that kindergarten education is less performance-oriented than school, nursery programmes are more flexible and the number of mixed groups – where the differences among the children of various ages emphasize their dissimilarity – is growing.

“...the beginning is the key, even in general,
but especially for the young and tender souls.
Because they can be shaped in that age,
the structure we like to build
can be founded in those years.” (Plato)

The National Kindergarten Education Base Program sets out the aim of developing the child's personality as a whole, including its emotional, motor control, mental and social aspects. Nursery schools' pedagogical programmes are based on this national document, which offers a wide framework for the development of an educational practice for children between the age of 3 and 7 that considers local needs.

The majority of the kindergartens integrated the current social needs into their previous, tried and tested pedagogical practice to create a new programme. Some educational programmes have in view the implementation of integration principles. One of the tasks of the planned research will be to examine the practical use of these principles.

The inclusive development of handicapped children is not only a pedagogical task: it also has social, legal and financial aspects. Though it is hard to answer all these challenges at the same time, we shouldn't run away, because every child has the right to be treated equally.

Surveys involving different groups of teachers in Hungary (Réthy, Schaffhauser, 2002), showed a depressing image of the situation. It turned out that despite integrated education has been present in Hungary for the past 20 years, a significant part of the teachers is unfamiliar with the term of integrated education.

Hungary joined the European Union in 2004 and due to the newly available resources the issue of integrated education has come to the foreground again. But the accession certainly failed to cause an immediate paradigm change, integration appeared in education to a varying degree and similar to the international situation, different practices evolved in integrated education.

The aim of the research is to assess the knowledge and the scale of preparedness of kindergarten teachers for teaching children with special needs.

Another goal is to find out how important it is for nursery teachers to learn educational methods suitable for these children. Further questions asked by the research:

- How do teachers consider the opportunities for integration in their workplace?

- Do they want to know and learn methods concerning integration?
- To what degree does the pedagogical program affects the success of integration?

We formulated our assumptions:

A1: We assume that the preparedness of kindergarten teachers is insufficient for the successful solution of tasks related to the inclusive approach.

A2: We assume that efficiency indexes are affected by the inadequate weight of curricula supporting integration.

A3: We assume that the surveyed kindergartens do not fulfil the requirements of inclusive education neither in terms of the staff nor material facilities.

Research methods:

Analysis of documents:

National Kindergarten Education Base Program,

Local Education Programs of kindergartens,

Legal regulation on integration

Interrogation in writing: questionnaires with closed and open-ended questions examining the knowledge of kindergarten teachers concerning integrated education.

We interrogated 96 kindergarten teachers in the 11 kindergartens of Sopron.

It is a pity that less than half of the teachers have learnt about integration. The reason for this might be that about 50 percent of the respondents has been working as a kindergarten teacher for 20 years. Back then inclusive education was not included in their studies and only a few of them improve their knowledge in this field.

The answers given for the next question reinforce these results. 65 percent of the respondents do not feel themselves fit for implementing integrated education in their kindergartens.

The following questions were asked to find out which type of disability would they chose to teach if they had to choose.

The answers showed that the majority of nursery teachers would choose children with reduced mobility despite that most kindergartens cannot ensure accessibility for them.

We also asked how would they prepare themselves for the challenge, who or what would help them to be successful.

Kindergarten teachers consider the support of experts the most important, they prefer teamwork, consultations and collaboration. They think specialized books and trainings related to inclusive education are also necessary. Many of the respondents also emphasized the importance of sufficient financial resources.

In conclusion we may say that kindergarten teachers are not prepared for handicapped children and their knowledge is insufficient. Our faculty launches more and more courses and seminars concerning inclusive education and use every effort to enrol disabled children to our preparatory kindergartens in order to make our students acquainted with them.

Nursery teachers admit they need the help of specialists. They would like to read specialist books, participate in trainings in order to know and learn different methods.

As a closing thought please receive a passage from a presentation by Dr. Ferenc Katona held at a conference organized by the Hungarian Society for Rehabilitation in 1990:

„The issue of the social recognition of handicap... begins in childhood, where healthy children get their first impressions of their handicapped companions. If all of them can be raised together without disturbing each other, many adulthood problems resulting from co-existence can be avoided and prevented”.

1. Benkő, Zs.– Lippai, L. Kihagyott lépcsőfok? Egy óvodai együttnevelési projekt tanulságai. Új Pedagógiai Szemle 2004. október

2. Csányi Y, Zsoldos M. Világkonferencia a speciális szükségletű nevelésről Új Pedagógiai Szemle 12. 1994.- 41- 50.p.

3. Csákvári Mária. Az integrált óvodai nevelésről In. Óvodai élet 1995.- 5-7.p.

4. Czibere Csilla. Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez, Bevezető az óvodai nevelés kompetenciaterület ajánlásaihoz Bp. SULINOVA. 2006.

5. Falus Iván. Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe Műszaki Könyvkiadó Bp. 2000.

6. Illyés S. Fogyatékoság, speciális nevelési szükséglet, differenciális pedagógia In: Gyógypedagógiai ismeretek a tanító és óvodapedagógus képzésben, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, 1998. Kaposvár 5-20.

7. Kálmán Zs., Kőnczei. Gy. A Taigetosztól az esélyegyenlőségig Osiri Bp. 2002.

8. Körmöci Katalin. A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában Bp. Fabula Bt. 2001.

9. Madarász Natália. Óvodapedagógusok vélekedése az integrált nevelésről. Fejlesztő Pedagógia 2-3. szám 2005. - 16-20.p.

10. Vargáné Mező Lilla Inkluzív nevelés- az integrált oktatás jogi háttere Bp. SULINOVA. 2006.

A TANÍTÁSI GYAKORLAT JELENTŐSÉGE A TANÁRRÁ VÁLÁSI FOLYAMATBAN

Проходження студентами педагогічних вузів педагогічної практики в школах є одним із найважливіших етапів у процесі становлення майбутнього фахівця. Студенти-практиканти потребують значної професійної допомоги, яку їм можуть надати наставники (ментори) – головні професійні куратори з надання висококваліфікованої практичної й методичної допомоги. Отож надзвичайно важливо, щоб із студентами-практикантами співпрацювали найкращі ментори, вчителі-фахівці.

У дослідженні розглянуто професійні потреби студентів, які вони намагаються задовільнити під час проходження педпрактики, розглянуто професійну допомогу, яку студенти очікують від менторів, проаналізовано реальну допомогу, практикантам під час практики. Учасниками дослідження були 49 студентів четвертого курсу педагогічного інституту спеціальності “Англійська мова та література”. За допомогою анкет студентів опитано про планування навчального процесу, манеру викладання, налагодження професійних стосунків.

Виходячи із результатів дослідження, можемо стверджувати, що студентам-практикантам потрібна більша допомога під час педагогічної практики. Все, що вони пізнають під час практики в школі, впливає на процес формування їх компетентності у майбутній педагогічній діяльності, адже ж під час практики формуються всі необхідні навички для професії вчителя.

Ключові слова: педагогічна практика, студент-практикант, ментор/наставник.

A főiskolai vagy egyetemi hallgatók által iskolákban végzett tanítási gyakorlat elismerten az egyik legfontosabb elem a tanárrá válási folyamatban. A tanítási gyakorlat során a diákok valódi tanulókat, tanárokat és tanterveket figyelnek meg eredeti közegükben.

Egyértelmű, hogy gyakorlatuk során a hallgatóknak sok segítségre van szükségük. Mindezt a mentoroktól vagy az együttműködő tanároktól [1] kaphatják meg. Farrell [2] úgy tartja, hogy ezek a tanárok a diákok számára szükséges támogatás fő forrásai, hiszen ők a „legbefolyásosabb emberek” a diákok tanítási gyakorlata alatt, ők vannak valószínűleg a legnagyobb hatással a gyakornokokra. A gyakorlat során a diákoknak bele kell szocializálódniuk a tanári szakma minden aspektusába. A fent említettek elérése érdekében tehát kiemelten fontos, hogy tanítási gyakorlatuk során a tanárjelöltek kompetens mentorokkal dolgozhassanak együtt.

Kárpátalján az „együttműködő tanárok” általában a legtöbb tanítási gyakorlattal és tapasztalattal rendelkező tanárok, viszont ez nem jelenti automatikusan azt, hogy ők a legjobb mentorok. A legtöbb esetben ezeket a tanárokat nem képezték ki arra, hogy mentorok legyenek, akik tudják, hogyan kell „bánni” a gyakornokokkal, milyen szakmai segítségre és támogatásra van szükségük. Tomlinson [4] megjegyzi, hogy néhány mentor, akit azért neveztek ki mentornak, mert sokévnnyi tanítási tapasztalattal rendelkező tanár, nem feltétlenül van tisztában a szerepeivel és feladataival. Tomlinson úgy gondolja, éppen azért, mert tapasztalt tanárok, lehetséges, hogy annyira intuitívvá váltak, hogy nehéz számukra szavakban kifejezni a gyakornokok felé, mi az, amit csinálnak. Johnson [3] szerint az angoltanári szakma keveset tud arról, hogyan értelmezik az angol szakos tanárjelöltek saját kezdeti tanítási tapasztalataikat, és azt, hogy ezek a tapasztalatok, élmények milyen hatással vannak szakmai fejlődésükre, tanárrá válásuk folyamatára.

A kutatás célja

Kutatásunkban felmértük, milyen igényeket támasztanak a tanárjelöltek a tanítási gyakorlattal szemben, milyen szakmai támogatásra számítanak, mire van szükségük, illetve milyen segítséget kapnak a tanítási gyakorlatuk során.

A kutatás résztvevői

Felmérésünkben a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 49 angol szakos bachelorképzésben részt vevő végzős hallgatója szerepelt válaszadóként 2008-2010 között, akik már teljesítették kötelező hathetes külső iskolai gyakorlatukat húsz különböző kárpátaljai magyar iskolában. Ezeket a hallgatókat/tanárjelölteket azért választottuk ki, mert volt már rálátásuk a tanítási gyakorlattal kapcsolatban felmerülő kérdésekre, megfogalmazták véleményüket az iskolában kapott támogatás milyenségéről.

A kutatás eszköze

Egy érvényesített és kipróbált kérdőív [2] segítségével tudtuk meg, mi a véleményük a tanárjelölteknek a tanítási folyamat megtervezéséről, gyakorlatuk során kaptak-e segítséget a

mentoruktól, és ha igen, milyen jellegűt és milyen formában. A kérdőívben arra is rákérdeztünk, milyen természetű szakmai kapcsolat alakult ki a tanárjelölt és a mentor között, illetve a tanárjelölt és a tanári kar tagjai között.

Kutatási eredmények

A tanítás megtervezése

A kérdőív első részében a tanítás megtervezésével kapcsolatos kérdéseket tettünk fel a diákoknak.

1. kérdés: „Lehetetlen úgy sikeres órát tartani, hogy az nem volt előre jól megtervezve.” A kutatás résztvevőinek egy 1-től 4-ig terjedő skálán kellett értékelni, mennyire értenek egyet az állítással (1 = „teljesen egyetértek”; 4 = „egyáltalán nem értek egyet”). A válaszadók többsége (41) azt felelte, hogy teljesen egyetért, illetve egyetért az állítással. Azonban a meggyőző többség ellenére akadtak elgondolkodtató megjegyzések, pl. „Egyetértek, de mégis akadnak olyan esetek, amikor időhiány miatt a tanár nem készíti el az óravázlatot. Persze a terv a fejében megvan” (A5*); „Egyetértek, de azért a tanár rátermettségétől, tudásától és gyakorlottságától is függ. Minél tapasztaltabb a tanár, annál könnyebben tart órát” (A47).

2. kérdés: Fontolja meg a következő állítást: „A tanároknak rugalmasabban kell a tanulók szükségleteire reagálniuk, mint az előre megállapított tantervre.” A válaszadók döntő többsége (43 diák) teljesen egyetértett, illetve egyetértett az állítással. Némi ellentmondást vélünk felfedezni a 25. sz. adatközlő válaszában, aki egyetértett az állítással, végül mégis fontosnak tartotta megjegyezni, hogy „A tanár számára egyformán fontos betartani a tanterv előírásait és szem előtt tartani, mire van szükségük a tanulóknak”. Egy másik vélemény (A49): „Egyetértek, de ne feledjük, hogy a tanulók különbözőek, ezért mindenkinek másra van szüksége. Ezt gyakran nagyon nehéz összeegyeztetni egy tanórán belül”.

3. kérdés: „Hány alkalommal kellett megváltoztatnia az előre elkészített óravázlatot?” A leggyakoribb válasz a „néha” és a „ritkán” volt (17-en, illetve 16-an nyilatkoztak így). Nyolcan általában, hatan soha, ketten pedig mindig megváltoztatták az óravázlatukat.

Tanítási mód

A kérdőív második részében a tanítási módról, megközelítésről kérdeztük a válaszadókat, a véleményükre voltunk kíváncsiak, vajon a tanár- vagy a tanulóközpontú óravezetést részesítik előnyben.

4. kérdés: „A tanórát a tanárnak szigorúan kell ellenőriznie és irányítania.” Harminchatan egyetértettek, illetve teljesen egyetértettek ezzel az állítással, 13-an nem értettek egyet. „Teljesen egyetértek. Azt hiszem, a diákok csak akkor tanulnak, ha ellenőrzik őket és a tanár szigorúan megköveteli az anyagot” (A3); „Egyetértek. Ha a tanár nem szigorú az órán, káosz fog kialakulni” (A49); „Nem értek egyet. Ha a tanár szigorúan vezeti le az órát, a tanulók feszültekké válnak, és szerintem nem lesznek képesek odafigyelni az anyagra” (A47).

5. kérdés: „Reflektáljon a hathetes külső iskolai gyakorlatra. Tapasztalatai szerint a diákok akkor tanulták jobban az angolt, ha társaikkal léptek szóbeli interakcióba, vagy pedig a tanár közvetlen tanításán keresztül?” Három válaszlehetőséget adtunk meg: 1. társakkal való együttműködésből, 2. tanári magyarázataból, illetve 3. a két mód között nem volt tapasztalható különbség. A válaszadók felének (24) az volt a véleménye, hogy egymástól könnyebben és gyorsabban tanultak a gyerekek. Ezt így magyarázták: „A gyerekek könnyebben megtanulják az anyagot, ha egymással társalognak a célnyelven, mert ilyenkor azt érzik, hogy ez egy közvetlen beszélgetés, nem pedig kemény munka és tanulás” (A25). Tizenötön meg voltak győződve a tanárnak az órán betöltött rendkívül fontos szerepéről, hiszen a diákok csak tőle tanulhattak igazán. Tíz válaszadó szerint nem volt a két mód között különbség, olyan eseteket is megfigyeltek gyakorlatuk során, mikor a tanulók inkább egymástól tanultak, és olyanokat is, mikor a tanári magyarázataból. A 48. sz. adatközlőnk erre így emlékszik vissza: „A tanulók az egymással való együttműködésből tanultak, miután a tanár érthetően elmagyarázta a tanulandó anyagot”.

6. kérdés: „Kérjük, jellemezze saját tanítási stílusát a gyakorlat folyamán.” Négy válaszlehetőséget adtunk meg: 1. nagyon diákközpontú, 2. többnyire diákközpontú, 3. többnyire tanárközpontú, 4. nagyon tanárközpontú. A legtöbben (40) azt válaszolták, hogy többnyire

* Az idézetek a kitöltött kérdőívekből származnak. Az „A” betű az idézetek után az adatközlőt jelenti.

diákközpontú stílusban tanítottak, míg heten azt jelezték, hogy inkább tanárközpontú volt a tanítási stílusok. Mindössze ketten állították, hogy nagyon diákközpontúan tanítottak.

Szakmai kapcsolatok

A kérdőív harmadik részében a kérdések a tanárjelöltek szakmai kapcsolatairól szóltak.

7. kérdés: „Ki volt a legsegítőkészebb és kitől kapta a legtöbb segítséget tanítási gyakorlata során?” A legtöbben (34) a mentort említették, mint azt a személyt, akitől a gyakorlat során a legtöbb segítséget kapták. Tizenketten jelölték meg annak az iskolának a tapasztalt tanárait, ahol kötelező hathetes gyakorlatukat teljesítették, míg csak egy válaszadó utalt arra, hogy kezdő tanárok segítettek őt eligazodni az iskolában, a tanításban. Egy résztvevő arról számolt be, hogy neki mindenki segített az iskolában, míg egy másik úgy érezte, neki a legtöbbet a tanítványai segítettek, mert „... türelmesek és toleránsak voltak velem szemben. Tudták, hogy én is diák vagyok” (A4). Érdekes megjegyeznünk, hogy az iskolaigazgatót, illetve a járási angol szakos módszerészt senki sem említette, mint a legsegítőkészebb személyt.

8. kérdés: „Mit gondolnak, kitől kapják majd a legtöbb segítséget tanításuk első pár évében?” Érdekes módon a mentort itt mindössze hatan említették, míg négyen a kezdő (egy-két éves tanítási tapasztalattal rendelkező) tanárookra, illetve a járási angol szakos módszerészre gondoltak. A legtöbben (71%) azonban úgy vélték, a legsegítőkészebbek annak az iskolának a tapasztaltabb tanárai lesznek, ahol tanári pályájukat kezdik majd. Az iskolaigazgatót ebben az esetben sem említette senki.

9. kérdés: „Ha a jövőben is folytatja az angoltanítást, mit gondol, mennyire fog majd együttműködni más tanárral (pl. tanítási eljárásokat megbeszélni)?” Szinte egyenlő arányban említették, hogy nagyon (22) vagy valamennyire (20) segíteni fognak tanártársaiknak, illetve elfogadnak majd tanácsokat, heten azt állították, hogy egy kicsit, viszont senki sem tagadta meg, hogy a jövőben másnak segítsen. „Megosztanám a kollégáimmal az új tanítási ötleteket, eljárásokat, innovációkat” (A27).

Az eredmények értékelése és értelmezése

A tanítás megtervezésével kapcsolatban a megkérdezett tanárjelöltek túlnyomó többsége (84%) azt válaszolta, felettébb fontos, hogy minden tanóra jól meg legyen tervezve és óravázlat is készüljön minden órához, mert ez a tanár számára „mentőövet” jelent, és van mire támaszkodni a problémás helyzetekben. A megkérdezettek 88%-a értett azzal egyet, hogy a tanárnak inkább a tanulók nyelvtanulási szükségleteire kell figyelni, majd csak aztán figyelembe venni a tantárgyi előírásokat.

A válaszadók 73%-a vallotta, hogy a tanárnak szigorúan kell vezetnie az órákat, felügyelni azok minden pillanatát, mert csak ilyen feltételek mellett lehet sikeres a tanulás. Az ilyen vélemény teljes mértékben a tanárközpontú tanítási stílusra utal, és ellenkezik azon kutatási résztvevők magas számával, akik egy korábbi kérdésnél a tanulóközpontú tanítási stílust részesítették előnyben. Ennek az oka valószínűleg az lehet, hogy a tanárjelöltek érzik, tudják, hogy a tanár mindenkor a tanulók igényeit kell, hogy szem előtt tartsa, azonban mégis úgy gondolják, hogy kell az angolórara egy „irányító”, aki vezeti az órát és igazgatja a tanulói tevékenységet. A tanár személyében jelenik meg számukra ez a szerepkör.

A válaszadók 49%-a úgy tapasztalta gyakorlata során, a tanulók jobban, könnyebben, gyorsabban tanulják a nyelvet, ha társaikkal lépnek szóbeli interakcióba, nem pedig a tanárral. Ez egyfajta tanulóközpontú megközelítés, amit az iskolákban tapasztaltak az angolórákon. Látva ezt a példát, tanárjelöltjeink saját bevallásuk szerint maguk is többnyire a tanulóközpontú tanítási stílust részesítették előnyben saját óráikon (86%). Ez a hozzáállás nagyjából megegyezik azzal az aránnyal, ahányan a második kérdésünkönél támogatták ezt a stílust (88%), tehát ez is bizonyítja, hogy tanárjelöltjeink következetesen gondolnak jövőbeni pályájukra.

Tanárjelöltjeinket a jövőben kialakítandó szakmai kapcsolataikról is kérdeztük. Először a felől érdeklődtünk, ki nyújtotta nekik gyakorlatuk során a legtöbb segítséget. Természetes módon a megkérdezettek 69%-a említette a mentort, hiszen valószínűleg ezzel az együttműködő tanárral voltak a gyakornokok a legszorosabb napi kapcsolatban, vele beszéltek meg a tartandó órákat, együtt terveztek és reflektáltak a megtartott órákra. A válaszadók 24%-a említette, hogy más szakos tapasztalt tanár nagy segítségükre volt a gyakorlat során. Nem zárhatjuk ki itt azt a tényt, hogy a diákok általában abban az iskolában teljesítették gyakorlatukat, ahol maguk is érettségiztek, tehát a tanárok jól ismerték őket. Az iskolaigazgatót senki sem említette, hogy nagyon hasznos segítséget nyújtott volna a

gyakornokoknak. Szintén nem jelölték meg a városi, illetve járási angol szakos módszerészt ilyen tekintetben, pedig valószínűleg ezek a szaktanácsadók is sokat segíthetnének a szakmájukat megkezdeni kívánó tanárjelölteknek. Mivel a felsőfokú tanintézmények, melyekkel a tanárjelölt-gyakornokok tanulói jogviszonyban állnak, nem tudják ezt a fajta segítséget anyagilag honorálni a szaktanácsadóknak, ilyen segítségre a közeljövőben a gyakornokok, véleményünk szerint, továbbra sem számíthatnak.

Reményeik szerint a megkérdezettek kezdő tanárként a legtöbb segítséget az iskolájuk tapasztaltabb tanáraitól fogják kapni. Nem gondolják, hogy volt mentoruk nagy segítségükre lehet, talán azért sem, mert esetleg nem ugyanabban az iskolában kezdik majd meg tanári karrierjüket, amelyekben gyakorlatukat teljesítették. Öröndetes tény az az eredmény, mely szerint a leendő tanárok pozitívan szemlélik a kollégáikkal kialakítandó szakmai kapcsolatokat. Minden tanárjelölt úgy vélte, hogy a jövőben valamilyen szinten mindenképp segítségére lesz kezdő tanártársainak. Senki sem határolta el magát attól a gondolattól, hogy megossza tanártársaival az új ötleteket, módszereket, eljárásokat, beszámoljon az újításokról. Az ilyen hozzáállás virágzó, egymást segítő jövőbeli szakmai kapcsolattal kecsegtet.

Következtetések és pedagógiai implikációk

A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy az angol szakos gyakornokoknak/tanárjelölteknek több támogatásra van szükségük a gyakorlatuk során, illetve arra, hogy az iskolai tanáraik támogatása és irányítása pozitívan hathat a tanárjelöltek sikereire a tanárrá válási folyamat legelején, az iskolai gyakorlat során. Minden, amit a gyakornokok a tanítási gyakorlat idején meglátnak és megtapasztalnak az iskolában, befolyásolja tanárrá válásukat, hiszen ekkor alakulnak ki bennük a tanári pályához szükséges kompetenciák, készségek.

1. A tanárjelölteknek szükségük van a támogatásra, és el is várják a mentor segítségét, azonban tisztában vannak vele, hogy nekik maguknak is „meg kell dolgozniuk” a sikerért. A kutatás eredményei által jobban megismerjük a tanárjelöltek szükségleteit, és ezt az ismeretet felhasználhatjuk kárpátaljai magyar iskolák tanárai számára szervezett mentorképző tanfolyamokon.

2. Egy olyan tanítási gyakorlatmodell kidolgozására lenne szükség, melyben valamilyen szinten a városi/járási idegennyelv-szakos módszerész is részt venne, és megfigyeléseivel, tapasztalataival, tudásával segíthetné a tanárjelölteket.

1. Bárdos, J., Milner, M., Németh, A., Poór, Z. Teaching practice handbook. – Veszprém: University of Veszprém. 1994.

2. Farrell, T. 'Here's the book, go teach the class': ELT practicum support. // RELC Journal, 2008. Vol. 39, 226–241 pp.

3. Johnson, K. E. The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. // D. Freeman, J. C. Richards (Eds.). Teacher learning in language teaching. – New York: Cambridge University Press. 1996. 30–49 pp.

4. Tomlinson, P. Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation. – Buckingham: Open University Press. 1995.

The teaching practicum done by students of teacher training institutes is acknowledged to be one of the most crucial elements in the process of becoming competent teachers. During their practicum student teachers need much help which they can get from their mentors who are the key source of the support necessary for the student teachers. Therefore it is of utmost importance that student teachers work with the most competent mentors.

The needs of student teachers during the teaching practicum have been surveyed. Forty-nine English-major Year 4 students participated in the study between 2008 and 2010. All of them had done their obligatory practicum by the time of the research. In the questionnaire the participants were asked about three main areas: instruction planning, teaching approach, and professional relations.

It can be concluded that student teachers need more help and support during their teaching practicum. Everything they experience during their practicum will influence the process of their becoming competent teachers because the initial teaching practicum is the time when all the skills needed for the teaching profession are formulated in the students.

Key words: teaching practicum, student teacher, mentor

УДК 37.015:39 (477.82)“18/19”
ББК 74.900.5+83.3(4УКР)5-8

Анна Герасимчук

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ ТА ЕТНОПЕДАГОГІКИ У РОДИННОМУ ВИХОВАННІ СІМ'Ї КОСАЧІВ

Стаття присвячена дослідженню духовно-культурної атмосфери життя Олени Пчілки та сім'ї Косачів. Розглядається аспект їхніх дійових виховних ідей як віддзеркалення унікальної трансформації норм і цінностей української ментальності та етнопедагогіки у родинному вихованні дітей.

***Ключові слова:** традиції, виховання, освіта, родина, українська ментальність, духовність, цінності, етнопедагогіка.*

Постановка проблеми. Нині і в науці, і в практиці ми все частіше звертаємося до минулого – історії, культури, традицій. Це цілком закономірно, адже без цього немає справжньої людини і праведної сучасності, без цього неможливе і майбутнє [2, с.3].

Поза сумнівом, вершинною формою вияву ментальності є духовність, як сутність свідомого творчого життя – служіння високим ідеалам істини, добра, краси і мудрості. Цінності української ментальності та народна педагогіка служили тим змістовним наповненням, спираючись на який і утверджувалися та відтворювалися надзвичайно сприятливі, продуктивні у виховному аспекті, теплі, дружні, і позбавлені будь-якого моралізаторства відносини між батьками та дітьми [3, с.157].

Можна з певністю стверджувати, що “українська течія” відіграла величезне значення в родинному вихованні Косачів. У цій сім'ї завжди відчувався глибинний і органічний зв'язок з українською народною культурою.

Саме тому занурення у духовно-культурну атмосферу життя Ольги Петрівни Косач (Олени Пчілки) і всієї родини Косачів відкриває нам скарби їхніх плідних, освітньо-виховних ідей, що є таким конкретним та щасливим поєднанням питань виховання та ідей народної педагогіки – безпосередньо практичним зреалізуванням норм та цінностей народної педагогіки у контексті родинного виховання [2, с.4].

Сім'ю Косачів можна розглядати та поцінювати і як зразок суспільного виховання – у тому числі завдяки й такому незаперечно значущому втіленню єдності педагогічних ідей та практики виховання. На підтвердження цього вже значно пізніше, у другій половині ХХ ст., видатний педагог В.О. Сухомлинський чітко сформулював положення про те, що родина, родинне виховання, моральне здоров'я сім'ї служать тим першоджерелом, де започатковується вся педагогічна мудрість суспільства. Вирішення питання освіти, навчання та виховання дітей у родині Косачів – надзвичайно яскраве тому підтвердження [3, с.86].

Аналіз досліджень. До вивчення ролі родини Косачів у національній та світовій культурі звертались багато дослідників в Україні та за її межами. Серед них варто назвати М. Жулинського, О. Рисака, І. Денисюка, О.Ошуркевича, Т. Скрипку, А. Дибу, Г. Аврахова, Я. Поліщука та інших. Про “Материнську школу” Олени Пчілки писала Л. Новаківська. Творчість Олени Пчілки як дитячої письменниці досліджували О.Таланчук та Л.Дунаєвська.

Однак потребує посиленої уваги дослідження духовно-культурної атмосфери сім'ї Косачів як джерела й скарбниці цінностей української ментальності й етнопедагогіки.

Формування мети та завдання статті.

Мета: обґрунтувати унікальність духовно-культурних надбань Олени Пчілки, родинної атмосфери Косачів у трансформації ідей і цінностей української ментальності та етнопедагогіки у вихованні дітей.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів.

Родину Косачів практично неможливо уявити відірваною від життя українського народу, від залучення та унікальної сімейної трансформації духовно-культурних надбань нації. І цей зв'язок був не поверхневим, адже ідеї демократичного просвітництва, які гаряче сповідували ще

в юності Петро Антонович та Олена Пчілка, знаходили послідовно практичне поєднання з цінностями національного духу та реальне втілення у сімейному вихованні [2].

Олена Пчілка, один із визначних українських просвітителів другої половини ХІХ – початку ХХ століття, вірила у могутню силу виховання, що визначає долю не лише окремої людини, а й майбутнє всієї країни, всього народу. Цим принциповим положенням О.Пчілка керувалася протягом усього свідомого життя [6].

Як слушно зазначає Г.Маковська, життя, родинна атмосфера Косачів відзначалися в цілому високою культурністю, надзвичайно шанобливим, майже цнотливим ставленням один до одного та до простого народу, демократичністю та сердечністю [3, с.82]. Це дозволило науковцю зробити висновок про те, що є всі підстави вести мову не просто про впливи специфічно української ментальності, духовно-культурного життя нації на сімейно-побутові умови Косачів, а саме про безпосереднє продовження одного в іншому, про специфічну родину, і тому унікальну трансформацію норм та цінностей української ментальності та етнопедагогіки у родинному вихованні сім'ї Косачів [2, с.6].

І хоча Ольга Петрівна не писала спеціальних педагогічних праць із методики навчання та виховання, організації навчально-виховного процесу дітей, проте змістом свого життя вона творила власну педагогічну систему, утверджувала принципи педагогіки життя, родинної педагогіки. Вона добре розуміла, що благодатний ґрунт для формування світогляду молодої людини закладається в дитячі роки і напрям його визначається взаєминами, контактом між батьками та дітьми. Повага до батька, матері, дідуся, бабусі, до родини взагалі, вміння жити радіщами і турботами, успіхами і невдачами, а часто і болями своїх рідних, підтримувати і жити традиції роду – це ті життєві принципи, що стануть визначальними в родині Ольги Петрівни Драгоманової – Косач або Олени Пчілки [4, с.48].

Найбільшим виховним чинником для дітей був власний приклад матері як особистості – її невсипуща працьовитість, патріотизм, ерудиція, здатність на самопожертву задля громадського добра, її принциповість [1].

Педагічні заслуги Олени Пчілки не можна обмежити лише практикою родинного виховання. Вона все життя боролася за розвиток і розквіт української культури, науки, освіти, вважаючи, що Україна мусить піднятися до рівня високорозвинутих держав світу, а в досягненні цього не остання роль належить освіті. Саме тому найважливішою метою освіти Олена Пчілка вважала пробудження і живлення творчого мислення дитини. Надійну допомогу в цьому має надати гарна, мудра книга рідною мовою, яка допомагає у навчанні, самовихованні, збагачує знаннями, зміцнює волю, пробуджує мрію. Завдяки книгам, що їх добирала для читання Олена Пчілка, її діти отримали ґрунтовну домашню освіту, прилучаючись до літературної творчості [4, с.50].

Саме діти, в усьому багатоманітті напрямків їхнього виховання та формування як особистостей, і надавали найбільшій визначеності життєдіяльності сім'ї. У практиці виховання та освіти, у щоденних клопотах про них сім'я постійно отримувала найбільш адекватну їх “завершеність”, цілісність, взаємоопосередкування різноманіття її щоденних завдань та потреб. У кінцевому підсумку це відповідало тому “надзавданню”, яким керувалася Ольга Петрівна – виховати національно свідомих, високоосвічених інтелігентів. Із цих позицій здійснювалася вся життєдіяльність сім'ї, це було тим визначальним чинником, у контексті якого формувалася родинна атмосфера, тією зорієнтовуючою метою, до якої постійно прагнула славна родина Косачів. “У дітей мені хотілося перелити свою душу й думки – і з певністю можу сказати, що мені се вдалося” [3, с. 69–70].

Висновок. Таким чином, чітким, ясним та незаперечним є висновок і про те, що благородна просвітницька діяльність Олени Пчілки залишається і нині високим прикладом служіння інтересам народу. У неймовірно важких умовах геніальна дочка України торувала висхідний шлях всебічного розвитку особистості, розгортала велику культурно-просвітницьку діяльність серед широких верств населення. Слід наголосити, що Ольга Петрівна Косач, по суті, все своє життя, всі сили до останку віддала дітям, їхньому навчанню, вихованню та благополуччю. Вона – високоосвічена, надзвичайно тонко вихована жінка, чудовий педагог, по праву стала одним із фундаторів українського національного сімейного виховання [5].

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із поглибленим вивченням життєвого та творчого шляху славетної українки Ольги Петрівни Косач на ниві педагогічно-просвітницької діяльності.

1. Денисюк І., Скрипка Т. Дворянське гніздо Косачів. – Львів: Науково-видавниче товариство “Академічний експрес”. – 1999. – 267 с.
2. Маковська Г.Я. Педагогічні ідеї і практика виховання та освіти дітей у родині Косачів / Г. Я. Маковська: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Г. Я. Маковська. – К., 1996. – 24с.
3. Маковська Г.Я. Педагогічні ідеї і практика виховання та освіти дітей у родині Косачів / Галина Яківна Маковська: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Київський інститут ім. Т. Шевченка. – Київ, 1996. – 190 л.
4. Новаківська Л. Материнська школа Олени Пчілки / Л. Новаківська // Початкова школа, 1997. – № 9. – С. 48.
5. Святовець В. Олена Пчілка: “В дітей мені хотілося перелити свою душу...” / В. Святовець // Краєвид. – 1996. – № 4. – С. 2–3.
6. Струбицький В.В. Олена Пчілка і народна освіта / В. В. Струбицький // Початкова школа, 1997. – № 9. – С. 47.
7. Струбицький В.В. Просвітительські погляди погляди Олени Пчілки і Лесі Українки / В. В. Струбицький, О. В. Петрашек, О. В. Шостак // Минуле і сучасне Волині і Літописні міста і середньовічна культура / Матеріали VII Вол. обл. історичної краєзнавчої конференції. – Луцьк: Надстир'я, 1998. – С. 130–132.

The article describes an atmosphere of spiritual and cultural life of Helen Pchilka and Kosach family. It is considered an aspect of their educational ideas as a reflection of the unique transformation of norms and values of the Ukrainian mentality and ethnopedagogy in the family upbringing of children.

Key words: tradition, upbringing, education, family, Ukrainian mentality, spirituality, values, ethnopedagogic.

УДК 372.830
ББК74.100.25

Ольга Макаренко

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ ДНЗ-ШКОЛА-ВИЩ

У статті значна увага приділяється проблемі формування світогляду особистості, яка проживає в полікультурному соціумі. Розкрито підходи науковців до цього питання. Визначено роль етнопедагогіки, як чинника полікультурного виховання в системі дошкільний навчальний заклад-школа-вищий навчальний заклад.

Ключові слова: полікультурне виховання, полікультурна компетентність, інтеркультурна комунікація, етнопедагогіка, етнокомпетентне середовище.

Актуальність проблеми. Нові педагогічні реалії потребують збереження соціуму, вміння поводитися в умовах розмаїття культур. Цьому сприяє полікультурне виховання, яке забезпечує на когнітивному рівні засвоєння взірців і цінностей національної і світової культури, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів; на ціннісно-мотиваційному рівні формування соціальноустановчих і ціннісноорієнтаційних схильностей особистості до інтеркультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності та емпатії стосовно інших країн, народів, культур і соціальних груп; на діяльнісно-поведінковому активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності. Воно передбачає наслідування традицій тих культур, в яких живе людина, і разом з тим, введення інноваційного поля культурної взаємодії. Тож в умовах глобалізації, інтеграції та експансії масової культури залишається актуальною проблема здійснення полікультурного виховання особистості через засвоєння етнічного різнобарв'я та збереження культурної самобутності української нації чому сприяють етнопедагогічні знання. Отже, “актуальним є створення та популяризація полікультурної парадигми виховання, що ґрунтується на взаємній толерантності, любові й шани не лише до традицій своєї нації, але й тієї, в країні якої людина проживає” [3, с. 8]

Мета статті – визначити можливості полікультурного становлення особистості засобами етнопедагогіки в системі днз-школа-вищ.

Формування цілей статті. Полікультурне суспільство України в контексті сучасної парадигми освіти прагне до детального вивчення засобами етнопедагогіки й обґрунтування ряду форм і методів роботи в процесі полікультурного виховання особистості в системі днз – школа – вищ оскільки дане питання на сьогодні практично залишається відкритим.

Постановка проблеми. Сьогодні у світі, який стає дедалі динамічнішим, ціліснішим, невід'ємною складовою функції свідомості особистості є її прагнення розпочати діалог з людьми інших культур, сформувавши уяву про світ в цілому, зберігаючи при цьому знання про свою націю, свій народ, свою державу, усвідомлюючи себе її частиною. Іншими словами, з одного боку – зрозуміти устрій іншої держави, а з другого – зберегти свою власну ідентичність. У виконанні вище зазначених завдань значне місце посідає полікультурне виховання, яке базується на засадах етнопедагогіки і здійснюється впродовж свідомого життя особистості, сприяючи вихованню людини, яка зможе мирно жити, продуктивно працювати в полікультурному просторі, де існує взаємозв'язок культур, одна з яких домінує, виокремлюючи крос-культурні (міжкультурні) цінності.

Актуальність упровадження полікультурного виховання зумовлена потребою організації нашого суспільства на засадах гуманізму, свободи, рівності та соціальної справедливості. У ньому акцент робиться на закладені в етнічних культурах цінності, що мають загальнолюдське значення, а отже, сприяють розвитку особистості, встановленню добросусідського співробітництва на міжособистісних, державних і міжнародних рівнях.

Важливо пам'ятати про те, що полікультурне виховання – порівняно нова концепція, яка буде трансформуватися для того, щоб відповідати потребам суспільства, що постійно змінюється. Це складний процес реорганізації та реформування, основною метою якого є глобальне переосмислення існуючих недоліків та запобігання дискримінаційних проявів у соціумі. На порозі нового тисячоліття ряд країн визначили освітню реформу своїм основним пріоритетом. Моральна мета полікультурного виховання полягає в тому, щоб змінити життя особистості і допомогти виховати громадян, які зможуть мирно жити і продуктивно працювати у суспільстві, яке стає все динамічнішим і складнішим.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що ідеї полікультурності мають глибоке коріння і розробляються з сивої давнини видатними мислителями та науковцями. Якщо проаналізувати детальніше, то одним із засадничих принципів системи К. Ушинського є опора на досконалі знання істотних рис духовного життя багатьох народів. Емоційно-ціннісному ставленню дітей до людей інших національностей надавав значної ваги В. Сухомлинський, вважаючи чуття дружби народів одним з найтонших, найбагатродніших рухів людської душі. Відомий український дослідник проблем полікультурної освіти М. Красовицький наголошує, що “усвідомлення різноманітності, багато культурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою концепцією полікультурного виховання” [5, с.46]. Є ряд досягнень науковців і в царині виховання дошкільників у полікультурному просторі. Це С. Бондарчук, Г. Бучківська, Н. Кирста, В. Кузь, Т. Марчій та інші. Так, проблемі креативності майбутнього педагога днз як важливого аспекту професійно-педагогічної готовності до виховання зростаючої особистості в полікультурному просторі соціуму спрямувала свої педагогічні розвідки С. Бондарчук; фаховій підготовці спеціалістів дошкільного профілю в умовах полікультурного середовища – Н. Кирста.

Питанню формування світогляду молоді, її спілкуванню в полікультурному середовищі надавали великого значення як ряд вітчизняних науковців (О. Гаганова, Т. Клінченко, Є. Ковальчук, М. Красовицький, З. Малькова, Л. Супрунова, О. Сухомлинська), так і зарубіжних (К. Беннет, Дж. Бенс, Ж. Гай, Д. Голлник, Дж. Гудлад, Л. Дарлінг-Хаммонд, К. Кемпбел, С. Ньюто, С. Рубінштейн, П. Тідт та А. Тідт, Е.Р. Холлінс та ін.).

Не залишено поза увагою і питання виховання засобами етнопедагогіки. В даній царині є ряд надбань як науковців минувшини так і сьогодення: А. Богунова, Г. Сковороди, Л. Калуської, Н. Лисенко, О. Макаренко, С. Рачинського, С. Русової, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Так К. Ушинський стверджував, що коли виховання не хоче бути безсильним, то воно повинно бути народним. Він також вважав, що загальної системи народного виховання для всіх народів не існує не лише на практиці, а й в теорії.

Виклад основного матеріалу. Формування особистості починається, в основному, в дошкільному навчальному закладі, де вагоме місце повинно займати полікультурне виховання, тобто “процес цілеспрямованої соціалізації дітей, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних умінь, які дозволяють здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно

інших носіїв” [3, с.69]. Дошкільники стають як носіями культурних традицій, в яких вини виховуються, так і учасниками постійної культурної взаємодії, що розвиває в них толерантність, доброзичливість, зацікавленість до надбань як власного народу, так і інших.

Послідовне сходження дитини від етнічного підґрунтя неухильним наближенням до національної та загальнолюдської культури шляхом пізнання етноскарбниці інших народів задля розвитку власного, особистісного потенціалу є керованим процесом, який плідно функціонує з опорою на низку принципів етнопедagogіки. Цій меті підпорядкована робота дошкільного закладу, який функціонує в полікультурному соціумі, де в одній групі перебувають українці, росіяни, поляки, євреї та діти інших країн.

Вони як на заняттях, так і у вільний від занять час засвоюють культурну власність народу як минушини, так і сьогодення. Знайомляться з побутом як свого народу, так і інших, національними вбраннями, кухнею, народною медициною, іграми дітей світу, зі звичаєво-традиційною обрядовістю. Цьому в значній мірі сприяє оздоблення ігрової кімнати, полікультурним центром якої є національний куточок, де обов'язково мають бути державні символи, рушник – як народний символ українства, ляльки в національному вбранні і, звичайно ж, все те, що вихователь вважає за потрібне: один навесні поставить гілочку квітучої вишні, а восени – гілочку калини. У другого вихователя стоятиме барвінок, а в іншого – чорнобривці. Інший на рушник покладе коровай, оскільки ми – українці – завжди раді гостям і зустрічаємо їх із хлібом-сіллю. Бажаним атрибутом може бути оформлений альбом народних свят і обрядів, мікростенди відповідної тематики, мультимедіа. Певне місце відводиться символіці держав тих дітей, які виховуються в даній групі

Як приклад – святкування Великодніх свят, які відзначаються в усіх країнах Європростору, хоча іноді в різний час. Досить часто католицький Великдень передує українському. Вихователь виставляє на виставковій полиці чи в національному куточку великодні атрибути іншого етносу, розповідаючи про це свято. Коли ж український Великодній тиждень – українські. Можна зробити міжнаціональний альбом Великодніх листівок, виставити художньо-ілюстративний матеріал відповідної тематики. Принагідно варто зауважити, що куточки, основою яких є українство, повинні бути постійно діючими.

Ідея нової гуманістичної парадигми освіти нині, є провідним науково-практичним напрямом. Ця робота повинна продовжуватися і у школі. Саме полікультурне виховання сприятиме становленню як культурної ідентичності школярів, так і розумінню ними культурних відмінностей між людьми. Коректність вирішення цих проблем передбачає високий ступінь толерантності, готовність до міжкультурного діалогу та співробітництва.

Як зазначалося раніше, етнічне поле формується у дитини, починаючи з дошкільного віку – період інтенсивного формування особистості дитини. Продовження виховання полікультурності, поваги до крос-культурних цінностей відбувається в наступній ланці освіти – початкових класах школи, де здійснюється уточнення, розширення, поглиблення знань як на уроках, так і в позаурочний час. Наприклад, на уроках відбувається читання зарубіжних художніх творів, фольклорних жанрів, вивчення напам'ять віршів. На уроках праці роблять східні поробки з оригамі, бісеру. На святкових ранках використовуються танці інших народів: польський краков'як, пісні в перекладі на українську мову або мовою оригіналу; відбувається слухання європейської музики, ставляться фрагменти театральних вистав зарубіжних культур, зокрема з казок О. Пушкіна, Г.К. Андерсена. Окрім того, організовуються дні національних свят, коли до школи приходять діти у власних національних костюмах, а батьки пригощають стравами зі своєї національної кухні.

Розглядаючи питання полікультурного виховання старшокласників, бачимо, що воно набуває значимих реалій. На формування етнічної ідентичності в даному шкільному віці впливає багато факторів, серед яких педагоги і психологи виділяють особливості етнічної соціалізації в сім'ї, у школі, близькому соціальному оточенні, а також характерні культурні ознаки етнокультурного середовища.

В школах України є вже низка напрацювань з даної проблематики, зокрема введення інтеркультурної комунікації у процес викладання гуманітарних предметів. Застосування методів проектної, дослідницької роботи з питань етнопедagogіки: імітаційних ігор, крос-культурних тренінгів вербальної комунікації, екскурсії, диспути, комунікативні практикуми.

Поряд з тим виникає ряд протиріч у зв'язку з недостатнім усвідомленням сутності і завдань полікультурного виховання старшокласників у сучасних умовах, відсутністю належних акцентів на його аспектах.

Вища школа в Україні сьогодні переживає процес модернізації, який спрямований на входження в Європейський простір, збереження національних традицій вищої освіти на підготовку фахівців міжнародного рівня і високодуховних людей, перебуваючи в етноконтактному середовищі, здатних до збереження, ствердження і збагачення духовних цінностей. Це, звичайно ж, викликає необхідність розробки нових комунікативних підходів до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах, гострої потреби в міжкультурних комунікаціях, що забезпечує спрямованість полікультурного виховання.

Молодь – головний соціальний прошарок зі своєрідним світоглядом, що за своєю сутністю є цілісним сприйняттям людиною структури буття, узагальненим осмисленням сенсу та мети людського існування, через яку вона пропускає, переломлює свої інтелектуально-духовні запити, осмислює та переживає все існуюче і в такий спосіб реалізовує власну людську сутність. Її полікультурне виховання є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі мови навчання та ідей народної педагогіки. Важливою соціально-політичною детермінантою необхідності полікультурного виховання є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової становлення сучасного світу, а також прагнення України та інших держав інтегруватися в світовий та європейський соціально-культурний простір, зберігаючи за цих умов національну своєрідність.

Виховний процес здійснюється в певному соціумі. Полікультурне виховання займає чільне місце у середовищі, де співіснують різні нації, народності та етнічні групи, а також приваляють крос-культурні цінності. Це стосується областей західного регіону, який є перехрестям різних культур, з їх автентичним змістом, неповторними традиціями та світосприйняттями, а також Донбасу, Криму, Києва, Миколаєва, Одеси, Харкова. Відповідно формується світоглядна модель молоді, засобом становлення якої виступає звичаєво-традиційна обрядовість. Наші рідні звичаї, як зазначав І. Огієнко, є основою нашої культури. Це та підвалина, на якій стоїть наш народ як окрема нація.

Молодь виступає як носіями звичаєво-традиційної обрядовості, в якій вона виховується, так і стає учасником постійної культурної взаємодії. Вона повинна знати як свої звичаї, традиції, обряди, так і іншого етносу, з яким вона спілкується. Так наприклад, з метою здійснення цих завдань, у вишах бажано організувати міжнаціональну кімнату (у гуртожитку або аудиторії навчального корпусу), де були б зібрані державна та народна символіка, атрибутика іншої нації. Велике значення має спільне проведення міжнаціональних свят: “Свято міжнаціональної кухні” з презентацією міжнаціональних страв; “Свято міжнаціонального танцю” з показом міжнаціональних костюмів; “Свято міжнаціональної пісні» з демонстрацією традиційного одягу та ін. Доречним буде “Ворожіння на Андрія”, проведення вертепу і т. п., які внесуть яскравий колорит у виховання гібкультури молоді.

“Україна – держава культурного, етнічного, релігійного розмаїття, яка будує відкрите демократичне суспільство. Відкрите середовище є результатом полікультурної освіти, тому запровадження її принципів для нашої країни є особливо актуальним”. [6, с.50], а засади етнопедагогіки є шляхом розвитку та виховання гібкультурності молоді, її полікультурної компетентності (здатності жити і діяти в багатокультурному суспільстві).

Глобальні проблеми соціального прогресу людства вимагають широкого залучення молоді до загальнолюдських і національних інтелектуальних цінностей. Завдяки освіті формується відповідна картина світу, а через неї відношення як до оточуючого світу, так і до самого себе. Оточуючий світ досить різноманітний і люди мають різні культурно-історичні цінності. Але світогляд особистості знаходить у цій різноманітності єдність, яка існує об'єктивно. Вона може бути утворена на основі полікультурного світосприйняття. Тому так важлива необхідність формування у молоді готовності до життя в умовах полікультурного простору, у вихованні якого значну роль відіграють етнопедагогічні чинники.

Варто зауважити, що лише базуючись на знаннях отриманих в усіх ланках освіти, які базуються на етнопедагогічних знаннях ми досягнемо певних успіхів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Сьогодні стає все більш актуальною проблема формування світогляду особистості у полікультурному просторі соціуму. Значну роль у здійсненні цих завдань відіграє виховання, яке базується на міжкультурній комунікації. Одним із шляхів полікультурного виховання є народна педагогіка – усний підручник життя.

Пріоритетним напрямком для подальших досліджень в даному ракурсі є добір нових методів, форм та засобів навчання із залученням етнопедагогічних знань. Прагнення до забезпечення однаковості думок, інтересів, поглядів та норм життя різних людей та народів є, на наше переконання, ознакою не тільки відсутності, а й взагалі виступає істотним проявом духовної, інтелектуальної та культурної обмеженості, яка помножена на авторитет її носія, цілком здатна виступати джерелом фанатизму і нетерпимості. При цьому не має особливого значення його характер – релігійний, ідеологічний чи класовий. Цей фанатизм завжди містить значний потенціал загрози відносно тих, хто не поділяє відповідних світоглядних позицій.

Прикінцева мета виховання – сформувати в сенситивному періоді особистість із притаманними їй знаннями і вміннями творити в подальшому прекрасне не лише для себе, а й для ближніх спільнот загалом на засадах міжетнічної толерантності, на тлі сформованого рівня сучасної культури.

1. Алексеева О. Пріоритети й перспективи полікультурного виховання. – 2004. – С. 60–62.

2. Багатокультурність і освіта: перспективи запровадження засад полікультурності в системі освіти України. – Київ: УІКД, 2001. – 73 с.

3. Будник О. Інформаційний простір як засіб формування полікультурної компетенції учнів / Олена Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXVIII–XXIX. – Івано-Франківськ: Плай, 2009. – С. 8–12.

4. Енциклопедія освіти / За ред. В. К. Кременя. – Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Красовицький М. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні: зб. статей. – К., 1999. – С. 45–52.

6. Макаренко О. Звичаєво-традиційна обрядовість як засіб полі культурного виховання дошкільників / Ольга Макаренко // Вісник прикарпатського університету. Педагогіка. – 2009. – XXVIII – XXIX.

7. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон: РІПО, 2006. – 50 с.

8. Якса Н. Вчитель, як суб'єкт полікультурного соціуму / Н.Якса // Педаг. і псих. профес. освіти. – № 4. – 2006. – С. 135, 136, 138.

The problem of world view formation of person, who lives in multicultural socium is dedicated in the article. The approaches of scientists according to this question are opened. The role of Ethnopedagogics is determined as factor of multicultural upbringing in the system of preschool educational establishment – school – high educational establishment.

Key words: *Ethnopedagogics, ethnocompetentional environment, instructional communication, multicultural competention, multicultural upbringing.*

УДК 373.2:37.015.311

ББК 74.100.44+74.100.55

Наталія Семенова

КОНЦЕПТ “ЗДОРОВА ОСОБИСТІТЬ” У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті Н.І. Семенової представлено теоретико-методичні аспекти та генезу наукових підходів до проблеми формування здорової особистості дошкільника. Уточнено сутність поняття “здорова особистість”. Доведено, що саме здорова особистість готова культивувати здоров'ятворчу діяльність і продукувати модель здоров'я назовні. Здорова особистість синтезує та поєднує у собі знання про здоров'я (когнітивний компонент), прагнення бути здоровим (мотиваційний компонент) та здоров'ятворчу поведінку (діяльнісний компонент). Урахування концепту “здорова особистість” дає можливість розглядати формування особистості дошкільника, що сприймає здоров'я як найбільшу базову цінність, володіє знаннями про основи здоров'я, прагне до їх пошуку і самостійно використовує у власній діяльності.

Ключові слова: *дошкільник, особистість, формування особистості, здорова особистість.*

Ознайомлення з основними характеристиками поняття “особистість” (*personality*) у сучасній науковій літературі дозволяє виявити такі основні тенденції у його тлумаченні: а) через

риси поведінки людини [49, с.377]; б) як системної соціальної якості, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин. Найважливішими характеристиками виступають активність та спрямованість особистості; в) у контексті формування особистісних рис [3, с.635]; г) в якості типово психологічного феномену, де в основу покладено конкретний суспільний досвід (розвиток) індивіда, людина, як носій свідомого; д) через практично-типологічний підхід: гармонійно та однобічно розвинена особистість; е) як динамічної, відносно стабільної, цілісної системи інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини.

Таким чином, філософська, соціологічна, психологічна, педагогічна науки єдині у визначенні, що особистість необхідно розглядати як цілісну систему з певною сумою окремих рис, що розвиваються у соціальному оточенні. Проте, у контексті нашого дослідження, потребують деталізації та осмислення сутність, закономірності та чинники розвитку особистості в період дошкільного дитинства. Важливо зазначити при цьому, що сучасну особистість усе частіше дослідники розглядають у зв'язку із її здоров'ям. Функціональні особистісні компоненти, їх взаємодія у процесі соціальної реалізації людини її "Я" тісно пов'язані із сучасним науковим концептом „здорової особистості”.

Значний внесок у розробку ідеї становлення здорової особистості, включаючи період дитинства, зробили українські психологи (І. Бех [4], О. Запорожець, О. Кононко [12], В. Котило, Ю. Приходько, Т. Титаренко), виділивши такі базові положення:

- в основі розвитку особистості лежить предметно-перетворювальна діяльність, яка наявна в дитячому віці як результат власної внутрішньої діяльності (О. Запорожець);
- рушійною силою розвитку особистості є стимулювання її самосвідомості як механізму регуляції поведінки (І. Бех) [4];
- у формуванні особистості дитини провідну роль відіграє ціннісне ставлення до однолітків (Ю. Приходько);
- психологічні закономірності, механізми та умови становлення особистісної позиції як елементарної форми самовизначення дошкільника (О. Кононко) [12];
- особливості періоду дошкільного дитинства в становленні особистості (В. Котирло, Т. Титаренко).

Детальне пояснення складових особистісного зростання дитини в дошкільному віці дано в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: “для визначення життєвої компетентності” дитини необхідно враховувати “не лише те, що вона знає, а й уміє, позитивно ставиться, адекватно діє” [10, с. 49]. Наочно це подаємо у вигляді схеми (див. рис. 1).

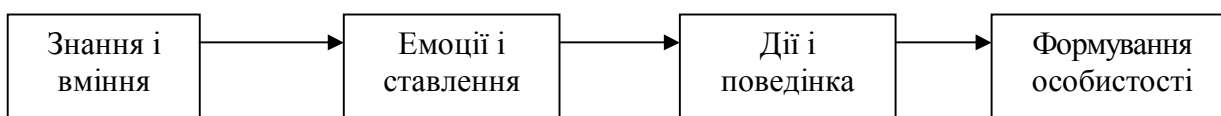


Рис. 1. Структурні компоненти життєвої компетентності особистості дошкільника (за О. Кононко)

Таким чином, з'ясувавши сутність поняття особистість дошкільника, маємо уточнити ключове поняття “здорової особистості дошкільника”. Як уже зазначалося, у процесі формування особистості, а саме на період дошкільного дитинства, припадає закладання всіх її основ, за умови повноцінної життєдіяльності відбувається становлення системи цінностей, де здоров'я є провідною цінністю в цій системі. За твердженням сучасних дослідників (Г. Беленька, О. Богиніч, М. Машовець), упродовж останніх років все чіткіше виявляється необхідність радикальних змін у стратегії збереження та поліпшення здоров'я людини, фундаментом якої є формування “Я-концепції” здорової особистості. Процес формування здоров'я, що передбачає і потребу в здоровому способі життя, а отже й активність у процесі самовдосконалення, потребує залучення дитини до нього з самого народження” [5, с. 62].

Формування індивідуальної філософії здоров'я має відбуватися з раннього віку. У дослідженнях про пріоритетність цінності здоров'я як базової у системі цінностей особистості відзначається, що впровадження оздоровчої парадигми у систему життєвих цінностей підкреслює

очевидність зростання значущості гуманістичної спрямованості життя суспільства (І. Бех, Н. Денисенко, О. Кононко, та ін.).

У нашій державі відповідно до статті 3 Конституції України (Основного Закону) здоров'я визначене найвищою соціальною цінністю [13, с. 3]. На сьогодні в науці є більше ніж 200 дефініцій цієї категорії. Розглядаючи поняття “здоров'я”, сьогодні акцентується увага на різних його аспектах. Протягом багатовікової історії людства за всіх суспільно-економічних формацій проблема здоров'я посідала важливе місце в соціальному, економічному та культурному житті суспільства і була тісно пов'язана з розвитком виробництва й формуванням суспільного буття.

Сучасні філософсько-культурологічні і психолого-педагогічні науки свідчать, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, який може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія, як індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з навколишнім середовищем, що, у свою чергу, постійно змінюється. Загальноприйнятим у міжнародному обігу є визначення здоров'я, яке викладене у преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) (1948 р.): “Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад”. У цьому визначенні підкреслюється взаємозв'язок між складовими здоров'я, що саме в сукупності визначають стан здоров'я людини. Відповідно, “усвідомлення людиною цінності здоров'я як життєвого пріоритету, що визначає її бережне ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих”, – визначають як валеологічну культуру.

Стосовно формування здоров'я в дітей актуальними є погляди О. Дубогай, яка вважає за необхідне пов'язувати фізичний розвиток і здоров'я із інтелектуальною та соціальною активністю, формуванням особистості та індивідуальності [8, с. 7–9].

У свою чергу, Н. Денисенко пропонує визначення здоров'я, співвідносячи його з дітьми дошкільного віку. Вона пропонує розрізняти фізичне здоров'я (гармонійна взаємодія всіх органів та систем, їх динамічна зрівноваженість із середовищем), психічне здоров'я (стан мозку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомо-вольову взаємодію індивідуума з довкіллям), соціальне здоров'я (здатність дитини контактувати з однолітками та дорослими в різних життєвих ситуаціях; нестресовий стиль життя) і духовне здоров'я (усвідомлення особистістю свого “Я” як частки природи і суспільства; прояв морально-вольових рис характеру у справах, спрямованих на творення, віра у вищі духовні цінності (Бога, добро, любов), відповідальність перед іншими людьми, безкорисливість) [6, с. 4–5].

Щодо критеріїв здоров'я дітей дошкільного віку, то Г. Беленька, О. Богінч, М. Машовець пропонують такі: “... морального здоров'я – я вибираю (це особистісний, вільний, моральний вибір кожного індивіда, що ґрунтується на особистісній відповідальності), критерієм духовного здоров'я визначено – я прагну, а для соціального – я здатний. Відповідність здоров'я індивіда цим критеріям забезпечить його гармонійну життєдіяльність, узгодженість біологічної, психічної, духовної і соціальної ліній буття” [5, с. 70]. Запропоновані критерії будуть взяті нами за основу під час визначення основних компонентів поняття здорова особистість дошкільника.

Як зазначають О. Кононко, О. Кочерга, здорову особистість необхідно виховувати з моменту зачаття, а далі – народження дитини, особливо активізуючи педагогічний вплив у період дошкільного віку. Оскільки, по-перше, саме на дошкільний вік припадають важливі сенситивні періоди розвитку людини; по-друге, у дошкільників немає суб'єктивних причин для захворювань; по-третє, за даними психологів, у дошкільному віці в процесі активної дитячої діяльності реально виховати свідоме, бережливе ставлення до власного здоров'я [11; 12].

Важливість цього завдання підкреслена в державному стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [12]. Змістові лінії сфери “Я сам”: “Фізичне Я”, “Психічне Я”, “Соціальне Я” визначають показники формування здорової особистості в період дошкільного дитинства. Зокрема, “Фізичне Я” – формування системи знань дошкільника про своє тіло, його функціонування, здоров'я; “Психічне Я” – розвиток елементарних уявлень про себе як носія свідомості та самосвідомості; “Соціальне Я” – становлення себе як соціальної істоти. Це чітко відображено в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” [1], яка має на меті забезпечити повноцінне і гармонійне становлення особистості в період дошкільного дитинства. Серед програмових завдань для батьків та педагогів дітей старшого до-

шкільного віку у рубриці “Здоров’я і хвороба” визначено такі: розширення знань дошкільників про те, що є корисним і шкідливим для їхнього здоров’я; пояснення дитині причин деяких захворювань та шляхів запобігання їм; визначення джерел зміцнення здоров’я і запобігання хворобам шляхом формування навичок безпечної поведінки у дошкільній; формування переконань у необхідності дотримуватися певних правил поведінки у разі захворювання, доцільності виконання настанов лікаря; формування коректного, чуйного ставлення до людей з певними фізичними та психічними вадами” [1, с. 201].

Таким чином, досягнення оптимального рівня здоров’я та розвитку дітей є критерієм ефективності виховного впливу на особистість, який має здійснюватися як з боку батьків, так і з боку педагогів дошкільного навчального закладу.

У процесі формування здорової особистості головним завданням має бути виховання у дітей ставлення до здоров’я як до найважливішої життєвої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя і в кінцевому підсумку – формування оздоровчої культури особистості. Як зазначають Г. Беленька, О. Богініч, М. Машовець “...оздоровча культура особистості – це не лише оздоровча усвідомленість, але й динамічний стереотип поведінки, що формується на основі переконань і особистісних потреб, забезпечує бережне ставлення до власного здоров’я та здоров’я інших людей [5, с.63]”. Отже, в процесі особистісного зростання в період дошкільного дитинства діти усвідомлюють цінність здоров’я як найбільшу базову цінність.

Таким чином, *здорова особистість* – це особистість, яка готова сприймати педагогічний (виховний) вплив щодо культивування здоров’ятворчої діяльності, аналізувати його з позицій власного життєвого досвіду і продукувати модель здоров’я назовні. Тобто, поняття „здорова особистість” синтезує гармонійне поєднання знань про здоров’я (когнітивний компонент), прагнень бути здоровим (мотиваційний компонент) і здоров’ятворчої поведінки (діяльнісний компонент). Дане визначення наочно подаємо у вигляді схеми (див. рис. 2).



Рис. 1.4. Складові поняття “здорова особистість”

Таким чином, уточнивши сутність понять особистість, формування особистості, формування особистості в період дошкільного дитинства, здоров’я особистості можемо зробити висновки про те, що:

- особистість є одним із провідних понять, яке знаходиться в полі зору наукових досліджень філософії, соціології, психології, педагогіки та, відповідно, має полінаукове трактування;
- становлення особистості відбувається у процесі та в умовах життєдіяльності. Активна фаза формування особистості припадає на дошкільне дитинство. Для цього періоду характерним є формування особистості у процесі здійснення на дитину виховних впливів;
- базову основу особистості становить система цінностей, що закономірно формується у дошкільному віці. Фундаментальними серед них виступають цінності пов’язані зі здоров’ям особистості та сім’єю.

– поняття здоров'я розглядається сьогодні як інтегративна якість особистості, яка включає такі складові: фізичну, психічну, соціальну і духовну. У процесі формування здорової особистості необхідно враховувати основні її компоненти: знання і вміння, позитивне ставлення і прагнення, а також дії і активність, яку проявляє дитина. Усвідомлення здоров'я як цінності становить основу валеологічної культури особистості.

– поняття „здорова особистість” синтезує та гармонійно поєднує у собі знання про здоров'я (когнітивний компонент), прагнення бути здоровим (мотиваційний компонент) і здоров'ятворчу поведінку (діяльнісний компонент), що й стало робочим визначенням провідного поняття дослідження.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 5–19.

3. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas : [довідник] / Гельмут Бенеш ; пер. з нім. / худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд ; наук. ред. пер. В. О. Васютинський. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с. : іл.

4. Бех І. Д. Образ „Я” як мета формування і розвитку особистості / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 30–40.

5. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини : [кол. монографія] / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, М. А. Машовець. – К. : СПБ Богданова А. М., 2006. – 220 с.

6. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі / Нінель Федорівна Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4–6.

7. Джерри Д. Большой толковый социологический словарь (Collins) / Д. Джери, Дж. Джери : в 2 т. ; пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2001. – Т. 1. – 2005. – 544 с. ; Т. 2. – 2005. – 528 с.

8. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Александра Дмитриевна Дубогай. – К., 1991. – 374 с.

9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

10. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посіб.] / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

11. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась / Елена Леонтьевна Кононко. – К. : Рад. школа, 1991. – 224 с.

12. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / Олена Леонтьївна Кононко. – К., 2001. – 37 с.

13. Конституція України : Закони України. – К. : Школа, 2002. – 48 с.

Article of N.I. Semenova presents theoretical and methodological aspects and genesis of scientific approaches to the problem of forming a healthy personality of a preschool child. The author clarifies the meaning of terms «healthy personality.” The author has proved that it is a healthy personality that is prepared to cultivate health-generating activities and produce a health model on the outside. A healthy personality synthesizes and combines knowledge about health (the cognitive component), the desire to be healthy (the motivational component), and health-generating behavior (the actional component). Considering the concept of "healthy personality" makes it possible to consider the personality of a preschool child, that treats health as the most basic value, possesses knowledge about the foundations of health, strives to expand it, and uses it independently in his or her own activities.

Keywords: preschool child, personality, formation of personality, healthy personality.

УДК 37:159.964.21

ББК 74р30-251

Ádám Erzsébet

KOMPETENCIÁKON ALAPULÓ NEVELÉS PEDAGÓGUSI KULCSKOMPETENCIÁK DIMENZIÓI

У статті простежено, вплив на освіту змін у державі, в господарстві, у розвитку техніки, а також у освіті. Виходячи із змісту дефініції, приділено велику увагу питанню компетенції молодшого школяра. Висвітлено основні питання педагогічної компетенції, яке посідала чільне місце в роботі педагога минулого десятиріччя. Сьогодні вимагає такого педагога, який навчить дітей, здобувати знання.

Ключові слова: компетенція, виховання на основі компетенцій, ключова педагогічна компетенція

Bevezetés

A „gyorsuló idő”, az „információrobbanás”, a „jövők” markáns jelenségek valamennyi ország oktatási rendszerét áthatja. Annak a kérdése, hogy miként készítheti fel egy oktatási intézmény növendékeit erre a változó időre mindég jelentős helyet foglalt el, és újabbnál újabb megoldásokat is eredményezett. Egy dolog tűnik állandónak: a folyamatos tanulás. Ami ismét egy dilemmát vetít elénk: a megszerzett tudás iskola falain kívül való hasznosításának lehetőségét. Ezért a közvetlen tanítás helyett

kézenfekvőbb a „tudni, hogy hogyan” jellegű tudás elsajátítása [3; 4]. Az információrobbanás következtében felértékelődött információkezelés a „mit” tudásról a „hogyan” tudásra helyezi a hangsúlyt.

A napjainkban tapasztalható tudományos és technikai haladás, a nemzetközi integráció és együttműködés elősegítésének kérdése országok közti versenyhelyzetet is eredményeztet. Ennek az egységesítő munkának a háttérében, a nemzetközi gyakorlatban egyre terjedő kompetencia alapú tartalmi szabályozás áll. Mely tendencia következményének tekinthető az emberi tényezők szerepének növekedése az eredmények elérésében. A pedagógiai szakirodalomban is egyre többet olvashatunk a kompetenciák, mint az emberek kulcsfontosságú tulajdonságainak, az emberi tőke sokoldalú megjelenítőinek kiemelkedő szerepéről. Ennek kialakításában legnagyobb szerepet az oktatás és a nevelés játszik, ezzel az alapvető ténnyel magyarázható a téma többféle megközelítése, mind több szakember által való tanulmányozása [13].

Munkánkban ezen nemzetközi szinten is uralkodó problémakörrel a kompetencia, a kulcskompetencia kérdésével foglalkozunk. A fogalom meghatározásából kiindulva, érintve a kisgyermekkorú kompetenciákat, egy betekintést szeretnénk adni a magyar kompetenciaalapú pedagógusképzés témakörébe.

Fogalmi meghatározás

A kompetencia fogalmának meghatározását, illetve azok csoportosítását sokan megkísérelték felállítani. Az OECD 1997-ben elindított *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok*² című projektjének eredményeként összeállított tanulmánykötet³ tekinthető az első kompetenciafogalom meghatározására tett kísérletnek. Ezen tanulmánykötet szerzői J. Coolahan (az Európai Tanács szakértője) 1996-ban megfogalmazott definícióját tekintik alapnak: „*A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.*” [13, o. 103-105; 21, o. 141]. Tizenkét OECD-ország jelentéséből kompetenciák alatt a munkába álláshoz, az élethez és a korszerű műveltség megszerzéséhez szükséges, egyéni, társadalmi és gazdasági szinten fontos képességeket értették⁴[21, o. 141].

A kompetencia alapú oktatás és a kulcskompetenciák fejlesztése a közoktatás ismert és közkedvelt fogalmává válása az elmúlt egy évtized európai „diadalmenetének” köszönhető. A „kompetencia alapú korszak” kezdetét a 2000. évi Lisszaboni Stratégiának a meghirdetése jelentette⁵ (mely az élethossziglani tanulás európai tanácsi állásfoglalása). Azonban előzményeit már az előző évtized oktatáskutatásában is megfigyelhetjük (ennek jellegzetes példája az előzőekben ismertetett OECD De-Se-Co programja) [18, o. 8]. Ezt követően több nemzetközi és hazai szervezet készíti el kompetencialistáját.

A kompetencia fogalmának használata lassan egy divatos jelenségnek tekinthető annak ellenére, hogy jelentése világos lenne az alkalmazók körében. A kompetencia fogalmával először a szakmai képzés területén találkozunk, mely fogalom hamarosan ezen a területen is túlmutat [1, o. 311]. A kompetencia fogalmának oktatáselméletben való alkalmazása a generatív nyelvészetnek köszönhető. A tudás elsajátításának természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történő megszerzésére utal, melynek alkalmazása természetes és hatékony. Hasonlatos az anyanyelv megtanulásához, melyet ha elsajátítunk végtelenül sokféle gondolat megfogalmazására képessé válunk [4, o. 38-41].

Deli István [5] szerint a kompetenciát pedagógiaelméleti fogalomnak ugyan nem tekinthetjük, de gyors „karriert” futhat be a tudományelméletben. Példaként említve Vajda Zsuzsa Pedagógiai Lexikonban (II. kötet, 266. old) olvasható szócikkét, aki a fogalom klasszikus értelmezése mellett (*az egyén egy-egy szakterületen megnyilvánuló kompetenciája*) elsősorban pszichológiai szempontú adaptációt ismertet az énefejlődés és a kompetencia funkcióinak kapcsolatáról [5, o. 4-5; 20 o. 266].

² *Definition and Selection of Competencies: Theoretic and Conceptual Foundation (DeSeCo-program)*

³ *Defining and Selecting Key Competencies*: Edited by Dominique Simone Rychen, Laura Hersch Salganik, 2001. Részletesen erről az *Új Pedagógiai Szemle* 2002. 6. számában olvashatunk, az OECD-szakértők a kulcskompetenciákról címmel.

⁴ A leggyakoribb kulcskompetenciák a következők voltak: együttműködés, szociális kompetenciák, alkalmazható tudás, a tanulási és az egész életen át tartó tanulásához szükséges kompetenciák [21, o. 141].

⁵ Ezen tanácskozás döntésének értelmében az Európai Unió fő törekvésvé kell válni a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságának a kialakítása. Ezért létrehozott egy kulcskompetenciákkal foglalkozó munkacsoportot, mely feladata az új készségek meghatározása, illetve e készségek tantervbe való hatékony beépítése

Három jól elkülöníthető fogalomértelmezés létezik. A köznapi szóhasználatban a hozzáértés szóval helyettesíthető, azt az egyént, aki képes egy adott feladatot vagy tevékenységet eredményesen véghezvinni, azt az adott területen kompetensnek tekinthetjük. A szó latin eredetéből⁶ kiindulva az alkalmasság, képesség szavakat találjuk a fogalom definiálására. A másik két értelmezés az elméleti megközelítés és a tapasztalati kiindulás [10, o. 300; 20, o. 12].

Nagy [14, 15] a kompetenciát egy olyan összefüggő rendszernek tekinti, mely magába foglalja a döntést szolgáló motívumokat (szükségletek, igények, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, előítéletek, meggyőződések, hitek és hozzájuk tartozó ismeretek), a készítő érzelmeket, illetve a viselkedést, a tevékenységet biztosító, szervező képességeket [14, o. 11; 15, o. 32-37]. Ennek köszönhetően a következő személyiséget fejlesztő kompetenciamodelleket különbözteti meg: személyes kompetencia (egészséges és kulturális életmódra nevelés), kognitív kompetencia (az értelem kiművelése), szociális kompetencia (segítő életmódra nevelés) és mindezt átfogó speciális kompetenciák (a szakmai képzés alapozása) [14, o. 11]. Összegzésként megjegyzi, hogy ezek a kompetenciák a személyiség valamennyi egzisztenciális jelentőségű funkciójának hatékony és eredményes teljesülését biztosítják. Nagy Józsefnek köszönhetően a kompetenciafogalom a személyiség funkcionalitása mentén gyarapodott: az egyén kognitív, szociális és személyes képességrendszerének elkülönítése révén. Amennyiben a kompetenciák fejlesztését helyezzük a nevelés középpontjába, akkor ez a személyiségfejlesztés négyfajta feladatát eredményezi [15, o. 37].

A kompetencia fogalmának legátfogó értelmezését Falus [8] definíciója adja, aki a *kompetenciát* a pszichikus képződmények olyan rendszerének tekinti, amely tartalmazza az egyén egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségét, ezáltal lehetővé téve az eredményes munkát. Ebből a definícióból indul ki a *pedagógiai kompetenciák* meghatározásához, melyet a tudás, nézetek és gyakorlati készségek egységének tekint, illetve megadja a lehetőséget a pedagógus számára egy adott terület sikeres feladatellátásához [8, o. 300].

Kompetenciák kisgyermekkorban

A kisgyermeki kompetencia kérdése intenzív érdeklődést vált ki a pszichológusokból. Jelen esetben a pedagógia szemszögéből is szükséges megvizsgálnunk a pedagógusi kompetenciák dimenzióinak elemzése előtt. A vizsgálatok jelentős része e készség kialakulási feltételeit kutatja, a szociális tanulás, a motiváció felől közelítve meg a kérdést. Nehéz eldönteni, hogy mi tartozik a fogalom jelentése alá. Kulcsár Zsuzsa így összegzi ezeket a személyiségképeket: „*A kompetens, a történéseket hatékonyan befolyásoló személyt tehát belső kontrollattitűddel jellemezhetjük, míg az inkompetens személy ún. külső kontrollattitűddel él, az események alakulásában külső tényezőnek, ill. a véletlennek tulajdonít meghatározó szerepet*” [8, o. 7-9]. A pszichológián túl a pedagógiának is egy kiemelt területe a kompetencia alapú nevelés kérdése.

Bakonyi [2] a kompetenciákon alapuló nevelésről úgy vélekedik, hogy éppen ez az ami megerősíti azt a tényt, hogy minden gyermek „más”, hogy minden gyermek más kompetenciákkal van felvértezve. Ebből kifolyólag kiemeli, hogy valamennyi gyermek fejlődését saját magához kell mérni, ami egy sajátos újszerű értékelési eljárást is megkíván [2, o. 9]. A kisgyermekkorban alapú nevelés három fejlesztési szakaszra osztható: az óvoda-iskola átmenetre, az integráció fogalmára és a játék, érzelmi és erkölcsi nevelésre, melyek a kompetencia alapú képzés kiemelt területei.

Az *óvodából iskolába való átlépés* nehézségeinek kérdése nem újszerű probléma. Ezen szakmai probléma megoldására történtek már kísérletek, melyre átfogó megoldás még nem született. A jelenség okát az iskola és az óvoda pedagógiai alapvetéseinek különbségében, az ebből fakadó gyakorlati eltérésekben, valamint mindezek meggyökeresedésében találhatjuk [2, o. 19-21].

Az *integráció* fogalmából kiindulva (mely szerint a sajátos körülményekkel rendelkező emberek, csoportok, sajátos vonásukat megőrizve, mindeközben egymáshoz alkalmazkodva élnek együtt) egy oktatási intézményben, jelen esetben az óvodában, a pedagógus az, aki megteremti mindenkinek számára a megfelelő fejlődéshez szükséges közeget. Ebben a megközelítésben azonban sokkal megfelelőbb az inklúzió kifejezés, mely az egyszerű befogadással szemben a *mindenki „más” egymáshoz képest* jelentésével bír. Ennek köszönhetően a differenciált bánásmód az, ami hangsúlyt

⁶ Idegen szavak és kifejezések szótára a kompetens szót latin eredetűnek tartja: lat. 1. illetékes, jogosult, feljogosított, 2. hivatott, irányított, szakértő

kap. Ennek a szemléletnek az óvodai nevelés minden területére érvényesnek kell lennie. Ugyanis így jön létre a kompetencia és az inklúzió szoros egysége, a differenciált nevelőmunkának köszönhetően pedig a kompetens viselkedés [2, o. 21-22].

Abból a fejlődéslélektani tényből eredően, hogy a 3-7 éves korú gyermek legalapvetőbb tevékenysége a *játék*, ismeretes, hogy a játék fejlődésétől függ az egyéb funkciók fejlődése is. Bakonyi [2] ez alatt azt érti, hogy ha a gyermek jól tud játszani, akkor majd jól tud tanulni is, valamint valamennyi gyermeki cselekvést egy kicsit a játékhoz is hasonlít [2, o. 22-23]. Az élethelyzetekben megteremtődő szituációk során a gyermek szinte észrevétlenül megtanul a másokra odafigyelni, mások akaratát figyelembe venni, a tevékenységek között dönteni, mely az erkölcsi értékrend alapja is egyben. A 21. század teljesítménycentrikus, rohanó világában is fontos dolgok ezek. Gyorsan változó világunkban fontos fejlesztési területté válik a szociális képességek (kompetenciák) fejlesztése, melyben a játéknak, benne pedig az *érzelemnek*, általa pedig az *erkölcs alakulásának* van jelentős szerepe [2, o. 22-23].

Kompetencia, mint a pedagógusképzés új útja

A több mint egy évtizednyi időszak alatt szinte észrevétlenül, de jelentős változásokon ment keresztül a pedagógus szerepe az oktatási – képzési – nevelési folyamatban. A hagyományos ismeret és információ közvetítői gyakorlat helyett, a különböző típusú információhordozók háttérbe szorító hatásának köszönhetően, egy tanulásirányítói, a tanulói képességek tudatos fejlesztését középpontba helyező ismeretközvetítői feladatkör betöltőjévé, nevezhetjük úgy is, mint menedzserévé vált. Ezen kompetenciaalapú fejlesztési stratégiában a tanári szerep jóval időigényesebb és kevésbé kiszámítható, mint a hagyományos [11, o. 5].

Dietrich és Tenorth három szempont jelentőségét emeli ki az iskola világából, átfogó képet adva a szakmai életút mellett a mindennapok gyakorlatáról, és keresve a választ arra, hogy az iskolának van-e lehetősége biztosítani és növelni a pedagógus szakmai kompetenciáját: 1) a professzionális kompetenciák kialakulásának kérdése; 2) az autonómia és a „szakmaszeretet” feltételei és azok biztosítása; 3) a pedagógiai „érzék” leírható-e egy olyan készségrepertoárral, amely a szakmára jellemző orientációs problémáknak teljes mértékben megfelel – problémának a megválaszolása [6, o. 230-231].

Az Európai Tanács 2000 márciusában a kulcskompetenciákat kidolgozó munkacsoport mellett létrehozott egy bizottságot, mely feladatául a *Tanárok és a képzők részére biztosított oktatás és képzés színvonalának emelése* stratégia kidolgozását kapta. A bizottságban résztvevő európai tanárképzési szakértők⁷ (Magyarország képviseletében Nagy Mária és Reisz Terézia) egy a tudásalapú társadalomban működő tanárokkal kapcsolatos új kompetenciaelvárások három csoportba sorolható rendszerét állította össze. Az első csoport arra vonatkozik, hogy milyennek kell lennie a tanulmányaikat befejező tanulóknak (tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák), a második csoport célja az új, tanulási környezet megteremtése (a tanulási folyamattal kapcsolatos kompetenciák), a harmadik csoport a tanárok változó értelmiségi szerepköréhez kapcsolódók kompetenciák (problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés, saját szakmai fejlődés irányítása) [1, o. 314; 16].

A kompetencia alapú pedagógusképzés magyarországi reformerének az ún. *Ballér Bizottság*⁸ termékeny vitájának eredménye tekinthető (a 111/1997. kormányrendelet). Ennek köszönhetően erősödött a gyakorlati képzés súlya, megnőtt a pedagógiai-pszichológiai felkészítés jelentősége, a tanulmányi területek között az ismeretátadás mellett megjelent a képesség- és személyiségfejlesztés [8, o. 299; 1, o. 310-311].

⁷Nagy Mária a 2003 novemberében megrendezett 11. lillafüredi konferencián (melyet A pedagógusszakma a XXI. századi Magyarországon címmel rendeztek meg) számolt be ennek az európai uniós munkabizottságnak a döntéseiről. A megállapítások részletesebb elemzését az Uj Pedagógiai Szemle 2004. április-május számában olvashatjuk.

⁸Ballér Endrét a nyolcvanas években azzal a feladattal bízták meg, hogy pedagógusképző intézmények képviselőivel karöltve dolgozza ki a pedagógusképzés programjait meghatározó alapelveket, képesítési követelményeket. Így jött létre ez az úgynevezett Ballér Bizottság, mely munkájának köszönhetően 1997-ben összeállt egy képesítési követelmény, azaz a 111/1997. kormányrendelet. Egységesítette az ország összes tanárképző intézménye számára, főiskolától egyetemig, a célokat, a főbb tanulmányi területeket és a rendelkezésre álló időt, valamint az ellenőrzés és az értékelés formáit, vagyis integrálta a gyakorlatiasabb képzést nyújtó főiskolai és az elméleti jellegű egyetemi programok pozitívumát [8, o. 299].

Összegzés

A gyors technikai, gazdasági és társadalmi változások megnehezítik a felnőttkorra szükséges tudás, képességek, készségek előrejelzését a ma felnövő generáció számára. Napjaink szakirodalmában ennek megoldásaként a kompetencia kialakításának lehetőségét, mint egy érvényes tudással való ellátást ismerteti.

A mindenki által elfogadott és örökérvényű tanári kompetencia lista, kompetencia rendszer talán soha nem jön létre [10]. A kompetenciakutatásoknak, és ennek következtében a rendszerek kidolgozásának valószínűleg ugyan az szab majd gátat, ami jelenleg a mozgatórugója, mégpedig a tanárképzés változása (szerkezeti és tartalmi területen egyaránt). Kialakul majd tartalmilag hasonló eredmény, ami befolyásolja a tanárképzés rendszerét [17, o. 25].

1. BUDA ANDRÁS (2010): *A személyiségvonásoktól a kompetenciáig*. In: Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 308-319.
2. BAKONYI ANNA (2007): *Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése*. SuliNova Közoktatási-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.
3. CSAPÓ BENŐ (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest.
4. CSAPÓ BENŐ (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/2. sz. 38-45. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Csapo-Tudaskonceptio.html> (Letöltés: 2011. 03. 08.)
5. DELI ISTVÁN (2009): Kompetenciafejlesztés az oktatás kezdő szakaszában. 1. Rész: Fogalmi áttekintés. Tanító, 2009/7. sz. 4-6.
6. DIETRICH, J. – TENORTH, H. (2003): A modern iskola kialakulása és működése. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
7. FALUS IVÁN ÉS MITSAI (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
8. FALUS IVÁN (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák - szterderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 299-309.
9. F. VÁRKONYI ZSUZSA (1978): Tájékozottság és kompetencia. Óvodáskorúak személyiséglélektani vizsgálata. Akadémiai Könyvkiadó. Budapest.
10. GERGELY GYULA (2004): Kulcskompetenciák pedig nincsenek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/11. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/2004-11-ta-Gergely-Kulcskompetenciak.html> (Letöltés ideje: 2011. 03. 08.)
11. MAKÁDI MARIANN (2009): *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
12. MIHÁLY ILDIKÓ (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/6. sz. 90-99.
13. MIHÁLY ILDIKÓ (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/6. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00072/2003-06-vt-Mihaly-Meg.html> (Letöltés ideje: 2011. 03. 08.)
14. NAGY JOZSEF (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.
15. NAGY JOZSEF (2002): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
16. NAGY MÁRIA (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Egy európai szakértői bizottság tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/4-5. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ko-Nagy-Uj.html> (Letöltés ideje: 2011. 02. 20).
17. OLLÉ JÁNOS (2006): Tanárjelöltek kompetenciavizsgálata. In: Ollé János – Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó. Budapest. 25-30.
18. OROSZ LÁSZLO (2010): A kompetencia alapú oktatásról. In: PÁLYOV PALNE (SZERK.): *Kompetencián innen, kompetencián túl*. Orosháza Város Általános Iskolája és Pedagógiai Szolgáltató Intézménye. Orosháza. 8-9.
19. SZABO ANTAL (2006): A tanárok szakmai kompetenciája – kompetenciamodellek. In: Ollé János – Perjés István (szerk.): *A katedra árnyékában*. Aula Kiadó. Budapest. 11-24.
20. VAJDA ZSUZSA (1997): Kompetencia címszó. In: Báthory-Falus (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II*. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
21. VASS VILMOS (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 139-159.

The present paper deals with the effects of the rapid social, economic and technical changes on the system of education, especially the problem of competences. Firstly, the definition of the concept is given, and then the issue of the early childhood competence is discussed. Finally, we deal with the issue of the teacher key competences, with the appearance of the managerial teacher role preparing for the "how" knowledge.

The present paper gives a review of the literature on the subject and shall be rather considered a summary of teacher competences than a compilation of a good and dogmatic competency system. Thus, the research aims at developing a more effective teacher training system.

Key words: competency, competency-based education, teacher key competences.

УДК 372.3+372.4
ББК 74.1

Livia Balogh

A KISCSEKÉSZ-PEDAGÓGIA MÓDSZEREINEK FELHASZNÁLHATÓSÁGA AZ ÓVODÁBAN ÉS AZ ALSÓ TAGOZATON

Як течія реформ-педагогіки, поняття "пласт" виникло в ХХ ст. і сьогодні є одним із провідних напрямів виховання молоді. Її успіх полягає в тому, що успішно поєднує в собі ігрові форми навчання, збереження народних традицій, теорію самовиховання, розвитку почуття емпатії до товаришів, толерантності, виховання любові до природи, навчання через діяльність на свіжому повітрі, суспільну працю, екскурсії та табори. Ці методи цілком придатні для використання в педагогічній роботі вихователів та вчителів початкових класів.

Ключові слова: пласт, педагогіка пласту, виховання дітей дошкільного віку, учні молодшого шкільного віку, методи реформ-педагогіки.

Hiszek!

*A kevesek egymásbatett kezében,
A testvérszóban, a bajtársmarokban,
Az érben, mely patak lesz és folyó,
S halott tengerbe életet zuhant.
A lélekben hiszek,
Amely megzúdul ott, ahol akar.
Hiszem, hogy zúdul, akar és terem,
Zúdul s terem miáltalunk.*

Sík Sándor: Megyeri hitvallás (Részletek a gödöllői emléktábor hírmondójából)

A mozgalom a reformpedagógiai irányzatok közül az egyik legelterjedtebb. Célja: a jellemes személyiség kialakítása. Eszménye: az erkölcsös ember. Sok más kulturális, pedagógiai, ifjúsági kezdeményezéssel párhuzamosan jött létre, de sokkal nagyobb teret hódított. Mi volt ennek a társadalmi alapja? A XX. század eleje! Az egyre nagyobb társadalombeli széthúzás, a társadalmi egyenlőtlenségek, az elszegényedés, a magas gyermekmunka-vállalás, a súlyos egészségügyi járványok, az ifjúság züllése. [5, 1989:12.p.] A mozgalom 1907-ben jön létre Angiában, Lord Baden-Powell kezdeményezésére. Alig másfél év múlva már Magyarországon is ismert, és 1910-ben meg is alakul az első cserkészcsapat Budapesten. [3, 1989: 9. p.] Az új nevelési eszme Angliától eltérően, ahol az iskolán kívüli nevelés, és az elveszettségre ítélt utcagyerekek összegyűjtését célozta meg, Magyarországon az iskolások körében terjedt el rohamosan. A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi minisztertől származó 197.496/921. szám alatt megjelent felhívás, melyet Vass min.s.hiv.igazgató írt alá, a következőket írja: „A cserkészmozgalom eddigi sikerei az ifjúság nemzeti, erkölcsös és az életre való nevelés terén a legjobb reményekre jogosítanak. Kívánatosnak tartom, hogy ez az intézmény mély gyökereket eresszen a magyar talajba s a fáradt, lélektelen ifjúság helyébe nemes eszmékért lelkesedni és álmodozni tudó, tetterős ifjúságot állítson.” [6]

Az I. világháború megtorpantotta ugyan a kezdeményezést, de annál nagyobb lelkesedéssel indult meg a 20-as években. Gróf Teleki Pál ekkor vált a magyar cserkészvezetőjévé. „Őt 42 éves korában nem a kisfiús romantika fogta meg és lelkesítette cserkészsé. Ő a cserkészfiúban a jövőt építő nemzedéket látta, és ezért állt az élükre. Megérezte a 10 törvény és az Istenre, hazára és az embertársak megsegítésére tett fogadalom emberformáló erejét, sokak alaposságával felfedezte a maga számára a cserkészletben megvalósuló reformpedagógia nagyszerű módszereit, a cselekedtető nevelés hatalmas távlatait, az önként vállalt munka jellemfejlesztő lehetőségeit.” [8, 1992:70] 1920-ban Magyarországon 80 cserkészcsapat működik, összesen 2035 igazolt taggal, 120 tiszttel és 80 segéd tiszttel. [7] Magyarországon olyannyira összefonódott az oktatással a mozgalom élete, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felügyelete alá tartozott annak irányítása, tisztjeinek kinevezése. Pedagógiai szempontból a VKM utasítására az iskolaigazgatók voltak hivatottak ellenőrizni a csapatok munkáját. [5, 1992:58] Egyrészt ezen támogatottságnak, másrészt a gyakorlati módszerek túlsúlya miatt vált közkedvelté: „...tanuljatok szorgalmasan, de mivel az iskola többnyire csak elméletet ad, igyekezzetek magánszorgalomból gyakorlatiasságra. Tanuljatok meg minél több nyelvet beszélni. Végezzetek kézügyességi munkát, furjatok, faragjatok. [9, 1994:149. p.] A mai Kárpátalja területén is működtek cserkészcsapatok. „Kárpátalja cserkészletét a cseh Bozotech Pesek jogszigorló szervezte meg. 1923-ban indult meg Ungvárott a ruszin-magyar nyelvű, Plastun-Junak-Cserkész című folyóirat, melynek a cikkei önállóak voltak és nem egymás fordításai.” [4, 1992:56] Ebben az időszakban Ungváron négy, Munkácson egy, és Beregszászban két csapat is alakult. Működtek ezen kívül zsidó cserkészcsapatok Ungváron, Munkácson, Beregszászban, Nagyszőlősen, Aknaszlatinán. 1926-ra a beregszászi (Bagoly csapat) kivételével minden magyar cserkészcsapat megszűnik. [4, 1992:56]

1926-ban a kárpátaljai magyar csapatok a Ruszinszki cserkész-szövetség részét képezték. 1933-ban 29 magyar cserkészcsapat működik Kárpátaljaszerte: Ungváron, Munkácson, Beregszászban, Asztélyban, Csapon (akkor Szlovéniahoz tartozott), Kaszonyban, Királyházán, Nagyszőlősen, Técsön és Tiszaújlakon. 1936-tól a kárpátaljai magyar cserkészszövetség önálló alosztályként működött. [2, 2009: 34.p.] 1948-ban a cserkészcsapatok működését betiltják. A rendszerváltást követően azonban újult erővel kel életre, s kezdi el nemes munkáját Popovics Béla irányítása alatt. A 90-es években a következő helyeken működtek csapatok: Ungvár, Csap, Csongor, Barkaszó, Munkács, Beregszász, Huszt, Nagyszőlős, Técső, Visk. Jelenleg pedig itt folynak őrsi foglalkozások: Beregszász,

Kaszony, Nagyberég, Munkács, Nagyszőlős, Rát. Kiscserkészzel folyamatosan a kezdetektől mostanáig csak Munkácson foglalkoztak.

A valláserkölcsi alapokon létrejövő pedagógiai irányzat jól ötvözi magába a játékos ismeretszerzést, a nemzeti hagyományok ápolását, az önnevelés eszméit, az embertársaink iránt érzett empátia és tolerancia fejlesztését, a természet szeretetére és védelmére való nevelést, a cselekedve tanulást, a közösségi munkát, a szabadlevegős tevékenységeket, kirándulásokat, táborokat. Joggal mondhatja az olvasó, hogy ezen törekvések több reformpedagógiai irányzatról elmondhatóak. Egyedisége, s egyben sikerének kulcsa is abban rejlik, hogy nem csupán egyes elemeket olvaszt programjába, hanem valamennyit alkalmazza. Teszi mindezt a szabadságigényre alapozva. Olyan szabadságra, mely belülről jön, s köze nincs a könnyelműséghez. Épphogy fegyellemmel párosul. A mozgalom olyan életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges polgárokat akar nevelni, akiknek fontosak a nemzeti értékek, a hit, és önmaguk folyamatos nevelése. Nem kívája átvenni a család, az egyházi közösségek vagy az oktatási intézmények szerepét, hanem velük együttműködve, kiegészítve kíván hatni az egyéniség fejlesztésére. Napjainkra a cserkészlet lett a világ legnagyobb gyermek- és ifjúsági mozgalma, így a világ országaiban 38 millió cserkész tevékenykedik.

A mozgalom tagja lehet bárki kortól, felekezettől függetlenül, aki elfogadja a cserkészttörvényeket, és azokkal azonosulni tud. Jól felépített rendszerről beszélünk, ahol mindenki életkorának megfelelően különböző korosztályokba sorolható, mint: óvodás cserkészlet (apró-cserkészlet, 5–7 évesek), kiscserkészlet (7–10 évesek), cserkészlet (10–14/16 évesek), rovercserkészlet (14/16–18/20 évesek), öregcserkészlet (18/20–24/25 évesek), illetve a felnőttcserkészlet, amit családi cserkészletként is ismert.

Az **óvodás cserkészlet**, apró-cserkészlet (külföldön hódok, apródok, tündérek, fiókák névvel is illetik őket) az óvodáskorúak gyűjtőfogalma. Főként a Nyugat-európai és a tengeren túli cserkészletben működik ez a korosztály, és főleg a nyelvtanulás, az anyanyelvmegőrzés, a közösségformálás céljából. Az óvodás cserkészlet tevékenysége játékos összejövetelekből áll. Ez még nem, a szó egyenes értelmében vett cserkészlet, inkább egy nyitottabb, színesebb, körültekintőbb szocializációs folyamat alapja. Ennél a korosztálynál sokkal nagyobb jelentősége van a felnőttnek, az őrsvezetőnek. A fiókáknak nincsen törvényük csak ígéretet tesznek: „Igyekszem okosan szeretni, segíteni az embereket; védem-gondozom az állatokat és növényeket.” Próbarendszerük négy részből áll: mackó próba, napsugár próba, fenyő próba, tulipán próba. Gyakorlatilag mindegyik különböző készségek, szokások, viselkedési formák fejlesztésére szolgál. [11, 2005:4] Mindez különböző keretmesékbe ágyazva történik (Pl.: A király apródai ügyességi versenyre készülnek, de nem tudják bekötni a cipőfűzőjüket. Tanítsuk meg őket!). Mint látjuk, ez alig különbözik a kompetencia alapú fejlesztéstől, mely alapvető jognak tartja, hogy a gyermek olyan közegben fejlődjön, amely igazodik egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez. Álláspontja, hogy a gyermek legelemibb pszichikus szükséglete, létformája a játék. A játék a gyermek számára a legfőbb élményforrás, ugyanakkor a személyiség fejlesztésének színtere, a tanulás, a készség- és képességfejlesztés leghatékonyabb módja. A munka jellegű tevékenység is tartalmaz játékos elemeket. Az önként vállalt feladatok, munkafolyamatok végzése során a gyermek megéli a közösségért való tevékenykedés örömeit is, ami normák, értékek, szabályok kialakulásához vezet. A valódi tudás az, amit a gyermek maga fejt meg, cselekvésen keresztül sajátít el, majd képes alkalmazni képességei, készségei által. Ennek érdekében fontos, hogy minél több tapasztalathoz jusson, élményeket éljen át, és természetes kíváncsiságát kielégítse. Ezért a játékba integrált önkéntes és cselekedve tanulás az óvodai tapasztalatszerzés útja. A nevelési cél a gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság ébrentartása, a kreativitás. Ennek alapja az, hogy a gyermek érdeklődésére és cselekvésére, előzetes tudására, tapasztalataira épüljön az ismeretanyagot is tartalmazó tevékenységrendszer. A szokásrendszeren alapul a gyermek normarendszerének kialakulása, amely sokat segít a beiskolázásban, majd a szocializációs folyamatokban. Fontos szerepet kap a megfelelő életvitel, az egészséges életmód iránti igény kialakítása: tisztálkodási szokások, mozgásigény. [12] Ugyanezen irányelvek fellelhetőek a konstruktív pedagógiában, a Montessori módszerben, a Freinet-módszerben, a Waldorf-pedagógiában is. A felsorolt kulcsfontosságú kérdések mellett mindegyikben fontos szerep jut a nevelőnek, legyen az pedagógus, vagy őrsvezető, egyéniségének, példaértékű viselkedésének. Sőt, módszereikben is

megegyeznek. Mint már említettük, a különbség mégis abban keresendő, hogy a cserkészpedagógia mindezt komplexen nyújtja. Az óvodás cserkészlet nem tartozik a kiscserkészethez, csak előkészíti azt.

A **kiscserkészlet** a kisiskolás korúak cserkészete. A lányok, a tündéreké mozgalma 1914-ben, a fiúké, a farkaskölyköké 1916-ban kezdődött. Magyarországon a kiscserkész-korosztállyal az első világháború után kezdtek foglalkozni. A kárpátaljai cserkészlet 1991-es megalakulásától Munkácson, megszakításokkal Beregszászon is működnek kiscserkész-csapatok. Ennél a korosztálynál két törvényt tartanak és tanulnak meg a gyerekek: 1. A kiscserkész engedelmes és segítőkész. 2. A kiscserkész szereti a rendet (vagy: uralkodik önmagán és vezetőjére hallgat). Cserkészfogadalmat nem tesznek, csak ígéretet az alábbiak szerint: „Én, ... ígérem, hogy jó leszek. Ismerem a kiscserkész-törvényt és azt megtartom.” Vagy: „Én, ... ígérem, hogy Isten segítségével a jóra törekszem” (különböző országok, vagy régiók kiscserkészfogadalmi között létezhet minimális különbség). Lényegében azonban ugyanaz: “A cserkészlet egy nagy játék...A játék mögött viszont komoly célok rejtőznek: valláserkölcsi alapú magyarabb magyarrá nevelés, a gyermekeink fizikai erőnlétének fejlesztése, természetszeretetre, csoportmunkára, embertársaink szolgálatára való nevelés.” [1, 2002:5] A kiscserkészlet jelmondata, mely Mécs László tollából származik, sokat elárul annak moráljáról: „Visszamosolyogni mindenre, visszamosolyogni Istenre!” Ez a korosztály a kiscserkész-újoncpróbán mérettetik meg.

Módszereik sem különböznek az óvodai, illetve alsó tagozatosok pedagógiájától. Például a *játék*, ami a gyermek számára a valóságos világ, amelyből tanul, ismereteket szerez, szabályokat ismer meg, tanulja a verbális és nonverbális jelek használatát, szerepeket játszik, kiéli mozgásigényét. A *mese*, amely segíti a beleélést, világképet alakít, morált és erkölcsöt fejleszt, hisz megtanulja a jó és rossz közötti különbséget, s optimista végkicsengése, üzenete miatt feszültséget old. Ha magyar népmesék megismertetésére törekszünk, identitásfejlesztő jelleggel is bír. A *zene* kiscserkészkorban közösségi élmény. A gyermek természetétől fogva közel áll a zenéhez, dallamhoz, ritmushoz. A mozgalom a fokozatosság elvét betartva igyekszik a magyar folklór világát minél szélesebben megismertetni, megszerettetni a gyermekkel. A *természet szeretetére való nevelés* alapeszméje a mozgalomnak. Leghatékonyabb ezt ebben a korban elkezdni, a vidámság és felfedezés élményére alapozva. A *kézügyesség fejlesztése* igen színes teret ad az önkifejezésnek. A manuális tevékenység kiválasztásánál törekedni kell természetes anyagok kiválasztására (sógyurma, nemez, agyag). A bábjáték, mint az irodalmi alkotások feldolgozásának módszere mellett, hogy segíti a beleélést, memorizálást, a kettős tudatra épít, kiválóan alkalmas a belső feszültségek (pszichés, beszédgátlás) oldására, kezelésére is. S végül a legizgalmasabb a *meseerdő* használata. Lényege, hogy már ismert mesék, vagy mesealakok bevonásával egy ösvényt építünk fel, mely egy keretmesére alapozva különböző állomásokra épül. Az állomások épülhetnek egymásra, lehetnek függetlenek egymástól, vagy akár versenyjellegűek is. Minden állomáson várhatják a vándort kérdések, feladatok, rejtvények. [11, 2005:5–7.p.]

A hely, a közeg ahol élünk meghatároz. Beleépül életünkbe, részünké válik, alakít. Ilyen, a társadalom számára, igen fontos értékeket örökít át immár száz éve a cserkészlet generációról generációra. Közel áll az óvodai és alsó tagozatos pedagógiai elvekhez, mégis más. Több abban, hogy szigorúan valláserkölcsi alapokon épül; hogy a gyakorlat és az elmélet nem szakad el egymástól olyan mértékben; hogy nem egy szervezett keretet és világot kínál fel, hanem arra tanít, hogy magunk építsük fel, ne féljünk az újtól, az ismeretlentől; hogy nem óvónót, vagy tanítót biztosít mindehhez, hanem idősebb, tapasztaltabb játszótársakat, akik óvón, sokszor észrevétlenül egyengetnek a helyes út felé. S ad ezzel együtt tartást, közösséget, melynek minden tagja egyformán fontos és van helye. Helye egy közösségben, társadalomban, nemzetben. Célt, példát és útravalót ad, melyekből egy életen át táplálkozhat a személyiség.

A ma változó értékrendű társadalmában meghatározó többletet jelent mindez. A pedagógus pedig mindig keres: új módszereket, hatékonyabb eszközöket. A cserkészpedagógia egy lehetőség, melyet nem érdemes figyelmen kívül hagyni.

1. Asztalos Zoltán. Kiscserkész munkafüzet – Antalprint, Dunaszerdahely, 2002. 5.p.

2. Balogh Livia. Reformpedagógiai irányzatok Kárpátalján a két világháború között. In.: Közös gondolatok, PoliPrint, Ungvár, 2009. 34.p.

3. Bodnár Gábor. A magyarországi cserkészlet története – Püski Kiadó, Zalaegerszeg, 1989. 9.p.

4. Fogarassy László. Magyar cserkészmozgalom Csehszlovákiában 1919–1939 – Lilium Aurum Kft, Dunaszerdahely, 1992. 56.p.

5. Gergely Ferenc. A magyar cserkészlet története – Göncöl Kiadó, Bp., 1989. 11.p.

6. Magyar Országos Levéltár, P1359., 49278/2/e

7. Magyar Országos Levéltár, P1359., 49277/1/e

8. Pap Emil. Teleki Pál és a cserkészlet. in.: Barabás Béla. Teleki Pál öröksége – Antológia Nyomda, Lakitelek, 1992. 70.p.
9. Scherer Lajos. Tanuljunk-e? A Mi Lapunk, X. Évfolyam 8. szám. Lucenec, 1930. In.: Hoddossy Gyula. A magyar cserkészlet forrásainál. Lilium Aurum, 1994. 149.p.
10. Szabóné Rér Anna. Kiscserkész vezetői kézikönyve. – Lilium Aurum Kft, Dunaszerdahely, 1992. 7.p.
11. Tóth Réka. Kiscserkész-vezetők módszertani könyve. – Budapest, 2005. 4.p.
12. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia>

Scout movement. The concept is well known all over the world. As a method of reform pedagogy it was founded at the beginning of the 20th century. Since then it has been the largest youth educating movement. Its success lies in the fact that it skillfully combines imparting knowledge in a playful way, cultivation of national traditions and self-educating ideals, sense of empathy for fellow human beings and development of tolerance, as well as love of nature and its protection, alongside with community work, open-air activities, trips, and camps. These methods could be incorporated into general education and used by kindergarten and primary school teachers. The present study aims at demonstrating these methods.

Key words: scout movement, scout pedagogy, Boy Scout pedagogy, methods of reform pedagogy.

УДК 378.17

ББК 74.580.055.5

Katalin Barabás; Iván Devosa, Zoltán Kozinszky

CAN BE EFFECTIVE HEALTH PROMOTION IN THE SCHOOL CONTEXT?

Результати проведених досліджень серед студентів немедичних спеціальностей вказують на те, що кількість абортів з 1995 року по 2009 рік значною мірою зменшилась серед молоді віком від 15-ти до 24-х років. У той же час серед жінок від 17-ти років до 24-х років певною мірою зростає кількість захворювань хламідіозом, яка найчастіше передається статевим шляхом, а студенти ВНЗ саме належать до цієї групи ризику. Варто відзначити, що педагоги, працівники медичних закладів відіграють важливу роль у тому, щоб молодь відповідного віку не тільки оберігалась від небажаної вагітності, а й від хвороб, що розповсюджуються статевим шляхом.

Ключові слова: виховання здорового способу життя, студенти, статева активність, статево роз'яснення.

We found that the overall number of abortions dramatically decreased amongst youngsters (between ages 15 and 24 years) from 1995 (abortion ratio⁹: 43.7) to 2009 (26.3)[2]. In contrast, the highest chlamydia prevalence was recorded amongst women in the age-group 17–24 both in 1995 (7.8%) and in 2006 (10.0%), which represents a slight increase in the most prevalent sexually transmissible infection (STI)[1,3]. However, this may be partly explained by a more sensitive genetic screening started to be used recently and an increased awareness of young women in participating in sexual health screening. College students are at the highest risk of Chlamydia[3]. The strongest association between Chlamydia and oral contraceptives (OC) combined with condom use was observed among adolescents in Hungary[5], whereas these contraceptive specifications are not consistent with the decreasing abortion figures[4].

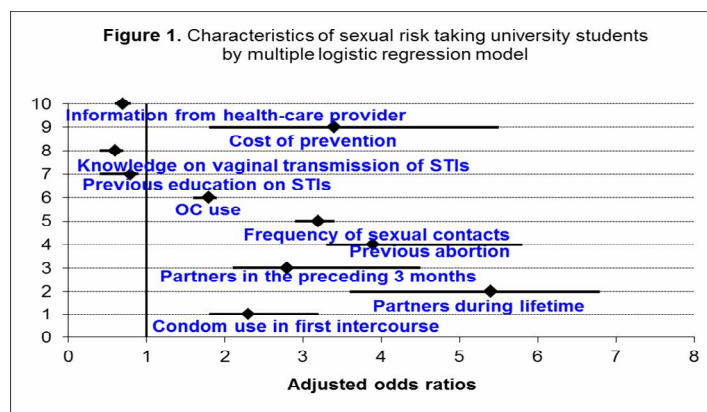
A study was carried out to identify the determinants of high-risk sexual behaviour of students attending a large, public university in an attempt to explain this paradox. A questionnaire survey on sexual practices was carried out based on a random sample of 17,700 non-medical university students based on their age and residency (selected from University Student Register with a random allocation software with a ratio of 1:40) at the University of Szeged. Comparisons were assessed by the Mann-Whitney U test and χ^2 -test for continuous and categorical variables, respectively. Logistic regression was used for multivariate analysis of the sexual risk taking attitude.

From the approached 478 students, 434 were sexually active and less than half of them (n=203) reported consistent condom use (n=68) or other contraceptives with only one regular sexual partner (n=135). Sexual risk takers (n=231) were identified as inconsistent condom users (n=168) or no barrier method users with multiple/casual partners (n=63). The age distribution was similar in the groups of the study and the students were predominantly unmarried. Significantly less urban residents were engaged in risky sexual behaviour. The students with risky behaviour were significantly more prone to an earlier age at first sexual intercourse and to have previous abortion. Education on sexually transferred infections (STIs) reduced significantly the chance of risky behaviour, nevertheless, condom use at first sexual contact promoted a risky sexual life further on, while one third of them had never used any con-

⁹ The abortion ratio is taken as the number of abortion per 1000 women of corresponding age

traceptive methods. The most common reason for high-risk behaviour was related to the cost of condoms. Sexual risk takers had more sexual partners and exert less frequent sexual activity than their counterparts. Awareness of the fact that STIs could be acquired easily is strikingly deficient. Parental discussions were associated with greater condom use.

Multivariate analysis showed that oral contraception (OC) or condom using do not represent a preventive behaviour. Discussion with a health-care provider and previous education on STIs were associated with a decreased likelihood of inappropriate sexual activity. The number of sexual partners/intercourses and financial dependence were also important influencing factors (Figure 1).



To our knowledge, this is the first study that explains the paradox of the contraceptive background of the declining abortion ratio and increasing STI prevalence in a Hungarian high-risk sample. In our earlier study[4], condom and OC were employed only by 33% of the Hungarian population at the first intercourse, whereas students reported about an extensive increase in this matter (74%). Condom users are rather unlikely to use more reliable contraception with every partners/occasion. A higher number of partners and a lower frequency of intercourse contribute to inconsistent barrier method usage, even though 86.1% of them know that only condom is effective against STIs. The OC use rate is favourably high among students (52.9%) as compared to that in Hungary in 1999 (44.3%) [5]. However, OC use has led to an increased promiscuity [1], and OC users tend not to use condoms with casual partners.

As a result of school- and media-based sex education, the prevalence of reliable contraceptives has risen and there are postponements in sexual activity [4]. Pedagogical experts, teachers and health-care workers play a prominent role in emphasising the importance of consistent contraception/barrier method use with casual partners to prevent not only pregnancy but also STIs. A better protection against STIs and avoiding promiscuity should also be promoted.

	Consistent condom use or other contraceptives with only one regular sexual partner (N = 203)		Sexual risk takers ^c (N = 231)		p-value	OR (95% CI)
	n	%	n	%		
Age (years) (mean ± standard deviation) ^a	21.2 ± 0.99		20.5 ± 0.78		n.s. ^d	
Age at first sexual intercourse ^a	17.9 ± 0.95		16.5 ± 0.28		< 0.05	
Urban resident ^b	153	75.4	134	58.0	< 0.001	0.45 (0.30-0.68)
Unmarried marital status ^b	198	97.5	224	97.0	n.s. ^d	0.81 (0.25-2.59)
Previous induced abortion ^b	14	6.9	37	16.0	< 0.05	2.57 (1.35-4.92)
Education on the prevention of STIs ^{b,c}	142	70.0	115	49.8	< 0.001	0.43 (0.29-0.63)
Contraceptive at first sexual intercourse ^b						
Condom	73	36.0	105	45.4		
OC ^f	67	33.0	78	33.8	< 0.05	
Other method/no method	63	31.0	48	20.7		
Number of partners ^{b,h}						
Lifetime		3.1 [1-17]		4.8 [1-36]	< 0.001	

Preceding 12 months	1.4 [1-4]		2.4 [1-10]			
Preceding 3 months	1.1 [1-2]		1.2 [1-5]			
Sexual frequency ^b						
At least 2-3 times a week	81	39.9	53	22.9		
1-3 times a month	52	25.6	84	36.4	< 0.001	
Less frequent	70	34.4	94	40.7		
Consistence in contraception ^{b, g}						
Sometimes			113	67.3		
Never used contraception			55	32.7		
Reason for inconsistence ^{b, g}						
Expensive			144	85.8		
Shameful to buy			13	7.7		
No easy access			11	6.5		
Awareness of the fact that only condom protects against the STIs ^c as a contraceptive ^b	201	99.0	199	86.1	< 0.001	0.06 (0.01-0.26)
Awareness of transmission of sexual diseases by oral sexual intercourse ^b	86	42.8	70	30.0	< 0.05	0.57 (0.39-0.85)
The most important source of information as regards condom use ^b						
Family	65	32.0	69	25.1		
Health-care provider	44	21.7	39	14.2		
Peers	36	17.7	50	18.2	< 0.05	
Internet	21	10.3	50	18.2		
Media	28	13.8	37	13.5		
School	9	4.4	30	10.9		

^a Mann-Whitney U probe

^b χ^2 -test

^c Inconsistent condom users + those who use other contraceptives regularly, but have had occasional partners in the preceding 3 months.

^d statistically not significant

^e STI: sexually transmitted infection

^f OC: oral contraceptives

^g Only inconsistent condom users (n=168) were taken into considerations

^h Values are given as number [range]

1. Deak J, Nagy E, Vereb I, et al. Prevalence of Chlamydia trachomatis infection in a low-risk population in Hungary. Sex Transm Dis. 1997, 24(9):538-542.

2. Hungarian Statistical Office: Hungarian demographic yearbook. Hungarian statistical office 2010

3. J. Deak. Determination of Chlamydia trachomatis infections in pregnant women by means of TaqMan PCR. In: Proceedings of the 6th Meeting of the European Society for Chlamydia Research, Ed.: Christiansen G., Ed.: Aarhus University, Aarhus, Denmark, 2008. pp. 193-194.

4. Kozinszky Z, Boda K, Bartfai Gy. Determinants of abortion among women undergoing artificial termination of pregnancy. Eur J Contracept Reprod Health Care, 2001, 6(3):145-152.

5. Ujhazy A, Csaba A, Mate S, et al. Chlamydia prevalence and correlates among female adolescents in Hungary. J Adolesc Health. 2007 Nov;41(5):513-5.

УДК 37.037

ББК 74.267

István Vismeg

PARADIGMAVÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE A TESTNEVELÉSBEN

Результати досліджень проблем фізичного виховання в їхній практичній реалізації стверджують про аморфність змін. Здебільшого діти та дорослі проводять малорухливий спосіб життя. Причини цього слід шукати в дієвості впливу занять з фізичного виховання на широкий загал, а також відсутність систематичних позаурочних занять з фізичного виховання. Сучасне релятивістично-ціннісно оцінне сприймання в освіті не сприяє фізичному вихованню в школі. Необхідно і надалі диференціювати його зміст і форми. Сучасну систему "обов'язкового" фізичного виховання слід замінити новими системами, і новими джерелами сприймання. Сучасному стану порушеної проблеми рекомендуємо альтернативу: осмислення концепції сучасної форми організації навчання і реалізації фізичного виховання рамок.

Ключові слова: відсутність оновлення, погіршення стану здоров'я, мінливість умов, зниження дієвості, відсутність мотивації, зміна парадигми.

A testnevelés tantárgy tanításával kapcsolatban mindig felszínre kerül valamilyen nézetkülönbségek ütköztetésére alkalmas probléma. Hol az osztályzása körül, hol a tanítók vagy

tanárok tanítsák vita, a mindennapos testnevelés kérdése, a gyerekek vagy szülők elégedetlensége, az oktatás tartalmi kérdései, vagy a követelmények nívója. A megbeszélések, konferenciák eredményeinek gyakorlatban történő megjelenése viszont várat magára, nem tapasztalható számottevő változás. Nem vagyok egyedül azzal a véleményemmel, amely a személyes emberi tényezőkön kívül, az iskolai, oktatáspolitikai felelősség problematikáját és a lehetőségek szűkösségét feltételezem a jelenkori helyzet okai között. Akiknek sikerül a sportjellegű mozgást életük elválaszthatatlan részévé tenni, vagy rendszeresebben mozognak azok egészségi állapota fizikai és pszichés szempontból egyaránt jobb, mint ennek hiányában élő társaiké. Az egészség értéként való elfogadása azonban önmagában sajnos még nem jelent egészségtudatos magatartást, mozgásos aktivitással kísért életmódot. Ezen érték valódi megjelenítése attól függ, hogy az emberek értékrendjében hol, mennyire dominánsan helyezkedik el. Ez a felfogás illetve szokásrendszer pedig meghatározója teljes életmódjuknak. A megváltozott társadalom, az általa közvetített értékrend generálta problémák új megoldások létrehozására kell, hogy sarkalják a helyzet résztvevőit! A testnevelés, mint nevelőeszköz a tanár kezében, az iskolarendszer egyik legfontosabb tantárgya kellene, hogy legyen. Szentgyörgyi Albert Nobel-díjas tudósunk 1930.nov.22.-én Szegeden, az Országos Testnevelési Kongresszuson elhangzott beszédében a következő szavakkal zárta előadását: „A testnevelés, mint a lélek és főleg a jellemnevelés leghatásosabb eszköze, foglalja el helyét a szükségesnek megfelelő teljes mértékben az iskolai nevelés egész vonalán, mégpedig az ifjúság újabb megterhelése nélkül, tehát az értelmi nevelésre szánt oktatási és tanulói idő megfelelő csökkentése útján.” Nyolcvan évvel ezelőtt mondta mindezt, de máig nem valósult meg. Mindenki számára nyilvánvalóvá kell tenni, hogy a testnevelés messze túlmutat a motorikus képességfejlesztés területén játszott szerepén, nevelő hatása társadalmi méretű problémák kezelésében játszhat alapvető szerepet, az egyén életminőségének javítása mellett. A testnevelés tantárgy és általa a testnevelő tanár, jelentős attitűdformálóként szerepelhet az iskolában. A tantárgy tartalma és közvetítője nemcsak a testnevelésben, hanem az oktatási-nevelési folyamat iskolai megjelenésének teljes vertikumában növelhetik a pedagógiai hatékonyságot [2, 142-144.p]. Meghökkenítő és egyben elszomorító, hogy a magyar fiatal felnőttek negyede nem szerette az iskolai testnevelésórát, csak 46,4% vallotta úgy, hogy nagyon jó volt és szerette a testnevelést, 19,6% szerint a testnevelés iránti attitűdje egyértelműen tanár- és tananyagfüggő volt. Ugyanezen minta majdnem egyötöde (19,6%) szerint tanára rossz volt, tanítási stílusa nem kedvezett neki, s ezért általa nem lett ösztönözve fizikai aktivitásra és a sportra. A tanulók motorikus képességei folyamatosan romlanak [3, 3-11.p] és a magatartásbeli gondok is nyilvánvalóan jelen vannak a mai iskolák testnevelés óráin. Ráadásul a megváltozott gyerekekre reagáló tanulási folyamatszervezésnek a többi órán alternatívát kínáló lehetősége, a tornateremben használhatatlan, amely által keltett disszonancia tovább nehezíti a tárgyat tanító pedagógus dolgát, csökkentve a fejlesztés lehetőségét. Pedig testnevelésre igenis szükség van, hiszen a mozgásos aktivitás kedvező hatásai nyilvánvalóak mindenki számára! Sajnos azonban a motorikus képességek nagy részének edzés hatású fejlesztése szinte lehetetlen a mostani testnevelés órák keretében [7, 46-55.p]. Bár a képzés élettani hatása lehet(ne) jelentős fejlesztő része a tantárgynak, más hasonló vizsgálati eredményre is támaszkodva a jelenlegi általános iskolai testnevelés lélekre gyakorolt nevelő hatását, pedagógiai értékét, fontosabbnak kell, hogy tartsam a testre gyakorolt hatásánál. A higgadság, önuralom, türelem, rend, fegyelem, az ellenfél megbecsülése, a lovagias gondolkodás stb. csak néhány olyan tulajdonság, amely a sporttevékenységek által és közben könnyen fejleszthetőek, s melyek meglétében hiányt szenvednek gyermekeink, sőt néha felnőttek is. Ha kihagyjuk a sportok fejlesztő lehetőségét, egy nagyszerű alkalmat hagyunk kihasználatlanul. De nem csak a gyerekek [8, 5-20.p], hanem a magyar felnőtt társadalom túlnyomó többsége is mozgásszegény életmódot folytat [1,70-103.p]. Ennek egyik okát a testnevelési órák hatékonyságában, az órakereten kívüli rendszeres, szervezett testmozgásban résztvevők csekély létszámában, illetve az emiatt ki nem épülő szokásrendszerben látom, látva azonban jelenlegi nehézségeit. Ami nem azt jelenti, hogy a megoldást nem kell keresnünk! A mozgásnak „napi rutinná” kellene válnia, ahhoz, hogy azután végigkísérje az egyén életét, lehetővé téve egy - szerintem- minőségileg magasabb szintű életet. Ellentmondani látszik ennek az a tény, hogy néhány országban, ahol kisebb óraszámú szerepel a testnevelés, mint nálunk, jobbak az egészségügyi mutatók. Ennek oka valószínűleg a testnevelésóra hatékonyságának hazaihoz mérhető színvonalára és az órakereten kívüli sporttevékenységben résztvevő gyerekek jóval magasabb aránya. Miért nem hatékony a jelenlegi iskolai testnevelés óra? A jelenlegi

helyzet teljesség igénye nélkül: folyamatos fegyelmezés az órán, a feladatok elvégzése helyett; konfliktushelyzetek szaporodása; a gyerekek többsége számára értelmezhetetlenül megélt „szabadság”. Továbbá a testnevelés foglalkozásokon a többi órán alkalmazott újszerű, célravezető megközelítések sokszor alkalmazhatatlanok, balesetveszélyesek. A motiválatlanság eluralkodása az oktatási folyamat minden résztvevőjén; gyenge eredmények a motorikus felmérésekben; a kortársi csoportokon belüli negatív, lehúzó jellegű attitűd a mozgással szemben; az egészségügyi mutatók folyamatos romlása. Melyek a mostani állapot előidéző okai, miért romlik a helyzet? A társadalmi, oktatáspolitikai nyomásra eluralkodó érték-relativisztikus felfogás nem kedvez az iskolai testnevelés oktatásának. A belőle táplálkozó módszerek többsége itt nem alkalmas a belülről fakadó motiváció kialakítására, erősítésére. A mozgás és a sportok szerepe, a sportos életmód elismerése nem deklarált társadalmi szinten, a média nem propagálja. Az általános iskolák alsó tagozatában még kevésbé uralkodott el ez a folyamat, de a felső tagozatokban kritikus a helyzet. Dolgozatomban a felső tagozatos iskolai testnevelés átgondolására bátorkodom javaslatot tenni. Az iskolai testnevelés akkor tölthetné be optimálisan a szerepét, ha az edzéselvek megfelelő tartalmi, terjedelmi és intenzitásbeli paraméterei megvalósulnának a testnevelési órákon. A motorikus képességek hosszútávú fejlesztésének körülményeit igen nehéz az iskolában, a jelenlegi oktatásszervezés időkeretei és a tantárgyi oktatás mai elvárásainak megfelelő tartalmaival és eszközeivel biztosítani. Nincsenek meghatározva az iskolai oktatásban az elvárható kompetenciák, a terhelési tervek, intenzitási mutatók vagy számonkérésük lehetetlen, valamint legtöbbször nem szerepelnek a tervekben és programokban [5,4.p]. Éppen ezért szerintem égetően szükséges a paradigmaváltás a testnevelésben. Az eddigi „kötelező” testnevelést fel kell, hogy váltsa egy olyan felfogásból táplálkozó rendszer, amely hagyja érvényesülni a nem mozgáshoz való jogot is. A tanár eszközei híján sem kényszeríthet, valamint nem is lenne pedagógiaileg indokolható. Így viszont sokszor tehetetlenül áll a konfliktushelyzetekben, ami semmilyen konstruktív üzenetet nem hordoz a résztvevők felé. Bármilyen nehéz is, be kell látni: még a jót sem lehet rákényszeríteni senkire. A folyamatosan romló motorikus képességek már nem képezik elégséges alapját a minőségi testnevelésben szükséges sportágak mozgásanyagának. Vagy sikerül valamilyen alternatívát kínálni a jelenlegi helyzetre, vagy tovább süllyed a színvonal. Mi lehetne a lehetséges megoldás? Sikerességünk érdekében az egészségtudatos magatartás követendő példaként való beállítása, ennek társadalmi szinten értéként való reprezentálása végre tért kell, hogy nyerjen. A média ebben a tekintetben döntő jelentőségű pozitív szerepre tehetne szert, amely azonban jelenleg negatív a testkép és az énkép kialakítása szempontjából. Ellentétben vele, a sporttevékenység emeli az önismeret és az önfogadás szintjét, mivel alapjukat a mozgásos tapasztalatok képezik [6, 5-9.p]. A tanulók értékrendjébe való beépítése folyamatos példamutatással és elméleti ismeretekkel alapvető fontosságú. A mozgásnak, sportolásnak „trendivé” kell válnia a kortársi csoportokon belül, hogy az legyen a „ciki” ha valakinek semmilyen sporttevékenység nem illik a tevékenységi körébe, semmilyen mozgásforma gyakorlása nem tartozik a rendszeres tevékenységei közé. A differenciálást odáig kell fejleszteni, hogy minden gyerek választhasson egy olyan sportágot, mozgásformát, amely számára érdekes, amelyben fejlődni szeretne és ebben kellene folyamatos fejlődést produkálnia egy tervezett program szerint, tanári irányítással. A tananyagtartalom jelentős bővítése ehhez elengedhetetlen és sajnos lehet, hogy néhány iskolában búcsút kell venni némelyik tradicionális alapelemtől. Meg kell találni a gyerekek által preferált divatos sportágak mozgásanyaga által, a kívánatos és életkor alapján elvárható motorikus szintek elérésének megvalósításához szükséges módszereket. Még jobban előtérbe kell helyezni a koordinációs képességek fejlesztését, belső motivációval végzett új mozgások, sportok mozgásanyaga által, szemben a kondicionálissal, legalábbis amíg nem sikerül ismét visszaalakítani régi jelentőségét. Ezek preferálása, tiszta viszonyokat teremtve nyilvánvalóan megkönnyíti az értékelési folyamatot. Sajnos maradnunk kell az anyagi, infrastrukturális és személyi lehetőségek határain belül, de nagy valószínűséggel azonban az iskolák képesek lennének a minden igény kielégítéséhez szükséges paletta összeállítására. A gyermek saját és az egész társadalom egészsége, jövője szempontjából az lenne a kívánatos cél, hogy senki se szoruljon ki a mozgás lehetőségéből, hanem remélhetőleg a maga által választott részterülethez szükséges kompetenciákat fejleszthesse, örömmel végzett terhelések segítségével, melyhez a tanár irányítása szükséges, viszont interakciójuk mentes minden negatív attitűdtől. A fentebb vázolt célok eléréséhez a jelenlegi órászervezési koncepció újragondolása szükséges. Szerintem az évfolyambontásban szervezett és megvalósított testnevelés,

képes lenne véghezvinni a rá rótt feladatokat. Az azonos életkori sajátosságokkal rendelkező tanulók érdeklődés szerinti bontásban, az év elején megbeszélte egyéni fejlesztési terv szerint haladva, az órai munkában együttműködve haladnának a közösen vállalt cél felé. Mindenki egyéni motivációja alapján haladhatna ez előre meghatározott sztemderdek alapján deklarált előirányzott szintek felé. A nemek szerinti bontás is fontos konfliktusmegelőző tényezőként merül fel, azonban a választási lehetőségek széles köre valószínűleg automatikusan megoldja. A folyamat során számos lehetőség adódik az önkontroll, az önfejlesztés és az egyéni munkamenet nehézségeinek megtapasztalására, melyek pedagógiai hatása alapvető fontosságú [4, 25-32.p]. Így a testnevelő legfontosabb feladata, a gyerekek széleskörű mozgásfejlesztése mellett, a pedagógiai lehetőségek kiaknázására is figyelmet fordíthatna minőségi szinten. Amennyiben a tanulók a számukra legkedvesebb mozgásformát gyakorolhatják, valószínűleg jóval kevesebb érdektelen pillanattól fakadó konfliktus adódik majd és a sporttevékenység önmagában is elérheti pedagógiai fejlesztő hatását, és az élettanilag kívánatos szintet. A pedagógus pedig nem az alapvető szociális és emberi magatartásbeli megnyilvánulások elsajátítására kell, hogy fordítsa ideje nagy részét, vagy ha mégis, akkor az ezekre való folyamatos visszatérés általi idővesztés a kedvelt tevékenység gyakorlásából, vélhetően fájó momentumként raktározódik mindenkiben, segítve a bevéődést. Végezetül összefoglalva, de létrejöttéhez csekély reményt fűzve: Miért lenne jó? Minden tanuló azt végzi, amit szeret, van belső motiváció, az egyéni adottságok pozitívan befolyásolják az értékelést, a pedagógus feladatait megkönnyíti, a fő feladattal foglalkozhat, a pedagógiai hatás felerősödik, stb. Megvalósítása miért kétséges? Egyeztetést, teljes szemléletváltást és átszervezést igényelne, az infrastruktúra elégtelen, nincs elég testnevelő, pedagógus, nem áll rendelkezésre megfelelő anyagi háttér, újragondolt iskolafinanszírozási koncepció...

1. Falussy B- Vukovich Gy. Az idő mérlegén Társadalmi Riport Budapest, (1996) 70-103.p
2. Hamar P.- Karsai I.: Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11-18 éves fiúk és lányok körében. Magyar Pedagógia. (2008) 2.sz 142-144.p
3. Laki L- Nyerges M: A budapesti és a falusi fiatalok sportolása Sporttudomány, (1999) 3. szám 3-11.p
4. Pál K-Császár J-Huszár A-Bognár J.: A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. Új Pedagógiai Szemle. 2005/6.(2005) 25-32.p
5. Parti Z: Az iskolai oktatás-nevelés és a testnevelés tantárgy. www.dunamunkacsoport.hu/Hozzászólás_r.doc. (4.p)
6. Pápai J.-S.Lóczy M. : <http://miau.gau.hu/miau/60/fanclub/loczi2.doc> (5-9.p)
7. Mészáros J. - Frenkl R.- Petrekanits M.- Szabó T (1995): http://tf.hu/wp-content/uploads/2009/05/1995_2_tartalom.pdf(46-55.p)
8. Laki L- Nyerges M.(1993): http://tf.hu/wp-content/uploads/2009/05/2001_1-2_tartalom.pdf (5-20.p)

The results of the coordinating negotiations on Physical Education are still to be seen, there has not been any considerable change. Most Hungarian children and also the adult society lead a sedentary lifestyle. One of the reasons for this is the low efficiency of PE classes, and the small number of people taking part in extracurriculum sport activities. Today's standard theory of value-relativity education is not beneficial for PE. Differentiation must be further improved. "Compulsory" PE must be replaced by a system based on a new conception. Possible solutions for the present-day situation can be rethinking the class organization, and breaking up the classes.

Key words: *lack of reformation, deteriorating conditions, changed situation, decreased efficiency, lack of motivation, paradigm shift, broken up grades.*

УДК 37.037

ББК 74.267.1

Jánosné Hovánszki

EGY INNOVATÍV ZENEI GONDOLKODÁSMÓD SAJÁTOS JEGYEI

У останні десятиріччя система угорської музичної педагогіки зазнає певні труднощі, які впливають на становище вищої освіти держави.

Викладаючи музичні дисципліни для студентів відділу "Дошкільне виховання" та "Соціальна педагогіка" на факультеті дошкільного виховання та освіти дорослих Дебреценського університету, я зіткнулася з проблемами гетерогенної підготовки студентів, мінімальною кількістю годин, даних на викладання музичних предметів та нестачею індивідуальних та групових позитивних емоцій, викликаних музикою.

З метою подолання наявних проблем мною був розроблений спецкурс "Музична комунікація", який ми включили в навчальний план і зараз успішно впроваджуємо в життя.

Ключові слова: *музичне виховання, музична культура, хорівий спів, підготовка кадрів для дошкільних навчально виховних закладів.*

1. A zenei nevelést befolyásoló kortünetek

A több évszázados humán dominanciájú műveltségeszmeny napjainkban megváltozott, mert a műveltség tartalmát a technika és tudomány vívmányai erősen befolyásolták. A gyors technikai fejlődés megköveteli a specializálódást, ami maga után vonja a speciális szakismeretek előtérbe kerülését, és a szakismereten túli tudás visszaszorulását. Ennek következményeként az általános műveltséget megelőzi a szakműveltség. A reál és humán tárgyak viszonylatában egyensúlyzavar jött létre és ebben a helyzetben a humániák maradtak alul. Bár a további technikai fejlődés feltétele a reálműveltség, de a kiegyensúlyozott, harmónikus személyiség kialakulásához a pszichés funkciók is hozzátartoznak. Ha nincs élmény, ami motiválja a tevékenységet, akkor a diszharmónikus személyiség passzív marad. Az értelem nem működik érzelemmentesen. Az érzelmvilág gazdagításának pedig a leghatékonyabb módja a művészeti nevelés, ezen belül a zenei nevelés [1.o. 8-11.]

Az utóbbi néhány évtizedben érzékelhető, hogy a társadalmi-gazdasági változások, a tudomány és a technika rohamos fejlődése megváltoztatta az emberek zenéhez való viszonyát és visszaszorította a zenei nevelést és a kóruskultúrát. Ma egyre több tevékenység követel helyet magának, így a művészettel kapcsolatos tárgyak óraszámai, - köztük az ének órák száma – a tūreshatás alá csökkentek. Teret nyertek mind az iskolai munkában, mind a szabadidőben a társadalmi versenyképességet biztosító tudományterületek és tevékenységek. Napjaink globalizált világában az idegen nyelvek, az informatika és technika vette át a vezető szerepet.

A technikai fejlődés egyrészt kitágította a világot, hisz lehetőséget biztosított a zenei élmények rögzítésére, visszahallgatására, másrészt viszont háttérbe szorította a társas kapcsolatokat, az előadó-hallgató kontaktusát és a személyes zenei aktivitást.

A szórakozás és a szabadidő piacán az értékes zene nem bizonyul elég versenyképesnek, pedig napjainkban a szabadidő funkció megváltozott és a kulturális javak elsajátítására irányuló törekvések felerősödtek. A szabadidős tevékenység, a személyiség önmegvalósításának szerves részeként biztosítja az egyéni szabadságot, a kikapcsolódást, az aktív-passzív pihenést, a szórakozást, az aktivitást. [2]

2. Kiütkeresés, tartalmi újítás

A jelzett társadalmi és zenei szempontból méltatlan helyzetet csak valami konkrét cselekvéssel lehet feloldani.

Joseph Moreno visszaemlékezéséből tudjuk, hogy Jakob. L. Moreno és Villiams Moreno (Jakob L. egyik testvére) és egy színész Walter Klavun szilveszter este elmentek New York egy zsúfolt éttermébe. A pincérek keresztülnéztek rajtuk és hosszú ideig nem szolgálták ki őket. Végül Klavun, a színész, aki kitűnő szociális érzéssel rendelkezett odahívta az egyik pincért, diszkrétan a zsebébe csúsztatott egy százdollárost és tárgyalni kezdett vele ételről és kiszolgálásról, de az alapvető helyzet nem változott. Ezen a ponton William Moreno felállt, egyenesen bement a konyhába, megrakott egy hatalmas tálcát étellel és visszahozta az asztalhoz az éhes és hálás társaságnak.

Moreno válasza erre az volt: „Na ez a különbség Klavun szerepel, Williams cselekszik” [3].

Ha a meglévő időkeretet nem lehet bővíteni, akkor új tartalomra van szükség. Ha a zenei reprodukálás nem elég eredményes, akkor ki kell próbálni a kreativitást, amely egy olyan készenléti állapot, amely során a különböző helyzetekben képes az ember találékonyan, eredeti módon megoldani a feladatát.

A kreativitás ténye legyen a produktumban, a teljesítményben. Ezért a produktum sok mindent elárul a kreativitás természetéről.

A kreatívan kitalált aktív zenélés jóval több munkát igényel, mint a play gomb megnyomása, de ez a leghatékonyabb módja az élményszerzésnek és a cselekvővé válásnak.

3. A “Zenei kommunikáció – mint új diszciplína – szakma specifikus aspektusai.

A felsőoktatásban tanuló óvodapedagógus és szociálpedagógus – zenei tanulmányok tekintetében heterogén összetételű – hallgatók zenei neveléséről, társas zenélésének átgondolásáról van szó.

Olyan zenei megnyilvánulási formát, esetleg tárgyat kellett keresni, hogy a zenében járatlan és a komoly zenei képzettséggel rendelkező hallgatónak is ki lehessen elégíteni az igényét.

Áttanulmányoztam az általános pedagógiából az élménypedagógiát, valamint Carl Rogers, Thomas Gordon általam ismert és nem ismert elgondolásait. Megszívleltem Mérei Ferenc útmutatását: „Aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógiának két fő fejezete van: az „amit” és az „ahogyan”: az anyag és a módszer.

Aki elsősorban nevelni akar, annak az „amit” és az „ahogyan” a célt és a légkört jelenti.” [4, o. 21]

A zenepedagógia területén jó szakmai fogódzót jelentett a zenei irányzatok áttanulmányozása és főleg az Orff és Williams módszerrel való személyes találkozásom élménylenyomatott igyekeztem aktivizálni. [5.]

Abból indultam ki, hogy a pedagógus, mint önfejlesztő személyiség és mint a rábízott személyiségeket alakító-fejlesztő- oktató-nevelő szakembernek:

-fel kell ismernie és tudnia kell használni a művészeti nevelésben – ezen belül a zenei nevelésben – rejlő lehetőségeket.

-tudnia kell, hogy a zene sokarcú médium, hisz van művészi, kommunikatív ismeretközlő, személyiségfejlesztő, élményközvetítő, közösségteremtő, szórakoztató, terápiás szerepe is.

A zenei gondolkodást és a zenei megvalósítás irányát befolyásolták:

-a hallgatók zenei felkészültségének a mértéke,

-az oktatási körülmények,

-az új diszciplína – zenei kommunikáció – tantervben elfoglalt helye.

A tantárgy tartalmi kidolgozásánál az alábbi követelmények érvényesültek:

-fedezzék fel a hallgatók a zenei hangzás fizikai sajátosságait: a hangerőt, a hangmagasságot, a hangszínt és az időtartamot;

-ismerjék meg a hangkeltő eszközök sokaságát;

-érzékeljék az akusztikus világ sokféleségét, színességét a zörejtől a zenei hangig;

-élvezzék a kreatív fantázia szabadságát;

-tudjanak különbséget tenni az élőzene és a „konzervzene” között;

-ismerjenek meg sokféle zenei stílust;

-érezzék meg a zene kapcsolatteremtő, motiváló hatását.

3.1. A zenei kommunikáció célja:

Általános cél:

A hallgatók felkészítése a zenei kommunikációra, ami döntően hozzájárulhat a testi, lelki koordináltság megtalálásához, biztosításához, kiemelve a zene önkifejező és kapcsolatteremtő funkcióját.

Speciális cél:

-A megszerzett zenei ismeret és élmény birtokában legyenek képesek a hallgatók a zenei kapcsolatteremtés formáinak elsajátítására, aktív zenei tevékenységeken keresztül.

-Legyenek képesek a zene iránti általános attitűdváltásra.

-Alakuljon ki a zenei önművelés igénye, a szélesen értelmezett hangzó világ iránti érzékenység.

-Legyenek képesek az értékes és értéktelen zenét megkülönböztetni.

-Legyenek képesek más szakterületeket is érintő közös pontok megtalálására (pl. pedagógia, filozófia, társművészetek néprajz a népzenehez; földrajzi országismeret más népek dalaihoz, idegen nyelvismeret az eredeti nyelven történő énekléshez stb.

3.2. Személyi feltétel a „Zenei kommunikáció” tárgy oktatásához

A tárgy tanítása olyan ének-zenei attitűddel rendelkező oktatót feltételez, aki kiemelkedően fontosnak ítéli meg a zenei:

Ízlésnevelést: segít eligazodni a zenei sokszínűségben, a jó és a rossz

zene megkülönböztetésének képességét fejlesztve.

Ráirányítja a figyelmet, hogy a művészet igazi hatását

csak remekművekkel lehet kiváltani.

-motiváló szerepet,

-szintetizáló szerepet,

-zenei partnerséget,

-a széles horizontú tájékozottságot, nyitottságot, igényességet.

3.3. Tárgyi feltételek:

Nem elhanyagolható szempont a tárgy tanításának helyszíne sem. A mozgáshoz, hangszerjátékhoz nagy hely, és sok színes hangszínnel bíró főleg ritmushangszer és kotta: a zenehallgatáshoz kiváló minőségű hanghordozók és bőséges igényesen hallgatható zenei repertoár szükséges.

1. A „Zenei kommunikáció” gyakorlati megvalósulása

A „Zenei kommunikáció” olyan zenei játék, amely úgy működik, hogy én a csoportvezető kiválasztok egy olyan zenedarabot, amelynek egy-egy zenei elemét – elsősorban a ritmusát – a zenei előképzettség nélkül is meg lehet valósítani. A megszólaltatáskor különböző hangszínválasztékok ajánlok fel (ének, beszéd, deklamálás, hangszerek, zörejek stb.), amit közösen döntünk el.

A hangszerek közül elsősorban a hangolt és hangolatlan ütőhangszereket – dob, metallofon, xilofon, claves, triangulum, tamburin, marimba stb. – használjuk. A zörej kifejezésére akár használati tárgyakat, eszközöket, terméseket is kipróbálunk.

Így fokozatosan létrejön egy ritmikus sodrás, egy közös pulzálás. Ez erősen energetizálja a csoportot.

Ha olyan zenei elem is van a zeneműben, amit csak szakmailag képzett zenész játszhat, akkor ezzel csak a legvégén egészítjük ki a művet.

A résztvevők szinte katarzisként élik meg, hogy néhány perce még nem is gondolták, hogy az általuk esetleg ismert, de előadás szempontjából megközelíthetetlen műnek előadói lehetnek.

Be kell vallanom, hogy néha büntudatot érzek a zeneszerzők iránt, hogy ilyen sajátosan használom fel a műveiket, de azzal szoktam elhessenteni a gondolatot, hogy hátha annak is örülne a zeneszerző, hogy így olyan emberekhez is eljut a műve, akik a klasszikus értelemben nem járnak hangversenyre, és a MP3 lejátszón sem feltétlenül ezt a zenét hallgatják.

Ide kívánczik egy kutatási adat. Az ifjúság heti 45 percen hallgatja az oktatás által felkínált zenét, és heti 25-30 órában az ingerküszöb feletti decibelszámú populáris zenével múlatja az idő.[6]

Sok ember nem a füle, hanem az előítéletei alapján hallgatja a zenét. Ezért fontos tisztázni néhány megvalósult hangzásélmény létrejöttének értelmezését.

A zenei hangot és zörejhangozt egyenértékűnek kezeljük. Úgy ítéljük meg, hogy kizárólag rajtunk múlik, hogy mit értünk zajnak vagy zenének. A két fogalom nem zárja ki egymást, sőt bizonyos körülmények között a zene is lehet zaj (pl: rockzenei koncert átszűrődő hangjai, amikor aludni szeretnénk) és a zajt is lehet zeneként értelmezni (pl.: lódobogás, vonatzakatolás, szívdobogás, természethangjai, emberi beszéd stb.).

A zajok, zörejek ugyanolyan szerves részévé válnak a zenei folyamatnak, mint a tisztán zenei hangok pl.: a természetbe soha le nem bomló eldobásra ítélt festékes vödör újrahasznosítása során dobbá nemesül és a zenei hangok mellett önálló életet él.

Az emberi hangot úgy használjuk, mint velünk született hangszert.

Kiaknázzuk a kezünk, lábunk által előállított hangokat pl.: tapsolás, dobogás. Itt nincs korszak, stílus, műfaj, forma, hangszer, megkötés, nincs inflálódott dalanyag, pedagógiai konfekció csak kreativitás, fantázia, szuggesztivitás, sajátos hangzás, mely tulajdonságokra egyébként az élet minden területein szükség lehet.

A pedagógia azt tartja, hogy az élménytároló, inspiráló, emlékeztető eszköz. Remélem hallgatóimnál realizálódik ez az axióma.

1. Laczó, Z. [1975]: Zene és általános műveltség. In.: Az ének-zene tanítása. Az Oktatási Minisztérium módszertani folyóirata. XVIII. évfolyam 1975/3.

2. Madarász, M. [1997]: A szabadidő meghatározása, jelentősége a tanulók személyiségformálásban. In.: A szabadidő pedagógia és gyógypedagógiai kérdése. Comenius Bt., Pécs.

3. Joseph, J. Moreno [2007]: Belső zenéd dallama. Zeneterápia és pszichodráma. L Harmattan Kiadó, Budapest.

4. Mérei, F. [1985]: Demokrácia az iskolában. In.: Neveléstudomány és iskolakutatás 4. évf. 3. szám

5. Kiss Jenőné dr. (Kenesei Éva) [1994]: Alternatív lehetőségek az óvodában. Tárogató Kiadó, Budapest.

6. Laczó, Z. [2002]: Lélektan, zenepedagógia és társadalom Parlando, Zenepedagógiai Folyóirat XLIV. évfolyam

Over the past decade Hungarian music pedagogy has been struggling with serious problems, the negative impacts of which can also be felt in higher education.

I teach music to future nursery school teachers and social pedagogues at the Faculty of Child and Adult Education of the University of Debrecen, where the main problems are the students' heterogeneous knowledge of music, the low amount of lessons, and the lack of individual and collective experiences of music.

As a solution, we have introduced into our curriculum a new discipline named 'Musical Communication', involving an innovative way of thinking about music, and bearing new content. It has proven successful in practice.

УДК 371.3
ББК 74р30

Іван Алмашій

ЗАСТОСУВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ДО ЕКОЛОГО-ТУРИСТИЧНИХ МАРШРУТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ-ТРЕНАЖЕРІВ

В статті розглядаються особливості застосування мультимедійних програм-тренажерів при підготовці учнів до туристичних маршрутів.

Ключові слова: мультимедійні засоби, інформаційні технології, туризм, туристичний маршрут.

Виходячи з умов реалізації екологічної освіти одним із шляхів вирішення низки конкретних завдань є розробка і тиражування екологічних комп'ютерних ігор для різних ланок освіти. Тому створення і використання екологічних комп'ютерних ігрових програм можна віднести до основних напрямів популяризації екотуризму, які спрямовані на екологічне виховання особистості – одна із актуальних проблем сьогодення. Універсальність комп'ютерних засобів визначається тим, що вони можуть бути застосовані не тільки як практичний посібник, а й як засіб розширення можливостей освітньо-виховного процесу всіх навчальних закладів від дитячого садка до середньої школи і вузу [1,7].

Використання засобів мультимедія на думку Н. Самойленка навчально-виховному процесі використовується для узагальнення і систематизації знань. Це допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про подію, відтворити та поглибити знання, активізувати пошукову діяльність [2].

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І. В. Роберт; психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю.І. Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології у навчанні обґрунтував М.І. Жал. Ідея “комп'ютерних навчальних середовищ” належить американському вченому С. Пейперу. Він досліджував можливості комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів [6].

Метою статті є висвітлення актуальності розробки комп'ютерних ігрових екологічного спрямування з метою підготовки учнівської молоді до еколого-туристичних подорожей.

Протягом останніх десятиліть відбулися глибокі зміни в різних сферах життя. Найвагомішим чинником зміни стилю життя та й інтересів людини стала комп'ютеризація. Крім практичного використання в роботі та побуті, спостерігається захоплення комп'ютерними іграми, що швидко поширюється, особливо серед підлітків і дітей. У зв'язку з цим комп'ютерні ігри потрібно розглядати як своєрідний соціально-психологічний феномен, що сьогодні посідає все помітніше місце в житті людини.

Враховуючи сучасні процеси інформатизації суспільства і пов'язані з ним тенденції в освіті, педагоги зацікавлені проблемою розробки якісних навчальних комп'ютерних програм, що мають забезпечувати необхідні принципи та підходи для того, щоб дати можливість педагогам і батькам з оптимальним результатом використовувати дидактичні можливості комп'ютерних програмних засобів[5].

Аналіз науково-методичної літератури та відповідних періодичних видань показав, що мультимедійні ігрові програми здатні вирішити багато проблем виховного процесу, а саме:

- реалізувати ігрові методи;
- застосувати передові інформаційні технології;
- здійснювати виховний процес за межами виховних закладів;
- розвивати самостійне активне сприйняття та засвоєння інформації.

При створенні комп'ютерних ігрових програм еколого-туристичного спрямування необхідно враховувати певні вимоги:

- досягнення мети екологічного виховання;
- передбачати активну розумову діяльність;
- проблемному поданню матеріалу;

- спрямованість на інтенсивне керування процесом;
- адаптації до індивідуальних особливостей суб'єктів виховання;
- враховувати індивідуальні, розумові, психо-фізіологічні можливості та інтереси.

Зокрема така програма спрямована на розвиток мислення в поняттях. У підлітковому віці вона має системно-змістовий характер, що примушує підлітка дивитися на об'єкт пізнання як на цілісність, що забезпечується єдністю багатьох складових. Тому побудова повинна враховувати модель розвиваючого навчання і реалізацію таких етапів:

- формування в учнів позитивного ставлення до екологічного туризму;
- оволодіння новою інформацією, що є пізнавальною діяльністю, спрямованою на опанування нових знань та способів навчальних дій;
- відтворення учнями засвоєного матеріалу;
- формування навичок в нестандартних умовах;
- узагальнення знань;
- спрямовування пізнавальної діяльності на творчий рівень.

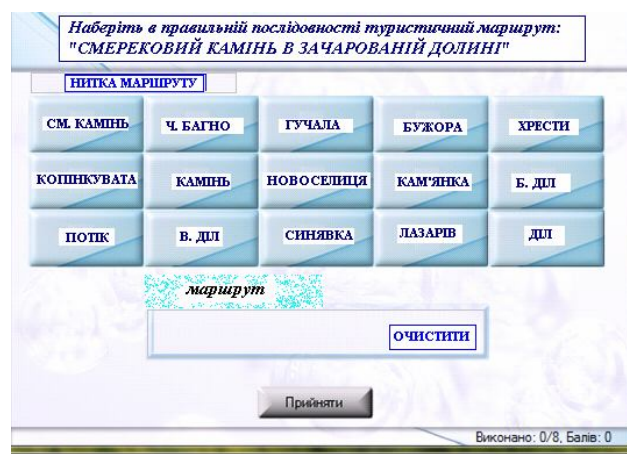
Окремого педагогічного дослідження потребують проблеми мультимедійності прикладного програмного забезпечення з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчально-виховного процесу.

Як приклад, розроблена технологія створення двовимірного простору, насичених дидактично навантаженими об'єктами, які реалізують задачу побудови туристичного маршруту із його складових.

Створення гри, здатної зацікавити учня, вже знайомого з фірмовими продуктами, на зразок Sareg становить достатньо складну проблему, яка звичайно вирішується великими колективами авторів, які спираються на міцну економічну підтримку і витрачають на таку роботу кілька місяців або років. Зрозуміло, що для звичайного вчителя, студента чи викладача такий шлях не є реальним.

Надзвичайна популярність таких ігор призвела до появи редакторів сценаріїв. Спочатку, такі редактори нелегально створювалися найзавзятішими гравцями, для задоволення власних потреб. Фірми розробники ігрових програм виступали проти такої діяльності. Але пізніше останні зрозуміли, що таке "піратство" сприяє росту популярності їх продуктів і стали відкривати певні секрети щодо форматів даних та інших подробиць своїх програм. В результаті зараз існують і досить доступні редактори сценаріїв для більшості популярних ігор.

За основу сценарію було взято двовимірний простір з "полем" 5×3 квадратів, аналогічно до поля "Сапера" (мал.1).



Мал.1. Сценарій одного з етапів програми "Склади еколого-туристичний маршрут".

Основним завданням гри є правильно активувати ті квадрати, які відповідають кожному етапу. Якісною відмінністю при неправильному ході є нехтуванням квадратами –підриивниками тому, що так надається можливість оцінити підготовку учня по даній темі. Також вдається уникнути розчарування, якщо на певному етапі гри учень не може відтворити правильну відповідь.

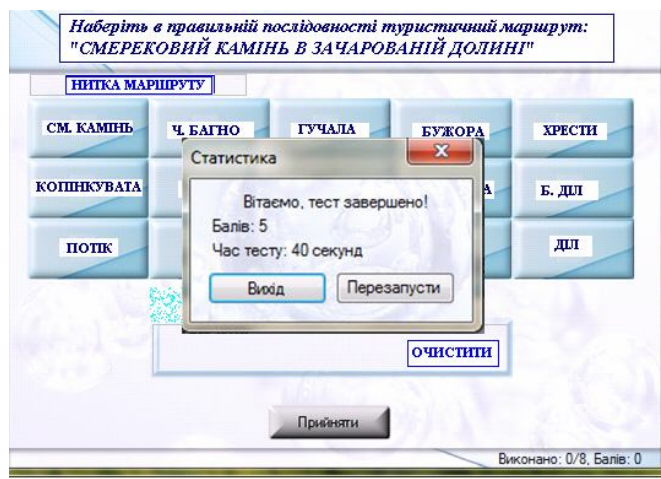
Туристичний маршрут, який лежить в основі даної гри розроблений працівниками Іршавської станції юних туристів і призначений для її гуртківців, а також для учнів середніх шкіл Іршавського району Закарпатської області.

При конструюванні алгоритму даної мультимедійної програми були дотримані певні вимоги до подання наочності:

- час роботи є оптимальний;
- оптимальний розмір наочності;
- Кількість зображень робочого столу не є перевантаженою.

Алгоритм гри має таку послідовність:

- перевіряємо наявність введених елементів туристичного маршруту, якщо їх нема, видаємо попередження і завершаємо алгоритм, якщо є, то алгоритм виконується;
- перевіряємо з яких елементів побудований туристичний маршрут, чи співпадає вона з правильною відповіддю, яку потрібно було ввести, якщо так, то кількість балів збільшуємо на один;
- правильність форму ми вже перевірили, зараз очищуємо введену послідовність;
- збільшуємо кількість виконаних завдань на один;
- перевіряємо кількість виконаних питань, якщо виконаних питань менше 8, то задаємо наступне питання з вибірки;
- обновлюємо інформацію про хід виконання тестів;
- перевіряємо кількість виконаних питань;
- Якщо виконані всі 8 питань, то виводимо статистику, в якості параметрів конструктору форми використовуємо кількість набраних балів та час тесту після виводу форми і наступного закриття;
- перевіряємо чи хоче користувач знову пройти тест чи ні:
 - якщо так, то обнуляємо всі результати до початкових, запам'ятовуємо час початку тесту. Виводимо перше питання;
 - якщо користувач натиснув кнопку у вікні статистики тесту “Вихід”, то закриваємо програму(мал 2).



Мал.2. Кінцевий етап комп'ютерної програми “Склади еколого-туристичний маршрут” (Знімок робочого столу редактора).

Мінімальні вимоги до апаратних ресурсів на рівні 486 процесора і 8Мбайт оперативної пам'яті. Підготовлений до роботи пакет програм редактору із двома демонстраційними лабіринтами займає на жорсткому диску приблизно 13Мбайт (6Мбайт в архіві). Програма працює як у DOS, так і у Windows95/98, але в останньому випадку можливе застосування більш потужних графічних редакторів і багатозадачний режим роботи, з одночасним редагуванням малюнків, звуків, тощо.

Для вдосконалення гри можна використати ідею більш точного відтворення поля “Сапера”. При неправильній відповіді неможливо продовжувати гру, або додати кількість “життів”.

Перелічені ідеї, частина з яких вже випробувана, а інші знаходяться у роботі, доводять, що, користуючись редакторами сценаріїв, можна створювати досить складні навчально-ігрові програми, з різноманітних матеріалів екологічного спрямування, здатні зацікавити учнів не тільки захоплюючою грою, а і задоволенням від власноручного подолання чергової проблемної ситуації, від перевірки надійності набутих знань.

Для розробки програм можна обрати платформу Microsoft NET Framework 2.0 (Microsoft NET), мова програмування C#, середовище розробки Microsoft Visual Studio 2005. Microsoft NET – програмна технологія, запропонована фірмою Microsoft як платформа для створення як звичайних програм, так і веб-додатків та програм для мобільних пристроїв з підтримкою Microsoft Compact NET Framework. Одною з ідей NET є суміжність служб, написаних різними мовами. Кожна бібліотека (збірка) в NET має свідчення про свою версію, що дозволяє усунути можливі конфлікти між різними версіями збірок. NET – кроссплатформена технологія, на даний момент існує реалізація для платформи Microsoft Windows, FreeBSD (від Microsoft) і обмежений варіант технології для ОС Linux в рамках вільних проектів Mono, DotGNU. Захист авторських прав відноситься до створення середовищ виконання (CLR – Common Language Runtime) для програм NET [8].

Мультимедійні системи стають ефективним технічним засобом навчання. Маючи вплив на зорові та слухові аналізатори підтримується зворотній зв'язок. Таке нововведення дозволяє підвищити статус вчителя, ефективно використовувати контроль знань, вмінь та навичок вихованців.

В даній роботі розглянуті мультимедійні ігрові програми та комп'ютерна програма “Склади еколого-туристичний маршрут”. За допомогою ілюстраційного матеріалу, який використовується в навчальних цілях, полегшує сприйняття матеріалу та робить цікавішим процес навчання. При цьому спостерігалось різке зменшення витрати часу на перевірку засвоєння матеріалу учнями та використання його на практиці.

Слід наголосити на збільшенні частки самостійної роботи учня, при цьому здійснюється творчий підхід у досягненні поставленої мети.

Зокрема, застосування можливостей комп'ютерної техніки у навчальному процесі вносить елемент зацікавленості у вирішення учнем даної проблеми. Адже основна мета вчителя на уроці, це зацікавити школярів до вивчення предмета.

Використання програми “Склади еколого-туристичний маршрут” та інших мультимедійних навчальних програм визначає перспективність нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Аналізуючи мультимедійні навчальні програми, які використовуються в просвітницькій роботі школи, з точки зору відповідності їх загальним дидактичним вимогам, а також можливості реалізації різних дидактичних функцій у процесі навчання, можна зробити висновок, що кожна з них має певну дидактичну цінність (незважаючи на недоліки), але не всі вони однаково адаптовані для різних вікових груп учнів, кожна в тій чи іншій мірі відповідає сучасним вимогам до навчання, але, на жаль нема такої, яка відповідала б таким вимогам.

Щоб краще втілювати в сучасний навчальний процес, зокрема в екологічній освіті, різні сучасні інноваційні мультимедійні навчальні програми необхідно насамперед забезпечити навчальні заклади сучасною комп'ютерною технікою та іншими сучасними технічними засобами навчання.

Насамкінець відзначимо, що окремого педагогічного дослідження потребують проблеми мультимедійності прикладного програмного забезпечення – з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчання.

Отже, застосування новітніх комп'ютерних технологій з метою популяризації туристичних подорожей надає екологічному туризму специфічну новизну, що в свою чергу збільшує зацікавленість та підвищує ефективність виховного процесу.

1. Вовковінська Н.В., Дорошенко Ю.О. Інформатизація середньої освіти.// Програмні засоби ,технології, досвід, перспективи. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 272 с.

2. Газман О. С, Харитоновна Н. Е. В школу с игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

3. Звіт про стан навколишнього природного середовища закарпатської області за 2001 рік. Державне управління екології та природних ресурсів. – Ужгород, 2002.
4. Комендар В.І. Катастрофічні повені на Закарпатті і причини виникнення та заходи по запобіганню // Рідна природа, 1998. – № 4–6. – С. 20–25.
5. Уваров А.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования. // Информатика и образование. – 1993. – № 3.
6. Сігетій І.П., Петейчук В.М. Особливості застосування нових інформаційних технологій на уроках математики.// Освіта Закарпаття, 2006. – № 3. – С. 11–14.
7. Храбовченко В.В. Экологический туризм .Учебно-методическое пособие. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 208 с.
8. <http://www.microsoft.com>.

The article deals with peculiarities of usage of computer-training programmes while preparing students to the tourist routes.

Key words. *multimedia resources, information technologies, tourism, tourist rout.*

УДК 371.134+373.311.31+37.02:004.85 (045)
ББК 74.04

Валентина Барановська

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

В статті розглядаються особливості методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів навчання в професійній діяльності. Насамперед це пов'язано з санітарно-гігієнічними вимогами до організації навчального процесу в початковій школі з використанням комп'ютерних засобів та інформаційних технологій.

Ключові слова: *майбутній вчитель початкової школи, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно орієнтовані дидактичні засоби навчання.*

Постановка проблеми. Основними компонентами навчального процесу, які визначають спрямованість професійної підготовки вчителя початкової школи, є цілі, завдання, зміст, методи, прийоми, засоби, форми навчання, методи стимулювання навчальної діяльності і контролю за її ефективністю. Між компонентами навчального процесу існують закономірні зв'язки. Мета навчального процесу визначає конкретні завдання навчання, його зміст, що у свою чергу обумовлює вибір методів, форм і засобів навчання. Навчальний процес дає високі і якісні результати, якщо за належної його організації повною мірою враховуються зв'язки і відповідні принципи навчання.

Застосування аудіовізуальних засобів у навчальному процесі стає все необхіднішим. Екранна культура (кіно, телебачення, відео) є могутнім засобом пізнання світу і самовираження людини, джерелом її емоцій, розвитку мислення і творчості. Світ сучасної дитини не можна уявити без мас-медіа, які є потужними конкурентами вчителя і підручника як джерел повідомлень. Можливість дивитися програми телебачення дозволяє сучасній дитині спостерігати за проявами всіх людських почуттів і вчинків, які молодшому школяреві самостійно важко диференціювати за принципами моралі й естетичної цінності [4, с.153].

У початкових класах застосовується природна, створена за допомогою малюнків, об'ємна, звукова і символічно-графічна наочність. Зрозуміло, що кожна з них має свої позитивні і негативні моменти, і це слід враховувати, визначаючи їх роль на уроці. Вчасно використана виразна наочність – це змістове й емоційне підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті молодших учнів [1].

Аналіз попередніх досліджень. Беззаперечною є думка академіка О.Я. Савченко про те, що діяльність учителів початкової школи має будуватися на принципах глибокого розуміння природи дитячого організму; гуманного, особистісно орієнтованого навчання і виховання на всіх рівнях взаємодії учасників навчально-виховного процесу; забезпечення фізичного і емоційного благополуччя дітей в ході навчання і виховання; поєднання цілеспрямованого і опосередкованого стимулювання зусиль дітей щодо розвитку пізнавальних і творчих здібностей в ігровій, інтелектуальній, художній, практичній та комунікативній діяльності; наступності і перспективності навчально-виховного процесу [3, с.4–5]. Реалізація цих принципів вимагає високої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Сприймання і розуміння учнями тексту відбувається глибше і емоційніше, якщо його читання й аналіз передбачають роботу з ілюстративним матеріалом. Це зумовлено передусім з особливостями мислення і сприймання молодших школярів, які прагнуть до конкретного, образного, яскравого. Виняткову роль унаочнення тексту підкреслювали видатні педагоги-гуманісти Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, Л.В. Занков та ін. [4].

Мета даної статті показати особливості методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів навчання в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи, зокрема комп'ютерних, мережі Інтернет, змінили навчальне інформаційне середовище всіх вищих навчальних закладів.

Результат навчально-виховного процесу багато в чому залежить від умов використання різноманітних дидактичних засобів. Важко уявити собі сучасного вчителя, який не використовує додаткових методичних посібників, крім підручника. Однак, на сьогодні наявність фабрично виготовленого навчального устаткування у навчальних закладах більш ніж незадовільна. Підготовлений вчитель, який володіє комп'ютерними технологіями, повинен використовувати комп'ютер як знаряддя, здатне полегшити, майже повністю автоматизувати копітку працю підготовки до занять.

Основною метою практичного застосування комп'ютерних технологій ми вбачаємо закріплення у майбутніх учителів стійких навичок роботи в середовищі базових інформаційних технологій при розв'язуванні типових задач майбутньої професійної діяльності, а саме: створення електронних зразків дидактичних і методичних матеріалів на підтримку організації навчання й виховання учнів усіх вікових груп та представлення їх як у друкованому вигляді, так і в мультимедійному поданні. Запорукою успішного виконання студентами практичних завдань є поглиблене оволодіння ними стандартними засобами найпопулярнішого на сьогодні пакету MS Office, зокрема текстовим процесором MS Word, видавничою системою MS Publisher, програмою для створення презентацій MS PowerPoint [8].

Забезпечити підготовку вчителя з урахуванням особливостей кожного програмного продукту немає можливості, але майбутньому вчителеві необхідно надати ґрунтовну підготовку до роботи на комп'ютері, дати знання про основні його можливості для застосування в своїй майбутній діяльності, навчити пошуку потрібних даних, в тому числі й про методи використання цього засобу.

Безумовно, визначає Є.І. Машбиць, запроваджувати нові інформаційні технології може лише той учитель, котрий володіє навичками кваліфікованого користувача комп'ютерної техніки. Ці навички можуть бути сформовані як в межах навчальних дисциплін вищого навчального закладу, так і внаслідок самостійної пізнавальної діяльності студента [2].

Формування відповідної інформатичної підготовки студентів-гуманітаріїв призведе до бажаних результатів, якщо воно буде здійснюватися з урахуванням потреби в підвищенні загальної культури майбутнього вчителя, у поліпшенні методичної, загальнопедагогічної і психологічної культури, а також підготовки до фахового самовдосконалення, у тому числі і в галузі сучасних інформаційних технологій. Необхідно вдало поєднати традиційні методики вивчення навчального матеріалу з різних дисциплін вищої школи з якомога ефективнішим використанням комп'ютерно орієнтованих засобів, щоб підвищити привабливість цих дисциплін, збільшити інтенсивність та активізувати навчальнопізнавальну діяльність

Комплексне використання дидактичних засобів комп'ютерних технологій навчання передбачає розробку і використання різних видів навчальних контрольних програмних засобів, їх поєднання зі звичайними способами і засобами навчання, при якому виявляється ефект інтеграції. Тільки в цьому випадку і при збереженні провідної ролі педагога в навчанні можливий перспективний розвиток комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів і ефективне використання їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

В операційній системі Windows реалізована широка гама засобів для роботи з об'єктами різного типу, механізми їх сполучення, переміщення, групування тощо. При виготовленні дидактичних матеріалів за допомогою комп'ютера студенти повинні чітко усвідомити наступні види комп'ютерних інформаційних середовищ або форм відображення даних:

1. Найбільш універсальне – текстове інформаційне середовище. Текстове відображення даних характеризується сторінковою, абзацною, рядковою, символною структурою. Подання текстових даних обумовлено їх введенням, редагуванням і форматуванням. Зокрема, текстовий процесор Word, крім засобів для роботи з лінійним текстом, містить потужні засоби для створення комплексних документів складної структури, які можуть мати нестандартні символи і позначення, нелінійне розташування тексту, різні елементи табличного та графічного оформлення, а саме такий вигляд повинні мати наочні посібники для дітей – чіткий, виразний, привабливий, зрозумілий, з великою кількістю візуальних матеріалів.

2. Електронні таблиці – це прямокутна матриця клітинок таблиці, у кожній з яких можна зберігати числове, текстове значення, або графічний об'єкт. Особливість організації подання табличних даних в комп'ютері – це можливість швидкого редагування цих значень, а також зміна структури таблиці шляхом маніпуляції її рядками, стовпцями.

3. Графічне середовище – графічне подання даних пов'язане або з екранним малюванням (за допомогою різних органів управління, наприклад, маніпулятора “мишка”), або з використанням різноманітних графічних об'єктів.

При розробці різних видів дидактичних матеріалів до уроків зразки завдань добираються із традиційних шкільних посібників чи проектуються майбутніми вчителями за власним розсудом. Таким чином, може створюватися автоматизована інформаційна база навчально-методичних розробок уроків, які зберігаються на електронних носіях, а також за потребою подаються до друку на папері або демонструються на екрані за допомогою програмного засобу MS PowerPoint.

Програма PowerPoint – найпоширеніший засіб серед великої кількості засобів мультимедіа для розроблення мультимедійних програм, який входить до складу інтегрованої системи Microsoft Office. Засобом для створення презентацій MS PowerPoint легко оволодіти і зручно користуватися. Він призначений для роботи у середовищі Windows, у його вікнах використовуються стандартні елементи управління, а також при підготовці презентації можна застосовувати фрагменти документів, створених в інших додатках (Paint, Word, Excel). Будь-яка презентація складається з базових елементів, які мають назву слайдів [9].

Навчальна презентація за сценарієм – це традиційна презентація з довільною послідовністю слайдів, доповнена засобами показу кольорової графіки й анімації для більш зручного і наочного подання навчального матеріалу. Анімаційний текст у поєднанні з анімаційною графікою та ілюстраціями дає змогу спрямувати увагу учнів на основне і сприяє кращому засвоєнню знань.

Використання засобів мультимедіа з метою повторення, узагальнення та систематизації знань не тільки допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію, які вивчаються, але й доповнити відоме новими даними. Саме новітні розробки в навчанні із застосуванням комп'ютерних технологій і методів у сукупності називають мультимедіа.

Отже, потрібно акцентувати увагу на необхідності ознайомлення майбутніх учителів з існуючими мультимедійними програмами, а особливо формування практичних навичок аналізу і вибору тих фрагментів, що є методично-корисними і коректними для психічного і розумового розвитку учнів. Дидактично обґрунтоване застосування фрагментів мультимедійних навчальних програм надає змогу реалізувати ефективно поєднання наочності та методичних коментарів до неї, активізувати чуттєве сприйняття учнів у педагогічно визначеному напрямку [7].

Висновок. Проблема інформатичної підготовки вчителя початкової школи має свою специфіку. Насамперед це пов'язано з санітарно-гігієнічними вимогами до організації навчального процесу в початковій школі з використанням комп'ютерних засобів та інформаційних технологій. Існують різні підходи до обґрунтування доцільності чи недоцільності використання комп'ютерних засобів у початковій школі [6].

Усім дітям неможливо нав'язати певний спосіб мислення, зокрема, алгоритмічний. Тим паче, що зміст початкової освіти надає значні можливості формування алгоритмічної культури при вивченні математики, мови, інших предметів. Окрім того, слід дуже обережно ставитися до роботи дітей з комп'ютером, адже безпечних комп'ютерів не існує. І сьогодні жоден фахівець чи група фахівців не в змозі у довгостроковій перспективі дати прогнозовану оцінку негативного впливу комп'ютера на здоров'я дитини (у тому числі психічне та репродуктивне).

На думку Смирнової-Трибульської, основна мета методичної системи підготовки майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності – формування у нього методичного підходу до відбору і використання в професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення педагогічно значимого і обґрунтованого (педагогічно виваженого) результату в контексті забезпечення доступності, покращенні якості та підвищенні ефективності навчально-виховного процесу [5].

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Вища школа, 1984. – 372 с.
2. Основы компьютерной грамотности / Машбиц Е.И., Бабенко Л.П., Верник Л.В. и др.; под ред. Стогния А.А. и др. – К.: Вища шк., 1998. – 215 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студ. пед. факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
4. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. – К.: Освіта, 2007. – 334 с. – (Вчителю початкових класів).
5. Смирнова-Трибульская Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей в области дистанционного обучения. Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.
6. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суховірський Олег Васильович. – К., 2005. – 303 с.
7. Шиман О.І. Аналіз напрямків використання педагогічних програмних засобів майбутніми вчителями / О. І. Шиман // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Кіровоград: Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка, 2009. – Вип. 82 (2). – С. 283–286.
8. Шиман О.І. Практичний курс з використання сучасних інформаційних технологій: навч. посіб. [для студентів гуманіт. спец. пед. ВНЗ] / О. І. Шиман. – Бердянськ, БДПУ, 2007. – 155 с.
9. Шиман О.І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шиман Олександра Іванівна. – К., 2005. – 194 с.

Peculiarities of methodical teaching future teacher of primary school for using computer oriented didactic means of education in the professional activity have been viewed in the article. First and foremost this is connected with sanitary-and-hygienic standards of the organization of educational process at primary school where computer means and informative technologies are used.

Key words: *future teacher of primary school, informative-communicative technologies, computer oriented didactic means.*

УДК 378.147:004
ББК . 74.4

Надія Гушка

УМІННЯ УЧНІВ УЧИТИСЬ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У даній статті подається інформація про компетентісний підхід, значення компетентності майбутнього спеціаліста. Особливості психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів до сучасних вимог. А також зазначається значення уміння вчитись як ключової компетентності до формування загальнонавчальних умінь та навичок.

Ключові слова: *уміння, навички, компетентісний підхід, компетентність, студенти, педагогічна компетентність, уміння вчитись.*

У структурі загальної середньої освіти особливе місце належить початковій школі, яка на етапі модернізації змісту освіти ставить перед собою завдання створення умов для утвердження особистісного навчання; орієнтації на реалізацію компетентісного підходу до змісту освіти, максимального спрямування на формування самодостатньої особистості, на формування універсальних компетенцій.

Проблема формування професійної компетентності спеціалістів досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, учені (В.А. Адольф, Т.Г. Браже, С.В. Будаков, С.Г. Вершловський, М.А. Галагузова, О.В. Добудько, М.К. Кабардов, І.Б. Котов, В.Ю. Кричевський, В.І. Маслов, Т.В. Новикова, Р.В. Овчарова, Г.І. Саранцев, Л.Р. Соломко, В.Ю. Стрельников, Н.В. Харитоновна, О.М. Шиян) наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. Інші дослідники (В.П. Беспалько, А.О. Вербицький, М.В. Кларін, Я.Л. Коломинський, Г.К. Селевко та ін.) пов'язують рішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання. У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеер, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших.

Водночас проблема формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкових класів вивчена недостатньо. В педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені формуванню означеної компетентності, не розроблено модель процесу її становлення у студентів педагогічних ВЗО у нових соціальних умовах.

Особливістю початкової школи є те, що діти приходять до неї з різним рівнем готовності до навчання, неоднаковим соціальним досвідом, відмінностями у психофізичному розвитку. Тобто початкова школа повинна допомогти кожній дитині реалізувати її здібності та створити умови для індивідуального розвитку школяра. Питання формування професійної компетентності вчителя початкових класів постає особливо гостро, оскільки пов'язане з тенденціями розвитку сучасного суспільства. Поступове перетворення України в більш відкрите суспільство стало стимулювати широкий розвиток міжнародного співробітництва. Крім того, розповсюдження нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет, ставить особливі вимоги до підготовки вчителя початкових класів, пов'язуючи його імідж із професіоналом інноваційного типу.

У зв'язку з вищезазначеним виникає протиріччя між вимогами, що суспільство висуває до вчителя, та якістю його професійної підготовки у вищому закладі освіти, показником якої виступає професійна компетентність

Зазначимо, що поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і на практиці. Так, наприклад, у 1997 році в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” (скорочена назва “DeSeCo”).

Розкриття сутності проблеми розпочнемо з аналізу основних понять – „компетенція” і “компетентність”. Їх диференціюють відомі російські вчені А.Хуторський та В.Краєвський. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово “competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як “володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній” [4, с.17], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Поглиблене розуміння зазначених понять російських учених про так звані “дві освіти”: перша – та, що представлена в навчальних програмах та підручниках і підлягає обов'язковому засвоєнню й контролю; друга – свого роду “прихована освіта”, тобто певні досягнення, результати, які “сприяють формуванню компетентності, особистісного досвіду й інших показників освіченості” [5, с.8–16.] (вони не обмежуються певним набором знань та умінь). У зв'язку з цим пропонується новий підхід до модернізації освіти – на компетентнісній основі. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який “не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій” [1, с.14].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, “надбання” студента.

У науці відомі спроби структурувати зазначені поняття, хоча одностайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [1, с.12] інші у її структурі виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти; зарубіжні дослідники переважно визначають три основних елементи в компетентнісній освіті – знання, уміння і навички, цінності (ставлення) експерти програми “DeSeCo” вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння [3, с.125].

Інтегрування зазначених підходів дозволяє стверджувати про те, що структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння й навички та ціннісне ставлення.

Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що, з одного боку, вони слугують базою для формування умінь і навичок, а з іншого – існує особливий вид знань – про способи діяльності, представлений у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, який забезпечує процесуальний аспект навчання. Діяльнісний підхід в освіті націлює на оволодіння відпо-

відними уміннями і навичками – предметними (спеціальними) і загальнонавчальними (міжпредметними), які слугують базою для формування інтегрованої якості особистості – уміння вчитися.

Однак компетентність не зводиться лише до знань, умінь і навичок, оскільки знати, як виконувати ту чи іншу діяльність чи вміти її виконувати, ще не гарантує бажання працювати, творчого ставлення до роботи. У зв'язку з цим третьою складовою загальної компетентності особистості визнано формування ціннісного ставлення до процесу та результату праці.

Додамо, що ціннісне ставлення вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об'єктів (норм, явищ, процесів, предметів тощо). Отже, йдеться про два аспекти проблеми: з одного боку, про виховання системи цінностей, а з іншого – про розвиток афективної сфери особистості (емоцій, почуттів тощо).

Вказану кількість структурних компонентів компетентності вважаємо необхідною, але недостатньою. Модернізація змісту освіти на діяльнісній основі передбачає також формування рефлексії як необхідної передумови повноцінного навчання (так званий “діяльнісний зміст освіти”), а відтак і саморозвитку, самореалізації. Рефлексія допомагає сформулювати (а за необхідності і скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. “Якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення” [7, с.107–114]. Таким чином, компетентність – це синтез знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої (у даному випадку – професійної) рефлексії (див. рис. 1).

Оскільки склад компетентностей дуже різношерстий, учені намагаються певним чином згрупувати їх. Так, наприклад, виділяють такі інваріанти терміну “компетентність”: професійна, педагогічна, психологічна, комунікативна, управлінська тощо. Структура професійної компетентності, у свою чергу, включає спеціальну, методичну та психолого-педагогічну складові.

Освітні компетенції науковці структурують таким чином:

ключові (надпредметні), які визначаються, як здатність людини здійснювати різні види діяльності;

галузеві (загальнопредметні) (набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі));

предметні (формується при вивченні певного предмета) [3, с.125–131].

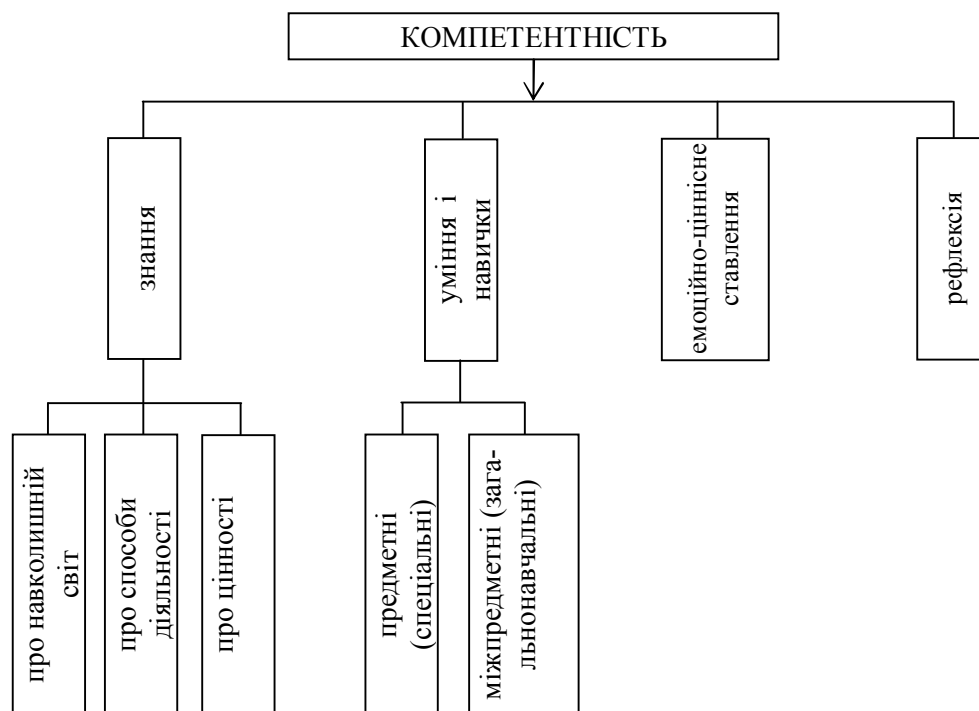


Рис. 1. Структурні компоненти компетентності

Серед ключових компетентностей вітчизняні дослідники виділяють такі:

- інформаційна;
- соціально-психологічна;
- громадянська;
- комунікативна;
- методологічна;
- життєва;
- професійна;
- психологічна (рефлексивна) [4, с.112].

Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили на попередньому етапі дослідження О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина. Це дає нам змогу зосередитись на ключовій компетентності шкільної освіти – умінні учнів вчитися.

Проте формування ключової компетентності “уміння вчитися” в освітньому процесі вимагає дотримання низки дидактичних умов. *Перша з них, вважає С.Е. Трубачева*, полягає у чіткому усвідомленні суб’єктами навчального процесу специфіки закладеної в поняття “компетентність” як педагогічної категорії, яка може характеризуватися як певний стан в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти [6,с.53–58]. Тому перед керівниками вищих навчальних закладів постає завдання певною мірою оновити зміст методичної роботи з науково-педагогічними кадрами і приділити велику увагу проблемі формування змісту освіти на засадах компетентнісного підходу як науково обґрунтованій системі дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів. Сьогодні, на жаль, дуже повільно ведеться розробка і впровадження освітньо-професійних програм підготовки фахівців з окремих напрямів. Це викликає певні утруднення у визначенні структурно-логічної схеми підготовки молодих спеціалістів, у розробці навчальних програм дисциплін, які б відповідали сучасним вимогам, цілям і завданням національної освіти як складової європейського освітнього простору.

Для впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищої школи важливим є вміння науково-педагогічних працівників застосовувати наукові підходи до організації навчання як в аудиторії, так і в позааудиторний час (самостійна робота, індивідуальні заняття). Адже не можливо спочатку навчити навчатися, а потім безпосередньо навчати обраній професії. Вже на першому курсі необхідно озброїти студентів необхідним інструментарієм для ефективного здобуття знань у процесі самостійної роботи з різними джерелами інформації при вивченні всіх тих навчальних дисциплін, що викладаються у даному закладі освіти. Для цього у дидактичному арсеналі викладачів мають бути різні види завдань, а саме: складання конспектів (узагальнюючого, деталізованого, зведеного), підготовка рефератів (оглядових, інформаційних, у формі наукового звіту, написання рецензій, узагальненого тематичного словника), написання плану (простого, ускладненого, складного), тез, виписок (важливих положень статті, монографії, фактів, цифр, таблиць і схем), цитат, анотацій, рецензій, статей, дайджестів, есе тощо. На жаль, як свідчать власні спостереження й проведені опитування, перелік видів завдань для студентів, що використовують працівники вищої школи (особливо у вузах непедагогічного спрямування) декілька обмежений. Подальшого удосконалення потребують форми і методи організації навчального процесу, достатньо повільно відбувається перебудова взаємовідносин суб’єктів навчання тощо. Тому, на нашу думку, виникла потреба виявити складові педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів щодо здійснення компетентнісного підходу до підготовки спеціалістів з вищою освітою. Це, вважаємо, є *другою умовою формування у студентів компетентності “уміння вчитися”*.

Формування у студентів уміння вчитися, опанування ними технологій здобуття знань протягом усього життя може здійснюватися цілеспрямовано в процесі вивчення спеціального навчального курсу (“Організація навчальної діяльності студентів” (ОНДС), “Наукові основи навчальної діяльності студентів” та ін.). Він є невід’ємною складовою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, сприяє створенню умов для зростання активної творчої осо-

бистості, інтелектуальному розвитку студентської молоді, формуванню умінь застосовувати нові знання, діяти, прагнути саморозвитку, озброює практичними навичками пошукової та науково-дослідної діяльності, прикладними вміннями виконання різних видів робіт з навчальних дисциплін спеціальності, моделювання власного шляху розвитку.

Таким чином, *третьою умовою формування* ключової компетентності “уміння вчитися” у студентів буде їхня цілеспрямована підготовка до навчання протягом усього життя в процесі вивчення як спеціального навчального предмету, так і на заняттях з інших дисциплін.

Формування даної ключової компетентності, на нашу думку, не можливе без дотримання *четвертої умови* – з’ясування її змісту та структури, які мають бути співвіднесені з вищим рівнем фахової підготовки, відповідати пріоритетам і цілям освіти, носити особистісно орієнтований, наскрізний та універсальний характер, бути сприятливою для всіх членів суспільства.

Виходячи з позицій обов’язкової підготовки випускника вищого навчального закладу до навчання протягом усього життя, ключову компетентність “уміння вчитися” необхідно розглядати як соціальну норму професіоналізму майбутнього спеціаліста, рівень якого залежить від ефективності навчально-виховної системи у конкретному закладі освіти. У навчально-пізнавальному процесі вищої професійної школи значне місце відводиться самостійній роботі студента. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення у процесі самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який нашаровуватимуться нові знання.

Тому знання про те, як самостійно здобувати нові знання, ефективно організувати власну пізнавальну діяльність, підготовку до різних контрольних заходів у ВНЗ (ПМК, залік, іспит, ДЕК), розвинути увагу, увагу, пам’ять, мислення мають становити зміст компетентності “уміння вчитися”.

Як форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний і позааудиторний час, самостійна навчальна діяльність може успішно здійснюватися за умов оволодіння особистістю певними вміннями і навичками. Такими вміннями є: продуктивна робота на лекції, використання різних методів роботи з книгою, сприйняття й обробка інформації; підготовка до лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять; заучування текстового матеріалу і підвищення продуктивності мислення; підготовка різних видів індивідуальних завдань. І якщо теоретичні знання можуть бути отримані в результаті інтеграції знань з соціології, психології, педагогіки, біології, фізіології, культурології та ін. наук в процесі викладання спеціальної навчальної дисципліни, то формування вище перелічених умінь може здійснюватися спеціально (безпосередньо) або контекстно (опосередковано). При цьому терміни формування різних умінь і навичок будуть різнитися – якісь можуть бути сформовані протягом вивчення однієї теми, якісь – протягом усього періоду навчання у вищому закладі освіти.

Експерти Ради Європи вважають, що кожна компетентність побудована “на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії” [4, с.17]. Саме на такому підході будується модель професійної компетентності майбутніх кадрів [1, с.8].

Отже, внутрішня структура компетентності “уміння вчитися” обов’язково буде складатися зі знань, умінь і навичок, а також обов’язково з мотивації на навчання, пізнавального інтересу та ціннісної орієнтації на результати навчання та професійної діяльності. Тому що похідним моментом в будь-якому умінні є мотиваційно - потребнісний аспект: пізнавальна потреба є передумовою діяльності учення, і в той же час її результатом – сформованим мотивом. Процес учіння, якщо він вірно організований, може стати умовою зміни структури мотиваційної сфери особистості. В структуру цієї ключової компетентності можуть ввійти відношення, емоції, цінності та етика як складові кожної компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів передбачає відбір і деталізацію освітніх компетентностей як за навчальними предметами, так і за ступенями підготовки; розробку технології їх впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу (йдеться про зміну всієї системи формування особистості педагога – освітнього середо-

вища, стилю спілкування, форм і методів навчання, способів оцінювання навчальних досягнень студентів тощо). Подальших досліджень потребує проблема моніторингу цих новоутворень на різних етапах підготовки фахівця.

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов., В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Гриненко В. Професійне навчання вищих керівних кадрів для державної служби в зарубіжних країнах / В. Гриненко. // Вісник Національної академії державного управління. – 2005. – № 3. – С. 162–169.
3. Кодлюк Я.П. Модернізація змісту шкільної освіти за рубежом: компетентісно орієнтований підхід / Я. П. Кодлюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2006. – № 1. – С. 125–131.
4. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17–21.
5. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8–16.
6. Трубочева С.В. Умови реалізації компетентісного підходу в навчальному процесі / С. В. Трубочева / Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С”, 2004. – С. 53–58.
7. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.

In this article information is given about kompetentisniy approach, value of competence of future specialist. Features psikhologo-pedagogical preparations of teacher of initial classes to the modern requirements. And also the value of ability to study as a key competence to forming of zagal'nonavchal'nikh abilities and skills is marked.

Key words: *skills, educational - educator process, students, studies, knowledge, competence, fixing, and others like that.*

УДК 81: 37

ББК 74.268.0

Віталій Кононенко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МОВНОЇ ОСВІТИ

У статті міститься критична оцінка стану викладання мови в освітньому просторі. Запропоновано нові підходи до вивчення шкільного курсу лексики та граматики. Висловлено пропозиції щодо введення в підручники текстового матеріалу, зумовлено потребу виділення в ньому експресивно-емоційних конотацій. Підкреслено значення асоціативно-оцінних спостережень над слововживанням.

Ключові слова: *мовна освіта, лексикон, граматика, смисл, текст, дискурс, оцінка, асоціація.*

Оновлення змісту мовної освіти має ґрунтуватися на засадах її наближення до мовленнєвої практики, орієнтації лінгвістичної підготовки майбутніх педагогів на функціональні, прагматичні аспекти з одночасним подоланням формально-граматичного вивчення. В сучасну мовознавчу науку органічно увійшли принципи семантичного, психолінгвістичного, лінгвокультурологічного вимірів, що вимагають опертя на текстові категорії, усне мовлення. Постає проблема навчання живого мовлення в усьому розмаїтті його виявів, з урахуванням регіональної специфіки, комунікативних навичок, оточення, в якому мають працювати майбутні вчителі.

В умовах можливого поліетнічного середовища спілкування в дитячому колективі й у межах навчального закладу ускладнюється не лише через мовну неготовність дітей, а й через невміння створити спільну етнопсихологічну ситуацію. Не можна не брати до уваги впливу шкільного жаргону, ненормативного слововживання, що його охоче запозичують учні. Йдеться не про заборонні заходи, які зазвичай не дають позитивних наслідків, а про системне спрямування мовної політики на формування загальної культури й освіченості дітей і молоді. Розширення лексики кожного школяра стає потребою часу, бо включення його в суспільне життя вимагатиме вміння широкого спілкування задля здобуття професії, пошуків роботи, організації власного бізнесу тощо.

Надаючи школярам можливості обміну інформацією, комп'ютеризація водночас обмежила безпосереднє живе спілкування, що суттєво позначилось на контактності школярів, принаймні частково порушило умови комфортного проживання кожної молодої особистості. Як зазначає О.О.Леонтьєв, “освоєння мови починається у людини у ранньому дитинстві й відбувається, зрозуміло, за законами психічного розвитку, тобто за законами психології” [5, с.64]. Врахування психолінгвістичного чинника особливо важливо при наявності в оточуваному середовищі носіїв різних мов, отож і не вповні співвідносних мовних картин світу. Мовленнєва

ситуація, в якій опиняються нинішні діти, вимагатиме від них уміння знайти спільне підґрунтя, що зазвичай забезпечується спільністю пріоритетів і зацікавлень. Створення психологічної ситуації комфортного співснування дітей стає першочерговим завданням.

Скажімо, у школах з українською мовою навчання нерідко виявляються діти, які поза уроками, в сім'ї, а нерідко й у вуличному товаристві мають спілкування з іномовними співрозмовниками. У таких випадках діти зазвичай не відчувають дискомфорту, обмінюючись словами кожен за допомогою рідної мови. Але за цих умов виникають явища взаємонакладання мов, інтерференції. Ці порушення норми можуть закріплюватися в свідомості учнів, міцно входячи в узус.

Окреме місце в системі мовної освіти має зайняти ставлення педагогів до діалектного мовлення дітей. Привчена з перших років життя до діалектного оточення дитина з насторогою зустрічає спроби позбавити її цього впливу. До того ж, як це має місце, зокрема, у сільських школах Прикарпаття, носіями діалектного мовлення можуть бути самі вчителі. Очевидний шлях розв'язання проблеми – вважати закономірним існування своєрідної диглосії – паралельного функціонування в одному середовищі двох мовних потоків – узусу, максимально наближеного до літературного стандарту, і діалекту.

Має рацію О.Я. Савченко, коли наголошує, що “у наш час взаємодія дитини із навчальним середовищем має помітні особливості порівняно із ситуацією навіть двадцятирічної давнини і може виявлятися у різних аспектах (вплив медіаосвіти, взаємодія із мікросоціумом довкілля різного обширу та ін.” [6, с.43]. Не враховувати зовнішні чинники, впливу інтернету, телебачення загрожує послабленням освітньої діяльності педагогів. У мовленнєвій практиці принципи взаємодії реального оточення й навчального знання настільки перетинаються, що відділити один від одного видається неможливим.

Досить послатися в цих спостереженнях на телепрограми, принаймні ті з них, що ажніяк не розраховані на дитяче сприймання. З екранів телевізорів молодші школярі чують українські й російські передачі, і добірну літературну мову, і згрубіле, часом ненормативні мовлення. Постає завдання прищеплення школяру свого роду імунітету щодо опосередкованих впливів, пошуків шляхів і засобів психологічної й лінгвокультурологічної адаптації дітей до сучасного мовного простору України.

У цьому процесі немале місце має включення в дитячий лексикон нових слів і понять, як таких, що породжуються новими знаннями, одержаними в школі, і таких, що їх визначає сьогодення як новоутворення. Частина новацій, що їх пропонує сучасний суспільний досвід, доволі швидко засвоюються дітьми. Скажімо, нові слова й вислови, що пов'язані з інтернетом, на кшталт *сайт, файл, сервер, флешка, ноутбук* і под. при наявності в школі або вдома комп'ютера входять у свідомість молодших дітей природно, оскільки без їхнього знання буде закритий доступ до мережі інтернету.

Серед тематичних груп лексики, що вивчається в школі, посиленої уваги вимагатимуть слова на позначення об'єктів та явищ, що забезпечують формування мовної картини світу дитини. Зусилля педагога мають бути спрямовані й на ту частину школярів, для яких українська мова не є рідною. В коло цих слів мають потрапити, зокрема, численні позначення традиційного для українців способу життя – назви предметів побуту, одягу, страв, звичаїв, свят і под.

Така орієнтація, однак, не означає, що подібні найменування мають засвідчувати сучасний стан побутового середовища в українській родині. Назви на кшталт *шаровари, жупан, плахта, кобза, вертеп* і под. мають сприйматися дітьми передовсім як історизми, вживання яких у сучасному мовленні має обмежений характер. Їхнє знання потрібне школярам для сприйняття творів красного письменства, а головне – для усвідомлення своєї належності до народу, що споконвіку сповідував певні традиційні форми існування.

У цій діяльності у пригоді стане звернення до уривків з художніх творів класиків української літератури, народних пісень, приказок, прислів'їв, що зберігають назви традиційного побуту українців. Невичерпний матеріал для розширення мовленнєвої практики учнів містить українська фразеологія; для доведення цього масиву мови до свідомості дітей варто не лише пояснити значення стійкого звороту, а й при можливості витлумачити його походження (відомо, що вислів *на поріг не пускати* пов'язаний з давніми уявленнями про домового, що жив під

порогом, *байдики бити* – з застарілою назвою байди – колоди, чурбана, *передати куті меду* – з народними звичаями приготування на Різдво куті та под.).

Залучення в учнівський лексикон етнічно орієнтованих слів і зворотів водночас не має призводити до уявлень, начебто вони є виразниками “національного духу”. Пов’язувати з сьогоднішнім українцем ледве не обов’язкове носіння вишитих сорочок, уживання галушок і под. не дає бажаних наслідок. Варто знайомити школярів з лексикою на позначення етнічних особливостей інших народів, що мешкають в Україні, зокрема, зі значенням слів, що характеризують російську ментальність, таких, як *кокошник*, *косоворотка*, *щі*, *балалайка* та под. Врахування загальноцивілізаційних гуманітарних цінностей має стати невід’ємним складником виховних зусиль педагога.

Не можна не брати до уваги об’єднувальні процеси міжкультурних зв’язків, що вносять суттєві зміни в систему формування молоді особистості. Як зазначає В.Г. Кремень, в освітній простір активно вторгається транскультура – “нова сфера культурного розвитку за межами існуючих національних, расових і новітніх професійних культур” [4, с.17]. Це не означає, що в своїх пошуках нового змісту освіти маємо будь-якою мірою відмовлятися від “первинної, рідної, вродженої культури” [там само], але не можемо й застигнути на дотриманні власне етнопедagogічних засад. Світова культура приходить у школу у вигляді не лише кінофільмів і перекладених книжок, а й через інтернет, вивчення англійської мови тощо, породжує нові уявлення про навколишність, новий побут, веде до “європеїзації” життя у кращому розумінні цього слова.

У роботі над словом варто звернутися до пояснень мотивації називання, бо таке з’ясування дає змогу дітям побачити той образ, що ліг в його основу, а натомість і замислитися над процесом словотворення. До пошуків слів з прозорим походженням (з т.зв. “внутрішньою формою”) варто залучити самих молодших школярів. Вони легко знайдуть у слові *пролісок* мотивацію словом *ліс*, у назві гриба *синюк* – *синім* кольором (цей гриб синішає), у слові *соняшник* побачити зв’язок зі словом *сонце* (адже соняшник зовні нагадує сонечко) й под. Той образ, що його містить назва, може бути використаний для естетизації художнього мовлення; пор., скажімо, поетичні рядки Л. Костенко: *Подорожник іде край дороги. Материнка дітей колише.*

Для опрацювання мотивації слів можна запропонувати дітям встановити основу називання днів тижня: *понеділок* – після неділі, *вівторок* – застаріле вторий, тобто другий, *серeda* – середина тижня, *четвер* – четвертий день, *п’ятниця* – п’ятий день, слово *субота* – запозичення з давньогрецької, де воно позначало вихідний день, відпочинок, *неділя* – день після робочого тижня (немає діла). Учні за допомогою педагога можуть самостійно поміркувати над мотивацією найменувань місяців року, навести приклади “внутрішньої форми” відомих їм народних назв квітів, грибів тощо.

Важливо навчити молодших школярів вести діалог і полілог. Підручники мають наповнитися прикладами діалогів з художніх текстів, зокрема, й з реплік драматичних творів, які можуть розігрувати на уроці діти. Елементи гри, включно з використанням загадок, шарад, інших розважальних вправ, мають увійти в підручники з мови як їхній невід’ємний компонент. Неабияке значення мають прагнення педагога навчити кожного вихованця будувати більш-менш протягнений за розміром монолог з дотриманням правил його побудови, розуміти організацію періодичного мовлення.

Вивчення рідної або чужої мови має супроводжуватися постійним зверненням до оцінних характеристик, асоціативних образів, додаткових смислових нашарувань, що виявляють як окремі слова, так і закінчені висловлення, тексти. Педагог має враховувати, що навіть окреме взяте для аналізу слово здебільшого викликає асоціативно-оцінну реакцію. Скажімо, українці сприймають як високі позитиви національні символи на кшталт *хата*, *рушник*, *Дніпро* і под. Кожний уривок художнього тексту викликає в учнів емоції, асоціативні уявлення, які повинен зафіксувати вчитель. Читаємо, скажімо, уривок “Ідуть дощі...” з повісті М.Коцюбинського “*Fata morgana*”, звертаючи увагу на параллель *ідуть дощі* – *ідуть заробітчани*, на добір слів, що викликають у читачів конотації похмурості, тоскності, але водночас і співчуття до нужденного життя селян: *солом’яні стріхи*, *убога земля*, *маленьке*, *сіре*, *заплакане віконце*, *хатинка*, *заробітчани* тощо [див.: 3, с.58].

Формально-граматичний підхід до мовної освіти, механічно перенесений з часів Ф.І. Буслаєва у сучасну школу, вимагає нині суттєвого корегування. Будувати курс лише на заучуванні не завжди зрозумілих дітям визначень і “розрядів” обертається різким зниженням бажання учнів вивчати програмний матеріал, відірваністю теоретичних положень від практики мовленнєвої діяльності.

Наведемо приклади. Скажімо, у курсі 3 класу діти вивчають тему “Другорядні члени речення”. Сучасна лінгвістична наука загалом відмовилася від цього терміна з огляду на його невідповідність структурі речення, замінюючи його позначеннями “поширювач”, “детермінант”, “об’єкт” і под. І дійсно. Формально визначені у реченні *Ми любимо рідну землю* як другорядні компоненти *рідну землю* з позицій психологічного умовиводу навряд чи можуть бути визнані залежними, підпорядкованими. Саме посилення на *рідну землю* стає смисловим центром речення, окреслює пізнавальний об’єкт, як основний.

За формальною граматикою речення типу *Мені десять років* начебто не визначає, про кого йдеться, бо не має підмета в називному відмінку. Але ж у свідомості дитини, що розглядає таке речення, йдеться саме про мене, чому ж тут відсутній підмет? Тлумачення такого речення за шкільною граматикою як безособового суперечить принципам логічної кваліфікації й призводить до непорозумінь. З наукових позицій у цьому реченні названий суб’єкт (*мені*), є висловлене щодо нього повідомлюване – *десять років*.

Ще приклад. У реченні *Учень зустрів учительку* за шкільним підручником начебто йдеться лише про учня (підмет), про нього відомо, що *зустрів* (присудок), *вчителька* – лише другорядний член. Але ж за здоровим глуздом зустрілися двоє – учень і вчителька, отож і варто зазначати в подібних реченнях двох діючих осіб, рівноцінних у своєму співвідношенні. Без звернення до логічної побудови курсу шкільної граматyki не варто чекати суттєвих зрушень у забезпеченні її функціонального спрямування, відтворення нею реального стану справ.

Нові підходи до змісту шкільного курсу з мови, вивчення якого починається в початкових класах, мають спиратися на сучасні досягнення мовознавчої науки, яка зорієнтована передусім на дослідження семантичних, поняттєвих категорій, смислів, функціонування мовних одиниць як підґрунтя для граматичних постулатів. У цьому сенсі особливої ваги набуває зміщення орієнтирів у вивченні окремих речень до аналізу суцільних текстів. В основі такого підходу лежать розроблене в межах теоретичних положень герменевтики усвідомлення тексту як форми дискурсу й цілісної функціональної структури, відкритої для багатьох смислів у системі соціальних комунікацій [див.: 1, с.132–133].

Переваги звернення до текстових утворень пояснюються й тим, що саме текст, дискурс стимулюють активний пошук ознак реалії, посилюють лінгвокультурологічну компоненту [див.: 2, с.91], отож в умовах шкільного освітнього простору створюють підґрунтя пізнавальної діяльності. Через дискурсне оточення молодші школярі включають у розуміння тексту попередньо висловлені відомості (т. зв. пресупозиції), орієнтуються на визначені картиною світу фонові знання тощо. Формально окреслені у підручнику частини тексту – зачин, основна частина і кінцівка – ажніак не розкривають розмаїття смислової й структурної організації текстових утворень.

Звернімося для прикладу до художнього тексту: *Сонце заходило червоно. Дощові крапельки на деревах і в травах мерехтіли червоно-зеленими іскорками, сповнили ліс тоненьким дзвоном. Хмара сповзла на річку і зупинилася там, розгорнувши над лісом велетенські ворони крила. Десь далеко вгорі, над ожередами солом, скидалися блискавки, поторохувало* (Гр. Тютюнник). Уривок вирізняється цілісною побудовою, внутрішньою завершеністю, яку забезпечує добір слів, засоби зв’язку між реченнями тощо. Текст об’єднаний спільним задумом: відтворити образ лісової галявини після дощу. Зовнішні уявлення сформовано через залучення зорових і слухових чуттів. Зорові враження включають колірні елементи (*червоно, червоно-зелені*), посилення на динамічні процеси в природі (*мерехтіли іскорками, скидалися блискавками*). Включення звукових позначень доповнюють зорові уявлення: *дощові крапельки... сповнили ліс тоненьким дзвоном, скидалися блискавки – поторохувало*.

Наведений текст утворений як суцільний завдяки смисловим зв’язкам між окремими компонентами. Повідомлено, що *сонце заходило червоно*, навколо були *дерева й трави*, отож *крапельки й мерехтіли червоно-зеленими іскорками*. Названо *дерева й трави*, тому й йдеться про *ліс і над лісом. Хмара сповзла на річку*, звідси вже *скидалися блискавки, поторохувало*.

Всупереч переважному пореченневому текстовий аналіз має викликати експресивно-емоційний ефект, давати змогу зацікавити школярів, відійти від стандартів розбору речення за його членами. Водночас постає завдання добору художніх, публіцистичних, науково-популярних текстів, що мають стати об'єктом такого аналізу. Вочевидь, доцільно було б супроводжувати підручники, починаючи з молодших класів, уривками таких текстів. Розміщений за тематичним принципом, такий додаток мав би сприяти прилученню учнів до читання художніх творів. Звичайно, у підручники мають потрапити тільки тексти високого художнього рівня, глибокі за змістом і зважені за виховним впливом.

Одне із складних завдань – навчити дітей побачити в тексті образ, зрозуміти сенс метафори, порівняння, епітета. Скажімо, учні мали б уміти витлумачити зміст такої поетичної метафори, як *Які щасливі очі у казок!* (Л.Костенко). Доцільно пояснити школярам, що в змісті казок завжди міститься ідея перемоги добра над злом, отож і визнати їх можна *щасливими*; а очі згадані у тексті тому, що казки слухають діти, широко відкривши очі.

Читаємо речення: *Вітрець прилягає мені до грудей, як дитина, гладить мене по лиці, і в його доторках мені вчувається синівська ласка* (Є.Гуцало). Начебто *вітрець* не може *прилягати до грудей, гладити по лиці, доторкатися*, але для досягнення мети – відтворити легкість, неквапність вітерця письменник вдається до образу, що наближує дію вітру до дії людини. Вагомість метафоричного переносу посилюється, коли автор порівнює відчуття дуновіння до дії *дитини, синівської ласки*.

В іншому висловленні, що теж зображує дію вітру, його кваліфікація суттєво відрізняється від попереднього: *Вітер ганяв на пероні паперину, і та літала сполоханою куркою* (В.Шевчук). Тут *вітру* надана можливість, як істоті, щось ганяти, але це вже інше дуновіння, бо паперина *літала*, до того ж *сполоханою куркою* (позначення *сполохана курка* надає образу іронічно-гумористичного нашарування).

Мовна освіта перебуває нині напередодні створення нового покоління підручників, суттєвих змін у змісті, формах і методичному забезпеченні, що має поширитися не лише на вивчення рідної, а й інших мов. Магістральний шлях наступних перетворень – забезпечити вивчення передусім не абстрактних граматичних визначень, а живого мовлення в усьому розмаїтті його виявів і можливих реалізацій, у напрямі збагачення лексики школяра, розвитку вмінь висловити думку, набуття лінгвокультурологічних компетенцій.

У цьому зв'язку вже сьогодні постає проблема підготовки педагогічних кадрів, особливо для початкової школи, котрі були б готові до майбутньої зміни парадигми навчання мови. Вочевидь, варто внести зміни у програми з мови з орієнтацією на досягнення в цій сфері наукової думки, зарубіжного педагогічного досвіду. Зміні вектора у навчанні мови школярів мають передувати зрушення в системі викладання в педагогічних закладах з тим, щоб майбутній учитель одержав набір готовностей і компетенцій для здійснення реформування мовної освіти.

1. Губерський Л.В. Сучасна філософія гуманітарного знання: парадигми і дискурси / Л.В. Губерський // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи / Гол. ред. колегії В.Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 128–141.

2. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія: Навч. посіб. Для студентів вищих навч. закладів / Віталій Кононенко – К.: Вища школа, 2008. – 327 с.

3. Кононенко В.І. Рідне слово: Підручник для шкіл із поглибл. вивченням української мови, ліцеїв, гімназій, колегіумів / Віталій Кононенко. – К.: Богдана, 2001. – 303 с.

4. Кремень В.Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В.Г. Кремень // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі. – К.: Академія пед. наук України, 2008. – С. 11–18.

5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – Изд. 4-е / А. А. Леонтьев. – М.: Ком Книга, 2007. – 216 с.

6. Савченко О.Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі / О. Я. Савченко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі / Гол. ред. колегії В. Г. Кремень. – К.: Академія пед. наук України, 2008. – С. 38–48.

The article provides a critical assessment of language teaching in educational institutions. New approaches to the study of lexis and grammar school course have been offered. The suggestions on the textual material to be inserted in the textbooks with the exigency in considering in it emphatic emotional connotations have been expressed. The importance of associative axiological observations on word usage has been emphasized.

Key words: language education, vocabulary, grammar, meaning, text, discourse, assessment, association.

ДО ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито сутність поняття “рефлексія”. Охарактеризовано роль рефлексії у навчальній діяльності молодших школярів та здійснено спробу виділити її види.

Ключові слова: мислення, рефлексія, навчальна діяльність, молодший школяр.

Постановка проблеми. У контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти педагоги все більше уваги приділяють розробці і впровадженню у практику навчально-виховного процесу технологій, котрі націлені на розвиваток у дітей системи особистісних цінностей. Початкова освіта покликана сформувати у молодших школярів здатність до саморозвитку і самовиховання. У зв'язку з цим одним із головних завдань сучасної школи першого ступеня є вироблення в учнів здатності до рефлексії як джерела і мотиву вміння вчитися, розвитку пізнавальних інтересів та готовності до успішного навчання.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблематиці рефлексії присвячена значна кількість філософських праць (А. Арсенєв, Е. Ільєнко, В. Лекторський та ін.). Інтенсивне зростання теоретичних, експериментальних та прикладних досліджень процесів рефлексії спостерігається в сучасній психології (Н. Алексєєв, Н. Гуткіна, Ю. Кулюткін, І. Ладенко, І. Семенов, В. Слободчиков, С. Стапанов і ін.), а у зв'язку з реалізацією ідей особистісно орієнтованого навчання проблема рефлексії починає домінувати і в педагогіці (К. Вербова, А. Зак, І. Ісаєв, Б. Ковальов, Т. Матіс, Г. Сухобська, Г. Цукерман, І. Якиманська та ін.).

Не дивлячись на значну кількість публікацій, присвячених дослідженню зазначеного феномена, залишається чимало питань, які недостатньо вивчені або малодосліджені. Наприклад, немає єдиного підходу до визначення сутності рефлексії та її значення в навчальній діяльності молодших школярів.

Мета статті – уточнити зміст терміну “рефлексія” та з'ясувати її роль у навчальній діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Поняття “рефлексія” в педагогіку потрапило з філософії і соціальної психології. Спочатку слово вживалося в розмовній мові у значенні “гнути, згинати, нагинати назад” і не мало наукового пояснення (використовувалося на побутовому рівні). Згодом в ряді літературних джерел з'являється наукове трактування зазначеного терміну – це процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу [2].

Як окрема проблема рефлексія була і є предметом обговорення багатьох учених. Зокрема, рефлексію розглядають:

– як мислительний процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе, власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, ставлення до себе та інших, своїх завдань, призначень [5, с.469]; це не тільки знання і розуміння самого себе, але і з'ясування того, як інші розуміють і сприймають твої індивідуальні особливості [2];

– як уміння роздумувати, займатися самоспостереженням, самоаналізом, оцінкою передумов, умов і результатів власної діяльності [7, с.291];

– як особистісна якість, яка дає можливість осмислити передумови, закономірності й механізми власної діяльності за допомогою звернення до свого внутрішнього світу, задуматися над підвищенням рівня якості своєї роботи [11, с.18–20].

Зазначений феномен вивчається багатьма науками: філософією, психологією, етикою, естетикою, педагогікою. Таке активне використання поняття спричинило значну роздробленість його тлумачення в системі наукового знання, що призвело до виділення різних підходів класифікації рефлексії (див. рис. 1).

Світ рефлексії різноманітний та багатий, проте здатність до неї формується у суб'єкта поступово і розвинена у різних людей неоднаково. Як стверджує Л. Обухова, поява рефлексії у молодшого школяра повністю перебудовує його психічну діяльність і важливу роль при цьому відіграє ступінь розвитку мислення. На цьому наголошував і Л. Виготський, який говорив, що з початком навчання мислення ставиться в центр психічного розвитку дитини. У зазначений період відбувається перехід від наочного мислення до словесно-логічного, понятійного, що сприяє

розвитку розумової діяльності дитини. З розвитком мислення пов'язано виникнення важливих новоутворень молодшого шкільного віку: аналізу, внутрішнього плану дій, рефлексії, які формуються у молодших школярів в процесі навчальної діяльності [3].



Рис. 1. Класифікація рефлексії за різними ознаками

Про те, що рефлексія є одним із важливих новоутворень молодшого шкільного віку, говорили і В. Слободчиков та Г. Цукерман, наголошуючи, що її головна ознака – орієнтація на навчальну діяльність. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія навчальної діяльності, на думку О. Леонтєва, – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, чого потребує навчальна діяльність [5]; це поелементні знання та засоби їх представлення; поелементне відображення процесів мотивації, планування і досягнення кожною дитиною успіхів у навчальній діяльності [4, с.168]; це здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також діям і вчинками інших людей [12, с.300].

С. Рубінштейн говорив, що поява рефлексії можлива лише тоді, коли особистість зіткнулася з новою, несподіваною для неї інформацією, яка суперечить тій, що було засвоєно дитиною раніше. Він стверджував, що передумовою розвитку рефлексії повинна бути проблемно-конфліктна ситуація, коли відбувається порушення рівноваги між засвоєною і новою інформацією, коли минулий досвід (особовий, інтелектуальний) не допомагає вирішити проблему, а рефлексія – це можливий шлях її розв’язання [10].

Як освітня діяльність рефлексія належить до двох галузей:

- онтологічної (пов’язаної зі змістом предметних завдань);
- психологічної (тобто зверненої до суб’єкта діяльності й самої діяльності зокрема) [16].

Згідно онтологічної (пов’язаної зі змістом навчальних завдань) галуззі рефлексія має тісний зв’язок з навчальною діяльністю молодших школярів і спрямована на розвиток самосвідомості, осмислення дій суб’єкта (інтелектуальна рефлексія); на самоорганізацію, самоаналіз, са-

мопізнання і самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, своєї мислинневої діяльності, цілісного “Я” (особистісна рефлексія) і діяльність взаємо відображення суб’єктами один одного (міжособистісна рефлексія) [5]. Якщо учень індивідуально розв’язує задачу (наприклад, при підготовці домашніх завдань), то для здійснення успішного розумового процесу достатньо інтелектуальної рефлексії. Коли ж задача вирішується у присутності референтної особи (тобто викладача або більш встигаючого учня при виконанні контрольної роботи), але без реального спілкування і взаємодії з нею у вигляді допомоги в пошуку рішення, то до розумового процесу, крім інтелектуальної рефлексії, залучається ще й особистісна. Якщо пошук розв’язку відбувається у процесі безпосереднього спілкування з іншими учнями (наприклад, при груповій дискусії на факультативних заняттях), то включається також і комунікативна (міжособистісна) рефлексія. Коли цей процес організовується вчителем (у ситуаціях проблемного або ігрового навчання), то, крім інтелектуального, особистісного, комунікативного типів рефлексії, здійснюється також і кооперативна.

Дослідження свідчать про те, що успіх навчальної діяльності залежить від можливості передбачати майбутні дії, вміння попередньо їх організувати [6, 8]; від “здатності діяти “подумки”, відповідно до внутрішнього плану дії” [9, с.227]. Науковці вказують на тісний зв’язок термінів “рефлексія” і “вміння вчитися”, які, на думку вчених, поєднані між собою поняттям “суб’єкт”: людина, яка вміє навчити себе, сама визначає межі свого знання і знаходить засоби їх розширення [8, с.15]. Функціонуючи у складі різноманітних пізнавальних процесів та видів діяльності, зазначений феномен є механізмом вміння вчитися, розуміти, діяти. Якщо у суб’єкта навчальної діяльності рефлексія відсутня, то це значить, що його внутрішній світ, його духовність, моральність відсутні, а він сам стає повністю залежним від зовнішніх факторів, впливів, обставин. Така людина перетворюється у функціонера, який виконує чужу волю, побажання, а це веде до того, що вона втрачає можливості й здібності до розвитку. В умовах рефлексії будь-яка діяльність виконується обдумано, усвідомлюючи її мотиви та цілі. В. Богін вказував: “Щоб зробити свою життєдіяльність предметом своєї волі і своєї свідомості, суб’єкт освітнього процесу повинен вийти в рефлексивну позицію щодо досвіду своєї життєдіяльності, а цей вихід можливий тільки через усвідомлення свого незнання” [1].

Рефлексивні прояви виникають у результаті пізнання суб’єктом самого себе і ставлення до самого себе. Цей процес дуже складний, на що вказує Т. Титаренко: “Шлях до себе – важке випробовування, що потребує мужності, самостійності, наполегливості, терпіння. Ми зорієнтовані передовсім на зовнішній світ, а до себе звертаємося лише тоді, коли переживаємо щось вельми важливе, коли опиняємося у кризовому стані, в екзистенціальній ситуації” [15, с.578]. Молодший школяр усвідомлює і приймає цілі учіння, емоційно ставиться до успіхів і невдач, оцінює отримані результати, усвідомлює мотиви, на основі уявлення про себе оцінює себе і власну діяльність (Г. Костюк).

Предметом аналізу може бути все, що є в досвіді дитини: знання, уявлення, поняття, відчуття, ставлення, побажання, цінності. Рефлексія дає можливість осмислити передумови, закономірності й механізми власної діяльності за допомогою звернення до свого внутрішнього стану, досвіду життєдіяльності. Саме в молодшому шкільному віці формується цілісне уявлення про себе. Учень починає розуміти власні реальні досягнення і можливості керувати своїми психічними функціями, діями, вчинками. У цей період зменшується підпорядкованість школяра зовнішнім умовам, збільшується значення самостійності, з’являються відносно стійкі форми поведінки, формується вміння організувати свою діяльність.

Так як рефлексія є одним із новоутворень навчальної діяльності молодших школярів, А. Хуторський виділяє такі етапи організації цього феномена у навчанні:

- зупинка предметної (дорефлексивної) діяльності (ця діяльність повинна бути завершена або припинена);
- відновлення послідовності виконання дій;
- вивчення складеної послідовності дій з погляду її ефективності, продуктивності, відповідності до поставленим завданням (параметри для аналізу рефлексивного матеріалу обираються із запропонованих учителем (або визначаються учнем) цілей);

– виявлення та формування результатів рефлексії (таких результатів може бути виявлено кілька видів: предметна продукція діяльності; ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на питання; способи, які досліджувалися або створювалися (винаходилися) в ході діяльності; гіпотези стосовно майбутньої діяльності) [15].

Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексії, є різноманітність її форм, які відповідають віковим та іншим особливостям учнів – усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються (самопочуття, рівень пізнання особистої активності, самореалізації) [16, 14]. Щоб учні усвідомили серйозність рефлексивної діяльності, вчитель має робити огляд їхніх думок, відзначати тих, у кого глибина самосвідомості підвищується.

У процесі навчання ефективною виявляється рефлексія почуттів, тобто вербальний і невербальний опис свого стану, що супроводжує процес навчання [13]. Найчастіше словами важко передати емоції, тому вчені рекомендують застосовувати невербальні способи рефлексії (малюнки, асоціації). В такому випадку почуття в слова не переводяться, їх виражають різними видами емоційної мови. Також важливим матеріалом для аналізу і коректування є рефлексивні записи дітей.

При взаємодії з учнями в навчальній діяльності вчитель може використовувати одну із видів навчальної рефлексії, що відбиває чотири сторони людської сутності: *фізичну* (встиг – не встиг); *сенсорну* (самопочуття: комфортно – дискомфортно); *інтелектуальну* (що зрозумів, що усвідомив – що не зрозумів, які труднощі мав); *духовну* (став краще – гірше, творив або руйнував себе) [16]. Якщо фізична, сенсорна та інтелектуальна рефлексії можуть бути як індивідуальними, так і груповими, то духовну слід проводити лише письмово, індивідуально і без оголошення результатів. Таким чином, рефлексія може виступати формою теоретичної або практичної діяльності, способом мислення, що розкриває мету, зміст, засоби, способи власної діяльності (інтелектуальна рефлексія); відбивати внутрішній стан людини (сенсорна рефлексія); бути засобом самопізнання.

За даними літературних джерел важливу роль у розвитку рефлексії в початковій школі відіграє діяльність педагога. Його завдання – створити такі умови для навчання, які б стимулювали учнів до обговорення уроку, давали б змогу спокійно признаватися в незнанні чого-небудь, співпрацювати з дітьми. Вчитель має заохочувати дітей до діалогів (сумніву і критики), адже для повного осмислення матеріалу необхідно дивитися на нього глибше.

Вчені наголошують на тому, що, у процесі систематичної роботи з розвитку повноцінної рефлексії до закінчення початкової школи в учнів можуть бути сформовані такі вміння:

- здатність критично і змістовно оцінювати хід своєї навчальної діяльності і її результат, контролювати навчальні дії та вчинки;
- знаходити труднощі при виконанні яких-небудь дій, уміти встановлювати причини своїх труднощів і знаходити способи їх вирішення;
- визначати ступінь складності завдань;
- знаходити зразки для перевірки власної діяльності;
- зіставляти свою роботу зі зразком;
- оцінювати свою роботу за критеріями, виробленими у класі;
- зіставляти свою оцінку з оцінкою іншої людини (вчителя, однокласників, батьків).

Висновок. Отже, суть рефлексії полягає в аналізі власного учіння, в можливості задуматися над підвищенням якості своєї роботи. Впровадження її у навчальний процес допомагає навчити школярів усвідомлено планувати навчальну діяльність, стежити за виконанням завдання, аналізувати успіхи і труднощі навчання.

Подальших досліджень потребує проблема визначення місця рефлексії у структурі навчальної діяльності молодших школярів..

1. Богин В.Г. У знания – лицо его владельца // Народное образование. – 1989. – № 2.
2. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М.: “Магистр”, 1995. – 112 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинения / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
6. Магкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте / В. Х. Магкаев // Вопросы психологи. – 1974. – № 5. – С. 98–106.

7. Мухина В.С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 454 с.
9. Пономарев А.Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
10. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии – М.: Педагогика, 1973. – С. 253–381.
11. Солодухова О.Г. Индивидуальные особенности внимания и мыслительной деятельности учащихся / О. Г. Солодухова: Автореферат канд. дис. – М., 1976. – С. 22.
12. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія (Енциклопедія ерудита) / О. М. Степанов. – Київ: Академвидав, 2006. – С. 300–327.
13. Степанов С.Ю. Роль рефлексії в розвитку личности школьника при формуванні творчого мислення / С. Ю. Степанов // Психологія учебної діяльності школьника. – М., 1982. – С. 73–74.
14. Степанов С.Ю., Семенов І.Н. Проблема формування типів рефлексії в розв'язанні творчих задач / С. Ю. Степанов, І. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 99–104.
15. Титаренко В.М. Вчинок самопізнання // Основи психології / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К., 1995. – С. 573–587.
16. Хуторської А. В. Сучасна дидактика / А. В. Хуторської. – С-Пб.: Питер, 2001. – С. 52–53.

The article reveals the matter of the notion “reflection”. The role of reflection in junior schoolchildren’s studying activity has been characterized the attempt of singling out its types has been made.

Key words: reflection, studying activity, junior pupil.

УДК 373.2
ББК 74.13

Ілдіко Орос

СТАН ОСВІТИ УГОРСЬКОМОВНОГО НАСЕЛЕННЯ РАХІВСЬКОГО РАЙОНУ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

У публікації розкрито позиції української держави щодо мовної політики, охарактеризовано деякі визначення поняття “національні меншини”, розкрито кількісний склад національних меншин та рівень освіти найпоширеніших етнічних спільнот Закарпаття. Проаналізовано історію розвитку, стан культури та освіти угорськомовного населення у Рахівському районі.

Ключові слова: національні меншини, рідна мова, двомовність, освіта, навчання, віросповідання, школа, угорці.

Держана політика щодо мовної освіти

Згідно Національної Доктрини мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти. Головними складовими національного виховання є громадянське виховання. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури [9, с.138].

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;
- забезпечення освітніх потреб національних меншин;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів;
- збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні;
- формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин;
- виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу;
- формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;
- різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання [5, 6, 14, 9, с.139].

Згідно мовної освіти стратегія затверджує: “У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов’язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур. Реалізація мовної стратегії здійснюється шляхом комплексного і послідовного впровадження просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, роз’яснювальних заходів. Забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах, в яких навчання ведеться мовами національних меншин, створюються умови для належного опанування державної мови... Освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності” [9, с.140].

Державна політика в галузі освіти спрямовується згідно Національної доктрини “на посилення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації у навчально-виховній, науково-методичній, економічній діяльності навчальних закладів, прогнозуванні їх розвитку, оцінці якості освітніх послуг” [9, с.141].

Згідно мети державної політики щодо розвитку освіти та стратегії мовної освіти розглянемо як реалізуються дані положення на практиці в одному із районів Закарпатської області, зокрема Рахівському. А також, проаналізуємо типологію, та деякі теоретичні поняття щодо визначення статусу національних меншин та їх прав на самовизначення.

Деякі визначення про національні меншини

Проблема модернізації змісту освіти, що виникла у зв’язку з необхідністю реалізації мовної стратегії стала предметом дослідження ряду науковців В. Євтуха, В. Нікітюка, М. Шульги, Т. Козми, Скутнаб-Кангаса, Н. Сейко, Гідденса, Р. Йоов, Д. Кіша та інші [1, 2, 3, 4, 15, с.10–11; 16, с.11–17; 11, с.7–49].

У надбаннях сучасної педагогічної освіти національних меншин Закарпаття показовими є доробки вчених М. Товта та І. Орос. У своїх працях вони виділили наступні ознаки, які характеризують національні меншини:

- *кількісний аспект, в якому відрізняють абсолютну і релятивну величину.* Згідно цього, виділяють категорії національних меншин за абсолютною кількістю: чисельність яких менша 20 тисяч; від 20 до 100 тисяч; та від 100-150 тисяч – понад 500 тисяч. За більшістю: відрізняють меншини, чисельність яких менша 3% всього населення; такі, які складають від 3% до 10% населення; і такі, які складають більше як 10 % регіону, або держави;

- *структурно-соціальний стан в суспільстві,* тобто статус групи з її ставленням до влади та з її політичною орієнтацією тощо. Наскільки національні меншини можуть чи не можуть виразити свої інтереси і чи здатні зосередити свої сили для реалізації цих інтересів;

- *розташування національних меншин.* Наскільки компактно, або дисперсно проживають меншини; мають або не мають таку країну, де ця національна меншість складає більшість; і на якій відстані вони знаходяться від цієї держави;

- *ідентифікація національних меншин,* яка може бути сильною, слабкою, символічною, або пов’язана з релігійним віросповіданням;

- *походження, шляхи формування,* тобто, яким чином стали національною меншиною (представники самі вибрали собі іншу країну для подальшого життя або стали національною меншиною на своєму місці проживання в результаті політичних та історичних подій);

- *локалізація місця проживання,* де переважно мешкає більшість національних меншин у сільській чи в міській місцевості;

- *рівень освіти національних меншин;*

- *мовні уподобання.* Яку мову обирають первинною для спілкування: мову своєї національності чи державну;

- *економічний стан*. Яка питома вага представників національних меншин регіону, краю, або держави в економіці;
- *та інші*.

Наведемо приклад основних типів національних меншин:

1. Автохтонні меншини, які утворилися у результаті складних процесів історичного розвитку певних територій. У процесі становлення нових держав з етнічних груп, що мешкали поруч, деякі ставали пануючими націями, а решта національними меншинами.

2. “Корінне населення” – народи, які розглядаються, як корінні з огляду на те, що вони є нащадками тих, хто населяв географічну місцевість, частиною якої є дана країна у період до встановлення існуючих державних кордонів, і зберігають деякі, або всі свої соціальні, економічні, культурні, політичні інститути.

3. Національні меншини, що сформувалися внаслідок виникнення держав, тобто національні меншини, які проживали на теренах деякої держави до того, як виникли нації держав.

4. Регіональні меншини, які з різних геополітичних причин стали меншинами, але зберегли етнічну ідентичність.

5. Міграційний тип (поселенці та заробітчани), тобто національні меншини які з’являються в деякій державі внаслідок міграцій.

6. Колоніальний тип меншин, коли колишні колоніалісти з більшості стали меншиною, але в багатьох випадках зберегли економічну силу.

7. Нові національні меншини, які характерні для Східної Європи, утворення яких пов’язане з становленням нових національних держав [13, 15, с.10–11; 16, с.11–17; 11, с.7–49].

Національні меншини Закарпатської області

Для того, щоб проаналізувати культурно-освітній стан національних меншин області, що є основною метою нашої публікації, насамперед потрібно охарактеризувати кількісний склад національних меншин області та зокрема Рахівського району.

Згідно перепису населення України в 2001 році кількісні ознаки розподілу національних меншин на території Закарпаття відображені у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісний склад національних меншин Закарпаття станом на 2001 р.

		<i>Всього осіб (тис.)</i>	<i>Питома вага національних меншин</i>						
			<i>Укр.</i>	<i>Угор.</i>	<i>Румун.</i>	<i>Рос.</i>	<i>циган</i>	<i>словаки</i>	<i>Німці</i>
1	Берегівський	54	18,8	76,1	–	0,7	4,1	–	–
2	Хустський	96,9	95	3,9	–	0,9	–	–	–
3	Іршавський	100,9	98,6	0,1	–	0,6	–	0,3	–
4	Мукачівський	101,4	84	12,7	–	0,7	1,3	0,2	0,8
5	В.Березнянський	28,2	96,3	–	–	0,7	1,6	1	–
6	Виноградівський	118	71,4	26,2	–	1,2	0,8	–	–
7	Міжгірський	49,9	99,1	–	–	0,5	–	–	–
8	Перечинський	32	96,3	–	–	1,3	–	1	–
9	Рахівський	90,9	83,8	3,2	11,6	0,8	–	–	–
10	Свалявський	54,9	94,5	0,7	–	1,5	–	0,6	–
11	Тячівський	171,9	83,2	2,9	12,4	1	–	–	0,2
12	Ужгородський	74,4	58,4	33,4	–	2	4,1	1,6	–
13	Воловецький	25,5	98,8	–	–	0,6	–	–	–
14	М. Берегово	26,6	38,9	48,1	–	5,4	6,4	–	–
15	М. Хуст	31,9	89,3	5,4	–	3,7	0,4	–	–
16	М. Мукачево	81,6	77,1	8,5	–	9	1,4	–	1,9
17	М. Ужгород	115,6	77,8	6,9	–	9,6	1,5	2,2	–

[8, с.17–21].

Як свідчать результати Таблиці 1. територіальне розселення національних меншин області, складається наступним чином:

- угорці проживають компактно, але в різних районах, з яких в Берегівському питома вага 75%, у місті Берегово 48,1% у трьох районах (Виноградівський - 26,2%, Ужгородський - 33,4%, Мукачівський -12,7%) понад 10%. 19% угорців Закарпаття живуть дисперсно;

- румуни живуть компактно в двох районах у Тячівському, та Рахівському, де їх питома вага становить відповідно 12,4%, та 11,6%;

- росіяни живуть дисперсно у всіх адміністративно-територіальних одиницях, питома вага згідно перепису становить від 0,5% (Міжгірський район) до 9,6% (місто Ужгород);

- словаки живуть дисперсно, але в декілька районах, як в Ужгородському, В.Березнянському, Перечинському мають місця компактного проживання в декількох селах створюючи островці серед більшості. Питома вага згідно перепису становить від 0,2 до 2,2 %;

- цигани – живуть дисперсно, найбільша кількість проживає в Берегівському, Виноградівському, Ужгородському районах, питома вага становить від 0,2% (Мукачівський район) до 2,2 % (місто Ужгород);

- німці живуть дисперсно і мають місця компактного проживання у декількох селах Тячівського та Мукачівського районів, де питома вага 0,2% (Тячівський район) до 1,9% (місто Мукачево);

- білоруси, поляки та інші національні меншини живуть в основному в містах дисперсно, їх питома вага менше 0,2 % [8, с.16-72; 11, с.12].

Локалізація місця проживання національних меншин Закарпаття згідно перепису: більшість угорців, румунів проживає в сільських місцевостях; росіяни, білоруси та інші національні меншини проживають в містах. Це може бути пов'язано з тим, що росіяни, білоруси в основному міграційні меншини, угорці та румуни – рахуються корінними, а цигани, німці, словаки – автохтонними.

За мовними уподобаннями абсолютна більшість національних меншин Закарпаття рідною вважають мову своєї національності, окрім ромського населення.

Згідно типології національних меншин, корінними можемо вважати угорців, румунів, автохтонними – німців, словаків, циган а мігрантами – росіян. Проте, згідно нових міжнародних прав, нащадки мігрантів третього покоління слід вважати меншинами, отже росіян також можемо віднести до автохтонних меншин.

Аналізуючи статистичні дані обласного управління народної освіти можемо констатувати, що в школах I–III ступенів корінне населення навчається в основному на рідній мові.

Щоб охарактеризувати, який рівень вищої освіти національних меншин області, необхідно знати цей показник у державі. Так, серед українців на тисячу осіб віком від 15 років і старше мають вищу освіту 85 осіб, молдаван – тільки 40 осіб, болгар – 66 осіб, поляків – 69 осіб, білорусів – 116 осіб, росіян – 158 осіб, євреїв – 358 осіб [11 с. 12].

Рівень освіти національних меншин Закарпатської області демонструє Таблиця 2. укладена згідно результатів перепису населення 1989, 2001 року.

Таблиця 2.

Рівень освіти найпоширеніших етнічних спільнот Закарпаття

Освіта	Вища		Незакінчена вища		Середня спеціальна		Середні		Неповна середня		Початкова	
	1989	2001	1989	2001	1989	2001	1989	2001	1989	2001	1989	2001
Росіяни	24,6	27,1	2,5	1	26,7	23,9	31	33	0	8,7	3,4	5,7
Українці	6,8	8,1	1	0,6	14,9	13,1	36,7	39,9	21,8	19,4	14,5	16,5
Словаки	8,8	нема	1,2	нема	15,7	нема	38,5	нема	10,1	нема	0	нема
Угорці	3,7	4,7	0,7	0,4	9,8	9,8	43	44	26	24	15,5	16
Румуни	1,7	2	0,3	0,1	3,8	2,7	20,8	19,6	45,1	49,4	18,1	21,3
Цигани	0	0,02	0	0,01	0,7	0,17	9,7	3,81	43,1	17,1	38,7	49,3

[8].

Стан угорськомовної культури та освіти у Рахівському районі Ясіня (Kőrösmező).

Перші згадки про село датовані 1555 роком. Римо-католицька парафія була заснована у 1785 році. З цього року також почали видавати свідоцтва про народження. Угорці, які проживають у селі переважно римо-католицького віросповідання. Згідно даних, римо-католицької церкви, оприлюднених у 1997 році у селі проживало 1000 осіб римо-католицького віросповідання. У церкві богослужіння ведеться угорською мовою. Згідно перепису населення 1989 року з 8594 громадян 943 осіб визнали себе угорцями. Державна угорськомовна школа у селі була заснована у 1882 році. У радянський період з 1945 року в селі угорськомовної школи не було а також не велося навчання рідної мови як предмету. Це негативно вплинуло на формування національної самосвідомості та вибору мови спілкування серед угорськомовного населення. Певна частина угорців домінуючою мовою спілкування вважає українську. У 1991/92 навчальному році у середній школі № 1 ввели угорську мову як факультатив, але в зв'язку з економічною кризою в країні у середині дев'яностих років минулого століття, години на факультативи скоротили. Під керівництвом Закарпатського угорського педагогічного товариства (далі ЗУПТ) були організовані заняття в недільних школах. У 2000/2001 навчальному році у 4 групах 74 учні були залучені до навчання. З ініціативи та підтримки римо-католицької церкви та Товариства угорської культури Закарпаття (далі ТУКЗ) у 2000-ому році у навчально-виховному комплексі «школа-садок» було відкрито угорськомовну дошкільну групу та 1-ий клас з угорською мовою навчання. Педагогічні кадри були забезпечені ЗУПТ [10, 12, с.260–262; 17, с.58; 15, с.16–21].

Рахів (Rahó)

Перші згадки про місто датовані 1447 роком. Римо-католицька церква була заснована у 1770 році, та у 1782 році заснована парафія. Згідно даних, римо-католицької церкви, оприлюднених у 1997 році у селі проживало 1500 католиків. У церкві богослужіння велося угорською мовою. Згідно перепису населення 1989 року з 15812 громадян міста 1282 осіб визнали себе угорцями. У радянський період з 1945 року в селі угорськомовної школи не було а також не велося навчання рідної мови як предмету. У 1988 році угорськомовна інтелігенція під керівництвом Билич Еви зібралася у приміщенні клубу картонно-паперової фабрики та заснувала товариство ім. Шандора Петефі. Після створення організації ТУКЗ виявили ініціативу організувати вивчення угорської мови у закладах міста. У 1991/92 навчальному році у середній школі №1 ввели угорську мову, як обов'язковий предмет та факультатив. На заняттях угорської мови і літератури у 1991/1992 навчальному році брали участь 254 учнів, факультативно вивчали рідну мову 114 осіб. З допомогою ТУКЗ була направлена на роботу угорський філолог Махат Ева, а через рік Ханка Шандор. У середині дев'яностих років минулого століття у школі скоротили години на факультативи з угорської мови, припинили вивчення угорської мови, як обов'язкового предмету. Під керівництвом ЗУПТ були організовані заняття у недільних школах міста. З ініціативи та підтримки римо-католицької церкви у 1989-ому році відкрили угорськомовну дошкільну групу та 1-ий клас з угорською мовою. Організатором був отець Янош, та вчителька математики середньої школи – Ева Зелинська. Педагогічні кадри для початкової школи були забезпечені ЗУПТ. Заняття ведуться в окремій будівлі, власником якої є церква [10, 12, с.258–260; 17, с.56; 15, с.22–25].

Богдан (Tiszabogdány)

З 1770-1777 року є письмові згадки про угорців та німців, які проживали у селі. Проте, з 1945 року навчання угорською мовою та угорської мови не проводилося. У 1991/92 навчальному році 45 дітей вивчали угорську мову факультативно у школі. Згідно перепису населення 1989-го року у с. Богдан з 5924 осіб 193 визнали себе угорцями. З 1999/2000-го навчального року за підтримки ЗУПТ 36 дітей вивчали угорську мову у двох дошкільних групах [10, 12, с.257–258; 15, с.26].

Ділове (Terebesfehérpatak /Trebusafejérpatak)

Село вперше згадується у 1615 році. Тут, також з 1945-го року навчання угорською мовою та угорської мови не проводилося. У 1989 році римо-католицькі парафіяни села вимагали вернути їм церкву, яка була забрана у радянський період. Проте, не дочекавшись позитивного рішення у 1990-ому році розпочали будівництво нової каплиці, де на разі ведеться богослужін-

ня. У селі з підтримкою ЗУПТ організована недільна школа. Заняття відвідують 25 дітей [10, 12, с.256–257; 17, с.59; 15, с.26–27].

В.Бучкіє (Nagybocksó)

Село вперше згадується у 1373 році. Римо-католицька церква була заснована у 1796 році. У 1868 році у селі збудована хімічний завод, який вплинув на швидкий розвиток економіки селища. Після другої світової війни лівобережна частина села р. Тиса належить Румунії. Таким чином римо-католицька церква залишилася в іншій країні. З 1945 року навчання угорської мови та навчання на угорській мові у селищі не проводилося. У 1991/1992 році за ініціативою ТУКЗ 15 учнів вивчали угорську мову факультативно у школі. У 1989-ому році з 8968 осіб села 424 визнали себе угорцями. У середині дев'яностих років вивчення угорської мови у школі було припинено. З 1999/2000 навчального року під керівництвом, та підтримкою ЗУПТ були організовані заняття у недільній школі, на які щорічно записуються 20-30 учнів. У селі римо-католицькі парафіяни збудували нову церкву, та дитячий садок з угорською мовою навчання не державної форми власності [10, 12, с.254; 15, с.27].

Кобилянська поляня (Gyertyánliget)

Перша згадка про селище під такою назвою датована 1762-им роком. Римо-католицька церква була заснована у 1786 році. Згідно перепису населення 1989 року з 3025 осіб 421 визнали себе угорцями. Римо-католицька церква нараховує у селі 700 парафіян. У 1989 році створено у селі ТУКЗ. У 1991/92 навчальному році на прохання батьків у школі факультативно вивчають угорську мову. У 1999/2000-ому навчальному році 35 дітей вивчали угорську мову у двох дошкільних групах. У 2000/2001-ому навчальному році батьки звернулися з проханням про відкриття класу з угорською мовою навчання, але не отримали дозволу. Перший клас з угорською мовою навчання відкрили у 2001/2002 навчальному році. З того часу працюють початкові класи з угорською мовою навчання, проте, не в кожному навчальному році мають можливість їх організувати. У селі римо-католицькі парафіяни створили дитячий садок з угорською мовою навчання не державної форми власності [10, 12, с.255–256; 17, с.57; 15, с.27–30].

Висновки

Результатом вимушеної асиміляції радянського періоду, коли угорці Рахівського району не мали можливість навчатися на рідній мові і вивчати рідну мову у школах призвело до того, що певна частина угорців першою мовою вважає українську, проте незважаючи на мовне уподобання намагаються зберегти і вивчати мову своєї національності. Після зміни політичної ситуації в краї були ініційовані і зміни в угорськомовній освіті. Вивчення угорської мови у районі своїми силами підтримують громадські організації угорців району та області, римо-католицька церква.

Проведений аналіз стану вивчення угорської мови у загальноосвітніх навчальних закладах Рахівського району Закарпатської області у населених пунктах де живуть національні меншини, дає підстави констатувати певні позитивні зміни:

- усвідомлення учнями та їх батьками важливості опанування рідної мови, створює мотиваційну базу для її вивчення;

- у порівняння з радянським періодом, розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання, сприяє самоідентифікації частини угорців району та стабілізує мережу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин;

Разом із тим, проведений аналіз свідчить, що стан вивчення угорської мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин досить неоднорідний. Неналежний рівень оволодіння рідною угорською мовою окремих закладів робить їх випускників не двомовними а «пів-мовними».

Усе це потребує додаткових заходів, щодо поліпшення стану вивчення угорської мови і літератури в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин. Доцільно розробити на рівні району програму розвитку угорської мови. Метою програми має бути створення належних умов для поліпшення вивчення рідної угорської мови корінного угорськомовного населення району у закладах освіти, розвитку і розширення сфери її функціонування, виховання шанобливого ставлення до неї.

Основними завданнями програми може бути:

- зміцнення статусу мови, як рідної для одного з корінних народів цього регіону;
- розширення функціонування угорської мови, як засобу розвитку пріоритетної галузі економіки району – туризму.
- визначення дієвих заходів щодо поліпшення стану вивчення угорської мови в загальноосвітніх навчальних закладах за навчальними планами шкіл з українською мовою навчання в яких обов'язковим є вивчення мови та літератури національних меншин;
- створення відповідної організаційної, кадрової, фінансової, науково-методичної та матеріально-технічної бази для забезпечення оптимальної ефективності процесу вивчення угорської мови з метою досягнення високого рівня оволодіння нею випускниками.

1. Белея Л.О. ред. Реалізація в Закарпатській області державної мовної політики та основних положень Європейської хартії регіональних мов або мов меншин: Матеріали міжнародного круглого – столу, 30 листопада 2006 р. – Ужгород, Ліра, 2006. – 284 с.

2. Бисага Ю.М. ред. Законодавче забезпечення прав і свобод національних меншин в Україні та його відповідність міжнародним правовим нормам: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 23-24 травня 2006 р. – Ужгород, Ліра, 2006 – 180 с.

3. Бисага Ю.М. ред. Актуальні питання конституційно-правового статусу національних меншин: український та зарубіжний досвід: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 17-18 травня 2007 р. – Ужгород, Ліра, 2007 – 376 с.

4. Герцог Ю.В. ред. Розвиток гуманітарного співробітництва в Українсько- угорському прикордонному регіоні: аналіз, оцінка. Матеріали міжнародного круглого – столу, 26-27 січня 2011 р. – Ужгород, Поліграфцентр “Ліра”, 2007. – 292 с.

5. Декларація прав національностей України 1 листопада 1991 - <http://www.kngu.org/KongrUkr/Zacon/Zacon.htm>

6. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – Київ, Райдуга, 1994. – с. 61.

7. Закон України про “Про національні меншини в Україні” (Прийнятий 25 червня 1992 р., 32494-ХІІ) . Київ, ВВП України, 1992, № 36. – 529 с.

8. Ільцо І.В. ред. Національний склад населення та його мовні ознаки. Статистичний бюлетень. Ужгород, ЗОУС, 2003 – 85 с.

9. Кремень В.Г. ред. (2002): II. Всеукраїнський з'їзд працівників освіти 7-9 жовтня 2011 р., Київ, ЗАТ “Нічлава” – 229 с.

10. Листи, та анкети освітньо культурних товариств Закарпатської області отриманих по цим питанням.

11. Товт М.: Міжнародно-правовий захист національних меншин (тенденції сучасного розвитку). Ужгород, ІВА, 2002 – 160 с.

12. Botlik J.-Dupka Gy.: Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján. Ungvár-Budapest, Interiőr Kiadó, 1993 – p. 359.

13. Csernicskó I.: Jogok és jogtalanságok. A kisebbségek anyanyelvi oktatásához való jog a nemzetközi és az ukrajnai kisebbségvédelmi dokumentumokban. Ungvár, *UngBereg, Második Pánsíp-almanach*, 2000. – p. 114–118.

14. Nyilatkozat a Magyar Köztársaság és az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén. Budapest 1991. május 31. Ungvár, Kárpátalja, II. évfolyam 11. sz., 1991 június, – p. 14–15.

15. Orosz I.: Szórványok anyanyelvű/anyanyelvi oktatásának helyzete Kárpátalján a ХХІ. Század elején. In. *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi oktatási helyzete egy kutatás tükrében*. Ungvár, PoliPrint, 2007. – p.172.

16. Orosz I.: A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében (1989-1999). Ungvár, PoliPrint, 2005. – p.184.

17. Palko I. –Ivaskovics J. –Tárczy A.: Kárpátalja templomai. Római katolikus templomok. Ungvár, Tárogató Lap- és Könyvszerkesztőség, 1997 – p.91.

The present publication deals with the Ukrainian state language policy, characterizes some definitions of “national minorities”, and also shows the quantitative composition of the national minorities as well as education levels of the most common ethnic communities in Transcarpathia. Finally, it analyses the development as well as the state of culture and education of the Hungarian population in Rakhiv area

Key words: minorities, native language, bilingualism, education, religion, school, Hungarians.

УДК 378.091.12(07)

ББК 74.58р30

Ірина Піц, Маргарита Васечкіна

ПІДГОТОВКА МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗНЗ

У статті подається класифікація основних форм взаємодії вчителя з батьками молодшого школяра з метою цілісного розвитку його особистості; розкриваються особливості підготовки молодого вчителя до даного виду діяльності в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу; запропоновані форми науково-методичної роботи з відповідною тематикою.

Ключові слова: взаємодія вчителя з батьками; пропедевтико-стимулюючий, когнітивно-оперативний, продуктивно-творчий етапи формування знань та умінь у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу; індивідуальні, групові та колективні методи взаємодії школи та сім'ї; інноваційні форми роботи з батьками; форми внутрішньошкільної науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Постановка проблеми у загальному викладі. Процес розбудови незалежної Української держави вимагає оновлення змісту та методів виховання сучасної людини на засадах гармонізації суспільного та сімейного виховання. Сім'я і школа – дві основні сили, що діють у сфері виховання підростаючого покоління. Найважливіше та найважче завдання – об'єднати їх, адже мета в них спільна – виховати всебічно розвинену особистість, здатну реалізувати себе в професійному, громадянському та сімейному аспектах.

Вплив сім'ї на молодшого школяра, порівняно з впливом школи, відзначається найбільшою тривалістю й постійністю. Першоосновою розвитку дитини як особистості є виховання в сім'ї. Соціальні психологи стверджують, що “якщо сім'я зацікавлена у вихованні особистості, то зусилля школи потроюються, якщо ж така співпраця не вдалася, зусилля школи зменшуються аж на дві третини” [2, с. 3].

Сім'я є основним середовищем життєдіяльності дітей, провідною ланкою їх соціалізації, адже саме сім'я є макромоделлю суспільства, через яку вони засвоюють моральні норми, духовну культуру, національні та загальнолюдські цінності, отримують перший соціальний досвід співжиття з іншими людьми на принципах взаємоповаги, цінування кожного як самодостатньої особистості.

Проте, в сучасних умовах погіршення матеріального становища населення, девальвації загальнолюдських та культурних цінностей, дестабілізуючого впливу алкоголізму та наркоманії на стійкість сімейних стосунків та інших негативних чинників – все це призводить до збільшення кількості неблагополучних сімей, дітей, що опинилися без батьківського піклування; зниження кількості зареєстрованих шлюбів, рівня народжуваності, збільшення кількості розлучень.

Водночас у суспільстві зростає соціальна цінність сім'ї у вихованні та розвитку особистості дитини. Для більшості людей сім'я сьогодні являє собою необхідний життєвий осередок, який захищає індивіда від деструктивних процесів та продовжує виконувати соціальні функції.

Отже, набуває актуальності здійснення співпраці вчителями з батьками учня з метою цілісного впливу на становлення його особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема взаємодії сім'ї та школи завжди залишалася у полі зору видатних педагогів-класиків та сучасників, серед яких Т. Бенюх, І. Білецька, Н. Волкова, О. Воронович, О. Доукіна, Л. Домнюк, О. Ковтун, Я. Корчак, Т. Кравченко, М. Листопад, А. Макаренко, О. Максимович, Л. Повалій, В. Постовий, І. Рибальченко, О. Савченко, І. Сарженко, С. Сіроштан, Л. Сидор, Т. Ксидан, М. Стельмахович, Л. Сухарева, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Фіцула, О. Хромова, О. Шквар та ін.

Разом з тим, широке коло досліджень цього напрямку не вичерпує всіх питань співпраці школи з батьками дітей, зокрема, неповно висвітлено особливості підготовки молодих учителів до даного виду діяльності.

Мета статті – розкрити основні форми роботи молодого вчителя з батьками молодших школярів та проаналізувати підготовку до їх організації в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного змісту дослідження. Важливим складником навчально-виховного процесу школи є організація роботи з батьками, сім'ями учнів. Зауважимо, що лише за умови цілеспрямованої взаємодії школи і сім'ї, їхньої продуктивної співпраці можна здійснити рішучий поворот до особистості дитини, створити сприятливі умови для її самовизначення, самореалізації та розвитку.

Беручи до уваги надзвичайно відповідальні обов'язки сім'ї щодо виховання підростаючого покоління, завданням педагога у початковій школі стає не лише створення колективу учнів, класного колективу, а й колективу батьків, здатних допомогти в подальшому вчителю-класоводу створити і примножувати традиції, закладені у дошкільному віці.

Опановуючи особливості співпраці з батьками учнів, молодий учитель може отримати належну підготовку в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу в синтезованому вигляді, з використанням інноваційних форм і методів.

Метою організації спільної діяльності вчителя та батьків в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи є оволодіння ним психолого-педагогічними особливостями даної співпраці на теоретичному, практичному і творчому рівнях. Так, молоді вчителі повинні, насамперед, дізнатися про:

- стан, особливості та тенденції розвитку сучасної української сім'ї;
- стилі сімейного виховання;
- нормативно-правові аспекти родинного виховання;
- психолого-педагогічну характеристику різних типів сімей – благополучної та неблагополучної;
- основні теоретичні положення з проблем організації спільної діяльності школи та сім'ї;
- напрями, методику та діагностику взаємодії з батьками учнів;
- сутність поняття “педагогізації батьків” та особливості її організації у контексті програми “Українська родина” та ін.

Учителі мають оволодіти наступними вміннями:

- складати орієнтовний план педагогічного всеобучу батьків;
- планувати роботу з батьками у плані класного керівника;
- проводити діагностику взаємодії з батьками учнів;
- організовувати різні форми співпраці з батьками молодших школярів та ін.

Організація співпраці вчителя з батьками учнів в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи охоплює такі три послідовні етапи: пропедевтико-стимулюючий; когнітивно-оперативний; продуктивно-творчий [1, с. 54].

Метою пропедевтико-стимулюючого етапу є активізація стимулювання професійної спрямованості вчителів на взаємодію з батьками. На цьому етапі реалізується така педагогічна умова, як актуалізація мотивації професійної спрямованості вчителя на співпрацю, завдяки чому формується мотиваційна спрямованість педагогічного колективу на спільну діяльність школи та сім'ї у вихованні особистості молодшого школяра. Діяльність педагогічного колективу на даному етапі спрямовується на підготовку та проведення методичної ради.

Саме на цьому етапі молоді вчителі мають змогу в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи ознайомитися з класифікацією традиційних та інноваційних форм, методів і прийомів роботи з батьками. Серед традиційних форм взаємодії з сім'ями молодших школярів варто назвати: індивідуальні (відвідування сім'ї, запрошення батьків до школи; індивідуальна педагогічна бесіда; індивідуальна педагогічна допомога; листування з батьками; дні відкритих дверей та ін.); групові (зібрання батьківського активу; групові бесіди; групові консультації; батьківські консилиуми та ін.); колективні (лекції і бесіди; науково-практичні конференції; батьківські дні; вечори питань і відповідей; загальношкільні та класні батьківські збори; збори-концерти; конференції з обміну досвідом виховання; диспути; педагогічні колегіуми; зустрічі “за круглим столом”; педагогічних всеобуч; усні журнали та ін.).

До інноваційних форм роботи з батьками належать: індивідуальні консультації; батьківські читання; батьківські вечори; батьківські тренінги; батьківські ринги; педагогічний десант; дерево родоводу; у сімейному колі; родинний міст; народна світлиця; день добрих справ; вечір великої родини; дискусійний клуб; сімейна скринька; аукціон ідей родинної педагогіки; батьківська школа; азбука родинного виховання; дні довір'я; сімейні свята в класі та ін. [3, с.12–15].

Мета когнітивно-оперативного етапу – ознайомлення молодих вчителів із теоретико-методичними засадами організації співпраці школи та сім'ї. На цьому етапі забезпечується активізація професійного само- та взаєморозвитку, а також удосконалення системного підходу до створення певної системи заходів з відповідними змістом, формами і методами науково-методичної роботи з чітко визначеними характеристиками, логічною побудовою в контексті означеної проблеми. Діяльність педагогічного колективу при цьому спрямовується на розробку та проведення таких заходів, як семінари-практикуми, методичні об'єднання, творчі групи, школа передового досвіду та ін.

Зазначені заходи сприяють: забезпеченню глибини змістового аспекту науково-методичної роботи навчального закладу щодо організації різних форм співпраці вчителя з батьками

молодших школярів, формуванню вміння планувати та прогнозувати результати даної діяльності; забезпеченню системності в організації взаємодії вчителя з батьками в науково-методичній роботі закладу освіти; упровадженню інноваційних форм і методів організації спільної діяльності вчителя з батьками молодших школярів, спрямованої на формування їх цілісної особистості; забезпеченню формування вміння діагностувати результати взаємодії школи та сім'ї.

Метою останнього, продуктивно-творчого етапу є впровадження в практику роботи загальноосвітнього навчального закладу власних інноваційних методик спільної діяльності вчителя з батьками учнів. Продуктивно-творчий етап забезпечує професійний само- і взаєморозвиток та вдосконалення. На третьому етапі впроваджуються власні педагогічні доробки вчителів, результати яких відображаються у виступах на конференціях, зборах, засіданнях, у публікаціях тощо.

Це сприяє: формуванню вміння оцінювати результати власних доробків щодо взаємодії школи та сім'ї з питань виховання молодших школярів і вміння планувати та прогнозувати результати даної діяльності; забезпеченню використання інноваційних форм і методів організації взаємодії вчителя з батьками в системі науково-методичної роботи, проявам ініціативи і творчості вчителя у створенні власних систем співпраці.

Вцілому науково-методична робота навчального закладу спрямовується на ознайомлення молодого вчителя початкових класів із теоретико-методичними засадами співпраці з батьками молодших школярів через залучення його до участі в роботі методичної ради, педагогічних аукціонів, семінарів, методоб'єднання, творчої майстерні, школи передового досвіду, конференцій тощо. Провідними організаційними формами є тренінг, педагогічний аукціон, методичний турнір, практикум, педагогічний фестиваль тощо. Щодо обраних методів зазначимо, що більшість із них – інтерактивні. Це такі методи, як “калейдоскоп”, “листоноша”, “логічна павутинка”, “цеглина до цеглини”, “асоціативна квітка”, “мозковий штурм”, “вільне крісло”, “програмований контроль”, “вільний мікрофон”, “ланцюжок”, “струмок ідей”, “акваріум” та ін. [1, с.78]. Так, запропоновані семінари-практикуми можуть мати таку тему: “Методичні аспекти організації співпраці вчителя з батьками молодших школярів в умовах виховної роботи навчального закладу”; темою творчої майстерні може бути “Взаємодія вчителя з батьками як один із напрямів педагогічної діяльності”. Методичні об'єднання можуть проводитися за наступною темою – “Об'єкти й суб'єкти взаємодії школи та сім'ї у вихованні особистості молодшого школяра”, школи передового досвіду – за темою “Спільна діяльність вчителя та батьків молодших школярів у сучасній школі”.

Серед індивідуальних форм організації співпраці вчителя-класовода з батька у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи можна назвати самоосвіту. Самоосвіта буде ефективною, якщо керівництво школи активно сприятиме цьому процесові, надаватиме молодому вчителю постійну допомогу, створюватиме необхідні умови, всебічно підтримуватиме ініціативу використання на практиці передового педагогічного досвіду. Завдяки участі в різних заходах внутрішньошкільної науково-методичної роботи вчитель підвищує свій творчий потенціал, розширює діапазон творчості в професійній діяльності, що спонукає до самостійної роботи над підвищенням фахового рівня з обраного напрямку [1, с.42–43].

Цьому сприятиме складання творчого “портфолію”, яке може мати наступну структуру: сторінки теоретичного матеріалу (глосарій робочих понять; бібліографія, список літератури; конспекти опрацьованих джерел інформації, книжок з проблеми, ксерокопії; добірка статей, доповідей, виступів, рефератів самого вчителя); сторінки практичного доробку (схеми, таблиці, моделі, алгоритми діяльності, плани; діагностичний інструментарій (анкети, тести, опитувальні листки для виявлення проблемного поля); результати досліджень, плани, сценарії, програми та інші матеріали, що будуть отримані в результаті діяльності).

Висновки. Основними продуктами підготовки молодого вчителя до роботи з батьками молодших школярів в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу мають стати власні педагогічні системи вчителів-класоводів як результат опанування ними основ співпраці могутніх суб'єктів виховання молодших школярів – школи та сім'ї.

1. Вулканова В. Організація методичної роботи / Валентина Вулканова. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
2. Кравченко Н., Раєвська І. Ставлення батьків до проблеми виховання дітей / Надія Кравченко, Ірина Раєвська // Початкова освіта. – 2009. – № 12. – С. 3–5.
3. Організація роботи з батьками. / Автори та упорядники: Л. О. Юзефік, Н. М. Купина. – Тернопіль: Астон, 2008. – 208 с.
4. Родинне виховання: Школа і сім'я – виховуємо разом. – К.: Шк. світ, 2007. – 104 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
5. Школа та батьки. Навчаємо співпраці / упорядн. М. К. Голубченко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).

In the article classification of basic forms of co-operation of teacher is given with the parents of junior pupils with the purpose of integral development of personality; the features of preparation of young teacher open up to this type of activity in the system scientifically methodical works of general educational establishment; offered forms scientifically methodical works with the proper subject.

Key words: *co-operating of teacher is with parents; the stages of forming of knowledges and abilities in the system scientifically methodical works of general educational establishment; individual, group and collective methods of co-operation of school and ; innovative forms of work with parents; form scientifically methodical works of general educational establishment.*

УДК 378.147
ББК 74.580.22

Ліліана Хімчук

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Дана стаття присвячена аналізу компонентів та труднощів готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій в початковій школі.

Ключові слова: *інформаційні технології, готовність, компоненти готовності.*

Актуальність проблеми технологізації освіти зумовлена стрімким розповсюдженням різноманітних інновацій, в тому числі інформаційних технологій, з одного боку, і недостатнім оволодінням ними педагогами, з іншого. Застосування інформаційних технологій в початковій школі дозволяє педагогам підвищити рівень мотивації учнів, оптимізувати процес роботи на уроці, з мінімальними витратами часу та фізичних зусиль, здійснювати контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Україна за рівнем розвитку інформаційних технологій у світі посіла 75 місце. Такі дані оприлюднила міжнародна громадська організація Всесвітній економічний форум у своїй шостій щорічній доповіді. У попередньому рейтингу Україна займала 76 позицію за розвитком ІТ-технологій. [2].

Сучасність вимагає від майбутніх педагогів розуміння інформаційних технологій, досконале володіння ними та знання тенденцій інноваційних змін в системі сучасної освіти. В Концепції програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл та національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті ставляться нові вимоги до професійних і особистісних якостей вчителя, і, зокрема до його готовності щодо застосування нових інформаційних педагогічних технологій та дотримання принципів гуманістичної освіти: спрямованість на особистісний розвиток і саморозвиток учня, індивідуалізація та диференціація навчання, особистісно - діяльнісний підхід до навчання, тощо [2, 6]. Розв'язання цих завдань передбачає спрямованість навчально-виховного процесу у ВНЗ на удосконалення підготовки вчителів початкових класів, рівня володіння кожним з них інноваційними педагогічними технологіями.

Однією з умов успішності педагога як професіонала є готовність майбутніх учителів до застосування сучасних інформаційних технологій в початковій школі, усвідомлення практичної значущості різних інновацій у системі освіти як на професійному так і на особистісному рівнях. Однак уведення майбутнього педагога в процес застосування інформаційних технологій часто відбувається без урахування його теоретичної та особистісної готовності.

Дослідженню даної проблеми приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам як: інформатизація освіти (Б.С. Гершунський, М.І. Жалдак, Є.І. Машбиць, В.М. Монахов, О.П. Єршов та ін.) ; професійно-педагогічна підготовка учителя (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.О. Слатьонін, О.М. Пехота та ін.); характеристика особистості, закономірності її становлення та розвитку, роль навчання у процесі особистісного становлення (О.О. Бодальов, Л.С. Виготський,

В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн та ін.); закономірності, принципи, форми і методи дидактичного процесу (А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.І. Бондар, І.Ф.Харламов, М.Д. Ярмаченко та ін.); сучасні методичні положення про технології навчання та інноваційні педагогічні технології (В.П. Беспалько, М.В. Кларін, Н.Г. Ничкало, Г.К. Селевко, С.О. Сисоева, О.М.Пехота та ін.) [5].

Мета статті полягає в аналізі компонентів та труднощів готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій в початковій школі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у визначенні поняття і компонентів готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування сучасних технологій існують різні підходи. Зокрема С. Яшанов [6] розглядає готовність майбутнього вчителя до ефективного використання новітніх технологій як синтез таких структурних компонентів: мотиваційного; операційно-пізнавального; емоційно-вольового; оцінювального. Р.С. Гурін [1] визначає готовність майбутнього вчителя до застосування нових технологій у професійній діяльності як інтегровану якість особистості, що виявляється в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, розширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій та їх засобів; в наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій та прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи в ході інформатизації процесу навчання.

Проведені дослідження науковців свідчать про те, що структуру готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інформаційних педагогічних технологій складають такі компоненти:

1. Мотиваційний компонент (інтерес до професії вчителя; розуміння необхідності вдосконалення власної професійної діяльності; зацікавленість новими досягненнями в галузі педагогічних технологій, розуміння необхідності впровадження у навчальний процес ІКТ; орієнтація на досягнення високих результатів; бажання та здатність виявити креативність у вирішенні професійних завдань; спрямованість на власний інтелектуальний розвиток, а також розвиток учнів).

2. Змістовний (когнітивний) компонент (інформованість студентів про новітні технології та володіння їх змістом; інформаційна культура; комп'ютерна грамотність; знання методики викладання соціально-педагогічних дисциплін із використанням комп'ютерної техніки; професійно-педагогічні знання, вміння та якості: педагогічний такт, педагогічна вимогливість, товариськість, самовладання).

3. Проектувально-технологічний компонент (аналітичні вміння, знаходження оптимальних технологічних методів застосування в педагогічній практиці; прогностичні вміння – передбачення можливих результатів впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій та засобів у викладанні, попереднє оцінювання витрат засобів, праці та часу учасників освітнього процесу; моделювальні вміння – розробка власного електронного освітнього проекту та планування технології його використання при вивченні соціально-педагогічних дисциплін з урахуванням як власних потреб, так і потреб студентів, можливостей (матеріальних зокрема), інтересів, засобів, досвіду і власних якостей особистості).

4. Організаційний компонент (мобілізаційні вміння – вміння привертати увагу учнів, розвивати в них стійкий інтерес до навчання, формувати потребу в здобутті знань із навчальних дисциплін; інформаційно-дидактичні вміння, що пов'язані з безпосереднім викладанням навчальних дисциплін, вміння та навички пошуку та роботи з інформацією; розвивальні вміння – стимулювання пізнавальної самостійності й творчого мислення у студентів, розвиток їх пізнавальних здібностей за допомогою створення проблемних ситуацій та завдань, що потребують застосування раніше засвоєних знань із педагогічних дисциплін; орієнтаційні вміння – стійкий інтерес майбутніх викладачів-педагогічних дисциплін до навчальної та професійної діяльності, формування наукового світогляду, а також орієнтація на постійне вдосконалення комунікаційних вмінь – користування комунікаційними технологіями (вербальні та перцептивні вміння, педагогічні техніки тощо).

5. Контрольно-оцінний компонент (рефлексія – самооцінювання власної професійної підготовки та діяльності; діагностувальні вміння – перевірка знань, умінь і навичок студентів за

допомогою інформаційно-комунікаційних і традиційних технологій; корекційні вміння – використання технологій, що спрямовані на коригування та підвищення освітнього рівня студентів).

Отже, готовність майбутніх вчителів до застосування інформаційних педагогічних технологій – це внутрішній стан (здатність), що є ознакою професійної кваліфікації, а також результатом цілеспрямованої підготовки студента.

Однак педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують труднощі підготовки студентів до їх застосування. Вивчення досвіду роботи молодих вчителів, та студентів випускних курсів щодо застосування новітніх інформаційних технологій на уроках у початкових класах допомогло з'ясувати рівень їх підготовки.

Респондентам було запропоновано такі питання:

1. Що спонукає вас до застосування в навчальному процесі інформаційних технологій?
 2. Які труднощі виникають при застосуванні технологічних методів у навчанні учнів з різних навчальних дисциплін?
 3. Чи застосовуєте ви в процесі навчання технології з інших галузей життя?
 4. Чи працюєте Ви з комп'ютером?
 5. Чи вмієте Ви створювати комп'ютерні програми?
 6. Які технологічні методи навчання застосовуєте найчастіше?
 7. Чи вдається вам пристосувати інформаційні технології до конкретних умов навчання?
- З'ясовано, що труднощі виникають різного типу, а саме:

- труднощі теоретично-практичного характеру, пов'язані з необхідністю поєднання новітніх програм із державними програмами виховання і навчання; співіснування великої кількості педагогічних технологій та намаганням пристосувати до конкретних умов інформаційні педагогічні технології; елементи змісту навчання й виховання яких, ефективні в інших галузях, або концепції, розроблені в інших історичних умовах, що призводить до втрати суті та змісту інновації.

- труднощі особистісного характеру, пов'язані з низьким рівнем мотиваційної готовності студентів, низькою здатністю до творчості та рефлексії, низькою комп'ютерною компетентністю.

Висновки. Основну роль в побудові грамотного суспільства відіграють вищі навчальні заклади. Вища школа впливає на всі сторони навчального процесу, тому в сучасних умовах на перший план виходить завдання щодо формування готовності майбутніх учителів до застосування інформаційних педагогічних технологій у професійній діяльності. Враховуючи труднощі та компоненти готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інформаційних педагогічних технологій слід створити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів.

1) З метою формування інформаційних умінь, що визначають теоретичну і практичну готовність майбутнього вчителя-початківця до застосування інформаційних технологій у навчальному процесі необхідно впроваджувати спеціальні лабораторні практикуми, практичні заняття, факультативи безпосередньо у процесі підготовки творчого вчителя-початківця.

2) спрямованість навчально-виховного процесу на формування мотиваційної готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інформаційних технологій.

3) Розвиток позитивної рефлексії щодо застосування інформаційних педагогічних технологій на практиці;

4) доповнення і розширення змісту курсів психолого-педагогічних дисциплін щодо формування знань, умінь і навичок застосування інформаційних педагогічних технологій у початковій школі.

5) забезпечення практико-орієнтованого підходу професійної підготовки майбутніх учителів до використання інформаційних педагогічних технологій, який полягає у застосуванні педагогічних форм і методів інтерактивно - рефлексивного спрямування: ділових ігор, тренінгів, ситуативного моделювання, створення казково-пізнавальної реальності, педагогічного консультування, діалогів, полілогів, дискусій;

6) поєднання контролю та самоконтролю за якістю вирішення поставлених завдань, оцінювання викладачем навчальних досягнень студентів і самооцінки ними власних результатів.

1. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Гурін ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 252 с.
2. Журнал “Інформаційні технології. Аналітичні матеріали” // <http://it.ridne.net>.
3. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп’ютеризації сільських шкіл // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2001. – № 3. – С. 6.
4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – К: Шкільний світ, 2001. – С. 3.
5. Павленко Н.О. Змістовий компонент підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій / Н. О. Павленко // Вісник Черкаського університету: педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 119. – С. 79–85.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / С. М. Яшанов ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 220 с.

This article deals with the analysis of components and constraints of readiness future elementary teachers to use information technology in primary school.

Key words: *information technology, readiness, readiness components.*

УДК: 372.8=161.2+378.147
ББК 74.58

Тетяна Хома

МОВНА НОРМА ЯК ОСНОВНИЙ ПОКАЗНИК КУЛЬТУРИ УСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

У статті визначено напрями вивчення поняття “норма”, проаналізовано дослідження науковців з означеної проблеми та подано характеристику змісту поняття “норма” у науковій лінгвістичній літературі, її вплив на формування культури мовлення. Визначаються умови нормативності. З’ясовується важливість знання мовних норм у підготовці майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: *культура мовлення, літературна мова, система мови, мовна норма.*

У сучасних умовах становлення державності та демократизації суспільства, відродження соціокультурного, національного та духовного потенціалу громадян України, утвердження функціонування української мови як державної важливого значення набуває культура мовлення особистості. Закон про мови, Національна доктрина розвитку освіти, Концепції мовної та літературної освіти передбачають розвиток мовленнєвої особистості, яка уміє комунікативно-виправдано користуватися мовними засобами під час сприймання і створення висловлювань у різних стилях і жанрах мовлення.

Означена проблема у центрі досліджень багатьох науковців, як вітчизняних (І.Білодід, М.Жовтобрюх, А.Коваль, М.Пилинський, В.Русанівський), так і зарубіжних (В.Виноградов, Г.Винокур, Л.Щерба та ін.) Ученими акцентується увага на низці проблем:

- а) визначення терміна “норма” (С.Єрмоленко, М.Кочерган, М.Пилинський);
- б) рівні мовленнєвих норм (О.Пономарів, М.Пентилюк);
- в) вплив норми на формування культури усного українського мовлення (Н.Бабич, М.Жовтобрюх, В.Мельничайко, А.Коваль).

Таким чином, поняття норми досить ґрунтовно досліджується у лінгвістичній та лінгводидактичній літературі. Проте на сьогодні діють розбіжності у визначенні поняття “норма” та її впливу на формування культури усного українського мовлення.

Мета статті – з’ясувати зміст поняття “мовна норма” у науково-методичній літературі, визначити її важливість у процесі формування культури усного українського мовлення у підготовці майбутніх спеціалістів.

Розкриваючи зміст поняття “культура мовлення”, науковці підкреслюють нерозривний зв’язок культури мовлення із мовними нормами. Ними зазначається, що предметом культури мовлення є сукупність і система комунікативних якостей мови, до яких належать правильність, логічність, точність, змістовність, чистота, виразність, багатство, послідовність, доречність. Правильність мовлення передбачає дотримання літературних норм, які сприймаються мовцями як загальноприйнятий взірець. Якраз правильність вважається основною комунікативною якістю мови, що передбачає дотримання певних норм: для усного висловлювання – орфоепічних,

акцентуаційних, стилістичних; для писемного – орфографічних, граматичних та пунктуаційних. Саме мовна норма визначає культуру мовлення конкретної особи, засвідчує рівень її освіченості, інтелекту, рівень оволодіння багатствами мови. Вважаємо, що майбутній фахівець у сучасних умовах повинен:

- знати особливості системи української мови;
- володіти культурою усного українського мовлення з дотриманням усіх норм;
- мати сформовані комунікативні якості мовлення, що дасть йому можливість бути конкурентоспроможним.

За словами Л.Паламар "... коли йдеться про особистість, то ми розуміємо стиль життя індивіда, його спосіб реагувати на життєві проблеми,.. на перший план виступає інтелект, у якому найінтенсивніше проявляється мова" [4]. Структура мови тісно пов'язана з мовною діяльністю через норму. Ось чому норма, за словами С.Єрмоленко, – "головна дійова особа культури мови" [2, с.8].

Укладачі Великого тлумачного словника сучасної української мови визначають поняття "норма" як "загальноприйняте правило в мові, літературі" [1, с.792].

За Енциклопедією української мови норма – "...це сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства. Мовна норма – головна категорія культури мови" [8, с.438]. Подібне визначення міститься у короткому термінологічному словнику, вміщеному в підручнику "Загальне мовознавство" М. Кочергана, де поняття "мовна норма" трактується таким чином: "Мовна норма – це сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування" [3, с.429]. Автор виділяє три властивості мовної норми:

- вибірковість, що виявляється у можливостях мовної норми по-своєму реалізувати можливості мови;
- стійкість через збереження мовних традицій;
- обов'язковість, якої повинні дотримуватись носії мови [3, с.302–303].

Більш точно визначення поняття подається С.Єрмоленко. "Норма (від лат. norma – правило, взірєць) 1. Сукупність мовних одиниць різних рівнів (фонетичних, лексичних, граматичних), поєднаних у висловлювання за правилами, прийнятими в суспільстві, що користується цією мовою. 2. Обов'язкова ознака літературної мови" [2, с.25]. У визначенні С.Єрмоленко подаються окремі рівні норми, хоча не всі.

Натомість О.Пономарів виділяє інші рівні, на яких ґрунтується нормативність мови, а саме: орфоепічні, акцентуаційні (до речі, ця мовна норма відсутня у дослідженнях інших науковців), лексичні, морфологічні, синтаксичні, фразеологічні, стилістичні [7].

У сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці науковцями часто вкладається неоднаковий зміст у поняття "культура мови" та "культура мовлення" (взаємозаміна термінів). Так М.Пентиліук, розмежовуючи поняття "культура мови" та "культура мовлення", нормативність ставить в основу культури мовлення. Вона зазначає: "Досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини визначає її культуру мовлення" [5, с.4–5].

С.Дорошенко формування культури усного українського мовлення ототожнює з досягненням умінь говорити правильно і гарно, а дотримання норм літературної мови визначається ним як показник загальної культури носія мови.

У визначенні поняття "норма" ми поділяємо думку М.Пилинського щодо формулювання означеного терміна. "Норма – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі і нормі мови і становить єдину можливість або найкращий для даного конкретного випадку варіант, відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування" [6, с.94].

Основні тенденції змін норми, за визначенням М.Пилинського, такі: 1) норми переходять з одного функціонального стилю до іншого у зв'язку з суспільними причинами (незважаючи на їх розподіленість за основними стилями) – розширюється спільний фонд норм у зв'язку з розширенням суспільних функцій літературної мови; 2) відбувається зближення норм усної і писемної мови (і мовлення), зокрема в галузі слововживання, вимови, словозміни тощо; 3) норми сучасної літературної мови дедалі більше орієнтуються на книжні стилі: науковий, публіцистичний, офіційно-діловий, а не лише на художній, як це спостерігалось в час формування нової

української літературної мови на народній основі; 4) триває все ж вузька стилістична спеціалізація варіантів норм, особливо варіантів регіонального або діалектного походження [6, с.54–55].

Проте С.Я. Єрмоленко зауважує, що "теоретичне розрізнення мовної системи і мови, проміжне місце між якими посідає норма, має спиратися на таку термінологію, яка не суперечить звичному слововжитку природної мови і впливає з конкретної лексичної сполучуваності, навіть тоді, коли йдеться про використання в термінологічному значенні загальнонавчаних слів" [2, с.9].

Наше дослідження дало можливість з'ясувати, що на формування культури усного українського мовлення значний вплив мають територіальні діалекти, які властиві багатомовному середовищу Закарпаття. Вони збагачують духовні надбання народу, проте приводять до порушення майже усіх норм української літературної мови – орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних. Ось чому у підготовці майбутніх спеціалістів, які навчаються у вузах різних рівнів акредитації в багатомовному середовищі, необхідно звернути увагу на:

а) зміст навчальної дисципліни "Українська мова", вивчення її розділів у зв'язку з культурою мовлення;

б) удосконалення мовленнєвих умінь і навичок студентів під час вивчення соціально-гуманітарних та фахових дисциплін;

в) формування культури усного українського мовлення, в основі якого є дотримання норм.

Таким чином, основним показником культури мовлення (усного та писемного) є норма як загальноприйняте правило. Означена проблема вимагає з'ясування і ряду інших питань, а саме: взаємовідношення норми взагалі і літературної норми, взаємовідношення норми і системи мови, стабільність і змінність норми, її типологія. Перспектива подальшого дослідження вимагає вивчення впливу багатомовного середовища на формування культури усного українського мовлення та дотримання її норм.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2007. – 1736 с.

2. Довідник з культури мови: [Посібник] / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, Н. М. Сологуб та ін.; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К.: Вища школа, 2005. – 399 с.

3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2003. – 430 с. (Альмамагер).

4. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Дис... докт. пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 468 с.

5. Пентилок М.І. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994. – 239 с.

6. Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. – К., 1976. – 211 с.

7. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови: Підручник.-3-тє вид., перероб. і доповн. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.

8. Українська мова. Енциклопедія. / Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін. – Видання третє, зі змінами, доповненнями. – К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. – 1853 с.

The article outlines the area of study the meaning "norm", it analyses the researches from this problem and it also provides a description of the term "norm" in scientific literature and its influence on the culture of speech. The article sets out the conditions of normativity. The article states the importance of knowing language norms in the training of future specialists.

Key words: *speech culture, literary language, language system, language norm.*

УДК 378.1

ББК 74.580.024

Ádám Anetta

VÁLTOZÓ HALLGATÓI ÖSSZETÉTEL – VÁLTOZÓ OKTATÓI ESZKÖZRENDSZER A FELSŐOKTATÁSBAN

У публікації розкрито результати дослідження про вплив кількісного складу студентів на їхній якісний склад, якими цінностями можна охарактеризуватиме популяцію майбутніх фахівців. У другій частині статті охарактеризовано напрямки впровадження, методики, без яких університет уже не може виконати своє завдання, а викладач не спроможний удосконалити процес викладання.

Ключові слова: *змінна навченої системи, вища освіта, зміна методів.*

Tartalmi összefoglaló:

Az előadásban a felsőoktatás expanziójának következményeit elemezzük. Megvizsgáljuk, hogy a mennyiségi expanzió milyen minőségi változásokat jelent a hallgatói összetételben, milyen

sajátosságokkal írható le az új hallgatói populáció. Az előadás második részében vázoljuk azokat az irányokat, amely felé a felsőoktatás módszertanát mozdíthatjuk, annak érdekében, hogy a tanár az oktató sikeresebben alkalmazkodjon ehhez az új helyzethez. Valódi módszertani váltás szükségéről beszélhetünk, mely nélkül az egyetem már nem tudja betölteni feladatát, a tanár nem tudja eljuttatni üzenetét, a hallgató tanulási folyamatát pedig kevésbé tudjuk hatékonyan segíteni.

Hallgatók, akik hallgatnak

- Kiket tanítunk?

A világon mindenhol megfigyelhető a felsőoktatásban tanulók számának növekedése. Az expanzió azt jelenti, hogy globális mértékben is, a XX. század utolsó évtizedében megduplázódott a felsőoktatásban résztvevők száma. A kapuk ilyen mértékű kitérője egyben azt is jelenti, hogy, átalakult a hallgatói összetétel. Megváltozott a hallgatók életkori összetétele. Egyértelmű tendencia az idősebb korúak nagyobb arányban történő megjelenése a képzésben. És ugyanígy változtak a nemi arányok is: a hasonló jellegű folyamatok analógiájára, itt is nőtt a képzésben résztvevő nők aránya. Valamint még fontos hozadéka a létszámnövekedésnek, hogy nagyobb számban jelentek meg a különféle etnikumok, kisebbségek képviselői is. Ezek a változások tehát nem csupán egyszerű mennyiségi növekedést jelentenek, hanem nyilvánvalóan következik ezekből, hogy a felsőoktatásnak mind szociális, mind kulturális szempontból heterogénebb tömeggel kell megbirkóznia az eddig viszonylag szelektáltabb és homogénebb populáció helyett. Magyarországon a globálisan megfigyelhető folyamatok mellett, az erre az időszakra eső gyors társadalmi változások felerősítették a hallgatói létszámok növekedésének ütemét. A 18-23 éves korcsoporton belül a felsőoktatásban tanulók aránya az utóbbi 20 évben 10-15 %-ról 50 % fölé emelkedett. A számok pontos ismerete, a változás statisztikai utánpótlása sem szükséges hozzá, minden egyetemi oktató világosan látta, hogy évről évre érezhetően többen lettek. Ráadásul ehhez a drámai mértékű növekedéshez markánsan hozzájárult a levelező tagozatos képzések elterjedése és eltömegesedése, amely annak korlátozott lehetőségei miatt további minőségromboló tényezőként jelent meg felsőoktatásunk mindennapjaiban.

Logikus és elsősorban felmerülő következtetés, hogy ha nő a létszám, csökken a szűrés szigorja, kevésbé szigorú a válogatás, „rosszabb minőségű anyag” kerül be a felsőoktatásba, így romlik annak színvonala. A helyzet azonban ennél bonyolultabb. A társadalmi változások –párhuzamosan az oktatási rendszer átalakulásával és a felsőoktatási expanzióval- számos olyan pillért ingattak meg, amely a felsőoktatás alapját képezte több száz éven keresztül. A felsőoktatásnak így jelentősen átalakult a társadalmi szerepe. Az egyik ilyen pillért jelentette az a tény, hogy a felsőoktatásba csak egy kiválasztott réteg, az „elit” kerülhet be. Ők nagyjából ugyanabból a társadalmi körből érkeztek és ugyanazokkal a sajátosságokkal voltak körülírhatóak, hasonló tudással és motivációval rendelkeztek, egykoron – és most is – közös kulturális kóddal jellemezhetőek, „egy nyelven beszéltek”. A tömegek bekerülésével már nem tud kizárólagos maradni a régi cél, mely szerint az elitet kell újratermelni egy speciális, zárt képzés keretében. Tömeges képzést kell nyújtani. Tudást, képzést, sok esetben konkrét szakmai képzést kell nyújtani sok és sokféle ember számára párhuzamosan. Az elit természetesen nem tűnik el, csak maga az elitképzés kerül más szintre, fokozatra. Ha egy adott korosztály legjobb 10%-át kiválogatjuk, nyilvánvaló, hogy jobb teljesítményt fog nyújtani, mint ugyanannak a populációnak a 40%-a. De attól még ott van az a korábbi 10%-is. A munkát azonban vitathatatlanul megnehezíti, hogy a rosszabbul teljesítőkkel együtt, „tömegben” kell oktatni őket. Néhány továbbra is kivételesen szerencsés helyzetben lévő elitintézmény hallgatóinak a kivételével ezek a jobbak beolvadnak a jellemzően átlagos vagy rosszabb hallgatók közé. Külön feladat lesz az ő „megtalálásuk” és gondozásuk, hiszen az egyetem nem mondhat le egyik fontos és hagyományos funkciójáról, a tudományos utánpótlás kineveléséről, így meg kell keresnie azt a 10%-ot, akikkel ezt a későbbiek során is meg lehet majd valósítani – erre a kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

Érdekes az új nagy létszámú hallgatói populáció motivációit is megvizsgálni. A különféle tanulási motiváció azt fogja jelenteni, hogy a tudás másképp érték a hallgatók számára. Korábban az egyetem egyfajta eszköz volt a munka világába való belépéshez, melynek akadályain minél gyorsabban és fájdalommentesebben törekedtek átlépni. Természetesen ma is jelen van ez a motiváció. Az expanzió nyomán azonban új jelenségeket is regisztrálhatunk. Markánsan kirajzolódik előttünk a kép arról a típusáról a diákoknak, akiket „főállású hallgatóknak” is nevezhetnénk. Az ilyen hallgató bizonytalan jövőképpel jellemezhető, nem akar vagy nem képes hosszabb távra tervezni. Nincs

elképzelése és nem is gondolkodik arról, hol és hogyan fog a munka világába belépni. Az egyetem számára nem eszköz, hanem pillanatnyi cél. Legfontosabb, hogy az egyetemista létet „megéleje”, melyben nem biztos, hogy a tanulás és a tudományok kapják a legfőbb prioritást. A tanulás nem a legfőbb tevékenysége, csupán szükséges hozadéka ennek a létformának. Tanul, mert tudja, hogy hozzátartozik a státuszához és szerepéhez, de különösebb tervezés és tudatosság nélkül teszi mindezt. Az órákon azt érzékeli a tanár, hogy a hallgató érdektelen, nehezen megszólítható, nehezen motiválható. Nem dönthető el pontosan, hogy ennek a csoportnak melyik alfajtajával nehezebb a munka: azzal, amelyik legalább az egyetemista létet megéleli, s a barátok, kollégiumi közösségek, bulik révén aktív részesévé válik egy élménydús világnak, vagy amelyik ilyen egyetemi identitással sem rendelkezik, s pusztán egy olyan napi rutint jelent számára az egyetemi lét, mint amivel egyes kevésbé szerencsés kortársai esetleg egy nem túl vonzó munkahelyen találkoznak.

Mellettük viszont megjelenik egy másik típus, a hallgató mint megrendelő. Jellemzően a levelezős képzésekben találjuk meg őket. Olyan hallgatóról van szó, aki határozott céllal érkezik az egyetemre, szaktudást és – de leginkább sajnós: vagy – szakképesítést vár a befektetett pénzért és energiáért. Mint megrendelő jelenik meg, válogat és választ. Célja a tanúsítvány megszerzése, ennek érdekében mindent megmozgat. Sikeresen és sokszor erőszakosan képviseli érdekeit. A tanulás nála sem cél, hanem eszköz. A kötelezettségeit minél gyorsabban és egyszerűbben kívánja „letudni”.

Nyilvánvalóan változik az a fajta tudás is, amivel beérkezik és amivel rendelkeznie kell egy mai egyetemistának. A századforduló bölcsésze még kiválóan citált latin idézeteket, szorgosan és szépen írt szabadkézzel, a mai diák több élő nyelvet, vagy legalább annak mozaikos darabjait ismeri és magától értetődően használja az infokommunikációs eszközöket. A tudás ilyen jellegű változását önmagában hajlamosak vagyunk tudás-devalvációként értelmezni. Ugyanakkor nem minden esetben van így, sokszor csupán egy változásról, a releváns tudás, adott esetben a műveltség átalakulásáról van szó.

Ugyanakkor vitathatatlan, hogy a nagyobb létszám, heterogénebb összetételt jelent a hallgatói tudásban is. A hozott ismeretekben, a tudás mélységében és jellegében mutatkozó nagyfokú különbségek és hiányok megnehezítik az oktatást. A zömmel elméleti képzést folytató, nyelvre és verbalításra építő felsőoktatásban ennek megléte jelentősen megkönnyíti, hiánya megnehezíti az oktatást. A közös és régebben egyértelmű kiindulópontok, utalások váltak kérdésessé, és szorulnak magyarázatra. Az expanzió előtti időszakra általánosan jellemző volt az, hogy a hallgatók azonos kultúrából, azonos kulturális kódrendszerrel érkeztek. A hallgatók zöme jellemzően értelmiségi családból érkezett, ez különösen érvényes volt az egyetemi elit képzési irányokra (orvos, jogász, mérnök képzés), kevésbé domináns volt ez pl. a pedagógusképzésben. A főiskolai tanárképzés és tanítóképzés például kifejezett terepe volt a társadalmi mobilizációnak, ott jelentős számban tanultak nem értelmiségi családból származó hallgatók. Az otthonról hozható, a magyar oktatási rendszerben markánsan megmutatkozó hátrányokat azonban kompenzálhatta jó tanulmányi eredményük, tehetségük, szorgalmuk, hiszen csak komoly szűrés után kerültek be. Ma ez a szűrő hiányzik, illetve könnyebb átjutni rajta. A tanulók magukkal hozzák kulturális különbségeiket. Diákjaink kulturális háttere, műveltsége egyértelműen heterogénebb.

De sajnós emellett a heterogénebb kulturális és műveltségi háttér mellett számolni kell azzal is, hogy a ritkább fogú szűrő a gyengébb tudású tanulókat is beengedi. Az expanzió előtt a felsőoktatást jellemzően egy jó minőségű középfokú képzés előzte meg, amely egy megbízhatóbb, egységes tudásbázist adott. Egyszerűen arról van szó, hogy nem csupán sokféle, hanem rosszabb minőségű is az az előzetes tudás, amivel megjelenik a tanuló a felsőoktatásban. Egy nemzetközi összehasonlításban folyamatosan romló teljesítményt nyújtó közoktatásból érkeznek egyre romló tudással a diákok. A gyengébb minőségű tudásra egészen mást és másképp lehet építeni, mint korábban. A tanulók olvasással, szövegértéssel kapcsolatban felhalmozott hátrányai minden tantárgyi teljesítményüket közvetlenül, nagymértékben meghatározza, negatívan befolyásolja. Számos olyan jelenséggel számolnunk kell, amely megnehezíti, sőt meggátolja a diákok szövegekkel való ismerkedését, tanulását. Nem alakul ki bennük az értelmezés igénye és ezzel együtt készsége sem. Az összetett és „nehéz” szövegekkel nem birkózik meg a tanuló, így a felsőoktatásba bejutva még a tankönyvek szövegei is nehézséget okoznak majd, ugyanúgy, ahogy saját gondolatait is nehezen önti korrekt formába.

A magyar közoktatás aktuális állapotától függetlenül óriási kihívást jelent az infokommunikációs technológiák szédítő ütemű fejlődése, s ennek az egységes szövegekkel való

bánásmódra gyakorolt hatása. Az internet, a mobiltelefon és az egyéb digitális eszközök hektikusan változó, mozaikszerű élményeket kínálnak, amelyek az olvasáshoz szükséges türelemmel, elmélyüléssel élesen szemben állnak. Mindezen hatások alól a felsőoktatás sem vonhatja ki magát. A plágium elterjedtsége a legkiválóbb és egyben legaggasztóbb tünet arra, hogy milyen módon változott meg az utóbbi évtizedekben a fiataloknak az írott szöveghez való viszonya.

Mit tehetünk? – Lámpások az alagútban

\A felsőoktatás változásait megvizsgálva nyilvánvaló, hogy el kell látni olyan funkciókat, melyek korábban nem tartoztak az oktatók feladatai közé. A korábbi, klasszikus felsőoktatási munkaformák, melyek készpénznek vették a magas szintű előzetes tudást és a hallgatói motiváltságot, kiüresedtek. Mely lépések lehetnek azok, melyek elkerülhetetlenek az expanzió nyomán kialakult felsőoktatási tanulói környezetben? Irányelveket, javaslatokat talán megfogalmazhatunk, melyek segítenek abban, hogy az egyes oktató, és maga a felsőoktatás is előre meneküljön az adott helyzetből.

Harmonizáló, felzárkóztató kurzusok

Nem hiszünk abban, hogy a klasszikus értelemben vett felzárkóztatásnak (értsd: a közoktatásban kimaradt ismeretek, tudások pótlása, abból a célból, hogy „alkalmassá tegyük” a hallgatót az egyetemi tanulmányokra) volna hosszútávú létjogosultsága. Ismerve a tendenciákat, hogy az egyelőre nem javuló közoktatásból továbbra is tömegek fognak beáramlani, ez egy Don Quijote-i szélmalomharc lenne, aminek a következménye egy pótközépiskola szintjére csúszott felsőoktatás lenne, ahol húsdarálóként passzírozzák a hallgatókba azokat az ismereteket, amelyeket a középiskolának nem sikerült. És ez a folyamat egyre több időt fog „elrabolni” a képzési időből. Hiszen újra meg újra sokan fognak beérkezni ugyanolyan rossz vagy még rosszabb tudással. A felzárkóztatásnak inkább a következő értelemben volna létjogosultsága: olyan harmonizáló kurzusokat érdemes szervezni, ahol nem mennyiséget, hanem eszközöket tudunk adni a diákoknak pl. könyvtárhasználat, tanulásmódszertan, szövegértelmezés témakörökben.

Alkalmazni a tanulás egyéb formáit

Sokszor túlságosan nagy a szakadék az oktató és a diák, a tananyag és a diák között. Érdemes megfontolni azt a tényt, hogy nem mindig az oktató az, aki a legjobban tudja segíteni hallgatója tanulását. Ki kell használni a csoport erejében rejlő potenciált. Szemináriumi formában, pl. csoportmunkában végzett feladatmegoldás közben a diákok egymást taníthatják, ami kiválóan és hatékonyan alkalmazható megoldás. Eközben arra is lehetőség nyílik, hogy a tanár informálódjon a hallgatók tudásának szerkezetéről, sajátosságairól. Nem utolsó sorban kooperációra, a másakra való odafigyelésre szoktat, és felkészíti a hallgatót arra, aminek a munka világában majd nagy hasznát veszi, hogy megosszon információt a társával, illetve megtanuljon a mások segítségével és segítségével létrehozni valami produktumot, vagy végrehajtani egy feladatot.

A tanulási folyamat tudatosítása, tervezése

Az elsajátítási folyamatokat, az önálló tanulómunkát is hatékonyan tudjuk segíteni, ha mintákat adunk a hallgatónak, hogyan ellenőrizheti, kísérheti figyelemmel a saját tanulási folyamatát. Hogy kialakuljon egy mára már ritka kincs, ami alapvető igénye kellene, hogy legyen egy értelmiségiként gondolkodó embernek: az önreflexió képessége. Figyelemre és fegyelemre szoktat, motivációs erővel bír, ha a hallgató monitorozza saját tanulási folyamatát. Nem igényli ez különösebben nagy módszertani erőforrások bevonását. Egy példa a legegyszerűbb formára: óra végén egy pár gondolatban megfogalmaztatjuk (leíratjuk) vele, mik azok a legfontosabb vagy legérdekesebb gondolatok, amiket hallott. Érdemes az ellenkezőjével is próbálkozni: mi az, amit nem értett meg, vagy nem értett vele egyet. Mi lehet ennek az oka?

A tervezés

Abban a közegben, ahol nehezebben tanuló diákokról beszélünk, illetve többen nagy eséllyel veszítik el a mondanivaló fonalát az órák közben, különösen fontos a pontos tervezés. Ez vonatkozik a félév tematikájára ugyanúgy, mint az egyes órák felépítésére. Tudomásul kell venni, hogy nem olyan hallgatóink vannak már, akik képesek lennének önállóan megtalálni és helyére tenni az ömlesztve eléjük tárt tudást. A pontos tervezés lesz a kulcsa annak, hogy íve legyen az adott félés tananyagának, de akár az adott órának is.

Folyamatos kommunikáció és monitorozás

A mai átlaghallgató saját indíttatásból ritkán kérdez, vitázik. A folyamatos, felé irányuló kommunikáció, kérdés – ezzel valamilyen szintű provokáció –, és alapkövetelményként a szemkontaktus tartása alkalmas arra, hogy akár előadás közben is folyamatosan monitorozzuk a hallgató figyelmét, a megértést. Így tudunk korrigálni, segíteni, ha látjuk az elakadást.

Világos kritériumrendszer

A korábbiakban már említettük. A motivált hallgató a tudásért tanul, a kevésbé motivált pedig úgy, ahogyan értékeli. Ennek két fontos következménye is van. Világos és tisztán megfogalmazott kritériumrendszert kell felállítani, a diákok legyenek tisztában a kurzus követelményeivel. Milyen tevékenységet, mikorra kell elvégezni, miből kell felkészülni a vizsgára, a tudás milyen szintjéről, milyen formában kell számot adnia. Tisztázni kell az értékelés kritériumait is.

A másik következmény, ami újdonságnak számíthat a felsőoktatásban, hogy érdemes gyakrabban értékelni. Vagy akár csak ellenőrizni a tanulási folyamatot. Ez történhet önértékeléssel, egy ellenőrző feladatlappal, kérdésekkel. Visszajelzést jelent a diáknak a saját tanulásának eredményéről és az oktatónak is, hol kell esetleg módosítani, a hangsúlyokat megváltoztatni.

Szóltunk már arról korábban, hogy álláspontunk szerint a színvonal leengedése csapda. Amennyiben az elvárásainkhoz ragaszkodunk, a hallgatóink viszont szerényebb képességűek, a folyamatos értékelés és monitorozás lehet az, ami a folyamatban korrekciók alapjául szolgálhat.

A tanítás személyesebbé tétele

Két oka van annak, hogy „személyesebbé” kell tenni az oktatást. Az egyik oka, hogy az egyetem iskolássá válik. A másik oka a tanulásról alkotott korszerű tudásunkban rejlik. És hogy hogyan tehető személyessé a tanulás ott, ahol a személyes vonatkozások oktató és tanuló között korlátozottak? Vannak erre a hazai és külföldi gyakorlatban bevált minták. Ilyen a személyes konzultáció, ahol a hallgatóval beszélgetve mód nyílik a megértésére, megismerésére is. Talán ennél is nagyobb lehetőségeket rejt az egyéni portfólió. Lényegében egy olyan dokumentum, ahol a hallgató tanulmányinak legfőbb állomásait, stációit dokumentálja. A kettő kombinációját alkalmazzák nagy sikerrel a finn egyetemeken. Felismerték azt, hogy a kétszintű képzés során, a bachelor szint túl rövid ahhoz, és a hallgatók túlságosan tapasztalatlanok, hogy a tanulmányaik ívét megtervezzék, egyáltalán átlássák. Nehezen vergődnek át a rendszeren, nem szakmai tudatossággal és célirányosan választják ki a kurzusokat, nehezen jutnak el a szakdolgozat megírásáig a harmadik év végére, és bizonyos követelmények is elkerülik figyelmüket (nálunk ilyen tipikus gond a nyelvvizsgák megszerzése, a túl későn elkezdett nyelvtanulás, ami rendszerméretű problémát okoz), így akár csúszhat is a diploma megszerzésének időpontja. Ezért a belépő elsőéves hallgatóval egy úgynevezett Personal Study Plan-t, egyéni tanulmányi tervet készíttetnek, mely által rákényszerítik a hallgatót arra, hogy tervezze a saját tanulását. A tartalom változó, de állandó eleme szokott lenni a javasolt tantervi háló alapján elkészített tanulmányi beosztás, ahol beosztja a felvenni kívánt kurzusokat és féléveket, gyakorlatilag megtervezi tanulmányait. Része egy szubjektív írás arról, mi az, amiért az egyetemre jött, mik a távolabbi céljai, és ennek érdekében merre szeretne orientálódni a képzés során. A hallgató mentort kap maga mellé, aki lehet egy felsőbbéves társa, vagy egy oktató, és bizonyos időközönként személyes konzultáció során áttekintik ezt a tervet. Értékeli, és szükség esetén módosítják azt. Ennek alapja egyrészt a hallgató önértékelése, másrészt a félév során elért, leckeönyvben dokumentált eredményei. Eredményesen segíti át ez a módszer a hallgatókat a nehézségeken, megelőzi a lemorzsolódást és a hallgató elkallódását a rendszerben.

Tehetségek keresése

Végül még egy aspektus, ami elképzelhető, hogy tanulmányunk témáját tekintve kissé meglepőnek tűnik. A tanítás személyesebbé tétele, a folyamatos kommunikáció, a folyamat közbeni monitorozás ad arra lehetőséget, hogy megtaláljuk a kiemelkedő, tehetséges hallgatókat. Erre különösen szükség van a jelen helyzetben. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy bár egy adott korosztály lényegesen nagyobb arányban képviselteti magát a felsőoktatásban, mint két évtizeddel ezelőtt, és ezáltal az átlagteljesítménye a bekerülő hallgatóknak lényegesen rosszabb, ugyanakkor ott van az a korábbi kiemelkedő 10% is. Ha velük nem foglalkozunk, nem keressük meg őket, elsikkadnak a szürke tömegben, vagy választanak egy olyan egyetemet, amelynek elég magas ahhoz a presztízse, hogy csak nagyon jól teljesítő hallgatókat vegyen fel. Ennek a kiemelkedő vagy kiemelhető 10%-nak a megtalálása és gondozása ad lehetőséget arra, hogy az egyetem ne mondjon le

egy kiemelten fontos és ab ovo meglévő funkciójáról, a tudományos utánpótlás kineveléséről. Ennek hiányában, csak az előző fokozat hiányait pótolgató, felsőfokú iskola lesz az egyetem.

Természetesen azzal számolnunk kell, hogy a fenti elmozdulások elsősorban az oktatói módszertani kultúra megváltoztatását jelentik, mely nem lesz könnyű feladat. A felsőoktatás, bár nem változatlan formában, de évszázadok óta nagyjából ugyanúgy működött. A középkori egyetemek kialakulása óta néhány dolog biztosan érvényes volt a felsőoktatásra. Ilyen az intézmény társadalomban beöltött szerepe: az, hogy a magas kultúrát, a tudományokat közvetítse; a hallgatók jellemzői és sajátosságai: az adott korosztály legkiválóbbjai kerülhettek be, így szolgálva a társadalmi elit újratermelését; valamint a „katedrapedagógia” létjogosultsága: motivált és jó felkészültségű diákokat különösebb módszertani repertoár nélkül is hatékonyan lehet oktatni. Ez a három tényező az utóbbi pár évtized felsőoktatási változásainak következtében kardinálisan átalakult. Ebben a környezetben pedig a az oktatók és az általuk alkalmazott tanítás, annak módszertana sem tud többé a régi formájában funkcionálni.

In this lecture we analyze the consequences of the expansion of higher education. We look over the qualitative changes in the composition of the student, and try to describe the new student population. In the second part we sketch the directions toward which the methodology of higher education is moveable, in order to the successfully adaptation of teacher to this new situation. We need a real change of the method, without which the university is no longer able to fulfill its task, the teacher cannot communicate his message and we are less able to effectively help in the learning process of student.

Key words: Variable trained system, higher education, exchange of methods.

УДК 11.1:37.013.2

Laszlo Bednarik, Laszlo Kovacs

ББК 74.202.2

METHODOLOGICAL BACKGROUND OF COURSE MATERIAL ONTOLOGY MODELS

У статті представлено авторську розробку онтологічної моделі навчальної програми.

Головним етапом у життєвому циклі онтології є побудова онтології, продуктивність якої залежить від використаного методу. Метою дослідження стала презентація власної онтологічної моделі та взаємозв'язки у лімітній системі DITA.

Ключові слова: онтологія, навчальний матеріал, DITA, поняття, завдання, посилання.

Introduction

In the recent computer technology the effective, high-level data, information and knowledge exchange has become one of the key questions.

To reach this aim it is necessary to provide a possibility of spaced and unambiguous dialogue in the different areas of communication between people and computers.

The effectiveness, the automation is becoming more and more important to consider even in the document editing process.

One of the main goals in the development of education technology is to build a curriculum ontology model which helps the automated text and question generation, reuse and flexible representation of the already existing documents.

To reach this aim new methods are needed to develop in the editing procedure, too.

These new methods require new document models and the source documents have to be completed by added meta-data information elements.

The main goals of our research are as follows:

- Designing and representing an effective curriculum ontology model;
- Adjusting the document to DITA framework;
- Developing semantic elements for the automatic generation of some multi-choice question types.

Originally, ontology was part of philosophy being concerned with the theory of existence (science of existing things) reviewing the existing things systematically. Characteristically ontology is qualitative contrary to the other sciences which are quantitative concerned with quantities [7, p.27–39].

A dominant figure in the artificial intelligence, John McCarthy uses the concept ‘ornitology’ concerning how to treat ordinary thinking [5, p.199–220] in one of his early writings. In the artificial

intelligence ontology is the explicit specification of concept creation with respect to a given subject area according to a recently accepted definition: “in a subject area a formal specification of concepts and connections between them to which generally a description in a natural language is also associated” [10, p.26–34].

1. An application of ontology in informatics

The task of the knowledge management is to maintain and control the knowledge flows of the system. Keys supported by the information technology can handle the given systemic procedures properly if the manipulation of the reusable knowledge and information is guaranteed. This can only be imagined in a way that the use of the knowledge and information is supported by a common ontology.

Supporting sharing, gaining and representing knowledge belong to the main goals of the application of ontology that reveals its close connection with the knowledge management [4, p.3–15].

One of the best examples to show the role of ontology in sharing knowledge is supporting the public Web portals. These portals join users whose field of interest and their applied concept system are the same. Obviously to describe explicitly the knowledge of the community based on its consent we use ontology and with its help we represent the given knowledge area on the public portal.

The advantage of ontology is to allow of intelligent retrieval through questions and to apply the following machines.

According to Guarino the connection between information systems and ontology, effects of applying ontology can be apprehended through analysing the two dimensions. On the one hand it is necessary to analyse how ontology affects certain parts of information systems (the programme applied, the source of information, data bases, knowledge bases), user surface, on the other hand we need to analyse the role of the application of ontology played in the development of the system or during its operation [9, p.34–39].

Ontology can play an important role even in searching homepages and information on the Web in a more intelligent way.

The best-known conception of realising the intelligent Internet is based on the two basic ideas of the semantic Web [1].

According to one of the ideas meta-data are needed to be attached to the Internet resources.

This also means that we associate finely defined meaning (semantics) to the resources (stored data). The concept of the Internet resource is defined widely in this approach, however, it is essential to require to associate meta-data to everything which can be identified uniquely.

Another important characteristic of semantic Web is to enable us to conclude with the help of meta-data. Ontology plays an important role in determining the semantics, supporting conclusions.

2. Methodology of ontology development

The most important part in the cycle of ontology is the structure of ontology whose efficiency is essentially determined by the applied methodology. Most methodologies were worked out according to practical knowledge, to observations during creating some ontology among which the best-known are as follows: CommonKADS KACTUS project, On-To-Knowledge, Methontology, Sensus.

A Sure-Studer type On-To-Knowledge methodology of ontology development [11, p.26–34] applies such an integrated approach that builds on experiences in knowledge management as well as on practical knowledge while placing all these into a wider systemic context.

An On-To-Knowledge methodology focuses on ontology development. The proposed steps of ontology development are:

1. Feasibility study: Before the development takes place an analysis must be carried out which identifies the influential agents, reveals the potential problems and possibilities.

2. Starting phase: making the document containing the requirement specification of ontology. It is necessary to clarify the aim of ontology, its subject area, which applications it will support, to determine the potential users, to write the user script.

3. Refinement: the aim of the refinement period is to create application oriented ontology. It can be broken up into several subintervals during which first the informal taxonomy of concepts defined in the starting phase has to be set up.

4. Evaluation: its aim is to analyse the usefulness of the created ontology.

5. Maintenance and development: it is unavoidable to maintain ontology continuously because of the changes happening in the real world which is basically an organizational task.

According to the literature it can be stated that methodologies of ontology development are basically based on general software development methodologies, they are completed by special elements of ontology. Instead of creating new methodologies it is worth considering and analysing already existing ones and finally customizing the best fitting methodology according to the nature of the Educational Ontology.

Among ontology methodologies the On-To-Knowledge and the Methontology approaches can be emphasize. The advantage of the On-To-Knowledge is that it focuses on the application controlled ontology development enabling the dynamic increase of ontology.

According to all these we are to describe the methodology of Curriculum ontology development following the steps of the On-To-Knowledge through creating the ontology model of the subject called Database systems.

3. Methodology of building curriculum ontology

The aim of the prototype ontology model system is to model the knowledge taught in the framework of web programmers' education defining the concepts of this field and the semantic connections between concepts.

The task of the ontology model is to make ontological contact between requirements created by the labour market and the knowledge taught within the elements of knowledge in the subject through the competences that can be gained by specialized web programmers'.

The application based on the model can be an interrogator system among others, whose functioning is based on connecting the knowledge to multiple-choice questions.

The source of knowledge is provided by the lecturer who teaches and the compulsory literature.

The refinement phase can be divided into several sub-phases: first of all the informal taxonomy is needed to set up, then refining and enlarging the frame should take place and finally the formal description of ontology has to be given.

After determining general concepts we define more specific concepts.

During the development of the subject the first thing to do is working out its syllabus determining the important topics that can be matching to knowledge areas in ontology. Within the framework of lessons we break these up into sub-areas (sub-knowledge areas) and we define connections with the help of determining basic concepts.

We divide the subject Database systems into the following topics:

1. Basic concepts of data management and database usage
2. File organizational methods
3. SDM models
4. Database data models
5. SQL language using standard relations
6. DDL, DML and SELECT commands
7. problems of data modelling, methodologies of database development
8. Review of SQL implementation of DBMS products.

These topics will be the classes in the ontology knowledge area of data base systems. The next step is to divide the knowledge area into sub-knowledge areas. In certain cases the sub-knowledge area also needed to be divided into additional sub-areas. While doing so a primary taxonomy has got ready.

It is necessary to consider if the given knowledge area requires being acquainted with other knowledge areas and learning them previously. In the case of the subject called database systems several of these connections exist.

Afterwards determining basic concepts, connections and examples and finding connections between some elements of knowledge takes place. This requires meticulous, precise work. In the model competencies are in direct connection with knowledge areas through relations "require" and "guarantee". The competency requires to be acquainted with the knowledge area, the knowledge area guarantees to have the competency.

The curriculum ontology module joins to the knowledge area through the relation “belong to”. The element of the curriculum is the knowledge area or the given knowledge area always belongs to the curriculum.

In the module the classes are represented by rectangles.

All arrows represent relations 1-N and 0-N that is a competence can have several preconditions or it may happen that a competency does not have any precondition therefore it is 0.

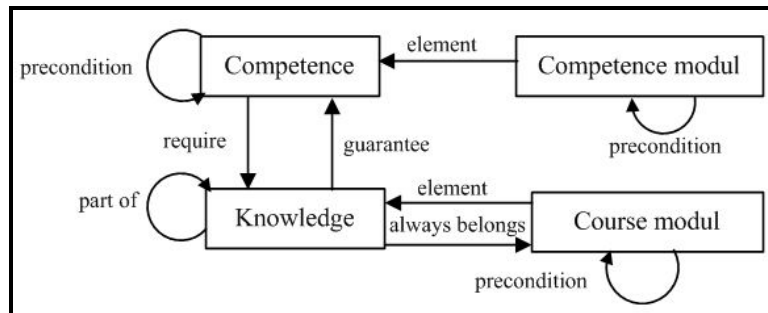


Figure 1 Competency, connection between the knowledge area and the curriculum

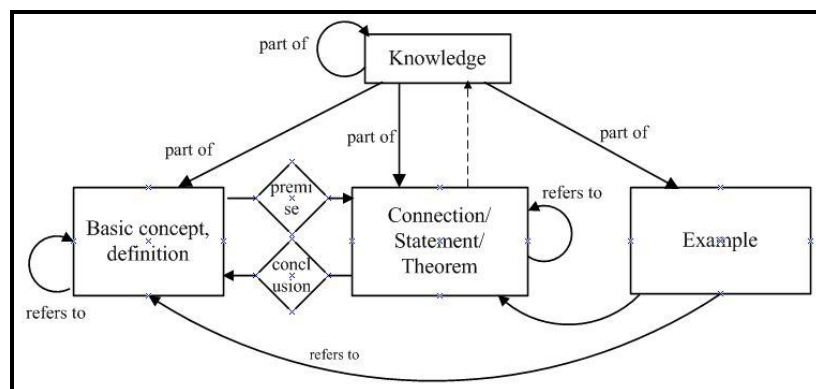


Figure 2 The inner texture of the knowledge area

The inner texture of the knowledge area can be seen in the following figure.

We add the relation “part of” and the relation “be acquainted with it is required” to the knowledge area class. We add elements of knowledge to the elements of knowledge area.

In the ontology model the following elements of knowledge are:

1. Basic concept
2. Connection/Statement/Theorem
3. Examples

It can also be necessary to analyse the inner texture of the elements of the knowledge profoundly. For example when we analyse how a given concept builds on other concepts.

If we examine semantic connections with respect to the content of elements of the knowledge then it is worth analysing both sides of the connections and determining connections with the basic concepts which are used in the connection or with basic concepts to which we draw conclusions according to the connection.

Certain concepts can be joined to more than one connection. These connections must be added to the ontology in the form of classes, which can be expected to have a special parameter. Parameters appearing on both sides of the connection have to be written accordingly, expressing the hierarchy between concepts. This type of relation is needed to be described with the help of connecting elements “premise”, “conclusion” and of classes Connection/Statement/Theorem.

With the relation “refers to” we can determine on which other element of knowledge a certain element of knowledge builds. It can refer to a basic concept or relate to another basic concept or to a relation or to an example any of the two elements of knowledge.

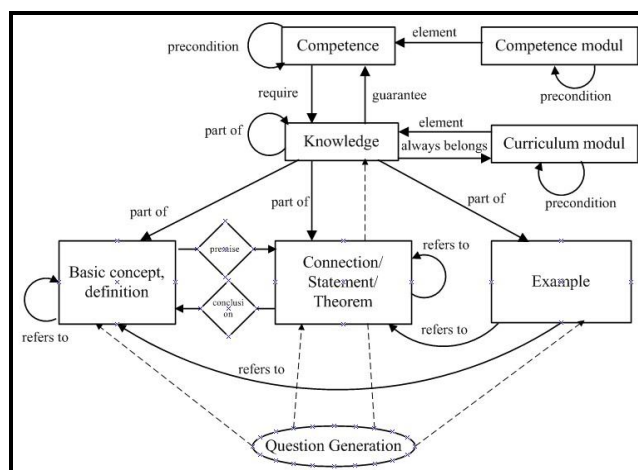


Figure 3 Curriculum ontology model

After we have defined every knowledge and sub-knowledge area and created the inner texture and its system of relations then the ontology model of a given subject is ready.

4. Technological Representation of Ontology

There are several machine-interpretable formalisms to represent the ontology. One of the first languages for ontology is RDF [8]. According to the specification, the basic language elements are resources, literals and statements. There are two types of resources: entity resources and properties. A statement is a triplet (p,s,o) , where p is a property, s is a resource and o is either a literal or a resource. In another approach, p is called predicate, s is the subject and o is the object in the statement. As it can be seen, a statement corresponds to an information atom.

One of the most widely used general formalism is the OWL language that is a part of the W3C semantic standards. The OWL standard includes several parts and one of the variants is based on the descriptive logic (DL) in order to provide a formal way of constraining and reasoning. This representation form provides a precise inference framework for reasoning purposes. Hayes [6] has proven first the equivalence of the framework representation form and the first order logic formalism. Based on the researches of Brachman and Levesque [3, p.34-37] the reasoning in the frame and network representations can be accomplished without the full power of the first order logic.

Both OWL and RDF has an XML format which provides a very flexible, extensible representation where data items can be extended with arbitrary metadata information items.

A special, domain oriented ontology model is provided by the DITA model.

A Darwin Information Typing Architecture (DITA) is an XML- based architecture, whose task is to describe, generate and deliver documents in technology [2]. This architecture includes a planning principle in order to create modules of information type at the level of a topic and it contains the method of delivery such as online help and customer support portal on the internet

In the system DITA an important part of the indicating elements serves to maintain the content. The most important unit is the topic which also indicates an independent processing unit. There are three specialisations of a topic: concept (definition), task (activity, description) and reference (link).

Topics are in larger formal units such as a chapter, part of a book or a book. Not only books but certainly other document formats are also supported. The document map reveals the containing and reference relation system of topics. In order to increase the effectiveness of the development the standard makes it possible to have the mechanism of derivation and succession.

Conclusion

In this paper we showed that one important application of ontology is the knowledge management. We have planned an effective curriculum ontology model considering how it links to the framework DITA. The elaborated design describes how to connect the two models to the elements appropriate for ontology generation with the help of the current XML based technologies such as XSLT, DITA XML, OWL. As a result of it a possible application is also offered in the paper.

The technology worked out here may result in a considerable increase in the effectiveness in the area of information manipulation in the case of ontology becoming world-wide.

1. Berners-Lee, T.- Hendler, J.-Lassila, O. The Semantic Web – Scientific American, May
2. B. Doyle: The History of DITA, <http://dita.xml.org/book/export/html/1047> (letöltve: 2011.02.15.)
3. Brachman R. J., Levesque H.J. The tractability of subsumption in frame-based description languages – In AAAI-84. 1984. 34–37.p.
4. Guarino, N. Formal Ontology and Information Systems, Proceedings of FOIS'98, IOS Press. – Amsterdam, 3-15.p.
5. Gruber, T. R. A Translation Approach to Portable Ontology Specifications. – Knowledge Acquisition, Vol. 5 No.2, 199-220.p.
6. Hayes, P. The logic of frames. In Metzging, editor, Frame Conceptions and Text Understanding. de Gruyter, Berlin. 1979.
7. John McCarthy. Circumscription – A Form of Non-Monotonic Reasoning. – Artificial Intelligence, 5 (1980/13) 27-39.p.
8. Lassila, O., Resource Description Framework, Proc in XML'99 Conference, Philadelphia. 1999.
9. Staab, S., - Studer, R. Knowledge Process and Ontologies. – IEEE Intelligent Systems, 26-34.p.
10. Studer, R. Knowledge Process and Ontologies. – IEEE Intelligent Systems, 26-34.p.
11. O'Leary, D.E. Using AI in Knowledge Management: Knowledge Bases and Ontologies. – IEEE Intelligent System, 34-39.p.

In article introduced author's development of ontological models curriculum.

The main stage in the life cycle of ontology is the ontology construction, which performance depends on the technique used. The purpose of research is the presentation of its own ontological model and the interconnections in the limited system DITA.

Key words: *Ontology, curriculum, DITA, concept, task, link.*

УДК 159.922.7

ББК 88.48

Emőke Berghauer – Olasz

GRAPHIC REPRESENTATION OF THE TRAUMATIZED CHILDREN'S FEELINGS

На підставі дитячого малюнка можна визначити, взаємини дитини з батьками в родині та з однолітками в дитячому садку.

До прийняття дитини на навчання до школи, педагоги і психологи просять її намалювати традиційні тести: “Моя родина”, “БДЛ” (будинок, дерево, людина) та інші. За допомогою малюнків можна досліджувати особистість, більше довідатися про її внутрішній світ.

Ключові слова: *малюнок, прешематичні етапи розвитку, емоція, травма.*

While at an older age a repeated trauma destroys the developed personality structure, a trauma experienced by a child distorts and disrupts the personality itself. The divorcing or divorced parents' children have to cope with a great adaptation task, for they have to find confidence in the surrounding where they have become defenceless. This surrounding can cause such abnormal mental states that terminate the usual ties between body and soul, reality and unreality, knowledge and recollections, thus leading to numerous body and psychological symptoms [4]. Although the children undergo similar difficulties, each of them experiences the events of the “outside world” in a different way. Their feelings are often contradicting and disturbing for the nearby adult. In the process of observing the child's development, emotional fluctuations the adults unwillingly project their own experience, emotions. Therefore it is not an easy task to review the creations to determine the emotional problems. This fits perfectly to the children at the preschematic stage of development as far as at this very stage it is extremely difficult to reveal the emotional state on the basis of a drawing. The child's emotional problems are not simple, quite often they are complex.

As far as the inner side of the children's personality can be seen on each drawing they make, the emotional fluctuations emerging in trifles after the divorce are reflected in the same way. In the process of analyzing the drawings it is plausible to take into account the expressive intention, whether it describes moving, whether the reality and the drawing proportion are consistent, whether the children depict reality or reflect the fantasy formed in their minds, or even their dreams.

Starting with the age of four years old the preferred theme is drawing a human figure [2; 3], thus on the basis of the drawings of the divorced parents' children (especially on family drawings) one can see the decomposition of the family structure.

Of great emotional significance on children's drawings is the size of various animated forms and figures. Thus, it is important to enumerate the animated exaggerated details of family and human drawings. As far as they only start to feel proportion at this age, they draw larger those subjects they consider important, thus we can find emotionally exaggerated elements [6]. In a number of cases we can clearly see the child's distress level as well. In their drawings of humans the children draw those people smaller who cause fear and distress as a kind of protection. In this case the persons' exaggerated smallness can be interpreted as a defensive reaction. Sometimes the children draw small figures to hide

themselves from the adults that seem too frightening to them [5]. There is a point of view in the professional literature stating that size represents importance on children's drawings. On the basis of this hypothesis Craddick asked the children to draw a Christmas tree many times. The main point of the research was that the Christmas tree was drawn several times before and after the Christmas holidays from October to March. The results showed that the children drew a larger tree in November and December than in other months. This research made it clear to him that the size represented the significance of the depicted tree to the children. We can also draw a parallel between size and performance motivation. Silvern and his colleagues regard that the children with a higher performance level drew themselves significantly much bigger than those with a lower performance level. In the drawings of mentally retarded children (IQ level ranges from 35 to 80) the size of people grows with the intelligence quotient level [9].

While analysing the interpretations of traditional family drawings we find that the size of a particular family member reflects his/her importance [9].

Many children do not depict on their drawings the parent who lives separately after the divorce, instead they draw the people that bring them up, often doing that emotionally, with exaggerated details, e.g. an enormous hand, a large mouth, etc.

Even if they draw the separately living parent, he/she is often drawn at a distance from the rest of the family members. Quite often they try to show the distance between themselves and the separately living parent in dark colours.

The majority of children that took part in the experiment drew the seven most common parts of the body (head, eyes, feet, body, hands, mouth, nose), however, they were less elaborated in form than the those on their friends' pictures.

The houses are drawn in the same way. As far as all living beings and non-living objects possess a "challenging characteristic" we can easily apply human qualities to a well designed and constructed, or, on the contrary, ugly, prison-like house, e.g.: cosy, friendly, inhuman [2]. The children's drawings of houses show how they view their home: as one offering safety and serenity, or as one offering isolation, gall. The house where the children experienced isolation and gall is drawn colourless or dark.

The feeling of isolation is mostly reflected by drawing bars on windows or drawing no windows and doors at all.

On some child drawings one can see irrelevant, unnecessary details meaning the person's (in this case the child's) insufficient feeling of protection, in general – distress [10]. Similarly irrelevant detail is a bird in the Sun drawn by a four-year old boy on his picture of a house. The more organized these details are, or the more connected they are to the topic of the picture, the more obvious is the fact that their distress is under control. These details bear pathologic significance if they distract the person's attention from the theme of the drawing, or even hide it [9].

Among the pictures of natural objects one can highlight the drawings of trees that are of tremendous significance for the identity. It easily and truly reflects the personality of the author (see Karl Koch's description of personality analysis, the Tree-test, the House-Tree-Person test) [9].

One can see aggression, impulsivity on the drawings of trees by divorced parents' children. It is seen in too dark, pressing, several times drawn lines. On one child drawing one can notice that there is almost a hole in page for drawing due to the pressure and severally drawn lines.

The children of the parents that underwent a trauma quite often draw their surroundings obscurely and in grey colours. In this case the drawing of the tree will be monotonous or black.

Some psychologists consider that the source of aesthetics in child drawings is emotional cumulation [3]. In the process of such cumulation – that is more like a dream – the drawing merges more content and experience. This is the way to fully reveal the child's emotional world and experience, the actual psychological status. However, one should also note that the child's graphic presentation is an excellent ground for artistic expression. Arnheim states that expression helps in trouble to understand the circumstances of human existence and face its fearful featured ..., like the creator of a meaningful order gives the chance to escape from the disturbing influence of the outward reality [1].

To understand the symbolic content of drawings one needs to take into account such structural elements as the quality of the line, the use of colour, figures, and size as well as the ability to combine the above-mentioned elements into one whole, and the latter's presentation in space [2].

In the analysis of the expression of emotions of utmost importance is the understanding of colour usage. The people usually have their own interpretation of colour which is mostly influenced by culture and the society though quite often they have personal meanings as well. There are children that do not like using colours while drawing; therefore it would be plausible to mention the development norms of colour usage at a certain age. At the initial stages of creative development (from eighteen months to four years old) the children usually do not realize the use of colours. At this age they mostly use the colour they like most, or stretch for the pencil that lies nearest, though it happens quite often that in trying to imitate an elder brother or sister they use a ball pen for creation. At a later age (from four to six years old) the use of colours is subjective, though some children start experiencing colour. From six to nine years old is the stage when the schematic use of colours grows, the children can form a small system of using colours in their drawings (brown trunk tree, with red fruit, and a blue flower beside it, or the clothes on family drawings, the colour of hair function as a distinguishing feature). The older children (from nine years old) start to fully make use of colour to present more elaborated forms and figures.

There have been numerous researches dealing with the relation between the use of colours on drawings and a concrete feeling. The red colour is said to symbolize aggression, anger, hatred, as well as passion, excitement, vitality. The red colour can be dominant for both younger and older children. The yellow colour can be usually associated with energy, light, and positive feelings, while the blue can be connected with peace or depression, or even reserved character. The excessive use of black causes mostly negative feelings, thus meaning fear, grimness or doubtfulness.

Alschuler and Hattwick agree in their early investigations that younger children prefer warm colours like red and orange, while older children prefer cold colours like blue and green due to their more developed control [5].

In child therapy of special importance is depression, since the children mask it with a different behaviour. The children suffering from depression look sad, reserved, though there exist other manifestations as well. Depression can be recognized in such feelings as hopelessness, worthlessness, emasculation, remorse. However, the trifles usually show nothing in the behaviour, they do not seem sad or oppressed. Many children become indignant, irritated or aggressive, which fact is often estimated as bad behaviour, especially if this causes difficulties in communicating with their friends or the family. Some depressed children express their frustration in terrorizing animals, encopresis, enuresis, and pyromania [7]. Mostly such features are considered depressive on drawings as exaggerated smallness, abnormally uncertain lines, lack of details. There are cases when a depressive child uses only part of the space intended for drawing. If depression is combined with low self-assessment the children depict themselves in the form of a silhouette, prefer the violet and brown colours [8]. There are cases when isolation is clearly seen on the drawings, in other cases it is hidden. An excellent example is a girl's drawing who depicted their house gloomily and sadly with the rain falling.

Nowadays due to the media more and more family violence, maltreatment, neglect, sexual abuse, terror, and disaster influences are revealed. A question arises: how does the child overcome these traumas? Children that have experienced these and similar cases find themselves in the middle of various emotions. They can hardly overcome neglect, pressure, fear, loneliness, depression, and last but not least uncertainty [4]. Quite often the feeling of loss is connected with the loss of a parent or a guardian that exercises numerous influences on the child. The symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder include the termination of the previously liked activities, emotional isolation, and short-term vision of future. The somatic complaints are often accompanied by the child's regression, isolation, and persevering dreams. The children's creations are used to give way to their trauma, communication feelings, grief, bereavement, and loss, for in the activity – in this case in drawing – the non-gratified stress is kept by the children within themselves till it is manifested in drawing [3]. The best way to relieve the tension is communication via drawing for the cause of the trauma is often depicted on children's drawings long before it is expressed in words. It does happen, however, that due to fear not the story is depicted, especially if the trauma included physical or sexual harassment. In the drawings of such children the trauma-causing matter does not appear on drawings, very often the experienced events are depicted in a metaphorically or emotionally gaunt expression [5].

Quite frequent is the case when the children's drawings include visualized fantastic elements. Here the trifle going beyond reality visualizes a dream that can only be achieved and become true via

drawing. In this case we can see a fantastically rich colour usage, numerous smiling, enchanting elements that represent safety to the child.

Creation is an important element of the child's emotionality and an important factor in its understanding. The majority of child therapists using drawing as a method have experienced what a strong modality the creative expression has on the traumatized, confused, and bereaving children. All this is a good chance to make the children accept the confused feelings that can have disastrous effects on them. As far as creative manifestation is a well-known way of expressing feelings the majority of therapeutic treatment is focused on overcoming emotional crisis, trauma or disturbance.

1. Arnheim, R.: To the rescue of art. Berkeley: University of California Press, 1992.
2. Feuer Mária: A gyermekrajzok fejlődéslélektana. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2000.
3. Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma. Flaccus Kiadó, Budapest, 2003.
4. Herman, Judith: Trauma és gyógyulás. Háttér Kiadó – Kávé Kiadó – NANE Egyesület, Budapest, 2003.
5. Malchiodi, C. A.: A gyermekrajzok megértése. Animula Kiadó, Budapest, 2003.
6. Mérei F. – V. Binét A.: Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó RT, Budapest, 2004.
7. Ranschburg Jenő: Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
8. Sehringer, W. – Vass Z. (szerk.): Leleki folyamatok dinamikája. Flaccus Kiadó, Budapest, 2005.
9. Vass Zoltán: A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai. Flaccus Kiadó, Budapest, 2003.
10. Buck, J. N. (1992). (Revised by Warren, W. L.). House-Tree-Person Projective Drawing Technique Manual and Interpretive Guide. Los Angeles: Western Psychological Services.

While at an older age a repeated trauma destroys the developed personality structure, a trauma experienced by a child distorts and disrupts the personality itself. The divorcing or divorced parents' children have to cope with a great adaptation task, for they have to find confidence in the surrounding where they have become defenceless

As far as the inner side of the children's personality can be seen on each drawing they make, the emotional fluctuations emerging in trifles after the divorce are reflected in the same way. In the process of analyzing the drawings it is plausible to take into account the expressive intention, whether it describes moving, whether the reality and the drawing proportion are consistent, whether the children depict reality or reflect the fantasy formed in their minds, or even their dreams.

Key words: drawing, preschematic stage of development, divorced parents' children, emotion, trauma.

УДК 372.464

ББК 74.200.541.1

Katona Krisztina

KINCSKERESŐ KISKÖDMÖN KOMPETENCIA ALAPON KÖZELÍTVE

У статті наголошено на важливості впливу виховання читача на основі першого завдання домашнього читання, виходячи з того, що сьогодні існують думки педагогів, батьків так і учні з приводу його включення його до переліку обов'язкових для вивчення творів, у т. ч. Мора Ференца "Малий кожушок – шукач скарбів". Ров'язання цієї суперечливої проблеми автор убачає в розробці компромісу: ті, хто вбачає потреби у вивченні учнями цього твору, не повинні залишати юних читачів сам на сам із твором, вони повинні обрати спільне читання з наступним обговоренням, що є досить тривалим та складним процесом. У статті обґрунтовано ідеї щодо спільного опрацювання твору в методичній розробці самого автора, коли його основою є розвиток компетенцій.

Ключові слова: дитяча література, компетенції, опрацювання дитячого твору.

1. Az általános iskolákban folyó oktató-nevelő munkát a Köznevelési törvényen kívül a Nemzeti alaptanterv, valamint a ráépülő helyi tantervek határozzák meg, a közük szabályozóként ékelődő kerettanterv(ek) segítségével. A Nemzeti alaptanterv, amelynek fő funkciója a köznevelés tartalmának elvi, szemléleti megalapozása, műveltségi tartalmakban gondolkodik, és a kompetencia alapú oktatást helyezi előtérbe már a 2003-as változattól kezdődően. A jelenleg érvényes 2007-es NAT-ban tehát nem új gondolat a kompetencia alapú oktatás-nevelés-fejlesztés, a NAT 2003-as változatához képest viszont meg kell jegyeznünk, hogy ebben a dokumentumban az ismeretek közvetítésén túl a készségek fejlesztésének, valamint az attitűdök formálásának a köznevelés megvalósulásának folyamatában betöltött szerepe tovább erősödik. Az európai uniós törekvésekhez igazodva ugyanis szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan kompetencia-keretrendszer megalkotása, amely a gazdaság világában és a modern társadalomban történő boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, az élethosszig tartó tanulás paradigmájához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza. A fejlesztési feladatok és az elérendő célok

a NAT-ban az úgynevezett kulcskompetenciák rendszerében kerülnek tehát megfogalmazásra. A kulcskompetenciák első helyén, és így legfontosabbként az anyanyelven történő kommunikáció jelenik meg. A NAT e kulcskompetenciára vonatkozóan Magyar nyelv és irodalom címszó alatt a fejlesztési feladatok rendszerét az alábbiakban határozza meg: 1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása; 2. Olvasás, írott szöveg megértése; 3. Írás, szövegalkotás; 4. A tanulási képesség fejlesztése; 5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről; 6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése; 7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése [1].

A Nemzeti alaptanterv tehát nem tanítási órákról, nem elsajátítandó lexikális tudásról szól, hanem az életkornak megfelelő módon és szinten birtokolt anyanyelv ismeretére építő képességek kibontakoztatásáról, készségek fejlesztéséről és attitűdök formálásáról [3, p. 184].

A hatályos törvények értelmében e célok eléréséhez az iskoláknak egy konkrét oktatási programot tartalmazó helyi tantervet kell(ett) kidolgozniuk, amelyhez segítséget az úgynevezett kerettanterv biztosít(ott) számukra. Ez a dokumentum minden tantárgy, így a Magyar nyelv és irodalom esetében is *témaköröket* és *tartalmakat* jelöl meg évfolyamonként. Tárgyunk esetében az 1-4. évfolyamon az alábbiakat: kulturált nyelvi magatartás, beszédművelés; az olvasás jelrendszerének megtanítása – olvasási készség; az írás jelrendszerének megtanítása – íráskészség; irodalomolvasás, szövegértés; szóbeli és írásbeli szövegalkotás; nyelvtani és helyesírási ismeretek; tanulási képesség, könyv- és könyvtár-használat; társadalmi ismeretek; tánc és dráma [5]. A kerettanterv továbbá a témakörökhöz, tartalmakhoz az alapfokú nevelés-oktatás ezen első szakaszában csak belépő tevékenységformákat társít, konkrét tananyagot, tananyagtartalmakat viszont nem ír elő. Különösen érvényes ez a megállapítás az utóbbi másfél évtizedben a szakmai és nem szakmai viták középpontjába került házi (kötelező/ajánlott) olvasmányok vonatkozásában, amelyeknek eredendő célja a jól megválasztott, jól feldolgozott olvasmányok nyújtotta esztétikai élményekkel az olvasóvá nevelés gyökereinek megvetése lenne.

2. A házi olvasmányok Nemzeti alaptanterv és a Kerettanterv által biztosított szabad választásának lehetőségével azonban a pedagógusoknak csak egy töredéke él, a „kötelezők” köre ugyanis olyannyira bebetonozódott, hogy Legát Tibor és Tamás Zsuzsa szavaival élve „a legtöbb iskolában akár az 1978-as naptárt is kiakaszthatnák a falra” [6].

Ez a kijelentés is azt sugallja számunkra, hogy az olvasmányok választásának alapidokumentumok biztosította több mint két évtizedes szabadsága nem minden esetben eredményezte az olvasmánylisták megújulását. Ennek több oka is van, melyek közül én most csak kettőt emelek ki. Az egyik ok az, hogy régebben létezett egy olyan társadalmilag elfogadott irodalmi kánon, amelyre az irodalomoktatás épült, s ez a szemlélet érvényesült a „kötelező olvasmányok”, „házi olvasmányok” kijelölésében is. Ez a kánon azonban a 90-es évek elejére mindinkább kezdett feloldódni, ugyanakkor ezzel párhuzamosan megfogalmazódott egy új kánon kialakításának igénye, ez a társadalom egésze által preferált új kánon azonban a mai napig nem született meg, így a művek választásakor a pedagógus vagy a régi kánont követi, vagy egyéni ízlésére, kreativitására és a legfrissebb szakirodalmi ajánlásokra támaszkodva választ. A másik ok az, hogy a célként megfogalmazott kompetencia alapú fejlesztés bár a hétköznapiakban mindinkább tetten érhető gyakorlat (noha egyes esetekben csak oly módon, hogy a tankönyv borítóján, gerincén megjelenik az a fogalom, hogy „kompetencia alapú”, s a korábbi változathoz képest kicseréltek egy-két feladatot), a teljes paradigmaváltás azonban, amelyre oly nagy szükség lenne a Magyar nyelv és irodalom oktatásában is, az még mindig várat magára. Szerencsés lenne nemcsak az alapfokú képzés második szakaszában és a középiskolában tanító tanároknak, hanem az alapfokú képzés első szakaszában oktató-nevelő feladatokat ellátó tanítóknak is megerősíteni azt a szemléletet, amelyet Arató László és Pála Károly A szöveg vonzásában. II. Átjárók című tankönyvükhöz szánt tantervi bevezetőben úgy fogalmaznak meg, hogy „az irodalomtanítás elsődleges célja [...] nem az irodalmi kánon átadása, hanem az értő befogadáshoz szükséges képességek fejlesztése, az iskola elvégzése után is fennmaradó olvasási szokások és motiváció kialakítása, a felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra. Természetesen az utóbbi nem képzelhető el az – egyébként bizonytalan terjedelmű és folyton változó – nemzeti és világirodalmi kánont alkotó művek egy jelentős részének megismerése nélkül” [idézi 8, p. 6]. A szemléletváltás jegyében ezzel párhuzamosan a házi olvasmányok vonatkozásában lényeges lenne annak a nézetnek az erősítése is, hogy az olvasóvá neveléshez nélkülözhetetlen az „örömködő” olvasás lehetőségének a megteremtése,

hiszen „az elsődleges cél az, hogy a gyerek szeressen olvasni, ne csak értse, hanem – végre – élvezze is azt, amit olvas” [7]. Továbbá alapvető szempontként kellene érvényesülnie annak is, hogy az egyes alkotások feldolgozása ne csak az adott mű már létező értelmezésének, értelmezéseinek átadásával legyen egyenlő, hanem adjon lehetőséget egyéni gondolatok, vélemények megfogalmazására, a pedagógus pedig úgy tudjon közelíteni a szövegekhez, hogy a művek tanórai feldolgozása a kompetencia alapú fejlesztés minél változatosabb módszerekkel történő megvalósítását is szolgálja.

3. A házi olvasmányok sorában a számos olyan mű közül, amely szerepel az 1978-as listán, ugyanakkor a 2010/11-es tanévben is több magyarországi iskolában kötelező olvasmány, az egyik alkotás Móra Ferenc Kincskereső kisködmön című regénye. Ez a főként 3. vagy 4. osztályos gyermekeknek „kötelező” olvasmányként feladott mű az, amely az utóbbi időben talán a legtöbb vitát váltja ki, és amelynek megítélése nemcsak az irodalommal foglalkozó szakembereket, pedagógusokat, hanem a szülőket, sőt a gyerekeket is leginkább megosztja. A művel kapcsolatban megfogalmazott nézetek közül a teljesség igénye nélkül álljon itt Fenyő D. György, Gombos Péter és Szalai Piroska véleménye. Fenyő D. György az ELTE Radnóti Miklós Gimnáziumának vezető magyartanára, a Magyartanárok Egyesületének alelnöke a *Kincskereső kisködmön* olvastatását azért tartja tévedésnek, „mert a szöveg nyelve, értékrendje, helyenkénti kifejezett avítsága miatt már nem hat élvezetes olvasmányként a mai gyerekek számára” [idézi 6]. Gombos Péter, a Magyar Olvasástársaság alelnöke – részben osztva és részben kiegészítve Fenyő D. György vélekedését – a mű 3. és 4. osztályos gyermekek körében történő olvastatását azért nem tartja szerencsésnek, mert „ebben a könyvben átlagosan 11,2 szóból áll egy mondat, nyelvezete pedig igen távol áll a mai 8-9 éves gyerekektől, akik nem értik, és emiatt nem is szeretik ezt a könyvet” [idézi 12]. Véleménye szerint „egy mai gyereknek a Kincskereső kisködmönnek majd’ minden tizedik szavát – mert hogy ezek nincsenek benn a gyermek szókincsében – ki kellene keresnie az értelmező szótárból, ha érteni szeretné a szöveget” [9]. Ehhez azt is hozzáteszi, hogy „régbben, amikor a gyerekek többet olvastak, ez a mű gazdagította a szókincsüket, ma, amikor a fiatalok kevesebbet ülnek a könyv mellett, Móra Ferenc gyönyörű alkotása elveszi a kedvet az olvasástól. Már csak azért is, mert a világa idegen a mai kortól” [9].

A témával kapcsolatban megfogalmazott gondolatok közül végül egy szülőnek, Szalai Piroskának a – Magyar Környezeti Nevelési Egyesület Módszerkosár című kiadványában közzé tett – véleményéből idéznék. Szalai Piroska, akinek a korábban idézett személyekhez hasonlóan szintén nem Móra írói munkásságával kapcsolatban vannak kifogásai, hanem azzal, hogy a művet harmadik osztályos gyermekek számára írják elő házi olvasmányként, mégis úgy fogalmaz, hogy „vannak helyzetek, amit el kell fogadni, és a legtöbbet kihozni belőle. Tehát jelen esetben úgy elolvasni a „kötelező kisködmönt”, hogy a gyerekek ez összességében pozitív élmény legyen, és ne vegye el a kedvét az olvasástól” [11]. Szalai írásának végén abban látja a mű olvastatásával kapcsolatos megoldást, hogy „amennyiben mégis el kell olvasni, segíthetünk gyermekünknek abban, hogy ez a kiváló regény pozitív olvasmányélménnyé váljon” [11].

A fenti gondolatokat figyelembe véve megállapítható, hogy Móra Ferenc Kincskereső kisködmön című regénye több szempontból sem a legalkalmasabb házi olvasmány a 3-4. osztályos gyermekek számára, ugyanakkor mégis sok iskolában ez az első vagy második „kötelező” olvasmánya a gyermekeknek. Ez a helyzet pedig ellentmondásokat szül, amelynek feloldását egy kompromisszum megkötésében látnám. Ez a kompromisszum nem jelentene mást, mint hogy azok a pedagógusok, akik ragaszkodnak ennek a műnek a megismertetéséhez, ne hagyják magukra a gyermekolvasót, hanem válasszák a közös olvasás, a közös feldolgozás módját, még akkor is, ha ez bonyolultabb és hosszabb időt igénylő munka.

4. A közös olvasás, a közös feldolgozás nemcsak a szöveg befogadását könnyítheti meg a gyermek számára, hanem magában hordozza a közös élmények biztosította fejlődés lehetőségét, továbbá elősegíti a gyermek kompetenciáinak fejlesztését is valamennyi olyan területen, amely a magyar nyelv és irodalom műveltségterület vonatkozásában követelmény. A továbbiakban a kompetenciafejlesztés jegyében Móra Ferenc Kincskereső kisködmön című regényének közös feldolgozásához szeretnék néhány ötletet adni.

4.1. A regény nyelvezetével kapcsolatban megfogalmazott kifogások – miszerint avítt, a gyermekek számára rengeteg ismeretlen kifejezést tartalmaz –, lehetnek jogos észrevételek, de ha a közös olvasás, feldolgozás során ezeknek a szókapcsolatoknak, szófordulatoknak a magyarázatára kellő figyelmet

fordítunk, akkor éppen ezek a nyelvi eszközök szolgálhatják a gyermekek szókincsének gazdagodását, a mai hétköznapi kommunikációtól eltérő kifejezőkészség megismerését, valamint a képi látásmód erősödését. A regény olyan kifejezései, mondatai, mondatrészletei mint pl. az „*esti imádságukat végezték a fülemülék*”; „*este elővett a láz*”; „*a szelek nagyon oda voltak szokva a padlásunkra*”; „*Gereblyézd össze hamar azt a szénaboglyát a fejedet!*”; „*Abban a nyomban föltette a kukuláját, és útnak indult*” [10] megértése csak látszólag jelenthet problémát. Ezek kivétel nélkül olyan tartalmat hordoznak, amelyeknek értelme a szöveggörnyezetből – esetenként némi segítséggel, de – kikövetkeztethető. Ezek a szövegből megismert szavak, szófordulatok, szókapcsolatok észrevétlenül válnak a gyermek passzív szókincsének részévé, és a tudatos pedagógia munka eredményeként lehetnek fontos építőkövei egyrészt a gyermekek szóbeli, másrészt írásbeli kommunikációjának, azaz aktívvá tehető.

4.2. A szöveg számtalan lehetőséget ad az értelmi képességek fejlődését elősegítő asszociációra, korábbi irodalmi élmények felelevenítésére, és ez által további irodalmi élmények szerzésére.

A regényben szereplő két mondóka „*Nyúlháj, / daruháj, / majd meggyógyul, / ha nem fáj. / Varjúháj, ebfül- / elmaradsz már ettül.; Zengenek az erdők / és a havasok, / mindenfelől riadoznak / a szép szarvasok.*” [10] segítségével egyrészt további betegségező, gyógyító mondókák, másrészt altató mondókák felidézését, gyűjtését kezdeményezhetjük. Ez a feladat nemcsak a memória, a beszédtechnika fejlesztésében játszik szerepet, hanem hozadéka abban is mérhető, hogy a tankönyvek oly kevés lírai anyaga ezekkel kiegészül. Ahogy a lírai anyag gazdagítható az által is, hogy a regény alábbi részletéhez „*de már porka havak szállingóztak a levegőben*” [10] kapcsolódva regös énekek keresésébe foghatunk, akár az internet kereső programjainak segítségével is. A regény szövege nemcsak lírai alkotások felelevenítésére ad alkalmat, hanem prózai szövegekre is. A *Hogyan tanultam meg olvasni* című fejezet alábbi részletének elolvasását követően: „*A piros irhák nyesedékeiből sapkácskákat és a zöld irha hulladékaiból kötőcskéket szabogattam össze, s azokat lecsúsztattam a műhelypad hasadékain. Bizonyos voltam benne, hogy az alatt törpék laknak az egérlyukakban, és azok éjszaka mind el fogják hordani az én nagyszerű ajándékaimat.*” [10] megkérdezhetjük a gyerekektől, hogy melyik mesére emlékezteti őket ez a részlet. Ha megvan *A suszter manói* című jó megoldás, akkor közösen el is olvashatjuk ezt a Grimm-mesét. A regény *Megurasodom* című fejezetében szereplő kis állat, a gyermekek részéről egyrészt, a Zdeněk Miler: *Kisvakond történeteinek* felidézésre ad alkalmat (akár az eredeti rajzfilm, akár az annak nyomán készült mesekönyvek az apropója az asszociációnak), a pedagógus részéről pedig Magyar László András *Vakondok* („*Vakondok úr szól így kopott nejéhez: / „Becsüld amid van, más sorsot ne éhez! / Gyötörhetnének szörnyűbb gondok is, / lehetnél pl. vak is, meg ondok is.*” [2, p. 32]) című versének először tanító által történő bemutatását teszi lehetővé, majd ezt követően közösen is mondogathatjuk.

4.3. A regény eseményekben és párbeszédés részekben gazdag *Csontos Szigfrid* című fejezete a szöveg megismerését követően alkalmas a történet eljátszására, dramatizálására. A dramatizáláshoz szükséges eszközöket, így például a mézeskalácsot az osztály együtt is elkészítheti (a hozzávalók közös beszerzése, a tészta elkészítése a szövegértés fejlesztésén túl számos egyéb képesség kibontakoztatásához járul hozzá). Az előadás pedig csak akkor lehet sikeres, ha a szereplők (azaz az osztály tanulói) a verbális és non verbális kommunikáció eszköztárának elemeit helyesen alkalmazzák.

4.4. Az olvasóvá neveléshez nélkülözhetetlen belső képteremtő képesség fejlődését kezdetben még a szövegekhez társított képek, illusztrációk segítik elő, melyek azonban az életkor előre haladtával háttérbe szorúlnak. A vizualitás szerepe azonban nem hanyagolható el, hiszen a szövegek gyakran kínálják annak a lehetőségét, hogy az olvasott eseményeket, tájleírásokat, jellemző jegyeik alapján a különböző szereplőket ne csak elképzeljük, hanem rajz formájában meg is jelenítsük. A *Kincskereső kisködmön* című regény olvasása közben a gyerekek az alábbi leírás alapján: „*Kis gömbölyű öreg volt ez a bűbajos Küsmödi, hosszú fehér szakállal leért a derekáig, télen-nyáron ködmönben járt és bárányszőrű sapkában, ami alól azonban a fülei mindig kimaradtak. Szép nagy szélfogó fülei voltak, mint a túri kancsónak, tömpe kis orra és olyan szemöldökei, mintha tévedésből a homlokán nőtt volna ki a bajusza. Aki ránézett, annak mindjárt az jutott az eszébe, hogy ilyenek lehetnek azok a törpék, akik sötét barlangok fenekén a kincseket őrzik.*” [10] Küsmödit nemcsak elképzelhetik, hanem le is rajzolhatják.

4.5. A nyelvtani ismeretek fejlesztésében indukciós szöveggként használhatjuk fel a regény *Malvinka* című fejezetének egy részletét a következő feladattal párosítva: Az alábbi részlet kiemelt

szavaiban mi a közös? Írd körül, hogy az alapszóhoz képest ezek az itt szereplő szavak miben különböznek? Próbáld meg megfogalmazni az eltérés lényegét és meghatározni kifejezőeszközét!

„Nem is ház volt az, csak **háza**cska, és nem ajtó volt rajta, csak **ajtó**cska és **ablako**cska és abban **muskátlibokrocska** icipici **cserepe**cskében. Mindjárt megkeressük a **gyufá**cskát, és meggyűjtjük a **lámpá**cskát - tipegett ide-oda a tündér, és én kezdtem nem érteni a dolgot. Minek öneki a **gyufá**cska és **lámpá**cska, mikor sokkal könnyebben is csinálhat világosságot? Csak megkocogtatja a körmével a gerendát, s abból egyszerre kipattan egy aranylámpa, és [...] És az aranylámpa csakugyan ott sugárzott már az **asztalo**cskán, és elöntötte fénnel a két **széke**cskét és az **ágya**cskát és **sublító**cskát és a falon a kakukkos **órá**cskát és a kanárimadár **kalitó**cskáját” [10].

4.6. A Kincskereső Kisködmön minden fejezete ezeken túl lehetőséget kínál természetesen olyan – a 3. és 4. osztályos gyermekek által már jól ismert – típusfeladatok megfogalmazására is, amelyek alapvető célja a gyermekek szövegértésének fejlesztése. A *kis bice-bóca* című fejezet feldolgozásához ennek figyelembe vételével készült az alábbi feladatsor:

- i. Hány perc egy fertályóra?
- ii. Mit vett a kezébe a tanító, amikor odaballagott az utolsó padhoz? Mondd mai szóhasználattal!
- iii. Mit csinált Cintula az éppen aktuális feladat helyett?
- iv. Minek/kinek köszönhetően szabadult meg a tanító büntetése elől Cintula?
- v. Kinek a rokona volt a kis bice-bóca? Mi történt a szüleivel? Hogyan nevezzük azt a gyermeket, akinek már nem élnek a szülei?
- vi. Miért mondhatta a kis bice-bócának a tanító, hogy „ - Éppen három embernek való neved van.”?
- vii. Miért nem szeretett volna délben hazamenni a kis bice-bóca?
- viii. Ki, mit hozott a kis bice-bócának? Párosítsd össze!

Negyedik fiú	buktát
Harmadik fiú	dobostortát
Veszény Gyuszi	narancsot
Tarán Laci	fűgét
Gergő	almát
Egy másik fiú	mákos kalácsot

ix. Cintula miért nem tudott semmit hozni a kis bice-bócának?

x. Hozott a tanító is enni a kis bice-bócának? Ha igen, akkor mit?

5. Munkámban a Kincskereső kisködmön tanórákon történő feldolgozásához, a kompetencia alapú fejlesztésben való felhasználásához kívántam ötletekkel szolgálni azért, hogy ez a sokak által értékesnek tartott, ugyanakkor a 3. és 4. osztályos gyermekek számára sokak által házi olvasmányélményként alkalmatlannak tekintett, de mégis „kötelező” olvasmány ne legyen annyira mostohagyermek az irodalomoktatásnak. A bemutatott megoldási lehetőségek – több más itt terjedelmi okokból nem ismerttetett ötlettel együtt – a dramatizálást kivéve csak egy gyerekkel kerültek kipróbálásra. Tanulóközösségekben, osztályokban való alkalmazása a regény olvastatásától el nem tántorítható, de a változtatásra hajlandó, az új megközelítésekre nyitott pedagógusokra vár.

1. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg). – http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

2. Friss tinta! [mai gyerekversek]. – Szerk. Banyó Péter. Csányi Dóra. Edinger Katalin. Kovács Eszter. Budapest. Pozsonyi Pagony – Csimota Könyvkiadó 2005. 32. p.

3. Katona Krisztina: Mai gyermekversek felhasználásának lehetőségei az anyanyelvi órákon. – Benedek Elek öröksége. Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karának TUDÁSBÁZIS ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS sorozata. Szerk. Brezsnaynszky László. Jenei Teréz. Nagy Éva. Nyíregyháza. 2010. 183-200. p.

4. Katona Krisztina: Feldolgozó feladatlapok Móra Ferenc Kincskereső kisködmön című regényéhez. – Kézirat, 2010

5. Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás első szakaszára (1-4. évfolyam) Magyar nyelv és irodalom 1-4. évfolyam. –

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/alapfoku-neveles>

6. Legát Tibor, Tamás Zsuzsa. Kötelező olvasmányok: "Temessék már el a csávót". – Magyar Narancs XIX. évf. 18. szám - 2007-05-03. <http://www.mancs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=14667>

7. Lovász Andrea. Gyermek – irodalom – diskurzuszváltozatok. – Forrás, 32. évf. 12. sz. 2000. 90-102. p. <http://www.forrasfolyoirat.hu/0012/lovasz.html>

8. „Mi mindent kell tudni” Tantárgyi követelmények és értékelési rendszer 2010-2011. tanév 8. évfolyam. Szerk. Nagy Ilona. Közgazdasági Politechnikum. Budapest. 2010. 6. p. http://poli.hu/wp/wp-content/uploads/2010/11/KOV_08_7_2010.pdf

9. Mit olvassanak a mai gyerekek? Beszélgetés Gombos Péter gyermekirodalom-kutatóval. – <http://magazin.ujember.katolikus.hu/Archivum/2004.08/05.html>

10. Móra Ferenc. Kincskereső kisködmön. – <http://mek.niif.hu/00900/00970/00970.htm>

11. Szalai Piroska. Kötelező Kisködmön. – <http://www.mkne.hu/modszerkosar/09maj.pdf>

12. Varga Dóra. Kit érdekeli a kötelező olvasmány? – http://www.nol.hu/belfold/20101004-fekete_istvan_meg_mindig_a_huszas_listaban

The author in the first part of her presentation stresses the importance of the first home reading experiences in the formation of readers. The work of Ferenc Móra Kincskereső kisködmön (The treasure hunter sheepskin waistcoat) which is compulsory in the primary education challenges the parents, the teachers as well as the children. The antithesis can be solved according to the author through a compromise. This means that the teachers who stick to this novel should read it together with the child reader, discuss with them even if this takes up more time. In the second part of the paper the author would like to suggest ideas to the above mentioned discussions taken from her own program which takes into account the points and requirements of the competency based development.

Key words: reading experience, reading together, competency based development.

УДК 372.48
ББК 74.266.3

Ilona Lechner

A MESEALAPÚ NYELVOKTATÁSI MÓDSZER GYAKORLATI ALKALMAZÁSA EGY KÁRPÁTALJAI KUTATÁS TÜKRÉBEN

У роботі узагальнені результати досліджень, у виконанні яких взяли участь студенти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ, які навчаються за спеціальністю “англійська мова і література” та “українська мова і література”. Метою дослідження було наголосити на ролі використання казок, як одного з методів у ході навчання іноземним мовам. Результати дослідження підтверджують, що методика навчання іноземним мовам за допомогою казок не розповсюджена в угорськомовних школах Закарпаття, цією методикою не володіють досконало майбутні вчителі англійської та української мов. З педагогічної точки зору, значення дослідження перш за все полягає у тому, щоб студенти, майбутні фахівці, в ході професійно-практичної підготовки, оволоділи цим новаторським методом.

Ключові слова: студенти, мова і література, казка, Закарпаття.

1. Bevezető

A tartalomalapú, és ezen belül a mesealapú nyelvoktatási módszerről egyre többször olvashatunk a kisiskoláskorú nyelvtanulókkal foglalkozó szakirodalomban. A tartalom fontosságát, az idegen nyelv eszközként, és nem célként való használatát hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulók az idegen nyelvi ismereteiket felhasználva olyan információkhoz és tudásanyaghoz jussanak, melyek relevánsak lehetnek nemcsak a nyelvtanulási folyamatukat tekintve, hanem más tantárgyak, illetve későbbi életük során is [1].

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán ezért fontosnak tartottuk azt, hogy a diákokat, jövőbeli angol, illetve ukrán szakos tanárokat megismertessük a módszerrel, gyakorlati használatával. Hiszen a jó tanárnak nem csak nyelvileg, hanem módszertani ismereteit tekintve is legalább annyira jól felkészültnek kell lennie a sikeres munkához. Bevontuk tehát őket egy kutatásba, melynek eredményeiről jelen tanulmányban olvashatunk.

2. Szakirodalmi áttekintés

A 80-as évek első felében a nyelvpedagógiában a kommunikatív (pragmatikus-funkcionális) szemlélet nyert teret, mely szerint a kommunikáció során, történjék az beszédben vagy írásban, nem a pontosság, hanem az érthetőség a fontos. Céljaik elérése érdekében új pedagógiai alapelveket dolgoztak ki, melyek szerint a nyitott tanítási folyamatra kell törekedni, a fejlesztés a szövegek tartalmán keresztül kell hogy történjen és különböző munkaformákat – egyéni, páros, kis- és nagycsoportos – gyakorlatokat kell alkalmazni. A kommunikatív nyelvoktatás célja a kommunikatív készségek fejlesztése, a játékosság, a nyelvi tudatosság fejlesztése, a nyelvtanulás iránti motiváció felébresztése, hatékony nyelvtanulási stratégiák kialakítása, az idegen nyelvi kultúra megszerettetése [5, p.9–10].

A kommunikatív nyelvoktatási szemlélet integrálja a tartalom alapú oktatási módszert is, melynek egyik megvalósítási formája fiatal nyelvtanulók körében a mesealapú nyelvoktatási módszer. A mesealapú idegennyelv-tanítás előnyeit a nyelvpedagógia már régen felismerte és elismerte [3]. Ennek ellenére a kárpátaljai magyar iskolákban ez a nyelvtanítási eljárás nincs széleskörűen elterjedve. Ennek egyik okaként említhető az időhiány, kevés a heti óraszám, bár az elmúlt években az idegennyelv-tanítási reform végrehajtása után valamelyest javult a helyzet e tekintetben (ld. 1. sz. táblázat).

1. sz. táblázat

Heti óraszámok idegen nyelvből az idegennyelv-tanítási reform előtt és után [6, p.17]

2003/2004. TANÉV		2006/2007. TANÉV	
OSZTÁLY	HETI ÓRASZÁM	OSZTÁLY	HETI ÓRASZÁM
2	----	2	1
3	----	3	2
4	----	4	2
5	3	5	3
6	3	6	3
7	2	7	2
8	2	8	2
9	2	9	2
10	1	10	2
11	1	11	2
12	----	12	2

Míg az idegennyelv-tanítási reform előtt csak kísérleti jelleggel tanították az angolt/németet az elemi osztályokban, a 2004/2005-ös tanévben kötelezővé vált az idegennyelv-oktatás ezekben az osztályokban. A 2010/2011-es tanévben sem történtek változások az óraszámokat illetően a táblázatban látható 2006/2007-es tanévhez képest, mindössze a második osztályban növelték a heti óraszámot 2-re. Jelenleg sok óvodában is folyik angol, illetve német nyelvoktatás, ez azonban egyelőre szülői anyagi hozzájárulással valósul meg, nem állami támogatással.

A mesealapú nyelvoktatási módszer célcsoportjához elsősorban a nagyon fiatal (óvodás), illetve a fiatal (kisiskolás) nyelvtanulók tartoznak. Számukra ez az eljárás kiváló lehetőséget nyújt a nyelvtanulásra, hiszen a gyerekek szeretnek mesét hallgatni, a mesék és történetek motiválók és élvezetessé teszik számukra a nyelvórát. Tény, hogy a kisiskoláskori nyelvtanítás egyik elsődleges célja a hallás utáni megértési készség fejlesztése. E cél eléréséhez is hozzájárulhat a meseolvasás, ill. –hallgatás. A módszer előnye még az is, hogy tantervi keretek között rugalmasan alkalmazható [4]. Claussen megállapította, hogy ha a gyerekek rendszeresen hallgatnak történeteket, ez pozitívan befolyásolja a beszédkészségüket, és gazdagítja szókincsüket is. Claussen hozzáteszi még, hogy segítheti a nyelvelsajátítási folyamatot az is, ha a gyerekekkel újra elmondjuk, megismételjük a hallott mesét [2, p.32]. További indokokat találhatunk még Brewster, Ellis és Girard [7, p.60] írásaiban, akik egyetértenek abban, hogy ha a gyerekek elmondják vagy eljátszák a történetet, beleélik magukat a mesehősök szerepébe, bizonyos szinten magukénak érzik majd a mesét, ezáltal személyiségük is fejlődik.

Hogy a módszert mindennemű pozitívuma ellenére sem alkalmazzák az általunk megvizsgált kárpátaljai magyar iskolákban, annak is betudható, hogy a tanárok a felsőoktatási intézményben a módszertani képzés során nem ismerkednek meg ezzel a nyelvtanítási eljárással. Ezért fontosnak tartottuk, hogy megismertessük angol és ukrán szakos hallgatóinkat ennek az eljárásnak a módszertani alapjaival.

3. A kutatásról

3.1. A kutatás résztvevői

Kutatási projektünkben 18 angol és 7 ukrán szakos IV. évfolyamon tanuló diák vett részt. Az angol szakos diákok mindegyike 20-25 év közötti lány volt, a 20-21 éves ukrán szakosok között 1 fiú és 6 lány volt. A kutatást megelőzően mindegyikük részt vett a II. és III. évfolyamon tanítási gyakorlaton, ahol angol, ill. ukrán nyelvórákat figyelhettek meg. Gyakorlatuk során tartottak már órákat, de azok nem mesealapú nyelvórák voltak. A 25 résztvevő diák 21 különböző kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában teljesítette hathetes külső iskolai gyakorlatát, melynek keretein belül megtartott egy mesealapú nyelvórát is.

3.2. Kutatási eszközök

Az adatgyűjtéshez két direkt kutatási eszközt alkalmaztunk: egy önértékelési lapot, valamint a diákok által vezetett kutatási-tanítási naplót, mely valójában egy folyamatleíró lap volt. Mindkettő nyitott kérdéseket tartalmazott. Az önértékelési lap kérdései (ld. 1. sz. melléklet) arra irányultak, hogy a diák hogy érezte magát a mesélő szerepében, valamint hogyan ítélte meg a levezetett órát. A folyamatleíró lap 10 kérdést tartalmazott (ld. 2. sz. melléklet), melyeket megválaszolva a meseóra

hangulatáról, körülményeiről, résztvevőiről nyertünk információkat. A diákok mindkét kutatási eszközt anyanyelvükön, magyar nyelven töltötték ki.

Indirekt kutatási eszközként a jól ismert „A répa” című orosz népmese szövege szolgált, természetesen angol, ill. ukrán nyelven. A szövegválasztást az indokolja, hogy a gyerekek jól ismerik a mese szövegét anyanyelvükön, valamint az ukrán nyelvórán is találkozhatnak vele már az első osztályban.

3.3. Folyamatleírás

A kutatási folyamat első fázisaként 2009 októberében a diákok részt vettek egy rövid képzésen, mely során megismerkedtek a mesealapú nyelvoktatási módszer elméleti háttérével, gyakorlati alkalmazási lehetőségeivel, a módszer előnyeivel és szerepével a nyelvoktatási folyamatban. Kutatás-módszertani ismereteikre támaszkodva a saját tanítási folyamatuk értékelésére már képesek voltak.

A második fázisra 2009 novemberében-decemberében került sor, amikor is a diákok hathetes külső tanítási gyakorlatukat teljesítették, melynek keretein belül megtartották a meseórát. Ez alapján kitöltötték az általunk összeállított már említett önértékelési és folyamat- leíró lapot.

Az így összegyűjtött adatok kvalitatív elemzése 2009 decemberében történt meg, majd 2010 februárjában levontuk a következtetéseket.

Kutatási eredmények

Jelen tanulmányban elsőként az önértékelő beszámolókból levonható következtetéseket tárgyaljuk, majd a folyamat során, vagyis a meseórán szerzett tapasztalatokról is szó esik.

3.4. Önértékelési lap elemzése

A diákok önértékeléséből kiderült, hogy két diák kivételével mindenki élvezte a mesélést és döntő többségük egyáltalán nem izgult az óra előtt. Aki kicsit izgult, az is csak fegyelmezési problémáktól félt, vagy nem ismerte előzőleg az adott osztályt. A kezdeti feszültség viszont az óra végére ezekben az esetekben is feloldódott és jó hangulatban zárták az órát.

Második és harmadik kérdésünk arra irányult, hogy *a mesélő elkalandozott-e mesélés közben, illetve elvesztette-e a fonalat*. Ezekre a kérdésekre is pozitív visszajelzések érkeztek, ami azzal magyarázható, hogy a megadott mese szövege viszonylag rövid, nyelvezete és cselekménye egyszerű, az események egy szálon futnak, kronológiai sorrendben történnek. Mindössze két mesélő jelezte, hogy a mese szereplőinek felsorolásakor összezavarodott, mivel fegyelmeznie kellett néhány tanulót, de megoldható volt a szituáció. Többségük a helyes artikulációra és az érthetőségre koncentrált, néhányan (három angol szakos tanárjelölt) figyelték közben a tanulók reakcióit, hogy értik-e a mesét, hogy tetszik-e nekik, de ez nem vonta el a figyelmüket az eredeti céljuktól.

A projekt tervezésekor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy **1. az idegen nyelvórakon nagyon ritkán kerül sor mesélésre és mese-feldolgozásra**, holott bizonyított tény, hogy a kisgyermekeknek szükségük van mesékre, hiszen azok „kapocsként” szolgálhatnak a fantázia és a való világ között, befolyásolhatják személyiségfejlődésüket.

Az ötödik kérdésre, hogy *tapasztalt-e a valami újat a mesélési folyamat során*, a résztvevők 64 %-a azt válaszolta, hogy semmi újat nem vett észre. Válaszukat azzal indokolták, hogy abszolút új volt szituáció, nem rendelkeztek előzetes tapasztalatokkal, hiszen ők még nem vettek részt meseórán sem hallgatóként, sem pedig mesélőként. Első hipotézisünk tehát alátámasztást nyert a kapott válaszok alapján. Ez előnyükre is szolgálhatott, mivel nem volt összehasonlítási alapjuk, tiszta lappal indulhattak, nem voltak sem pozitív, sem pedig negatív elvárásaik a módszerrel kapcsolatban.

Feltételeztük továbbá, hogy **2. a kutatás résztvevőinek, úgy a mesélőknek, mint a mesehallgatóknak tetszeni fog a meseóra**. Saját bevallásuk szerint a tanárjelöltek, a mesélők pozitív benyomásokkal és tapasztalatokkal hagyták el az osztályt a meseóra után. A válaszokból kiderült, hogy bár a tanulók többsége ismerte a mesét, mégis érdeklődéssel fogadták azt, és figyeltek az órán. Figyelemre méltó, hogy két ukrán szakos gyakornokunk is megjegyezte, hogy:

„A folyamatban az volt a szokatlan, hogy más módszerrel dolgozva a tanulók unalmas arccal néznek rám, s szerintem gondolatban egész máshol járnak, míg a mese olvasása közben mindenki figyelt, s csillogó szemekkel néztek rám.” (SPU 2)¹⁰

¹⁰ A diákok által vezetett kutatási-tanítási naplót, illetve önértékelési lapot kódokkal láttuk el, pl. SPU 2

„Azt tapasztaltam, hogy ez a módszer egy kicsit kizökkentette a tanulókat a már unalmassá vált mindennapokból, csillogó szemekkel hallgattak.” (SPU 4)

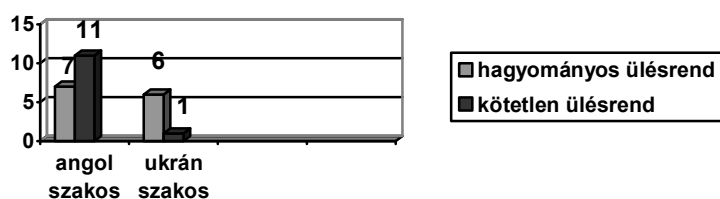
A válaszolók egy része tehát a tanulók viselkedésében és reakcióikban tapasztalt változást, mások viszont a történetben tapasztaltak újat, másképp ismerték a mesét.

3.5. A folyamatleírás által kapott információk

Miután a diákok szabadon dönthették el, hogy a megadott mesét hogyan dolgozzák fel, a folyamat leírása során különböző eredmények születtek. A **3. hipotézis szerint az angol szakos hallgatók rugalmasabban kezelik a nyelvórát, mint az ukrán szakosok.** Alátámasztás céljából több körülményre is rákérdeztünk, melyekből kiderülhet, hogy milyen mértékben ragaszkodnak a tanárjelöltek a hagyományos nyelvóra kereteihez, vagy éppen mennyire hajlandóak és nyitottak a változtatásra.

Átlagosan 12-15 fős osztályokban vezették le a meseórát a tanárjelöltek. A meseóráról tudni kell azt, hogy a szakirodalom ajánlja, hogy a gyerekek körben vagy félkörben üljenek, ezzel is oldva a feszültséget, illetve elősegítve a mesélési hangulat megteremtését. Az ülésrendet illetően eltérő arányok figyelhetők meg az angol és ukrán szakosok között (ld. 1. sz. ábra).

1. sz. ábra A tanulók ülésrendje a meseórán (N=25)



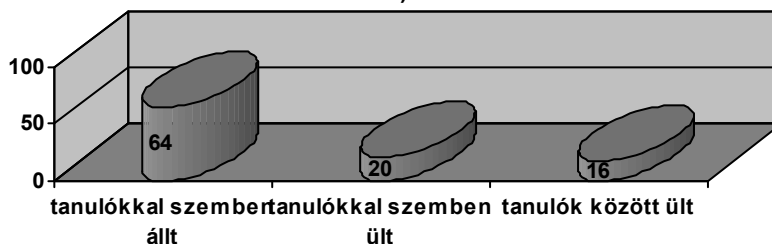
Míg az angol órán 11 esetben ültek körben vagy félkörben a tanulók, az ukrán tanárjelöltek közül csak egyetlen számolt be ilyen ülésrendről. A többi esetben a tanulók a megszokott helyükön, padosorokban elrendezve hallgatták a mesét. A hagyományos ülésrendet az angol szakosok azzal indokolták, hogy túl kicsi volt a terem, ezért nem volt lehetőség változtatásra, az ukrán szakosok többsége viszont úgy ítélte meg, hogy ilyen ülésrend esetén jobban figyelnek és fegyelmezettebbek a tanulók. Az angol szakosok beszámolóiból az is kiderül, hogy az óra végén rájöttek a szokványos ülésrend hátrányaira, mégpedig, hogy a tanulók nem tudtak „ellazulni”, mereven ültek, valamint nem látták egymás reakcióit. Hasonló visszajelzést az ukrán szakosoktól nem kaptunk.

A körben vagy félkörben való elrendezés előnyei a diákok szerint:

- felszabadult légkör
- családi hangulat
- közvetlen kapcsolat tanár-tanuló, valamint tanuló-tanuló között.

Hátrányai viszont, hogy időigényes az átrendezés, több lehetőség adódik a fölösleges beszélgetésre és mozgásra, illetve zajjal jár.

2. ábra A tanárjelölt elhelyezkedése a tanulókhöz képest (N=25, %-ban)



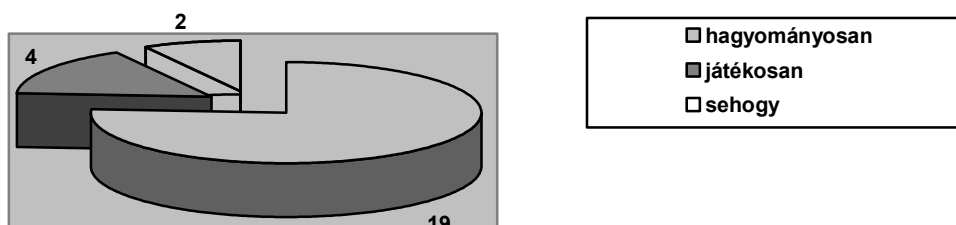
Ezen a ponton fontos még az is, hogy a mesélő hol helyezkedett el a gyerekekhez képest. (ld. 2. sz. ábra) A diákok több mint fele a gyerekekkel szemben, a táblánál vagy a tanári asztalnál állt. 20%-uk a gyerekekkel szemben ült, céljuk az volt, hogy minden gyerek számára jól látható és hallható

legyen a mesélő, valamint hogy szemkontaktust tudjanak tartani velük, hogy tudjanak következtetni tekintetükből arra, hogy értik-e a mesét. Azok aránya, akik a gyerekek között foglaltak helyet, mindössze 16 %. Utóbbiak, akik egyébként mindannyian angol szakosok voltak, azzal indokolták döntésüket, hogy ily módon nem érzékelhető a hatalmi viszony a gyerekekkel szemben. Az eddigi eredményekből tehát kiderül, hogy az angol szakosok sokkal inkább hajlandóak a hagyományos nyelvóra kereteit felbontani és újításokat vinni az osztályterembe, ezzel is változatosabbá tenni a tanulók nyelvtanulási folyamatát.

A projekt résztvevőinek csaknem 90 %-a használt az óra folyamán szemléltetőt, többségük sajátkezü rajzokat, képeket. A maradék 10 % viszont úgy vélte, hogy a szemléltető elvonta volna a gyerekek figyelmét magáról a meséről. A szemléltetőket főképp a mese felolvasása/elmondása közben használták fel a szereplők bemutatására. Mások ugyanezt a célt hangszínváltoztatással, mimikával, gesztikulációval próbálták megoldani.

Egy meseóra során fontos, hogy a gyerekek nyelvileg felkészültek legyenek a mese fogadására. Kíváncsiak voltunk, hogy tanárjelöltjeink hogyan oldották meg ezt a feladatot. Feltételeztük, hogy **4. a tanárjelöltek többsége egyszerűen felírja az ismeretlen szavakat a táblára.**

3. ábra A szókincs előkészítése (N=25)



Az 3. számú diagramból kiderül, hogy ketten egyáltalán nem foglalkoztak a mese szókincsével a szöveg ismertsége miatt. Mindössze négyen használtak játékos munkaformát, szókarttyákat, pantomimot. A döntő többség az ismeretlen szavakat elmagyarázta, jelentésüket felírta a táblára, kiejtésüket gyakorolta a gyerekekkel. Mindezt az idő szűkössége lehet felelős, nem mindenkinek volt lehetősége előző órán felkészíteni a tanulókat a következő órán elhangzó és feldolgozandó mesére. Ennek ellenére beigazolódtott 4. hipotézisünk is.

A módszertani tájékoztató során elhangzott, hogy a mesealapú oktatás lehetőséget nyújt a tantárgyközi integrációra, mégis csak a résztvevők egyharmada (32%) utalt más tantárgyakhoz való kapcsolatra. Ők a tanulók irodalmi, biológiai ismereteire próbáltak alapozni. Kétharmaduk viszont semmilyen előzetes ismeretet nem próbált meg mozgósítani, esetleg utalt arra, hogy egy talán már ismerős mesét fognak hallani. Néhányan a gyerekek családi élményeit próbálták meg felidézni, hogy ők segítettek-e már a családban valamilyen probléma megoldásában.

Hogy az óra a mesélők megítélése alapján sikeres volt-e, hogy a tanulók megértették-e a mese szövegét, együttműködtek-e, élvezték-e az órát, két ukrán szakos kivételével mindenki pozitívan ítélte meg. Erre abból következtettek, hogy a tanulók nem kérdeztek vissza, és szemmel láthatóan élvezték az órát, tehát pozitív visszajelzéseket tapasztaltak a mesélők.

4. Összegzés

Összegzésképp leszögezhetjük, hogy erre a módszerre előnyei ellenére sem fordítanak kellő figyelmet az idegen nyelvtanításban Kárpátalja általunk vizsgált magyar tannyelvű iskoláiban. . Ezért célunk a jövőre nézve az, hogy diákjainkat a tanárképzés során felkészítsük a mesealapú oktatási módszer megvalósítására, hogy tanárként a jövőben lehetőségükhöz mérten minél gyakrabban használják azt a tanítási folyamat szerves részeként.

FÜGGELÉK

1. számú

Önértékelési lap

Kérjük, miután mesélt a gyerekeknek, válaszoljon az alábbi kérdésekre:

1. Mennyire érezte magát kényelemben / mennyire izgult mesemondás közben?

2. Volt-e olyan pillanat a mesemondás közben, mikor elvesztette a történet fonalát? Hogyan oldódott meg a helyzet?
 3. Volt-e olyan pillanat a mesemondás közben, amikor gondolatai elkalandoztak a feladattól?
 4. Élvezte-e a mesélést?
 5. Mesélés közben felfedezett-e valami újat a történetben/mesében, illetve tapasztalt-e valami újat a folyamat során?
2. számú

A történetmesélő folyamat leírása

1. Hogy ültek a gyerekek? Ennek az ülésrendnek az előnyei és hátrányai.
2. Voltak-e a mesélés közben kapcsolódó közbeszólások a gyerekek részéről?
3. Hol ült Ön, a tanár-mesélő?
4. Használt-e szemléltetőt (pl. báb, poszter, képek stb.) mesélés közben?
5. Volt-e háttérzene? Mi volt az? Miért?
6. Milyen eljárásokkal mutatta be a történet szereplőit?
7. Hogyan kapcsolta a történetet/mesét a tanulók előzetes tapasztalataihoz?
8. Hogyan készítette fel a gyerekeket a történet/mese nyelvezetére?
9. Utalt-e tantárgyak közötti integrációra? Hogyan?
10. Érthetően/jó tempóban adta-e elő a történetet? Nem kérdeztek-e vissza a gyerekek?

1. Bognár Anikó. A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. – 2009. Letöltve: <http://www.ofi.hu/tudastar/tartalom-fontossaga>
2. Claussen, C. Es wird Zeit ... erzählt den Kindern wieder Geschichten! In: Frühes Deutsch/. 4. 2005. – 32–35. p.
3. Ellis, G–Brewster, J. The storytelling handbook for primary teachers. – London: Penguin. 1991.
4. Gorszkiné Síró Enikő. Autentikus anyagok használata a nyelvórán — meséskönyvek. Az előadás elhangzott Beregszászban 2007. július 6-án, a Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógusakadémia keretein belül.
5. Holló Dorottya–Kontráné Hegybíró Edit–Timár Eszter. A krétától a videóig. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1996.
6. Huszti Iлона. Nyelvtanítás: Módszerek és eljárások – Ungvár: PoliPrint. 2010.
7. Mattheoudakis, M.–Dvorakova, K.–Láng, K. Story-based language teaching: An experimental study on the impenetation of a module in three European countries. In Nikolov, M.–Mihaljevic Djigunovic, J.–Lundberg, G.–Flanagan, T.–Mattheoudakis, M. (szerk.): Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials. – Graz, European Centre for Modern Languages – Council of Europe. 2007. –59–76. p.

The study analyses and summarises the findings of a piece of research, the participants of which were students of the Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute. The goal of the research was to reveal and prove the importance of storytelling as a foreign language teaching method. The findings showed that the method under consideration is not wide-spread in Transcarpathian Hungarian schools. Even the pre-service English and Ukrainian teachers do not exactly know the method. The implication of the research is that it is crucial to familiarize the students in teacher training courses with this method.

Key words: students, foreign language teaching method, Transcarpathian.

УДК 37.013.78

ББК 74.66

Erika Figula

SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE AZ ISKOLAI OKTATÁS KERETEIN BELÜL

Навчання на основі компетенції спонукає до змін у поглядах на шкільну освіту. В їхній основі потребу в розвитку суспільних, або ж соціальних компетенцій, до складу яких входять навички, що допомагають вільно й надійно жити і працювати в сучасному суспільстві, сприяють психологічній стабільності. У статті охарактеризовано вісім типів компетентності, а для розвитку у навчальному процесі автор подає розроблений збірник спеціальних вправ.

Ключові слова: навчання, компетентність, зміна поглядів, соціальні компетенції, дослідження, розвиток.

A kompetencia alapú tanítás-tanulás új keletű fogalma szemléletváltást kíván elindítani az iskola világában, a pedagógustársadalomban és a szélesebb társadalmi közvéleményben is. Egy társadalmi igénynek akar megfelelni: az egész életen át tartó tanulás követelményének. Már ma társadalmi kényszer a rugalmas váltás képessége a munka világában. Felnőttkorban ehhez időről-időre új munkaterületeken újfajta tudást, készségeket és hozzáértést, szaknyelven szólva: új kompetenciákat kell szerezni, elsajátítani. Erre a felnőtté váló korosztályoknak fel kell készülniük, és ez a felkészülés az iskolában kezdődik. A felkészüléshez a tanítás-tanulás új szemléletére van szükség: a hagyományos

értelemben vett ismeretszerzésről a hangsúlyoknak át kell tevődniük a társadalmi igényeknek megfelelő újfajta tudás, készségek és képességek – más szóval: kompetenciák – fejlesztésére, amelyek egyben kialakítják a tanulás iránti nyitottságot és az önálló tanulás képességét is.

Vizsgálatok sora foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a szociális kompetencia kialakulását milyen tényezők befolyásolják. A kutatók a tényezők három nagy csoportját különböztették meg:

- az egyén személyiségéből fakadó tényezők
- a család által képviselt tényezők és
- az iskolai környezetből fakadó tényezők körét. (5, p.32).

A tanítás-tanulás új szemléletét kifejezendő iskolai „tantárggyá” vált a társas vagy szociális kompetenciák fejlesztése: azoknak az alkalmasságoknak a köre, amelyek a társas világunkban való biztonságos eligazodáshoz és hatékony működéshez, egyáltalán: a pszichológiai értelemben vett jóllétünkhöz szükségesek.

A szociális kompetencia maga is nagy terjedelmű gyűjtőfogalom. Szakirodalmi tájékozódásunk alapján a gyakran egymás jelentését átfedő terminusokban leírt fogalmat a következő komponensekben határoztuk meg:

1. Önismeret – önreflexió

Képesség és igény az önmagunkba való elmélyedésre, saját belső folyamataink ellenőrzésére és értelmezésére monitorozására. Fogékonyság saját érzelmi állapotaink, indítékaink nyomon követésére

2. Önbizalom

Az önmagunk erőibe, lehetőségeibe és képességeibe vetett hit. Magában foglalja az öntiszteletet és az önérték érzetet is. Azt, hogy a személy értékes embernek ítéli önmagát, és bízik saját erőiben.

3. Kontrollképesség

Azt a meggyőződésünket jelenti, hogy többnyire rajtunk múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyeknek részeseivé válunk. Az a hit, hogy „rajtam múlnak a dolgok”. Erőfeszítést jelent a helyzet fölötti kontroll megszerzésére és megtartására, új helyzetekben is kontrollra kész viselkedésre.

4. Döntési képesség

Hajlam és képesség az alternatívák közötti választásra, amely magába foglalja azok gyors átlátását és a következmények mérlegelését, a személy jólléte szempontjából, valamint a személy biztonságérzetét a döntéseivel kapcsolatban.

5. Érzelmi intelligencia

Speciális kompetenciák együtteseként értelmezhető. Beleértjük saját magunk és mások érzéseinek pontos észlelését, megfogalmazását, értelmezését és kifejezését; azaz az érzelmekhez való hozzáférés képességét. Azt a tudásunkat, hogy megértsük az érzelmekkel átszőtt információt, és felhasználjuk a társas viselkedésünk szabályozásában.

6. A társas mobilizálás képessége

A személy integratív képessége, amelynek birtokában ki tudja aknázni mindazt, ami másokba rejlik, el tudja érni, hogy támogassák céljai megvalósításában; eredményes a meggyőzésben és kapcsolatteremtésben, a másokkal való irányító együttműködésben.

7. Kommunikációs képesség

Igény és képesség a másokkal való kommunikációra, tágabb értelemben kapcsolatteremtésre és fenntartásra. Magában foglalja mind a verbalizáció képességét, mind pedig a metakommunikáció „olvasásának” és alkalmazásának a képességét.

8. A konstruktív konfliktusmegoldás képessége

Beállítódás és képesség a problémamegoldó, vereségmentes konfliktuskezelésre. Az adott helyzet indulatmentes átlátására, és a helyzet tényleges megváltoztatására való képesség. Kognitív aspektusa a konfliktushelyzetek tárgyilagos szemlélete és mély megértése.

A család után az iskola befolyásolja legjobban a szociális kompetencia fejlődését gyerekkorban. Az iskolai oktatás keretein belül konkrétan fejleszthetők a fenti képességek, készségek tréning formájában.

“A személyes és társas hatékonyság fejlesztése az iskolai oktatás-nevelés keretében” című vizsgálat és gyakorlatgyűjteményben egy-egy kompetencia területéhez kapcsolódó kérdőívek és az adott kompetencia fejlesztésére alkalmas gyakorlatok találhatók. (4, p 5-83).

A kompetenciafejlesztő gyakorlatok kiscsoportos formában alkalmazhatóak. Bemutatásuk tartalmazza a gyakorlat célját, lebonyolítási módját, eszközeit és értelmezési szempontjait.

A csoport-tréning lehetővé teszi, hogy a tanulók „védett” körülmények között éljék át azokat az új önismereti tapasztalatokat, amelyek a szociális és életviteli kompetenciájukat fejlesztik, és amelyek a mindennapi életükben hasznukra válnak.

Terjedelmi okok miatt az egész gyűjteményt nem tudjuk bemutatni, ezért a szociális kompetenciák mérésére alkalmas általunk összeállított kérdőívet mutatjuk be jelen tanulmányban.

A mérőeszköz leírása

A mérőeszköz 63 tételt tartalmaz.

A konkrét itemeket részben tapasztalati alapon, részben a vonatkozó szakirodalom nyomán alakítottuk ki. A fentiekben bemutatott 8 képességet tárja fel a kérdőív.

Szociális kompetenciák - kérdőív

Kitöltési útmutató

Ezen a kérdőíven olyan megállapításokat olvashatsz, amelyekkel az emberek jellemezni szokták magukat. Figyelmesen olvasd el valamennyit, és válaszolj a megfelelő számjegy odaírásával.

A válaszodat attól függően add meg, hogy az egyes állításokat MENNYIRE TARTOD IGAZNAK, JELLEMZŐNEK MAGADRA vonatkozóan. Ha úgy gondolod, hogy az állítás teljes mértékben igaz, jellemző rád, a 4-es számot írd oda. Ha az állítás nem mindig, de az esetek többségében igaz, jellemző rád, akkor válaszd a „többnyire jellemző” válaszlehetőséget, és a 3-ast írd be. Ha az állítás csak kis mértékben igaz rád, akkor a 2-est, ha pedig egyáltalán nem tartod jellemzőnek magadra, akkor az 1-es számot írd be.

Felhívjuk a figyelmedet, hogy itt nincsenek helyes vagy helytelen megoldások, minden válasz jó válasz. Ezért ne gondolkodj túl sokáig a válaszadás előtt. Inkább igyekezz úgy válaszolni, hogy a Téged legpontosabban jellemző képet tükrözzék a válaszaid. Együttműködésedet nagyon köszönjük!

1= nem jellemző, 2= kicsit jellemző, 3= többnyire jellemző, 4= nagyon jellemző

1. El tudom mondani gondolataimat folyamatosan és világosan.
2. Azt gondolom, hogy amiben én döntök, azért én vagyok a felelős.
3. Azt gondolom, hogy a jó beszélgetés titka az odaadó figyelem.
4. Ki tudom számítani mások viselkedését
5. Ha már egyszer döntöttem, utána nem bizonytalanodom el.
6. Nehezen mutatom ki az érzéseimet.
7. Hiszek abban, hogy a hiba kijavítható.
8. Jól meg tudom értetni magamat másokkal.
9. Menekülök onnan, ahol veszekedés, vita van.
10. Rossz gondolataim vannak a jövőmmel kapcsolatban.
11. Ha összeveszünk a társaimmal, többnyire tudok uralkodni az indulataimon.
12. Könnyen meg tudok győzni másokat
13. Biztos szoktam lenni abban, amit csinálok.
14. Jól fel tudom mérni, milyen hatást gyakorolnak a tetteim vagy a szavaim másokra.
15. El szoktam gondolkodni azon, hogy milyen gyerek vagyok.
16. Hiszek abban, hogy a nehéz helyzetekkel is meg tudok birkózni.
17. Gyakran vannak olyan javaslataim, amelyek ötletet adnak a társaimnak is.
18. A kudarc arra ösztönöz, hogy még többet tegyek meg a céljaim eléréséért.
19. Szeretek nagy figyelemmel meghallgatni másokat.
20. Igyekszem minél több tapasztalatot szerezni önmagamról.
21. Általában nem sikerülnek a dolgaim.
22. Meg tudom nyerni a társaimat a velem való együttműködésre.
23. Többnyire meg tudom indokolni, hogy mit miért tettem.
24. Az a véleményem, hogy mindenki törődjön a saját dolgával.
25. Hagyom, hogy a másik akarata érvényesüljön, csak ne haragudjon rám.
26. El tudom fogadtatni másokkal az elgondolásaimat.
27. Gyakran hibáztatom magam.
28. Gyakran halogatom a döntést.
29. Szívesen beszélgetek másokkal

30. Jó, ha az embernek megmondják, hogy mit csináljon
31. Hiszek abban, hogy az életem különböző területein egyre sikeresebbé válok majd.
32. Ha összeveszek valakivel, gyorsan dühbe gurulok, és legszívesebben megütném.
33. Szerintem ami velem történik, jobban függ a szerencsétől, mint tőlem.
34. Előre szoktam tudni, hogy bizonyos helyzetekben hogyan fogok viselkedni.
35. Általában nincs türelmem végighallgatni másokat.
36. Nehezen tudom magamat megértetni másokkal
37. Könnyen meg tudom fogalmazni, mit érzek, és mit gondolok.
38. Azt hiszem, hogy elég jól ismerem saját képességeimet.
39. Megérzem, kire számíthatok, kire nem.
40. Gyakran elgondolkodom azon, hogy mit miért tettem vagy mondtam.
41. Nehezen találom meg másokkal a közös hangot.
42. A társaimmal együttműködve jól tudom irányítani azt, ami velünk történik, és amit együtt csinálunk.
43. Azt hiszem, hogy amit el akarok érni, az a legtöbb esetben sikerül is.
44. Hiszek benne, hogy ami velem történik, jobban függ tőlem, mint a véletlentől.
45. Ha összevitatkozunk a társaimmal, igyekszem megőrizni az önfegyelmet.
46. Gyakran ráérezek, hogy mit gondolnak és éreznek mások.
47. Szeretek és tudok beszélni.
48. Amikor csoportban dolgozunk vagy játszunk, gyakran fontosak a gondolataim a többiek számára is.
49. Elkeseredem, ha hibát követek el.
50. Általában biztos vagyok a döntéseim helyességében.
51. Egyedül szeretem megcsinálni a feladatokat.
52. Vitás helyzetekben van türelmem végighallgatni a másik felet.
53. Gyakran mondják a társaim, hogy ösztönzően hatnak rájuk a gondolataim.
54. Akkor is számítok a sikerre, ha nehézséget okoz nekem az, amit csinálok.
55. Gyakran vannak olyan ötleteim, amelyekhez a társaim eredményesen tudnak kapcsolódni.
56. Tapasztalatból tudom, hogy mik az erősségeim, és mik a gyengeségeim.
57. Szerintem én nem tudok dönteni.
58. Kétségbe szoktam esni, ha rosszul mennek a dolgaim.
59. Szeretem mások véleményét, értékelését hallani magamról.
60. A céljaim elérése rajtam múlik
61. Értékes embernek tartom magamat.
62. Ha összevitatkozunk valamelyik társammal, igyekszem az ő érzéseit és kívánságait is mérlegelni.
63. A társaim nem szokták elfogadni a véleményemet.

A kérdőív értékelése

Az össz- pontszám kiszámításához mind a 63 tételt felhasználjuk. Mivel 4 fokú skálán történik a válaszadás, a maximális össz- pontszám 252 pont, a minimális pedig 63 pont.

Alskálánként is össz- pontszámot számolhatunk. Ez a következőképpen alakul.

1. Önismeret – önreflexió

Tételei: 15., 20., 23., 34., 38., 40., 56., 59.

Az alskála maximális pontszáma: 32 pont, a minimális pedig 8 pont.

2. Önbizalom

Tételei: 13., 16., 18., 21., 27., 43., 49., 61.

Az alskála maximális pontszáma: 32 pont, a minimális pedig 8 pont.

3. Kontrollképesség

Tételei: 7., 10., 31., 33., 44., 54., 58., 60.

Az alskála maximális pontszáma: 32 pont, a minimális pedig 8 pont.

4. Döntési képesség

Tételei: 2., 5., 28., 30., 50., 57.

Az alskála maximális pontszáma: 24 pont, a minimális pedig 6 pont.

5. Érzelmi intelligencia

Tételei: 4., 6., 14., 19., 35., 37., 39., 46.

Az alskála maximális pontszáma: 32 pont, a minimális pedig 8 pont.

6. A társas mobilizálás képessége

Tételei: 12., 17., 22., 24., 26., 42., 48., 51., 53., 55., 63.

Az alsókála maximális pontszáma: 44 pont, a minimális pedig 11 pont.

7. Kommunikációs képesség

Tételei: 1., 3., 8., 29., 36., 41., 47.

Az alsókála maximális pontszáma: 28 pont, a minimális pedig 7 pont.

8. Konstruktív konfliktusmegoldási képesség

Tételei: 9., 11., 25., 32., 45., 52., 62.

Az alsókála maximális pontszáma: 28 pont, a minimális pedig 7 pont.

Azokat a tételeket, amelyek nem a mért dimenzió irányában fogalmazznak (hanem azok hiányát vagy éppen ellentétét tartalmazzák), a kiértékelés során fordítva értékeljük.

Vagyis **a tétel pontértékeit megfordítjuk**, és 1 pont helyett 4-et, 2 pont helyett 3-at, 3 pont helyett 2-t, és 4 pont helyett 1-et adunk.

A pontértékeket **az alábbi tételeknél** fordítjuk meg: 21., 27., 49., 10., 33., 58., 28., 30., 57., 6., 35., 24., 51., 63., 36., 41., 9., 25., 32.

A többi tételt a szokásos módon értékeljük.

A magas érték valamennyi kategóriában az illető komponens erősségét, magas színvonalát fejezi ki, az alacsony érték pedig épp ellenkezőleg, annak a gyengeségét, fejletlenségét. A tételek képességet és igényt fejeznek ki valamennyi dimenzió esetében, a két aspektus nemigen választható szét bennük

A kérdőív alkalmas arra, hogy segítségével a pedagógus „számszerűsíteni” tudja az egyes szociális kompetenciába tartozó képességeket. A fejlesztés előtti és utáni eredmények összehasonlításával összevetheti egyes tanítványai egyéni pontszámait, tendenciákat ismerhet fel, és a munkájában jól hasznosítható jelzésértékű információkat szerezhet.

1. Bagdy Emőke - Telkes József. Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Budapest: Tankönyvkiadó, 2008 5-25.p

2. Rudas János . Önismereti csoportok. –Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 1984.- 27-54.p

3. Szatmáriné Dr. Balogh Mária – Járó Katalin . A csoport megismerése és fejlesztése. – Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 1996.- 5-36.p

4. Vassné Dr Figula Erika-Barcsa Lászlóné. A személyes és társas hatékonyság fejlesztése az iskolai oktatás-nevelés keretében. –Nyíregyháza: Élmény'94 Bt. 2007.- 73-82.p

5. Zsolnai Anikó. A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők.-Budapest: Új Pedagógiai Szemle.1995. 28-34.p

Competence-based teaching and learning are intended to instigate a change of attitudes in the world of schools. The new attitude has developed into a "subject major" in its own right, as part of which lifestyle, social competences and social skills are taught in the framework of formal education. An organic part of the new attitude is developing social competences that include all the abilities and skills that are required for a safe orientation and effective existence in a human community, that is, our psychological well-being.

The lecture deals with eight specific competences within the field of social competences (self-knowledge-self-reflection, confidence, self-control, decision making ability, emotional intelligence, social mobilization skills, communication skills, and constructive conflict management skills). In order to introduce and develop these skills in the framework of school education, the author presents a set of surveys and exercises compiled for this purpose.

Key words: competence-based education, changing attitudes, social competences, examination and development.

УДК 37:001.9

ББК 74.202.1

Lászlóné Sipos

TANÍTÁS, TUDÁS, KÖZVETÍTÉS (NÉHÁNY FELVETÉS AZ OKTATÁS TARTALMÁRÓL ÉS A TUDÁS KÖZVETÍTÉSÉNEK ESZKÖZEIRŐL)

Компетенційність навчання розглядає нові підходи в галузі підготовки педагогів, передбачає їх оновлення в діяльності із майбутніми педагогами. Кожна ключова компетенція вміщує необхідні знання, здібності й відношення. Знання та вміння можуть бути результативними лише за наявності належного відношення. Уведення дворівневих іспитів на атестат зрілості зумовлює наступне: учні використовують цифрові засоби, а вчителі, зазвичай, дотримуються друкованих матеріалів, оскільки вони меншою мірою обізнані із інформаційним світом, аніж учні.

Маємо навчати чи розвивати? Відповідь на це запитання сприяє пристосуванню до тих змін, які відбуваються в суспільстві.

Ключові слова: компетенція, виховання на основі компетенцій, ключова педагогічна компетенція.

A kompetencia alapú oktatás megjelenése nemcsak a közoktatásban, hanem a pedagógusképzésben is új szempontokat vet fel, tanároktól, tanítójelöltektől egyaránt viszonyulásuk megújulását követeli. A Magyar Nemzeti Alaptanterv felsorolja az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat és a kiemelt fejlesztési feladatokat, amelyeknek ismeretében az oktatási intézmények és az oktatással foglalkozó szakemberek kialakíthatják álláspontjukat az új, kompetencia alapú oktatás kérdésében. Az alkalmazható ismeretek mellett a sikeres életpálya alakításában szerepet kap az érzelmi intelligencia, az alkotáshoz szükséges intuitív fantázia, a tudás kreatív hasznosítása, valamint a rendszerben való gondolkodás képessége. Az oktatás megújulása szempontjából elsősorban a kompetenciák felől érdemes megközelíteni a közoktatásra vonatkozó kormányrendeletet, valamint ennek várható hatását a pedagógusképzés feladatrendszerére.

A NAT-ban közzétett **kulcskompetenciákat** az iskolai oktatáson túl a munkaerőpiac és az élethosszig tartó tanulás szempontjából is figyelembe kell vennünk. Nem árt ezeket a kulcskompetenciákat, valamint a közoktatás kiemelt fejlesztési területeit felsorolni: 1. Anyanyelvi kommunikáció; 2. Idegen nyelvi kommunikáció; 3. Matematikai kompetencia; 4. Természettudományos kompetencia; 5. Digitális kompetencia; 6. A hatékony, önálló tanulás; 7. Szociális és állampolgári kompetencia; 8. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; 9. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

A kulcskompetenciák három összetevője jelenik meg az egyes területek leírásában: a szükséges ismeretek, képességek és attitűdök. A felsorolt összetevők sorrendje a hagyományos, ismeretközpontú oktatásnak megfelelően az ismereteket említi első helyen, holott nyilvánvaló, hogy akár ismeretéről, akár képességekről van szó, mindegyik terület csak a megfelelő attitűd kialakításával lehet eredményes.

A NAT a közoktatás tartalmát az alábbi **műveltségterületek**hez rendeli: Magyar nyelv és irodalom; Élő idegen nyelv; Matematika; Ember és társadalom; Ember a természetben; Földünk – környezetünk; Művészetek; Informatika; Életvitel és gyakorlati ismeretek; Testnevelés és sport.

A kulcskompetenciák és műveltségterületek mellett a NAT meghatározza a **kiemelt fejlesztési feladatok** körét: 1. Énkép, önismeret; 2. Hon- és népismeret; 3. Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra; 4. Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; 5. Gazdasági nevelés; 6. Környezettudatosságra nevelés; 7. A tanulás tanítása; 8. Testi és lelki egészség; 9. Felkészülés a felnőttléti szerepeire. A felsorolt feladatkörök összefüggéseiből látható, hogy az egyéni képességek fejlesztése a szűkebb és tágabb közösséget szolgáló, hasznos, felelős és tudatos tevékenységekre készít fel.

A kötelező oktatás az alábbiak szerint **képzési szakaszokra** oszlik: az 1–4. évfolyam a kezdő szakasz (a tanítóképzés szempontjából különösen fontos ezen belül az 1–2. évfolyamon az oktatás bevezető szakaszának elkülönítése, mely nem önálló képzési szakasz; célja sikeres átmenetet biztosítani az óvodából az iskolába). Az alapozó szakasz (5–6. osztály) feladata a kulcskompetenciák megalapozása és a tudás tagolása. A 7–8. évfolyam a fejlesztő szakasz, ezt követi az általános műveltséget megszilárdító szakasz (9–10. évfolyam), majd az általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási szakasz (11–12. évfolyam). Az „általános műveltség” körébe tartozó tartalmak eszerint a középiskolás korosztály tananyagában kapnak helyet, az első hat évfolyamon a készségfejlesztés dominál. A készségfejlesztés és az ismeretátadás aránya tehát az életkori sajátosságoknak megfelelően módosul, kérdés, hogy el tudjuk-e dönteni, mire készítsük fel a pedagógusjelölteket, hogy az intenzív változási folyamatokhoz megfelelően tudjanak viszonyulni.

A tanítóképzés tartalmát meghatározó előírások teljesítéséhez szükségesnek tűnik, hogy a megismerő tevékenység az óvodában gyakorolt készségekre épüljön. A NAT-ban felsorolt kompetenciákat és fejlesztési területeket csupán azért láttam el sorszámokkal, hogy a tájékozódást megkönnyítsem (elvileg ez nem jelez rangsort). A fejlesztési területek első három pontja nyilvánvaló: az egyéntől a nemzeti tartalmakon át az egyetemes kultúráig bővül; a kulcskompetenciák körében viszont az anyanyelvi kompetencia áll az első helyen, illetve a kommunikatív készség (a multikulturális kommunikáció szempontjára is érdemes felhívni a figyelmet). Az esztétikai-művészeti tudatosság került a kilencedik helyre (“végül de nem utolsósorban”?). Mindezen bizvást eltűnődhetünk, de arra ügyeljünk, nehogy elkerülje a figyelmünket az 5. sorszámhoz tartozó digitális kompetencia jelentősége. A kétszintű érettségi bevezetésekor derült ki, mennyire sokkoló hatású ennek a területnek a bevonása a közoktatásba: a tanárok jelentős része nehezen szokja meg, hogy az ismeretszerzésnek és kapcsolattartásnak ezt az új területét a diákok készség szinten használják, miközben a tanárok a tudás hagyományos

hordozójához, nyomtatott szövegekhez ragaszkodnak. Előidézt tehát a digitális üzenethordozók elterjedése egy olyan új helyzetet, melyben a tanulók jobban értenek valamihez, mint az oktatóik, s ez a tanár–diák viszonyt illetően is, a tudáshoz való viszonyulást illetően is problémákat vet fel.

Az oktatási rendszerben végbemenő változásokkal olyan problémák jelennek meg, amelyeknek megoldását nem ismerjük. Erre a jelenségre már a hetvenes évek közepén rámutatnak a szerzők Watzlawick–Weakland–Fisch *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei* című munkájában: “A hagyományos oktatási rendszerben elismerték a tanár tekintélyét, s ő határozta meg, hogy mit kell megtanulni. A modern oktatásban kitartóan kísérleteznek a tanár szerepének demokratizálásával, ez azonban kínos paradoxonokat teremt /.../. A nevelőktől általában elvárják, hogy szakértők legyenek annak megítélésében, hogy mi a különböző stúdiumok értéke, annak azonban nincs “demokratikus” módja, hogy megköveteljék a diákoktól, hogy ezekbe a tanulmányokba vessék bele magukat. Ugyanakkor, ha megengednék, hogy a diákok „demokratikusan” eldöntsék, hogy mit akarnak, illetve mit nem akarnak tanulni, vagy hogy egyáltalán akarnak-e iskolába járni, az eredmény káosz lenne. Így aztán a tanár csak azt teheti, hogy kifinomult módszerekkel befolyásolja a diákokat a “helyes” irány kiválasztására, valamiképp meggyőzi őket (és lehetőleg önmagát is), hogy ezek “nevelési technikák”, s nem az erőszak leplezett eszközei...” [8, p. 104-105.]

Az itt következő kérdésfelvetésekkel az a célom, hogy az iskolával kapcsolatos beidegződéseinket megpróbáljuk új megvilágításba helyezni, illetve keressük a módját, miként lehet a társadalmi méretű változásokhoz alkalmazkodni, a változtatások szükségességét belátni és elfogadni. Kérdésfeltevéseim vélhetően provokatívnak tűnhetnek, ám ezáltal ki-ki személyes tapasztalataira alapozva közelebb juthat a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos álláspontjának kialakításához vagy újraértékeléséhez.

1. kérdés: Tanítsunk vagy fejlesszünk?

Az életkori sajátosságokat alapul véve a kommunikáció területei közül az óvodában a közvetlenül érzékelhető (hangzó) beszédnek és a nonverbális üzeneteknek jut elsődleges szerep, míg az iskolai oktatás középpontjában kezdettől fogva a literáció áll, s ez az interperszonális és kognitív folyamatokat egyaránt meghatározza.

Az iskolai oktatásnak figyelembe kell vennie, hogy „a különböző életkori szakaszok természetadta módon különböznek az ismeretelsajátítás–képeségfejlesztés belső arányait és lehetőségeit tekintve. /.../ az óvodában nemcsak a célrendszer, hanem a tényleges tartalom, a mindennapi tevékenységek is a képeségfejlesztést helyezik előtérbe” (mint azt *Reflektorfényben egy régi fogalom pár: ismeret- és képeségközpontúság az iskolában* című tanulmányában Chrappán Magdolna is leszögezi). [1, p. 254.] Az óvodás korú gyerekekről tudjuk, hogy érzelmei irányítják a megismerési folyamatokat is; az iskolában már az intellektuális értékek, a tudás átadása a cél. Az óvodai fejlesztés–fejlődés a képeségekre, míg az iskolában folyó tanítás–tanulás hagyományos értelemben a megismerésre, az ismeretek átadására irányul.

A biztonságos átmenet érdekében az iskolai oktatásnak építenie kell mindarra, ami az óvodai tevékenységre jellemző. „Kisiskolás korban azoknak az alapképességeknek a kifejlesztése (lenne) a legfontosabb, amelyek eszközül használhatók a tudás (az ismeretek és tevékenységek) elsajátításában, a kultúra megszeretésében (motívumok, attitűdök stb.)” – állapítja meg E. Szabó Zoltán *Nevelés és iskola (Válság van, de kiút?)* című tanulmányában. [2, p. 35.] A további lehetséges oppozíciókat akár táblázatban is összegezhetjük, hangsúlyozva, hogy az intézménytípusok közötti átmenet csak akkor lehet sikeres, ha a felsorolt fogalmak nem kizárják, hanem kiegészítik egymást.

ÓVODA	ISKOLA
oralitás	literáció
elsajátítás	oktatás
érzékelés	fogalomalkotás
élmény	információ
próbálkozás	kategorizálás
spontaneitás	szabálykövetés
holisztikus felfogás	analizálás
induktív menet stb.	deduktív menet stb.

2. kérdés: Milyen tudás?

Milyen tudást közvetítsen az iskola? Az ismeretközpontú iskolában elsődleges volt a tudásanyag, a kánon szerepe. Az egykori tantervekben a határozottan körvonalazott ismeretanyag közvetítette és fenntartotta a társadalom értékrendjét. Az általános műveltség körébe elsősorban nem a mindennapi élet szempontjából hasznos ismereteket, hanem a nemzeti kultúra fontosnak ítélt értékeit, irodalmi és művészeti alkotásait sorolták, amelyek nemzedékeken át változatlanok maradtak, s ezek a hagyományos értékek mélyen bevésődtek az egyén és a közösség tudatába.

A mindenkori kánon megállapításához szükséges egységes nemzeti alapot mára felváltja az információbőség; a szelektálást egyre inkább a tankönyvkiadók valósítják meg: rajtuk áll, milyen szövegek, műalkotások és feladatok kerülnek a tananyagba. Az egyes iskolák pedig a tankönyvcsaládok közül nem kizárólag szakmai szempontok szerint választják ki a megfelelőt.

Az iskolában megszerezhető explicit tudás mellett (helyett?) felértékelődik az implicit (rejtett, személyes) tudás, amely különböző, gyakran ellenőrizhetetlen csatornákon jut el az egyénhez és épül be ismeretrendszerébe. Ezt a folyamatot a szűk körű, speciális ismereteket közvetítő tanár nem képes irányítani, ellenőrizni; a szervezett keretek között folyó, konkrét célra irányuló megismerést egyre több szintéren és információs csatornán az esetleges, véletlenszerű tapasztalatszerzés váltja fel. A hagyományos iskolai oktatásban a tudás ellenőrizhető és mérhető volt; a kompetencia alapú oktatásban a procedurális tudásnak, a "tudni hogyan" képességének jut nagyobb szerep a "tudni mit" típusú deklaratív tudáshoz képest.

3. kérdés: Milyen intézmény?

A köznyelvben az iskola szó nemcsak az oktatási intézmény fogalmát jelöli, hanem az épületet is, amely az ilyen intézménynek helyet ad. A hagyományos tanterem berendezésének tárgyi kellékei, a tábla és a kréta, a tankönyvek, füzetek, íróeszközök fokozatosan átadják helyüket a számítógépeknek, a monitornak, az interaktív táblának. Az intézményhez tartozás alatt nem a személyes jelenlétet, hanem a hálózati kapcsolatot lehet érteni, a távoktatás lehetőséget ad arra, hogy bárki bekapcsolódhasson az oktatási (tanulási, kutatási) folyamatba. A virtuális tudásközpontok világában bárki, aki a megfelelő technikai eszköz birtokában van, hozzáférhet az információhoz. Az így szerzett információk jellemzője – mint azt György Péter esztéta megállapítja a sulinet által bevezetett technológiai változásokkal kapcsolatban – "az ellenőrizhetetlenség, kanonizálhatatlanság, hierarchizálhatatlanság" lesz [3, www.sulinet.hu/elv/Gyorgy.doc]. Szintén életkori sajátosság, hogy a kisebb gyermekek számára még feltétlenül fontos – hisz az eligazodást segíti az iskola intézményének rendszerében – a szabályok ismerete, az alá- fölérendeltség tudatosítása. A tekintélyelvű oktatás megszűnésének felismerése során tudatosul bennünk, hogy „az iskolai tudás összeomlott, illetve kaleidoszkóp-szerűen alakuló, strukturálatlan rendszertelenségében a szórakoztatásnak sohasem látott mértékű szerepe lehet.” A "tudni mit" és "tudni hogyan" kérdése is átalakul ebben a virtuális világban: "Ellenőrizni a csatornákat, és mit sem mondani az üzenetekről." [3, uo.]

4. kérdés: Milyen közvetítő?

A hagyományos iskolaképtől nehezen tudunk megválni: a XX. században még közismert iskolaregények (ajánlott és kötelező olvasmányok – voltak!) ezt a képet őrzik, elég csak Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*, Karinthy Frigyes: *Tanár úr, kérem*, Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk*, Kosztolányi Dezső: *Aranysárkány*, Ottlik Géza: *Iskola a határon* vagy Fekete István: *Tüskevár* című regényének hangulatát felidézni. Ezekben az ábrázolt intézményekben a tanár vitathatatlan tekintély volt, de Gárdonyira (*Az én falum*) vagy Móra Ferencre gondolva annál is több: maga a tanító volt pótolhatatlan intézmény a faluban. Anélkül, hogy aktuális jelenségekre irányítanánk a figyelmet, leszögezhetjük: az oktatási rendszer átalakulásában a legkirívóbb, legnehezebben feldolgozható problémákat a tanári szerep gyors változása okozza.

Az új szóbeliség korában az információk átadásának folyamata nem személyhez kötött, az ismeretek mellett az ismerethez jutás módja és képessége (a digitális kompetencia!) egyre fontosabbá válik. Az információhoz jutás, a „tudás” megszerzésének legtágabb lehetőségei egyre inkább technikai felszereltséghez kötöttek, a közvetlen, személyhez kapcsolódó – kétségtelenül időigényes – ismeretátadás szerepe csökken az oktatási intézményekben. Ezzel párhuzamosan a képességek fejlesztésére, a gyakorlásra fordított idő lerövidül, s a tevékenységi folyamatok helyett a készen vett, verbalizált ismeretek átadása lesz a cél.

A tananyagnak nemcsak a kiválasztása, hanem a mennyisége, az oktatásra fordított idő is gondot okoz, márpedig – mint Chrappán Magdolna fentebb már idézett tanulmányában olvashatjuk – “az idő a képességfejlesztés alapkategóriája. Ha az nincs, akkor nincs képességfejlesztés sem...” [1, p. 254-255.] Gyakran épp ez a tényező jelzi a közoktatás válságát: nincs idő a „tananyag” elvégzésére. Az elérhető technológiai eszközök nem oldják meg ezt a problémát, csupán a viszonyok rendeződnek át, s időgazdálkodásunk fő kérdése az lesz – mint azt Pléh Csaba *Új kommunikáció, új gondolkodás?* című előadásában a kognitív pszichológia szempontjából fölveti –, hogy „mennyi energiánk megy el a frissülő tudáselemek megszerzésére és birtokba vételére (keresésre, másolásra) és mennyi a használatára.” [4, <http://www.jate.u-szeged.hu/~pleh/magyar/>]

Az idő mellett a közvetítő személy szerepére hívnám még föl a figyelmet, mivel ez a “tényező” kiemelt szerepet kap az attitűd alakításában. Az elsődleges szóbeliség idején a tudást közvetlenül a mestertől, hallás útján szerezték meg a tanítványok. A beavatottak a titkos tanításokhoz valóban csak a mester közvetlen közelében juthattak hozzá: ezt mutatja az upanisád szó jelentése: mellélés, mellételepedés. Amikor a technikai felszereltség (sulinet, digitális tábla) válik elsődleges kérdéssé, ezzel párhuzamosan csökken a megismerési folyamatban a tudást átadni képes mester (pedagógus, tanár, oktató) szerepe, hatása.

5. kérdés: *Milyen ismeretek, képességek, attitűdök?*

Az eddigiekből kitűnhet, hogy a tantárgyi tartalmakhoz, az ismeretekhez viszonyítva a képességfejlesztés az alsóbb évfolyamokon nagyobb szerepet kap. A megfelelő arányok kialakítása a pedagógus szakma képviselőinek felelőssége. Chrappán Magdolna szerint (a dőlt betű a szerző kiemelése): “a képességeket sohasem lehet ismeretek nélkül fejleszteni /.../ A legnagyobb probléma, hogy a *képességfejlődés* a jelenlegi iskolai tevékenységrendszerben /.../ többnyire *a szereplők*, elsősorban a pedagógusok direkt *szándékaitól függetlenül következik be.*” [1, p. 247.]

Ha viszont képességeket fejlesztünk, vajon az ún. készségtárgyak nagyobb óraszámot kapnak? A képi információ arányának növekedése vajon a vizuális készség fejlettségét igazolja vagy épp a verbalitás visszafejlődését? Az attitűdformálás függ-e a közvetítő személytől és a közvetítő nyelvtől? A nyelvi üzenetek színvonala, a nyelvtanítás háttérbe szorulása, az olvasási készség hiányosságaiból eredő nehézségek újabb és újabb kérdéseket vetnek fel.

A köztudatban a nyelv és az írás fogalma gyakran keveredik, a nyelvtan fogalma leszűkül a helyesírás – egyébként valóban könnyen pontozható és értékelhető – területére, holott a helyesírás utoljára a középiskolai magyar órákon számottevő tényező (ha a magyartanár külön értékeli – osztályozza?!); az érettségi vizsgán már nem, a munkaerőpiacon sem az első szempontok között veszik tekintetbe. (A ‘kompetencia alapú’ szókapcsolatot például a helyesírási szabályoktól eltérően, általában kötőjellel írja a “szakma”, így: kompetencia-alapú.) Továbbmegyek: általában csökken a nyelvi képességnek, a verbalitásnak – mint konkrét tudástartalmak közvetítőjének – a szerepe. Eddig úgy tudtuk, hogy a szavak, a nyelv (úgy is mint „második jelzőrendszer”) az emberiség semmihez sem hasonlítható eszköze és lehetősége. Nyíri Kristóf szembeállítja a képi és verbális gondolkodást, s nem mindennapi kihívásnak tűnik egy magyartanár számára, amit a filozófus állít egy interjúban: „Általában képekben gondolkodunk, tehát érdemes kiszabadítani világunkat a szavak kényszerzubbonyából. /.../ a vizuális üzeneteknek a szövegnél jelentősebb tudásközvetítő szerepük lehet. Ennek oktatásfilozófiai jelentősége van.” [7, p. 31.]

A kérdés oktatásfilozófiai jelentőségének tudatában egyéb elméleti és tudományos alapok felől (pedagógia, pszichológia, szociológia, megismeréstudomány, nyelvészet, esztétika és kommunikációelmélet stb.) is közelíthetünk a kérdéshez, ha a kompetencia alapú oktatás megvalósíthatóságát mérlegeljük. E. Szabó Zoltán szerint „a kompetencia-alapú tervező munka során az eddigiektől eltérő szemlélet meghonosodására van/lesz szükség és lehetőség: nem a „tananyag”-hoz kell célt “biggyeszteni”, funkciót keresni, hanem – fordítva kell gondolkodnunk! – a kitűzött célokhoz /.../ meg kell keresnünk a legalkalmasabb „tananyag”-ot, az emberi nem értékeiből ki kell választanunk a legoptimálisabbat, a legadekvátabbat” [2, p. 37.]. A szemléletváltáshoz a jövő pedagógusainak felkészítésében érdemes tudatosítani, hogy a lehetőségeket egyfelől a tananyag kiválasztása, a “tudni mit” körülhatárolása, másfelől a tudást közvetítő intézmények technikai felszereltsége határozza meg.

1. Chrappán Magdolna: Reflektorfényben egy régi fogalom pár: ismeret- és képességek központúság az iskolában
In: Körös Tanulmányok TSF Körös Főiskolai Kar, Békéscsaba – Szarvas, 2000. 241-257.
2. E. Szabó Zoltán: Nevelés és iskola (Válság van, de kiút?)
In: Közös út. Válogatás társadalom-, nyelv- és természettudományi tanulmányokból. PoliPrint Kft. Ungvár, 2006. 32-39.
3. György Péter: Iskola a határon www.sulinet.hu/elv/Gyorgy.doc
4. Pléh Csaba: Új kommunikáció, új gondolkodás? <http://www.jate.u-szeged.hu/~pleh/magyar/>
5. Sipos Lászlóné: Az olvasás: élmény Bárka XIV. évf. 2006/2. szám 100–107. old.
6. Sipos Lászlóné: Olvasás és megismerés az új szóbeliség korában In: Közös út. Válogatás társadalom-, nyelv- és természettudományi tanulmányokból PoliPrint Kft. Ungvár, 2006. 63-71.
7. Szikszai Péter: Szavak kényszerzubbonyában. Mobilkommunikáció: rendteremtés és zűrzavar Magyar Nemzet, 2002. november 23. (31. oldal)
8. Watzlawik, P. – Weakland, J. H. – Fisch, R.: Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei (Ford.: Pap Mária) Gondolat, Budapest, 1990.
9. Óvodai nevelés országos alapprogramja 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet
10. Nemzeti Alaptanterv, 202/2007. (VII. 13.) Korm. rendelet

The appearance of competency based education suggests new aspects either in the field of public education or teacher training institutes, demanding revival in approach. Changes in the educational system led to problems that are difficult to solve. The key competencies for lifelong learning include the combination of three fields and they are listed according to the traditional knowledge based tuition: essential knowledge, skills and attitudes. It is obvious, that knowledge and skills can only be productive through developing appropriate attitude. When the two-level examination system was introduced, it led to a shocking experience: digital technology is used by students while teachers insist on printed texts as a traditional vehicle of knowing – because they are less skilled in this field of information and connection.

To teach or to develop? What kind of knowing? What kind of institute? What kind of mediator? What kind of knowledge, skills and attitudes? These questions may help to find a way how we can adjust changes of social dimensions, accept the need for changes.

Key words: *competency, changes in the educational system, pedagogical competency.*

Компетенційність навчання розглядає нові підходи в галузі підготовки педагогів, передбачає їх оновлення в діяльності із майбутніми педагогами. Кожна ключова компетенція вміщує необхідні знання, здібності й відношення. Знання та вміння можуть бути результативними лише за наявності належного відношення. Уведення дворівневих іспитів на атестат зрілості зумовлює наступне: учні використовують цифрові засоби, а вчителі, зазвичай, дотримуються друкованих матеріалів, оскільки вони меншою мірою обізнані із інформаційним світом, аніж учні.

Маємо навчати чи розвивати? Відповідь на це запитання сприяє пристосуванню до тих змін, які відбуваються в суспільстві.

Ключові слова: *компетенція, виховання на основі компетенцій, ключова педагогічна компетенція.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Джабер Мохаммед Нур. Медико-педагогічна складова професійної підготовки вихователів дитячих садків Йорданії: стан і перспективи	3
Легеза Іветта. Проблеми вивчення “рідної мови” в умовах поліетнічного розвитку шкільництва на Закарпатті (початок ХХ століття)	7
Нос Любов. Підготовка вчителя початкової школи в Канаді: полікультурний аспект	10
Палійчук Оксана, Олійник Олеся. Національне виховання молоді крізь призму ідей Володимира Мацьківа	13
Браун Ласло. Традиційні історичні погляди та нові шляхи у викладанні предмета “Історія України” в загальноосвітніх навчальних закладах	16
Домбі Марія Одріен. Роздуми про дитину ХІХ-го століття: історія затримки розумового розвитку	21
Домбі Оліце. Зміна парадигми в дослідженні підготовки педагогів на основі джерел історії педагогіки	24
Йенеї Тереза. Багатосторонність міжкультурних аспектів програм підготовки вчителів початкових та старших класів у Ниредьхазьській вищій школі	27
Кішне Жамвокі Река. Упровадження педагогіки Френе в угорських дошкільних закладах	32
Лентворські Анна. Традиції та інновації в підготовці вихователів дошкільних навчальних закладів з словацькою мовою навчання за останні п’ятдесят років	35

ВИЩА ШКОЛА

Горчакова Ольга. Соціально-психологічні механізми управління полікультурним освітнім простором вищого навчального закладу	41
Дацків Ірина. Підвищення професіоналізму викладача вищої школи та його вплив на якість професійної підготовки студентів	45
Єрмакова Світлана. Інтерактивні дидактичні засоби випереджувального розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів	49
Кравець Любов. Саморефлексія – важлива складова професійного становлення майбутнього педагога	53
Кузьма-Качур Марія. Краєзнавство як компонент професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів	57
Лалак Наталія. Інклюзивна освіта в контексті сучасних викликів суспільства	62
Науменко Тетяна, Стеценко Ірина. Використання ІКТ-технологій в модернізації змісту професійної освіти майбутніх педагогів	65
Сайфул Дін Абдул Салам. Міжкультурна компетентність як атрибут педагога ХХІ століття	69
Товканець Ганна. Комунікативно-мовленнєва компетенція у професійному спілкуванні майбутніх фахівців	72
Трофанова Тетяна. Готовність майбутніх учителів до формування репродуктивного здоров’я учнів загальноосвітньої школи	77
Хома Ольга. Педагогічна практика як одна із складових підготовки майбутніх учителів початкових класів	81
Балогне Бакк Адріан. Дослідження сприймання спільного виховання в колі педагогів дошкільників м. Шопрон	84
Хусті Ілона. Роль педагогічної практики для студентів у процесі їх становлення компетентними вчителями	87

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Герасимчук Анна. Трансформація цінностей української ментальності та етнопедагогіки у родинному вихованні сім'ї Косачів	91
Макаренко Ольга. Полікультурне виховання засобами етнопедагогіки в системі ДНЗ-ШКОЛА-ВИШ	93
Семенова Наталія. Концепт “здорова особистість” у сучасній парадигмі формування особистості дошкільника	97
Адам Єлізавета. Метод компетенції у педагогіці	101
Балог Лівія. Використання педагогіки маленьких пластунів у дошкільному закладі та початковій школі	105
Боробаш Каталін, Девоса Іван, Козінські Золтан. Виховання здорового способу життя особистості в умовах вищого навчального закладу	109
Вішмег Іштван. Мінливість парадигм фізичного виховання: обґрунтування доцільності	111
Гованські Яношне. Своєрідна система інноваційного музичного мислення	114

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Алмашій Іван. Застосування в підготовці учнів до еколого-туристичних маршрутів комп'ютерних програм-тренажерів	118
Барановська Валентина. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів навчання	122
Гишка Надія. Уміння учнів учитись в контексті професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів	125
Кононенко Віталій. Теоретико-методологічні засади оновлення змісту мовної освіти	130
Легін Вікторія. До проблеми рефлексії навчальної діяльності молодших школярів	135
Орос Ілдіко. Стан освіти угорськомовного населення Рахівського району Закарпатської області	139
Піц Ірина, Васечкіна Маргарита. Підготовка молодого вчителя до роботи з батьками молодших школярів у системі науково-методичної роботи ЗНЗ	145
Хімчук Ліліана. Психолого-педагогічна готовність майбутніх педагогів до застосування у початковій школі сучасних інформаційних технологій	149
Хома Тетяна. Мовна норма як основний показник культури усного українського мовлення	152
Адам Анетта. Змінний склад студентів – змінна навчальної системи методів у вищій освіті	154
Бендарік Ласло, Ковач Ласло. Онтологічна модель навчального матеріалу та лімітна система “DITA”	159
Бергхауер-Олас Емйовке. До проблеми відчуттів психічно травмованих дітей	164
Катона Крістіна. Вплив ознайомлення з твором “Малий козушок – шукач скарбів” на формування компетенційної основи	167
Лехнер Ілона. Метод навчання іноземними мовами за допомогою казок (на основі результатів проведеного дослідження)	172
Фігула Еріка. Розвиток соціальних компетенцій у рамках шкільної освіти	177
Шіпош Ласлони. Проблеми змісту навчання та засобів їх трансформації в навчально-виховному процесі вишів	181

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Dzhaber Mohammad Nur. The medical and pedagogical component in the professional training of the nursery teachers in Jordan: the present condition and perspectives	3
Legeza Ivettá. Problems of “native language” studying in the conditions of poliethnical development of education in the Transcarpatian region (the beginning of the XX century)	7
Nos Lyubov. Elementary School Teachers Training in Canada: Multicultural Aspect	10
Paliychuk Oksana, Oliynyk Olesya. National education of young people through prism of ideas of Volodymyr Matskiv	13
Braun László. Traditional and new directions of teaching Ukraine's history in schools (school curriculums)	16
Dombi Mária Adrienne. Child conception, characteristics of thinking about childhood in the XIX TH 21	
Dombi Alice. Paradigm alterations of educational history source-research in teacher training	24
Jenei Teréz. Multi-and intercultural contents of teacher training programs in the College of Nyíregyháza	27
Kissné Zsámboki Réka. Opportunities and Challenges of Freinet Pedagogy in Hungarian Playschools – An Optional Way of Adaptation	32
Lentvorszki Anna. Tradition and innovation during the five decades of Slovakian national minority pre-school teacher’s training at the Szent István University Faculty of Education	35

HIGHER SCHOOL

Gorchakova Olga. Social & psychological mechanisms in multicultural educational institutions management	41
Datskiv Iryna. The extension of the professionalism of the higher school teacher and its influence on the quality of the students’ professional education	45
Ermakova Svitlana. Interactive didactic means of the development of creative individuality of the future professors of higher technical institutions	49
Kravets Lyubov. An important component of a future teacher's professional formation	53
Kyzma-Kachyr Marija. Study of a particular region as a component of professional preparation of the future teachers of primary school	57
Lalak Natalya. Inclusive education in the context of contemporary society	62
Naumenko Tetyana, Stetsenko Irina. Use of ict- technologies for modernization content future professional education teacher	65
Sayful Din Abdul Salam. Multicultural competence is a significant skill of the 21 st century teacher	69
Tovkanets Ganna. Speech-communicative competence in professional communication of the future experts	72
Trofanova Tamara. The students of general school have readiness of future teachers to forming of reproductive health	77
Homa Olga. Pedagogical practice as a component part of the training of the future teacher in primary school	81
Baloghné Bakk Adrienn. Research on inclusive education among kindergarten teachers in Sopron	84
Husztí Ilona. The importance of the teaching practicum of student teachers in the process of their becoming competent teachers	87

THE THEORY OF UPBRINGING

Herasumchuk Anna. Transformation of values of ukrainian mentality and ethnopedagogy in family education of Kosach family	91
Makarenko Olga. Multicultural upbringing with the help of Ethnopedagogy in the system of preschool educational establishment – school – higher educational establishment	93
Semenova Natalya. Concept “healthy personality” in the modern paradigm of forming personality of a preschool child	97
Ádám Erzsébet. Competency-based education. Dimensions of teacher key competences	101
Balogh Livia. Using Boy Scout pedagogy methods in kindergarten and primary school	105
Devosa Iván, Kozinszky Zoltán, Barabás Katalin. Can be effective health promotion in the school context?	109
Vismeg Istvan. Need for a paradigm shift in Physical Education	111
Govanski Yanoshne. Distinctive features of an innovative way of thinking about music	114

THE THEORY OF EDUCATION

Almashiy Ivan. Peculiarities of usage of computer-training programmes while preparing students to the tourist routes	118
Baranovska Valentyna. Teaching future teacher of primary school for using computer oriented didactic means of education	122
Gyshka Nadiya. Ability to study students in context of professional competence for future teachers of initial classes	125
Kononenko Vitaliy. Theoretical and methodological principles of the language education content renovation	130
Lehin Victoria. The problem of reflection of the junior schoolchildren’s studying activity	135
Orosz Ildiko. Analysis of the state of education of the Hungarian population of Rakhiv district, Transcarpathian region	139
Pits Iryna, Vasechkina Margaryta. Preparation of young teacher before work with parents of junior pupils in system scientifically methodical works of general educational establishment	145
Himchuk Liliana. Psychological and pedagogical competence of the future teacher to the use of modern information technologies in primary school	149
Homa Tetyana. Language norm as the main indicator in culture of oral ukrainian speech	152
Ádám Anetta. Changing student composition – changing teaching methods at higher education	154
Bednarik Laszlo, Kovacs Laszlo. Methodological Background of Course Material Ontology Models	159
Berghauer–Olasz Emőke. Graphic Representation of the Traumatized Children’s Feelings	164
Katona Krisztina. The treasure hunter sheepskin waistcoat from the point of view of competency based development	167
Lehner Ilona. Storytelling as a foreign language teaching method (based on the findings of a Transcarpathian investigation)	172
Figula Erika. Developing Social Competences within School Education	177
Sipos Lászlóné. Teaching, knowing, delivering (Some points on the content of education and the means of delivering knowledge)	181

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XXXVIII

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University

PEDAGOGICS
Issue XXXVIII

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V. Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76000, Ivano-Frankivsk

Головний редактор: Головчак В.М.
Комп'ютерна правка: Дмитрів Р.В., Матішак М.В., Нижникевич З.М.
Комп'ютерна верстка: Дмитрів Р.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435
Здано до набору 14.04.2011 р. Підп. до друку 21.04.2011 р.
Формат 60x84/8. Папір ксероксний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 12,00. Наклад 100 прим. Зам. № 40.

Видавець
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК 2718 від 12.12.2006 р.