

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XXXIX



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. XXXIX. 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 374.7(477.85)
ББК 74. 03. (4 Укр.3)**

Валентина Звоздецька

**“УЧИТЕЛЬСЬКЕ ПИТАННЯ” НА ПОРЯДКУ ДЕННОМУ
УКРАЇНСЬКИХ ТОВАРИСТВ БУКОВИНИ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті розкрито організаційну діяльність українських громадських організацій Буковини початку ХХ століття у галузі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, захисту їх соціально-правового становища; високо оцінено внесок українських товариств у розвиток приватних закладів педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, учительські семінарії, “Руська Школа”.

Учитель – одна з найстаріших, найгуманніших і найскладніших професій. Її вважають дзеркалом суспільства, адже, як переконує історія людської цивілізації, всі процеси, які відбуваються у ньому, тією чи іншою мірою зачіпають шкільного вчителя. Сучасні глибинні трансформаційні процеси диктують все нові й нові вимоги щодо діяльності школи і вчителя. Нині змінюється соціальна функція школи, зростає необхідність у поліпшенні теоретичної і практичної підготовки, у посиленні ефективності навчально-виховного процесу. Перебудова діяльності учителя означає, насамперед, поєднання його соціальних і педагогічних функцій, включення у процеси вирішення національних і соціальних проблем.

За вчителем уже традиційно закріплене високе покликання бути “жрецем обнови і воскресіння”, бути “...чимось більше як учителем - ...дослідником, громадянином на весь рід в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові...” [14, с.113]. Як зазначалося ще на Першому українському педагогічному конгресі (1935), учитель “... сповняє місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю” [14, с.113]. Нині, на світанку третього тисячоліття, подібні формулювання щодо соціальної місії вчителя є незаперечними, не потребують доведень, як аксіома виголошуються на всіх рівнях. Однак їх декларативний зміст складає одну з проблем сучасного вчителства, коли на тлі всезагального визнання цінності професії має місце низькооплачуваність праці вчителя і падіння її соціального престижу. Попри широку мережу закладів професійної педагогічної освіти, яка сьогодні функціонує в Україні, очевидним є дефіцит педагогічних кадрів, відсутність у школах, а особливо, сільських, спеціалістів з цілого ряду предметів; прояв консерватизму і почасти неспроможності працювати в ногу з часом у старшого покоління і нічим не підкріпленої амбіційності й низького рівня підготовки молодих випускників вишів. Цей перелік можна продовжувати, позаяк хвилює традиційне “що робити”.

Звернення до історичного минулого переконує, що зазначені вище проблеми чи суперечності навколо вчительської професії не є винятково теперішніми. В різні часи, переконливо доводячи високу соціальну місію вчителя, передові мислителі і педагоги – М.Ф.Квінтілан, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, Ф.А.Дістервег, К.Д.Ушинський, М.І.Пирогов, Л.М.Толстой та ін., вимагали для нього відповідного соціально-правового та матеріального становища, оскільки в цьому завжди залишалася потреба.

У ракурсі цікавих нам наукових розвідок у галузі історії буковинської освіти і шкільництва видається вартим уваги відшліфований часом досвід вирішення “учительського питання”, набутий на теренах Буковини, що впродовж тривалого часу (1774-1918) розвивалася як складова Австро-Угорщини.

Дослідження з історії освіти на Буковині (Л.Кобилянська, І.Ковальчук, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, Л.Платаш, Л.Тимчук, Т.Шоліна) засвідчують позитивні тенденції у розвитку системи народного шкільництва у краї, започатковані у другій половині ХІХ століття прогресивними австрійськими реформами. Попри низку суперечностей і недоліків, зазначають дослідники, проведені у 60-70 рр. ХІХ ст. в Австро-Угорщині реформи початкової школи і педагогічної освіти загалом позитивно вплинули на розбудову системи шкільництва в краї, удосконалення змісту шкільної освіти, поліпшення фахової підготовки вчителів.

Водночас наскрізною ниткою змагань українців Буковини за рідну школу впродовж усього періоду залишалася проблема вчителя. Суттєвого поліпшення, як стверджує Д. Пенішкевич, вимагали стан підготовки педагогічних кадрів і рівень забезпечення ними українських шкіл. Надзвичайно гостро постали питання матеріального становища і соціально-правового статусу українських вчителів.

Значно погіршувала наявний стан шкільництва проблема учительських кадрів. Посол О. Барвінський на засіданні Палати послів у квітні 1894 р. вказав на кадрову незабезпеченість українських шкіл, негативно оцінив діяльність у них учителів-румунів, які “рускої мови зовсім не знають і через те молодіж руску румунщать” [10, с.1]. Свідома громадськість вбачала в цьому чи не найпершу причину низької якості знань школярів.

У Чернівцях існували з 1871 р. чоловіча, а з 1872 р. жіноча учительські семінарії, контингент учнів у них зростав, але мова викладання була німецькою. Незважаючи на те, що третину семінаристів становили українці, рідну мову вони вивчали тільки 3-4 години на тиждень, тому не дивно, що деякі з них, за висловом І. Карбулицького, “до ладу бесідувати не вміли по своєму” [12, с.92].

Через відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів на учительських посадах були далекі від педагогічної професії люди. Статистичні дані, закумульовані в фондах Державного архіву Чернівецької області, підтверджують, що в 1904 р. на Буковині п’ята частина працюючих у початкових школах вчителів не мали ніякої освіти [6, арк.22]. Виразною у цьому відношенні є характеристика учительського складу буковинських шкіл, представлена у записках одного з не багатьох тогочасних представників української інтелігенції І. Никоряком: “...нездібні за рядового навіть при службі фінансів; збанкротовані ученики учительської семінарії і такі самі гімназисти; чернівецькі кухарки... взагалі люди тиняючі по білому світі і все те має прибіжище в народній школі з титулом учителя...” [13, с.3]. За “сприянням” шкільної адміністрації у школах учительські посади обіймали вчителі, які не мали відповідної фахової підготовки, зате були кузинками старостів, комісарів, інспекторів. З волі політиків-послів, а не Крайової Шкільної Ради, в школи на вчительські посади призначалися, за характеристикою І. Карбулицького, часто люди “зі звихненими екзистенціями і без дальшого образования, які баламутять самих дітей, а станови наносять сорому” [17, с.1]. Передові освітяни вказували, що самі шкільні владні структури сприяли тому, щоб народна школа не виконувала поставлених перед нею як суспільним інститутом завдань.

Подальшій педагогічній освіті вчителів, підвищенню їх фахової підготовки з боку шкільної влади приділялася мізерна увага. Щорічні окружні шкільні конференції, які за своїм призначенням мали бути місцем обговорення актуальних шкільних проблем, вдосконалення навчальних планів, підручників, пропаганди кращого досвіду, як правило, проводилися формально і шаблонно. Освітян позбавляли права висловлювати будь-які критичні зауваження, проявляти ініціативу, а цілими годинами займалися лише “пережовуванням” різних шкільних інструкцій. За словами вчительського часопису “Промінь”, у такому вигляді вони ставали “пародією властивих конференцій, ареною для сумаричного виконання інспекторського терору над вчителями” [11, с.67–68]. Бібліотек із відповідною науково-педагогічною літературою для самовдосконалення було обмаль.

Система педагогічної освіти, яка існувала, аж ніяк не відповідала інтересам українського населення, була спрямована на гальмування розвитку рідного шкільництва. Прикро, але до розпаду Австро-Угорської монархії у регіоні не було повноцінних українських державних вчительських семінарій. Випускники німецьких чоловічої та жіночої семінарій змушені були вже на вчительських посадах “доучувати” рідну мову, бо калічили її так, що “аж сільським дітям було смішно” [18, арк.7].

Дискримінація українського населення простежувалася і в підборі викладацького складу цих навчальних закладів. Досить часто на посади вчителів, а то й директорів семінарій, призначалися люди, які не мали відповідної освіти, не кажучи вже про знання української мови. “Якимись двірськими наставниками, – називав таку категорію педагогів часопис “Промінь”, – які в неможливий спосіб редукують число русинів” [1, с.208]. Проблемною залишалися й підготовка вчителів для середніх навчальних закладів. Отримання кваліфікації викладача серед-

ньої школи було нелегкою справою, вимагало від кандидата глибокої спеціальної і загально-наукової підготовки, сумління і великої витримки. Проте професія гімназійного вчителя дещо губила свою привабливість і почасти престиж. Важко здобувши фах, молодих людей не дуже принаджувала перспектива подальшої важкої праці і в школі, і над собою, переважали прагматичні інтереси.

Політика самоусунення від вирішення наболілих проблем освітньо-шкільного життя, незацікавленість і байдужість до просвіти народних мас з боку австро-угорських кіл знайшли своє логічне продовження і в зневажливому ставленні до особи вчителя. Питання забезпечення життєвого рівня педагогічних працівників, створення належних умов праці, побуту, відпочинку, гарантування людських прав і свобод у другій половині XIX – на початку XX століття стояли дуже гостро.

У жодній з країн Європи не існувало такого низького рівня заробітної плати, яку отримували народні вчителі Буковини, Закарпаття, Галичини – “... всього 200 і менше флоринів щорічно витрачає держава в Австро-Угорщині на народного вчителя, тоді як 400 флоринів - на утримання одного коня, 300 флоринів на злочинця”, – із здивуванням писав з цього приводу наприкінці XIX ст.. прогресивний педагогічний журнал у Росії “Вестник воспитания” [16, с.123].

Незважаючи на проголошені державними законами наміри забезпечити вчителів такою мінімальною зарплатою, яка б зняла турботу про хліб і “дозволила би всі їхні сили посвятити школі” [15, с.374], основна маса освітян і їхні сім’ї постійно жили на грані голоду, змушені були шукати побічних заробітків. “Бути сільським вчителем на Буковині – значить те саме, що бути вічним нуждарем”, – писала газета “Буковина”.

Єдиної, уніфікованої системи оплати праці вчителя в Австро-Угорщині не існувало – кожний край це вирішував на свій розсуд.

Заробітна плата вчителя залежала від того, в якому населеному пункті він працював. До першої категорії було віднесено місцевість, де кількість жителів становила 200 тис., а річна зарплата 500 ринських. У другій категорії (від 10 до 30 тис. мешканців) – 400 ринських, у третій (з населенням менше 2 тис. жителів) – 300 ринських. Для вчителів виділових шкіл існувало лише три категорії, де найменша платня становила 600 ринських. Педагогам призначалися п’ятилітні додатки, тобто підвищувала платня після кожних п’яти років праці на постійній посаді, додатково оплачувалося керівництво школою. Всім без винятку вчителям було заборонено мати інші джерела прибутків, крім основного місця роботи [19, с.319].

Вчительська платня формувалася за рахунок податків, які стягувалися з громад і панських дворів, а також штрафів із населення за порушення закону про шкільний примус. Бідні, розорені сільські громади, не маючи змоги виплатити необхідні суми, приневолені були звертатися за дотаціями до окружних і крайових властей, що приводило часто до затримання видачі зарплати вчителям. У 1899 р. на Буковині було скасовано місцево-класну систему учительської платні (оплата праці вчителя залежала від категорії місцевості, в якій вони працювали, а не від педагогічного стажу, професійних якостей чи особистих заслуг)]. Рівень заробітної плати вже встановлювався на основі поділу вчителів на окремі групи залежно від займаних посад та стажу роботи [3, арк.81-85].

Посилення негативних тенденцій у ділянці навчання і виховання підростаючого покоління, погіршення становища педагогічних працівників викликало в середовищі української інтелігенції природний опір, зумовило процеси консолідації прогресивних сил, їх боротьбу за поліпшення підготовки вчительських кадрів та вироблення законодавчо регульованих механізмів їх соціально-правового захисту.

Зважаючи на дефіцит якісно підготовлених педагогічних кадрів, товариство “Руська Школа” у 1908 р. заснувало дворічні приватні курси для підготовки української молоді до вступу в учительську семінарію та гімназію (народні школи не давали права вступу в середні навчальні заклади), в якій мова викладання була українська, а німецьку вивчали як навчальний предмет. Підготовчі курси розміщалися у двох кімнатах “Народного дому”, і з початку їх заснування було набрано 4 класи: 2 для хлопців і 2 – дівчат [2, с.66].

З 1908 року на засіданнях товариства порушувалося питання про відкриття приватної жіночої семінарії із підготовчими курсами для неї. Уже в наступному 1909 році 14 березня, на

загальних зборах міської філії товариства «Руська Школа в Чернівцях» голова К.Петрашук відзначив, як велику заслугу товариства – відкриття дворічних підготовчих курсів до вступу в учительські семінарії. На жіночих курсах в 1 семестрі 1 року навчалася 21 учениця, 2-му семестрі - 23 учениці; на другому році відповідно 22 і 25. Чоловічі курси: 1 рік навчання – 29 і 27, 2-й р. – 20 і 25. Шкільна оплата становила 6 кор у місяць. Бідних учнів звільнили від оплати – платило товариство “Руська Школа”, на що було виділено 3000 кор. Очолив курси Лев Галицький. Вчителі – професори гімназійні та з учительських семінарій. Плата вчителям була мізерною – 1 кор за 1 год, отже, вони “сповняли свої обов’язки не так за гроші, а головно з патріотизму ...” [7, с.3].

30 серпня 1909 р. на спільному засіданні проводу “Руської Школи” і керівництва міської філії товариства ухвалено рішення заснувати приватну учительську семінарію для дівчат цього ж навчального року. У статуті цього навчального закладу було записано: “Задача сеї учительської семінарії: виображувати такі учительські сили, що своїми загальними та фаховими відомостями, своїм знанням і характером зможуть відповідати вимогам державного шкільного закону“ [4, арк.9]. Директором семінарії призначено відомого на Буковині педагога Льва Галицького. Викладацький склад представлений такими: О.Бабюк, о.К.Балицький, М.Бендак, Т.Бриндзна, І.Кавуля, д-р Є.Кобринський, о.М.Копачук, д-р М.Кордуба, К.Костецька, Ю.Костюк, д-р З.Кузеля, М.Левицька, О.Левицький, Г.Никорович, К.Петрашук, М.Петрашук, М.Пилат, о.Д.Ташук, д-р Р.Цегельський.

Станом на 1912/1913 н.р. виділ товариства “Українська школа” (така назва з 1910 р.) вів повну дівочу вчительську семінарію з 2 підготовчими курсами (40 і 47 учениць) та 4 класами вчительської семінарії. На кінець 1912-13 н.р. в семінарії навчалася 203 учениці [4, арк.9].

Зважаючи на успішну діяльність семінарії та її користь для шкільництва краю, товариство «Українська школа» звернулося з клопотанням до Міністерства просвіти надати семінарії статус державної. У результаті позитивної відповіді розпорядженням Міністерства освіти від 8 березня 1913 р. приватній учительській семінарії надано статус державної, що засвідчило високу оцінку її діяльності [9, с.27]].

За мовою викладання, та й атмосферою, яка панувала в семінарії, заклад був чисто українським. Сприяла навчанню гарна бібліотека, на яку “Українська школа” виділила 550 крон; просторі класи, викладацький склад. Приміщення орендувало товариство в “Народному домі”, маючи наміри придбати власний для семінарії будинок [8, с.20].

У книзі наказів та розпоряджень семінарії зафіксовано численні культурно-масові заходи, які проводилися тут, зокрема, присвячені вшануванню творчості Т.Шевченка, Ю.Федьковича, М.Лисенка та інших видатних людей [5, арк..25].

Найважливішою справою, за оцінкою очільників товариства, стала справа заснування вчительської семінарії шкільної бібліотеки. Крім того, організовано “випозичальню шкільних підручників” для учнів чернівецьких середніх шкіл. У 1914 р. визичило товариство книжок 17 учням у 47 примірниках [9, с.23]

Учительська семінарія здобула велику популярність між українським громадянством Буковини. Майже половина учениць були селянськими доньками і після закінчення школи поверталися назад до села, щоб нести своїм братам і сестрам вогник освіти.

Особлива увага в роботі товариства “Руська Школа” приділялася організації підготовчих курсів під час канікул для тих учителів, які прагнули скласти іспит з української мови. Товариство намагалося прискорити процес підготовки національних педагогічних кадрів. Прагнучи заснувати міщанські віділові школи, товариство зверталося до Крайової Шкільної Ради з проханням про відкриття курсу для підготовки вчителів до складання іспиту на здатність викладати в цих школах і тому подало клопотання про створення університетських курсів для народних вчителів.

З 1907-1908 навчального року Міністерство освіти внаслідок клопотання товариства поділило Іспитову Комісію для кваліфікаційних іспитів народних і віділових шкіл на три окремі незалежні Комісії: німецьку, українську й румунську. Директором української Комісії іменовано крайового інспектора Омеляна Поповича. Товариство разом з українськими послами до сейму в 1910 році добилося розподілу учительської семінарії на три національні відділення:

українське, німецьке і румунське. Це був наслідок майже восьмирічної боротьби товариства за здійснення реорганізації учительських семінарій.

Зрозуміло, що всі ці форми підготовки і підвищення кваліфікації вчителів у повній мірі проблему забезпечення українських шкіл педагогічними кадрами не вирішували. Проте це були реальні заходи, які свідчили про послідовну і розумну політику товариства в цій справі.

1. Всячина / Промінь. – 1906. - № 34. – С. 208.
2. Гарас М. Ллюстрована історія товариства “Українська школа” в Чернауць в 1887-1937: Пропам’ятна книжечка, видана з нагоди 50-х роковин існування цього товариства. – Чернауць: Типографія “Seas”, 1937. – 133 с.
3. Державний архів Чернівецької області. - Ф.3, оп.1 спр.1797, арк.81-85.
4. Державний архів Чернівецької області. - Ф.1006. Приватна жіноча учительська семінарія “Української школи”, оп.1., спр.3. Статут семінарії, 1913. – 31 арк.
5. Державний архів Чернівецької області. - Ф.1006. Приватна жіноча учительська семінарія “Української школи”, оп.1., спр.2. Книга наказів по семінарії за 1912-1919 рр. – 89 арк.
6. Державний архів Чернівецької області. - Ф.3, оп.2, спр.1602, арк.22.
7. Загальні збори міської філії товариства “Руска Школа” в Чернівцях // Буковина. – 1909. – Ч.71. – 1 квітня. – С. 3.
8. Звідомлення з діяльності товариства “Українська школа” за час від 3 падолиста 1912 року до 15 березня 1914 року. – Чернівці: Українська школа, 1914. – 51 с.
9. Звіт про роботу товариства “Українська школа” (26 років). – Чернівці, 1914. – 51 с.
10. Із бесіди посла Ол.Барвінського // Буковина. – 1894. – Ч.18. – С. 1.
11. Із конференцій окружних в Галичині / Промінь. – 1906.- № 6–7. – С. 67–68.
12. Карбулицький І.І. Розвій народного шкільництва на Буковині. – Вашківці: З друк.тов. “Руська Рада”, 1905. – 148 с.
13. Никоряк І. Анальфабетизм на Буковині // Каменярі. – 1913. – Ч.8. – С. 2–4.
14. Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів: Т-во “Рідна школа”, 1938. – С. 113.
15. Про шкільництво народне в Австрії // Учитель. – 1891. – № 24. – С. 370–375.
16. Седов В. Современное положение школы и учительства в Австрии // Вестник воспитания. – 1899. № 3. – С. 123.
17. Сьома Краєва учительська конференція // Каменярі. – 1913. – Ч. 13–14. – С. 1.
18. ЦДДАУ у Львові. – Ф.386 (Осип Маковей), оп.1, спр.41, арк.7.
19. Sammlung der Bukowinaer Volksschul. – Gesetze und Verordnungen. – Czernowitz, 1899. – 580 s., c.319.

The article explores the organizational activities of the Ukrainian public organizations Bukovina early twentieth century in the training and professional development of teachers, social protection of their legal status, the high contribution of Ukrainian companies in the development of private institutions of teacher education.

Key words: teacher education, Teacher Seminary, Ruska School.

УДК 371 (71)09
ББК 74.03 (7КАН)

Світлана Романюк

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ РІДНОМОВНОГО ШКІЛЬНИЦТВА ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ

Аналізуються особливості навчання української мови в діаспорі та дидактичне забезпечення цього процесу в системі українського рідномовного шкільництва Канади. Розглядається зміст українських навчальних програм та методичні рекомендації до їх реалізації в умовах зарубіжжя.

Ключові слова. Діаспора, українське шкільництво, рідна мова, навчальні програми, дидактичне забезпечення, зарубіжні українці.

Постановка проблеми. Проблема мовної освіти українців діаспори в умовах сучасних глобалізаційних процесів набуває все більшої актуальності. Зумовлено це тим, що саме в мові закладений великий духовний потенціал, який відповідає найкращим зразкам людського буття, саме вона є джерелом збереження етнокультурної самобутності, духовним скарбом мільйонів українців, які проживають за кордоном. З огляду на зазначене важливу роль у контексті збереження національної самобутності зарубіжних українців відіграє система українського шкільництва, яка включає рідномовні школи, курси українознавства, а також державні школи та вищі навчальні заклади країн поселення, де окремі дисципліни викладаються українською мовою. Українська школа відіграє велику роль у збереженні національної культури й мови в Канаді, а також у вихованні гідних членів сучасного суспільства, які пам’ятають і пишуться своїм національним походженням. Упродовж свого історичного розвитку основна місія рідної школи полягала не тільки в передачі знань, а й насамперед у формуванні національного, патріотичного духу українця, вихованні любові до України, один до одного. Основний предмет рідної школи, як відомо, навчання української мови. Підкреслимо, що воно може мати подвійне завдання: в одному випадку, треба вчити мову дитини, що її (мову) вже знає з дому,

щоб ті знання поглибити та закріпити набуттям грамоти; в іншому – навчати мови дитину, яка даної мови зовсім не знає і здебільшого опановує її як другу, по суті – іноземну. Проте вивчати українську мову в умовах зарубіжжя надзвичайно складно, оскільки асиміляційні процеси набирають обертів, а інтерес етнічних українців до опанування нею, через відсутність належного статусу й попиту на їхню мову, поступово втрачається. З цього приводу відомий український діяч Канади Петро Саварин слушно зазначав: “Українська мова – це ключ за семи замками замкненого сезаму української душі, чародійний талісман, вічне Євшан-зілля, що запахом своїм не дозволяє нам забути рідної матері, з крові й кости якої проходимо. Зберегти повноцінну українську культуру в іншій мові – неможливо, а хто перестає жититися хлібом рідної мови, культури, традицій тощо – раніше чи пізніше гине” [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До аналізу означеної проблеми лише в останні роки зверталися Б. Ажнюк, Г. Бигар, М. Вівчарик, В. Капелюшний, А. Попок, Ю. Прадід, І. Руснак, С. Романюк, М. Степаненко та інші науковці. Однак їхні розвідки здебільшого стосуються стану української діаспори взагалі, та розвитку українського шкільництва зокрема. Однак в історико-педагогічній науці досі відсутні комплексні дослідження дидактичного забезпечення українського шкільництва в діаспорі, зокрема й навчання української мови.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): є розкриття особливостей організаційно-дидактичного забезпечення навчального процесу та навчання української мови в рідних школах українського зарубіжжя.

Виклад основного матеріалу дослідження. З плином часу, зміною історичних реалій освітня місія українських шкіл у США й Канаді еволюціонувала від просвітництва через навчання письму у перших школах українознавства початку ХХ ст. до збереження етнічної ідентичності засобами мови навчання в школах, культивування окремих елементів культури, дотримання обрядовості в сучасних умовах. При цьому духовна місія – через українські школи і церкви виховати молодше покоління в любові до України і її народу – лишалися незмінною. Далеко від історичної батьківщини збереження української мови стало важливим культурним і педагогічним завданням.

Враховуючи ці реалії, організатори українського шкільництва в Канаді, де основним предметом навчання визначено українську мову, спрямували свою діяльність на впровадження в рідних школах єдиних навчальних планів і програм. Справа ця, однак, виявилася досить складною, але наполегливість і ентузіазм працівників рідномовного шкільництва робили своє. До того ж з кінця 1960-х років їх зусилля примножила Світова Координаційна Виховно Освітня Рада, яка теж енергійно взялася за подальшу розбудову національної освіти в західній українській діаспорі. Мету своєї діяльності вона чітко сформулювала в “Напрямах Української Виховної Системи”. Суть її полягає у вихованні справжнього українця, якого повинні характеризувати такі риси: “1) Любов до матірньої української мови й культурних надбань, 2) пошана й толеранція поглядів усіх українців, що служать українській національній справі, 3) плекання християнського світогляду, як антитеза сучасним течіям матеріалізму, нігілізму й атеїзму, 4) пошана до культури країни свого поселення” [1, с. 2].

Виховання такого українця якраз і покликана забезпечувати система українського шкільництва. Щоб підвищити ефективність її діяльності, зацікавлені професійні й громадські організації постійно ведуть цілеспрямовану роботу щодо збагачення змісту, урізноманітнення форм і методів навчально-виховної діяльності рідних шкіл і курсів українознавства, постійно дбають про забезпечення форм, методів і засобів навчання української мови. Зокрема, в 1981 р. було опубліковано новий проект програм навчання в школах українознавства, який, по суті, був удосконаленим варіантом попередніх програм. Даний документ чітко визначив завдання рідномовного шкільництва в галузі інтелектуального і національного виховання, шляхи й засоби їх реалізації.

На думку авторів навчальних програм, інтелектуальне виховання покликане забезпечити:

1. Навчання, опанування і поширення української мови для кращої передачі духовних надбань українського народу.
2. Збагачення молоді знаннями з українознавства з метою допомогти їй краще зрозуміти країну батьків і успішно поширювати правду про неї.

3. Ознайомлення учнів з політичними, соціальними і економічними процесами в Україні та з життям українських громад у країнах поселення.

У галузі національного виховання визначилась така мета:

- > Засвоєння культурних надбань та традицій українського народу.
- > Зміцнення української ідентичності та зв'язків з українським народом.
- > Вироблення суспільного почуття відповідальності та включення в життя української громади [1, с. 3].

Зазначимо, що нові програми також подають річний, місячний та тижневий розподіл предметів і шкільних занять виходячи з того, що навчання відбувається тричі на тиждень по дві години щоденно. Працювати школа починає 1 вересня і закінчує 30 червня. Отже, програми розраховані на загальну кількість 240 годин щорічно впродовж 8 років навчання. За ними вивчення української мови, релігії і співів починається з першого класу і триває усі вісім років. Історію України вивчають у третій-восьмих, а географію України – у третій – шостих класах. Програма з української мови розроблена найбільш ґрунтовно. В ній йдеться про мету навчання мови в усіх восьми класах та вказується загалом, який матеріал повинен бути опрацьований кожного року. Після того подається детальний місячний розподіл навчального матеріалу. Запропоновано також місячні програми історії та географії України і методично-дидактичні вказівки до них. Велику увагу приділено також програмі зі співів.

У програмі з української мови подано цікаві поради щодо методики її викладання в умовах діаспори. Автори слушно стверджують, що методика вимагає від учителя великої самовпевненості та самостійності як у підборі способів, так і засобів передачі знань. Хоча маємо вже усталені методи навчання, однак учитель, пізнавши їх, виробляє після деякого часу практичної діяльності власну методику і застосовує її впродовж своєї педагогічної праці залежно від умов організації навчально-виховного процесу.

У цьому ж розділі йдеться також про структуру лекції (уроку), яка триває 45 хвилин, та подаються такі її складові частини:

1. Молитва й перевірка присутності учнів (5 хв.)
2. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
3. Пояснення нового матеріалу (20 хв.)
4. Закріплення (5 хв.)
5. Завдання додому (5 хв.).

Вміщено також поради щодо проведення окремих частин лекцій. З-поміж них заслуговують на увагу такі міркування.

Подача нового матеріалу, на думку канадських педагогів, – це найважливіша частина методичної одиниці (уроку). Вона відбувається шляхом розповіді або читання тексту з книжки. Учитель повинен чітко визначити тему, записати її на дошці. Переходячи до викладу нового матеріалу, мусить пов'язати його з попередньою темою. Цей зв'язок вдається найкраще забезпечити в навчанні історії, географії. Якщо тема зовсім нова, учитель повинен хоча б одним-двома реченнями зв'язати її з раніше опрацьованою темою. Навчальний матеріал необхідно розділити на дві, три і більше частин. Після викладу кожної частини треба виявити головну думку й перепитати учнів. Всі головні думки варто записувати на дошці. Розповідь учителя має бути унаочнена різним дидактичним матеріалом – портретами, малюнками, таблицями, картами, моделями і т.п. Важливим етапом лекції є закріплення нового матеріалу. Частково воно відбувається вже під час викладання окремих частин лекції. Саме ж закріплення відбувається так:

- 1) Учитель переповідає ще раз основні думки нової лекції.
- 2) Короткими реченнями зв'язує окремі частини в цілість.
- 3) Ставить питання, а учні відповідають.
- 4) Учні самостійно розповідають.
- 5) Дає тему домашнього завдання, якщо це вказано. На пояснення домашнього завдання варто відвести 3-5 хвилин уроку. Завдання додому має велике моральне і виховне значення, бо дає повне задоволення учням за їх важку розумову працю в поширенні знання за час однієї методичної лекції. Дається воно лише з того навчального матеріалу, що його ґрунтовно опра-

цював на останній або передостанній лекції. Тема й питання домашнього завдання мають бути заготовлені вдома, під час підготовки до лекції.

У розділі методики подано цікаві поради щодо поведінки і такту учителів. Більшість їх залишається актуальною ще й сьогодні, враховуючи рівень мовної підготовки учнів рідних шкіл. Наводимо найголовніші з них:

1. Кожен учитель зобов'язаний солідно готуватися до кожної лекції, бо таким чином утримує в класі зразкову увагу.
2. Поведінка вчителя має бути спокійна, з виявом щирої приязні до учнів. Під час постановки питань педагог повинен стояти в одному місці, контролювати клас. Питання ставити до всього класу, а до відповіді запрошувати одного учня.
3. До учнів не говорити, якщо вони зайняті, наприклад, тихим читанням або письмовою роботою і т.п.
4. Питання формулювати відповідно до розумового розвитку учнів.
5. Накази мають бути: короткі, ясні, зрозумілі, але не жорсткі.
6. Відповіді учнів повинні бути ясні, виразні й висловлені повними реченнями. Відповіді "так" чи "ні" не мають у народних школах жодного значення.

Як засвідчує аналіз джерельної бази, дані рекомендації й поради знаходили підтримку серед рідномовних учителів, які намагалися всіма доступними їм методами й засобами привернути дітей і молодь до українських шкіл, дати їм ґрунтовні знання рідної мови, виховати національне свідомими членами етнічної громади.

У 70-х рр. ХХ ст. Програмова комісія СКВОР розробила єдину програму і для курсів українознавства як середньої ланки рідношкільного навчання, яка пройшла успішно апробацію у навчальних закладах Західної Канади і набула всеканадського визнання.

І все ж конференція Конгресу Українців Канади у 1979 р. на окремій сесії директорів шкіл переглянула програми навчання для рідних шкіл і внесла деякі зміни в програму з української мови для 7-8 класів, які входять у структуру курсів українознавства. Це, зрештою, спонукало організаторів шкільництва зробити відповідні корективи в навчальних програмах старших класів (VII-XI). У вступі до програм зазначалося, що вчителі у процесі навчання мають право вносити певні зміни (скорочення чи доповнення), відповідно до місцевих потреб і можливостей. Крім того, наголошувалося, щоб під час вивчення історії України, літератури та культури використовувався також матеріал із життя українців Канади [2, с. 7].

Оскільки першочерговою метою українського шкільництва є національне виховання молодого покоління канадських українців, то в нових програмах найбільше уваги зверталось саме на українознавчі моменти. Власне, у вступі до програми з української літератури для УІІ-XI класів рідної школи з цього приводу вказувалося, що важливим і найбільш формуючим чинником у вихованні молодого покоління є література. У ній заховані та збережені духовні скарби нації, призбирані на довгому історичному шляху її існування. У літературі сконденсоване життя минушини та сучасності, а також проєкції на майбутнє. У ній – вічний "живий вогонь" душі народу, який передається з покоління в покоління [2, с. 7].

Водночас автори програми наголошували, що історія української літератури така багата, що тепер одна людина не може вивчити її досконало і вичерпно, тим більше не можна цього зробити в школі. Тому в програмі звертається увага тільки на найважливіші вияви української літературної творчості – вибрані кращі твори великих письменників, зупиняємось на ідеях, які мають і мали глибоке значення для кожної української людини і для цілої нації, підкреслюємо нові здобутки кожної доби і вказуємо на мистецькі вартості літературних творів [2, с. 7].

За їх переконаннями, вивчення історії літератури має величезне значення для молоді, впливає на формування її світогляду і характеру. Література, як і кожне мистецтво, діє на серце людини, тобто на її емоції, діє не тільки на свідомість, але й на підсвідомість. Саме тому вивчення літератури в рідних школах – велике й відповідальне завдання [2, с. 7].

Такий методологічний підхід до цього шкільного предмета зумовив його зміст та структуру, а також те, що література як складова культури розглядалася на тлі політичного і соціокультурного життя української держави та її народу. Вивчення її починалося в 7 класі з усної творчості, а далі охоплювало княжу та козацьку добу (8 клас), нову (9-10 клас) і новітню (11-12 класи) добу.

Своєрідним поглибленням курсу історії української літератури в старших класах рідної школи було вивчення української мови. Адже як навчальний предмет вона являла собою в сучасному розумінні синтез двох дисциплін: читання й власне мови. Нова програма так визначала її мету:

- прагнути до поглиблення в учнів розвитку мови в усіх її видах, зокрема до утвердження в розповідній мові правильного,
- граматичного вислову;
- збагачувати словниковий запас учнів;
- виробляти вміння передавати словом і письмом свої переживання й спостереження. Вказувалися й конкретні засоби досягнення означеної мети:
- опрацювання текстів читанки і широке обговорення прочитаного;
- систематичне вивчення морфології й синтаксису.

Учитель у процесі навчання мови знайомив учнів з найважливішими творами, які відображають життя українського народу від княжих до найновіших часів. Використовуючи матеріал читанки М.Овчаренко “Золоті ворота” (до речі, вона єдина рекомендувалася для читання), він акцентує увагу на моменти національні, релігійні, суспільні, естетичні і загальновиховні [2, с. 11]. Важливо підкреслити, що на уроках мови під час читання підібраних літературних творів педагог навчав учнів виокремлювати головні образи даного твору, дії і мотиви, усно й письмово характеризувати прочитане. Щоб краще засвоїти мову, школярі вивчають напам’ять вірші, уривки з прозових творів, інсценізують невеликі тексти.

Програма рекомендує використовувати відповідні форми навчальних занять: аналіз читанки, популярний виклад (переказ), дискусія і т.п.; написання репортажів, офіційних листів, протоколів, дописів до стінної газети і шкільного журналу, віршів.

Як бачимо, уроки рідної мови передбачали не тільки вдосконалення усної і писемної мовної культури учнів, а й, що дуже важливо в умовах діаспори, розвиток їх творчих здібностей і формування на цій основі національного характеру, свідомості й самосвідомості. Нова програма визначала також конкретні результати вивчення української мови в рідній школі:

- добре, поправне й естетичне читання, розуміння прочитаного, правильне висловлювання;
- вільне й точне висловлення своїх думок усно й на письмі чистою літературною мовою;
- повне опанування граматичного й правописного матеріалу;
- засвоєння провідних ідей творів чільних українських письменників, почавши із староукраїнської доби [2, с. 12].

Зазначимо, що в нижчих класах (1-6) основний наголос робився на засвоєнні фонетики, морфології та частини синтаксису. У вищих класах увага зверталася на закріплення та поглиблення через вивчення граматики і письмові вправи відомостей з попередніх класів, особливо слабше засвоєних тем. Задля цього програма вимагала у 8-9 класах найбільше уваги приділити повторенню, закріпленню і поглибленню найважливішої й найтяжчої частини граматики - морфології. Адже без доброго знання морфології учні не зможуть засвоїти синтаксису. Таким чином доцільно буде повторити у 8 класі іменник, прикметник, числівник, займенник і частково дієслово; у 9 класі – закінчити дієслово, дієприкметник, дієприслівник, прислівник, прийменник, частку і вигук; а у 10 і 11 – вивчати синтаксис. Крім того, в 11 класі необхідно присвятити увагу повторенню і закріпленню основніших відомостей із усього пройденого матеріалу.

Оскільки українська мова у рідній школі є основним предметом навчання, на її вивчення відводиться щонайменше 36 годин щорічно [2, с. 12].

Висновки з даного дослідження. Отже, з метою забезпечення ефективного навчання української мови в діаспорі організатори рідномовного шкільництва розробили відповідні навчальні програми, систему підручників, посібників, навчальних матеріалів, які сприяють реалізації їх основних положень прилучають багатьох зарубіжних українців до невичерпних джерел духовної культури своєї прабатьківщини. – України.

1. Проект програми навчання в школах українознавства // Рідна школа. – 1981. – Ч.2.

2. Програма навчання в рідних школах українознавства для VII – XI клас // Український учитель в Канаді. – 1983. – Ч.5.

3. Пулковський В. Будівничий українського життя в Канаді / В. Пулковський // Західно-Канадський збірник. – Едмонтон, 1999. – 311 с.

The features of studies of Ukrainian are analysed in a diaspora and didactics providing of this process in the system of Ukrainian mothertongue education in Canada. Maintenance of the Ukrainian on-line tutorials and methodical recommendations is examined to their realization in the conditions of foreignness.

Key words: *Diaspora, Ukrainian education, the mother tongue, on-line tutorials didactics providing, foreign Ukrainians.*

УДК 373.2 (075.8)
ББК 74.100.5я73

Ірина Рудницька-Юрійчук

ЛЯЛЬКА-МОТАНКА – ПАМ’ЯТЬ ПОКОЛІНЬ

В статті подається аналіз історії виникнення вузлової ляльки, її різновиди, особливості її функціонування та призначення у житті українців.

Ключові слова: *іграшка, лялька, вузлова, мотана, оберіг, символ, символіка, побут, народ, віра, обрядовість.*

*Лялька – одна з найнагальніших
потреб і водночас втілення
одного з найчарівніших
жіночих інстинктів у дівчинці.
Леліяти, плекати, прикрашати,
одягати, шити, трохи картати,
колисати, уявляти, ніби щось є хтось, -
у цьому все майбутнє жінки.
Віктор Гюго*

Актуальність дослідження. Ляльки різних народів відрізняються між собою зовні і матеріалом, з якого зроблені – в Африці вона здебільшого кам’яна або дерев’яна, десь глиняна, а ще десь – зроблена з тканини, але суть і призначення ляльки – незмінні, і це споріднює більше, ніж відмінність матеріалу. Головне призначення ляльки – берегти душу свого власника від зла й нечистих помислів. Іноді з рук майстра народжувалися ляльки, про які склалися легенди, і передавалися від матері до доньки, як священний переказ.

У міфах багатьох народів першими людьми були ляльки, створені з глини або дерева, оживлені богами. У спрощеному вигляді цей архаїчний міф простежується і в народних казках, наприклад, в українській казці “Телесик”: чоловік із жінкою, які не мають дітей, роблять ляльку з дерева, колишують її в колисці, і потім лялька перетворюється на дитину.

Лялька, як дитяча іграшка і оберіг родини й Роду, як могутній магичний талісман та символ зв’язку між поколіннями, znana в багатьох традиційних культурах земної кулі. Але є лялька, яку в тій чи іншій формі знали на всіх континентах. Це мотана (вузликова чи вузлова) лялька, виготовлена з м’якого матеріалу – шкіри або тканини і з ниток. Очевидно, перші такі ляльки робили з трави або соломи, а згодом, з поширенням ткацтва, почали використовувати тканину і прядиво. В Україні її знають, як ляльку-мотанку, і тут вона відома з незапам’ятних часів і своїми витокami сягає в добу Трипільської цивілізації.

Це була не просто іграшка, лялька-мотанка є прадавнім сакральним оберегом, вважалося, що вона захищала людину від неприємностей, її часто використовували у ритуалах. При виготовленні ритуальної ляльки в неї вплітали все те, від чого людина хотіла позбутися (біди, хвороби), і спалювали на вогнищі, або топили у воді. Ще у дохристиянські часи мотанка була посередником, оберегом між поколіннями тих, хто відійшов у вічність і ще ненародженими людьми...

Стан дослідження проблеми. Дослідженням вузлової ляльки займалися і продовжують цікавитись багато педагогів, істориків, художників, краєзнавців, знавців фольклору. Серед них Білокрилець Т., Грушевський М. Левчук В., Лисенко І., Литвинова П., Найден О. та ін.

Мета статті – проаналізувати історію виникнення вузлової ляльки, її види, особливості її функціонування та призначення у житті українців.

Висвітлення основних положень дослідження. При розкопках Помпеї були виявлені численні лялькові лавки із збереженим товаром. В той час ляльковим ремеслом займалися не тільки гончарі, але і знамениті скульптори й різьбярі по дереву. У Єгипті була знайдена римська ганчір’яна набивна лялька (мал.1.), яка була виконана з грубого полотна та набита клаптиками і папірусом. Подібно грецьким лялькам, римські робилися оголеними, без одягу.



(мал. 1). Ганчир'яна лялька, висота 19 см, Стародавній Рим, IV-III ст. до н.е., Британський музей)

Руки зроблені з скрученого лляного полотна (нагадує стародавні слов'янські), кольорова вовняна тканина, нині майже втрачена, покривала обличчя і тіло. До кінця не відомо, жінка це чи чоловік, але припускають, що це жіночий образ, оскільки на ляльці в прикрасі збереглася синя намистина. Лялька збереглася тільки завдяки посушливому єгипетському клімату, на підставі єгипетських знахідок епохи Стародавнього Риму роблять висновок, що лялька була дуже популярна, ця популярність притаманна їй до сих пір на території сучасної Італії.

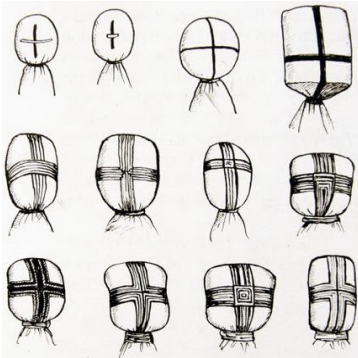
Отже, бачимо, що лялька-мотанка бере свій початок із сивої давнини, нею користувалися в багатьох народів.

На території сучасної України вузлових ляльок можна було бачити в будь-якій селянській хаті. Вони виконували різні функції – охороняли житло, дітей, сон, берегли господарство. Діти любили ними бавитися. Мотанка відрізняється від звичайної іграшки відсутністю обличчя. За уявленнями язичників через обличчя в ляльку вселяється душа. А душа буває доброю чи поганою. Народ вірив, що в мотанці знаходиться дух предків і що вона може передавати досвід із покоління в покоління. Українці вважали, що цей символ приносить їм багатство та успіх.

Хворій дитині давали пограти з лялькою, після чого її знищували. У народі вірили, що мотанка має властивість вбирати в себе недугу. Коли дитина виростала, її місце в колысці займала лялька. Вона охороняла це місце від нечистої сили до народження наступної дитини.

В Україні існувало три типи ляльок-мотанок: немовля, баба-берегиня, наречена. При народженні дитини українці виготовляли ляльку-немовля. Лялька, виконана у вигляді немовляти в пелюшках, укладалася в ліжечко поряд із дитиною для охорони її сну та здоров'я. Баба-берегиня допомагала оберігати достаток сім'ї. У середину ляльки вкладали монети, зерно, вовну для збереження домашнього тепла, отримання хорошої вовни з овець та грошового достатку. Лялька-наречена захищала дівчат від пристриту і підтримувала їх. Цю ляльку багато одягали і прикрашали, оскільки вона символізувала придане нареченої і привертала багатого нареченого.

Матеріалами для виготовлення слугували натуральні матеріали (сіно, солома, дерево, трави, сухе листя, насіння, зерно, тканина, шматочки старого одягу, нитки). Ляльок-мотанок або не одягали або шили їм одяг. Іноді це були мініатюрні народні костюми, традиційні для тієї чи іншої місцевості. Прикрашали мотанку народними орнаментами та вишивкою. Секрети виготовлення ляльок передавалися в родині від матері до дочки. Коли дівчина виходила заміж, мати дарувала їй ляльку-мотанку, як оберіг для нової домівки. Іноді виготовляли ляльку-мотанку навіть без рук, тільки обгортали тканиною. Голова приєднувалась дуже просто: до колодки, до тріски, до кукурудзяного початку та ін. Найціннішою прикрасою для ляльки ставали шматки старих вишитих сорочок, іншого одягу.



Древні народи вважали, що лялька є посередником між живими й тими, кого на цьому світі вже чи ще немає. Вважається, що лялька-мотанка повинна бути безлика, а та, яка служить берегинею – з хрестом замість обличчя. Обличчя як такого у традиційної ляльки-оберегу немає. Це має подвійну причину: по-перше, хрест, як один із найдревніших оберегів, має сильне захисне значення, а по-друге, ляльку остерігалися пов'язувати з конкретною людиною, якщо це не диктувалося спеціальними магічними обрядами, бо вважалося, якщо ляльці зробити обличчя, а особливо очі, в них може влетіти дух живої істоти. Отже мотанки не мали обличчя, а замість очей, рота – хрест з

ниток (мал. 2). Хрест у колі – це солярний знак [3, с.271]. Солярна символіка – одна з найсвітліших в слов'янської традиції, символіка сонячної стихії, Сонця; серед солярних знаків, мабуть, немає жодного, що приносить шкоду. Навпаки – всі знаки пов'язані з придбанням як матеріальних, так і духовних благ, їх примноженням. Є версія, що слово «хрест» походить від слов'янського кореня «кресс» – вогонь, «кресало» – інструмент для розпалювання вогню. Археологічні дані свідчать про те, що хрест як символ шанували ще у верхньому палеоліті. Хрест – символ життя, неба та вічності. Правильний (рівнокінцевий) хрест символізує принцип з'єднання і взаємодії двох начал: жіночого

(горизонтальна риска) і чоловічого (вертикальна). Також хрести поділяють на прямий, тобто такий, що має горизонтальну та вертикальну риски і косий, що має дві діагональні риски, причому прямий хрест уособлює чоловіче агресивне творче начало, косий – більш м'яке творче начало. Прямий хрест також може служити примітивною моделлю Світового Древа. Отже, лялька з таким обличчям несе в собі сонячну енергетику.

У голівку мотанки, як уже зазначалося вище, часто зав'язували зерна пшениці. Це також додавало їй сакральне значення, адже зерно пов'язане з померлими або ненародженими душами. Коли його “ховають”, воно оживає, проростає і знову починає вічний кругообіг життя. Тому мотанку пов'язують з уявленнями про життя і небуття, з досвідом минулих поколінь та їх зв'язком із майбутніми поколіннями. Мотанка пов'язана з усіма аграрними святами. Її роблять на Колодія, наприкінці Масниці (як уособлення зими, яку спалюють), на Івана Купала (лялька Марена).

Після прийняття християнства язичницька міфологія тривалий час залишалася актуальною, оскільки була пов'язана з природою (обряди Масляна, Купала тощо) [3, с.117].

Превалювання жіночих зображень у вузлових ляльках над чоловічими пояснюється тим, що з жіночим образом з давніх часів асоціювалися уявлення про богиню родючості, берегиню домашнього вогнища та захисницю. Як зазначає М.Грушевський: “...У ляльок граються тільки дівчатка. Часом від них не відірвеш і великої дівки, заміж йде і в скрині ляльки везе – так любить це добро своє! Такі речі не схвалюються людьми, хоча з усмішкою пробачаються. Хлопці часто ворожо на ці дівчачі забавки дивляться, нищать їх, глумляться, як знайдуть, тому дівчата ховають свої ляльки від них. Втім, хлопці і самі часом побавляться ляльками, а потім чогось лукавий таки підкусить їх, і вони поглумляться над тим скарбом чи переховають так, щоб дівчатка попошукали. У хаті не раз і скарги за ляльок – батьки та матері гримають за це на хлопців...” [1, с.114]. “Скарб цей дівчатка тримають у коробці якійсь, у решеті невеликому, у цідилковій покинутому чи у старому очіпкові. Ляльок-хлопчиків не роблять, а все дівчат та молодлиць – зрідка бабу і дитинку у сповитку. Клаптики матерії для того, щоб робити ці вузлові ляльки, звуться крам, крамнинки, крамки, прибір, приборинки. До них ще й правдиво держать...” [1, с.114].

З давніх-давен в українських родинах молода мати, чекаючи дитину, робила ляльку-мотанку, котра уособлювала собою майбутнє дитя. Перш, ніж покласти в колиску новонароджену дитину, туди клали цю лялечку, і вона ставала оберегом дитини, її захисницею, символом зв'язку дитини з усім родом, і цей зв'язок захищав людину, де б вона не була.

В Україні, ще на початку ХХ століття дівчата, готуючи скриню з весільним посагом, разом з рушниками та сорочками, клали туди своїх ляльок. Кожна дівчина робила мотану ляльку, яку забирала із собою в нову сім'ю. Причому в родині чоловіка дозволялось молодій дружині, допоки в молодят немає діток, гратись лялькою, і чим більше, вважалося, вона грається лялькою, то швидше стане матір'ю, і тим здоровіші будуть діти. А коли народжувалась дитина, то молода мати клала своїх ляльок до дитячої колиски, щоб оберігали дитя від хвороб та поганих очей, а коли дитина підростала, то ляльки віддавалась їй для грання.

Очевидно, цей звичай іде ще від часів матриархату, коли саме жінка була головою роду, і вважалося, що в ляльку, яку везла до нової оселі молода жінка, вселяється дух Праматері Роду, його Хранительки.

Іноді бабуся чи мати робила ляльку нашвидкуруч, щоб “зайняти дитину”, щоб та не плакала. Тоді в голівку дитячої ляльки зав'язувався шматочок хліба (до сих пір така народна “пустушка” називається “куклою”), і для дитини це була і іграшка, і заспокоєння, і перший образ, який вона сприймала. І разом з тим, така «кукла» несла енергію любові, яка незримо формувала в майбутній людині підсвідоме ставлення до предків, до роду, до землі, яка її народила.

Марко Грушевський у своїй фундаментальній праці “Дитина у звичаях та віруваннях українського народу” дає ґрунтовний опис ляльки-мотанки як дитячої іграшки.

Зокрема, він пише про один із способів виготовлення мотанки: “Щоб ляльку зробити, спочатку пожують хліба в роті, а з нього виліплять кульку, положать її в полотнинку, зав'яжуть як вузлик, ниткою, сформуєть голівку, а зверху придушать, щоб вийшло таке, як очіпок у молодлиці чи стрічка в дівки. Як висохне, вив'язують, наче молодлицю, хусткою, або

як дівці, вичешуть кіску з прядива, і узявши за лоб, ззаду заплетуть її з кісниками і стрічками. У вузлик-голівку, на місці, де він зв'язаний і де буде у ляльки шия, втримують коротеньку паличку або ще більше обмотують її, щоб було за що зачепити сорочечку і крамки, подібні до грудей і живота. Рук немає, лише рукави й уставки приробляють і керсет одягають. Далі на поясі намотують мотузку чи прядива тісно і ним прив'язують спідницю, запаску чи плахту, попередницю чи фартух. Майструючи, співають пісень, дівчата – весільних, а молодіці – “Неньки” абощо” [1, с.114].

З останньої фрази можна зрозуміти, що виготовлення ляльки, супроводжуване спеціальною обрядовою піснею, було свого роду магічним актом, спрямованим на добру долю, подружню злагоду, щасливе весілля, гармонію в родині. Часто ідея створення мотанки носила більш побутовий характер: отримання доброго врожаю, відвертання засухи або навпаки, припинення дощів, щоб залагодити сварку в родині, забезпечити добру подружню пару дівчині чи хлопцеві. Після виконання свого призначення така лялька знищувалася.

Українська народна лялька є втіленням добра і лагідності. Це оберіг людської душі й долі, символ предків. Це символ Великої Матері, яка сотворила все суще і береже дотепер народжені нею душі. Лялька-мотанка здавна була оберегом в українській родині. Вона завжди була пов'язана з сімейними традиціями, працею і діяльністю дорослих, оточена дитячою турботою і увагою.

Висновки. Оскільки народні ляльки з тканини були невід'ємною частиною селянського побутового середовища, пов'язаної з землеробською роботою та домашнім вогнищем, тому вони були символом родючості, материнства й своєрідним оберегом. Така лялька є цінним предметом домашнього майна, разом з тим виступаючи посередницею між старшим і молодшим поколіннями, запорукою добробуту, щасливого родинного життя й захисту від злих сил.

1. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / Марко Федорович Грушевський. – Львів: Либідь, 2006. – 256 с.

2. Іграшка, гра, дитина: від обрядової субстанції до сучасних моделей виховання. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Марка Грушевського читання”. – Київ: Видавничий дім “СТИЛОС”, 2007. – 266 с.

3. Лозко Г. Українське народознавство / Галина Сергіївна Лозко. – Харків: 2005. – 470 с.

In the article the analysis of history of origin of key doll (vuzlova lial'ka, lialka-motanka) is given, it's varieties, features of it's functioning and setting in life of Ukrainians.

Key words: toy, doll, key, winded, guarded, character, symbolism, way of life, people, faith, rite.

УДК 371.132:82 “1919/1939”

Лариса Сливка

ББК 74р

ІНТЕГРУВАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ 1919-1939 рр. ІЗ ПРАКТИКОЮ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті на матеріалі навчально-методичного посібника “Дітям про основи здоров'я” розкривається специфіка формування у сучасних молодших школярів мотивації позитивного ставлення до збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я оточуючих, виховання в них потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі, майбутні учителі, валеологічне виховання.

Соціально-економічна модернізація українського суспільства передбачає активну участь працівників освіти у поширенні серед дітей і молоді знань, умінь і навичок здорового способу життя (ЗСЖ), валеологічних цінностей. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики актуального характеру набувають питання підготовки майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого і здоров'язміцнюючого середовища, валеологічного виховання зростаючої особистості (Т. Бойченко, О. Бондаренко, М. Гриньова, В. Звєкова, В. Коваль, Г. Кривошеєва, В. Нестеренко, О. Омельченко, О. Філіпп'єва, І. Шеремет, ін.).

Утім недостатньо теоретично осмисленою і висвітленою у педагогічній літературі залишається проблема професійної готовності майбутніх учителів до виховання здорового способу

життя молодших школярів. В умовах сучасної освітньої практики, коли виключно актуальними є “інформаційна і методична підтримка” вчителя, подолання його “інформаційної обмеженості” [1, с.3], виявляє себе протиріччя між потенційними можливостями вищої педагогічної школи та обмеженим використанням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів літератури, у якій проблема ЗСЖ висвітлювалась би не у вигляді сухих фактів, правил чи інструкцій, а крізь призму оповідань, віршів, казок тощо.

Мета статті – анонсувати навчально-методичний посібник “Дітям про основи здоров’я”; на основі уміщених в ньому матеріалів розкрити зміст й окремі аспекти методики формування у сучасних учнів початкових класів позитивної мотивації щодо здорового способу життя.

Запорукою успіху в розв’язанні завдань формування у зростаючого покоління здорового способу життя виступає поєднання сучасних досягнень наукової думки й спадщини минулих, органічний зв’язок з історією української школи, особливостями національного виховання. Заслуговує на увагу в зазначеному контексті зміст української навчальної і позанавчальної літератури для дітей та юнацтва, що вийшла друком у Галичині, на Волині, в Закарпатті і на Буковині за міжвоєнної доби ХХ ст. Невелика частка цього матеріалу представлена в навчально-методичному посібнику «Дітям про основи здоров’я» (на матеріалах творів, виданих у Західній Україні 1919-1939 рр.) [2].

Анонсована збірка – одне із перших видань, у якому представлено напрацювання педагогів, лікарів, письменників, громадсько-освітніх діячів Західної України 1920-1930-х рр. щодо пропаганди ідей здоров’язбереження і здоров’язміцнення. Навчально-методичний посібник адресований студентам педагогічних навчальних закладів, стане у нагоді вчителям, вихователям, батькам, буде також цікавим і корисним для дітей молодшого і середнього шкільного віку.

За міжвоєнного двадцятиріччя ХХ ст. проблема здоров’я зростаючого покоління у зв’язку з її актуальністю чітко виокремилася з низки педагогічних проблем і розглядалася як загальнонаціональна, вона стала невід’ємною складовою частиною громадського культурно-освітнього поступу тогочасного західноукраїнського суспільства. З-посеред плеяди громадських і культурно-освітніх діячів Західної України, які за 1919-1939 рр. поклали свою вагому “цеглинку” у розробку теоретичних і практичних засад проблеми формування здорового способу життя виокремлюємо Ф. Балицького, І. Біденко, П. Біланюка, І. Боберського, А. Вахнянина, С. Гайдучка, І. Герасимовича, Ю. Григорука, М. Гриньовську, І. Деяка, Е. Жарського, А. Животка, М. Івегеша, Ю. Каменецького, О. Макарушку, О. Суховерську, О. Тисовського, Петра Франка, Тараса Франка, М. Чайківського, І. Ющишина. Потужний внесок у справу пропаганди ідей здорового способу життя зробили лікарі М. Василів, І. Куровець, В. Куцик, С. Микуланинець, С. Парфанович, Ю. Рибачевський, О. Філяс; священослужителі А. Волошина, Ю. Дзеровича, К. Феделеш; письменники І. Блажкевич, К. Малицька, Марійка Підгірянка, Ю. Шкрумеляк. “Валеологічна” тематика була представлена в окремих збірках (до прикладу: “Культурна людина”, “Мила книжечка” І. Блажкевич, “На роздоріжжі або за і проти алкоголю”, “Одна чарка”, “Пити чи не пити” Ю. Каменецького, “Чистенький і Юрзи-Мурзи” К. Малицької, “Юрза-Мурза” Ю. Шкрумеляка, “Не пий. Добра порада нашому народу” К. Феделеша, “Алкоголізм і школа” М. Чайківського, ін.), у змісті тогочасних букварів і читанок для початкових шкіл, українських дитячих, юнацьких та “дорослих” часописах (у Галичині – “Відродження”, “Дзвіночок”, “Жіноча доля”, “Народне здоров’я”, “Світ Дитини”, ін.; на Волині – “Сонечко”; на Буковині – “Українська ластівка”; на Закарпатті – “Віночок для підкарпатських діточок”, “Пчілка”, “Юнацтво”).

Здійснений аналіз низки західноукраїнських літературних джерел дав підстави для висновків, що валеологічна тематика їх змісту є потужним доповненням теоретичних засад формування здорового способу життя, закумуляованих, зокрема, в чинних підручниках з читання і курсу “Основи здоров’я” для початкових класів. Цей матеріал варто нині відроджувати задля активного використання.

За змістом матеріалів навчально-методичного посібника, які згруповано в тематичні розділи (“Цінуй життя і здоров’я”, “Будь чистим і охайним”, “Загартовуй своє тіло”, “Правильно харчуйся”, “Більше рухайся. Грай у рухливі ігри”, “Не кури і не вживай алкоголю”, “Дбай про особисту безпеку”, “Живи з усіма в мирі та злагоді”, “Будь веселим, смійся на здоров’я”), можна розробити цікаві форми занять з вихованцями з метою сформування в них уявлень про здоров’я, мотивувати позитивне ставлення до збереження життя і зміцнення здоров’я, виховувати

потребу в здоров'ї як важливої життєвої цінності, формувати основні життєві навички щодо здорового способу життя та безпечної поведінки.

Так, приміром, використання в навчально-виховній роботі змісту оповідань і казок, розміщених у розділі “Цінуй життя і здоров'я”, слід спрямувати на формування в учнів уявлень про людину як окрему оригінальну й неповторну цінність, розуміння кожною дитиною своєї індивідуальності, формування уявлень про те, що здоров'я має посідати чільне місце серед усіх людських цінностей і пріоритетів, оскільки тільки здорова людина спроможна реалізувати свої здібності й відчути насолоду повноцінного життя, а також про вплив здорового способу життя на розвиток людини та її досягнення, виховання в учнів любові до життя, мотивації дітей на зміцнення і збереження здоров'я.

Матеріали розділу “Будь чистим і охайним” допоможуть сформувати у школярів уявлення і практичні навички щодо гігієнічного догляду за тілом, підвести їх до розуміння необхідності щоденно дотримуватися правил особистої гігієни. Приміром, вірші “Чистий котик”, “Чистенька дівчинка”, “Чистенький і Юрзи-Мурзи” мають виразно повчальний зміст у контексті формування санітарно-гігієнічних навичок, оскільки поведінка героїв, які повсякчас дбають про власну чистоту й охайність, викликає відповідні асоціації у дітей: слід піклуватися про чистоту тіла. Узагальнюючи прочитані та проаналізовані твори, варто провести відповідну бесіду (чому потрібно бути чистим, що допомагає дотримуватися чистоти, чому менше хвороб там, де чисто, про кого кажуть – “охайна дівчинка”, “охайний хлопчик”?).

Ключовими словами для проведення бесід за змістом віршів і оповідань розділу “Правильно харчуйся” повинні стати “корисна для здоров'я їжа”, “шкідлива для здоров'я їжа”, “повноцінне харчування”. Резюмуючи, варто запропонувати дітям розказати про улюблені страви, змодельювати ситуації доцільного добору страв для сніданку, обіду, підвечірку та вечері.

Розробляючи технології опрацювання змісту матеріалів, представлених у розділі “Загартовуй своє тіло”, необхідно прагнути сформувати у вихованців уявлення про природні чинники (сонце, повітря, воду), що зміцнюють здоров'я, ознайомити дітей із засобами і правилами загартовування, розкрити сутність поняття “загартовування” (зміцнювати організм; підвищувати його опір хворобам; сприяти росту, гарному настрою), розвинути в учнів бажання і розуміння необхідності загартовуватися. Учителеві належить звернути увагу на правила загартовування: за будь-якої пори року треба якомога більше бувати на свіжому повітрі; влітку ходити босоніж по чистій траві, землі, піску; взимку кататися на санчатах, лижах, ковзанах; загартовуватися слід поступово; вдягатися відповідно до погоди.

Чільне місце в ієрархії складників здорового способу життя посідає рухова активність. Цій тематиці присвячено матеріали розділу “Більше рухайся. Грай у рухливі ігри”. Роботу за змістом пропонованих тут творів слід спрямувати на формування у молодших школярів поняття про значення руху для здоров'я, зміцнення організму, заохочення їх виконувати різноманітні фізичні вправи, мотивувати дітей на щоденне виконання ранкової зарядки, виховання бажання затівати рухливі ігри.

Важливим компонентом змісту навчально-виховної роботи щодо формування здорового способу життя є антиалкогольна, протинікотинова й антинаркотична тематика. Використання тематичного текстового матеріалу (розділ “Не кури і не вживай алкоголю”) варто спрямувати у русло формування у вихованців уявлення про згубну дію на дитячий організм куріння, вживання алкоголю; формування уміння обстоювати власні переконання, оцінювати свої вчинки і ухвалювати рішення в кожній конкретній ситуації, а також передавати свої знання однокласникам, друзям, молодшим сестричці чи братикові; виховання в учнів здатності протидіяти пропозиціям щодо куріння, вживання міцних напоїв. Змістове наповнення розділу “Дбай про особисту безпеку” допоможе дітям засвоїти деякі поради щодо безпечної поведінки, сприятиме розвитку активної мотивації стосовно дбайливого ставлення до власного здоров'я, вихованню в учнів переконання, що здоров'я людини залежить від неї самої, зокрема, від особистої безпечної поведінки.

Людське здоров'я тісно пов'язане із любов'ю, взаємоповагою і злагодою між людьми. Цю змістову лінію представлено в розділі “Живи з усіма в мирі та злагоді”. Висновок, який повинні зробити учні внаслідок опрацювання оповідань “Згода будує, а незгода руйнує”, “Будь привітний”, “Сонце і вітер”, має корелюватися із тезою про те, що в людських взаєминах нале-

жить керуватися толерантністю, повагою, взаєморозумінням. Підсилити зазначену ідею можна словами: “Де згода в родині, де мир і тишина – щасливі там люди, щаслива сторона”. Доцільним є мотивація школярів на розвиток дружніх стосунків, ефективним засобом реалізації якої є, зокрема, розігрування ігрових ситуацій дружнього спілкування.

Зазначимо, що основними методами формування в дітей молодшого шкільного віку позитивної мотивації щодо ЗСЖ засобами художнього слова є бесіди, дискусії, виховні ситуації, взяті із художніх творів. Опанування школярами життєвих навичок, що сприяють здоров'ю, відбувається за допомогою методичних прийомів: запитання до учнів, розв'язання певних поведінкових (тих, які сприяють чи не сприяють здоров'ю) дилем, узятих із творів, що допомагають дітям учитися аналізувати почуття і поведінку героїв. Україй важливо навчити молодших школярів екстраполювати певні ситуації з твору на конкретні життєві явища. Пріоритетним напрямом освіти і виховання в контексті збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей і молоді є використання інтерактивних методів навчання. На основі змісту художніх текстів учитель може запропонувати учням, зокрема, рольову гру – неформальну постановку, у процесі якої учасники без попередньої підготовки розігрують сценки або ситуації. Вони уявляють себе вигаданими персонажами, які моделюють реальні життєві історії та ситуації. Цінність цього методу полягає в тому, що учасники, виконуючи ролі в заданих уявлюваних ситуаціях, набувають певних знань і відпрацьовують необхідні для збереження і зміцнення здоров'я життєві навички. Дія “під маскою” уможливорює формування власних уявлень учасників про те, як можна розв'язати подібну ситуацію в реальному житті.

Сподіваємося, що доцільне використання змісту збірки для читання та аналізу на уроках і в позакласній роботі з дітьми молодшого і середнього шкільного віку допоможе їм усвідомити життєві цінності й пріоритети, “наставить” їх на правильний – здоровий спосіб життя.

1. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.

2. Сливка Л. Дітям про основи здоров'я (на матеріалах творів, виданих у Західній Україні 1919-1939 рр.): [навч.-метод. посіб.] / Лариса Сливка. – Івано-Франківськ: А. Б. Бойчук, 2011. – 152 с.

The article on the materials of training and methodical edition “For children about the principles of health” reveals the peculiarity of formation among junior pupils motivation of positive attitude to keeping and strengthening their own health, the health of other people, upbringing the necessity of health as a vital value.

Key words: health, healthy way of life, younger school-children, future teacher's, valeological education.

УДК 811;161.2:378
ББК 74.58

Вікторія Ференц

МОВНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

В сучасних умовах важливим завданням університетів є не лише формування теоретичних знань, а й оволодіння практичними навчаннями, зокрема навчаннями іншомовного спілкування. У зв'язку із входженням України до Болонського процесу, значна увага повинна приділятися підвищенню якості викладання іноземною мовою в вишах України, а також проведення лекційних та семінарських занять іноземною мовою.

Ключові слова: освітня політика, іншомовне спілкування, вища освіта Україна, іноземні мови.

Болонський процес в Україні часто-густо трактують як запровадження триступеневої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії) та кредитно-модульної системи [3, р. 17]. Насправді, Болонський процес є важливою і комплексною реформою системи вищої освіти, головна мета якої – створення єдиного європейського простору вищої освіти та забезпечення можливості мобільності студентів і науково-педагогічного персоналу, обмін науковою інформацією та досвідом, а також усунення різних негативів, які виникають у закритій освітній системі [7, р. 280].

В країнах колишнього СРСР реформа вищої освіти запроваджується поряд із значними змінами всього суспільства [3, р. 287; 4, р. 8]. Тому, для України Болонський процес, окрім перспектив, породжує і значні виклики, як, наприклад:

- недостатнє визнання у суспільстві та ринком праці освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр”;
- великий розрив зв'язків між вищою освітою та роботодавцями;

– невизнання в Україні дипломів та наукових ступенів зарубіжних університетів, що практично унеможливило мобільність українських студентів та вчених, тощо.

Оскільки освіта – у тому числі і університетська – обов’язково проводиться якоюсь мовою, для української системи вищої освіти, разом з вищезгаданими проблемами, треба вирішити і питання мовної політики щодо мови вищої освіти. Викладач Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, Світлана Мельник [8, р. 22] вважає, що “Процес приєднання України до спільного європейського освітнього простору слід розглянути з погляду соціологічної перспективи, зокрема мовних тенденцій у державі, зміцнення статусу української мови як державної, а також розширення вивчення та інтелектуального функціонування інших мов”.

Саме тут викреслюються основні мовні, соціолінгвістичні проблеми реформи системи вищої освіти України:

1) Корекція мовної ситуації у вищій освіті, яка є наслідком мовної політики Радянського Союзу, де привілейовані позиції займає російська мова.

2) Забезпечення високого рівня знань іноземної мови, мови міжнародної освіти, техніки і науки, оскільки створення мобільної інтелектуальної спільноти у сучасному світі можливе насамперед вивченням і використанням англійської мови.

3) В той же час одним з викликів є саме англійська мова як мова інтернаціональної глобалізації, і яка, особливо серед молоді, поступово стає посідати те місце, що до часів незалежності належало “мові міжнаціонального спілкування народів СРСР”, тобто російській.

4) В поліетнічній та багатомовній освіті треба знайти місце у системі вищої освіти мовам національних меншин.

Стосовно першого виклику, за роки незалежності Україна досягла певні результати [1, р. 329]. Запроваджено обов’язкове викладання української мови на всіх напрямках і спеціальностях, викладається українська мова за професійним спрямуванням. З 2008 року всі, хто виявили бажання продовжувати навчання у вищих навчальних закладах, обов’язково складають тести з української мови і літератури. Поступово підвищується питома вага студентів, які навчаються українською мовою. Наприклад, у 2008/2009 навчальному році 88% студентів вищих навчальних закладів I–II та III–IV рівнів акредитації вчилися державною мовою.

Таблиця № 1. Студенти вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації за мовами навчання (2008/2009 н.р.) Джерело: [9, р.126]

мови навчання	кількість студентів	у %
українська	353.258	88,462
російська	45.907	11,496
угорська	75	0,019
румунська	92	0,023
всього	399.332	100

Таблиця № 2. Студенти вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації за мовами навчання у 2008/2009 навчальному році Джерело: [9, р.126]

мови навчання	кількість студентів	у %
українська	2.081.260	88,019
російська	280.767	11,875
англійська	1.438	0,061
угорська	1.052	0,044
інші мови	24	0,001
всього	2.364.541	100

У виконанні другого пункту Україна відстає від більшості країн Європейського союзу. Серед населення України відносно незначна частка осіб, які вільно володіють іноземними мовами. Тому у системі вищої освіти одним з вагомих аспектів є розвиток викладання іноземних мов, у тому числі, англійської. У державних стандартах вищої освіти на викладання іноземної мови виділяється 5 кредитів, тобто 180 годин для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр”. Студенти, які поступають на навчання освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”, обов’язково складають вступний іспит з іноземної мови. Отже, Україна вже зробила перші кроки у цьому плані, але є над чим працювати. Наприклад, у провідних університетах Європи є окремі спеціальності, факультети, де навчання ведеться іноземною мовою.¹ Як ми бачимо дані таблиці № 2, в Україні англійською мовою вчиться лише 1438 студентів.

¹ Дивись, наприклад, документи про мов навчання університетів Хельсінкі та Ювескуле (Фінляндія): http://www.helsinki.fi/inbrief/strategy/HYn_kieliperiaatteet.pdf та <http://www.jyu.fi>.

Як ми бачимо, Україні поки що не загрожує домінування англomовної освіти, як, наприклад, в Нідерландах та інших країнах Західної Європи [5, 6].

Україна багатомовна держава, на мовній карті країни, окрім державної мови, представлені мови національних меншин [9]. Важливим етапом у розвитку освіти національними мовами є підготовка кваліфікованих кадрів. В Україні діють вищі навчальні заклади, де готують фахівців для викладання мов та культур національних меншин. У 48 вищих навчальних закладах вивчаються мови національних меншин та готуються викладачі рідної мови і літератури для шкіл, де навчання проводиться мовами національних меншин (Таблиця № 3).

Таблиця № 3. Мови національних меншин України як спеціальності у вищих навчальних закладах освіти Джерело: :[9, р.124]

Спеціальність	Викладається у ВНЗ
Російська мова і література	37
Кримськотатарська мова і література	1
Німецька мова і література*	35
Новогрецька мова і література	3
Турецька мова і література	2
Польська мова і література	6
Іврит	2
Угорська мова і література	4
Словацька мова і література	2
Румунська мова і література	3
Чеська мова і література	1
Узбецька мова і література	1
Болгарська мова і література	2
Корейська мова і література	1

* Німецька мова викладається як іноземна.

Право національних меншин на навчання рідною мовою у вищих навчальних закладах України забезпечуються Конституцією України (Стаття 53), Законом України “Про мови” (Стаття 3), рішенням Конституційного Суду України № 10-рп/99 від 14 грудня 1999 року. Ці права затверджені й міжнародними документами: ослoвськими рекомендаціями щодо мовних прав національних меншин, у Рамкових Конвенціях про захист національних меншин (Стаття 12), Європейській хартії регіональних мов або мов меншин (Стаття 8), Декларації про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (пункт 3 статті 4). Згідно Закону України про ратифікацію мовної хартії щодо вищої освіти Україна бере на себе зобов’язання “заохочувати і/або дозволяти надання університетської чи інших форм вищої освіти регіональними або міноритарними мовами чи створення можливостей для вивчення цих мов як окремих дисциплін університетської або іншої вищої освіти”. У Гаазьких рекомендаціях щодо прав національних меншин на освіту вказано: “Особи, що належать до національних меншин, повинні мати доступ до вищої освіти рідною мовою тоді, коли вони продемонстрували в цьому потребу та коли це підтверджено їх достатньою кількістю. Має бути створена законодавча база, яка забезпечувала б національні меншини можливістю здобувати вищу освіту їхньою рідною мовою, створюючи при цьому необхідні умови в існуючих освітніх закладах – за умови, що це відповідає потребам національних меншин, про які іде мова. Особи, що належать до національних меншин, можуть також виступати способами та засоби створення своїх власних освітніх закладів вищого рівня.” Так само, Гаазьких рекомендаціях щодо прав національних меншин на освіту (пункт 14) визначено наступне: “Підтримання початкового та середнього рівнів навчання мовою меншин багато в чому залежить від наявності вчителів, які пройшли підготовку з усіх предметів рідною мовою. Тому, виходячи зі свого обов’язку забезпечити адекватні можливості для навчання мовою меншини, держави повинні забезпечити адекватні умови відповідної підготовки вчителів та доступу до такої підготовки”.

У багатьох демократичних країнах світу окремі вищі навчальні заклади навчальний процес ведуть і на мовах меншин. Наприклад, викладання ведеться державною мовою та мовою національних меншин в Університеті “Монктон” (Канада), Академії “Або” (Фінляндія), Університеті “Сапієнція” (Румунія), Університеті ім. Яноша Шейє (Словаччина), і т.д.

Як свідчать дані таблиць № 1 і 2, у 2008/2009 навчальному році, окрім державної – української та мови міжнародної науки – англійської, у вищій школі як мови викладання наявні практично лише дві мови національних меншин – російська та угорська. Російською навчається майже 12% студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, угорською – 0,04%. Майже такі ж дані серед студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Висновки. Як слушно зауважує Микола Рябчук, і нині “колоніальна спадщина зумовлює драматичний поділ суспільства на переважно міських жителів, які традиційно мали і мають кращий доступ до освіти і культури, до джерел економічного збагачення, до політичних та інших важелів, кар’єрних можливостей тощо, та – на переважно україномовних жителів сіл і малих містечок, соціально маргіналізованих під усіма можливими оглядами” [10, р. 184]. Однак, не тільки титульна нація, але й представники національних меншин перебували у маргіналізованому становищі в СРСР, коли йшлося про вищу освіту. На шляху до повноцінної європейської інтеграції Україна має дати адекватні відповіді на виклики, пов’язані з міжнародною реформою вищої освіти. При запровадженні елементів Болонського процесу потрібно знайти баланс між національними та загальноєвропейськими інтересами й цінностями [2, р. 7].

[1] Csernicskó I., Ferenc V. Education as ideal means to achieve a nation state in Ukraine. // Concepts and Consequences of Multilingualism in Europe. Budapest, 2010. – С. 329–349.

[2] Keeling R. Location Ourselves in the ‘European Higher Education Area’: Investigating the Bologna Process in Practice. // режим доступу: <http://www.epsnet.org/2004/pps/Keeling.pdf> 2008.01.12.

[3] Kozma T. Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. // A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest, 2008 – С. 287–314.

[4] Kozma T, Rébay M. A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest, 2008.

[5] Phillipson R. English-only Europe? Challenging language policy. London, 2003.

[6] Phillipson R. English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? // European Journal of English Studies 2006 № 10/1. – С. 13–32.

[7] TOMUSK V. A felvilágosodástól a bolognai folyamatig. // A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest, 2008 – С. 268–286.

[8] Мельник С. Болонський процес і соціолінгвістична ситуація України: виклики і перспективи. // Acta Beregsasiensis 2006 № V/2. – С. 21–24.

[9] Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації. Ужгород, 2010.

[10] Рябчук М. Дилеми українського Фауста. Київ, 2000.

Nowadays universities supposed to transmit not only knowledge in a classical sense, but also practical skills which are easily convertible in the labour market. Commands of different languages are definitely among these skills. Key words of modern education like horizontal mobility, life long learning, competitiveness demand good command of languages. That is why, teaching foreign languages or use another language than the national one as a medium of instruction is quite common in higher education worldwide. The fact that Ukraine had joint to the Bologna Process and the common European Higher Education Area raises some questions concerning languages in education policies. As a consequence of the previous language policies it is general, that students’ foreign language competences and their attitude are not favourable for exploiting the opportunities given by the Bologna Process. On the other side universities itself are not ready to organize lectures in a foreign language. In order to meet the challenges of the European context universities have to develop their own language policies.

Key words: European Higher Education Area, mobility, multilingualism, language in education policies.

УДК 37(438)
ББК 74

Kazimierz Puchowski

THE RELIEF OF VIENNA IN THE JESUIT THEATRE IN POLAND

У статті висвітлено окремі аспекти функціонування єзуїтського театру у Польщі. Перші такі театри були організовані в кожному коледжі Польщі ще в XVI столітті. У роботі театру брали участь молоді люди, здебільшого із заможних родин. Вони ж були також активними пропагандистами місцевих заходів та національних пропагандистських кампаній.

Ключові слова: єзуїтський театр, Польща, молодь, пропагандистська діяльність.

Theatres were organised in every college established by the Jesuits. There were already eleven in Poland in the XVIth century. The following centuries, the period of the Baroque and the Age of Enlightenment, saw the intensive development of schools with theatres, there being sixty-one Jesuit theatres in the Republic then. An evolution in standards also took place, this being expressed in the

numbers of types of dramas, scale of subjects, compositional solutions, an improvement in the art of acting and a modification of the system of decoration.

From the beginning of its existence, the Jesuit theatre served „*pietatis et scholae*”². The final version of the school rule *Ratio studiorum* published in Naples in 1599, defined the status of the theatre in the educational system, decided as to the choice of subjects and preference for certain forms of scenic expression. The recommendations of *Ratio studiorum* prescribed a compulsory atmosphere of solemnity, religious subjects matter and a high moral status for the heroes. A religious and moralizing tendency predominated in the Jesuit theatre.

The Jesuit stage fulfilled an essential role in realizing the most important aim of the Order's schools, which was to educate not only faithful sons of the Church, but also orators of a Ciceronian type. Public appearances served to develop memory, enrich the imagination, facilitate the assimilation of an abundance of expressions, texts and sentences, to sharpen opinions of people and occurrences, and shape the correct posture of the body, gesticulation and mimicry³.

The technical standard of Polish school theatres was generally high. In the XVIIth century, the Jesuits theatres already boasted special theatrical halls. The Polish Jesuits copied theatrical furnishings from the Collegium Romanum, the Order's model school. The artistic form of the school plays and performances was defined by the theoreticall-literary idea taught in the Order's poetics. Particularly popular in Poland were the text-books published throughout Europe by J.Pontanus, J.Masen, J.Jouvancy and G. Le Lay. There also existed the poetics of Maciej Kazimierz Sarbiewski, who was called the Christian Horace in Europe. The authors of dramas, usually professors of rhetoric, used these works⁴.

Antiquity was a rich source of allegory for the Jesuit drama. Knowledge of this was disseminated by numerous school editions of the works of Martial, Horace, Seneca, Ovid and Vergil. Special manuals of symbolism and allegorically presented mythology were elaborated. They helped to stimulate school dramas with the presence of ancient heroes whose actions were interpreted in the spirit of Catholic morality, as was required by the Order's authorities, who were initially reluctant to present any mythology in the theatre. Antonio Possevino (1533-1611), a Jesuit theoretician of the counter-reformational culture and author of the famous *Bibliotheca selecta de ratione studiorum* (Roma 1593), announced that all poetry and art not pervaded with the spirit of Christianity was unacceptable. In the *De perfecta poesi* (1626), Sarbiewski declared himself in favour of allegorical explanations of mythology and thus gaining moral advantage.

Pallas appeared in the earliest school dramas from Poland⁵, and in a short time the whole of ancient Olympus gained the right to exist. Mars was frequently present as the personification of war and armed force in general, or of particular countries, e.g. Mars Polonus frequently struggling against Mars Othomanicus.

Historical subjects in the Jesuit theatre of the XVIth century Europe were only sporadic. They most frequently had their source in the history of the church, hagiography and martyrology. For example, a play about the first Polish saint *De vita et martyrio S. Stanislai*, was produced in Poznan in 1574. Historical plots took over the Jesuits' school plays in the Baroque period. The interest shown in historical subjects resulted from loyalty to the Order's *Constitution* and *Ratio studiorum* (1599). For both Jesuits, and humanists, history was part of rhetoric, which was considered the crowning element of education. It constituted the main source of erudition (*eruditio*), necessary for comprehension of the classical authors and essential for the future orator when preparing speeches⁶. Dramatists often took their inspiration from the heroes and plots found in historiography, in accordance with the assumptions of poetics. In the *De perfecta poesi* (1626) Sarbiewski wrote: “According to Aristotle, the tragedy is better if the subject is taken from historical tradition”. Historical examples suggested and in their own way justified the importance and, as it were, the truth of the subject, they had the

² J. Poplatek, *Studia z dziejów jezuickiego teatru szkolnego w Polsce*, Wrocław, Ossolineum, 1957, pp. 13-17.

³ Ibid., p. 16; K. Puchowski, „*Doskonale pożytki tragedyi lub komedyi uważać*”. *Teatr w edukacji nowożytnych elit politycznych*, [w:] *Wychowanie – nierozłączność teorii i praktyki w perspektywie historii edukacji oraz pedagogiki specjalnej i resocjalizacyjnej*, ed. D. Apanel, A. Jaworska, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, 2010, pp. 24-34.

⁴ Cf. Ulčínaitė, *Teoria retoryczna w Polsce i na Litwie w XVII wieku*, Wrocław, Ossolineum, 1984.

⁵ I. Kadulská, *La Sagesse distribue des lauriers. La personification de la Sagesse dans le théâtre jésuite polonais*, in: *Le Théâtre Européen Face A l'Invention: Allégories, Merveilleux, Fantastique*. Réunies et présentées par Irene Mamczarz, Paris, Press Universitaires de France, 1989, pp. 193 - 201.

⁶ K. Puchowski, *Between orator christianus and orator politicus. Historical Education and Books in Jesuit Colleges in Poland and Lithuania (1565–1773)*, “*Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*” t. XXXVII, 2002, no. 1: *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*, ed. Maria del Mar del Pozo Andrés et al., Gent 2002, pp. 229–249.

authority of the evidence and patina of the centuries. They made it possible to present an intelligible moral judgement. It was mainly for this reason that interest in history was a permanent characteristic of Jesuit dramaturgy. They frequently drew on Roman, Greek and Byzantine historians and biographers, Medieval and Renaissance chroniclers, authors of cosmography, church historians, hagiographers and authors dealing with oriental subjects.

The understanding of history and the role of historiography was fairly similar to XVIth - century traditions in the Jesuit theatre. As in the case of other fields of creative work, in the Baroque period, the Jesuit drama was pervaded with providentialism, and served to illustrate and exemplify the historically realized divine plan of salvation⁷.

In 711 the Moors invaded Spain, thus beginning the drama of Christian Europe and the military power of Islam. It is interesting to note that the inhabitants of Europe were first called European in the *Mozarabic Chronicle*. The author, describing the defeat of the Saracens at Poitiers in 732, said: „After having justly divided the spoils, the Europeans happily returned each to his own fatherland”. The chronicler placed the common name of „Europeans first”, only later mentioning the multiplicity of motherlands on our continent. Already in the year 600, the Irish Columba announced that pope Gregory was „The flower of the whole of Europe”, and in a poem in honour of Charles the Great 200 years later, we find the title: „Rex, pater Europae”. Alarmed at the growing power of Turkey, the popes reminded the nations which recognized the Catholic church, that they were united by a common mission towards the world and a common defence of the ideals and values of Christianity. After the fall of Constantinople in 1453, Pius II, the humanist and politician, tried to convince the European monarchs and public opinion that the fate of their common home was in danger. He wrote: „And now, in Europe itself, that is, in our fatherland, in our own home, we are attacked and murdered”. A decisive encounter with Turkey took place just the walls of Vienna. Under the command of the Polish king Jan III Sobieski, the allied Christian armies defeated the Turkish army in the battle of Vienna on 12th September, 1683. Relief arrived at the last minute: the Turks were preparing for the final, nineteenth assault, which the weakened defenders would have been unable to repulse.

King Jan III Sobieski, imbued with European culture, perceived the religious and philosophical character of the wars against the Turks. He took seriously not only his responsibilities to Poland, but also those to the whole of Europe. Before the relief of the besieged city he wrote to the Pope: “When it is a matter of the good of the Church and Christianity, I give my blood together with my kingdom, to the very last drop. My kingdom and I constitute two bulwarks of Christianity”. The notion of *antemurale christianitatis* coined by Polish diplomats in the XVth century, had two sides: religious - understood as a barrier against Islam, and civilizational-political - as it was to constitute a barrier protecting European civilization, culture, democratic ideas and progress against Asiatic barbarity⁸. The grand vizier did not disguise his plans: he boasted that, among other things, after the victory he would also take Rome and use the basilica of St. Peter in the Vatican as stables for his horses.

The Victory of Vienna, famous through out Europe, was celebrated diversely. Homage was paid to Sobieski, who was lauded as a great saviour and liberator. He was similarly valued by western and southern Slavonic poets and prose writers, by Hungarians, Rumanians, Italians, Frenchmen, Spaniards, Portuguese, Germans, English and Scandinavians. The bibliography of works devoted to the siege and relief of Vienna alone embraces hundreds of items. Extolled as a victory of the Christian world over that of Islam, it was also the subject of numerous stage productions. In Poland, it was commemorated particularly in the Jesuit and Piarist school theatres. Stage productions of the Battle of Vienna must have been relatively numerous in school plays towards the end of the XVIIth and the beginning of the XVIIIth century. It is, however, difficult to establish the number, as not every production printed a programme and not all of those that did have been preserved until the present day⁹.

The religious and political ideas propagated by the Jesuit theatre in Poland were traditionally related in their anti -Turkish attitude. In foreign policy, the aims of the Jesuits were similar to the

⁷ Cf. B. Bauer, *Jesuitische „ars rhetorica” im Zeitalter der Glaubenskämpfe*, Frankfurt am Main, Bern, New York, Verlag Peter Lang, 1986; K. Puchowski, *Edukacja historyczna w jezuickich kolegiach Rzeczypospolitej (1565–1773)*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1999, passim.

⁸ Cf. J. Tazbir, *Polskie przedmurze chrześcijańskiej Europy. Mity a rzeczywistość*, Warszawa, Interpress 1987.

⁹ J. Okoń, *Odsiecz wiedeńska Jana III w staropolskim teatrze szkolnym*, „Pamiętnik Teatralny”, 1984, pp.103-116.

plans of the Polish authorities. The conflict between the „Turkish Mars” and the „Christian Mars” were reflected in Jesuit school plays both before and after the Victory of Vienna¹⁰.

The defeat of the king of Poland and Hungary, Wladyslaw III at Varna (1444) was shown to serve the moral order of the world. The king, previously always vanquisher of the Turks, lost the battle, as he broke the peace with the Turks which he had sworn on oath before God. There the witness to the oath was important and not the party with whom the pact was drawn up. The example of Wladyslaw III is used in historical tragedy to show God’s retribution for the breaking of an oath, an optimistic conclusion being drawn as regards the threat that Turkey would not keep the peace. The tragedy was presented six years before Sobieski’s victory at Chocim (1673). The moral order of the world and didacticism in the play, assume not only a social, but also a political function¹¹.

The Jesuit school theatre illustrated the special care with which the saints surround Poland. For example Saint Stanislaw Kostka - one of the most popular of the Jesuit saints - was said to have helped the Poles in their victory over the Turks at Chocim (1621). The school stage revered Kostka by extolling his actions above those carried out by the greatest heroes and leaders of antiquity. This was in accordance with the instructions of Possevino in *Bibliotheca*. In the play *Divinissimus Kostca Turcarum victor at Chotimum* Hercules, Alexander the Great and Hannibal appear and tell of their feats in battle. They are followed by Polonia, who belittles their feats and lauds Kostka on the grounds that he contributed greatly to the Poles’ victory at Chocim¹². In another play, the Polish Mars overcomes the Turks, Moscovites, Tartars and Cossacks, and kills the Turkish Dragon with an arrow from the coat of arms of the Kostka.

In the panegyric-historical dramas, the families of the Polish magnates, e.g. Opalinski and Pac, were lauded for their achievements in combating heresy and defending the fatherland against the Turks. In 1694, on the occasion of Jan Kazimierz Sapieha’s victory over the Turks and Tartars at Kamieniec Podolski and his triumphal entry into Vilnius, the students of the Vilnius Academy, a Jesuit university, presented a play which called to mind the history of Janos Hunyadi’s (Hunyadi) victory over the Turks in the mid-XVth century and lauded the hero of the battle of Kamieniec.

The great battles against the Moors in Spain in the XIIIth century were referred to in drama of a panegyric kind, written in honour of the Polish prince Jakub Sobieski. The theme functioned on the basis of allegories and augury aimed at the young prince. The example of Iago of Aragon and his victory over the Moors was expressed by the basic elements of authority: piety, wisdom and courage. So armed, Jakub Sobieski would break the strength of enemy - Turkey: “To the glory of His Highness the Prince, the Ottoman’s Moon will wane”. The play was presented only a few months before the relief of Vienna, in which Prince Jakub also took part.

The Victory of Vienna in 1683 was seen through the prism of the age-long Christian drama of Europe and Islam, this being compared to the first crusade. During the parliament the Jesuits presented an allegorical-panegyric drama *Imago victoriae ab Ioanne III rege Poloniae de Turcis relatae in Godifredo Bullonio adumbrata* before the king and the gentry in the Warsaw palace (1685). The five-act play consisted of parallel scenes called *protasis* and *apodosis*. Each of the five acts consisted of two parts; in the first we see Godefroi de Bouillon’s struggles for the Holy Land; in the second, also the pains taken by king Jan III Sobieski on behalf of Christianity. The point of the whole play was to compare the two heroes.

The antipologue, prologue, apodosis and epilogue, as can be seen from the programme which has survived, were devoted to Sobieski’s victory at Vienna: Austria, worried about the fate of the Kingdom of Hungary suffering under the Turkish yoke, is solaced by Providence which, as a sign of future success sends down from heaven the Polish king’s shield. This symbolism is understood by Austria when it learns of Sobieski’s arrival to deliver Vienna from the Turkish siege. The king’s wisdom and invincible courage defeats his enemies. Austria and Hungary organize a triumphal entrance into the city, erect pyramids in his honour, and, Rome presents poems of praise. The royal courage, however repels such praises, pointing to God as the author of the victory.

¹⁰ Cf. Jesuits theatre programmes in: *Dramat staropolski od początków do powstania Sceny Narodowej. Bibliografia*. T.II: *Programy drukami wydane do r. 1765*. Cz.I: *Programy teatru jezuickiego*, ed. W. Kortaj and others, Wrocław, Ossolineum 1976.

¹¹ J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Wrocław, Ossolineum, 1970, pp.152, 154, 344.

¹² T. Bienkowski, *Motywy antyczne i ich funkcja w jezuickim dramacie szkolnym*, „Meander” 1961, no. 2, pp.103-104.

In point of fact, immediately after the battle, the king wrote a letter to pope Innocent XI, informing him of the successful relief of Vienna. This letter has a famous opening: "Beatissimo Padre. Venimus, vidimus et Deus Vicit". Sobieski's contemporaries, interpreted this to be an announcement of the commander's victory over himself, over his ambition and the desire to attribute to himself that which decided the further fate of Christianity in Europe.

King Jan III Sobieski used a distortion of the famous, proud saying by Caesar. In this case, Sobieski and Caesar were united in the use of the same language, acknowledging Rome as the capital of Europe and solicitude for its boundaries; they differed, however, in the manner of interpreting and understanding human history. For Caesar, the absolute ruler of history was relentless Fate, Sobieski, on the other hand, was an advocate of the theology of history. He considered himself to be part of the history of salvation and to play an active role in this. In the play, the king was presented as a defender of religion and conqueror of the Turks, a commander and ruler symbolizing strength, courage and wisdom. His shield is a sign of a successful future, victory and freedom.

The scene of the play is Palestine under the rule of a "Turkish sect" with its cruelty and hatred of Christians. Bouillon comes to the aid of Palestine and the muslims – despite the help to infernal power - suffer defeat. Grateful, Palestine presents Bouillon with a golden crown, pronouncing him king. The victor, however, does not accept the crown for himself, but hangs it at the feet of the crucified Christ. Godefroi de Bouillon (1060-1100), Prince of Lorraine, leader of the first crusade, was acclaimed king of the Kingdom of Jerusalem by the crusaders. He however, was content with the title of "Defender of the Holy Sepulchre" (*Advocatus Sancti Sepulchri*) and acknowledged himself the Pope's vassal, as he „did not wish to wear a crown of gold there, where the King of kings wore one of thorns". Apart from piety, wisdom and courage, the two Christian leaders possessed the great gift of humility.

The drama was presented on a stage, with decorations changed, making full use of its potential. Decorative sets were used - to show the forest, the sea, the Danube in which Turks were shown to be drowning and shot at with Polish arrows. Images were projected (that of death) by means of the magic lantern invented by A. Kircher in the mid-XVIIth century. It is worth mentioning that themes connected with Godefroi de Bouillon were presented in plays at various colleges, e.g. Munich, Vienna, Bruxelles, Innsbruck, Olomouc, up until 1762 at Solothurn¹³.

The Victory of Vienna was also commemorated by the Vilnius Academy. The *Historia Coll. Vilm.* supplies the general information that in 1683, the students presented a play on the occasion of the Victory of Vienna¹⁴. The victory was celebrated a second time with a play on 12th February, 1684 *Victoria Mariae seu Vienna Austriae ab obsidione liberata* (Vilnius 1684). The autor was Krzysztof Puciłowski, professor of rhetoric, and the source - Sobieski's letter to his wife Maria, written in „the viziers' tents" on the night of 13th September, 1683. The letter opened with the proudly sounding: „Our ever blessed God and Lord afforded our nation a victory and fame never heard of through the ages". The king's letter fulfilled the function of a specific new sheet, circulated throughout Europe. No other XVIIth-century item boasted, so many editions abroad. The drama was a tribute to Sobieski as defender of the Christian world. The Polish ruler's shield symbolized the successful defence against Islamic aggression and was a shield of peace. Already in the prologue, the Angel guarded the Genius of Vienna against the attacks of the Turkish Bellona, with Sobieski's, shield on which was engraved the name of the Holy Virgin. The arrival of the Polish king and his army to help the besieged Vienna put fear into hearts of the Turkish leaders. It also gave rise to mistrust of their own men, betrayal, dissension, deception, conspiracy and murder. Against this the Polish soldier was portrayed as a prisoner, famous for his unbending belief, suffering a glorious death. In the safe-keeping of Our Lady, the Polish army triumphs over the Turks, forcing them to retreat in panic, flinging themselves into the Danube. In this drama, the king ascribes the victory not to God, but to the Virgin Mary. The content of the choruses was strictly related to the action. The first chorus expressed the force of human hatred in a dumb scene. The second chorus showed how man adopts drastic measures in fear. The third chorus declared that it is easiest to conquer enemies with the help of the Virgin Mary. The fourth chorus, however, lauded constancy of belief, citing the attitude of a

¹³ J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny...*, pp. 386-387.

¹⁴ L. Piechnik, *Dzieje Akademii Wileńskiej*, t. III, Rzym, Apud Institutum Historicum Societatis Jesu, 1987, p. 167.

Polish prisoner as an example. The cult of the Virgin Mary, called the Queen of Poland, so characteristic of the Jesuit and Polish religiousness, was clearly brought into prominence in the drama.

Effective settings raised the rank of a play. *Victoria Mariae* was set on a stage with changeable decorations presenting not only the Turkish camp with tents, but also an illustration of the Danube and trapdoor in the scene in which the Turks escaped. A magic lantern was also used. The whole play constitutes an emblematic structure, typical of Baroque constructions. It consists of a motto, icon and epigram.

Sobieski's famous letter constituted the source for another historical drama. *Vienna Austriae caput dextra Ioannis III Poloniarum Regis ab obsidione Othomanica vindicata* was presented in the college at Kroże in 1684. The subject of the drama is known from a surviving programme: A Polish knight raises the spirits of the disheartened Viennese by letting fly an arrow with a note informing them that the city is being relieved by Sobieski. Just as the Turks are directing a new storm on the city, Sobieski at the head of the Polish army arrives, and defeats the Turks after a murderous battle. The souls of the fallen Turks are shown being carried by Charon to the kingdom of Rhadamanthus. The final scene shows the triumphal return of Sobieski and his knights from the field of battle. This play, based on the motif of the relief of Vienna served not only the glorification of the victory and king; it was a panegyric showing antiquity, as well as the splendours and merits of the Pałubiński family, a representative of which, Leon Pałubiński, voivod of Novogrod was present during the presentation of the play. In the chorus parts, the faults of the Vizier were contrasted with the virtues of the Polish knight.

Presented in the Kroże Jesuits college courtyard in 1684, the dramatized panegyric *Triumphus orbis christiani de confracta potentia Othomanica* constitutes an interesting reference to paratheatrical presentations called entrances (*entrées*). It reconstructs as it were, the particularly solemn reception of the work of the Vienna victory by Rome, introducing the concept of "a theatre within the theatre". Admidst the sound of trumpets, Rome announces in the prologue, that the play refers to King Sobieski's triumphal victory. The presentation embraced the preparation for the entry, the entry itself and the welcome. Part one thus showed the decorating of "Rome" (the school courtyard): the people of Rome prepare a magnificent throne for the arrival of the Polish monarch, decorate the city, the site of the triumph "with covers and various foreign decorations", and exhibit an inscribed column in honour of the victor. Towers served to represent the seven hills of Rome, on which sat Apollo with the Muses. As Apollo began to play on his lute, the hills of Rome danced in time. Reference to the mythological Apolline thread and the musical theory of emotion, represents Rome's joy at the arrival of Sobieski. Let us add that the Jesuit theatre loves music, dancing and song. The martial accent was not forgotten. Under the direction of Bellona, cannons are loaded ready to fire salvos in the Capitol, symbol of Rome and its triumphs. The road is strewn with flowers by the geniuses of Rome, and a procession of boys with torches goes out to meet the king. In the meantime, from the direction of the approaching king, appears a cart filled with the spoils of war: Egyptian colossi and pyramids, symbols of victory of ancient Rome, which Eternity ascribed to the Polish king. These are followed by triumphant Religion borne on a high vehicle drawn by lions. Beneath this is Mohammed and "various pagan connections". Finally, the king himself together with prince Jakub enters on a triumphal wheeled vehicle drawn by eagles, and surrounded by the Polish, Hungarian and Moldavian armies. The sound of cannon-fire, victorious salvos in honour of the king, can be heard. The emperor Leopold with his dignitaries comes forward to meet Sobieski who is seated on the throne. Both monarchs give credit for their victories to God. Poland, Moldavia and Hungary express their thanks to the Polish king, and the play concludes with the youth of Rome dancing.

The play was a glorification of Sobieski. He was compared with the leaders of ancient Rome. The might of Rome and Poland were lauded, this being further emphasized in the welcome afforded by the emperor. The joy of gaining freedom was also given prominence. Moldavia paid tribute to the Polish king "for liberation from the yoke of the Ottoman empire" and Hungary from that of the Turks. Poland invites her own king to continue controlling her politics. It would be difficult to find a clearer allusion to the decisions of the Polish parliament (Grodno 1679), which authorised Sobieski to create an anti-Turkish league and actively stand up against the Turks.

The laudatory function of the Jesuit drama was built up around the victory of Vienna and its leading hero was omnipresent in contemporary literature. Already after the victory at Chocim in 1673, the poet Zbigniew Morsztyn wrote that under Jan III Sobieski, Poland was becoming "a but-

tress and defender of the whole of Europe". Jan Kwiatkiewicz, a Jesuit theoretician of rhetoric, declared with pride that Sobieski was destroying the detachments of the Turkish tyrant with a force not previously found, even in mythology. The royal shield was associated with the *scutum fidei* and *scutum veritatis*. In 1673, the emperor Leopold I wrote that Poland veritably constituted the „antemurale christianitatis". The king was lauded not only by Catholics, but also Lutherans and Calvinists¹⁵.

After the Victory of Vienna, in literature and the theatre, Sobieski was presented as defender and even sovereign of the Christian world, and creator of the Christian bulwark. In him was seen a leader and ruler symbolizing peace, wisdom, strength and goodness. The king's victories were compared with the achievements of the Romans. He was endowed not only with the name of „Hercules Sarmaticus" but also "Poloniae Caesar". Many of those writing about Sobieski gave him the names of Odysseus, Achilles, Darius, Alexander the Great, Scipio and praised in emphatic terms the author of the Victory of Vienna. Sobieski appeared as "Pater Patriae", "Victor Orientis", "Fulmen Orientis", "Europeae Defensor" and even "Orbis Servator". Works produced to celebrate the Victory were usually of a panegyric character and were contained, in principle, within the European Baroque poetry of laudatory topic¹⁶.

The Jesuit added their voice to the popularly propagated concept of Poland as the *antemurale christianitatis* in the XVIIth century. Poland's military endeavour was presented on the stage in the context of the age-long conflict between the Turkish and the Christian Mars, referring to the crusades, reconquests or struggles on the Balkan Peninsula. They lauded the universalistic concept of the defence of Christianity. On the stage, military struggles took second place. The subjects most exposed were the religious, triumph of Catholicism and constancy of belief. Plays presenting the Victory of Vienna were not only of a panegyric character in relation to king Jan III Sobieski. They presented Poland as the *antemurale christianitatis*, servant of Rome and Europe. References to outstanding Polish magnates and knights, were used as occasions for praising heroism and propagating the cult of honour and eminence inherent in Polish traditions and in the European ethos of knighthood¹⁷.

The presentation of plays connected with the relief of Vienna would seem to be an outstandingly clear example of the political involvement of the Jesuit theatre in the life of the country. Without ceasing to be a supranational organ of the Church¹⁸, the Order's theatre revealed great susceptibility to changes in the political climate in Poland and participated actively in both local contentions and national propaganda campaigns. It was sensu stricto „an involved" theatre¹⁹. In the 17th century Poland nobles outnumbered the other members of the Jesuit Order which, as a result, became decidedly polonized. The preponderance of nobles among Jesuits - a truly exceptional phenomenon - was the direct outcome of the special function of the Order, which was supposed to educate youths from noble families. Jesuits accepted and actively supported the system dominated by the nobles (or rather the oligarchy of the nobles) although they were acutely aware of its drawbacks.

Some aspects of Jesuit theatre in Poland are outlined in the article. The first such theatres were established in every college in Poland in XVI century. They were also active advocates of local events and national awareness campaigns.

Key words: Jesuit theatre, Poland, youth, advocacy.

УДК 37(438)
ББК 74

Małgorzata Puchowska

STANDING OF CONTEMPORARY SCHOOL THEATRE IN POLAND

Поверхневі спостереження сучасного шкільного театру в Польщі вселяє тверду впевненість свого розвитку. Це підтверджує низка фестивалів та відгуки, їх масовий характер, а також ринок видавництва, який надавав численні публікації, включаючи виконання сценаріїв. Між тим, шкільна реальність вже не

¹⁵ E. Kotarski, *Dziedzictwo i tradycja*, Gdańsk, Wydawnictwo Morskie, 1990, passim.

¹⁶ Ibidem, pp. 329-330, 362; M. Górska, *Polonia – Respublica – Patria. Persnifikacja Polski w sztuce XVI-XVIII wieku*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2010, pp. 268-283.

¹⁷ S. Baczewski, *Szlachectwo. Studium z dziejów idei w piśmiennictwie polskim. Druga połowa XVI wieku – XVII wiek*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, pp. 208-234.

¹⁸ D. Julia, *Entre universel et local: le collège jésuite à l'époque moderne*, „Paedagogica Historica”, vol. 40, no. 1-2, Special Issue: *Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History*, ed. P. Savoie, A. Bruter, W. Frijhoff, Gent 2004, pp. 15-31.

¹⁹ Cf. *Laudatio dramatica clarissimae Firleiorum Familiae*, edidit G. AXER, Wratislaviae, Ossolineum, 1989, pp.7, 9.

така оптимістична. Виявляється, що польські вчителі, які працюють з дітьми на сцені, робили це без належної фактичної та методичної підготовки. Вони помилково вважають, що мета діяльності театральної групи – це добре грати. Як шкода, що оригінальне польське поняття “театральної лабораторії” та “природний театр” розроблена більше 80 років тому майже пішло у забуття.

Ключові слова: виховання, шкільний театр, теорія шкільного театру, методологія.

In the history of the pupils' theatre in Poland, the year 1926 was crucial since it welcomed the publication of two, complementing each other, books of Lucjusz Komarnicki: *Teatr szkolny* and *Czarodziejstwo teatru*²⁰. The said publications presented the modern idea of the school theatre, completely cut off from the professional theatre – independent in its objectives, “different in methods, content and form educational activity conducted through art”²¹ Komarnicki defined the previous efforts of the school community aiming at performing a piece on stage as “theatre at school” and opposed to so-understood amateur imitation of the professionals. From the school play authors he required their own, independent expression, simplicity and novelty of an idea. He believed that properly understood school theatre „cannot imitate the professional theatre and can be based neither on the repertoire of the “real” theatres, nor on the repertoire of the so-called “children’s plays” which are only ineffectual imitation of the plays “for adults”²². There, he referred to the opinion of the theoreticians and practitioners from abroad²³, appreciating most the German and Russian achievements.

Komarnicki got involved in stage acting, decorations, costume, lightning, music and dance, and finally the very organization of the school theatre and the methodology of conducting the children’s group. He named his proposal a „theatrical laboratory” where children experimented with art, and the prevailing value was work on the stage production and not its final effect - the performance. Particular elements of the work carried out under laboratory method were soon separately studied, and their thoroughness and usefulness for the purpose of children’s play surprises, losing little of its relevance²⁴.

In the original paedocentric theory of Komarnicki extremely interesting seems to be the use of term, “theatrical instinct”, and its perception in the child’s play which “from the beginning to the end is the most ideal theatre show where the gesture absorbed the word and became the adequate expression of aspirations and feelings.”²⁵ In the illusory and fictional play a child enjoys their imagination; their fantasy is so creative that they “act” as if on cue and can stage anything. For the author it indicated the necessity to allow children a great deal of artistic freedom under the principle saying that the prepared performance is their joint work: each individual acting independently comes to their own drama expression; decorations, costumes, props, stage and audience arrangement are prepared by the pupils and the role of the teacher is only to arouse the creativity of the children.

Another researcher of the school theatre, theoretician and practitioner, Zdzisław Kwieciński thought in a similar vein declaring that in the stage work with the youngest “one shall not go from the theatre to the child but from the child to the theatre”²⁶. According to the method he recommended, the children’s group “(...) collectively contemplates the action (taking it most frequently from their own life) and forms a kind of framework scenario, a certain outline. The content of the performance is not written down, no dialogues are prepared and the actors do not learn anything by heart. They only remember the collectively arranged outline of the performance. Then, the content is played, divided in the process into acts and scenes. Each member of the group is given the possible maximum artistic freedom. The director does not hinder anyone, only supervises the logic and the artistic value of the

²⁰ L. Komarnicki, *Teatr szkolny. Ogólne założenia. Z praktyki teatru szkolnego. Teoria teatru szkolnego. Z 12 ilustracjami i nutami*, Warszawa-Kraków-Lublin-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane 1926; same author, *Czarodziejstwo teatru. Rozmowy*, Warszawa 1926.

²¹ M. Mikuta, *Kultura żywego słowa*, Warszawa 1963, p. 170.

²² L. Komarnicki, op. cit., p. 10-11.

²³ See *Bibliografia*, [in:] L. Komarnicki, op. cit., p. 137-150. See also: „Teatr Ludowy”, z. 2 (1922) and z. 6 (1923) – both issues devoted in total to the issue of school theatre. There reprinted were the opinions on the school stage of such authorities like A. Apia, E. M. Gilpin, N. Mac Munn, or A. G. Lucas, confirming the correctness of domestic concepts.

²⁴ See: H. Błasińska, *Inscenizacje i ilustracje pieśni w szkole*, Warszawa-Wilno-Lublin 1938; M. Gerson-Dąbrowska, *Ubiory teatralne*, Warszawa 1924; Z. Karłowska, *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, Poznań 1937; W. Małanowicz, T. Niemira, *Budowa i urządzenie sceny*, Warszawa 1923; W. Małkowski, *Teatr w szkole i w domu ludowym*, Warszawa 1923; H. Maryjański, *Kult żywego słowa: studium o wymowie i rodzajach krasomówstwa*, Warszawa 1935; S. Papée, *Drogi i cele teatru szkolnego*, Poznań 1930; S. Roy, *Teatr marionetek*, Poznań 1938; *Teatr kukielek*, edited by M. Kownacka, Warszawa 1935; J. Turowiczówna, *Wybór inscenizacji*, Lublin 1931; W. Wiechowiczowa, *Zasady inscenizacji rytmicznych*, Poznań 1926 any many other.

²⁵ L. Komarnicki, *Czarodziejstwo...*, p. 11.

²⁶ Z. Kwieciński, *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1933, s. 6. Kwieciński appreciates the theoretical concept of Komarnicki but accuses him of focusing more on obtaining stage perfection rather than on „benefits” of the child from the theatre activities. Ibidem, p. 33.

performance. After several rehearsals, when the group decides on the content and emphasizes particular moments creating the complete harmonious piece – the performance is ready.”²⁷

The concept of Kwieciński, being the first Polish attempt of the psychological presentation of issues related to the school theatre, assumed that to a smaller or larger degree, each individual has an inborn, drama instinct, namely “an ability of evocative clear and understandable impact on the audience using complex subtle symbols of their own energetic body”²⁸. The instinct is the strongest in the early childhood. Properly stimulated in the school theatre, “(...) without any defined and prepared content, selected and properly arranged words, expressions and gestures needed for the performance”, it makes the children “during the play look for the said words and gestures, think and combine, it is a perfect exercise in a verbal duel in everyday, colloquial speech, in everyday life situations.”²⁹

Till today, the theories of Komarnicki and Kwieciński have been the most serious grounds for studies and deliberations related to school and amateur theatre. They also had some creative continuations. Stefan Szuman recognized the team play at theatre as the starting point for the future stage performance. The children ensemble should stage and dramatize itself and consequently create a play to be performed against a background of a plot taken from own observations or experience. He believed that only in this way “the art develops and improves so much that the play at theatre becomes a good theatre”³⁰.

For Szuman the best example confirming the rightness of the recommended method which focuses “not on the effects for the audience but on the experience and achievements of the children, giving them individual and important area of development possibilities”³¹, is the work of Jan Dorman in his *Teatr Dzieci Zagłębia* in Będzin³². It is interesting that the years of the stage activity, the period from 1945 to 1975, was the most remarkable, when we take into consideration, coming onto the then publishing market, the number of studies on tradition, objectives and form of the amateur theatre movement, or high-circulation brochures containing theoretical and methodical materials³³. The editorial activity related to the school theatre and the engagement in non-professional stage activity at that time can be compared to that of the 1920s and 1930s. In the journals and diaries of the pupils whose education fell on the time of the Third Republic of Poland, we find numerous reports on the theatrical life within schools and also accounts which confirm the grand social authority of the theatre and the prestige it enjoyed. This artistic activity was not yet threatened by the radio or recognized as entertainment *minorum gentium* cinema. The experience provided by the theatre performance was commonly recognized as the most noble. In 1933/1934, there were 26 000 non-professional theatre groups in Poland. It was calculated that there was one theatre group per 2000 inhabitants and it was a factor able to influence the mass culture³⁴.

²⁷ Ibidem, p. 6.

²⁸ J. Kochanowicz, *Wstęp do nauki teatrze*, Warszawa 1929, p. 54, where the author uses term „theatre instinct”. Compare: Z. Kwieciński, op.cit., p. 10.

²⁹ Z. Kwieciński, op.cit., p. 65. In Poland the method of natural theatre gained the deepest understanding among the creators of amateur theatres in the rural areas. The first attempts of the natural theatre at schools were observed in groups led by Jędrzej Cierniak. Accounts thereof were issued in „Teatr Ludowy”. The monthly paper published also methodical articles, e.g.: T. Malinowski, *Gry dramatyzowane*, „Teatr Ludowy” 1932, no. 3-4; same author, *Sądy inscenizowane*, „Teatr Ludowy” 1932, no. 6-7.

³⁰ S. Szuman, *Pochwała dyletantów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*, Warszawa 1947, s. 36. Interesting is that Szuman recommended the same method for amateur adult theatres.

³¹ S. Szuman, *Zaświadczenie*, [in:] *Teatr Dzieci Zagłębia 1945-1975*, Będzin 1976, p. 7.

³² See J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatr*, Warszawa 1991; M. Schejbal, *Będzin - legenda Dormana*, „Teatr” 1995, no. 12; *45 lat TDZ*, Będzin 1991. See also: S. Iłowski, *Vademecum teatru amatorskiego*, Warszawa 1967, p. 63.

³³ See e.g.: J. Awgulowa, *Dziecko widzom i aktorem*, Warszawa 1979; L. Bobrowska, *Ekspresja dramatyczna i pedagogika*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, no. 1; W. Gniazdowski, *Moja praca reżyserska w teatrze szkolnym*, [in:] *Praca w teatrze szkolnym. Odczyty pedagogiczne*, Warszawa 1960; L. Grzegorek, *Poznajemy teatr*, Warszawa 1972; A. Hannowa, *Młodość i teatr*, Warszawa-Wrocław 1970; S. Iłowski, *Vademecum teatru amatorskiego*, Warszawa 1961; R. Miller, *Wychowanie przez świat fikcyjny do świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [in:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria - recepcja - oddziaływanie*, edited by M. Tyszkowa, Warszawa - Poznań 1977; same author, *Edukacja teatralna jako droga poznawania świata i siebie*, [in:] *Problematyka pedagogiczna współczesnej cywilizacji*, edited by B. Suchodolski, Warszawa 1970; same author, *Z rozważań nad edukacją teatralną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, R. XIII, no. 3; R. Młodkowska, *Praca pozalekcyjna kółka inscenizacyjno-recytatorskiego*, [in:] *Praca w teatrze szkolnym. Odczyty pedagogiczne*, Warszawa 1960; L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa 1976; U. Wierzbicka, *Teatr w naszej szkole*, [in:] *Teatr młodzieży*, edited by I. Słoińska, Warszawa 1970; same author, *Teatr wyobraźni albo „Jak się bawić w teatr?”*, [in:] *W kręgu wychowania przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1974; same author, *Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym*, Warszawa 1979; J. Wroński, *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, Kraków 1974 and many other. Book series were devoted to amateur and school theatre, e.g.: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza issued „Biblioteczka Teatrów Ludowych”, Nasza Księgarnia published „Teatr Szkolny”, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych published „Biblioteczka Świetlicowo-Teatralna”, and Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego printed „Materiały Metodyczne Studium Teatralnego”. Moreover, from 1920 to 1969, monthly „Teatr Ludowy” was published – addition to „Drużyna” devoted to theatres, music and singing. It was replaced by „Scena” issued by Związek Teatrów Amatorskich, but the title was issued regularly only until 1992.

³⁴ S. Żółkiewski, *Kultura literacka 1918/1939*, Wrocław 1973, p. 337. Particular services of non-professional stage were noticed by Z. Raszewski, *Amatorszczyzna*, „Pamiętnik Teatralny” 1957, z. 2, p. 195-198. See also: H. J. Jakubowski, *Amatorski ruch*

At that time, the increase of interest in the school theatre was accompanied by significant institutional support. Local educational authorities – education office, in accordance with the policy of the Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment, in their Official Journals called for establishing the school theatre groups, informed about interesting plays, organized theatre play competitions or trainings for teachers working with children and youth on stage, gave advice and support through specially appointed theatre instructors³⁵. The researchers of the school scene history, Iwonna and Grzegorz Michalscy, advance a thesis that within twenty years “theoretically there was no possibility for the teacher to encounter the school theatre (...)”³⁶.

The importance of the school theatre in the cultural environment at that time was proved by the idea of the Education Office of Poznan Region, supported by the ministerial regulation, to make it the artistic setting for the Universal National Exhibition organized in Poznan in 1929 to commemorate the twenty years of the Polish independence. In honour of the exhibition 47 theatrical groups gave in total 84 performances. It was without doubt the most spectacular and propaganda play of the school theatre, but for the purpose of this deliberation, it is extremely important that already three years after the publication of Komarnicki’s theoretical treatise all pupils’ ensembles taking part in the said event worked in line with his method³⁷.

Unfortunately the pace of promoting the ideas of Komarnicki or Kwieciński was severely hampered³⁸, it was not possible to stop the tendency of the majority of teachers to follow the professional theatre. The contemporary sources and the related literature present very different, sometimes very disparate understanding of the essence and purpose of the school theatre. We will find there both admiration for the potential of the scene and comments on the distraction of the youth from school lessons³⁹. Today, despite the inclusion of the theatre in the school educational strategy, in line with the compulsory *Podstawa programowa* [core curriculum], there are opinions saying that „the school is not interested in the theatre education”⁴⁰ and probably because of that the concept “school theatre” has been replaced more and more frequently by another one – “children and youth theatre”⁴¹.

It is very surprising since multi-form theatre art seems to be simply created to teach key competence, integrate purposes and content at the beginning of the educational process, and use the personal experience of pupils and the entire school community. Properly conducted, the theatre classes being the extension of illusory games would let the children understand the world full of signs and symbols around them⁴². However, according to the researcher of the cultural animation, Wiesław Żardecki, “the completion of such concept of aesthetic education of pupils through theatre requires rather significant reorientation of the still dominant ideas on the school educational tasks and the model of human being educated by such school; more daring alternative and pluralistic solutions relative to both content and methods and organization of the educational processes but above all,

teatralny. Zarys historii do roku 1939, Warszawa 1975; *Szkice o polskim teatrze amatorskim*, edited by S. Kaszyński, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Scientiae Artium et Litterarum” 2, Łódź 1990; A. Bielawska, *Amatorski ruch teatralny w Kielcach do 1914 roku*, Kielce 1996; M. B. Styk, *Teatry amatorskie w Lublinie i na Lubelszczyźnie w latach 1866-1918*, Lublin 1997. Recent years enhanced the status of the amateur theatres through the inclusion of an entry devoted to them in *Encyklopedia Kultury Polskiej*. See: E. Orzechowski, *Teatry amatorskie*, [in] *Teatr. Widowisko*, edited by M. Fik, Warszawa 2000. Also prosperously developing *Słownik polskich teatrów niezawodowych*, edited by E. Orzechowski, Series I, t. 1: *Galicja do roku 1918*, cz. I-II, Wrocław 1992-1993.

³⁵ See „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego” 1935; „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego” 1930; „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego” 1933; „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego” 1936; „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego” 1934, p. 145-146; B. Nycz, *Sprawozdanie instruktora teatrów szkolnych za rok 1933/34*. See also: I. Michalska, G. Michalski, *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1994.

³⁶ I. Michalska, G. Michalski, op. cit., p. 107.

³⁷ *Teatr szkolny*, Poznań 1929; S. Papee, op. cit., p. 7, 87-93.

³⁸ The method of natural theatre is used today in scouting of the youngest. See: J. Czarkowski, *Zuchowe teatrum: porady dla kuchmistrzów*, Warszawa 2001; *Zuchowy teatr*, develop. T. Rosiak, M. Jakubowski, Warszawa 1982.

³⁹ In recent years many collections of theatre scenarios were published, e.g.: M. Barańska, *Bajdobrezenie na szkolnej scenie*, Gdańsk 2002; M. Borodejuk, *Teatr jest po to...*, Kielce 2004; J. U. Ciarkowska, M. Sienkiewicz, A. Wilczewski, *Baśniowy świat na scenie*, Goleiszów 2000; D. Dankowska, *W górę kurtyna. Zbiór scenariuszy przedstawień dla dzieci*, Gdańsk 2004; Z. Kacprowicz, *Małe teatryki na wielkie okazje*, Kraków 2001; B. Koloska, I. Markert, *Nie ma czasu dla księżniczki. Przedstawienia kukielkowe dotyczące problemów dziecięcych*, Kielce 2002; M. Kubiczek, *Kółko teatralne w szkole podstawowej i gimnazjum*, Warszawa 2003; *Szkolne teatryki na cztery pory roku – szkoła podstawowa*, joint publication edited by I. Fechner-Sędzicka, Toruń 1999; D. Szlendak, *Teatryki z poradami na spotkania z kłopotami*, Łysomice 2007; *Teatr w szkole. Wybór scenariuszy*, edited by A. Maksymiak, Wrocław 1999; T. Walczak, *Mali aktorzy na małej scenie*, Łysomice 2007 and many many more.

⁴⁰ K. Stróżański, *Teatr mój widzę ubogi. Vademecum reżysera teatru szkolnego*, Wrocław 2002, p. 8.

⁴¹ T. Broś, *Teatr szkolny. Jaki jest? Jaki być powinien?*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze” 1996, no. 4, p. 7.

⁴² R. Miller, *Wychowanie przez świat fikcyjny...*, op. cit., p. 53-73; same author, *Edukacja teatralna jako droga poznawania...*, op. cit., p. 215-219; same author, *Z rozważań nad edukacją teatralną*, op. cit., p. 138-139. the Success of Viola Spolin’s children theatre groups in Hollywood was possible thanks to the method of theatre games she used, where the starting point was the illusory game. See: V. Spolin, *Improvisation for the Theater*, Chicago 1999. See also: M. Czechow, *O technice aktora*, develop. M. Sotek, Kraków 2000.

requires special preparation of teachers necessary to encounter various humanistic values of the theatre individually and pass this ability to young learners.⁴³

In the contemporary Polish school, organizing children's stage plays, in particular at the beginning of the educational process, has already become a standard. Unfortunately, it does not go hand in hand with proper factual and methodical preparation of teachers⁴⁴. For over 75 years, the demand to introduce theatre play into the curriculum for future teachers, as a separate lecture⁴⁵, has been waiting for its turn, and access to the professional literature is hampered by its low circulation and high, as for the teachers, prices. Many of those titles were not reissued, e.g. *Teatr szkolny* by Komarnicki or treatise by Kwieciński can be found only in some academic centres in the country⁴⁶. As a result, those who work with children on stage are guided mainly by their own intuition and personal, unfortunately very limited experience as theatre play receivers⁴⁷. If we realize additionally that the teacher of early education is characterised by low level of professional artistic work, apparent innovativeness and alarmingly low knowledge on the basic scope of humanities and social studies⁴⁸, it is not surprising that the words of great actor, Henryk Ładosz are still relevant. He claimed that "the fact that the teacher takes up theatre activities results from (...) some undetermined gift, some "talent" which looks amateurish miles away"⁴⁹

In such situation it is not really surprising that some teachers are very reluctant as far as their stage activities with children are concerned. Those teachers are probably the addressees of a set of theatre screenplays where the authors write in the *Introduction*: „We know what you've been through when browsing the *Calendar of Events* at the beginning of a new school year you find your name assigned to one of them. We know because we have experienced the same...

(...) Therefore, there comes a crucial question: if we need to do It, how to do It not to suffer for all and not to be bored to death together with the public?"⁵⁰

The said opinion, formed probably due to lack of awareness how useful educational instrument the school theatre can be, characterizes also indirectly the Polish school which fails to provide both organizational and financial support, and still demands theatre activities of their employees and expects quick results in the form of school performances. The performances beautifully change the school reality, show concern (so what if only apparent) for the cultural development of their pupils, growth of their imagination and expression. The preparation of a school play is sometimes a strong asset for teachers who apply for their professional promotion, but the premiere is also awaited by the pupils' families.

It is impossible to skip the performance. The works must be performed quickly and effectively not to disturb the school basic activities and earn the applause of the audience. The failure is impossible. Such attitude towards the school theatre and constant haste makes pupils play usually mediocre plays – issued frequently at the expense of the authors or published on the Internet – adapted only by the tutor⁵¹, who not only chooses the text themselves but also decides who plays certain roles, designs stage scenery, costumes, stage movement and "directs" the play using the method of standards and instruction⁵². The only thing a child needs to do is to follow the pattern. Certainly, it makes the works on the performance run faster, but concentrating on the activities for the audience results in losing the modern understanding of the educational theatre. The lack of knowledge on the part of the teachers, the

⁴³ W. Żardecki, *Edukacja teatralna*, „Edukacja i Dialog” 1997, no. 10.

⁴⁴ W. Żardecki, *Animacja szkolnych i pozaszkolnych zespołów teatralnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, no. 5, p. 28.

⁴⁵ Z. Karłowska, *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, Poznań 1937, p. 38.

⁴⁶ Fortunately, *Teatr szkolny* by Lucjusz Komarnicki for several years now has been available online in Polska Biblioteka Internetowa.

⁴⁷ Decreasing participation in the theatre life is presented by A. Pawelczyńska, *Publiczność teatralna w Polsce*, [in] *Z problemów aktywnego uczestnictwa w kulturze*, edited by B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, p. 459-500.

⁴⁸ D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [in] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, edited by J. Michalski, Olsztyn 2006, p. 158-159; See also: J. Bińczycka, *W kleszczach stereotypów pedagogicznych*, [in] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, edited by B. Sliwerski, Kraków 1992; *Z problematyki zawodu nauczyciela*, edited by L. Hurmo, Warszawa 1998. See also: M. Puchowska, *Instynkt dramatyczny dzieci a teatr w kształceniu zintegrowanym. Diagnoza i postulaty zmian*, [in] *Opieka i wychowanie - tradycja i problemy współczesne*, edited by D. Apanel, Kraków 2009, p. 315-329.

⁴⁹ H. Ładosz, *Iskra czy wykształcenie*, „Teatr w Szkole” 1935, no. 3, p. 57.

⁵⁰ A. M. Szymańska, A. Szymczak, „...z fantazją i humorem...” czyli teatr w szkole. *Scenariusze uroczystości szkolnych, spotkań poetyckich i propozycje spektakli dla młodzieży w każdym wieku*, Rzeszów 2004, p. 3.

See: M. Puchowska, *Nauczycielskie scenariusze teatru szkolnego. Rekonesans-krytyka-obrona*, [in] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, edited by D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006, p. 211-218, where critical analysis was applied to 42 randomly selected scenarios published on the Internet and 4 collections of scenarios published in 2002-2004. The research covered in total 81 texts destined for live performance the authors of which were teachers of early education and teachers of Polish working in a primary school.

⁵² These are the results of research carried out by the author among teachers of early education in 2002-2006. See also: K. Braun, *Twórczość i naśladownictwo*, „Scena” 1974, no. 12.

sense of the lack of time, weak assertiveness and attempt to meet the expectations of others are the main reasons why theatre clubs only occasionally conduct activities "to the inside" related individually to each participant⁵³, forgetting the educational values of theatre play and *catharsis* for the authors of the play. Instead of the children's theatre we obtain the teacher's theatre. Due to the same reasons in the Polish schools there are so few "theatre laboratories" and very rarely "drama play" is used, where the pupils experiment on the play and the public performance is possible only at their request. The teachers of early education forget too easily that the children are the subject of the play at theatre and its objective is the social adaptation of the participants – group of the first audience. Is there, consequently, as Christiane Page put it, a danger that soon the theatre in education "will become equally pitiful thing such as a hen whose head has been cut off and it is still running around..."⁵⁴

The experience gained in the school theatre, provided that it is a theatre of improvisation, provide perfect opportunity to train interpersonal communication, verify the capacity of the forms of expression necessary for sending, receiving and interpreting socially important verbal and non-verbal signs⁵⁵. Contributing to greater openness, naturalness and effectiveness in interpersonal relations, they certainly make it easier to create more consciously individual roles in social life⁵⁶, which "to a significant degree rests on plays"⁵⁷. Natural play at theatre gives a child a lot of happiness but gradually leads to „gracious moves, natural expression, freedom in expressing certain states and situations"⁵⁸, to the significance of the body. „It would be good, if each person became an actor to such a degree so as to be able to laugh easily when feels like it, be nice to people to whom wants to be nice and good, be able to express freely in the manner and skilfully present and express the moves of the imagination and feelings. (...) Higher social culture of our society would greatly benefit from that and we would feel more freely and better as people."⁵⁹

Superficial observation of the contemporary school theatre in Poland instils firm belief of its development. It is confirmed by a number of festivals and reviews, their mass character but also the editing market providing numerous publications comprising performance scenarios. Meanwhile, the school reality is no longer so optimistic. It turns out that the Polish teachers working with children on stage do that without proper factual and methodical preparation. They wrongly assume that the objective of the theatre group activities is to act a good play. What a pity that the original Polish concepts of "theatre laboratory" and "natural theatre" developed over 80 years ago are nearly sinking into oblivion.

Key words: early education, school theatre, theory of school theatre, methodology.

УДК 37.013.78 (7/8)

ББК 74

Béla Teleki

SZOCIÁLPEDAGÓGIA HELYE AMERIKÁBAN

В основу публікації лягли дослідження, проведені в Америці з 18 червня по 10 липня 2009 року. Дослідження проводилося у багатьох університетах та освітніх закладах шести штатів США. Були проведені також інтерв'ю з батьками учнів. Оскільки, кожен штат має своє законодавство та свою систему освіти, ми намагаємося відшукати наше європейське бачення соціальної педагогіки та соціального педагога серед багатогранного величезного союзу держав.

Ключові слова: університет, освітні заклади, учні, студенти, освіта, соціальна педагогіка, соціальний педагог.

⁵³ T. Samulczyk, *Development of personality through participation in theatre group*, [in] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturową poprzez teatr*, edited by G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, p. 126-137.

⁵⁴ Ch. Page, *Teatr w szkole: między adaptacją społeczną a emancypacją podmiotu. Jakich wartości bronimy?*, [in] *Teatr - przestrzeń dialogu*, edited by J. Ostrowska, J. Tyszká, Szczecin 2002, p. 51.

⁵⁵ A. Kłoskowska, *Spoleczne ramy kultury*, Warszawa 1972. In the process of adapting to the standards of behaviour Georg Mead emphasizes particular importance of children's imitation and playing various roles. He differentiates role play and game where one needs to predict potential reactions of the co-participants. G.H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, transl. I. Wolińska, Warszawa 1975, p. 212-247.

⁵⁶ See: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, intro. and develop. J. Szacki, Warszawa 2000; E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, transl. P. Izdebski, Warszawa 1987, p. 63-181; E. Burns, *O konwencjach w teatrze i w życiu społecznym*, transl. H. Holzhausen, „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 3, p. 291-323; F. Znaniecki, *Pojęcie roli społecznej*, transl. J. Szacki, [in] *Antropologia widowisk, zagadnienia i wybór tekstów*, develop. A. Chałupnik and others, intro. and editing L. Kolaniewicz, Warszawa 2005, p. 732-740.

⁵⁷ E. Berne, op.cit., p. 47.

⁵⁸ S. Szuman, op.cit., p. 34.

⁵⁹ Ibidem.

Soraimat gondolatébresztésnek szántam. Alapul szolgáltak Amerikában végzett tanulmányaim, az ottani munkásságom, végül a téma kutatása 2009. június 18 - július 10-ike között. A kutatást az Egyesült Államok 6 tagállamának több egyetemén, valamint számos közoktatási intézményében (interjúkat szülőkkel is) végeztem.

Tudatában vagyok vállalkozásom bonyolultságának. A 6 ország ugyanis elenyésző kisebbség a több mint 50 államot egybefogó szövetségben. A 10 ezer felett megtett km elvész a 9,83 millió négyzetméternyi birodalomban. Az a több száz ember, akivel találkoztam, semmittevő százaléka a 306 millió lakosnak. Ezen kívül minden tagállam önálló törvényhozással és sajátos oktatáspolitikával rendelkezik. Végül, a szociálpedagógia és a szociálpedagógus európai kifejezések, keresnem kell tehát a megfelelőit ebben a sokszínű és hatalmas államszövetségben. Erre vállalkoztam.

1. A szociálpedagógia és szociálpedagógus megfelelői Amerikában

Az európai szociálpedagógia szakma két fő ágával találkoztam Amerikában: pedagógiai és szociális vonallal. Pedagógiai szakemberek főképp a szülőnevelők, családképviselek, gyermekgondozók, gyermek-, ifjúság- és családgondozók, ifjúsággondozók, javítóintézeti nevelők stb. Szociális szakma specialistái az iskolai szociális szakember, szociális adminisztrátor, szociális esetkezelő, szociális menedzser, árvaázi dolgozó, családerősítő, családgondozó stb.

A pedagógiai vonalon dolgozó, mondjuk szociálpedagógusok, pedagógusi, gyakran mester diplomával rendelkeznek. Elmélyültek a gyermek- és család-, valamint szociológiai tanulmányokban, hogy megérthessék a csalárendszer és azt a szociokulturális közeget, amelyben a családok és a gyermekek, valamint fiatalok élnek és fejlődnek. Az aktuális programok általában tíz területet ölelnek fel, mint az emberfejlődés, családok és társadalom, gyermek és ifjúsággondozás, programszervezés, korai gyermeknevelés, korai intervenció, speciális nevelés a korai gyermekkorban, az iskoláskorú gyermekek speciális nevelése, általános iskolai nevelés, gyermekjólét, szociális szolgáltatások és nemzetközi kitekintés.

Mivel hazánkban a szociálpedagógia jelenleg kifejezetten szociális szakma, azért a szociális szakemberek csoportjával foglalkozunk. Közülük kiemeljük különösen az **iskolai szociális szakembert** (School Social Worker). **Feladatai:** Az anamnézis felvétele akár egyénekről vagy családokról, illetve egyéb csoportokról legyen szó. Ezt követi a tanácsadás egyéneknek, családoknak és csoportoknak, különös tekintettel a szegénységre, munkanélküliségre, függőségre, szociális problémákra, gyermekgondozásra, viselkedészavarokra, iskolai előmenetelre. Célja továbbá a tanácskozás szülőkkel, oktató-nevelőkkel, egyéb iskolai személyzettel, hogy a helytelen viselkedést és egyéb szociális problémák megoldását elősegítse. A különböző szolgáltatásokat megtervezi, alkalmissá kivitelez. Sajátságos munkamódszereket tervez és kivitelez stb. [1, o. 1]

Az amerikai szociálpedagógus, illetve iskolai szociális szakember **képzése** során elmélyül a pszichológiában, beleértve a tanácsadást és a terápiát. Beleássa magát a szociológiába, az antropológiába, hogy megismerje az egyén és a csoportviselkedés dinamikáját, a szociális folyamatokat, a migráció, az etnikai különbségek és kultúrák hatását, az egyén és a társadalom történelmének és származásának következményeit. Alaposan megismeri a közigazgatás súlypontjait, a szociális jogszabályokat és a demokratikus folyamatokat. Behatol a nevelés és képzés mélységeibe. Praktikus szociálpedagógiai tudásra és adminisztrációs gyakorlatokra is szert tesz. Egyes államokban BA, másokban MA, ismét másutt, bármely szintű végzettséget elfogadják a kettő közül.⁶⁰ Alkalmazzák ezeket a szakembereket iskolákban, minisztériumokban, szociális munkahelyeken, sőt az iparban is.

Ha **összevetjük** az amerikai szociális szakember feladatrendszerét a szociálpedagógus képzés magyarországi képesítési követelményeivel, nagy hasonlatosságot találhatunk. Az igaz, hogy a munkavállalási lehetőségei inkább Szociális és Munkaügyi Minisztérium területére korlátozódnak, ahol a szakemberek 63%-a szociálpedagógusi végzettségű, míg az Művelődési és Közoktatási tárca szakterületéről a szociálpedagógusok szinte ki vannak zárva. A képzés szempontjából a NYME Pedagógiai Karának programját vessük össze az amerikai „szociálpedagógusok” tananyagával. Az itteni hallgatók **pszichológiából** tanulják az Általános-, és Szociálpszichológiát, a Fejlődés-, és a Személyiség-lélektant, a Kommunikáció és konfliktuskezelést, a Mentális- és viselkedészavarok pszichológiáját, a Szupervíziót, a Tanácsadást és a Terápiát. Természetesen alapos ismereteket

kapnak *szociológiából*, filozófiából, etikából, közgazdasági ismeretekből, politológiából. **Szociális ismereteiket** táplálja a Szociálpolitika, az EU szociális dimenziói, az eset-, a csoport-, és a közösségi szociális segítség tantárgyai. Hozzájárul a szociálpedagógia és nevelésszociológia stb. A **jogszabályokkal** megismerkedhetnek az Államjog és közigazgatási ismeretek, az EU-ismeretek, a Szociális jog Magyarországon és az EU-ban, a Család-, gyermek- és ifjúsági jog, a Munka- és TB jog tantárgyak keretében. Jogi ismereteiket kibővítik a Kriminológia és a Büntetőjog, a Közigazgatási ismeretek stb. tantárgyak. A **pedagógia** területén belemerülnek a Nevelés és oktatás elméletébe, a Szabadidőpedagógiába, a Játékpédagógiába, a Drámapedagógiába, a Fejlesztő pedagógiába, a Szociálpedagógiába, az Életkorok pedagógiájába, a Tanácsadásba gyerekekkel stb. Szinte megdöbbentő az USA szociálpedagógus-, illetve iskolai szociális szakemberképzés és a soproni szociálpedagógus- képzés programjainak az egyezése.

2. A szociálpedagógia története az Egyesült Államokban

Az amerikai szociálpedagógia és az iskolai szociális szakember, illetve szociálpedagógus gyökereit az 1906/1907 év fémjelzi. Bölcsőjét New York, Boston, Chicago és New Haven városok ringatták. A cél az volt, hogy megteremtsék az egyenlőséget és megvalósítsák a családlátogatást. A vezérelv: kapcsolatot teremteni a családi otthon és az iskola között, hogy ezzel biztosítsák a gyermekek boldogulását és sikerességét. A szakemberek neve is ezt sugallta: “családlátogató tanító”(Home Visitor), illetve “iskolalátogatási biztos” (School Attendance Officer).

Az 1920-as években a “Lelki Egészség Mozgalom” a figyelmet a viselkedési zavarokra és az agresszív magatartás kezelésére irányította. 1940 és 1960 között – az esetmunka hatására – hangsúlyt kapott a közreműködés és a kapcsolattartás a tanárokkal és az iskolai személyzettel. Az 1960-as években a szociálpedagógiai tevékenységet erősen meghatározta a ratifikál “Diák Személyiség Törvény” (Pupil Personal Law). Eszerint a szociálpedagógiai feladatokat végző szakembernek szem előtt kellett tartania a diákság igényeit és vizsgálniuk kellett a diákok iskolai gondjainak okát is. Az 1970-es években a szociálpedagógiai munkát végző, iskolai szociális szakember általánosan és hivatalosan is elfogadást nyert, amit ratifikált az 1975. évi törvény a Fogyatékkal élő gyermekek neveléséről (Education of All Handicapped Children’s Act of 1975.), amit módosított az 1990. évi törvény a fogyatékkal élőkéről (Disabilities Education Act in 1990.). Sajnos az 1970-es évek inflációja szinte kiszorította az iskolákból az iskolai szociális szakembereket, helyüket az iskola személyzete volt kénytelen úgy-ahogy betölteni. Ez azonban jelentős károkat okozott az iskola és a diákság körében, amire rámutattak a NASWA (National Association of Social Work, a Szociális Háló Nemzeti Szervezete) felmérései. Olyannyira, hogy világossá vált, a szociálpedagógiai segítség nélkül nem működhet eredményesen a nevelés. Ezért a szociálpedagógusokat, illetve az iskolai szociális szakembereket ismét hitelesítették (School Social Work Credential Exam), 1992-ben, és csak külön vizsga letétele után teljesíthették szolgálatukat az iskolákban. Ezután, 1994-ben 64 akkreditált iskolai szociális szakember létrehozta az Iskolai Szociális Szakemberek Amerikai Szervezetét (SSWAA, School Social Work Assotiation of America), amelynek szinte minden államban működik országos ernyőszervezete, folyóirattal, konferenciákkal stb.

Összehasonlítva, az európai szociálpedagógia is hasonló szakaszokon ment át. Azzal a különbséggel, hogy – érthetően – mélyebbek az európai gyökerek. A felebaráti szeretet, a rászorultak megsegítése itt kétezres éves társadalmi tőke, amit a „Szeresd felebarátodat, mint önmagadat” bibliai parancs generált (Mt 22,39). Aranyszájú Szent János (344-407) kiemeli, hogy a gazdagok segítik a szegényeket adományaikkal, a szegények pedig támogatják a gazdagokat imáikkal [21, o. 40]. Aquinói Szent Tamás (1226-1274) az „irgalmasság testi és lelki cselekedeteiben” [3, o. 228] határozza meg a rászorulókat segítő szolgálatot, amire épül a katolikus Karitás, majd az egyéb keresztény egyházak Diakóniája a mai napig. Az irgalmasság cselekedetei nyomán szerzetesrendek keletkeztek és álltak be a szegények, árvák, idősek szociálpedagógiai gondozásába. A XVIII. Századtól már civil, vagy világi próbálkozásokkal is találkozunk, mint Oberlin, Pestalozzi stb. kezdeményezései. Az utóbbi az elítéltekre is kiterjesztette ezt a tevékenységet már 1782-ben [21, o. 42]. Már a 17. században bontogatta szárnyait a civil szakma. Diesterweg, 1835-ben használja a szociálpedagógia kifejezést. E század elején, Karl Mager és Adolph Diesterwed az elméletét is megalapozzák. Ez a szakma mindig igyekezett a kor problémáira összpontosítani, így pl. a XIX. sz. végén főképp a tizenéves munkásifjúságot próbálta felkarolni és öntudatra ébreszteni. A századfordulón – Paul Natorp hatására –

fő célpont a munkáskérdés, majd – a XX. sz. elején - Herman Nohl (1879-1960) nyomán az ifjúsági kérdés. A szociálpedagógiai gyakorlat szempontjából talán Johann H. Wichern (1908-1881) az első szociálpedagógus, aki 1833-ban, Hamburg mellett ifjúsági otthont épített [17,o.10-73].

Bár a szociálpedagógia századokon át, a társadalmi jelenségek és kihívások hatására formálódott, gyakorlatban nem tett különbséget a segítségre szoruló gyermekek és felnőttek között, de erős hangsúlyt kapott mindig a Család-, gyermek- és ifjúsággondozó tevékenységkör [10,o.30].

A szociálpedagógia Németországból elterjedt egész Európában. Ma is „Európa-szerte találkozunk a szociálpedagógiai tevékenységgel és képzési programokkal... Bár jelentős eltéréseket is találhatunk e téren Európa országaiban” [14,o.265]. Ezek az eltérések főképp a szociálpedagógia kifejezés fordítási nehézségeiből származnak. A szociálpedagógia, mint fogalom Német-, Finn-, Svéd-, Észt-, Magyar-, Ír- és Spanyolországban, valamint Ausztriában, Dániában, Hollandiában, Norvégiában, Luxemburgban, Svájcban, sőt Nagy-Britanniában használatos. A frankofón Svájcban még előfordul az animátor, ugyanitt, majd Francia-, Olasz-, Spanyol-, Lengyel- és Svédországban, valamint Luxemburgban és Belgiumban a speciális nevelő, Dániában a gyermek- és ifjúságpédagógus, Franciaországban és Belgiumban az animátor és monitor is, Lengyelországban pedig még a miliópédagógus is, mint a szociálpedagógus válfaja. Csak szociálpedagógiai tevékenységgel találkozunk Görög-, Lett- és Írországban, Máltán, Andorrán és Portugáliában, illetve Írországban, Máltán, Andorán és Portugáliában „szociális szolgálatokra” képeznek szakembereket [11, o.I-IV].

Magyarországon újjól 1989-ben kezdődött a szociálpedagógusok képzése. Kezdeményezője az Esztergomi Katolikus Tanítóképző Főiskola volt. Jelenleg 8 felsőfokú intézmény ad ki szociálpedagógiai oklevelet BA szinten, ám folyamatban van az MA szintű képzés akkreditációja is, amelyet a képző intézmények konzorciuma élén a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara nyújtott be akkreditációra a jelen sorok írója szervezésében.

3. Szociálpedagógus alkalmazása a Amerikában

USA Munkaügyi Minisztériuma a szociálpedagógus (Gyermekgondozó, Családgondozó és iskolai szociális szakember) munkakörét a 21-1021 sorszámmal határozza meg: “Szociális szolgáltatásokat és támogatásokat biztosít, hogy erősítse a gyermekek és szüleik szociális és pszichés működését, valamint igyekszik maximalizálni a család jólétét és a gyermekek tanulmányi előmenetelét. Segíti az egyedül-nevelőket, egyengeti az örökbefogadást, keresi az örökbefogadó családokat az elhanyagolt és veszélyeztetett gyermekeknek. Az iskolában feladata segíteni a várandós tizenéveseket, kezelni a neveletleneket és iskolakerülőket. Kötelessége továbbá, hogy tanácsot adjanak a pedagógusoknak, hogyan boldoguljanak a problémás gyerekekkel” [1,o.1].

USA-ban 274.140 munkahely áll a szociálpedagógusok rendelkezésére. Átlagos órabérük 20,73 \$, évi jövedelmük 43.120 \$. Alkalmazhatók állami (States) hivatalokban, Családsegítő szolgálatokban, önkormányzati hivatalokban, általános- és középiskolákban, egyéb segítő szolgálatokban és otthonokban, mint pl. az idősek gondozásában, sőt a munkaügy hivatalaiban stb.

Legnépesebb a szociálpedagógusok alkalmazása Illionis, majd New Jersey államokban. A legmagasabb fizetést (órabér 28,26 \$, évi jövedelem 60.020 \$.) Connecticut államban és New Jerseyben kapják. Az államok fővárosai közül legjobban Waterbury, CT fizet, ezt követi New York város. Általában mondható, hogy a végzett szociálpedagógusok 50%-a az átlagfizetés felett keres.

Érdemes pl. összehasonlítani a szociálpedagógusok és az egyéb szociális végzettségű szakemberek alkalmazását [1,o.1-9]. A „Klinikai szociális szakemberek” átlag évi jövedelme 43.040 \$. A “Függőbetegekkel foglalkozó szociális szakemberek” átlag évi jövedelme 36.830 \$. Az “Egyéb szociális szakemberek” évi átlag keresete 43.580 \$. Amerika gyermekközpontúsága következtében, az általános- vagy középiskolákban foglalkoztatott szociálpedagógus fizetése magasabb a szociálpedagógusok átlagánál, és jövedelmük minden más szociális szakember fizetését jóval felülmúlja: órabérük 27,28 \$, éves bérük pedig 56.750 \$. Sőt – tervek szerint – a szociálpedagógusok alkalmazásának létszámát a 274.140 főről 2016-ra 336 ezerre, a klinikai szociális szakembereket 124 ezerről, 154 ezerre, függőbetegekkel foglalkozókat 122 ezerről 159 ezerre és az egyéb szociális szakembereket 66 ezerről 78 ezerre tervezi a Munkaügyi Minisztérium emelni. Láthatjuk, hogy USA-ban a szociálpedagógiai munka és szakma prioritást élvez.

Természetesen egy-egy iskolában nem csak szociálpedagógusok működnek, mellettük foglalkoztatnak iskolapszichológusokat, gyógypedagógusokat, iskolai tanácsadókat stb.

Illik párhuzamot vonni a szociálpedagógia hazai és amerikai helyzete között. Örvendetes az a tény, hogy a szociálpedagógia BA rendelkezik képesítési követelménnyel és akkreditált képzésként folyik hazánkban számos felsőfokú intézményben. Azzal is dicsekedhetünk, hogy a Szociális és Családügyi Minisztérium, illetve a jelenlegi Szociális és Munkaügyi Minisztérium rendelkezései általában kedvezőek a szociálpedagógusok számára. Azzal sajnos nem dicsekedhetünk, hogy az iskolákban milyen beosztásban dolgoznak szociálpedagógusok, mert erről igazán nem létezik minisztériumi vagy kormány szintű rendelkezés. Ami a szociálpedagógusok jövedelmét illeti, ezzel végkép nem dicsekedhetünk.

A hazai felsőoktatás „érdekessége”, hogy – Bolognai Folyamat ide, Bolognai Folyamat oda – a szociálpedagógia 2004-től csak alapszakon (BA) engedélyezett, de a mesterszak létesítése érthetetlen akadályokba ütközik. Létesítési kérelmét – a képző intézmények Szakmai Konzorciuma állította össze. A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara nyújtotta be a 15/2006. (IV.3.) OM rendelet alapján, 2007. IV. 25-én engedélyezésre, ám a Magyar Akkreditációs Bizottság nem fogadta el, a kért módosítások megtétele után sem (Mk 342/674/9/2007. MAB végzés). Különösen furcsa a visszautasítás azon indoklása, hogy a szociálpedagógusok szerezhetnek mester fokot Szociális Munkás MA szakon. Ilyen indoklással ugyanis, vissza lehetne utasítani számos MA szak létesítési kérelmét, pl. az Egészségügyi Szociális Munkás MA-t, ami viszont zavartalanul engedélyt nyert. Az sem érthető, hogy a MAB arra hivatkozik, hogy a munkapiacra nincs szükség a szociálpedagógia MA szakra, amikor a Szociális és Munkaügyi Minisztérium támogató nyilatkozata csatolva lett a szociálpedagógia MA létesítési kérelméhez. A MAB rendelkezése azt a gyanút keltheti, mintha a MAB és Bizottságai nem vennék figyelembe sem a Kormány rendelkezéseit, sem a Bolognai Szerződés irányelveit.

4. A szociálpedagógia támaszrendszerei Amerikában

Ebben a fejezetben megemlítjük a jelentősebb szociálpedagógiai szervezeteket és szaklapokat, illetve néhány fontosabb szakkönyvet, melyek támaszrendszerként erősítik a szociálpedagógia szakmát. Természetesen, a felsorolásnál nem törekedhettünk a teljességre, csak a lényegesebbeket szűrtük tollhegyre.

SSWAA az Amerikai Szociálpedagógusok Szervezete, amely az Államok szociálpedagógusait gyűjti össze. Szinte minden tagállamnak van ilyen jellegű saját szervezete. Az SSWAA összefogja mindezeket és koordinálja a munkát, sőt az alapszabályokat (Standards) is ez a szervezet hozza meg. Ezen kívül igyekszik erősíteni és bővíteni a szociálpedagógusok alkalmazását az iskolákban. A szakma megerősítése érdekében országos konferenciákat szervez, amelyeken a szakemberek megvitatják és kitárgyalják az aktuális problémákat, ismertetik szakmabeli kutatásaikat. Hasznosnak és példaértékűnek tartom a Szociálpedagógusok Nemzeti Hetének megrendezését minden év február 28. és március 6-a között.

IASSW a szociálpedagógusok legősibb és legnagyobb szervezete az Egyesült Államokban Indianapolisban (IN). Segíti az iskolások pszichoszociális fejlődését, keresi a legjobb szociálpedagógiai gyakorlatot, erősíti a kommunikációt a szociálpedagógusok között, a szociálpedagógia és más szakmák között, a szociálpedagógusok és az önkormányzatok (local community) között, részt vesz a szociális akciókban a diákság és szülők érdekében, díjakat oszt ki, konferenciákat szervez, mint pl. 2010. október 21-23 között Arlingtonban, (IL).

OSSWA ohioi egyesület, mely segíti az iskolásokat, családokat és helyi közösségeket szociálpszichológiai fejlődésükben és egészséges életvitelükben. Előmozdítja szolidaritásukat, sőt a gyermekek, serdülők és fiatalok önrányítását támogatja, hogy képesek legyenek ellenállni az egészséget károsító és tévútra terelő viselkedés-modelleknek, és az öngyilkosság veszélyének. A szervezet része a Midwest 7 szociálpedagógiai jellegű egyesületek szövetségének.

INSSWa Szociálpedagógusok Nemzetközi Hálózata. Negyvenhárom állam szociálpedagógiai szervezetét tömöríti össze. Szakmai információval szolgál az egész világból. Minden iskolai, családi és közösségi problémában segíti a szervezeteket és a szociálpedagógus szakembereket. Elektronikus hírleveleket ad ki az iskolai, családi és közösségi problémák tisztázásának céljából.

Az Egyesült Államok minden szociálpedagógiai szervezete rendelkezik szaklappal, amely a szociálpedagógia kérdéseit boncolgatja. Sajnálattal kell leszögeznünk, hogy – bár a szociálpedagógiai képzés és gyakorlat hazánkban 20 éves – szaklappal még nem dicsekedhetünk. Amerikában hetente

jelenik meg - a gyermekvédelemmel kapcsolatos egyedüli online lap a világon – a *Child Care in Praxis* c. magazin. Témái felölelik minden aktuális kérdést: nevelést, gondozást, egészséges életvitelt, stb., de megjelenítik a humort, díjakat (awards) osztanak ki nevelőknek, szülőknek, családoknak, gyermekintézményeknek, kiváló publikációknak és szerzőknek. A *Journal of School Social Work* tudományos folyóiratot a Northern Iowa Egyetem adja ki évente kétszer. Témái gyakorlati jellegűek, mint a viselkedészavarok és kezelésük, szociálpedagógiai foglalkozások az általános- és középiskolában, érzelmi problémák és kezelésük, kortárskapcsolatok, valamint a szegénység kezelése, iskolai tanácsadás lehetőségei, szexuális nevelés és szexuális fejlesztés, szociálpedagógusok gondjai és kezelésük stb. USA legerősebb szociálpedagógiai szervezete, az IASSW adja ki a *School Social Work Journal* c. folyóiratot, 1976 óta. Lényegében kutatási eredményekkel segíti a szociálpedagógusokat és a családokat. Érdekes témák a modell és a viselkedés, vagy az öntudatosság és az eredményesség kölcsönhatása, a speciális nevelési igénnyel rendelkezők sikeres nevelése stb. (Vö. *School Social Work Journal*, 2006/3. sz. 22-24., 45-63., 64-81., 82-91. o.).

A szociálpedagógiai szakirodalom területén igen értékes könyveket találunk az Államokban. Ide kívánczik Marion Huxtable és Eric Blyth szerkesztésében megjelent *School Social Work Worldwide* [12,o.X], amely igyekszik bemutatni a szociálpedagógia helyzetét a nagyvilágban. Az iskolai szociálpedagógiai tevékenység és a szociális fejlesztés amerikai témáit mutatja be David Dupper *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice* [6,o.X] c. könyve. Hamarosan nálunk is aktuális lesz Elaine P. Congress szerkesztésében megjelent *Multicultural Perspectives in Working with Families* [5,o.X] c. mű, amely az arab, afrikai, orosz, ázsiai, spanyol kultúrák, valamint a sokféle szociális bajok, mint a HÍV, az incesztus, öngyilkosság kezelését tárgyalja. Külön hangsúlyozza a lelkiesség és szellemiség fontosságát a szociálpedagógiai munkában. Vezérfonalat ad az iskolában dolgozó szociálpedagógusok kezébe a Cynthia Franklin szerkesztésében megjelent [7,o.X] *The Social Services Soursbook*. Szinte pszichológusi hozzáértéssel szabja a gyermekek fejlődési szakaszaihoz a szociálpedagógiai foglalkozásokat Linda Openshaw *Social Work in Schools* [18,o.X] c. művében. Diákokkal, szülőkkel és iskolákkal való eredményes foglalkozásra tanítja a szakembereket Michael Kelly [13,o.X] *The Domains and Demands of School Social Work Practice* munkája. A szociálpedagógia gyakorlatát, helyzetét és kutatási módszereit mutatja be Carol Rippey Massat [16,o.X] *School Social Work: Practice, Policy and Research* c. könyvében. Az iskolában szükséges szociális szolgáltatásokat részletezi Paula Allen-Meares *Social Services in Schools*, 2009-es munkája.

A szociálpedagógiával kapcsolatban léteznek igen jó **brosúrák**, mint pl. a *School Social Work – Ensuring Student Success*, amelyet a SSWAA ad ki abból a célból, hogy segítse az egészséges gyermeknevelést és a diákok sikerességét, valamint a lelkiileg egészséges diáköntudat kialakulását, ami arra ösztönzi a fiatalokat, hogy szívesen tanuljanak és élvezzék a nevelés lehetőségeit. A *School Social Work – Life Changing Career*, a másik jelentékeny brosúra, amely a szociálpedagógiai foglalkozásokat taglalja és a szociális szakemberekről szolgál bőséges ismeretanyaggal.

A szociálpedagógiai szakirodalom újabb jelenségei az **elektronikus könyvkiadók** (www.EbookPublishing.us) és könyvek, mint pl. a *Free Ebook on Child Care*, amelyet a Child Care Magazin bocsát közre. Praktikus és megvalósítható ismereteket közvetít a szociálpedagógusok felé a gyermekjátékokról, a napközi foglalkozások szervezéséről, a gyermekek helyes testtartásának alakításáról, valamint célszerű cselekvésre vezetésükről, az iskolások foglalkoztatásáról stb.

Konklúzió

Érdeemes összehasonlítani és feltárni a szociálpedagógia és szociálpedagógus hasonlóságait Európában és az Egyesült Államokban.

Pat Petrie és társai kutatást végeztek (2006) Nyugat-Európa öt országában. Gyűjtötték a szociálpedagógia alapelveit, melyek mindegyik országban jelen vannak. A következő eredményre jutottak: „A szociálpedagógia a szociális **problémákat holisztikusan közelíti meg**. Megragadja a **gyermekek, fiatalok, felnőttek és idősök számos dimenzióját**. Összpontosít a **gyermekek és felnőttek szociális kapcsolataira**. Erősíti a **kapcsolatrendszereket**. Beleéli magát kliensei élethelyzetébe (lifespace). Magas szinten reflektál és találékony a gyakorlatban. Alkalmazza az elméleti meglátásokat. **Döntéseit szövegösszefüggésben, kontextusban hozza meg**. Beveti a **kreatív és praktikus** ügyességeket. **Csoporttal és eszköztárral dolgozik**. Klienseit kompetenseknek és ‘gazdag’

részvevőknek tartja, akiknek hangja is és joga is van. Szívesen **dolgozik munkatársakkal** (team work). Ha gyermekekkel foglalkozik, bekapcsolja munkájába a szülőket is” [4,o.51].

A clevelandi (OH) Case Western Reserve Egyetem „szociálpedagógia” mesterszakát hirdetve, a következőket hangsúlyozza: „A szociálpedagógus **eleven szerepet** játszik az iskolások minden korosztályának segítésében. Hidat épít **a családi otthon, az iskola és a közösség között**. 1907 óta **közreműködik az oktató-nevelőkkel és az iskola egyéb személyzetével** a nevelés céljainak megvalósítása érdekében. Fontos része az iskolai **munkacsoportnak**, aki sajátos **interdiszciplináris tudással rendelkezik**. A **diákság számos problémájával foglalkozik**, különösen: érzelmi problémáikkal, gyenge önbizalmukkal, a gyermekek veszélyeztetettségével és a családi erőszakkal, a szegénység és munkanélküliség kérdésével, az öngyilkosság és függőség kérdéseivel, a tizenévesek várandóságával és szülői feladataikkal, az igazságtalan megkülönböztetéssel, az iskola-látogatással kapcsolatos gondokkal. Kompetenciái közé tartoznak a diákság **alapvető igényeinek és szükségleteinek felderítése, a kezelés megtervezése és kivitelezése**, - szükség esetén – az esetek más szakemberekhez, hivatalokhoz való utalása” (msassweb@case.edu [2010. 02.11]: 1.).

Remélem, hogy a magyarországi és az ukrán szociálpedagógia is ezen vagy nagyon hasonló szakmai úton jár.

1. Cf. United States Department of Labor - Bureau of Labor Statistics, 2008. (a Munkügyi Minisztérium rendelkezései) az iskolai szociális szakember feladatairól és képzéséről. <http://online.onetcenter.org/link/summary/21-1021.00> [2009. 11. 14.]

2. Thomas AQUINAS (1975): Symbolum Apostolorum, scilicet ‘Credo in Deum’ expositio, 15” Opera Omnia, 27. kötet, Notre Dame Press, Paris.

3. Claire CAMERON és Pat Petrie (2009): Social Pedagogy and its Prospects in England’s children’s Services. European Journal of Social Education 2009 No 16/17 49-61.

4. Elaine P. CONGRESS (2005): Multicultural Perspectives in Working with Families. Oxford Uni. Press, New York.

5. David DUPPER (2003): School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice. J.Welly Press, New Jersey.

6. Cynthia FRANKLIN (Ed.) (2006): The Social Services Soursbook. Oxford Univ. Press, New York.

7. Andy FREY AI (2006): A Pilot Study Examining the Social Validity and Effectiveness of Positive Behavior. School Social Work Journal 2006/30, No. 2,22-44.

8. Danis GREEN and Sarah Twill (2006): Special Education Advocacy. School Social Work Journal 2006/30, No. 2. 82-91.

9. Pelle HALLSTEDT, és Mats Högrström (2005): The Recontextualisation of Social Pedagogy. Malmö Hogskola, Malmö – Holmberg.

10. Famz HAMBERGER et al.(2004-2005-2006-2007): Ausbildung für soziale Berufe in Europa. Band 1. ISS Pontifex Vrlg., Frankfurt am M.

11. Marion HUXTABLE and Eric Blyth (Eds) (2002): School Social Work Worldwide. NASWA Press, Washington.

12. Michael KELLY (2008): The Domains and Demands of School Social Work Practice. Oxford Univ. Press, New York.

13. Karin LAUERMANN (2006): Ausbildung für Sozialpädagogik in Europa. LIT Vrlg., Wien.

14. Teasley MARTELL and Lee Earle (2006): Examining the Association between Academic Achivement and Self Esteem. School Social Work Journal 2006/30, No. 64-81.

15. Carol Rippey MASSAT (2008): School Social Work: Practice, Policy and Research. Oxford Univ. Press, New York.

16. Christian NIEMEYER et al.(1997): Grundlinien historischer Sozialpädagogik. Juventa Vrlg., Wien – München.

17. Linda OPENSHAW (2008): Social Work in Schools. Gilford Press, New York - London.

18. James RAINES and Alvarez Michella (2006): Cash through Collaboration. School Social Work Journal 2006/30, No. 2.45-63.

19. Mary E. RICHMOND (1922): What is social casework? Russel Sorge Foundation, New York.

20. Heinrich TUGGENER (1990): A szociálpedagógia, Gyermek- és Ifjúságvédelem 1990/9, 3. szám. 39-48.

Socialpedagogy is an European “technical term” with different names in the EU member states. There are many study programs in the Amerika to be compared with socialpedagogy. Two main lines are to be seen: one is mainly pedagogical, and the second one is with social characteristics. I chose one social study program (School Social Work - SSW), which is the closest disciplin to the European socialpedagogy. Both, the European Socialpedagogy and the SSW are providing social services and assistance to improve the social and psychological functioning of children and their families. Both programs include training in Psychology, Therapy, Counseling, Social Services, Sociology, Social Low, Education as well as Clarical. Graduates in both programs can find occupation in schools, in local goverments, individual and family services, state goverments, as well as residential care facilities.

Ключові слова: university, educational establishments, pupils, students, social pedagogics, social teacher.

УДК 372.461 (498)

ББК 74.03 (0)6

Rita Fóris-Ferenczi

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS VÁLTOZÁSA ÉS KÖVETKEZMÉNYEI A ROMÁNIAI ANYANYELVOKTATÁSBAN

Зміни політичного устрою в постсоціалістичних країнах, які розпочалися у дев’яностих роках і тривають по сьогодні, мали великий вплив на освітню систему, освітні вимоги з точки зору сучасної концепції в педагогіці. Щоб зрозуміти стан вивчення рідної мови в Румунії на прикладі зараз дійсної концепції розвитку, у публікації дане питання розкрито в контексті огляду попередніх парадигм педагогіки та моделей навчання

рідної мови. Оскільки тільки з таким підходом ми побачимо, що, незважаючи на потребу зміни поглядів є протиріччя, помітні у щоденній педагогічній практиці, які пояснюються тим, що освітня система даних країн була дуже децентралізована та орієнтована на програму і потрібен певний час для розкріпачення та усвідомлення вимог нової парадигми, заснованої на розвитку компетенцій.

Ключові слова: програмні вимоги, педагогічні парадигми, моделі навчання рідної мови.

A volt szocialista országok oktatási rendszereiben a kilencvenes évek tantervi reformjai jelentős változásokat eredményeztek a közoktatás tartalmi szabályozásában. A korábbi, szigorúan központosított szabályozás tananyagot előíró tanterveit felváltották azok a kerettantervek, amelyek bizonyos mértékben a helyi tervezésnek is teret engedtek, s ezáltal a centralizált rendszer fellazítását célozták, másrészt pedig a korábbi tananyagközpontú szemlélet helyett a képességfejlesztést állították előtérbe.

A kilencvenes évek romániai tantervi reformjai is ezt a változási irányt tükrözik. Mind a decentralizációs kísérletek, mind a pedagógiai szemléletváltás azonban a korábbi oktatási modellhez viszonyítva olyan mértékű változást jelentett, amely azt feltételezte, hogy egy elavult és a kommunizmus éveiben mozdulatlanságra kényszerített rendszer képes gyorsan felzárkózni a korszerű elvárásokhoz. Így az átfogó tantervi reformok érvényesítése évtizedekre kiterjedő folyamattá vált, és jelenleg is állandó korrekcióra szorul. Ezeket a korrekciókat nemcsak a belső politikai, társadalmi, gazdasági stb. változások határozzák meg, hanem az európai integráció kontextusában azok az egyezmények és dokumentumok is, amelyek a kompetencia alapú fejlesztés, az egész életen át tartó tanulás, a minőségbiztosítás, az átjárhatóság jegyében, a közös európai „oktatási tér” megteremtésének érdekében egységes alapelveket kívánnak érvényesíteni.

Az oktatásszabályozásban és az integrációs törekvésekben megmutatkozó változásokkal egyidejűleg a tudományos és technikai fejlődés is új imperatívuszokat állít az oktatás elé mind a pedagógia, didaktika, mind a szaktudományok szempontjából. Pedagógiai vonatkozásban a kognitív pszichológiai kutatások eredményei kínálnak újabb szempontokat a didaktikai elméletrendszerek letisztulásához és differenciálásához, szaktudományos vonatkozásban pedig a különböző tudományterületeken végzett kutatások naponta frissülő felismerései kínálhatnak új tartalmakat és ismeretrendszereket az oktatás számára.

Miképpen tud megküzdeni az iskola, illetve a mindennapi pedagógiai gyakorlat ezekkel az új kihívásokkal? Erre a kérdésre keresünk választ a romániai anyanyelvoktatás helyzetének rövid bemutatásával.

A következőkben az anyanyelvi curriculumokra hivatkozva a romániai tartalmi szabályozás koncepcióját ismertetjük, ezt követően a didaktikai nézetrendszerek és a tartalmi szabályozás, valamint az anyanyelvoktatási modellek összefüggéseit villantjuk fel történeti megközelítésben, végezetül pedig problémafelvetésként jelezzük, hogy a különböző paradigmák, illetve paradigmaváltások miképpen szűrődnek le a pedagógiai gyakorlatban.

A romániai alaptanterv és a törzsanyaghoz tartozó tantárgyak curriculumai az Európai Unió által elfogadott kulcskompetenciák fejlesztését célozzák.⁶¹ Ezek egyike az anyanyelven folytatott kommunikáció (esetünkben a hivatalos nyelv és a nemzeti kisebbségek anyanyelve) a következő képességekre terjed ki: az egyén gondolatokat, tényeket, koncepciókat és érzéseket tud értelmezni és kifejezni szóban és írásban (szóban elhangzó szöveg értése, szóbeli kifejezőképesség, írott szöveg értése, szövegalkotás írásban); nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a kulturális és társadalmi tevékenységekbe (oktatás, munka, családi élet stb.).

Az anyanyelvoktatás curriculumai meghatározzák az adott tantárgy keretében fejlesztendő kompetenciákat és a kialakításukhoz szükséges tartalmakat.

Az általános iskola felső tagozatán a fejlesztendő képességek a következők: 1) szóbeli közlés; 2) a szóbeli kifejezőképesség; 3) szövegolvasás és szövegértés; 4) az írásbeli kifejezőképesség (fogalmazás) [6, p.5]. Az alapképességek kialakítását követő szakaszban a középiskolai tanterv a következő kompetenciák továbbfejlesztését célozza: 1) anyanyelvhasználat és tudatos nyelvi viselkedés különböző élethelyzetekben; 2) szövegolvasás; az olvasói szerep, az esztétikai magatartás gyakorlása; 3) történeti

⁶¹ Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák az Európai Képesítési Keretrendszer szerint a következők: az anyanyelven folytatott kommunikáció; az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; digitális kompetencia; a tanulás elsajátítása; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia; kulturális tudatosság és kifejezőkézség. [5, p.1]

látásmód, kulturális viszonyulások gyakorlása [7, p.3]. A kompetenciák fejlesztésének lehetséges útját a tanterv az évfolyamonként meghatározott követelmények részletes lebontásával jelzi.

A tanterv követelményrendszere az oktatás során elsajátítandó kulturális viszonyulások és beállítódások alakítását segíti. Ennek példázára ismertetjük a IX–X. osztály tantervének idevágó részleteit: 1) *a kultúra folyamatába való belépés, a kulturális viszonyulások gyakorlása*; 2) *az önértés, a világerítés, a problémák megfogalmazásának és megoldásának képessége*; 3) *az olvasói szerep, az esztétikai magatartás gyakorlása*; 4) *a másság elfogadása, tolerancia és rugalmasság mások véleményével szemben*; 5) *a tudatos nyelvhasználat, a sikeres kommunikáció igénye*; 6) *az önálló információszerzés és tájékozódás igénye* [7, p.3].

Az anyanyelvi tantervek a tartalmakat a következő tantárgyterületek szerint rendezik: 1) *Irodalomolvasás*: Irodalmi és nem irodalmi kommunikáció; Irodalmi formák és kódok; 2) *A logikus és célszerű nyelvhasználat*: A szóbeli közlés és az írott közlés: Az írás folyamata; Az írott szöveg tartalmi változatai; 3) *A közlés építőelemei* [6, p.8–10]. A középfokú oktatásban a tartalmak két nagy egység szerint rendszereződnek: 1) *Nyelv és kommunikáció*; 2) *Irodalmi és nem irodalmi művek olvasása* [7, p. 6–10].

A tantervek részletesebb ismertetése arra szolgál, hogy az anyanyelvoktatásban jelenleg érvényesülő kompetencia alapú szemléletet láttassa, s ezáltal értelmezhető legyen a korábbi tantervi szemlélet és anyanyelvoktatási modell.

Nahalka [3, p. 15–38] a *konstruktív pedagógiai* paradigma részletes ismertetését megelőzően a tudományfilozófiai előfeltételek kontextusába ágyazva három korábbi – az oktatás történetében meghatározó – tanulásról alkotott elképzelést ismertet: *a szavak és könyvek*, a *szemléltetés*, valamint a *cselekvés pedagógiáját*. Noha ezek időben egymást követő paradigmák, a pedagógiai gyakorlatban nem egymást kizárva váltják egymást. Miközben egy adott korszakban az új szemléletet képviselő elméletrendszer(ek)nek megfelelően kialakulnak az újabb szabályozási eljárások, oktatási stratégiák, módszerek, értékelési stratégiák, az iskola mindennapjaiban vagy megkövesedve tovább él, vagy szerencsésebb esetben újraértékelődik a korábbi paradigmák gyakorlata. Ismeretük amiatt is fontos, hogy az oktatás mindennapi gyakorlatára reflektálva tudatosíthassuk, hogy pedagógusi munkánkban – rejtetten vagy tudatosan – melyik elméletrendszer, illetve melyik elméletrendszerhez igazodó oktatási stratégia, eljárás, módszer stb. érvényesül. Az oktatás mindennapi gyakorlata tehát – még akkor is, ha a pedagógus ezt nem tudatosítja – beágyazódik valamilyen pedagógiai-didaktikai elméletrendszerbe.

Az adott korban érvényesülő episztemológiai látásmód, az ebbe ágyazódó pedagógiai és szaktudományos szemlélet meghatározza az oktatás tartalmi szabályozását is. Noha az oktatás tantervi szabályozása történetileg újabb keletű, a tantervek tartalmi súlypontja szerinti rendszerezésben felismerhetjük valamely, jól meghatározott tanulásról alkotott elképzelés érvényesülését. Nagy [4, p. 367–381] a tantervfajtákat három nagy kategóriába sorolja: *tananyagközpontú*, *tevékenységközpontú* és *emberközpontú* (képességfejlesztő) tantervek. Az ismeretközpontú vagy tananyagközpontú tantervek a szavak és könyvek tanárközpontú pedagógiájának szemléletét idézik, amelyet rejtetten tovább éltet a XVIII. századtól érvényesülő herbarti nevelő oktatás, amely az ismeretek elsajátítására, átadására helyezte a hangsúlyt. A cselekvés pedagógiája, a XX. elején kiteljesedő alternatív pedagógiákban, a tantervi szabályozást tekintve pedig a tevékenységközpontú tantervekben ölt testet. Az emberközpontú tantervek, amelyek az ismeretek és a tevékenység egyensúlyára alapozva a képességfejlesztést állítják előtérbe a XX. század végén lezajló tantervi reformfolyamatokkal hozhatóak összefüggésbe (azokban az országokban, ahol ez a modell érvényesül). A képességek fejlesztésére alapozó szemlélet valójában a konstruktív pedagógiát készítette elő, noha ez utóbbi – azáltal, hogy az információfeldolgozást az előzetes tudásrendszerektől teszi függővé és az egyéni fejlődést hangsúlyozza, megkérdőjelezi a tanulás pontos fejlődési irányhoz, ütemhez és évfolyamkénti időbeosztáshoz kötött tantervi megtervezhetőségét.

A romániai oktatási rendszerben a tananyagközpontú anyanyelvi oktatás a kilencvenes években induló tantervi reformokat megelőzően mereven elkülönítette az irodalom és a nyelvtan oktatását, ugyanakkor az óraszámok elosztásában is az irodalomtanítás dominanciájának kedvezett. Az általános iskola felső tagozatán a tananyag tematikusan rendeződött, a középiskolában viszont a kronologikus, irodalomtörténeti elrendezés érvényesült.

Horváth [2, p. 105–202] az olvasás és szövegértés fejlesztésével kapcsolatban a nyelv és irodalomoktatás öt modelljét különíti el. A *kulturális örökség* nézet a szövegértést és az olvasást a nyelvi-kulturális örökség megőrzése és továbbadása szempontjából látja fontosnak; a *személyes gyarapodás* nézete a társas-szociális képességek fejlesztését emeli ki; a *tantárgyközi* nézet a nyelvhasználat és írásbeliség funkcionális alkalmazását tartja fontosnak, a *felnőttkori igények* szerinti nézet az olvasás, szövegértés fejlesztésében a felnőttkori élet követelményeire való felkészítést tartja szem előtt, a *kulturális elemzés* nézete pedig a kulturális környezet és a világ kritikus felfogásának fontosságát hangsúlyozza.

Ha a romániai anyanyelvoktatás tanterveinek szemléletét vizsgáljuk a fejlesztendő kompetenciák, értékviszonyulások és beállítódások tükrében, észrevehetjük, hogy az aktuális szemlélet ötvözi a *tantárgyközi*, a *kulturális elemzés* és a *felnőttkori igények* követelményeire való felkészítés modelljét.

A pedagógiában, tartalmi szabályozásban és anyanyelvoktatásban érvényesülő nézetrendszerek történeti elemzése és összevetése valójában azt a célt szolgálta, hogy rámutathassunk arra, hogy a romániai oktatásban, (szűkebben a magyar nyelv és irodalomtanításban), alapvetően két – időben nem egymást kövöző – nézetrendszer ütközésének lehetünk tanúi a XX. század végétől napjainkig. A korábbi oktatási modell pedagógiai szempontból az ismeretközpontú paradigmába illeszkedett, a tantervi szabályozást tekintve szigorúan előíró, tananyagcentrikus volt, az anyanyelvoktatást tekintve pedig a nyelvi kulturális örökség nézet, azaz a nyelvi kulturális örökség továbbadásának és megőrzésének modelljére épült. A rendszerváltást követő évtizedekben ezt a modellt váltotta fel a képességek fejlesztését hangsúlyozó kompetencia alapú szemlélet, az ennek megfelelő képességfejlesztési, követelményközpontú tantervek, az anyanyelvoktatást tekintve pedig a tantárgyközi, valamint a kulturális elemzés nézete.

Miért okozhat ez a hirtelen váltás bizonytalanságot, zavarodottságot az oktatás mindennapjaiban? A probléma sarkításához és megértéséhez állítsunk szembe egymással két ellentétes fejlődési irányt Csapó alapján [1, p. 47–53]. Az európai oktatásban az „oktatás céljait és módszereit hagyományosan a tartalom, az elsajátítandó tananyag határozza meg, az empirikus pedagógiai kutatásoknak és a pszichológiai eredményeknek (...) csak kisebb befolyása volt az oktatás elméletére és gyakorlatára. Az európai iskolák inkább tantárgycentrikusak, az oktatást a tantárgyaknak megfelelő diszciplínák hagyományai, szemléletmódja jobban befolyásolja, mint a pszichológiai szempontok. Mindamelllett a didaktikában is voltak törekvések a kor fejlődés-lélektani elméleteire alapozott didaktikai koncepcók kidolgozására [1, p.53].

A romániai oktatásban viszont e hagyomány mellett a kommunizmus évei hosszú időszakra teljes stagnálásra kényszerítették a rendszert, elzárva attól a természetes fejlődési folyamattól, amely a paradigmaváltások nyomán más rendszerekben lehetővé tette a gyermekközpontú, képességközpontú didaktikai megközelítéseket. Romániában hivatalosan egyetlen kizárólagos szemlélet érvényesült: az iskola a tananyagleadásra, az ismeretek átadására rendezkedett be. A romániai rendszernek tehát van tudomása és ismerete, de valójában nincs bejáratott oktatási tapasztalata a cselekvés pedagógiájáról, a gyermekközpontú szemléletekről, a tevékenységbe ágyazott didaktikáról, a pedagógiai pszichológia eredményeire támaszkodó képességfejlesztésről.

Ellentétes pólusként az Amerikai Egyesült Államok decentralizált oktatását említhetjük, ahol a XX. században az „oktatásra és nevelésre vonatkozó ismeretek fő szervező diszciplínájává a pedagógiai pszichológia vált, s ennek köszönhetően az intelligenciára, a gondolkodásra vonatkozó pszichológiai koncepciók is közvetlenül bekerülhettek a tanárképzésbe és az oktatásfejlesztő szakemberek tudáskészletébe” (1, p. 50).

Az összefüggésbe állított két véglet éppen azt láttatja, hogy míg az amerikai oktatásban jelentős hagyománya van a képességek tartalmaktól, ismeretrendszerektől független fejlesztésének, addig az európai pólus volt szocialista országaiban az ismeretátadás, a tananyagleadás gyakorlata konzerválódott.

Ma már világosan látjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás szolgálatába állított kompetencia alapú oktatás – amit a romániai tantervek is képviselnek – a az ismeretek és képességek egyensúlyára törekszik. Eme szemlélet mögött az a kutatásokkal is alátámasztott felismerés áll, hogy az ismeretek nem „adhatóak át”, (mint ahogyan azt a tananyagközpontú szemléletre alapozó oktatás képzele), a tanulás csakis aktív gondolkodással, az ismeretek értelmezésével hatékony. Ugyanakkor a képességek tartalomtól független fejlesztése (például a gondolkodás direkt tanítása az amerikai gyakorlatban) sem hatékony, hisz a képességek tartalomspecifikusak, ugyanakkor fontos szerepük van az ismeretek megértésében, beépítésében, a tudás megszerzésében és szervezésében.

Az aktuális elméletrendszerek szintjén tehát a korábbi, akár szélsőségesnek is nevezhető paradigmák közelítésének, egyfajta egyensúlyteremtésnek lehetünk tanúi. A pedagógiai gyakorlatban viszont – épp a különböző nézetrendszerek értelmezésének és megértésének hiánya és letisztulása miatt – egymás mellett él az ismeretközpontú oktatás gyakorlata, ugyanakkor viszont elterjedtek a tartalmakat periferizáló képességfejlesztési stratégiák és módszerek is. Természetesen a pedagógus személyes szakmai igényességétől függően gyakran találkozhatunk az elmélet és gyakorlat koherenciájára figyelő, a képességfejlesztés mibenlétét helyesen értelmező tanári gyakorlattal is.

Valójában a pedagógiai paradigmaváltások – jelen tanulmányban csak nagyvonalakban jelzett – történeti fejlődése azt láttatja, hogy valamely újabb paradigma a korábbihoz viszonyítva, annak kritikai megközelítésével és újraértelmezésével definiálta önmagát, s hozta létre az adott paradigmához igazított oktatási modelleket és pedagógiai gyakorlatot. Természetesen a XX. század tudományfilozófiai szemléletváltása, amely elfogadja a különböző elméletrendszerek egyidejűségét és egymás mellettiségét, fellazította a fejlődés korábban láncszerűnek mutakozó törvényszerűségét. A romániai oktatási rendszer alakulása és a pedagógiai gyakorlat zavart tévovásága viszont azt mutatja, hogy az egyes fejlődési szakaszok hiánya megnehezíti a szemléletváltást és az adott szemlélethez igazodó gyakorlat kialakulását és letisztulását.

1. Csapó Benő. A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. – Budapest. Akadémiai Kiadó. 2003.

2. Horváth Zsuzsa. Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. Monitor '95: Vári Péter (szerk). A tanulók tudásának felmérése. – Budapest. Országos Közoktatási Intézet. 1997, 105–202 p.

3. Nahalka István. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. – Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 2002. 15–38 p.

4. Nagy József. Tanterv és személyiségfejlesztés // Educatio. Tanterv. – 1994. -№3. 367–381 p.

5. Competențe cheie pentru învățământul pentru tot parcursul vieții – Cadrul european de referință. Anexa la recomandarea parlamentului și a Consiliului European, 2006. (Az Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról Európai Képesítési Keretrendszerében, 2006). <http://www.eurotrainer.ro/competente-cheie/html/lang.ro>. Letöltés ideje: 2011. március 7.

6. A magyar nyelv és irodalom tanterve V–VIII. osztály számára. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Bukarest, 2009. http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/. Letöltés ideje: 2011. március 7.

7. A magyar nyelv és irodalom tanterve IX–X. osztály számára. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Bukarest, 2009. http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_liceal/. Letöltés ideje: 2011. március 7.

The curricular reforms, which have been running along since the 90's have caused important changes in the educational systems of former socialist countries both from the point of view of educational regulation and from that of the main pedagogical concept. This paper, while presenting the situation of Hungarian mother-tongue teaching in Romania, constantly refers to the previous pedagogical paradigms and mother-tongue teaching models, mainly because today's competence-based and language use-centered approach can be interpreted only from a historical point of view. At the same time this approach illustrates that although there is a demand for a change in approach, the contradictions in everyday pedagogical practice can be attributed to the fact that the educational systems of these countries, together with their long experience of highly centralized and curriculum centered model need to fall into line with the expectations of the knowledge and competence-based paradigm.

Key words: content regulation, pedagogical paradigm, mother-tongue teaching models.

УДК 371.314.6 (439)

ББК 74p30

Pálfi Sándor

AZ ÓVODAI PROJEKTPEDAGÓGIA BEVEZETÉSÉNEK NÉHÁNY JELLEMZŐJE MAGYARORSZÁGON

Проективна методика загальновідома як в Угорщині, так і в інших сусідніх країнах. Аналіз теоретичних питань з даної проблеми неодноразово був предметом обговорення в науковій літературі Угорщини, проте про практичну апробацію даного методу відомо мало. У публікації розкрито результати емпіричного дослідження проведеного у дошкільних навчальних закладах, які у своїй роботі використовують проективне навчання. Намагаємось показати, які плани навчально-виховної роботи використовують вихователі і що роблять для того, щоб могли використовувати проективний метод у роботі з дітьми дошкільного віку.

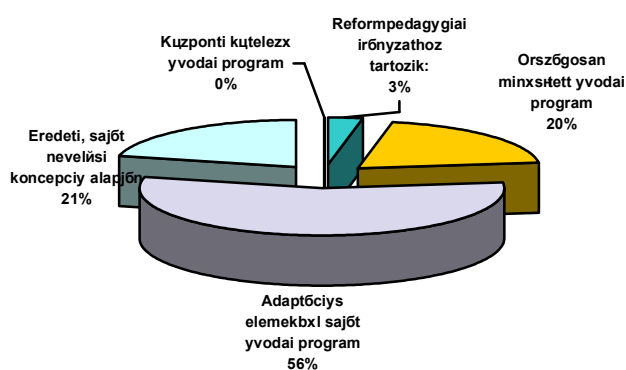
Ключові слова: проективна методика, дошкільні навчально-виховні заклади, вихователь, план навчально-виховної роботи.

Az magyar óvoda innovációs területei közül a kormányzati, pályázati támogatás nélkül az óvodapedagógusok gyermekközpontú gondolkodásának megnyilvánulásaként jelentkező projektpedagógia szakmai bevezetésének kérdései közül választunk néhányat. A projektpedagógiáról írja Hunya: „mindent megírtak és elmondtak már róla, de kétségtelen előnyei ellenére sem foglalta még el méltó helyét a pedagógiai gyakorlatban.” [5.o.75.] Ezért az a szándék is vezetett bennünket, hogy többet tudjunk azokban az óvodákról, óvodapedagógusokról, ahol külső elvárásoktól mentesen ment végbe az adaptáció, a folyamatot mi készítette elő.

Az alábbiakban a projektpedagógiát óvodai gyakorlatukba beépített óvodapedagógusok körében végzett kutatásunkból kívánunk néhány adatot bemutatni. A kutatás 101 magyar óvoda 236 óvodapedagógusával végeztük írásbeli kikérdezéssel.

1. A projektet adaptáló óvodák nevelési programjának típusai

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja és a Köznevelési törvény fogalmazza meg azokat a központilag elfogadott irányelveket, amelyek alapján az óvodáknak készíteniük kellett egy saját helyi nevelési programot, amit csak akkor engedélyeztek, ha szinkronban volt az Alapprogrammal. A törvény megfogalmazta, hogy választhattak a nevelőtestületek olyan programok közül, amelyeket mások dolgoztak ki, de egy központi adatbankból mindenki térítésmentesen megkaphatott, vagy elkészítette saját maga. A kettő ötvözetét is alkalmazhatták, úgy hogy a már országosan minősített, adatbankba került programok olyan elemeit vették be a helyi programjukba, melyek illeszkedtek a saját koncepciójukhoz. Az 1. ábrán azt fogjuk látni, hogy az óvodák melyik megoldást választották, melyikben van többségben a projektek alkalmazása.



1. számú ábra

Nagyon látványosak az arányok, mert azt mutatják az óvodapedagógusokat két fontos szempont motiválta a helyi programok elkészítésénél. A helyi viszonyokhoz, a gyermekekhez, családokhoz igazodó legyen, de egyben olyan szellemiséget, rendszert adjon, amit a minősített programokból (országos adatbankban hitelesített óvodai nevelési programokból 15 hozzáférhető mindenki számára) átvehetnek.

Tehát kevesebben próbáltak olyan programot készíteni, amelynek nem volt már a szakmai háttere valamely minősített programban jól megalapozva. A minősített programok többsége a reformpedagógia valamelyik óvodai alkalmazása, de olyan is lehet, melyből nem készült minősített verzió.

Találunk egy ellenőrző szempontot elrejtve, a központi kötelező óvodai program cím alatt, ez azt erősíti meg bennünk, hogy a vizsgált óvodapedagógusok már nem hivatkoznak az 1996 előtti óvodai dokumentumokra, vagyis kellően a tájékozottak a programokról. Azt megtudtuk, hogy az óvodai nevelési programok és a gyermekcsoportok nevelési, gyakorlati programja teljesen szinkronban van, tehát amilyen programmal dolgozik az intézmény olyan programmal dolgoznak az óvodapedagógusok is a gyermekek körében. Ez némileg ellentmondásosnak tűnhet, de a magyar óvodai gyakorlatban található olyan óvoda, amely saját készítésű helyi programmal dolgozik, de egy-egy innovatív óvodapedagógusnak engedélyezték az attól eltérő koncepció megvalósítását is. Természetesen az a feltétele ennek, hogy az elképzelés ne legyen ellentétes az egész óvoda programjával. Így találkozhatunk például olyan óvodával, amely az egészséges életmódra nevelés köré

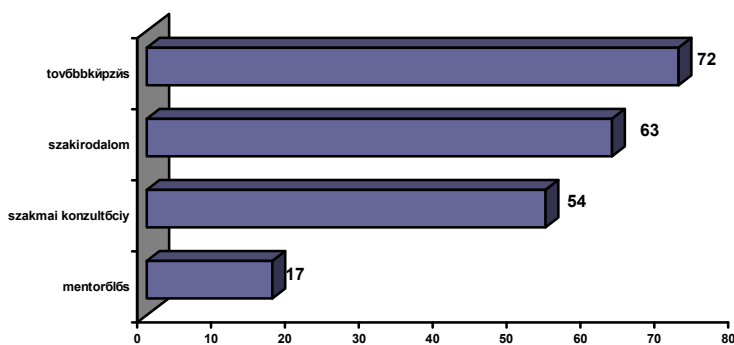
építette a helyi programját, de egy csoportban engedélyezték, hogy a Montessori pedagógiával dolgozzanak, miközben a többi csoport ezt nem alkalmazza.

A megadott szempontok között szerepelt tehát a központi kötelező óvodai program, amit nem választott senki. Ez azt jelenti a projektet alkalmazó pedagógusok között nincsenek olyanok, aki úgy vélekednének, hogy az Alapprogram keretjelleget és elveket fogalmaz meg, ezért a tartalmi előírásokat az előző 1989-s vagy 1971-s kötelező Óvodai Nevelési Program szerint kellene érvényesíteni.

2. Az óvodai bevezetést megelőző felkészülés fontosabb módjai

A projekt bevezetéséről kapjunk választ arra is, hogy a gyakorlatra hogyan készültek fel, mit tettek annak érdekében, hogy tisztában legyenek teendőikkel és azok tartalmával. A 2. ábra mutatja az összesített eredményeket.

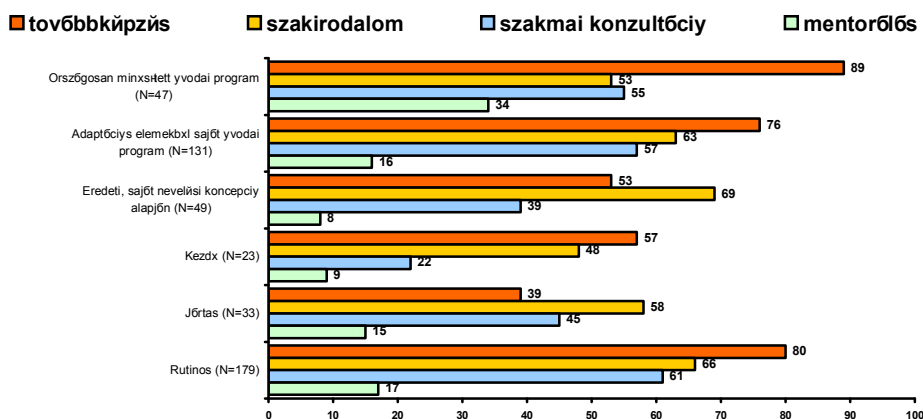
A négy meghatározó tényező (továbbképzés; szakirodalom; szakmai konzultáció; mentorálás) láttán állítjuk, hogy az óvodapedagógusok nem vágtak neki autodidakta módon, inkább érezve felelősségüket olyan képzéseket kerestek, ahol szakemberek segítségével ismerhették meg a projekt elméletét és módszertanát. Emellett egyre több és jobb szakirodalom jelenik meg a témában, ami úgy tűnik bekerült a felkészülésbe. A szakmai konzultáció most azért vált fontossá, mert a bevezetés előtt, az elméleti felkészülés után egy gyakorló kollegával folytatott eszmecsere az ismeretek közötti hézagokat, vagy ellentmondásokat feloldhatja.



2. számú ábra

A mentorálás azért ilyen alacsony, mert erre csak kevés óvodapedagógusnak volt/van lehetősége a költségei miatt, tehát akik ezekben részt vehettek olyan helyzetben voltak, hogy valamilyen szakmai szervezett finanszírozta ezt a személyre szabott szakmai tanácsadást. Ezt mutatták az ennek a változókra lebontott eredményei, amikor ott volt a mentorálás a legmagasabb (34%), ahol valamilyen minősített programmal dolgoznak és már a rutinosak csoportjába tartoznak.

A felkészülésben szerepet játszó négy előbbi tényező együtt mozog akkor is, ha a települési méretekkel hasonlítjuk össze, óvodai paraméterekkel hozzuk kapcsolatba (óvoda mérete, csoportok létszámai), de eltérés van, ha az alkalmazásban eltöltött évekkkel vetjük össze, és akkor is ha a helyi programok típusa szerint bontjuk az adatokat. A következő diagrammal (3. ábra) ezt az eltérő változót szemléltetjük.



3. számú ábra

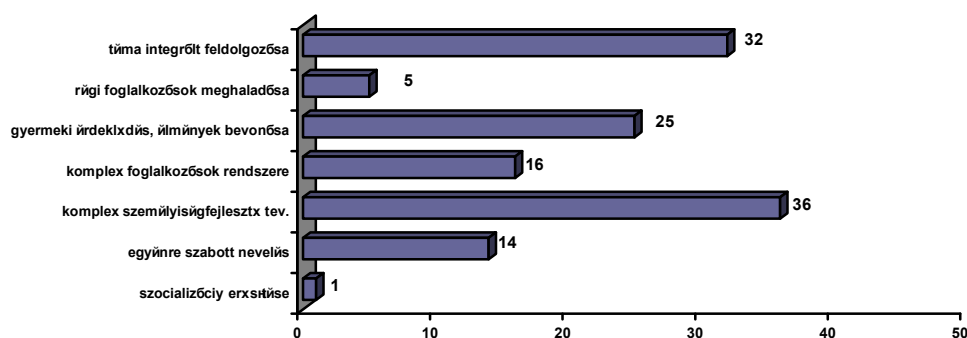
Alapvetően ebben a keresztábra megjelenítésben is azt látjuk, amit az átlagos összesítésben a továbbképzés legmagasabb értékétől fokozatosan csökkennek az értékek a változók mentén, két kivételtől eltekintve.

A szakirodalomból történő felkészülés magasabb mutatókkal bír a teljesen önálló helyi programmal dolgozók esetében, és azok körében, akik csak néhány éve vezették be a projektet.

Úgy tűnik ebből, hogy pár évvel ezelőtt több olyan óvoda elszánta magát a projektpedagógia kipróbálására, akiknek nem feltétlenül voltak az országosan minősített programokról közvetlen tapasztalatuk, de a helyi programok továbbfejlesztésekor, módosításakor egy új elképzeléssel kívánták gazdagítani helyi gyakorlatukat, de akkor az ezzel összefüggő továbbképzésekhez nem jutottak hozzá.

3. A projekt óvodai bevezetését motiváló szakmai szándékok

A bevezetéssel kapcsolatos szándékok, szakmai elképzelések megfogalmazását is kértük az óvodapedagógusoktól, amit nyílt kérdésekben fejtettek ki. A 4. ábrán láthatjuk a kódolás és a kvantifikálás eredményét.



4. számú ábra

A leginkább szakmai motivációnak nevezhető, hogy az óvodapedagógusok a személyiségfejlesztéshez kívántak új tevékenységrendszert adni, hozzátevé, hogy a korábbi foglalkozás centrikus óvodában is a témák feldolgozásának egy összetettebb, több tényezőt, szempontot érvényesítő tanulási folyamatát szerették volna megteremteni.

Egy sajátos kettősséget jeleznek az eredmények. A múlt meghaladása az egyik tendencia a projekt bevezetésével, vagyis olyan tevékenységek biztosítása a gyermekeknek e projekt által, mely megteremti egyben a személyiségfejlesztés komplexségét, a múltban jól kiépített, belsővé vált foglalkozásokat (ne feledjük műveltségtartalmak szerint elkülönített rendszerük volt) hogyan lehetne ötvözni a projekttel.

Ez egyébként az óvodapedagógusok gondolkodásán keresztül is látványosan igazolja konstruktivitás működését, hiszen az előző tudásukon keresztül vagyunk képesek csak értelmezni az újat is, amíg a tapasztalatok felül nem írják, újra nem strukturálják, a régi "igazságok" működtetik a cselekedeteket.

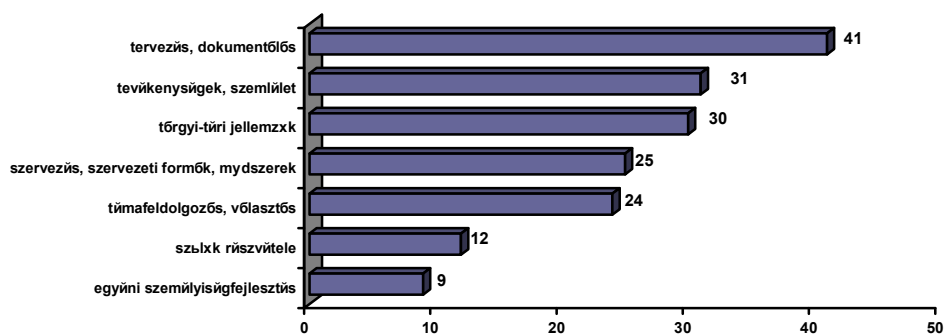
A harmadik leginkább fontos tényező, hogy a gyermekek érdeklődésének, élményeinek bevonására legyen egy konkrét szakmai koncepció. Tehát a mozgósító szándékok két nagy erő mentén jellemezhetők. Az egyik a tevékenységek, s azok szervezésének új koncepcionális megközelítése, és a másik, hogy a gyermekek neveléséhez kapjon egy átfogó szemléletet.

Ebben is tükröződik a magyar óvoda sokéves szakmai fejlődése, hiszen most úgy kívánják ehhez a projekttel, hogy maga szempont már nem új, de valószínű a korábban alkalmazott eljárások sem kielégítőek a gyermeki érdeklődés bevonására a tanulási folyamatába. Ami a felsoroltak mindegyike mögött érződik, az a jobbítás hajtóereje: az egyénre szabott neveléssel, a régi foglalkozási gyakorlat meghaladásával, és a szocializáció erősítésével.

4. A bevezetést követő változások

A válaszadók ne feledjük már bevezették a projektet a nevelési gyakorlatukba, így arra is tudtak válaszolni, amikor bevezették mi változott meg leginkább az "újdonság" hatására. A változások legfontosabb következményeiről a következő diagram informál bennünket.

A projektet alkalmazó óvodapedagógusok több területen is jeleztek megtörtént változásokat, mint ahogy azt a 5. ábra is mutatja, egyszerre több tényezőt is jeleztek. A legtöbb óvodapedagógusnál a tevékenységeket, a tanulási folyamat tervezését, s annak dokumentációját érintette a bevezetés. A tevékenységek megítélésében többen megértették mi a különbség a valódi, cselekvésre épített és a kvázi helyzetet kognitívan, ismeret centrikusan feldolgozó foglalkozás között. A valódi tevékenységek a tárgyi környezetben is látványos, új elemként jelentkeznek. A tevékenység szervezési eljárásait, munkaformáit is érintette az átállás a projektekre.



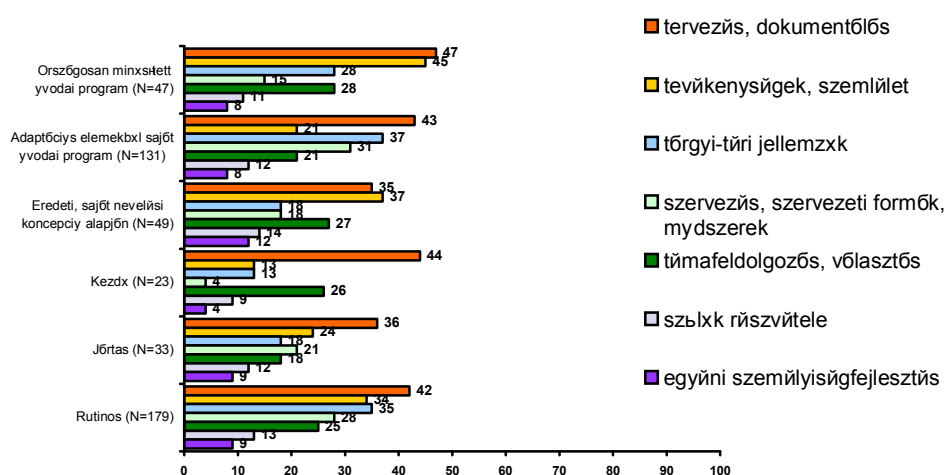
5. számú ábra

A konstruktív pedagógia ismerete alapján egy várható változást is többen megfogalmaztak, ami nem mindenkinél volt olyan magával értetődő, hogy a projektek témáinak feldolgozását, a témák kiválasztását is érintette az adaptáció. Alacsony értéket kapott, de ez így is pozitív tényezőnek tekinthető: a szülők megjelentek a projektben, a bevonásuk növekedett az óvoda nyitottsága miatt.

Ha ezt az eredményt összevetjük a változók mentén kapott mutatókkal településenként hasonlóan mozdulnak a paraméterek, amin belül csak a megyeszékhelyen nem a tervezés, hanem a tevékenységek és azok szemlélete változott meg. A 5. ábrán látható rangsor tükröződött az óvodai paraméterek (óvodai csoportok száma, gyermekek létszáma csoporton belül) tekintetében is, ami hasonlóan mondható a programok és a rutinosság kérdésében is, de némileg az arányok eltérők.

A 5. ábra legalacsonyabb mutatója az egyéni személyiségfejlesztés. Ha a tevékenység-tapasztalat meghatározó szerepére gondolunk, ha ismerjük a projekt személyiségfejlesztő hatását, akkor úgy véljük, ennél nagyobb mértékű elmozdulás is történhetett volna. Ám ha a sorrendet elfogadjuk, akkor megérthetjük, hogy a tevékenységszervezés új formája sok energiát lekötött és a gyermeki fejlesztési szemlélethez már nem elég a figyelem, a jelentőségének hangsúlyozása a kritikai újragondoláshoz.

A következő diagram (6. ábra) segítségével ellenőrizhetjük, hogy a nevelési programok típusai szerinti eloszlásában az adatok hasonló arányokat mutatnak, mint az összesítettek esetében, míg az adaptációs elemekből készült programokkal dolgozóknál a tevékenységek és azok megítélésben kevesebb változás történt, a saját programmal dolgozóknál pedig éppen ez a magasabb érték.



6. számú ábra

A saját programokkal dolgozóknál a szemléletváltozás tehát a meghatározó. A kezdők adatai pedig azt mutatják a tervezés megváltozása kötötte le a legtöbb energiát és témaválasztás, és feldolgozás újdonsága, ami az ő helyzetükben logikusnak is tűnik.

Fontosnak tartjuk, hogy az óvodai projekt óvodai tapasztalatairól árnyaltabb legyen az ismeretünk, mert ezek használhatóak az óvodapedagógia korszerűsítésekor és a projektpedagógiai továbbképzések tartalmi megújításakor. Karlowits-Juhász Orchidea gondolataival zárom az adatok elemzését, mert „hiszek abban, hogy nem kizárólag a professzionálisan kidolgozott programokból, mintaből „jó gyakorlatokból” épülhetünk, építkezhetünk, hanem a folyamat egészéből, annak minden apró örömeiből és buktatójából is.” [6. o.8.]

1. Carver, Rebecca L., Enfield, Richard P. (2006) John Dewey's Philosophy of Education Is Alive and Well, *Education and Culture* Volumen 22, Number: 1. p.55-67.
2. Eperjesy Béláné (2004) Óvoda projektekben? In: *Projekt módszer IV. Kecskemét*, p.71-74.
3. Groys, B. (1996) A konstruktivizmus filozófiája, *Iskolakultúra*, № 6-7, pp.124-127.
4. Hortobágyi Katalin (2002) A pedagógiai projekt mint sajátos műfaj, *Fejlesztő Pedagógia*, № 6. pp.4-16.
5. Hunya Márta (2009) *Projekt módszer I. Új Pedagógiai Szemle*, № 11. pp.75-96.
6. Karlowits-Juhász Orchidea (szerk.) (2008) *Utak a projektpedagógiához*, *Educatio*, Budapest, p.56
7. Körmöci K. (2007) *Projekt módszer az óvodai nevelésben. Óvodai Nevelés Vol. LX. № 8. pp. 260-264.*
8. Pálfi Sándor (2010) *A magyar óvodai projektpedagógia elméleti alapjai*, Debrecen University Press, p.115

The project method well-known all the Hungarian, all in the neighbouring countries' pedagogy. From the theory of the kindergarten interpretation publications were born already in Hungary, but they we know little about his adaption however. The project pedagogy from the results of research made among kindergartens applying the view of learning we show it some, which are necessary to the introduction, is about preparation, an idea. We receive a picture the employer with what kind of programs kindergarten educators work, and what was made in the interest of it, that it can be applied the project method the kindergartener among children.

Key words: *project pedagogy (projektpedagógia), kindergarten (óvoda), preparation onto the practice (felkészülés a gyakorlatra)*

УДК 37.014.25+37.013.43
ББК 74п30.251

Szerepi Sándor

AZ INTER- ÉS MULTIKULTURÁLIS PEDAGÓGIA KIHÍVÁSAI

Поняття інтерпедагогіки та полікультурної педагогіки в останні десятиріччя набули неабиякої популярності. Разом з тим, трактування змісту даних понять стає дедалі ширше. Проте, на мою думку, зараз дані поняття систематично використовують у трьох системах, саме тому їх не можливо порівнювати. Це стосується інтеграції в суспільство та бажання збереження своєї національної приналежності біженців з Західної Європи, емігрантів та їх дітей, менишин, а також ромів, вихідців з Центральної та Східної Європи. Дана публікація розкриває відмінності між даними верствами населення.

Ключові слова: *полікультурність, школа, навчальна програма, інтерпедагогіка, полікультурна педагогіка, інтеграція, біженці, емігранти, менишини, роми.*

“A multikulturalizmus ...elkülönülő kultúrák együttélése. Az együttélés jelenthet egymás mellettiséget és egymásra hatást egyaránt.” [4, 1]

Definíciós lehetőség

A fenti definícióval csak részben értve egyet magam részéről inkább az alábbi meghatározást tekintem alapnak. *Multikulturális társadalom:* különböző kultúrák egymás mellett élése szoros, intenzív interakciók és egymásra hatás nélkül. *Interkulturális társadalom:* az egymás mellett élő kultúrák intenzív kapcsolatából kölcsönös megismerés, tapasztalat és gazdagodás származhat. [1, 3].

A fenti lényegre törő meghatározást az ír általános iskolák számára készült módszertani segédanyag bevezetőjében találjuk meg. Ez a pedagógiai munka az Írországból az elmúlt két évtizedben kialakult inter- és multikulturális társadalmi közegben dolgozó iskolák és tanítók, tanárok számára nyújt szakmai segítséget: hogyan lehet a bevándorlók, munkavállalók nagyon eltérő kultúrából származó gyerekeit a hazai oktatási környezetbe integrálni.

A segédanyag ennek kapcsán kínál megoldási mintákat egyebek közt:

- egy új osztálytárs érkezésekor,
- az interkulturális környezet kialakítását tekintve,
- konfliktus-megoldási lehetőségekhez,

- illetve a konkrét tantervi tematikákba illeszkedő tartalmi elemeket tekintve.

Ez a társadalmi képlet, mely a nyugat-európai és észak-amerikai oktatást egyre inkább jellemzi, úgy vélem kevésbé vagy egyáltalán nem érvényes a közép- és kelet-európai társadalmi viszonyokra. Ebből fakadóan érdemes felvázolni az inter- és multikulturális nevelés lehetséges értelmezési kereteit.

1. Értelmezési keretek

a. A bevándorlók, munkavállaló migránsok és családjaik Nyugaton

A migráns szülők gyerekeinek társadalmi, s ezen belül oktatási integrációja ma az egyik legfontosabb társadalmpolitikai kérdés az Európai Unió nyugati országaiban (kiemelten Franciaországban, Németországban, az Egyesült Királyságban és Hollandiában). A II. világháborút követő évtizedek bevándorlási hullámai több százezer –elsősorban muzulmán hitű – munkavállalót irányítottak az akkoriban újjáépülő, prosperáló nyugat-európai gazdaságokba. Ezek a migránsok és első, illetve másodgenerációs leszármazottaik ma már több milliós kisebbséget képeznek, helyenként akár elérve a lakosság 10%-át is (Franciaország, Hollandia).

Az eltérő nyelvű és kultúrájú bevándorlók és gyerekeik olyan nehézségekkel, problémákkal találják magukat szemben, melyekre előzőleg nem készülhettek fel: [2]

- *A negatív kulturális transzfer jelensége:*
 - a. Küldői kudarc: a betelepülő jelzései nem érnek célt, a befogadó nem tudja értelmezni,
 - b. Fogadói kudarc: a befogadó jelzései értelmezhetetlenek a betelepülő számára, lényeges információktól esik el.
- *A sztereotípiák:*
 - a. Autosztereotípiá: mások mit gondolnak rólunk, mint betelepülőkről
 - b. Heterosztereotípiá: mi mit gondolunk a hozzánk érkezőkről
- *Kulturális sokk*: fokozott fizikai és lelki alkalmazkodási nehézség az eltérő kulturális körülményekhez. Ez a sokkhatás annál nagyobb mértékű, minél távolabbi a migráns kultúrája a befogadó ország kultúrájától. De függ még attól is, hogy
 - a. volt-e előzetes lelki felkészültség?
 - b. mekkora a kényszer mértéke?
 - c. Illetve vannak-e sorstársak?

Mindezekon túl a legnagyobb problémát a bevándorlók és gyermekeik számára az jelenti, hogy elveszíti a megszokott kapaszkodókat, sőt gyakran egy idő elteltével identitáskriszisebe kerül.

A bevándorlók oktatásának nyugat-európai gyakorlatát [3,208] a következőképpen összegezhetjük:

1. Közvetlen integráció a normál osztálytermi közegben (esetleg nagyobb óraszámokban). Ebben az esetben a nyelvi kompetencia fejlesztése ad hoc jellegű.
2. Szegregált oktatás: külön csoportokban az iskolán belül, akár előkészítő évfolyammal, amely elsősorban a befogadó ország nyelvének magasabb szintű elsajátítását tűzi ki célul.
3. Tanítási órán kívüli formában. Ez utóbbira lehetőség van pl. Dániában, Írországban, Ausztriában, Izlandon.

Azokban az országokban, ahol a bevándorlók és gyermekeik létszáma az elmúlt évtizedekben jelentősen felduzzadt szembe kell nézni a kihívással:

Az európai kultúrától alapjaiban eltérő kultúrák hosszú távú viszonya Európához és integrációs lehetőségeik kérdése (pl: az EU alkotmány tervezete, melyből kimaradt a kereszténység, mint eszmei alap, illetve Angela Merkel 2010-es nyilatkozata a multikulturális alapon szerveződő társadalmak válságáról).

b. Történelmi együttélések, kisebbségek

A XVIII-XIX. században az európai társadalomfejlődés a nemzetté válást tekintette talán legmeghatározóbb feladatának, aminek elérése lett a legfőbb politikai-hatalmi cél. Ennek érdekében igyekezett „nemzeti erejét” tágítani minden többségi nemzet már az I. világháborút megelőző időkben (ld. dualista Magyarország), s ez a politika folytatódott a versailles-i békeszerződéssel is, csupán a szereplők cserélődtek fel némileg. Európa nyugati felén kisebbségi sorban maradtak a baszkok, katalánok, észak-írek, belga vallonok, svájci olaszok és rétorománok. S kisebbségi sorsra jutottak a sziléziai németek, az elcsatolt magyarok, a bulgáriai törökök, a sort hosszan folytathatnánk. Ezek a népelemek azóta folyamatosan az integráció és az asszimiláció határmezsgyéjén egyensúlyoznak. Ez az egyensúlyozás elsősorban a kollektív és egyéni megmaradás, boldogulás

céljai közötti feszültséget, illetőleg a többségi nemzettel szembeni kitartást, vagy máshonnan közelítve: a köztük lévő kapcsolatot igyekeznek megoldani.

Ennek a helyzetnek az oktatási vetületét is sokszor beárnyékolják azok az alapproblémák, melyek a kisebbségi (interkulturális) oktatás és a többségi kultúra közötti viszony „helyi értékét” megadják:

- A feloldásra váró kérdés: hogyan lehet az etnocentrista gondolkodást apránként elmozdítani a kulturális relativizmus irányába?
- A napi szintű bel- és külpolitika rátelepedése az oktatáspolitikára és sok esetben a pedagógiai gyakorlatra.
- Az asszimiláció, mint öngerjesztő jelenség.
- Az esélyegyenlőség megvalósításának hiányosságai, mint a kisebbségi lét egyik lehetséges terhe (vallási és nyelvi értelemben).

Összevetve a bevándorlók helyzetével, a történelmi nemzetiségek, kisebbségek oktatási gyakorlatának, mint az interkulturális pedagógia egyik értelmezési lehetőségének egészen más céljai és megvalósulási keretei léteznek Európa szerte. Az interkulturalitás ebben az esetben nem a „messziről jött idegen” integrációjának eszköze, hanem a történelmi távlatokban egymás mellett élők azonos megmaradási esélyeinek megvalósítási lehetősége. Azonban a már említett XIX. századból továbbörökített nacionalizmus hatása a napi oktatáspolitikára és oktatási gyakorlatra is jelentős hatást gyakorol, aminek egyik legszembetűnőbb eredménye: a kisebbségi iskola fenntartás és működtetés különböző (lehetőleg minél magasabb) százalékos arányokhoz való merev rögzítése. Mindebből következően az európai történelmi kisebbségek számára saját identitásuk, kultúrájuk fennmaradása egy sajátos háromoldalú situációban kell, hogy megvalósuljon:

- A többségi nemzet / társadalom mellett élve nem ellenségesen, de érdekeiket védve,
- Az Európán kívülről érkező bevándorlók kulturális hatásainak semlegesítésével,
- A globalizációs hatások identitásgyengítő elemeinek kiküszöbölésével.

c. A cigányság és a többségi társadalom viszonyrendszere Közép- és Kelet-Európában

Alapprobléma: a cigányság és a mélyszegénység sajátos viszonya, vagyis a mélyszegénység, a hátrányos helyzet és az alulképzettség, illetve a roma társadalom nagyfokú egybeesése.

A cigányság integrációját nehezítő tényezők az említett közép- és kelet-európai térség számára mára az egyik legnyomasztóbb társadalmi problémává vált:

- A cigányság és a munkaerőpiac kapcsolatát tekintve:
 - a munkaerőpiac szerkezeti átalakulása a rendszerváltás óta,
 - alacsony iskolázottság és a szakképzettség hiánya,
 - alulmotiváltság,
 - torz szocializációs tanulási folyamatok,
 - a többségi társadalom előítéletessége.
- A roma életmód sajátosságait tekintve:
 - Archaikus családszerkezet: korai felnőtté válás, eltérő nő-szerepek, nagyobb mértékű gyermekvállalás.
 - Eltérő szemlélet a tulajdon, az idő, a gyermek családban elfoglalt helye tekintetében.
- Nehezen vagy egyáltalán nem beilleszthető szokásokat tekintve:
 - fiatal- és gyermekkorúak „házassága” és gyermekvállalása,
 - kommunikációs sajátosságok,
 - sajátos belső „jogrend”.

A roma társadalom és az iskola magyarországi viszonyában évtizedek óta jelenlévő problémákat is meg kell megneveznünk:

- Az iskola „merevsége, rugalmatlansága”: elavult pedagógusképzés, átgondolatlan oktatáspolitikai, motiválatlan, kiégett, frusztrált pedagógus-társadalom.
- A cigány származású szülők nagyfokú érdektelensége.
- A szinte áthidalhatatlannak tűnő kulturális és szocializációs különbségek.

Mindehhez hozzájárulnak azok az iskolában jelentkező problémák is, melyek javarészt a cigányság eltérő szocializációs viszonyaiból keletkeznek:

- Rugalmas időszemlélet – az intézményi dátumok, időrend betartásának nehézsége.

- Kevesebb szabály, korlát a gyerekek nevelésében – rendkívül nehéz alkalmazkodás az intézmény rendjéhez, szabályaihoz.
- Nagyfokú közömbösség a gyermek családon kívüli teljesítménye iránt – érdektelenség az intézményben folyó munka iránt.
- Alacsony szülői iskolázottság – erős motiválatlanság.
- Ingerszegény, elhanyagolt környezet – bizonytalanság, idegenség érzése az iskolai környezetben.
- Szülői munkanélküliség – a rendszeres tevékenység- és munkavégzés megtapasztalásának hiánya.
- Eltérő értékrend (család – intézmény) – nehéz beilleszkedés.

Az interkulturális nevelés a közép- és kelet-európai cigányság és a többségi társadalom tekintetében az együttélési normák kialakítását jelentheti elsősorban. Ennek folyama még talán csak mostanában kezdődött el, de a társadalmi integráció egyik nélkülözhetetlen eleme, melyre a jövőben minden eddigénél nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk.

Mint a fentiek alapján jól látható, az inter- és multikulturális pedagógia jellegében, céljaiban és feladataiban alapvetően különböző a három értelmezési keretben: vagyis nem lehet a nyugatra bevándorló migránsok, a történelmi kisebbségek illetve a cigány/roma közösségek és a többségi társadalom integrációjának, viszonyrendszerének kérdését azonos módon megközelíteni.

Összegzés

Az inter- és multikulturális pedagógia az utóbbi évtizedek egyik leggyakrabban használt fogalompárjává vált. Ezzel azonban értelmezési lehetőségei is egyre sokrétűbbé váltak. Véleményem szerint azonban ma már három olyan problémakörre is rendszeresen alkalmazzák az említett kifejezéseket, melyek lényegesen eltérő jelenséget írnak le, s épp ezért össze sem vethetőek egymással. Ezek: a Nyugat-Európába bevándorlók, munkavállaló migránsok és gyermekeik, a történelmi kisebbségek Európában, illetve a Közép- és Kelet-Európában élő cigányság integrációs törekvései, illetve identitásmegőrző szándékai. A tanulmány ezen különbségek kifejtésével foglalkozik.

1. Intercultural education in primary school. <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/Intercultural.pdf>
2. Hidasi Judit: Interkulturális kommunikáció. Scolar Kiadó, Budapest, 2008.
3. Simon Mária: A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. In.: Új Pedagógiai Szemle 2005. július-augusztus. 205-213.o.
4. Varga Aranka: Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. http://www.tki.pte.hu/admin/documents/varga/interkulturális_nevelés.doc

The terms “intercultural education” and “multicultural education” are the most popular expressions of the pedagogy in last 20 years. But there are so many means and definitions of these terms in Europe and in the USA. I think we can share three parts this problem:

- *The immigrants in the west part of the EU,*
- *Ethnical minorities in all Europe,*
- *Gypsies in Central- and East Europe.*

So accordingly there are three ways of the intercultural education. The purposes are very different: the immigrants have to integrate to the western culture, the ethnical minorities want to save their identity, and the gypsies have to adapt to the main societies.

Key words: *multiculturalism, school, curriculum, interpedagogics, multicultural pedagogics, integration, refugee, minorities, Roma.*

УДК 122/129: 37.013.73
ББК 74.100.251

Любомир Бабій

НАРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

У статті аналізуються проблеми формування народознавчої компетентності студентів в умовах сучасного полікультурного середовища. Акцентується увага на концептуальних засадах модернізації освіти в Україні з урахуванням регіональних особливостей.

Ключові слова: полікультурність, народознавча компетентність, національна культура, національна ідея, континуум.

Сутність полікультурного середовища можна визначити як сукупність суспільних матеріальних і духовних умов існування і діяльності людини, які формуються в процесі проживання та спілкування представників багатьох етнічних груп і відповідно характеризуються одночасним використанням різних мов, традицій та звичаїв.

На наших очах відбувається ідеологічна трансформація світу: на зміну економосентричного і технологічного детермінізму, прагматизму та крайнього індивідуалізму, які віджили свій вік, приходить чи відроджується в нових умовах ідеологія антропоцентризму. Людина, її матеріальний, фізичний і моральний стан, можливість виявити свою індивідуальність стають основним соціальним індикатором прогресивності чи реакційності всіх явищ і процесів сучасного світу.

Визначальними факторами розвитку світового і національних співтовариств стають людський потенціал, соціальний капітал і наукові знання, здійснюється перехід до інформаційної фази розвитку світової співдружності.

Світ поставлений перед вибором двох шляхів: неоліберального чи соціального. Перший – це силове утримання більшості народів поза “золотим мільярдом”, перетворення їх на придаток дешевої сировини і робочої сили. Другий – конструктивне співробітництво, міждержавне соціально-економічне партнерство з ідеологією гуманізму. Перший шлях – це катастрофа, другий – розквіт націй.

Всі народи, і кожен зокрема, – це охоронці безцінного, унікального духовного й історичного досвіду. Якщо бездумно прийняти принципи глобалізації, яка детермінує через ринок зникнення національних культур, то залишаться одні стандартизовані форми духовного життя.

Ось чому нам необхідно помножити свої зусилля для збереження мови культури. А тому актуальною, як ніколи раніше, є проблема народознавчої компетентності українського студентства, в результаті якої вони формуються як особистості, проходять процес соціалізації, тобто підготовку до входження в різні структури суспільного життя.

В процесі соціалізації в студентів формується певна картина світу. А в полікультурному середовищі вона повинна включати позитивне ставлення до представників різних етносів, націй і народностей. Все це передбачає врахування компромісів, включеності студентів у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому, що й зумовлює формування особистості.

Е. Фромм під особистістю розумів “сукупність як успадкованих, так і набутих психічних якостей, що є характерними для окремо взятого індивіда і які роблять цього окремо взятого індивіда неповторним, унікальним” [14, с.269].

З позиції соціокультурної методології характеристики того чи іншого етносу формуються в процесі його історичного розвитку і відкладаються в пам’яті народу – в його культурі, що передається з покоління в покоління з допомогою механізмів соціалізації.

Національна культура – це вищий етап етнічної культури, яка поєднує в собі два рівні: етнічна культура (сфера побуту, традиції) і власне національна, яка втілюється в літературі, науці, філософії, соціально-політичному і технологічному розвитку суспільства. Якщо етнічна культура – це джерело, то національна – це повноводна ріка.

Мелодії, ритми, орнаменти – це все іде із джерел, з архаїки. А національна культура сповнена руху, змін, тобто вона живе творчістю нового, включаючи запозичення з інших культур.

Через етнічну (народну) культуру учні підключаються до джерел, ментальних “архівів” свідомості. А національна культура виконує свою функцію: стикає етнічні компоненти суспільної свідомості, зв’язує їх воєдино, створюючи певну систему.

При формуванні народознавчої компетентності учнів дуже важливим є висновок про те, що етнічний менталітет – це стійка цілісність соціально-психологічних якостей і рис, яка історично склалася, притаманна саме даному етносові й існує на свідомому та несвідомому рівнях. Все це зумовлює однаковий тип світосприйняття, аксіологічних підходів, поведінки та самоідентифікації студентів.

Це означає, що кожного вихованця треба провести через систему цінностей етнічної культури і тільки така компетентність є основою для формування національної культури, без якої неможливе існування сучасної української нації і держави.

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ сторіччя) закріпила принципи невіддільності освіти від національного ґрунту. Коло цих знань народознавчої компетентності досконало окреслив відомий народознавець П. Кононенко: “Україна – етнос; Україна – природа; Україна – мова, художня словесність; Україна – історія; Україна – культура: матеріальна й духовна, освіта, мистецтво, література, філософія, релігія...” [8, с.21].

Така широка програма формування народознавчої компетентності студентської молоді вимагає докорінного реформування всієї системи освіти в Україні. Оновленню підлягають як цілі освіти, так і засоби їх досягнення, оскільки ми живемо в час інформаційної революції, яка глобально змінює наш спосіб життя, спілкування, мислення і добробуту. “Нині стоїмо на порозі Доби Інтернету, ери, яка започаткує нову політику, економіку, а отже, нове суспільство” [5, с.17].

В психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо розуміння “компетентності” як категорії, її структури і видів [2, с.12]. Мабуть, необхідно диференціювати поняття “компетентність” і “компетентний”. Перше походить від латинського “competens”, що в перекладі означає “обізнаність”, “поінформованість”, а друге – теж від латинського “competentis”, що перекладається як “належний”, “відповідний”, а також досвідчений у певній галузі знань.

Компетентність у найширшому розумінні виступає синонімом знань, умінь, навичок та відношень, що дають змогу ефективно здійснювати певну діяльність [10, с.13–39]. З компетентністю часто змішують таке поняття як “компетенція”, яке відображає певне коло повноважень якої-небудь організації, установи або посадової особи.

Компетентність завжди є результатом навчання. Але й оцінка на кожному занятті є результатом навчання. Різниця в тому, що “оцінювання” – це фіксація кількісних змін, а “компетентність” – нова якість. Таке філософсько-методологічне співвідношення цих понять дозволяє збагнути їх діалектичну єдність.

Компетентність треба розуміти як задану вимогу, імператив, норму освітньої підготовки учнів, а компетенцію – як мінімальний досвід, рівень знань. Вона є здатністю діяти відповідно до інтересів, цінностей. Це означає, що цінності лежать в основі будь-яких компетентностей. І тому аксіологічна складова компетентності є атрибутивною [1, с.8–9].

Закон України “Про загальну середню освіту” передбачає переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учнів, формуванні їх особистості [9, с.3].

Методологічна переорієнтація процесу навчання полягає в тому, що змінюється форма отримання знань: інформаційна спрямованість навчання доповнюється акцентами щодо розвитку особистості студента. При цьому необхідно враховувати, що поза досконалим оцінюванням знань будь-які розмови про компетентність перетворюються на пусті звуки, оскільки вона є інтегрованим результатом навчальної діяльності і формується передусім на основі опанування змістом навчальних дисциплін. А виявити “рівень такого опанування покликане оцінювання” [9, с.3].

При цьому важливо правильно визначити субординацію суб’єктів у системі компетентнісно організованого підходу щодо навчання і оцінювання. Суб’єктами є діти, батьки і державні структури, які через освітню політику впливають на формування особистості вихованців. Це учитель, адміністрація школи та органи управління освітою, а також позашкільні заклади, громадські та культосвітні організації, ЗМІ (преса, радіо, телебачення).

Ці суб’єкти взаємодіють у процесі формування компетентності учнів як по вертикалі (вчитель, адміністрація школи), так і по горизонталі (учень, ЗМІ тощо). Принциповим є те, що

ці взаємини мають бути суб'єктно-суб'єктними (вчитель – учень). Все це сприяє соціальному становленню особистості (соціальна компетентність) [11, с.32].

Крім соціальної компетентності, треба розрізняти ще мотиваційну і функціональну компетентності. Разом вони складають тріаду: від мотивів через набуття функціонального багажу – до соціалізації молоді. Всі ці три типи компетентностей обов'язково пов'язані між собою.

У поліетнічному середовищі не можуть не існувати по-різному ментально зорієнтовані групи населення і вузівської молоді відповідно. При цьому інтегративну роль повинна відігравати українська національна ідея засобами державного впливу і морального виховання. Для цього етика має бути однією з провідних навчальних дисциплін у системі національної освіти. Викладач повинен бути носієм високої моральної культури. “Твоя моральна культура, – зазначав В. Сухомлинський, – визначається тим, наскільки ти усвідомлюєш для всіх людей потреби, настільки свідомо орієнтуєшся на них у своїй особистій діяльності” [13, с.226].

Очевидно, тому модернізації підлягає насамперед перша освітня ланка, тобто дошкільна освіта, що закладено в Законі України “Про дошкільну освіту”, який вимагає у виховному процесі апелювати до дитини одночасно з позицій трьох основних її вимірів: фізичного, емоційно-чуттєвого і розумового. Через вказаний вимір дитина всебічно проявляє себе: фізично – вчинками, чуттєво – бажаннями, розумово – думками.

Стаття 9 Закону України про охорону дитинства, враховуючи полікультурність окремих регіонів, утворює право кожної дитини “на вільне висловлювання особистої думки, формування власних поглядів, розвиток власної суспільної активності, отримання інформації, що відповідає її вікові” [7, с.24].

Стаття 4 Закону “Про дошкільну освіту” стверджує, що дошкільна освіта спрямована на:

- забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб;
- формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [7, с.37].

Для набуття дошкільником життєвого досвіду полікультурність якраз і є дуже багатою, оскільки акумулює традиції, звички, фольклор, моральні норми, мистецькі здобутки різних етнічних груп, національних меншин. Особлива роль у цьому плані належить сім'ї, яка завжди виступає оберегом вказаних культурних цінностей.

Українське суспільство є полікультурним, оскільки воно об'єднує людей багатьох національних меншин. Основні засади полікультурної політики нашої держави закріплені в законах “Про національні меншини в Україні”, “Про свободу совісті та релігійні організації”, “Про об'єднання громадян” тощо.

Сучасне полікультурне середовище з необхідністю детермінує цілеспрямовані контакти, активну взаємодію, без чого неможливо досягти спільних цілей. Серед чинників, які зумовлюють формування полікультурного середовища, варто виділити:

- зростання етнічної, національної та расової свідомості людей у другій половині ХХ століття;
- активізацію міграційних процесів, які значно посилюють міжкультурні контакти;
- глобалізацію, яка захопила економіку, політику та освіту [4, с.97–101].

Є всі підстави стверджувати, що сучасне полікультурне суспільство є результатом соціальних процесів минулого століття в різних регіонах планети. При всіх відмінностях цього процесу “атрибутом полікультурного суспільства виступає феномен самодостатності, що дозволяє і здатний забезпечити особисту мотивацію діючих у ньому суб'єктів з урахуванням їхніх національних особливостей, етнічної культури й політико-економічних і соціальних реалій тієї держави, в якій ці суб'єкти існують” [12, с.8]. Іншими словами, це означає, що у виховному процесі становлення і розвитку студентів в умовах як моно- так і полікультурного континууму формування народознавчої компетентності повинно здійснюватися через відкриття їм “світу в його цілісності та різноманітності як сукупність чотирьох сфер життєдіяльності – “Природи”, “Культури”, “Людей”, “Я”. Проте основним завданням є не стільки озброїти студентів “системою галузевих знань, скільки *наукою життя*” (виділено нами – Л.Б.) [7, с.59].

Очевидно, “наука життя” ідентифікується з терміном “народознавча компетентність” і для своєї повноти в сучасних умовах України передбачає наявність полікультурного континууму,

тобто засвоєння майбутніми фахівцями культурних цінностей, пов'язаних не лише з певною місцевістю, регіоном, етнічним утворенням, але й з урахуванням часових координат, – існування з 1991 р. незалежної, соборної держави Україна на цій території.

Тому у навчальному і виховному процесі студентської молоді необхідно керуватися поняттям “полікультурний континуум”, а не “полі культурний простір”. Така позиція передбачає наявність *спільного знаменника* усіх освітніх трансформацій в Україні.

А що треба віднести до такого спільного знаменника? Це насамперед досконале володіння державною мовою, виховання українського патріотизму, не доводячи його до націоналізму, шовінізму чи різноманітних “фобій”. Це також залучення вихованців усіх регіонів до глибинних джерел нашої історії, спільного проживання різних етносів на українській землі. Усе це має стати нормами, аксіомами, імперативами, але на основі принципів гуманізму.

Полікультурний континуум в умовах України вимагає від студентської молоді:

- досконалого володіння державною мовою;
- знання більше, ніж однієї мови;
- толерантності до представників інших етнічних культур;
- категоричного несприйняття “суржику” як засобу спілкування представників різних етносів.

Процес соціалізації студентської молоді має бути відповіддю на ці виклики часу. Він повинен реалізуватися, як складно організована система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного на основі принципів гуманізму [6, с.121–128].

Без вказаних структурних елементів спільного знаменника виховних факторів становлення особистості студентів усіх регіонів, від Донбасу до Закарпаття включно, Україну чекають складні часи етнічних випробувань, які можна означити “комплексом Косово чи Лівії”. Адже абстрактно взята полікультурність може служити як Соборності України, так і її деінтеграції, розчленуванню.

Про це свідчать дані соціологічних досліджень в різних країнах, а також заяви керівництва ООН, які виявляють свою неспроможність впливати на кризові ситуації в “гарячих” точках світу, особливо що стосується національних культур, які оголошуються “архаїчними” і тому мають бути замінені “культурою індивідів”. При цьому заперечуються загальнолюдські норми поведінки, національні держави [3].

Глобалізації, неолібералізму необхідно протиставити національну ідею, яка покликана налагодити діалог культур, а не їх знищення.

Полікультурність не треба змішувати з поняттям “мультиетнічності”, оскільки звідси лише один крок до неоколоніалістських спекуляцій, коли термін “національна меншина” підмінюється поняттям “етнос”, що є недопустимим з позицій наукової соціології. Адже етноси мають свою окрему територію, мову, самобутню культуру і генетичний код (геном).

І якщо в Україні нараховують біля 130-ти національних меншин, то чи насмілиться хтось із серйозних науковців шукати такий же відповідник етносів? Мабуть, що ні.

Побудова модерної політичної української нації можлива лише на основі етнонаціональної моделі, відповідно до якої “поліетнічність” вирішується за схемою: “титульний етнос – етнічні меншини”.

Отже, формування народознавчої компетентності студентської молоді в умовах полікультурного континууму потрібно розумно вирішувати з урахуванням інтересів усіх національних меншин, які проживають в Україні, є її громадянами. Основою такого вирішення має бути гуманізм в його протистоянні як крайнім формам націоналізму, так і національного нігілізму, розмитості державницьких структур.

1. Боднар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2.

2. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. – Харків: Основа, 2005.

3. Глобалізація і мультикультуралізм. – М.: РУДН, 2005. – 332 с.

4. Гончаренко Л.А. Фактори актуалізації полікультурної освіти і виховання // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 2.

5. Гордон Драйден, Джаннет Вос. Революція в навчанні. – Літопис. – Львів. 2005. – 242 с.

6. Гуркаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж. 2005.

7. Книга керівника дошкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання. – Харків, 2006. – 512 с.
8. Кононенко П.П. Українознавство. – К., 1994.
9. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти. – Харків: Фоліо, 2000. – 126 с.
10. Овчарук О Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Шляхи реформування освіти України. – К., 2004.
11. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Основа, 2005.
12. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону) // Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.05. – Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.
13. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину? // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 149–416.
14. Фромм Э. Иметь или быть? – К.: Ника-Центр, 1998. – 393 с.

The article highlights the problem of ethnological competence of students under the conditions of modern multicultural environment. The main attention is paid to conceptual fundamentals of modern education in Ukraine taking into account some regional peculiarities.

Key words: multiculturalism, ethnological competence, national culture, national idea, continuum, socialization.

**УДК 371.124.
ББК 74.58**

Лемира Бєкірова

СТВОРЕННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В СИСТЕМІ “ШКОЛА” – “ВНЗ”, “ВНЗ” – “ВНЗ”

У статті автор розкриває проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання та створення інтегративних зв'язків в системі “школа” – “ВНЗ”, “ВНЗ” – “ВНЗ”.

Ключові слова: готовність до застосування інтерактивних технологій навчання, інтерактивні технології, інтегративні зв'язки.

Актуальність проблеми. Сучасному суспільству потрібні вчителі, які володіють не тільки традиційними методами і технологіями навчання, а й інноваційними, у тому числі й інтерактивними технологіями навчання. З цією метою необхідно створення та підтримка науково-дослідних та педагогічних зв'язків у рамках “університет – школа”; обговорення проблем, що стосуються готовності вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання на спільних конференціях викладачів кафедр педагогіки, психології, методик початкового навчання ВНЗ та засідань методичних об'єднань вчителів початкових класів, адміністрації, психологів базових шкіл.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній педагогічній теорії та практиці над проблемами формування готовності вчителя в цілому до педагогічної професійної діяльності працювало багато вчених: Б.Г. Ананьєв, Є.С. Барбіна, М. В. Гриньова, Н.В. Гузій, К.М. Дурай-Новакова, М.І. Д'яченко, Л.О. Кандибовіч, Л.В. Кондрашова, А.М. Крамаренко, Н.В. Кузьміна, О.М. Леонт'єв, А.Ф. Ліненко, В.М. Мясичев, В.Ф. Паламарчук, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, Д.Н. Узнадзе, Л.Л. Хоружа та ін.

Мета статті ознайомити викладачів вузів, викладачів інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, вчителів початкових класів з проблемою створення та підтримки науково-дослідних та педагогічних зв'язків у рамках “школа – університет”, “ВНЗ” – “ВНЗ”.

Виклад основного матеріалу. На спільних конференціях у ВНЗ та школах обговорювалися наступні теми:

1. Освіта ХХІ ст., її ціннісні орієнтації.
2. Інтерактивні технології навчання як засоби розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому середовищі початкової школи.
3. Педагогічні та психологічні пріоритети інтерактивного уроку.
4. Можливості інтерактивних технологій навчання у формуванні цілісного світогляду молодшого школяра.
5. Оцінювання і контроль на інтерактивному уроці.
6. Індивідуальні, групові, колективні, ігрові форми організації інтерактивного навчання на уроках у початкових класах.
7. Рефлексія – важлива складова інтерактивного уроку.

8. Які якості має опанувати вчитель початкових класів, що використовує інтерактивні технології навчання у професійно-педагогічній діяльності?

Створення інтегративних зв'язків в системі “школа” – “ВНЗ” сприяє педагогічна практика студентів. Педагогічна практика є значущим показником сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. Студенти III, IV курсів спеціальності “Початкове навчання” прямують на педагогічну практику у відповідності з наказом по факультету та університету. Завчасно проводиться установча конференція з педагогічної практики в рамках ВНЗ, на якій присутні студенти груп, що вирушають на педагогічну практику, методисти, викладачі кафедри педагогіки та психології.

На установчій конференції студенти ознайомлюються з наказом, груповими керівниками, методистами, роз'яснюються цілі, завдання, зміст педагогічної практики; студентів ознайомлюють з практичними завданнями кафедр методик початкового навчання, педагогіки, психології.

В подальшому обов'язково проводиться другий етап установчої конференції у загальноосвітніх закладах (в перший день практики), на якій мають бути присутніми студенти, що проходять практику на базі даної школи, вчителі початкових класів базової школи, групові керівники з практики від ВНЗ. Студентам представляють вчителів початкових класів, розподіляють по класах, вчитель початкових класів запрошує студентів у свою творчу лабораторію, сприяє виконанню студентами практичних завдань з педагогічної практики, надає методичну допомогу в підготовці уроків і позакласних заходів, організовує взаємне відвідування уроків і позакласних заходів студентами-практикантами, знайомить студентів з основними вимогами щодо ведення шкільної документації тощо.

Методист готує студентів до педагогічної практики під час навчальних занять, пояснює студентам цілі, завдання, зміст практики з предмета, знайомить студентів з формами та прийомами виконання практичної діяльності, консультує під час підготовки до уроків і позакласних заходів, відвідує уроки, аналізує їх, коректує професійні дії студентів та ін.

По закінченні педагогічної практики проводиться підсумкова конференція, під час якої наголошуються позитивні моменти і прорахунки педагогічної практики, підсумовуються її результати, кожен студент характеризує свою роботу під час практики, позначає проблеми, намічає способи удосконалення навчально-педагогічної діяльності. Старости груп інформують про хід та результати проведеної роботи. Методисти, вчителі початкових класів аналізують роботу студентів, відмічають переваги, недоліки роботи, в результаті спільного обговорення виносять рекомендації. На підсумковій конференції готується виставка матеріалів педагогічної практики: стінгазети, тематичні стенди, слайд-шоу, фотографії з зображенням різних форм організації навчально-виховної роботи, надаються розгорнуті плани-конспекти уроків, бесід, різних видів наочності та ін.

У 2008–2009 н.р. навчально-педагогічна практика студентів III курсу спеціальності “Початкове навчання” проходила з 10.11.08 по 05.12.08 р. (4 тижні), педагогічна практика студентів IV курсу проходила з 26.01.09 по 06.03.09 р. (6 тижнів). У 2009-2010 н.р. навчально-педагогічна практика студентів III курсу спеціальності “Початкове навчання” проходила з 23.11.09 по 18.12.09 р. (4 тижні) педагогічна практика студентів IV курсу проходила з 01.02.10 по 05.03.10 р. (5 тижнів).

Підсумкові конференції за результатами навчально-педагогічних практик на III курсі і педагогічних практик на IV курсі були проведені на тему: “Інтерактивні технології навчання в сучасній початковій школі. Готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання”.

Під час підсумкових конференцій вчителі початкових класів, методисти та студенти обговорювали в загальному колі те, з якими труднощами зіткнулися студенти під час підготовки та проведення інтерактивних уроків, були надані фотографії із зображенням фрагментів різних форм організації інтерактивних уроків (індивідуальної, групової, колективної), розгорнуті плани-конспекти інтерактивних уроків, виховних заходів, класних годин, батьківських зборів.

Створення та підтримка науково-дослідних зв'язків у рамках системи “університет – школа” допомагає студентам при написанні ними курсових, бакалаврських, магістерських робіт. Виконання курсових робіт зі спеціальності “Початкове навчання” математики, російської мови, української мови, заплановане в навчальних планах РВНЗ “КІПУ” на III курсі, за методи-

ками викладання природознавства, музики, трудового навчання – на IV курсі. Студенти разом зі своїми науковими керівниками визначаються з темою, ознайомлюються з вимогами щодо написання цього виду робіт. Курсова робота з методики має 2 розділи: теоретичний і практичний. Практична частина курсової роботи містить констатувальний експеримент з теми дослідження, який студенти розробляють і проводять під час проходження ними навчально-педагогічної практики у загальноосвітніх закладах м. Симферополь.

Бакалаврську роботу студенти спеціальності “Початкове навчання” денної форми навчання психолого-педагогічного факультету РВНЗ “КІПУ” виконують на IV курсі. Вони вже мають практичний досвід роботи в школі, ознайомлені з проблемами сучасної освіти, що дає змогу студентам визначитися з темою бакалаврської роботи. Бакалаврська робота складається з двох частин: в першій розкриваються теоретичні основи досліджуваної проблеми, у другій частині досліджується проблема в умовах педагогічного експерименту. Експеримент складається з трьох етапів: констатувального, формувального, контрольного. Для організації констатувального, формувального етапів експерименту потрібна допомога загальноосвітнього закладу, визначення експериментальних і контрольних класів для проведення контрольних зрізів, діагностик по темі дослідження, проведення формувального етапу експерименту, що також сприяє придбання додаткових знань, умінь, навичок студентів і сприяє створенню інтеграційних зв'язків в системі “школа” – “ВНЗ”.

Під час проходження студентами педагогічної практики на IV курсі відбувається реалізація всіх етапів експерименту, узагальнення результатів. Магістерську роботу студенти-магістри денної форми навчання спеціальності “Початкове навчання” психолого-педагогічного факультету РВНЗ “КІПУ” виконують на п'ятому році навчання. Треба зазначити, що студент від курсу до курсу може працювати по тій самій науковій проблемі, яка зацікавила його, сприяє його науковому становленню, особистісному розвитку; а за необхідності студент має право змінити спрямування наукового пошуку.

Аналіз тематик курсових, бакалаврських, магістерських робіт в 2007–2008, 2008–2009, 2009–2010 н.рр. свідчить про підвищення інтересу студентів, магістрів до проблем інтерактивних технологій навчання та їх застосування в навчальному процесі початкової школи; збільшення числа робіт з різних методик, що висвітлюють певну проблему. Все це свідчить про сформованість в першу чергу ціле-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. Крім того, виконуючи самостійні наукові роботи, студенти розширюють знання про інтерактивні технології навчання і набувають загально-педагогічних та окремо-методичних знань та вміння щодо їх застосування.

Необхідно відзначити, що створенню інтегративних зв'язків в системі “школа” – “ВНЗ”, “ВНЗ” – “ВНЗ” сприяє проведення щорічних Всеукраїнських науково-практичних конференцій, які організує та проводить кафедра дошкільної педагогіки та методик початкового навчання, кафедри педагогіки та психології РВНЗ “Кримський інженерно-педагогічний університет”. Так 25–26 вересня 2008 р була проведена IV Всеукраїнська науково-практична конференція “Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості у дитячі роки: сучасні підходи до управління якістю навчального процесу”. 25 вересня 2009 р. була проведена V Всеукраїнська науково-практична конференція. Учасниками конференцій явилися викладачі вузів України, Криму, вчителі загальноосвітніх шкіл АРК, магістри, студенти РВНЗ “КІПУ” – майбутні вчителі початкових класів.

На конференції, яка відбулася 25 вересня 2009 р., був проведений майстер-клас на тему “Інтерактивні технології навчання, та методика їх застосування в початковій школі”, який складався з міні-лекції, в якій повідомлялася інформація про інтерактивне навчання, історію виникнення інтерактивних технологій, шлях і передумови їх поширення у світі, правила організації інтерактивного заняття, були виділені чотири групи інтерактивних технологій навчання, наведені приклади інтерактивних технологій навчання з кожної групи, розкриті деякі теоретичні, практичні та методичні питання їх застосування. Також були розглянуті обов'язкові етапи проведення інтерактивних уроків в початковій школі: етап знайомства, етап очікування, етап мотивації навчальної діяльності молодших школярів, етап виконання інтерактивного завдання, етапи рефлексії тощо. Крім цього студенти 3, 4 курсів спеціальності “Початкове навчання” (студенти груп НО-2-06, НО-2-07) були залучені в інтерактивний процес. Виконували інтерактивне за-

вдання, їм необхідно було розкрити “Секрет Джованні”. У ході даного майстер-класу, студентам були показані можливості застосування деяких інтерактивних технологій на уроках у початковій школі. Наприклад, застосування технології “Займи позицію” при знайомстві молодших школярів з твором Антуана де Сент-Екзюпері “Маленький принц і лис”, застосування технології “Метод ПРЕС” при проведенні уроку читання в початковій школі за темою “Казка про чесні вушка Софії Прокоф’євої” тощо.

Крім цього, створенню інтегративних зв’язків в системі “школа – ВНЗ” сприяє запрошення методистів кафедри дошкільної педагогіки та методик початкового навчання на педагогічні ради, методичні об’єднання вчителів початкових класів у школи, на яких обговорюються різні психолого-педагогічні, методичні проблеми, в тому числі і про інноваційні технології навчання, а серед них і про інтерактивні технології навчання. Приміром, в 2009 - 2010 навчальному році викладачі кафедри були запрошені до Чістенського НВК “загальноосвітньої школи-гімназії I – III ступенів” Сімферопольського району АРК, Мирновської загальноосвітньої школи № 2 Сімферопольського району АРК. Викладач вузу перед відвідуванням педагогічної ради, методичного об’єднання вчителів початкової школи, разом з адміністрацією школи, заступником директора з навчально-виховної роботи, головою методичного об’єднання вчителів початкових класів з’ясовував тему доповіді, зондував, розкриття яких питань, якої проблеми завдасть ефект співпраці. На цих зустрічах у школах, у вчителів була можливість придбати додаткові знання про інтерактивні технології навчання та методику їх застосування, ознайомитися з літературними новинками в цій галузі, поділитися своїми труднощами у застосуванні тих чи інших інтерактивних технологій навчання.

Висновки. Інтеграційні зв’язки в системі “школа” – “ВНЗ”, “ВНЗ” – “ВНЗ” взаємовигідні. З одного боку, студенти отримують можливість перевірити свої знання, придбати вміння та навички професійної діяльності, перейняти той досвід, який напрацьований у вчителів початкових класів школи, викладачів вузів, переконалися у правильності обраної спеціальності і т.д., з іншого боку, і викладачі вузів отримують зворотній зв’язок зі студентами, та вчителі початкових класів школи отримують додатковий стимул до професійного розвитку, “свіжий струмінь повітря”, який вносять студенти, що сприяє взаємодоповнюючому процесу набуття нових знань, ідей, “методичних відкриттів”.

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во Института проф.обр. Мин.обр. России, 1995. – 336 с.
2. Питюков В.Ю. Основы педагогических технологий. – М.: ГНОМПРЕСС, 1997. – 174 с.
3. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 250 с.
6. Гальзина Н.Ф. Технологии обучения и её место в педагогической теории // Современная высшая школа. – 1977. – № 1 (17). – С. 91–96.

The author reveals the problem of forming a willingness to primary school teachers to use interactive learning technologies and the creation of integrative linkages in the system of “school” – “high”.

Key words: *readiness to use online learning technologies, interactive technologies, integrative communication.*

УДК 378. 14
ББК 74

Галина Борин

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА ДО КЕРІВНИЦТВА ХУДОЖНЬОЮ ПРАЦЕЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті проаналізовано педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в процесі підготовки студентів до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *професійна підготовка, діти дошкільного віку, творчий потенціал особистості, художня праця.*

Професійна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу передбачає оволодіння ним спеціальними знаннями та вміннями, серед яких важливе місце займають знання, вміння та навички, необхідні для успішного керівництва художньою працею дітей дошкільного віку. Загально прийнято вважати, що художня праця в ДНЗ – це діяльність дитини, спрямована на виготовлення корисного та естетично значущого предмета, який можна використовувати у грі, побуті, розвагах. Означений вид дитячої праці є художньо-прикладною діяльністю, який сприяє розвитку творчої особистості дитини на основі набутих знань, сформованих умінь та навичок. Згідно досліджень багатьох учених (Ю.Бабанський, Н.Кузьміна, С.Архангельський, Н.Сакуліна, Н.Ветлугіна, Т.Комарова та інші), успішність опанування дітьми художньою працею, її результативність, розвиток творчих здібностей вихованців визначаються не лише рівнем сформованості знань, умінь та навичок педагога, а й його особистісним впливом, характером педагогічного керівництва діяльністю дітей. Створити належні умови задля формування креативності особистості дитини може лише творчий педагог. Тому розвиток креативних здібностей студентів є пріоритетним напрямом підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

В статті проаналізовано педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості студента в процесі підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку шляхом засвоєння змісту нормативної навчальної дисципліни “Художня праця”.

Проблемі розвитку педагогічної творчості під час вивчення навчальних дисциплін приділяли увагу А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов, Ю. Бабанський, І. Зязюн, Р. Скульський тощо. Одним із основних завдань навчання й виховання майбутніх поколінь вчені вбачали в тому, щоб створити належні умови для розвитку творчих здібностей кожної особистості. Зокрема В. Сухомлинський зазначав, що креативність є нормою в роботі людини, “кожен носить в собі задатки художника” [1].

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать про те, що немає однозначного визначення поняття “креативність”. Під “творчістю” (креативністю) вчені розуміють продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [2, с.266]; вищу форму психічної активності, самостійності, яка породжує якісно нове і вирізняється своєю неповторністю і оригінальністю.

Успішне засвоєння студентами навчального матеріалу, розвиток умінь та навичок керівництва художньою працею дітей дошкільного віку передбачає розробку з подальшою реалізацією педагогічних умов. Вони ґрунтуються на дидактичних принципах, містять певні вимоги до навчально-виховного процесу у ВНЗ, спрямованого на формування професійної готовності майбутніх фахівців до означеного виду діяльності.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про відсутність єдиного визначення змісту поняття “педагогічні умови”. Згідно з Великим тлумачним словником, умова є сукупністю даних (положення), які перебувають в основі чого-небудь [3].

У дослідженні будемо опиратись на твердження В.Іванової, яка визначає педагогічні умови як сукупність певних обставин забезпечення ефективності протікання педагогічного процесу (організаційних форм, методів, засобів), що сприяють виникненню й цілеспрямованому розвитку певного явища [4] та забезпечують успішне розв’язання поставленої проблеми. Традиційно в педагогіці вирізняють зовнішні та внутрішні педагогічні умови. Під зовнішніми розуміють сукупність обставин щодо організації навчального процесу: педагогічне керівництво, вплив практики (О. Рибалка); організацію навчально-виховного процесу (лекційних, семінарських, практичних занять, педагогічної практики) на основі діалогу та співробітництва педагога з вихованцями (О. Пехота); спеціальну підготовку викладачів до варіативного навчання, забезпечення студентів відповідно до програми підготовки посібниками, методичними і роздатковими матеріалами, спеціальну підготовку студентів до підсумкового контролю (Н. Бугаєць); санітарно-гігієнічні, психологічні умови (В. Манько). Натомість внутрішні – це сукупність обставин особистісного й індивідуального змісту: спрямованість особистості, її психологічний стан й позитивна мотивація (О. Бондаренко); особистісні якості, пізнавальні можливості, рівень рефлексії (І. Зязюн); бажання студента, наявність гностичного підґрунтя та операційно-процесуальних можливостей (О. Рибалка); емоційно-стимульовальне середовище професійно-педагогічної підготовки, яке активізує внутрішню пізнавально-професійну активність майбутнього педагога; постійне

їх спонукання до особистісного і професійного самоаналізу, саморозвитку; створення умов для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів в період навчання у ВНЗ (О. Пехота).

Нами виокремлено наступні педагогічні умови щодо формування творчого потенціалу особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів шляхом засвоєння змісту нормативної навчальної дисципліни “Художня праця”: створення креативного середовища у процесі підготовки студентів до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку, спрямованість на професійне самовдосконалення, формування вмінь моделювання майбутньої професійної діяльності. При цьому усвідомлюємо, що розроблені групи умов є не єдиними, які б забезпечували формування відповідних знань, умінь та сприяли розвитку креативності майбутніх фахівців.

Загальновідомо, що рівень сформованості творчих здібностей залежить від загального рівня розвитку студента, досвіду творчої діяльності, здатності до саморозвитку, самовдосконалення. При викладанні курсу “Художня праця” намагаємося максимально розвивати та використовувати творчий потенціал студента. При цьому важливого значення надаємо *створенню креативного середовища* у процесі підготовки студентів до художньої праці. При цьому опираємось на праці Р. Скульського [5] та С. Харченко [6], в яких наголошено, що фахівець-початківець без відповідного соціального та педагогічного досвіду творити не може. Такий досвід набувається внаслідок багаторічної практичної діяльності. Однак його основи необхідно формувати в процесі навчання у ВНЗ. Цьому сприятиме: забезпечення постійної активності студентів шляхом включення в зміст їхньої підготовки задач, адекватних задачам формування творчого мислення. Особливо це стосується діяльності педагога, спрямованої на неперервне професійне самовдосконалення, а також діяльності, змістом якої є творче застосування знань у педагогічному моделюванні навчального процесу, його реалізації, дослідженні та вдосконаленні. Тому у процесі вивчення дисципліни намагаємось поєднувати засвоєння теоретичного матеріалу з виконанням різноманітних практичних завдань творчого характеру.

Так, опановуючи розділ “Психолого-педагогічні основи навчання художньої праці дітей дошкільного віку”, майбутнім вихователям пропонуємо завдання типу: підготувати коротку бесіду про казкового героя; підібрати предметні та сюжетні малюнки до певного заняття; дібрати музичний супровід відповідно до теми заняття; підготувати ескізи карнавального костюма; провести уявну екскурсію до музею народної творчості тощо. Створення креативного середовища для розвитку творчості студентів у самостійній та колективній діяльності забезпечуємо шляхом включення в зміст їхньої підготовки задач, адекватних технології формування творчого мислення (перенесення знань та умінь у нові ситуації, комбінування нових способів діяльності з уже відомими); орієнтування студентів на актуальні аспекти педагогічної діяльності з таким розрахунком, щоб під час засвоєння знань з дисципліни “Художня праця” студенти глибоко усвідомлювали значення таких знань для майбутньої творчої професійної діяльності, оволодівали елементарними вміннями їх практичного застосування. Особливо це стосувалося діяльності педагога щодо неперервного професійного самовдосконалення, творчого застосування знань у педагогічному моделюванні навчального процесу.

Сучасна педагогіка професійної освіти розвивається з урахуванням вимог та умов життя у XXI сторіччі. У професійному становленні розв’язуються питання розвитку особистісних якостей педагога, які коригують педагогічну позицію, поведінку, проектують індивідуальні досягнення у творчості, водночас актуалізуючи самопізнання, подальше професійне самовдосконалення. Отже, слід налаштувати студентів на самовдосконалення (самоосвіту, самовиховання, самоаналіз, самореалізацію).

Становить інтерес дослідження О. Пехоти [7, 177] щодо проблем формування готовності до майбутньої педагогічної діяльності, у якому акцент зроблено на засвоєнні системи понять та концепцій, які розкривають сутність особистісно-професійної рефлексії (самопізнання) з метою навчитися використовувати їх для самопроекування в напрямі розвитку професійно значущих якостей особистості. На думку вченої, майбутньому педагогові треба усвідомити необхідність створення власного професійного образу з метою врегулювання професійної поведінки. О. Пехота зазначає [7, 176], що особливістю професійного саморозвитку майбутнього педагога є його спрямованість, яку зумовлює не лише чинна в професійно-педагогічній підготовці система вимог, а й їхнє прогнозу-

вання, особливо тих, які будуть пред'явлені у майбутньому. Як вважає дослідниця, цілеспрямований професійний саморозвиток майбутнього педагога є завжди випереджаючою формою особистісно-професійної саморегуляції. Вона забезпечує ефективнішу адаптацію до умов професійної діяльності. Саме тому серед завдань для самостійної роботи вагому частину займають завдання творчого характеру: оформити альбом із взірцями іграшок способом вирізання, комбінування геометричних фігур; дібрати гру, яка б сприяла вдосконаленню навичок роботи дітей з папером і картоном; виготовити сюжетну композицію за мотивами казки, використовуючи різний матеріал; створити декоративну композицію на тлі різної форми тощо. З метою транспозиції реальних ситуацій творчого навчально-виховного процесу ВНЗ в професійну діяльність майбутніх педагогів вважаємо за необхідне навчально-пізнавальну діяльність студентів організовувати з урахуванням особистісно-діяльнісного підходу на основі принципу єдності особистості й діяльності, які функціонують неподільно. Така робота зорієнтовує студентів на впровадження особистісно-діяльнісного підходу у взаємодію "педагог-дитина". Це передбачає формування майбутніми педагогами у вихованців певних знань, умінь, розвиток певних особистісних якостей, прагнення до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Отже, особистісно-діяльнісний підхід спрямований насамперед на формування здатності майбутнього фахівця гнучко й нестандартно використовувати здобуті знання і вміння у процесі професійної діяльності, прагнення до їх оновлення й удосконалення, розвиток відповідних професійно-особистісних якостей. Така мета професійної підготовки орієнтує майбутнього вихователя не лише на передачу готових знань і умінь, а й на формування здатності у вихованців до творчості та самостійного пошуку.

Неабияку роль у творчій педагогічній діяльності майбутніх педагогів відіграє досвід практичної поведінки. С. Харченко трактує уміння як здатність до педагогічної взаємодії, в основі якої актуалізація соціально-педагогічних знань і навичок; творчий підхід до використання форм і методів взаємодії. За його міркувань, уміння педагогічної взаємодії в педагогічній роботі – це набута педагогом здатність до взаємодії дітей та дорослих, заснована на актуалізації педагогічних знань, творчому використанні форм та методів роботи у реальних умовах [6].

За оптимальних умов професійне становлення особистості фахівця відбувається, як відомо, під час навчання, тобто безпосередньо у процесі підготовки до професійної діяльності. Визначаючи готовність студентів до вмотивованої поведінки у процесі керівництва художньою працею дітей як основну умову формування їхньої майбутньої професійної діяльності, ми виходили з того, що підготовка майбутніх педагогів відбувається у процесі таких груп взаємодій: "викладач – студент", "студент – студент" і "студент – дитина". Для оптимізації спільної діяльності в межах умовно визначених груп необхідно володіти навичками моделювання не лише власної поведінки, але й поведінки дітей. Це дуже складний процес, який потребує від майбутнього фахівця відповідних знань та умінь, сформованості професійно-особистісних якостей. Тому значну увагу варто акцентувати на *моделюванні форм майбутньої професійної діяльності* як основи систематизації знань, удосконалення умінь та навичок.

Реалізації означеної умови сприяють моделювання форм роботи з дітьми під час лабораторно-практичних занять, навчально-педагогічні ігри (ділові та рольові), аналіз педагогічних ситуацій майбутньої професійної діяльності; контроль якості навчально-пізнавальної діяльності з подальшим корегуючим впливом; визнання за кожним права на помилку з обов'язковим аналізом її причин, визначенням шляхів її подолання; налаштування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

Так, під час практичних (лабораторних) занять студенти моделюють окремі навчальні ситуації, демонструючи методи роботи з дітьми в аудиторії. Також майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів вправляються у виготовлення виробів із паперу та різних матеріалів, творчо підходять до визначення їх назв. Реалізація означеної умови забезпечує транспозицію реальних ситуацій навчально-виховного процесу ВНЗ у професійну діяльність майбутніх педагогів.

Розвитку креативних здібностей студентів під час занять з "Художньої праці" сприяють виконання індивідуальних, колективних, групових, творчих завдань: презентація творчих ідей, виставка робіт, показ коротких вистав до яких майбутні педагоги власноруч виготовляють костюми, виготовлення пальчикового театру для простих казкових сюжетів; створення колективної творчої композиції із природного матеріалу тощо.

Виокремлені нами педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього педагога у ВНЗ зумовлюють визнання того факту, що педагог відображає не тільки професійну сутність, а й внутрішньо-особистісну. Відповідність зазначеним аспектам підготовки дає змогу не лише навчати майбутнього фахівця основним формам, методам, прийомам та принципам педагогічної взаємодії з дітьми, а й забезпечує професійний творчий розвиток на особистісному рівні як у навчальній, так і у майбутній професійній діяльності. Подальшого вирішення потребує проблема ефективного використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці студента до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку в умовах вищого навчального закладу.

1. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. – Вибр.твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1. – 656 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад і голов. ред. В. П. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Іванова В.В. Педагогічні умови ефективності формування готовності студентів для творчої професійної діяльності / В. В. Іванова // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук пр. – Вип.4. – К.: ППУ імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2000. – С. 138–142.
5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К.: Вища шк., 1992. – 135 с.
6. Харченко С.Я. Дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності / С. Я. Харченко. – Луґанськ: Альма матер, 1999. – 138 с.
7. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И. А. Зязюна / Е. Н. Пехота. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

Some aspects of forming future preschools educators' creative qualities in the process of content mastering of educational subject "Manual work" are analyzed in the article.

Key words: manual work, future educator, creative personality.

УДК 371.134 + 373.211.24 (045)
ББК 74.580.206

Лариса Зданевич

ПРОФЕСІЙНА ПЕРЕДАДАПТАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ШЛЯХ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Автор розкриває теоретичні підходи з даної проблеми, інтерпретує погляди інших дослідників. Знайомить з особливостями педагогічної діяльності. Пропонує результати власного експериментального дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.

Ключові слова: передадаптація, адаптація, діагностика, педагогічна методика, соціалізація, навчальний процес, педагогічні умови, дезадаптація, системний підхід, модель, багаторівнева адаптація.

Постановка проблеми. Реформа вищої педагогічної школи, що обумовлюється сучасним рівнем розвитку суспільства і умовами переходу до нових соціальних відносин, спрямована на розв'язання головного завдання – вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Це, в свою чергу, пов'язано з пошуком шляхів і методів модернізації, спрямованої на підготовку фахівців з вищою педагогічною освітою, на формування педагога нового типу – яскравої, нестандартної особистості, здатної успішно адаптуватися до нових умов життєдіяльності. Проблема адаптації людини – це складана і багатогранна міждисциплінарна наукова проблема. Різні аспекти цієї проблеми в даний час досліджуються на різних рівнях його протікання: на рівнях міжособистісних відносин, індивідуальної поведінки, базових психічних функцій, психофізичної регуляції, фізіологічних механізмів забезпечення діяльності, функціонального резерву організму, здоров'я.

Аналіз досліджень. Теоретичне осмислення проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, представлене в працях О.О.Абдуліної, Є.П.Белозерцева, К.І.Волинець, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, О.І.Піскунова, О.Б.Плотникової, В.А.Семиченко, В.О.Сластьоніна та ін., дозволяє визначити ряд найбільш суттєвих напрямів її вдосконалення, зокрема інтегрування змісту навчання, формування професійної спрямованості студентів, становлення їхніх ціннісних орієнтацій та індивідуального стилю професійної діяльності, засвоєння нових інформаційних технологій тощо. Реалізація цих завдань можлива тільки в умовах цілісної системи педагогічної освіти, в якій у стрункому логічному взаємозв'язку були б представлені всі її етапи: вступ до вищого навчального закладу, навчання у ньому та період після закінчення нав-

чального закладу. Праці А.С.Агафонові, Є.С.Барбіної, І.І.Бойко, Т.А.Воробйової, С.М.Годника, О.М.Галуса, О.А.Дубасенюк, М.П.Лещенко, О.М.Пехоти, С.О.Сисоєвої, Т.С.Яценко та ін. Свідчать, що всі ці етапи мають виняткове значення для формування майбутнього педагога, його професійного становлення.

Праці В.М.Дугінця, С.Т.Крягжде, Г.І.Насирової, І.А.Сазонова, Л.С.Шубіної присвячені дослідженню особливостей професійно-педагогічної адаптації студентів. Л.Ф.Бенедиктовою розглядаються проблеми взаємозв'язку адаптації особистості студента до вищого навчального закладу та педагогічної діяльності в школі. Заслужують на увагу роботи, у котрих йдеться про адаптацію випускників вищих навчальних закладів до умов праці в школі (О.Г.Мороз, С.В.Овдей, М.І.Педаяс, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, Л.С.Шубіна) та професійну адаптацію молодих учителів (О.Г.Солодухова, Н.О.Чайкіна). Цими вченими доведено, що адаптація передбачає активність з боку самої особистості, супроводжується відповідними особистісними змінами. Тому позитивний досвід адаптації, якого набувають студенти під час навчання у педагогічному закладі, сприяє більш оптимальному вирішенню особистісних проблем і в майбутній самостійній професійній діяльності.

Особливе значення набуває пропедевтична підготовка людини, яка обрала педагогічну професію, до потенційно можливих змін, своєчасне виявлення тих індивідуальних особливостей, що сприяють поглибленню цих деструктивних тенденцій, своєчасне їх подолання.

Метою статті є розкрити питання необхідності професійної передадаптації майбутнього педагога дошкільної освіти у вищих навчальних закладах як одного із шляхів попередження дезадаптації.

Основний виклад матеріалу. Про значний досвід дослідження проблем адаптації, передадаптації, дезадаптація, зокрема психолого-педагогічних аспектів цього процесу, свідчать праці П.К.Анохіна, П.О.Афанасьєва, Л.С.Виготського, І.С.Кона, О.М.Леонтєєва, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна. Творчий доробок цих вчених є методологічною основою розуміння адаптації не лише як загальнобіологічної властивості живих організмів, але і як активної особистісної самореалізації за нових умов життєдіяльності. Ознайомлення з особливостями педагогічної діяльності, часткова підготовка до неї, крім теоретичної, й на технологічному рівні, співставлення власних індивідуальних якостей з професійними вимогами, самокорекція, професійне самовиховання у визначеному на основі проведеного самодослідження напрямі стають важливими доповненнями до традиційних програм підготовки майбутніх вихователів в закладах педагогічної освіти.

Це дуже важливо тому, що відсутність у майбутніх педагогів відповідних знань призводить до суттєвого порушення процесів адаптації до нового соціального середовища та професійної діяльності. Є чимало випадків, коли діяльність молодих педагогів поступово формалізується, дитина перестає сприйматися як головний суб'єкт педагогічних подій, мета педагогічної діяльності, а засоби впливу стають все більш обмеженими. В подібних випадках, як зазначають О.М.Галус, О.Ю.Коржова відбувається відчуження людини від професійної діяльності, дезадаптація – не людина оволодіває її структурою, а структура збіднюється таким чином, що з нею справляється навіть пасивний або недостатньо підготовлений педагог. При цьому труднощі професійної діяльності, що обумовлюють пошук нестандартних рішень у досвідченого педагога, часто як такі перестають відчуватися, оскільки молодий педагог, професійно регресуючи, часто може їх просто не усвідомлювати. Дезадаптований педагог не прагне підвищувати свою професійну майстерність, оскільки в системі його професійних відносин структура цієї діяльності збіднюється настільки, що педагог вважає себе цілком компетентним [1, 2].

Процес входження в професійну діяльність, який йде незадовільно, може створювати таке значне навантаження на людину та хід її подальшого розвитку, що порушується структура зв'язків між окремими складовими особистості. Виникає таке явище, як деструктування особистості. Як доведено В.А.Семиченко, деструктування може бути позитивним явищем в житті людини, бо являє собою необхідний момент індивідуального розвитку. Онтогенетичне обумовлене деструктування відбувається в підлітковому віці, коли дитина різко “дорослішає” саме тому, що попередні зв'язки між окремими складовими її психічного життя, що відповідають дитячому віку, порушуються, а замість них виникає нова система зв'язків. Цей процес може бути дуже болісним, бо глибинні зміни особистості завжди проходять кризово, але тільки

завдяки йому можливий вихід на якісно новий рівень особистісного становлення. Тому більшість осіб, які не пройшли відповідної кризи, інколи на все життя залишаються інфантильними “дітьми”, зберігають дитячу систему ставлень до оточуючого світу та поведінки. Вікові кризи розвитку відбуваються і в інші періоди життя (найчастіше вони припадають на періоди 40-45 та 60 років), коли людина повинна начебто б переосмислити пройдений життєвий шлях, намітити нові перспективи [5].

Однак така внутрішня криза може бути обумовлена не тільки закономірностями вікового періоду, вона виникає і тоді, коли життєві обставини людини швидко та глибоко змінюються. Саме такою принциповою зміною характеризується початковий період входження в професійну діяльність. Нова система відносин, нові вимоги до діяльності, інші очікування, вимоги, завдання обумовлюють необхідність змін і з боку молодого педагога. Незважаючи на те, що в психологічній літературі нескінченно підкреслюється, що період адаптації є виключно творчим (тобто змінюється не тільки суб'єкт адаптації, а і його соціальне та професійне середовище), слід зробити деякі пояснення. Безумовно, в процесі адаптації та людина, що адаптується, самим фактом свого існування впливає на оточення. До того ж, інтенсивність її змін залежить від того, наскільки адекватно вона усвідомлює нові вимоги до себе, прагне їх задовольнити або відторгає і, в свою чергу, вимагає від оточення необхідних змін. Тому в цілому процес адаптації дійсно можна характеризувати як творчий і взаємозмінюючий. Але чим більш зрілою, досвідченою є людина, тим сильніше вона прагне зберегти те, що має для неї особистісне значення. Тому її входження в нове соціальне або професійне середовище суттєво відрізняється: вона усвідомлено йде назустріч вимогам, які може виконати без суттєвих для себе втрат, може поступатись в певних межах, але не дозволяє порушувати її базові життєві принципи. Якщо ж середовище вимагає саме таких базових змін, зріла особистість або пробує змінити це середовище (приспособити його до себе), або залишає його. Тому вона одночасно проявляє гнучкість і стійкість, здатність до динаміки і статичність [4].

О.Г.Солодухова стверджує, що період першої професійної адаптації характеризується ще незакінченістю розвитку молодого людини, відсутністю у неї достатнього досвіду самостійного, відповідального життя. Засвоєння соціального та професійного простору тільки починається. Необхідно визначити своє ставлення до безлічі життєвих явищ, накопичити сукупність тактичних прийомів поведінки, операційних процедур вирішення актуальних ситуацій. Все це вимагає від неї здатності до змін, але одночасно повинен йти пошук загальної стратегії життя та професійної діяльності становлення власної, особистісної системи поглядів і ставлень [7].

Якщо оволодіння професійною діяльністю йде доцільно, тобто, незважаючи на глибину кризових станів та ступінь деструктування, індивід успішно завершує процес особистісної інтеграції, його психіка в цілому виходить на новий рівень розвитку, відповідаючи певним нормативам. Серед критеріїв, що характеризують таку психічну “норму”, В.А. Семиченко виділяє такі: детермінованість психічних явищ; наявність почуття сталості, константності, що стосується визначальних моментів життя; максимальне наближення суб'єктивних образів до об'єктивної дійсності або інших суб'єктивних, наявність достатньо адекватного самоусвідомлення, що не вступає в гострі протиріччя з думками оточуючих; певну гармонію між обставинами дійсності й ставленням індивіду до неї; адекватність сприймання зовнішніх впливів та відповідність реакцій (як фізичних, так і психічних) силі й частоті подразників; адекватне відчуття свого становища у середовищі; уміння ужитися з іншими і з собою самим; орієнтація на практичний підхід до обставин життя; здатність до самокорекції поведінки у відповідності з нормами життя в певному соціальному середовищі, адекватність реакцій на поведінку інших людей та свою власну; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій; здатність планувати і здійснювати свій життєвий шлях тощо [5].

О.М.Галус, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко стверджують, що людина, яка виходить з особистісної кризи, зберігає або розвиває відповідні якості, це свідчить про сприятливе завершення процесу інтеграції, тобто адаптація відбулась. Але, на жаль, у значній кількості випадків період адаптації може проходити незадовільно. Це можуть обумовлювати різні причини: характер зовнішніх впливів був занадто складний; індивідуальні якості людини, що адаптувалася, не відповідали новим вимогам, вступали з ними в суттєві протиріччя; у людини не вистачило сил,

щоб подолати труднощі процесу адаптації тощо. Тоді формується “невротичний” тип особистості. “Невротичний педагог” – це людини, яка не може визначитись у власних проблемах, гіпертрофовано тяжко переживаючи сам факт їх наявності, вона не може адекватній сприймати дитину, спокійно аналізувати її поведінку та причини вчинків. З будь-якого приводу вона звертається до психологічного захисту, і чим вищий ступінь невротизації, тим більш недоцільним стає цей захист [1, 3, 6].

Найчастіше в результаті адаптації у людини може зафіксуватись певний вид спрямованості активності (включаючи певні стабільно виникаючі переживання та дії): прагнення вийти з ситуації шляхом психологічного захисту, збереження стабільності (непохитності) власного Я; прагнення вплинути на середовище з метою пристосування його параметрів до себе від прямого (безпосереднього) впливу до пошуку обхідних шляхів; зміна себе, своєї внутрішньої структури: від звикання, урівноваження із середовищем до уподібнення.

Висновок. Сутність змін, що відбуваються з людиною в процесі професійної діяльності, а також випробування, через які проходить педагог-початківець, перш ніж стане справжнім професіоналом, повинні стати основою професійного самовиховання студентів вузів. Саме в процесі навчання є реальна можливість здійснити професійну передадаптацію – розвивати професійно необхідні якості і поступово формувати стійкість до майбутніх негативних факторів впливу.

1. Галус О.М. Сутність процесу адаптації особистості за умов навчання у ВНЗ // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький : ХГПА. 2010. – Вип. 7. – С. 62–68.

2. Коржова Е.Ю. Адаптация педагогов к профессиональной деятельности и возможности развития их адаптационного потенциала // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К., 1997.

3. Ничкало Н.Г. Адаптація професійна // Енциклопедія сучасної України. – К., 2001. – Т. 1. – С. 179–180.

4. Семиченко В. А. Адаптація молодих учителів до професійної діяльності // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К., 1997.

5. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого- педагогический аспект). – Дис. ...докт.психол.наук. – К., 1992.

6. Семиченко В.А. Психологія особистості. – К.: Видавель Ешке О.М. 2001 – 427с.

7. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя в процесі професійної адаптації: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Либідь”. – 1996. – 175 с.

Author explores theoretical approaches to this problem, interpreting the views of other researchers. Introduces the features of teaching. Invites the results of experimental studies that confirm the relevance and practical necessity of research on individual.

Key words: adaptation, diagnostics, pedagogical methods, socialization, educational process, pedagogical conditions, disadaptation, System approach, model, multileveled adaptation.

УДК 37.01713.42

ББК 74.6 п/р

Віра Корнят

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Розглянуто сучасний стан професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, акцентовано та окреслено зміст компонентів професійної компетенції соціального педагога.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна підготовка, професійна компетентність, компетентність соціального педагога.

В наш час соціальний педагог, незважаючи на те, що професія є доволі новою, став необхідним спеціалістом. Посада соціального педагога була введена в освітні установи з 1990 року і на даний час є зв'язуючою ланкою між людиною та суспільством, посередником в системі взаємодії особистості, сім'яї, суспільства. Він працює в загальноосвітніх навчальних закладах, в дитячих будинках, спеціалізованих школах реабілітації неповнолітніх, в школах-інтернатах і т.д. Фахівець соціальної сфери покликаний створювати сприятливі умови для розвитку та соціалізації особистості.

Метою роботи соціального педагога є гармонізація взаємовідносин людини з навколишнім середовищем, створення умов для найбільш повної її самореалізації. Соціальні педагоги проводять роботу з різними категоріями населення (дітьми, молоддю, людьми опхилого віку), спрямовану на оздоровлення соціуму, на профілактику і подолання соціальних відхилень, спо-

нукають людей до соціальної активності, сприяють розвитку особистості людини, здійснюють соціально-педагогічний супровід [3, с.265–268].

Актуальність професійної підготовки соціальних педагогів в сучасній професійній освіті сьогодні як ніколи є очевидною. Різноманітність соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на вирішення завдань соціального виховання, на надання соціальної допомоги різним групам населення, зумовлюють необхідність розробки моделі підготовки сучасного соціального педагога з орієнтацією на компетентнісний вектор освіти.

Сучасний етап розвитку освіти висуває підвищені вимоги до підготовки спеціалістів соціальної сфери. Сьогодні в суспільстві переважають проблеми соціального неблагополуччя, економічної кризи. Особливо актуальною стала підготовка висококомпетентних соціальних педагогів, які покликані вирішувати проблеми дитинства та сім'ї.

Проблемою змісту та організації професійної підготовки займаються багато дослідників. В Україні в останні десятиліття з'явилися фундаментальні наукові дослідження, в яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності [2].

Одним із перших наукових досліджень, присвячених проблемі підготовки соціального педагога була робота Міщик Л.І. "Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти". За твердженням автора, в основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога має бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід. Поліщук В.А. здійснила аналіз стану професійної підготовки соціальних педагогів в Україні, стверджуючи, що теоретичні напрацювання недостатньо використовуються для подолання суперечностей між постійно зростаючими вимогами суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їх професійної підготовленості. У монографії "Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки" Вайнола Р.Х. розкриває сучасні моделі професійної підготовки майбутнього соціального педагога в контексті його особистісного розвитку [2]. Варто назвати прізвища інших науковців, які займаються зазначеною проблемою – Когут С.Я., Фалинська З.З., Пришляк О.Ю., Бакланов К.В., Пащенко С.Ю., Пономаренко О.В., Гура О.І., Межирицький О.Я., Боднар Л.В., Малькова М.О., Москалюк О.І., Бондаренко З.П., Лісовець О.В. та ін.

Професійна діяльність соціального педагога вимагає формування складних комплексних умінь, які включають в себе здатність творчо комбінувати всі можливі компоненти діяльності, оперативно змінювати напрям діяльності, враховуючи проміжні результати, мінливі умови навколишньої дійсності, зовнішні фактори.

Для продуктивної соціально-педагогічної діяльності соціальному педагогу необхідно оволодіти певним рівнем професійної підготовки, результатом якої є його професійна компетентність.

Професійна компетентність соціального педагога – складна системна характеристика особистості і діяльності майбутнього соціального педагога, яка формується в процесі професійної підготовки та реалізується на практиці через систему професійних компетенцій [1, с.42].

В сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні погляди до означення компонентів професійної компетенції. Н.В. Кузьміна виділяє такі основні елементи педагогічної компетентності:

- спеціальна компетентність;
- методична компетентність;
- соціально-психологічна компетентність;
- диференційно-психологічна компетентність;
- аутопсихологічна компетентність.

Спеціальна компетентність передбачає компетентність в галузі педагогіки, психології, соціальної педагогіки, яка включає знання наук (історії та теорії, методології та методів дослідження, володіння системою понять цих наук), а також навички та вміння застосовувати наукові психолого-педагогічні знання на практиці, вона визначає теоретичну готовність педагога до реалізації своїх професійних функцій.

Методична компетентність пов'язана з умінням створювати сприятливе соціальне середовище для продуктивного розвитку особистості дитини, педагогічними та методичними вміннями з проектування, організації, оцінки та корекції освітнього та виховного простору.

Соціально-психологічна компетентність включає систему цінностей, відносин, орієнтацій, норм та правил в педагогічній діяльності, яка визначає гуманістичну спрямованість особистості педагога в галузі навчання та виховання, формування відношення до об'єкта діяльності і керівництво системою взаємовідносин педагогів та дітей.

Диференційно-психологічна компетентність полягає в обізнаності педагога про індивідуальні відмінності і особливості кожної дитини, особливостях розвитку особистості на різних вікових етапах, а також включає вміння виявляти особистісні особливості, установки та спрямованість учнів, визначати та враховувати емоційний стан людей; уміння грамотно будувати взаємодію з керівниками, колегами, учнями.

Аутопсихологічна компетентність проявляється в здатності рефлексувати та аналізувати рівень власної діяльності, свої здібності, знаннях про способи професійного самовдосконалення, умінні бачити причини недоліків своєї роботи, бажання самовдосконалюватися [1, с.42].

Враховуючи особливості діяльності соціального педагога – гуманістичний характер професії, унікальність об'єктів діяльності, її багатофункціональність та високу соціальну відповідальність – ми виділяємо наступні професійні компетенції соціального педагога:

- *ціннісно-мотиваційна* – компетенція в сфері світогляду, пов'язана з цінностями уявленнями про роль професії, важливості результатів діяльності, професійної спрямованості;

- *когнітивна* – вміння систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти, аналізувати соціальну ситуацію впливу, формулювати соціально-педагогічні завдання та визначати способи їх оптимального вирішення;

- *соціально-психологічна* – включає рефлексивні вміння, вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки, швидко приймати рішення і знаходити найбільш ефективні засоби педагогічної взаємодії;

- *діяльнісна* – вміння вибирати найбільш раціональні форми соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей, прогнозувати кінцевий результат своєї діяльності.

Цікавими є дослідження науковців Російської Федерації з цього питання. Вивчення їх ми вважаємо доцільними, так як процеси, які проходять в системі освіти, в економіці в Україні та Росії мають подібні проблеми і подібні шляхи вирішення. Зокрема особливості професійної підготовки соціальних педагогів в Росії розкриваються в працях В.Г. Бочарової, М.О. Галагузової, Л.В. Мардахасєва, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандиновича та ін. [1, с.35–38].

Так, В.Г. Бочарова виділяє дві сторони у визначенні професійного розвитку спеціаліста: перша – саморозвиток особистості, друга – оволодіння індивідом конкретною системою соціальної практики.

Процес професійної підготовки соціального педагога, на думку автора, являє собою перехід від простого до більш складного, що передбачає наявність кількісних змін, які ведуть в певний момент до змін якісних. Результатом теоретичної та практичної підготовки є формування спеціаліста нового рівня, який здатний сприяти економічному, соціальному та політичному розвитку країни [1, с.40–42].

Високий рівень професійної підготовки, на думку М.І. Дьяченко та Л.І. Кандиновича, виражається в гармонії практичного боку підготовки, який включає сформовані професійні навички та вміння та наявність особистісних установок до діяльності. На думку цих дослідників, професійна підготовка характеризується такими якостями:

- мотиваційними (позитивне ставлення до майбутньої професії);
- орієнтаційними (знання і уявлення про професію);
- операційними (професійне мислення, сукупність умінь та навиків);
- вольовими (самокерування поведінкою);
- оцінними (самооцінка професійної готовності) [1, с.43–45].

Освітній простір навчального закладу (коледжу, вузу), де формується майбутній соціальний педагог, орієнтує студента на професійну діяльність, предметом якої є людина. Відповідно фундаментом підготовки майбутнього соціального педагога є комплекс сучасних наукових знань про людину, її становлення – розвиток в реальному соціокультурному середовищі.

Специфіка соціально-педагогічної діяльності в тому, що вона орієнтується на діяльнісне соціальне партнерство, включення кожного члена в активну, конструктивну діяльність в соціу-

мі. Соціальна педагогіка спрямована на перетворення оточуючого середовища, створення гуманних, духовно-моральних взаємовідносин в соціумі, пошук механізмів педагогічно-компетентного впливу на соціальну практику, соціальну політику, на профілактику кризових ситуацій, підвищення якості життя [3, с.265–268].

Крім того, професійна соціально-педагогічна діяльність вимагає спеціальної освіти, тобто оволодіння системою спеціальних знань, умінь, навиків, необхідних для виконання функцій, пов'язаних з цією професією.

Професійна підготовка соціального педагога має свої особливості порівняно з підготовкою інших спеціалістів. Навчаючись, студент повинен оволодіти не лише знаннями в галузі майбутнього фаху, але й низкою особливих професійних умінь, пов'язаних зі спілкуванням з учнями, колегами, батьками, йому необхідні організаторські здібності колективу, навчитися бути його лідером, а також оволодіти основами тих знань, умінь, які допоможуть йому остаточно професійно сформуватися вже в процесі практичної діяльності.

Особливе місце в системі професійної підготовки соціального педагога належить педагогічній практиці. Вона є органічною часткою навчально-виховного процесу, забезпечує при цьому поєднання теоретичної підготовки студентів з їх майбутньою практичною діяльністю. Педагогічна практика виконує ведучу, системоутворюючу роль в підготовці фахівця соціальної сфери [4].

Специфікою такої практичної діяльності є те, що в ній великою мірою здійснюється ідентифікація із професійною діяльністю соціального працівника, соціального педагога, зокрема. Практика проводиться в умовах, адекватних умовам самостійної соціально-педагогічної діяльності. Робота студентів в період практики характеризується тим же різноманіттям функцій, що і робота соціального педагога в майбутньому. Педагогічна практика наділена великими можливостями для формування внутрішньої установки на соціально-педагогічну професію. Під час її здійснення інтенсифікується процес професійного становлення соціального педагога, його самоосвіти і самовиховання, відбувається перевірка ступеня професійної готовності й придатності до фахової діяльності, рівня соціальної спрямованості [5, с.172–194].

Підводячи підсумки, можемо стверджувати, що проблема якісної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є актуальною, вона проходить процес свого становлення та удосконалення, враховуючи сучасні дослідження науковців та соціальні проблеми суспільства.

1. Баркунова О.В. Формирование профессиональной компетенции будущего социального педагога в процессе педагогической практики.: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шуйский государственный педагогический университет – Шуя, 2010. – 213 стр.

2. Першко Г.О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності як педагогічна проблема // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. пр. / Редкол. І. Д. Бех, В. О. Огнев'юк, О.Л. Кононко – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвипуск, ч.1). – С. 203–206.

3. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ “Центр учбової літератури”. – 2008. – 336 с.

4. Сергієнкова О.П. Гуманістична парадигма професійної підготовки соціальних педагогів // Вісник психології та соціальної педагогіки. – 2009.

5. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2006. – 284 арк.

The modern state of professional preparation of future social teachers is considered, maintenance of component of professional jurisdiction of social teacher is accented and outlined.

Key words: *social teacher, professional preparation, professional competence, competentist' of social teacher.*

УДК 37.011.31:371.14
ББК 74.04

Наталія Матвеева

АВТОРИТЕТ УЧИТЕЛЯ: ЗАСАДНИЧІ ПІДВАЛИНИ

У статті актуалізується пошук підходів до оптимізації підготовки педагога у зазначеному аспекті. Досліджено особливості і умови формування особистості авторитетного учителя.

Ключові слова: *авторитет, довіра, ерудиція, професіонал, повага, поведінка.*

Актуальність проблеми. Видатний педагог К.Д. Ушинський писав: “Якщо медикам ввіряємо наше здоров’я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої Вітчизни...” У системі “людина-людина” немає професії важливішої як учитель, багатофункціональність якої потребує уособлення водночас і вихователя, і психолога, і предметника. Успішно зреалізувати цю місію може лише високоморальний, освічений, компетентний у багатьох сферах життєдіяльності, висококультурний педагог.

Мета статті – виокремлення особливостей і умов формування особистості авторитетного учителя. Постать учителя сучасної української школи, його професійна компетентність, імідж, престиж набувають особливого значення у контексті соціального чинника мотивування принципу інновації суспільства. Окрім навчання та виховання, одним із основних завдань сучасного педагога є “розблокування” природного потенціалу молоді, створення сприятливих умов для творчості дитини, її саморозкриття та самоутвердження. Як засвідчують наші спостереження, авторитет учителя як особливий вимір його морально-практичних вчинків, тісно пов’язаний з рисами самої особистості, її, зокрема, ціннісними орієнтаціями. У цьому контексті вагомими є власні наслідування, поняття про те, чим визначається авторитет особистості; виокремлення певних ціннісних орієнтацій; об’єктивні та суб’єктивні обставини, що сприяють розвитку авторитету чи навпаки його загальмуванню та інше.

Визначення феномена “авторитет” знаходимо у багатьох джерелах. Одне з них фіксує С.Гончаренко: “Авторитет учителя – загальновизнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на цьому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, педагогічна майстерність. Професійний авторитет учителя значною мірою залежить також від його становища в суспільстві” [2, 14]. Ще в працях Платона, Аристотеля, у доктрині конфуціанства проглядається природа авторитетних відносин. Перший досвід наукового підходу до суті авторитету знаходимо у творах Г.Гегеля, Ф.Ніцше, М.Вебера, М.Шелера, а також видатних українських педагогів як-от: Г.Сковороди, В.Антоновича, М.Драгоманова, М.Грушевського, М.Хвильового, В.Липинського, І.Лисяк-Рудницького та ін.

Складність і багатоплановість проблеми, її міждисциплінарний характер зумовили виокремлення низки напрямів у даній галузі в політологічному, соціологічному, етичному, соціально-психологічному аспектах. Останній репрезентований вченими В.Андрущенко, В.Богдановим, Є.Головахою, М.Кушнар'овим, Ю.Неймер, К.Павлицею, Б.Поршневим, Є.Ткачовим. Це, своєю чергою, свідчить про одвічність та просторово-часову сталість порушеної нами проблеми.

Авторитет учителя окреслює той особливий простір моральних дій та вчинків індивіда, за яких останній, власне, і життєдіє відповідально або навпаки. Важливим в контексті означеної нами проблеми є дослідження В.Богданова, який зазначав, що “авторитет” слугує ефективним методологічним інструментом аналізу і класифікації реальних і уявних авторитетів, розмежування авторитетності й авторитаризму. Це, своєю чергою, уможливує побудовану ієрархію авторитетів, розкриття реальних механізмів створення й функціонування особистісних та суспільних авторитетів [1, 96]. На думку ученого “авторитет – соціальне утворення, яке базується на біосоціальній природі індивіда. За своєю субстанцією авторитет репрезентує певну систему соціальних відносин. Авторитет – не просто відношення, а відношення відносин”.

Сучасна українська школа покликана стати центром творчості та інноваційних технологій, а учитель – конкурентоспроможним, чесним і відкритим, авторитетним і ініціативним. Авторитет визначає ступінь активності учителя в оволодінні новітніми технологіями; умінні безперервно досліджувати власну систему роботи та вести науковий аналіз її складових; схильність до наукової роботи та вивчення передового педагогічного досвіду; уміння конструктивно приймати нові ідеї та реалізувати їх на практиці; шанобливе ставлення до вихованців та уміння цінувати чужі досягнення; здатність мотивувати та надихати інших; участь у громадському та політичному житті тощо. Таким чином, очевидним є, що саме авторитет є головною ознакою, основною формою та кінцевим результатом соціальної взаємодії, а загалом, мотивом міжособистісних відносин та регулятором у соціумі [3, 6]. Ураховуючи той факт, що на сьогоднішній день соціально-психологічний ресурс педагогічної спільноти не є задіяний у повному обсязі, питання підвищення власного рейтингу та авторитету набуває особливої ваги. На це націлюють і нормативні докумен-

ти про освіту, в яких наголошується на потребі відродження високого суспільного авторитету, статусу педагога і ученого. Відтак, потужним джерелом авторитету будь-якого учителя, є довіра, яка не завжди залежить від високого рівня його професіоналізму. Безумовно, стає зрозумілим, що задля цього педагог повинен володіти такими якостями як моральність, щирість, відвертість у спілкуванні, толерантність, обізнаність, відповідальність, доброзичливість, уміння виконувати обіцянки, витримка та стійкість, уміння адекватно оцінювати ситуацію та іншими.

Важливим чинником у досягненні авторитету учителем є задоволеність власною педагогічною діяльністю, рівень якої свідчить про наявність такого важливого цілісного відчуття – насолоди від роботи у школі. В іншому випадку, є очевидним факт існуючого внутрішнього конфлікту, вибору професії не за покликанням, низької оплати праці, нездорового соціально-психологічного клімату у колективі, поганого стану здоров'я тощо.

Водночас аналіз актуалізованих джерел з порушеної теми засвідчує, що основними підвалинами, на яких базується авторитет освітянина є:

- 1) знання і професійна компетентність особи, комунікативні та організаторські здібності;
- 2) порядність, повага до людей, високі моральні норми;
- 3) доброзичливість, толерантність, навички міжособистісного спілкування;
- 4) успіхи у роботі, особисті досягнення, здібності до інноваційної діяльності;
- 5) виняткові здібності;
- 6) комунікабельність;
- 7) повага до вихованців та їх родини;
- 8) характер (з переважаючою кількістю позитивних рис) тощо.

Соціологічні опитування свідчать про те, що менш важливими у даному процесі є успіхи школярів у навчанні (37 %), здоровий психологічний клімат у колективі (21 %), ділові зв'язки (18 %), високий авторитет педагогічного колективу школи (23 %). Загалом, досягненню підвищення рейтингу стоять на заваді такі чинники, як-от: а) проблеми у сім'ї; б) вади характеру; в) несправедлива оцінка діяльності педагога керівництвом школи; г) недостатня професійна компетентність; д) обмеженість та необізнаність у власній справі; е) невдало обрана професія; є) невміння та небажання демонструвати повагу до оточуючих; ж) особиста непривабливість. У цьому контексті доречно пригадати видатного педагога В.Сухомлинського, який наголошував: "Виховуй у собі Людину – ось що найголовніше... Інженером можна стати за п'ять років, учитись на Людину треба все життя..." [4, 284]. Як бачимо, авторитет учителя пов'язаний з усіма сферами його діяльності, набувається не одноразово, а упродовж усього життя. Відтак, особливого значення набуває самоосвіта педагогів, систематичне поповнення власного арсеналу новими знаннями, досягненнями педагогічної та психологічної наук, передового педагогічного досвіду, вивчення та застосування на практиці новітніх інноваційних технологій [5, 23].

Безперервна освіта учителя є гарантом його подальшого успіху, а виховання у собі позитивних рис сприяє підвищенню власного іміджу в очах вихованців та їх батьків. Задля досягнення цієї мети, як ми вже зазначали, недостатньо тільки підвищувати власний професійний рівень, а й варто звернутися до загальнолюдських цінностей. До резервів високого суспільного авторитету учителя належать:

- висока самосвідомість;
- самоповага;
- подолання комплексів меншовартості;
- подолання страху перед керівниками та уміння захищати власну гідність та ін.

Ураховуючи це, незаперечною є думка А.Ейнштейна: "Найважливіше з людських зусиль – тяжіння до моральності. Від неї залежить наша внутрішня сила і саме наше існування. Лише моральність у наших діях надає краси та гідності нашому життю..."

Набуття авторитету учителем є досить складним і тривалим процесом. Підвищення престижності професії педагога і науковця напряму залежить і від достойної оплати його праці та, зокрема, відчуття гідності за вибір саме цього ремесла.

Висновок. Виходячи із вищезазначеного, вважаємо: учитель сучасної школи повинен уміти орієнтувати власну педагогічну діяльність на нові досягнення науки, безперервно навчатись й розвиватись задля досягнення успіху, прагнути бути творчим, ініціативним, ерудованим

й на власному прикладі формувати у вихованців розуміння необхідності саморозвитку та самовдосконалення. Саме у професіоналізмі та моралі криються ті основні чинники, які формують авторитет особистості. Відтак, результатом педагогічної діяльності авторитетного учителя буде надійне підростаюче покоління, високоморальне, глибоко духовне, всебічно гармонійно розвинуте, яке в подальшому слугуватиме розвитку нашої держави.

1. Богданов В. Феномен "авторитета": социально-философская гипотеза структурирования и моделирования в истории и теории / В. Богданов. – К., 1996. – С. 96.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко // К.: Либідь. – 1997. – С. 14.
3. Завірюха Л.А. Авторитет викладача ВНЗ як його професійна якість / Л.А. Завірюха // Педагогічна газета. – 2004. – № 8 (121). – С. 6.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1980. – Том 5. – 564 с.
5. Щекатунова Г. Впровадження педагогічних інновацій як механізм ефективного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / Г. Щекатунова // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 23–26.

In this article the search of approaches need to optimization of preparation of teacher in the noted aspect. We investigate the peculiarities conditions of the formation the authority teacher.

Key words: authority, confidence, erudition, professional, respect, behavior.

УДК 371.123

ББК 74.223.0я7

Інна Прокон

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються сучасні теоретичні положення педагогічного цілепокладання, розкриваються шляхи розширення змісту педагогічної освіти питаннями теорії, методології та технології постановки цілей навчання.

Ключові слова: *ціль, педагогічне цілепокладання, проектування, навчальна технологія, педагогічна освіта.*

Актуальність та постановка проблеми. Однією з тенденцій сучасного навчально-виховного процесу є посилення його технологічності, розробка і широке впровадження технологій навчання, кожна з яких призначена для забезпечення реалізації певних цілей навчання. Розуміння їх як конкретного результату, на який вчитель має вивести учнів, є необхідною умовою побудови такого циклу навчання, який би забезпечив їх найефективніше досягнення. Шкільна практика вимагає таких способів конкретизації цілей навчання, які б служили надійним інструментом планування і забезпечення процесу навчання для кожного вчителя.

Аналіз досліджень. Зазначимо, що у світовій та вітчизняній педагогічній науці накопичений значний фонд досліджень у цій галузі. Цій проблемі присвячені дослідження учених другої половини ХХ століття, а також сучасних науковців, в яких розкриваються такі її аспекти: розробка і визначення змісту виховних цілей навчання (Г. Батуріна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, Г. Сухобська); систематизація цілей (Т. Ільїна, Н. Тализіна); технологія їх конкретизації (В. Бондар, І. Малафійк, І. Підласий, О. Савченко, В. Селіванов та ін.). Однак досвід показує, що знання вчителями теорії і практики постановки цілей навчання є здебільшого поверховими, зводяться до формального запису триєдиної мети уроку в плані-конспекті. Не зважаючи на те, що вивчення теми цілей навчання й передбачене програмою з педагогіки, в існуючих підручниках вона не має ще належного висвітлення, а відведена навчальними планами кількість годин на вивчення педагогіки не завжди дозволяє на належному рівні розкрити багатоглибкість проблеми педагогічного цілепокладання.

Тому *метою даної статті* є розкриття можливостей розширення змісту педагогічної освіти питаннями теорії, методології та технології постановки цілей навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з головних системотвірних компонентів педагогічної діяльності є ціль, яка визначає характер та зміст цієї діяльності. Педагогічні цілі вчені розглядають як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня в процесі навчання та виховання. Специфіка педагогічної діяльності обумовлена перш за все тим, що її ціль має соціокультурний характер: педагогічна мета – це новий стан об'єкта виховання, якого треба досягти відповідно до соціального замовлення суспільства. Реалізація цього замовлення

проектується на конкретні дидактичні цілі, реалізовані у системі завдань, які ставить перед собою педагог.

Опираючись на досвід викладацької діяльності у ВНЗ, пропонуємо завдання формування умінь педагогічного цілепокладання реалізувати кількома шляхами: 1) через розширення професійно-спрямованого змісту дисциплін гуманітарного циклу; 2) поглиблене вивчення окреслених питань у змісті дисциплін професійно-орієнтованої підготовки вчителя; 3) формування прикладних умінь цілепокладання під час проходження студентами педагогічної практики.

Під розширенням професійного спрямування змісту гуманітарних дисциплін маємо на увазі, насамперед, звернення належної уваги на проблему цілей і цілепокладання у контексті вивчення філософії, яка досліджує категоріальну значущість цілі, її сутність, функції та структуру; розкриває закономірності та механізми діяльності з цілепокладання, його основні характеристики.

Формування у студентів загальних філософських уявлень про цілі є вихідним у вивченні цілепокладання як педагогічної проблеми. Філософські знання як більш загальні виступають стосовно педагогічних у ролі орієнтира. В інтеграції з психологічними знаннями вони визначають методологічні основи постановки педагогічних цілей.

Майбутні вчителі опановують ними безпосередньо у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (“Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи науково-педагогічних досліджень”, “Дидактика”, “Порівняльна педагогіка”, прикладні методики та ін.). Зміст навчальних програм цих дисциплін доцільно доповнити темами й питаннями щодо таких аспектів цілепокладання, як визначення педагогічних цілей, їх функції та детермінанти; зміст цілей навчання; особливості їх ієрархізації та класифікації.

Цікавим для студентів буде ґрунтовне ознайомлення з науковими підходами до вивчення проблеми цілей навчання у світовій і вітчизняній педагогіці як в історико-педагогічному розрізі, так і з позицій теорії та методології.

Серед питань, які рекомендуємо для опрацювання студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін виокремлюємо, такі:

- класична педагогіка про цілі навчання;
- основні напрями розробки проблеми педагогічних цілей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці в різні періоди;
- традиційні, інноваційні та альтернативні підходи до формулювання цілей навчання;
- теоретико-методологічні основи цілепокладання у педагогіці;
- рівні дослідження педагогічних цілей;
- зміст і способи постановки цілей навчання;
- види і структура цілей навчання;
- загальні та конкретні цілі навчання: шляхи їх виокремлення і формування;
- шляхи формування особистих цілей учнів;
- цілі освіти як основа зв'язку змісту, методів і форм навчання;
- цілепокладання, цілеутворення і проблема управління пізнавальною діяльністю учнів;
- теоретичні основи розробки моделі спеціаліста;
- категорії вираження цілей навчання тощо.

Обсяг вивчення кожного з наведених питань має бути адекватним до змісту конкретної навчальної дисципліни.

Накопичений у галузі педагогічного цілепокладання значний фонд досліджень становить також потужну основу для розробки системи навчальних, проблемних та науково-дослідних завдань для студентів, наприклад: порівняти підходи до розробки проблеми цілепокладання у педагогіці зарубіжних країн (США, Англія, Франція, Німеччина, Японія тощо); здійснити зіставний аналіз підходів до дослідження проблеми педагогічних цілей у різні періоди розвитку вітчизняної педагогіки; провести ретроспективний аналіз підходів до розробки моделі спеціаліста і т. ін.

Пропонована логіка і механізми послідовного засвоєння студентами наукових основ цілісної теорії цілей навчання передбачає розкриття у їх контексті сутності виховних цілей навчання. Тільки за цієї умови можливе усвідомлення специфіки цієї групи цілей, розкриття їх змісту, вироблення практичних умінь і навичок їх проектування та формулювання. Робота за цим напрямом передбачає два рівні – загальноінформаційний та технологічний. Суть першого

полягає в тому, що засвоєння загальних засад виховних цілей навчання, з'ясування їх місця у різних класифікаціях та ієрархіях відбувається під час вивчення педагогіки й дидактики (як розділу педагогіки або самостійного навчального курсу).

Технологічний рівень забезпечується змістом навчальних курсів з прикладних методик викладання навчальних дисциплін у загальноосвітній школі; робочою програмою спецкурсу “Проблеми сучасного уроку”; у ході реалізації завдань педагогічної практики.

Центральним моментом технологічного рівня є вироблення у майбутніх вчителів практичних умінь і навичок формулювання виховних цілей навчання на рівнях:

а) навчального предмета (розробка адекватного сучасним концепціям педагогічного цілепокладання, так званого “дерева цілей” конкретної навчальної дисципліни, наприклад, математики),

б) його частини чи етапу вивчення (наприклад, виховні цілі математики у початковій школі, виховні цілі алгебри, геометрії тощо),

в) розділу, теми;

г) конкретного навчального заняття чи їх системи (виховні цілі уроку, системи уроків).

Ефективність вивчення виховних цілей навчання на технологічному рівні забезпечується засвоєнням студентами чітких кроків або алгоритму постановки цілей навчання, володіння багатим словниковим запасом щодо їх лексичного формулювання.

Як свідчать результати нашого дослідження, існують різноманітні підходи до розробки алгоритмів (або послідовності, механізмів і т. ін.) формулювання цілей навчання. На основі їх узагальнення пропонуємо алгоритм постановки виховних цілей конкретного заняття (уроку) чи їх системи. У ньому виокремлюємо щонайменше два вектори: формально-організаційний і змістовий. Перший передбачає узгодження подальших дій із: а) загальною метою виховання; б) концепцією навчального предмета (аналіз навчальної програми, змісту підручника щодо визначення можливого кола виховних завдань у вивченні конкретного предмета); в) характеристиками учнів класу (врахування вікових та інших особливостей учнів конкретного класу, рівня їх навчальної підготовки, вихованості, розвитку, конкретної ситуації їх особистісно-морального становлення, обстановки у дитячому колективі).

Змістовий напрям алгоритму постановки виховних цілей уроку вбачаємо у таких діях учителя:

1) визначити сферу виховного впливу (світоглядну, морально-емоційну, вольову, поведінкову, діяльнісну);

2) визначити аспект, на який здійснюватиметься виховний вплив у межах конкретної сфери (наприклад, виховання ціннісного ставлення);

3) конкретизувати даний аспект (наприклад, виховання емоційно-ціннісного ставлення до рідної мови);

4) визначити прийом (метод, спосіб) його реалізації на уроці. Цей прийом (метод, спосіб) може проектуватися або на зміст навчального матеріалу, форми організації пізнавальної діяльності учнів чи методи навчання (наприклад, виховання емоційно-ціннісного ставлення до рідної мови шляхом виразного читання і аналізу віршів певного поета);

5) сформулювати операційно задану мету уроку з вказівкою способу її реалізації в ході уроку (наприклад: забезпечити виховання емоційно-ціннісного ставлення до рідної мови шляхом виразного читання і аналізу віршів певного поета і проведення рефлексії серед учнів класу).

Презентуючи такий алгоритм постановки виховних цілей, зазначимо, що ми не виносимо його на загальне обговорення щодо правильності чи хибності, оскільки він не є авторським (що потребувало б відповідного теоретико-методологічного обґрунтування і апробації), а фактично ілюструє результат теоретичних узагальнень, одержаних під час наукового аналізу підходів до формулювання цілей навчання.

Висновки. Узагальнюючи зазначене вище, висловлюємо переконаність, що включення питань педагогічного цілепокладання у зміст підготовки вчителя забезпечить використання наявного досвіду цілепокладання у сучасному навчально-виховному процесі і забезпечить вивчення даної проблеми на належному теоретичному рівні (філософські аспекти цілепокладання; визначення цілей навчання, їх функції і детермінанти; зміст цілей навчання, підходи до їх ієрархізації і класифікації) та сформує практичні уміння і навички цілепокладання (алгоритм і мова постановки виховних цілей навчання).

Означені аспекти вказують на необхідність подальшого вивчення порушеної у дослідженні проблеми виховних цілей навчання. Перспективними для наукового пошуку є всебічне вивчення проблеми педагогічного цілепокладання як в історико-педагогічному плані, так і в розрізі дидактичних досліджень.

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Бондар В.І. Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Вихрущ В.О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики / В.О. Вихрущ. – Тернопіль: Леком, 1997. – 222 с.
4. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. Заведений / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
7. Селиванов В. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 336 с.

This article reviews new theoretical position teaching goal setting, shows ways of enhancing the content of teacher education issues of theory, methodology and technology of goal-setting training.

Key words: *goal, a pedagogical goal setting, planning, educational technology, teacher education.*

УДК 37.013.43
ББК 74в2:71

Aleksandra Żukrowska, Iwona Korpaczewska

EDUKACJA KULTUROWA PRZEZ NARRACJĘ

У статті обговорюється питання базових когнітивних схем, що використовуються для розуміння навколишнього світу культури і місця людини у світі, представлено основні положення культурної психології, Джерома Брунера, у яких визнається реальність наративу, що вважається важливим і необхідним моментом на всіх етапах освітнього процесу. Автори також прагнули відповісти на питання, чи школа навчає умінню створювати власне суб'єктивне бачення світу.

Ключові слова: *наратив (оповідь), когнітивізм, освіта, традиція.*

Pytanie, które tu stawiamy, to pytanie o to, czy w swoich praktycznych działaniach szkoła potrafi wdrażać dzieci i młodzież do rozumienia świata, w którym żyją. „Rozumienie świata” to nie standardowy proces asymilacji i socjalizacji dokonywany poprzez reprodukcję uznanych społecznie wzorców kulturowych. Pytanie o rozumienie wykracza poza prostą realizację standardów kształcenia i efektywną weryfikację wiedzy uczniów, chce skłonić do namysłu, czy szkoła jest dziś przygotowana do tego, by uczniowie potrafili zmierzyć się z otaczającym ich światem, by mu nie tylko sekundowali, ale byli przygotowani na to, by w nim bez lęku i podporządkowania sobie radzić. By nauczyli się w nim żyć z podniesionym czołem i zarazem widzieć siebie samych w tym świecie.

Jest to w końcu pytanie o to, czy potrafimy udoskonalić edukację dzieci tak, by skutecznie wykorzystywały zasoby szeroko rozumianej kultury.

Co więc szkoła może zrobić, by rozwinąć u dzieci sposób myślenia i odczuwania pomagający im stworzyć taką wersję świata, w którym będą potrafiły zobaczyć swoje miejsce, ich subiektywne, osobiste i zrozumiały świat?

Wybitny psycholog amerykański, Jerome Bruner, uważa, że jest do tego niezbędna umiejętność narracji, układania opowieści.

Poświęćmy więc kilka słów jemu właśnie, a zwłaszcza konstruowanej przez niego psychologii kulturowej. W teorii Brunera podstawowego znaczenia dla procesów rozumienia świata nabiera odróżnienie dwóch podstawowych schematów przyswajania przez ludzi nowych treści poznawczych. Pierwszy z tych schematów amerykański psycholog nazywa „paradygmatycznym”, drugi – „narracyjnym”. Różnicę zachodzącą między tymi dwoma procederami przyswajania wiedzy znakomicie scharakteryzował wymieniony już Oliver Sacks:

“I choć jednakowo naturalne i wrodzone rozwijającemu się umysłowi ludzkiemu, narracyjny jest pierwszy, ma duchowe pierwszeństwo. Małe dzieci uwielbiają opowieści, domagają się ich, są też w stanie rozumieć bardzo trudne tematy, jeśli są one przedstawione w formie narracyjnej, natomiast prawie nie są zdolne pojmować pojęć ogólnych, paradygmatów. To ta siła narracyjna pozwala odczuwać **sens świata** –

konkretnej rzeczywistości w stworzonej za pomocą wyobraźni formie symbolu i opowieści. Myślenie abstrakcyjne nie potrafi tego dać. Dziecko najpierw rozumie Biblię, a potem Euklidesa, nie dlatego że Biblia jest prostsza (można powiedzieć, że wprost przeciwnie), ale ponieważ jest podana w formie symbolicznej i narracyjnej.” [por. O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Poznań 1994, s. 225]

Jest rzeczą niezmiernie ważną, że w narracyjnym schemacie nauczania spotykamy się z syntezą fabularyzacji i symboliki.

W swojej “psychologii kulturowej” Bruner przyjmuje rozległą perspektywę, która pozwala mu na inspirację tradycją hermeneutyczną oraz wykorzystanie prac badawczych z obszaru antropologii, literaturoznawstwa, lingwistyki czy bliskich mu do niedawna *cognitive sciences*. W wydanej w 1996 roku *The Culture of Education* właśnie narracja jest prezentowana jako podstawowy sposób widzenia świata i zarazem zasadnicza ekspresja kulturowej wizji świata. Czytanie i opowiadanie sobie i innym historii o świecie jest, jak pisze, “najbardziej naturalnym i najwcześniejszym sposobem, w jaki organizujemy nasze doświadczenie i wiedzę.” [Bruner 1996, s. 121] I dalej: “żyjemy w morzu opowieści” [Bruner, s. 147], to jest rzeczywista edukacja kulturowa: rozumienie historii, ich opowiadanie, konstruowanie, wykorzystanie do poznania świata, patrzenie przez ich pryzmat. “Istoty ludzkie nadają sens światu opowiadając o nim historie – używając narracyjnej metody konstruowania rzeczywistości.” [Bruner, s. 131]. Opowieści są “narzędziami umysłu służącymi do wytwarzania znaczeń”. [Bruner, s. 41]⁶²

W wielu szkołach stało się konwencją traktowanie sztuki narracji – piosenki, dramatu, powieści, teatru itp. – jako raczej <ozdoby> niż potrzeby, jako czegoś służącego do umilenia czasu wolnego, niekiedy nawet jako rzeczy budującej moralnie. Pomimo to ujmujemy interpretację naszych kulturowych źródeł i naszych najbardziej hołubionych przeświadczeń w formę opowieści, a tym, co wywiera na nas wrażenie, nie jest <treść> tych historii, lecz ich narracyjne chwytły i schemat. Nasze bezpośrednie doświadczenie, to, co zdarzyło się wczoraj czy przedwczoraj, ujmowane jest w ten sam opowiadający sposób. Jeszcze bardziej uderza to, że nasze życie opisujemy (sobie i innym) w formie narracji. Nic więc dziwnego, że psychoanalicy uznają narracyjne implikacje osobowości, traktując <neurozę> jako odzwierciedlenie albo niewystarczającej, niekompletnej, albo nieodpowiednio dobranej opowieści o sobie. Pamiętajmy, że kiedy Piotruś Pan prosi Wendy, by wróciła z nim do Nibylandii, powołuje się na to, że mogłaby nauczyć tam Zagubionych Chłopców opowiadania historii. Jeśli naucza się je opowiadać, będą mogli dorosnąć. [Bruner 1996, s. 40]

Bruner, w ramach psychologii kulturowej, podjął badania nad społecznym wytwarzaniem znaczeń. “Wejściem w znaczenie” jest dla Brunera uczenie się przypisywania innym ludziom pragnień, uczuć, wierzeń, zyskiwanie własnego poczucia indywidualności czy tożsamości. Czynnikiem, który umożliwia “wejście w znaczenie” jest kultura: “sposób życia i myślenia, który konstruujemy, negocjujemy, instytucjonalizujemy i w końcu (gdy wszystko to już zostało zrobione) dla lepszego samopoczucia nazywamy <rzeczywistością>”. [Bruner 1996 s. 87] Pomostem do “rzeczywistości kulturowej” jest narracja.

W wydanej u nas niedawno książce *Zastane światło* Clifford Geertz poświęcił jeden entuzjastyczny rozdział Brunerowi, którego zalicza do nieczęstych w psychologii osobowości typu *esprit de finesse* (obok min. Jamesa), elastycznych, pomysłowych i otwartych, przeciwstawionych typowi *esprit de système* (jak Freud, Piaget, Chomsky). Geertz jest przekonany, że Bruner otwiera, eksponując narracyjny charakter rozumienia świata, następny rozdział w psychologii “poświęcony *intersubiektywności* – temu, jak ludzie dochodzą do wiedzy o tym, co inni mają w umyśle i jak przystosowują się odpowiednio do tego.” [Bruner 1996, s. 160]

Geertz pisze:

“Bruner nie docenia wybuchowego charakteru swoich idei. Dowodzić, że kultura jest wytwarzana społecznie i historycznie, że narracja stanowi podstawowy, u ludzi przypuszczalnie pierwotny, sposób poznania, że składamy tożsamość, w której żyjemy, z materiałów znajdujących się pod ręką w naszym otoczeniu społecznym oraz rozwijamy ‘teorie umysłowości’, by zrozumieć tożsamość innych, że działamy na środowisko nie bezpośrednio, ale na przeświadczenia o świecie, które posiadamy, że począwszy od narodzin wszyscy jesteśmy aktywnymi, namiętnymi ‘wytwórcami znaczeń’ poszukującymi wiarygodnych historii i że umysł nie może być w żadnym sensie uważany za obiekt

⁶² Cytaty z *The Culture of Education* Brunera pochodzą z książki C. Geertza (2003) z rozdziału *Zakłócenie spokoju: psychologia kulturowa J. Brunera* (przekład: Z. Pucek)

naturalny czy nagi, z kulturą pojmowaną jako dodatek do niego. (...) Wątpliwe jest, by takie poglądy, a także inne, które się z nimi wiążą, jak perspektywizm, instrumentalizm, kontekstualizm, antyredukcjonizm, mogły zostać zaabsorbowane przez aktualną tradycję badań psychologicznych (czy przez nauki humanistyczne w ogóle) bez podnoszenia wrzawy i wywołania poważnych perturbacji.

<Następny rozdział psychologii> nie będzie zapewne oliwą na wzburzone fale, wywoła raczej wrzawę w miarę wzmaganą się wpływów ujęć obliczeniowych, biologicznych i kulturowych i osiągnięcia przez nie poziomu wyrafinowania wystarczającego, by dać pewność, że będą one oddziaływać transformacyjnie na siebie wzajem. Proste zapewnienie, że biologia jest źródłem „ograniczeń” w kulturze, czym jest faktycznie, i że oparte na technikach obliczeniowych nauki kognitywne nie potrafią sobie kompetentnie radzić z rozgardiaszem w procesie wytwarzania znaczeń, co jest prawdą, nie wystarczy do rozwiązania głęboko sięgających problemów, które psychologia kulturowa, przez samą swoją obecność, będzie w sposób nieunikniony wywoływać. [Geertz 2003, s. 245-246]

Warto zauważyć, że tradycja teoretyczna psychologii kulturowej, bliska Brunerowi i jego współpracownikom, to tradycja wielkiej rosyjskiej psychologii: Aleksieja Leontiewa, Aleksandra Lurii i Lwa Wygotsky'ego (zobacz np. praca M. Cole, *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge 1996).

Bruner zgodziłby się na pewno z Gadamerem, że właśnie zdolność rozumienia jest podstawową dyspozycją człowieka, która zachodzi drogą języka i rozmowy oraz uznałby roszczenie hermeneutyki do uniwersalności. Zapewne zaaprobowałby też rozważania Gadamera nad „graniami” języka, wskazaniem, że język może być przeszkodą w dotarciu do rzeczywistości pozajęzykowej, na przykład do tajemnicy indywidualnej osoby (*individuum est ineffabile*), nad fenomenami *rozumienia bez słów*, *milczącego porozumienia* czy *niemego podziwu*. Gadamer w eseju *Język i rozumienie* pisze o sytuacjach, kiedy nasze rozumienie ulega zahamowaniu, i przywołuje tu używane przez Greków słowo na określenie takiej sytuacji: *atopon* (to, co pozbawione miejsca, czego nie można podporządkować znanym i oczekiwanym schematom i co wprawia nas w zdziwienie). Pisze też rzecz znamioną, że „(...) jeśli chcemy uzmysłowić sobie miejsce fenomenu rozumienia w całości naszego istnienia, musimy wywieść ów fenomen z poprzedzającego go stanu *zakłócenia* rozumienia”. [Gadamer 2003, s. 7] Dla psychologa Brunera właśnie stany „zakłócenia rozumienia” wskazują na utratę narracyjnej zdolności strukturalizacji własnego świata, ale także na naszą skłonność do przywracania stanu „narracyjnej” równowagi, na potrzebę uzupełniania luk, dopowiadania historii, wypełniania treści tak, by uzyskać na powrót zwarty i niezakłócony obraz.

Szczególnie interesujące wydają się zamierzenia Brunera związane z badaniem problemu *intersubiektywności*. Nie od rzeczy będzie tutaj napomknięcie o prehistorii hermeneutyki. Badacz źródeł ludzkiego pytania o „sens tego wszystkiego” nie może na przykład zlekceważyć tradycji buddyjskiej. Pamiętajmy wszak, że do przełomu duchowego w życiu Buddy doszło wówczas, gdy Nauczyciel uległ swojej dyspozycji do współprzeżywania cierpień innych ludzi. Ta szczególna zdolność do empatii, jak byśmy to dzisiaj powiedzieli, jest z punktu widzenia buddyzmu specyficzną cechą człowieczeństwa. Świadomie lub nieświadomie do tej tradycji kulturowej nawiązywali dwudziestowieczni literaci (tacy jak Hermann Hesse) a także niektórzy filozofowie (jak Franz Rosenzweig i Emmanuel Lévinas, twórca filozofii dialogu).

Znaczące zakorzenienie w tradycji hermeneutycznej daje się dostrzec u Charlesa Taylora. W książce *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, której bogactwa nie podejmujemy się w tym miejscu zaprezentować, Taylor pisze o ludzkiej zdolności do artykulacji: procesie, który trwa całe życie i który jest potencjalnie nieskończony. Artykulacja, jako nieustające poszukiwanie spójnych sensów w naszym istnieniu, przybiera właśnie postać narracji. Narracyjne osvajanie świata reguluje nasze stosunki z tym, co przeszłe, pozwala projektować przyszłość i określać się wobec innych i samych siebie, zyskiwać przytomność i wyrazistość własnych przeżyć i – wreszcie – “Wiedzieć, kim się jest znaczy zarazem być zorientowanym w przestrzeni moralnej, przestrzeni, w której pojawiają się pytania o to, co dobre, a co złe, co warto robić, a czego nie, co ma sens i wagę, co zaś jest nieistotne i drugorzędne”. [Taylor 2001, s. 54] Taylor uważa, że uprzytomnienie wagi narracji indywidualnej (będącej częścią narracji kulturowej) jest podstawowym tropem prowadzącym człowieka do pozyskania dojrzałej, czy – jak chce Taylor – “nowoczesnej” tożsamości.

“Ponieważ nie możemy obejść się bez orientacji względem dobra, ponieważ nasze miejsce w stosunku do owego dobra nie może być dla nas obojętne, i ponieważ to miejsce zawsze ulega zmianie i staje się – pojawia się pytanie o kierunek naszego życia.

Natrafiamy tu na kolejną nieuniknioną cechę ludzkiego życia. Dowodziłem powyżej, że po to, aby choć trochę zrozumieć własne życie, po to aby posiadać jakąś tożsamość, potrzebujemy orientacji wobec dobra, czyli pewnego poczucia jakościowych rozróżnień, jakiegoś wyobrażenia na temat tego, co nieporównanie wyższe. Teraz widzimy, że owa koncepcja dobra musi być wpleciona w moje rozumienie własnego życia jako rozwijającej się opowieści. To jednak jest równoznaczne z wyróżnieniem kolejnego podstawowego warunku rozumienia własnego życia. Musimy postrzegać nasze życie jako *narrację*. Ten problem był ostatnio szeroko i w sposób niezmiernie interesujący dyskutowany⁶³. Wskazywano często na fakt, że pojmowanie własnego życia jako opowieści nie jest, podobnie jak orientacja wobec dobra, naddatkiem, z którego można zrezygnować; że nasze życie również znajduje się w owej przestrzeni pytań, na które odpowiedzią może być tylko spójna narracja. Aby mieć wyobrażenie tego, kim jesteśmy, musimy mieć wyobrażenie tego, jak stawaliśmy się i dokąd zmierzamy. (...)

Pojmowanie mojego obecnego działania, gdy nie mamy do czynienia z takimi banalnymi pytaniami jak to, dokąd powinienem pójść za pięć minut, ale z kwestią mojej pozycji względem dobra, wymaga więc narracyjnego rozumienia mojego życia, wiedzy o tym, jak się stawałem, którą można przedstawić jedynie w formie opowieści. A gdy projektuję moje życie na przyszłość i aprobuję jego dotychczasowy kierunek, albo też nadaję mu nowy, wówczas projektuję przyszłą opowieść, bieg całego życia, które ma nadejść, nie zaś jedynie jakiś stan najbliższej przyszłości.” [Taylor 2001, s. 93-97]

Jeśli przyjąć tezę, że tylko w ten sposób - poprzez stawianie pytań i szukanie odpowiedzi z których wyłaniają się nasze osobiste i wspólne opowieści – uczymy się rozumieć świat i swoje miejsce w tym świecie, to na postawione na wstępie pytanie o to, czy takiego rozumienia świata uczy nas szkoła, musimy dać odpowiedź negatywną. Mimo wielu zmian jakie się w szkole dokonują, uczeń wciąż nie jest postrzegany jako osoba, która ma jakąś własną wizję świata, do której można się odnieść i z którą można się spierać. Obrazuje to choćby język, jakim się o wychowaniu i nauczaniu mówi – „przekazujemy wiedzę” zamiast kierować procesem uczenia się, „kształtujemy osobowość” zamiast wspierać w rozwoju itd.. Autorytarnie, z głębokim przekonaniem, że wiemy lepiej, co jest dla nich najlepsze, lekceważąc ich potrzeby i oczekiwania „formujemy” ich, „dopasowujemy” i „urabiamy”, bo tak się przyzwyczailiśmy i tak jest nam wygodnie. Podmiotowość rozumiemy jako konieczność okazywania uczniowi szacunku, nie zaś tworzenie mu możliwości do realnego wpływu na wydarzenia, prowadzimy „zamaskowane monologi” (M. Buber, podaję za Danilewska, s.21-23) pozostając w przekonaniu, że jesteśmy otwarci na dialog i prowadzimy dialog prawdziwy, partnerstwa nie uznajemy wcale, nie rozumiejąc, iż nie oznacza, że jesteśmy tacy sami lecz tak samo ważni. Jakbyśmy nie dostrzegli, że współczesny uczeń to osoba, która snuje własną opowieść, czerpiąc inspiracje z otaczającego świata. Nie można go zatem „wyposażyć” w gotową wiedzę o świecie lub naszą tej wiedzy interpretację, a można go jedynie wspierać w poszukiwaniach własnych interpretacji i układaniu z nich osobistych opowieści.

Trudno jest pogodzić się z tym, że świata w którym żyjemy sami często nie możemy zrozumieć i nie znajdujemy w nim odpowiedzi na własne pytania. Tym bardziej jednak nie da się dłużej obronić wizji szkoły autorytarnej, zamkniętej na dialog, redukującej ucznia do roli biernego słuchacza. Jeśli szkoła ma pomagać w rozumieniu świata i stawianiu czoła tkwiącym w nim trudnościom, sama musi się na ten świat otworzyć, dostrzec jego różnorodność i możliwości jakie on oferuje. Musi wspierać uczniów w podejmowaniu trudnych decyzji, dokonywaniu wyborów i stawianiu niewygodnych pytań. Taka niedyrektywna postawa wymaga jednak od nauczycieli dystansu do siebie, zaufania do siebie i akceptacji siebie, bo dopiero wtedy możliwa będzie akceptacja drugiego człowieka i obdarzenie go zaufaniem. Przede wszystkim jednak wymaga ciągłego samorozwoju, zaciekawienia światem we wszystkich jego obszarach, odwagi w poznawaniu go i podejmowania trudu snucia własnej opowieści.

1. Danilewska J. (2003) Wartości podstawą dialogu w edukacji, w:
2. A.Karpińska (red.) U podstaw dialogu w edukacji
3. Gadamer H.G. (1979) Rozum, słowo, dzieje
4. Gadamer H.G. (2003) Język i rozumienie
5. Geertz C. (2003) Zastane światło
6. Sacks O. (1994) Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem
7. Taylor C. (2001) Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej

⁶³ Taylor przywołuje tu Heideggera, *Bycie i czas*, Ricoeura, *Temps et récit*, MacIntyre’a, *Dziedzictwo cnoty*, J. Brunera, *Actual Minds, Possible Worlds*)

Culturological vector of education in the conditions of European integration is determined in the article. The author outlines theoretical and methodological principles of culturological education by the means of narration.

Key words: *narration, culturological education, tradition.*

УДК 37.014
ББК 74в05

Krzysztof Juszcak

TEACHERS' EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHANGING EXPECTATIONS IN A CONTEMPORARY SOCIETY

Освіта покликана виконати важливі соціальні завдання. Суспільство потребує якісних фахівців, зокрема зростають вимоги до підготовки вчителя. У статті здійснено спробу визначити відповідність сучасної педагогічної освіти запитам суспільства.

Ключові слова: *вчитель, педагогічна освіта, знання, стратегії освіти.*

Success of school's development depends on a development of a teacher. Teachers will be able to realize their educational goals only when they will be well prepared for their profession and when they will be able to maintain and even improve their potential by learning during the whole career. Thus supporting their happiness and professional development is an integral and fundamental part of the effort in order to improve quality of teaching and learning and improving their results.

Ch.Day

Joining a debate on the vision of professional didactic education of teachers demands becoming interested in education as a multidimensional, complex process, determined by many factors. An issue that needs special attention in the context of the problem looked into in this work is globalisation of the contemporary world. This process challenges education in many spheres. The most important, as A. Bogaj claims, are:

- 'social stratification at school;
- Overcoming tensions connected with ambivalence of processes which accompany globalization;
- Preventing social and cultural exclusions;
- Effective counteraction the destruction of traditional norms and models of human actions and systems of values, growing scale of primitive standards in the mass culture and consumers' attitudes, and last but not least, a struggle with dehumanisation;
- Creating a new model of school that should represent values and ideals of an informative society based on knowledge and education;
- Forming a new model of a person, that is able to create conditions to act and coexist in an international society'. [1, p.15]

A radical change of what is happening at school and around it causes a necessity to take a new look at aims and tasks of education and at the sense of teacher's work [15, p.88].

A traditional model of a teacher formed in the social and economic conditions of the past decades is inapplicable to the needs of a contemporary society. "It is excessively burdened with an instrumental attitude of giving students deposits of knowledge according to an already defined scheme, knowledge to be learned by heart and also exacting dogmatic and objective system of values" [14, p. 256]. Teacher in the 21st century, as J. Thomas says, instead of giving a ready portion of knowledge, should 'try to give his students passion and reasons for a constant learning, developing understanding of the surrounding world' [16, p. 13]. Teachers taught on the basis of traditional and instrumental models, directed at schematic actions, are not able to cope with such challenges. A modification of their methods of work is indispensable, thus it must not violate spheres of commonly acknowledged achievements.

Concepts of teachers' education.

Pedagogy is contemporarily rich in multiplicity of concepts of teachers' education. They expose various features, abilities, competences which a teacher should have. However, it is important whether they can become a model adequate for a contemporary changeable civilization, or do they enable a preparation of a teacher to the 'requirements of tomorrow, which begins today' [2, p.41]

As H. Kwiatkowska claims there are three fundamental strategies of a teachers' education to be distinguished: technological, humanistic and functional [7]. H. Mizerek adds to that list a reflective orientation, which gains more and more followers. [12].

Technological orientation (behavioral discourse) is a strategy of education, which aims at giving the candidate for a teacher the knowledge and methodical abilities, necessary in the professional work. A fundamental element in this model is exact mastery of knowledge and workshop procedures, being an indispensable condition of a methodic good teaching, and rejection of experience, treated as an obstacle in the process of acquisition of true, scientifically verified knowledge. The sense of a teacher's work is expressed by a precise realization of programs of teaching scheduled by the educational authorities, and the quality of his work is measured by a degree to which students can reproduce contents presented in the class.

The concepts of teachers' education defined by behaviorism causes i.a. [8, p. 49-51]:

- Undervaluation of a theoretic education;
- Lostness of an axiological issues;
- One-sided instrumentalism;
- Far-reaching controllability of the process of teachers' education.

Technologic orientation, despite the fact that it is appreciated for a professional education does not inspire in the cognitive way. What particularly diminishes its value, is an exaggerated exposure of a technologic dimension of qualifications, with a clear undervaluation of their humanistic dimension. [8, p.52].

Humanistic orientation (humanistic discourse) rises out of the opposition to the concept of a teacher-technologist, and at the same time from the opposition to behavioral psychology. The central element of the process of education in this concept is a candidate to be a teacher. His educational needs become the main system of reference for the construction of the educational program. Followers of this concept treat education as a set of chances for a personal development, for forming person's individual and professional identity, and a life experience is treated as a potential source for learning. They oppose identifying effective teaching with competence of the teacher. A good teacher is, above all, a person with a unique personality, which is his fundamental 'tool' at work.

A model of a humanistic education assumes a fundamental turn in educating teachers [8 p.54-55]:

- The basic goal of teaching is helping the teacher in discovering his own individuality. The essence of a good teacher is expressed by his unique personality;
- A key concept in forming a program of humanistic education is the concept "I". An important condition of the future teacher's individuality development is forming positive image of himself as a teacher;
- A specialist knowledge is the first and basic condition of teachers' competence;
- Pedagogic and methodological knowledge is a complementary element of teacher's education;
- Practical actions of a student are a condition of discovering a personal meaning of theories.

Functional orientation (apprentice's discourse) is a model of educating teachers assuming that in the teacher's profession it is mainly important to have a practical knowledge, which is gained gradually by a trial and error method [12, p.37]. The concept is expressed by an active education, which is based first at observation and imitation of an experienced practitioners' actions, and then creating your own working techniques based on one's practical experience. Such attitude generates a conviction, that in the teacher's work theory is not important, but only a more or less developed set of effective techniques, enabling realization of educational tasks. Teacher aims at realizing tasks arising from institution's functioning and from the role of the teacher, not at building advantageous relations for students individual development.

The most important features of this system of teaching are [8, p.61-63]:

- Activity education. The basis of its organization is a "task", implied as a formation of an objective (in order to achieve anticipated final situation) and a program to accomplish it (anticipated action resulting in accomplishment of the objective);
- 'superfluosity' of qualifications;
- A crucial condition of knowledge's functionality is an awareness of its roots and ways to discover it;
- Greater importance of teacher's self-consciousness, where a teacher is a subject of action.
- Inclusion of axiological issues in the program.

The concepts presented, although they are so different when their foundations are concerned, have a common feature. They teach how to function in an educational reality according to current rules, but they do not develop critical competences, which allow taking up tasks resulting from changes and transformations in our civilization. Yet, in the situation of a dynamic process of globalization <<good>> teaching

should also 'take into account social and cultural context, in which it all happens and also individual thinking about what it means to teach and to be a teacher' [4, p. 205], it demands a different 'epistemology'.

New educational challenges take up theories that construct a reflectional paradigm in pedeutology. Reflection is understood as a type of thought, characterized by a constant thinking, inquiry, estimating various aspects of a problem. The genesis of reflection is 'avoidance of drawing conclusions too early with conducting simultaneous and systematic inquiries' [8, p. 65].

Analysing feature of a reflexive action we can see, that teacher's professional activities are being intellectualized, they need to be supported by a creative thinking. That is why a new category of teachers appeared- a reflexing practitioner.

A concept of a reflexing practitioner appears in the literature by D. Schön. A reflexing practitioner is a person "who during fulfilling his duties thinks about present actions. He also thinks about his own functioning, concentrating on a structure of his own beliefs that define his way of thinking and acting. He studies his own workshop, his goals and results achieved, he analyses experiences, he changes his way of being a teacher' [10, p. 219]. His actions are supported by a solid theoretical knowledge from one hand, and by an interpretation of different, unique situations from the other.

In his concept Schön says about two types of reflection: reflection during the action and reflection on the action.

Reflection during the action is a simultaneous process, it includes action with a thought about it and its possible modification. Reflection has an immediate impact on action. It is very important, because:

- 'it enables to adjust an action to a situation, it modifies action,
- It contributes to changes of mental strategies of action by verifying them,
- It enables examination of your own practice while you work, which causes getting knowledge about a certain case' [8, p. 69].

Reflection upon the action is a type of thinking done from a time perspective- on what has happened. Because the reflection is not done under the pressure of what's happening, it can be more profound, versatile. It has an impact on the future actions. It is important because:

- It enables more intellectual thinking, because it is done about the overall action, and there is no time pressure,
- The subject of thinking is not the action only, but knowledge created in action' [8, p. 70].

A concept of reflective practice is an attempt to create interaction between practice and theory. "without the interaction practice is <<theoretically unconscious>>, so it leads to instrumentalization of teacher's actions; whereas theory, distant from empiricism, is perceived by a teacher as not useful in action' [8, p.74].

Schön's concept forces a revision of a present way of thinking about a teacher's work, his education and demands of a professional development. It appears that a contemporary professionalism is not the accuracy in using theory in practice, but coping with situations which are unstable and unique.

A very interesting proposal of teachers' reflexive education was formed by J.W. Pankratius. The basic assumption of Pankratius' concept is a thesis that it is impossible to create one, <<the best>> model of education, and a way to success is taking up the responsibility for the learning process by a candidate for a teacher. In the process of teacher's education 'meaning and interpretations that concern teaching are reconstructed, not replaced by getting new information; learners construct and restructure knowledge actively, in order to give sense to the inquired world; new phenomena are integrated with structures of knowledge which learners already have' [3, p. 188].

In the model of teachers' professional development Pankratius distinguished four stages:

1. Stage of induction- the aim of this stage is an activation and examination of foreknowledge of students and their convictions connected with teaching, declared system of values, family home. A characteristic feature of this stage is a concentration on reaching sources of personal educational theory, identification of axioms forming that theory being analyzed together with individual, group of cultural factors.

2. Stage of creating new structures of knowledge- at this stage, on the basis of teacher practice's observation and studies on literature, a process of incorporating new cognitive structures of new knowledge is made (knowledge which is oppositional to formerly existing beliefs).

3. Stage of transfer – this stage is a transition to build holistic pedagogic structures, connected with subject teaching. At this stage knowledge rooting from various sources is joined with knowledge resultant from own pedagogic experiences.

4. Stage of application – the essence of this stage is a reconstruction of formed structures under the influence of a reflective practice. The process is done mainly apart from institutional forms of teaching and it means development of ‘I’ in the professional life [3].

What results from the above analysis, is that three out of four stages presented, fall on the period of learning at educational institutions. It means that during learning there should be done certain changes in the image of ‘I’ and the picture of the world of future teachers, which would be compatible with cultural and social expectations to teachers.

The above presented concepts of teachers’ education do not show their variety and complexity. However on the basis of the above survey it can be stated that a modern model of teachers’ education should have a professional character, but at the same time it should be open for all changes and should be characterized by a deep humanistic dimension. In this model we should expose a holistic character of knowledge, practical and reflexive actions, self-reliance as a process of creating own methods of work as well as personal responsibility for the actions.

Desirable competences of the 21st Century teacher.

Present reality needs a wise, critical and sensitive educator, who is not only a seeker of his own ways of behaving, but also one who explains various choices on the individual development path (with taking into consideration different needs at particular stages), a simulator of a pupil’s thinking, preparing him to live “tomorrow” and “the day after tomorrow” [6, p.75]. Realization of such role needs an extensive competence. Competence is knowledge, abilities and responsibility; a scope of authorities and entitlement to take action; it is a (potential) ability brought to light during executing a task or ability predisposing to its realization [5 p. 47].

Straightforward definition of the scope of teacher’s competence is difficult to give, especially in our times. It results from several reasons:

- Teacher operates in unique situations (although he is not always aware of this fact)- every student is an individuality requiring an openness and readiness to create a specific manners, they do not allow teacher to repeat what was done previously, that is why creativity in this profession is compulsory;

- Teacher’s profession has an communicative character- it means that the teacher influences a student with his whole being, with his all gestures and words, by who he is, and how he treats pupils, how he treats himself and the knowledge he passes; that is why it is so difficult to anticipate the results of education, even when the teacher can perfectly and effectively pass information, and uses them confidently from a methodical point of view [17, p.68].

In so defined educational situation it is important to be aware that competence: 1) substantial (dealing with a subject taught); 2) didactic and methodic (dealing with teachers workshop, thus methods and techniques of teaching); 3) educational (dealing with various ways of influencing students) are not sufficient to an effective realization of various educational tasks. W. Prokopiuk defined it accurately. The Author says: ‘Competence of the teacher who is a specialist, who realizes himself in a <<person to person>> system, are composed of numerous elements, it is a complex phenomenon. It is not only a substantial scholarly knowledge and abilities, but also orientation on values, reasons of a certain behavior, self-awareness, and understanding of the surrounding world, type of relations between people that he works with, culture and ability to realize his own creativity. The results of teacher’s-specialist’s activity are conditioned by harmony between components, and incompetence in any field, can lead to devaluation of the whole system of professional and existential development’ [13, p.169–170].

The more and more complicated social reality causes the fact that some competence come into prominence:

- interpretive-communicative competence, which are expressed by abilities in the sphere of understanding and defining of every educational situation as well as effectiveness of communicational behavior (verbal and not verbal)

- creativity and rationality competence which are informative (namely readability of passed and interpreted information) and effective in educational activities;

- interaction competences which are revealed by effective pro-social behavior of a future teacher, in ability to integrate students' groups and other subjects that appear on an educational level (cooperation with student's family environment, local environment, professional, specialist environment);
- pragmatic competence which have to do with getting abilities to plan and organize work with students on the basis of psychological, pedagogic and methodic knowledge, and with realization and evaluation of educational processes, basing on information about students and conditions of their life and development;
- informative and medial competence, which are expressed by an ability to use information communicational technology in improving educational processes [11, p. 15–16].

The above presented list of competences is not a complete one. It has a selective and introductory character. However on the basis of it we can ascertain that a teacher in a contemporary school should be a multidimensional person, having not only a knowledge and professionalism, but also able to have a professional reflections during action and about actions. '(...)he is able to guide a human to the ideal development, guide in a complicated life and choices, who can advise wisely, and who tries to make other people not a passive material of our times and powerful political powers, but to be an independent subject, author of his own destination and co-author of societies prosperity' [9, p. 15].

Conclusion. Contemporary times dominated by a rapid civilizational development brings qualitatively new educational challenges, which generate different expectations in educating teachers. Competences which are necessary in this profession continuously evaluate and develop. This makes the education of teachers more cognitive, innovative, pro-social and pragmatic than in used to be. This means that learning a teacher's profession is a development of autonomy and engagement, to be wiser and more responsible by taking up tasks of 21st century. This paradigm and ideology should be followed by a change in ways of educating both at university and during fulfilling professional duties when cooperating with school and in teachers' teams, changing school in creative, learning organizations, leading a person to the fullest development. [9, p.20].

Unfortunately, until now, changes in concept of teacher's education changes are fragmentary and superficial.

1. Bogaj A., Proces globalizacji a edukacja, (w:) Bogaj M. (red.), Problemy standaryzacji w edukacji, Kielce – Warszawa 2003.
2. Denek K., Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian, „Kultura i edukacja”, 1996, nr 16/17.
3. Dylak S., Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, (w:) Pedagogika w pokoju nauczycielskim, Kruszewski K. (red.), Warszawa 2000.
4. Gołębiak B. D., Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Kwartalnik Myśli Społeczno-Politycznej, 2001.
5. Goźlińska E., Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej, Warszawa 1997.
6. Juszcak K., Nauczyciel wobec wyzwań XXI wieku, (w:) Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne, Murawska E. (red.), Kraków 2010.
7. Kwiatkowska H., Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988.
8. Kwiatkowska H., Pedeutologia, Warszawa 2008.
9. Kwiecieński Z., Zmienić kształcenie nauczycieli, (w:) Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata, A. Siemak-Tylińska A., H. Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M., (red.), Warszawa 1998.
10. Leppert R., Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, trans formatywny intelektualista, (w:) Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, Prokopiuk W. (red.), Białystok 1998.
11. Minczakiewicz E., Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji, (w:) Nauczyciel epoki przemian, Korczyński S. (red.), Opole 2004.
12. Mizerek H., Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Olsztyn 1999.
13. Prokopiuk W., Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli, (w:) Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela, Kotusiewicz A.A., G. Koć-Seniuch G., Niemiec J., Warszawa-Białystok 1997.
14. Smak E., Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych, (w:) Edukacja i rozwój: jaka szkoła?, jaki nauczyciel?, jakie wychowanie?, Jopkiewicz A., Kielce 1995.
15. Szymański M. J., Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, Kraków 2001.
16. Thomas J., Nauczyciele szkoły przyszłości, Warszawa 1971.
17. Tkaczyk L., Kompetencje nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, (w:) Ku dobrej szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia, Cz. Plewka (red.), Radom 2009.

Every change of the world makes a necessity for individual person and whole societies to gain new ways of behavior, it needs fundamental changes in mentality and awareness, and at the same time a different education. Thus teaching has important social tasks. It needs a teacher to revalue his knowledge and abilities and have better efficiency in realizing educational strategies. The aim of this article is an attempt to determine whether present concepts of teachers' education in pedeutology answer the needs of a contemporary society.

Key words: teacher, competences, strategies of teachers' education, reflexive pedeutology.

УДК 37. 035.46
ББК 74.00

Ельвира Зарединова

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ КРЫМА**

У статті висвітлено основні напрями виховної роботи з формування громадянськості в учнів початкових класів в умовах полікультурного середовища Криму. Виокремлено основні шляхи громадянського виховання школярів, серед яких: удосконалення знань і вмінь педагога з формування громадянськості в учнів, створення оптимальної системи громадянського виховання в позаурочний час, співпраця вчителів і батьків, інтеграція традиційних та активних методів і форм позаурочної виховної роботи.

Ключові слова: виховна робота, початкова школа, полікультурне середовище, громадянськість.

Постановка проблеми. Гражданское воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса в Украине. Участие каждого гражданина в общественной жизни, его гражданская культура являются главным условием построения демократического государства. Общественная потребность в гражданском воспитании личности зафиксирована в ряде государственных документов: Конституции Украины, законах Украины “Об образовании”, “Об общем среднем образовании”, Национальной доктрине развития образования в XXI столетии, Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности, Концепции патриотического воспитания.

В современных условиях построения гражданского общества, государствообразования педагоги должны воспитывать сознательных патриотов Украины, формировать гражданственность как основное качество личности, руководствуясь принципами гуманизма, свободы, демократии, гражданского мира и национального согласия [3, с. 7].

Анализ исследований по проблеме. Проблема гражданского воспитания подрастающего поколения находилась в центре внимания многих мыслителей и педагогов прошлого. Определить место и цель гражданского воспитания в процессе становления личности в свое время пытались А.Радищев, В.Белинский, Н.Чернышевский, Н.Добролюбов, А.Герцен, Д.Писарев.

Разработкой проблемы гражданского воспитания занимались К.Ушинский, П.Каптерев, П.Блонский. Они считали, что школа должна воспитывать и человека, и гражданина.

Украинские педагоги начала XX века связывали гражданственность с национальным воспитанием [2, с. 83].

В современных условиях построения гражданского общества этой проблемой занимаются: О.Сухомлинская, И.Бех, Е.Пометун, И.Тараненко, Е.Черная и др. В их работах обоснованы концептуальные основы гражданского воспитания в Украине на современном этапе. В то же время недостаточно, на наш взгляд, разработана проблема гражданского воспитания в социокультурных условиях Крыма, где в силу определенных социально-исторических причин сложились уникальные для Украины особенности поликультурной среды. А это неизбежно накладывает определенный отпечаток на организацию и осуществление гражданского воспитания.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе анализа поликультурной среды Крыма и современного состояния гражданского воспитания в общеобразовательных школах полуострова определить основные направления воспитательной работы по формированию гражданственности у младших школьников.

Для определения концептуальных основ и важнейших направлений гражданского воспитания в Крыму необходимо выявить специфику поликультурной среды полуострова, под которой мы понимаем конкретное социальное пространство, характеризующееся сосуществованием и взаимодействием разнообразных и равноценных культур, включающее в себя как формальные (детские сады, школы, училища, вузы, библиотеки, музеи и т.д.), так и неформальные (семья, друзья, соседи, общности и др.) структуры.

Особенности поликультурной среды Крыма определяются сложнейшими историческими, геополитическими, социальными процессами. Благоприятный климат, замечательные природные условия побережья полуострова, выгодные торговые пути делали его издавна местом притяжения разных народов. В истории Крыма нет такой эпохи, когда его население было однородным по национальному составу. На территории полуострова образовывались, достигали своего расцвета и разрушались различные государственные объединения, но неизменным оставался полиэтничный и поликультурный характер его общества. Наличие многих культур, национальных языков, различные обычаи, уклады, традиции, религии – все это определяет особую, социальную и психологическую, культурную среду Крыма.

Одной из особенностей поликультурной среды Крыма является нестабильный характер национальной структуры населения полуострова, обусловленный социально-историческими причинами (прежде всего депортацией из Крыма граждан по национальному признаку в 40-ые годы XX столетия и продолжающимся возвращением крымских татар на свою историческую родину) и имеющий направленность в сторону увеличения крымскотатарского населения, а отсюда и усилением крымскотатарской составляющей в культурной жизни полуострова.

Другой особенностью поликультурной среды полуострова является то, что в структуре его населения преобладают представители не титульной нации: украинцы составляют менее трети населения Крыма. Кроме того, по данным переписи 2001 года, более половины украинцев (59,5 %) считают родным языком русский. Для сравнения, родным языком считают язык своей национальности 99,7 % русских и 93 % крымских татар. Таким образом, украинский язык считают родным 10,1 % населения АРК, русский – 77 %, а крымскотатарский – 11,4 %.

Эти данные свидетельствуют о языковой ассимиляции более половины украинского населения в Крыму и позволяют сделать предположение о достаточно широких масштабах полной ассимиляции части украинцев, т.е. о смене ими своей этнической идентичности. Однако последние исследования в области социальной идентичности не подтверждают распространенное мнение о значимости языка для объединения этноса. Тем не менее широкие масштабы языковой ассимиляции среди украинцев несомненно снижают влияние украинской культурной составляющей в поликультурной мозаике Крыма.

Важнейшими особенностями поликультурной среды Крыма являются высокая потребность в этнической идентичности у народов полуострова и их стремление к сохранению своей культурной самобытности.

Для гражданского воспитания в Крыму огромное значение имеет отношение русских и крымских татар к украинскому гражданству. К. Коростелина определяет национальную (гражданскую) идентичность у крупнейших этнических групп Крыма – русских и крымских татар как находящуюся в процессе формирования и протекающую по-разному. Причем, большинство русских в Крыму идентифицируют себя с Россией, поддерживают политику России и чувствуют себя ее гражданами. Наличие сильной национальной идентичности отметили 42 % крымских татар и только 8 % русских [1, с.91]. Такое неоднозначное отношение к украинскому государству со стороны двух крупных народностей Крыма подчеркивает разновекторность их этнополитических и этнокультурных интересов и свидетельствует об отсутствии в Крыму единства гражданских устремлений населения. А это признак потенциальной нестабильности и конфликтогенности крымского общества.

Важную роль в процессе преодоления конфликтогенности крымского общества, консолидации различных этнокультурных систем может и должен играть фактор единого гражданства. Единство гражданских устремлений должно формироваться в общеобразовательной школе, начиная с начальных классов. Именно младший школьный возраст представляет собой наиболее благоприятный период для формирования основ гражданственности как качества личности. Под гражданственностью мы понимаем осознание своей принадлежности к украинскому государству на когнитивном, эмоционально-волевом и деятельностном уровне. В структуре гражданственности принято выделять три основных компонента: когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный [3, с.41].

Содержательное наполнение данных компонентов, на наш взгляд, должно представлять собой гармоническое единство этнических и гражданских ценностей. Основываясь на этом положении, мы даем следующие определения:

- когнитивный компонент – система знаний, представлений, внутренне принятых личностью, способствующих осознанию единства судьбы и дальнейшего процветания всех народов Украины в рамках единого демократического государства;

- эмоционально-волевой – переживания личностью своей принадлежности к украинскому государству, выражающиеся в оценочных отношениях, суждениях, наличии волевых качеств для реализации своих убеждений и ответственность за процветание украинского государства;

- деятельностный – умения и навыки творческой гражданской деятельности и поведения, исполнение обязанностей и придерживание норм Закона, практическая забота о благе народа, осознанная самоорганизация и самосовершенствование своих гражданских качеств личности.

Данные дефиниции были приняты нами в качестве критериев содержательного анализа внеучебной воспитательной работы в младших классах крымских школ. Однако эффективность внеучебной воспитательной работы определяется не только на основе ее содержательного наполнения, но и организационно-процессуального компонента. В качестве организационных критериев выступают:

1. Системность и направленность, координированность и целесообразность воспитательных мероприятий в контексте гражданского воспитания младших школьников.

2. Наличие четкой структуры внеучебной воспитательной работы, взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, а также их взаимопонимания в процессе деятельности.

3. Связь с окружающей социокультурной средой.

На основе выделенных критериев нами был проведен анализ внеучебной воспитательной работы в начальных классах общеобразовательных школ Крыма.

Были проанализированы общешкольные планы воспитательной работы и планы воспитательной работы классных руководителей в контексте нашего исследования. Проведенная работа выявила, что общешкольные мероприятия по гражданской направленности составляют не менее 14–16 % от общего числа запланированных (например: “Моя Родина – Украина”, месячник правового воспитания, неделя Т.Г. Шевченко, празднование Дня Победы и другие).

Еще больший процент мероприятий гражданской направленности был выявлен в планах воспитательной работы классных руководителей начальной школы – 30–36 % (Беседы о символике Украины, “День освобождения Украины от немецко-фашистских захватчиков”, мероприятия, посвященные изучению Конституции страны, “День Соборности Украины” и др.)

В то же время проведенный нами анализ показал слабую тематическую и организационную связь между общешкольными и внутриклассными мероприятиями гражданской направленности, отсутствие системности в данном компоненте внеучебной воспитательной работы. Мы не обнаружили налаженной совместной работы школы и классных руководителей с общественными организациями и культурно-образовательными учреждениями. Экскурсии в крымские музеи, походы по местам боевой славы, посещение концертов национальных творческих коллективов, проведение вечеров дружбы, как правило, носят фрагментарный, несистемный характер.

Кроме анализа воспитательных планов мы посетили ряд мероприятий внутриклассного и общешкольного уровня (18) с целью изучения применяемых методов и форм воспитательной работы. Наблюдения показали, что в школьной практике внеучебной воспитательной работы широко применяются разнообразные педагогические методы и формы: беседы, экскурсии, вечера, посвященные памятным датам и др. В то же время было обнаружено, что в своем подавляющем большинстве учителя и организаторы воспитательной работы в младших классах применяют традиционные методы и формы работы, отводящие учащимся пассивную роль слушателей и наблюдателей. Это, несомненно, ограничивает воспитательный эффект мероприятий, снижает интерес к ним у многих школьников.

Проведенная аналитическая работа показала, что в целом в общеобразовательных школах Крыма налажена система гражданского воспитания учащихся. На различном организационном уровне планируется и проводится воспитательная работа в данном направлении. Однако она не дает необходимых результатов, что подтверждают полученные данные проведенного нами кон-

статирующего среза на базе 4 школ г. Симферополя АР Крым, охватившего более ста учащихся начальных классов. Младшим школьникам была предложена анкета, состоявшая из 3 блоков вопросов. В первый блок были включены вопросы по государственной символике, которые помимо непосредственного ее знания требовали разъяснения основных государственных символов. Например. Что означают цвета флага нашей страны? Знаете ли вы слова гимна Украины? Кто является автором его слов и музыки? Вопросы второго блока были направлены на выявление отношения учащихся к Украине как к суверенному государству (Что означает, быть патриотом своей страны?). Третий блок выявлял сформированность деятельностного компонента гражданственности младших школьников. Анкетирование показало, что сформированность гражданственности как качества личности у половины учащихся начальных классов находится на низком уровне, 35,6 % учащихся показали средний уровень и только у 14,4 % учащихся был выявлен высокий уровень исследуемого феномена.

Наряду с изучением планов воспитательной работы, посещением мероприятий, констатирующего среза мы проводили беседы с учителями и родителями, в ходе которых задавали им несколько однотипных вопросов, направленных на выявление их отношения к Украинскому государству, знания государственной символики и ее содержательного наполнения, отношения к украинской культуре, ее месту среди мировой культуры, отношение к перспективе развития Украины как суверенного государства. Необходимо отметить, что полученные в результате бесед данные позволяют сделать вывод о том, что большинство родителей и учителей не придерживаются активной гражданской позиции, а значит, не способствуют формированию такой позиции у детей.

Таким образом, проведенное нами исследование современного состояния гражданского воспитания младших школьников в Крыму позволяет сделать, на наш взгляд, вполне аргументированное заключение о недостаточном использовании потенциала внеучебной воспитательной работы в данном направлении. Отсутствие должного внимания к решению одной из наиболее актуальных проблем воспитания подрастающего поколения в младшем школьном возрасте приводит к тому, что в личностной структуре учащихся начальных классов не закладывается база, на основе которой в последующем должны быть в полной мере сформированы знания, качества личности и практические умения активной общественной деятельности, характеризующие полноценного гражданина Украины независимо от национальной принадлежности.

На наш взгляд, основными путями повышения эффективности гражданского воспитания младших школьников во внеучебное время в условиях Крыма должны быть следующие:

- совершенствование знаний и умений педагогического состава по осуществлению гражданского воспитания младших школьников, отход от формализма в данном направлении воспитательной работы;
- создание оптимальной системы гражданского воспитания младших школьников, предполагающей органическую связь на всех организационных уровнях внеучебной воспитательной работы;
- налаживание тесной взаимосвязи между школой и окружающей социокультурной средой в процессе гражданского воспитания;
- просветительская работа среди родителей с целью налаживания единства школы и семьи в данном направлении воспитательной работы;
- интеграция традиционных и активных и интерактивных методов и форм внеучебной воспитательной работы.

1. Коростелина К.В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму. – Симферополь. – 2002. – 256 с.

2. Медвідь Л.А. Становлення педагогічної думки / Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. – К. – 2003. – 335 с.

3. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : навч.-метод. посібник. – К.: ТОВ “ХІК”, 2004. – 96 с.

In article the analysis of the polycultural environment of Crimea and a current state of civil education at peninsula comprehensive schools is carried out, the basic directions of educational work on formation of civilization at younger schoolboys are defined.

Key words: *educational work, the polycultural environment, younger schoolboys, civil education.*

ЕТНОКУЛЬТУРНА ВАРІАТИВНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано й узагальнено теоретичні підходи щодо особливостей етнічної соціалізації особистості, розкрито сутність, основні чинники та механізми соціалізації особистості, розкрито значення етнокультури, виховання в сім'ї для формування соціального досвіду особистості.

Ключові слова: особистість, соціалізація, етнокультура, інкультурація, трансмісія, етнокультурна компетентність, виховання, соціальний досвід.

Соціалізація – двосторонній процес соціального розвитку особистості, який передбачає поступове входження й орієнтування в існуючій у суспільстві системі соціальних ролей, формування самосвідомості, становлення соціальної ідентичності особистості. Вона охоплює: з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, в систему соціальних зв'язків, а з іншого боку – активне відтворення цієї системи індивідом у його діяльності [1].

Як наукова категорія поняття “соціалізація” активно використовується у різних напрямках наукових досліджень, а проблема соціалізації особистості стала однією з провідних як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці й практиці. Про її актуальність свідчать дослідження Г.Тарда, Т.Парсона, І.Кона, В.Москаленко, В.Маркова, М.Лукашевич, А.Мудрик, Т.Стефаненко та ін.

Мета публікації – психолого-педагогічна інтерпретація сутності та етнокультурної варіативності соціалізації особистості.

Сучасні дослідження соціалізації особистості охоплюють широке коло проблем. Основні напрями порівняльно-культурних досліджень зазначеної проблеми умовно поділено на чотири групи:

- Вивчення процесу соціалізації, зокрема засобів, методів і специфічних способів засвоєння дітьми культури свого народу.
- Дослідження взаємозв'язку між вихованням дітей та іншими аспектами життєдіяльності суспільства. У дослідженнях цього напрямку особлива увага приділяється соціальним інститутам, які визначають цілі й засоби виховання і контролюють його результати.
- Порівняння результатів соціалізації, які обумовлені культурою. В цьому випадку дослідників цікавить чим відрізняються діти, які виростили в різних соціокультурних середовищах, їх цінності, ідеали, стереотипи поведінки.
- Вивчення віддалених результатів соціалізації, тобто характерного для культури взаємозв'язку між методами виховання і характером дорослої людини.

Спільність наукових підходів простежується у вивченні входження дитини в культуру свого народу - інкультурації, якщо використати термін, який ввів американський культуролог М.Херсковіц. Соціалізацію він розглядає як процес інтеграції індивіда в людське суспільство, набуття ним досвіду, потрібного для виконання соціальних ролей. А в процесі інкультурації, на його думку, індивід засвоює притаманні культурі світосприйняття і поведінку, в результаті чого формується його когнітивна, емоційна та поведінкова схожість з членами даної культури, а також відмінність від членів інших культур. Інкультурація, упродовж якої людина набуває етнокультурної компетентності, починається від народження - із набуттям дитиною перших навичок і засвоєння мови й продовжується все життя [11].

М.Херсковіц виділяє два етапи інкультурації:

Перший етап - **дитинство**, коли відбувається засвоєння мови, норм і цінностей культури. На даному етапі дитина – швидше інструмент, ніж учасник, оскільки дорослі обмежують її право вибору. Цей період – дуже важливий для оволодіння дитиною етнокультурною. Проте результати процесу інкультурація можуть бути як позитивними, так і невдалими.

Другий етап - **зрілість**. Інкультурація у дорослому віці, як стверджує Херсковіц, має дискретний характер й стосується тільки окремих “фрагментів” культури - винаходів, відкриттів, нових ідей. Основна риса другого етапу - можливість індивіда в тій чи іншій мірі приймати чи відкидати те, що йому пропонує культура, можливість дискусії та творчості. Це сприяє не тільки збереженню, а й розвитку культури [11].

Розглядаючи основні тенденції дослідження етнічної соціалізації особистості, варто звернути увагу на труднощі щодо встановлення відмінностей між поняттями “інкультурація” і “соціалізація”, оскільки останній має чимало трактувань. Так, Ф.Г. Гіддінгс, який уперше ввів у науковий обіг поняття “соціалізація”, розглядає її як процес стихійного впливу оточення, а також як цілеспрямований вплив різних соціальних інститутів на розвиток соціальної природи чи характеру людини [12]. Отже, важливим засобом соціалізації згідно Гіддінгсона має бути виховання, оскільки основна його ціль співпадає з результатом соціалізації – підготовка індивіда до життя в суспільстві.

Виховна ідея соціалізації простежується в багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідженнях (Т.Парсон, Шомбар де Лов, І.Кон, Дж.Смелзер, В.Каптерев, М.Йорданський та інші.). Спільність наукових підходів у визначенні сутності соціалізації в тому, що, як стверджує В.Москаленко, процес соціалізації має “діяльнісний характер”, а головним критерієм його результативності є вільне функціонування індивіда в суспільстві.

Отже, якщо розглядати соціалізацію як процес оволодіння індивідом у процесі виховання (в широкому розумінні його сутності) соціальним досвідом, то інкультурація, як вважає М.Мід, –“... це реальний процес наuczіння, який відбувається в певній специфічній культурі”[8, с.400]. На думку Д.Мацумото, різниця між двома поняттями в тому, що “соціалізація, як правило, більше відноситься до процесу і механізмів, за допомогою яких люди пізнають соціальні і культурні норми”, а інкультурація – “до продуктів процесу соціалізації – суб’єктивним, базовим, психологічним аспектам культури”[7].

Отже, проаналізувавши різні точки зору науковців щодо сутності понять “інкультурація” і “соціалізація”, можна стверджувати, що для певної культури соціалізація має специфічний характер.

Поняття “етнічна соціалізація” використовується для визначення процесів розвитку, які призводять до того, що у дітей формується стереотипи поведінки, сприймання, цінності та аттїтуди, які властиві одній з етнічних груп. Дослідження в цій сфері, що проводяться на індивідуальному рівні, сприяють розумінню процесів розвитку, формування “Я-концепції”, етнічної самосвідомості.

Процеси інкультурація та соціалізації охоплює культурна трансмісія, яка є механізмом передачі етнокультури своїм новим членам, перш за все дітям [11].

В етнопсихології виділяють три види трансмісії:

- **вертикальна трансмісія**, у процесі якої передаються від батьків до дітей культурні цінності, уміння, вірування тощо;
- **горизонтальна трансмісія**, коли від народження до дорослості дитина засвоює соціальний досвід і традиції культури через спілкування з однолітками;
- **непряма трансмісія**, коли індивід навчається в спеціалізованих інститутах соціалізації (школах, ВНЗ), а також на практиці – у людей, близького оточення, крім батьків (старші член спільноти, родичі та інші.).

У реальному житті ситуація складніша. Соціалізатори розрізняються не лише за сімейною приналежністю (батьки, родичі або ні) та віком (дорослі, старші діти, однолітки), а й за функціями, які вони виконують у процесі культурної трансмісії. Зазвичай дослідники виділяють декілька агентів соціалізації, які розрізняються за характером впливу на дитину: **опікуни**, які дглядають за дитиною і задовольняють її фізичні та емоційні потреби; **авторитети**, які на власному прикладі прищеплюють дитині культурні цінності та норми; **дисциплізатори**, які розподіляють покарання; **вихователі**, які цілеспрямовано навчають дитину, передають їй відповідні знання і навички; **компаньйони**, які беруть участь у спільній з дитиною діяльності на більш менш рівних правах; **співжителі**, які проживають в одному домі з дитиною [6].

Як стверджує І.Кон, ніколи не було й не може бути незалежною від культури “загальної ієрархії ступені впливу та соціальної значимості соціалізаторів” [6, с.148]. Якщо з точки зору повсякденної свідомості сучасного європейського суспільства батьки, і в першу чергу мама, - головні і природні соціалізатори, які виконують всі названі функції, то у багатьох більш традиційних культурах дитина належить не тільки батьку і матері, але і всій спільноті, в якій вона живе, і відповідно спільнота приймає більш безпосередню участь у її вихованні. Етнографи відзнача-

ють “рухливість” дітей у багатьох народів Океанії навіть в середині ХХ століття: на одному із островів у 50-60 рр. 61% дітей жив не у батьківській сім’ї, причому багато хто переходив із однієї сім’ї в іншу двічі, тричі і навіть чотири рази [3]. Звичай обов’язкового виховання дітей поза межами батьківської сім’ї був широко розповсюджений і в ранньокласовому суспільстві.

Т. Стефаненко звертає увагу, що навіть сутність термінів “родинні зв’язки”, “батько”, “мати” в деяких культурах може значно відрізнятись від звичного для європейця [11, с.106]. Зокрема М. Бутінов з цього приводу пише: “Первісна людина добре знала, яка жінка її народила, і все ж таки багатьох жінок називала терміном “мама”. Первісна людина справді знала, хто її батько, і відрізняла його (в тому числі і термінологічно) від інших батьків, тільки в слово “батько” вона вклала зовсім інший смисл, який відрізняється від нашого” [5, с.7].

У первісному суспільстві багато народів розрізняють фізичні і соціальні родинні зв’язки, розуміючи під останніми зв’язок за годуванням. В цьому випадку, якщо дитина попадає у нову сім’ю, її батьками стають ті, хто годує і виховує. При цьому вона продовжує називати татом і мамою багатьох інших жінок і чоловіків, в тому числі й своїх біологічних батьків [5].

Однак, О. Артемова звертає увагу на специфічність різних культур, встановивши, що в культурах, які є етнографічним аналогом первісності, наприклад у племенах австралійських аборигенів, життя дитина в перші роки найтісніше пов’язана з матір’ю, а сироту сприймають як нещасну й погано виховану дитину. Проте у таких колективістичних суспільствах в батьків багато помічників у вихованні дітей, і розроблені суворі правила, хто - на випадок смерті – їх замінить [2].

Етнокультурну варіативність суспільного виховання дітей в різних племенах досліджувала М. Мід. Дитину з моменту народження годують груддю різні жінки, її часто передають з рук у руки, а коли вона підростає – з дому в дім. Не тільки родичі, але й інші члени племені навчають її нормам поведінки, способам праці, правам і обов’язкам по відношенню до навколишніх. Таке “суспільне виховання”, на думку М. Мід, “призводить до того, що дитина звикає думати про світ як про щось, що наповнене батьками, а не як про місце, де її безпека і благополуччя залежить від збереження її стосунків з своїми власними батьками” [8].

Співставлення даних первісного й сучасного суспільства, результати порівняльно-культурних досліджень, які були проведені в цивілізованому світі, дають підстави стверджувати, що роль одних і тих соціалізаторів в різних культурах неоднакова. Про це свідчать також наукові доробки американського психолога У. Бронфенбреннера, який у своєму дослідженні в 70-х рр. порівнював місце батьків, інших дорослих та однолітків у процесі соціалізації дітей в США і СРСР. Одною із особливостей радянського виховання він вважав “передоручення маминих обов’язків - готовність сторонніх людей приймати на себе роль матері” [4, с.17].

Е. Еріксон встановив особливості, притаманні традиційній російській культурі, суть якої в “розподілі й нечіткості материнства”. На його погляд, в традиційній культурі селянської Росії існували градації та рівні материнства, а представником образу матері в період немовляти є бабуся. [13, с.515].

Процес розвитку особистості стали цілеспрямовано вивчати прихильники теорії “Культура і особистість”, яка почала розвиватися в американській культурній антропології з кінця 20-х – початку 30-х років. У своєму прагненні виявити зв’язок між внутрішнім світом людини і культурою вони спиралися на класичний психоаналіз З. Фрейда. Тому їх цікавив перш за все ранній досвід людини: регулярність годування, способи сповивання, купання, привчання до гігієни. Для деяких дослідників характерна тенденція детальнішого розгляду одного із зазначених елементів догляду за дитиною, наприклад особливостей сповивання, що підпадає, на їх думку, як стверджує Е. Еріксон, “під рубрику тих питань виховання дитини, які мають мати суттєве відношення до образу світу цілісної культури” [13, с.541].

Так, особливості російського національного характеру пов’язували із звичаєм тугого сповивання немовлят, що зберігся аж до ХХ століття. Такий підхід науковці іронічно назвали “сповивальним детермінізмом”, оскільки неправомірно надавати такого глобального значення одному з багатьох елементів догляду за немовлям. Проте не варто також відкидати його можливий вплив на розвиток особистості. Форма втручання в життя дитини на даному етапі, яка в різних етнокультурах має свою варіативність, може сприяти або затримувати як розвиток рухової активності, так і психічний розвиток дитини.

На етнічну специфіку рухової активності впливає також спосіб носіння дітей. Якщо для української культури характерне носіння дитини біля грудей, то в інших культурах досить поширеним є носіння на стіні (яванці, індійці та інш.), на спині (корейці, іфугао), на животі в позі жабеняти (сінгали Шрі-Ланки) та інш.[10].

Особливості соціальних відносин, зокрема в родині, яка вважається основним інститутом соціалізації, накладає свій етноспецифічний відбиток на психічний розвиток і формуванні у дітей уявлень, які свідомо чи підсвідомо впливатимуть на їх поведінку в майбутньому.

Для європейської культури характерні: сувора вимогливість до дисципліни молодших дітей і надання більшої самостійності дітям старшого віку. Дуже суворим вважають дослідники виховання в багатьох ісламських народів (турки, перси, афганці, курди). У більшості народів у традиційній культурі виховання дітей переважає свобода дитини, її пестування. Як стверджує М.Мід, тепле тіло матері, її лагідний голос, пестоці та ігри дають дитині відчуття повної безпеки, що сприяє фізичному і психічному розвитку. Вона переконана, що “сама культура є головним фактором, який вчить дітей, як думати, відчувати і діяти в суспільстві”[8, с.48].

Досліджуючи в різних аспектах соціалізацію маленьких дітей, зарубіжні та вітчизняні науковці приділяють особливу увагу етнічній соціалізації підлітка. Підлітковий вік – це період формуванням нової соціальної ідентичності. Однак у різних етносах не співпадають навіть його часові межі: “для п’ятнадцятилітнього стародавнього грека ще продовжувалось дитинство, для українця й туркмена починалась молодість, а чуваш вважався вже справжнім чоловіком”[10].

Не менш варіативний і зміст підліткового періоду, оскільки ідентифікація людини з віковою групою детермінована багатьма соціальними факторами, в тому числі особливостями його включення у господарську діяльність.

Виявлені відмінності практики соціалізації підлітків у примітивних і сучасних (європейських й американської) культурах дозволили дослідникам сумніватися в існуванні універсальної схеми дорослішання. М.Мід, порівнюючи підлітковий вік американок – складний період життя, який проходить з конфліктами й стресами, – і дівчат з острова Самоа, зробила висновок, що у підлітків у традиційних культурах період статевого дозрівання проходить безконфліктно. Дотримуючись такої ж думки, Р.Бенедикт стверджує, що про вік між статевим дозріванням і початком дорослого життя як про період конфліктів і потрясінь можна говорити тільки стосовно індустріального суспільства. На її думку, сучасні західні норми виховання й інститути соціалізації відрізняються від соціалізації в традиційних культурах тим, що не тільки полегшують перехід до дорослості, але й гальмують його. Багато в чому це пов’язане з притаманним західним культурам акцентом на контрасті між нормами поведінки дорослих і дітей [3]. Таке виховання призводить до підліткової кризи, яка пов’язана з формуванням нової – дорослої ідентичності, і саме цей процес є проблемним.

Отже, засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і культури, тобто процес соціалізації, а також виховання як один з механізмів соціалізації має етнокультурні відмінності й охоплює чимало проблем, які потребують подальшого вивчення.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. -М., 1996.
2. Артемова О.Ю. Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. – М., 1987.
3. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США //Антология исследований культуры. Т.1. Интерпретация культуры. – СПб, –1997. – С. 271–284.
4. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР. – М., 1976.
5. Бутинов Н.А. Детство в условиях общинно-родового строя // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. – М., 1992.
6. Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – М., 1988.
7. Мацумото Д. Психология и культура. – М. – СПб, 2003.
8. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
9. Москаленко В.В. Социализация личности. – К., 1986.
10. Павленко В.М., Таллін С.О. Етнопсихологія. – К., 1999.
11. Стефаненко Т. Етнопсихологія. – М., 2000.
12. Шестова Е.Е. Личность и политика. Краткий очерк современных западных концепций политической социализации. – М., 1988.
13. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996.
14. Етнопедagogічний контекст професійної підготовки студентів у вищих Прикарпатського регіону: навчально-методичний посібник / За ред. проф. Н. Лисенко. – Київ–Івано-Франківськ, 2009. – 344 с.

In the article the analysis of the basic scientific concepts of social development of the personality and education of children in different cultures is conducted.

Key words: *personality, socialization, ethno cultural, enculturation, transmission, ethno cultural competence, education, social experience.*

УДК 378.1

ББК 74.58

Ірина Чорней

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної виховної діяльності. На основі опитування вчителів-практиків початкової школи та студентів визначено рівень сформованості у майбутніх учителів мотиваційного, когнітивного, креативного та рефлексивного компонентів готовності.

Ключові слова: *професійна діяльність, підготовка до інноваційної виховної діяльності, готовність до інноваційної виховної діяльності, компоненти готовності, констатувальний експеримент, методи вивчення рівня готовності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мета сучасної педагогічної освіти визначає розвиток вчителя нового типу, для якого характерні: високий професіоналізм, інноваційний стиль педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень. Сучасний вчитель повинен бути у безперервному пошуку нестандартних підходів до особистості, яка постійно розвивається. Сьогодні стала очевидною своєчасність створення такої системи підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності, яка б дозволила студентам вищих навчальних закладів знайомитися з найефективнішими формами і методами виховної роботи, активно включатися в діяльність для здійснення виховних впливів, що оптимізує оволодіння знаннями, уміннями і навичками виховної роботи в практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У сучасних умовах професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя стає предметом науково-педагогічного дослідження багатьох вчених: теоретико-методологічні основи педагогічної освіти розкрито в працях І.Зязюна, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна; підготовку педагога у вищих навчальних закладах висвітлюють дослідження О. Глузмана, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, Г. Тарасенко, С. Сисоєвої; організаційно-педагогічні основи становлення майбутнього вчителя – Т. Градусова; інноваційні підходи до підготовки фахівців – Г. Гунда, В. Сагарда; особливості підготовки вчителя до виховної діяльності досліджували О.Дубасенюк, Г.Троцько та ін. В Україні проведено чимало досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми становлення і розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І.Богданова, І.Дичківська, І.Гавриш), готовності студентів до здійснення виховної роботи (В.Васенко, П.Думаєва) тощо.

Формулювання цілей статті. Метою публікації є аналіз сучасного стану підготовки студентів до здійснення інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка до професійної діяльності загалом визначається ступенем готовності фахівця до виконання даної діяльності. Взаємозв'язок готовності до інноваційної виховної діяльності вчителя із процесом його підготовки виявляється у наступності та взаємозумовленості їх функцій. Зокрема К. Дурай-Новакова, характеризуючи співвідношення між поняттями, що обговорюються, відзначає, що професійна підготовка до педагогічної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї [1]. “Підготовка – це динамічний процес, стрижневою метою якого є формування такої професійної якості як готовність”, – підкреслює В. Ковальов, окреслюючи інші аспекти цього співвідношення [3, с.22]. Л. Кадченко, розширюючи межі трактування В. Ковальова, наголошує, що професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості [5, с.118].

Готовність вчителя до інноваційної виховної діяльності нами розуміється як інтегративна якість особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування, показником її здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.

Підготовка студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами як підсистема загальної системи професійно-педагогічної підготовки має на меті оволодіння студентами змістом, закономірностями та механізмами інноваційної виховної роботи.

Отже, маємо розглядати поняття “підготовка вчителя початкових класів до інноваційної діяльності” та поняття “готовність вчителя початкових класів до інноваційної діяльності” як взаємопов’язані та взаємозалежні, що збагачують та уточнюють одне одного: готовність виступає як мета і результат процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, а підготовка – як необхідна умова формування його готовності.

Вчитель початкової школи у процесі інноваційної виховної діяльності працює над використанням набутого досвіду інноваційної виховної діяльності та над створенням власних інноваційних технологій виховання. Відповідно, педагогу необхідно знати технологію створення та запровадження інноваційних технологій. Однак, як показують результати проведених нами досліджень і підтверджує практика, педагоги початкової школи не завжди і не у повній мірі володіють багажем теоретичних знань, необхідним для здійснення інноваційної діяльності. Про це свідчать соціологічні дослідження вчених. В контексті нашого дослідження ми аналізуємо діяльність вчителя на основі використання ним уже створених актуальних інноваційних методів та технологій виховання.

Метою констатувального експерименту стало виявлення і перевірка вихідного рівня готовності студентів до інноваційної виховної діяльності, з’ясування залежності рівня готовності до такої роботи від ефективності педагогічної практики у вищому навчальному закладі.

Констатувальний експеримент проведено на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича на 2, 4, 5 курсах напряму підготовки “Початкова освіта” протягом 2007-2008 рр. Вибір студентів 2, 4, 5 курсів зумовлений тим, що на даних етапах студенти проходять педагогічну практику, яка містить можливість підготовки до інноваційної виховної діяльності з молодших школярів. Констатуючий експеримент охопив 292 респонденти, з них 111 студентів 2 курсу, 128 – 4 курсу, 53 – 5 курсу, 40 керівників практики вищих педагогічних навчальних закладів та 40 вчителів початкових класів базових шкіл.

У межах констатувального експерименту, досліджуючи стан готовності педагогів до інноваційної виховної діяльності, було проведено опитування вчителів початкової школи щодо їхнього ставлення до педагогічних інновацій. Узагальнення відповідей дало змогу виділити основні проблеми виховного процесу, які хвилюють учителів початкової школи: ставлення до вчителів як до соціальної категорії, другорядне ставлення до виховання, змістове наповнення технологій, матеріально-технічне й методичне забезпечення. Однією з найсуттєвіших проблем сучасної української освіти респонденти назвали питання впровадження інновацій в процес виховання та організації належної підготовки вчителів. На думку респондентів, сучасний випускник вищого педагогічного навчального закладу вважається професійно компетентним фахівцем, якщо він має такий рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, за якого може впевнено реалізовувати власну готовність до інноваційної виховної діяльності, швидко орієнтуватися в ситуації, відбирати технології, оптимальні та адекватні умовам виховання, проявляти новаторство в роботі.

Рівень готовності студентів до інноваційної виховної діяльності ми визначали відповідно до рівня сформованості мотиваційного, когнітивного, креативного та рефлексивного компонентів готовності.

За допомогою обраних методів дослідження (спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, метод тверджень) було з’ясовано місце *професійної мотивації майбутніх учителів інноваційного спрямування* у загальній структурі мотивів. За результатами досліджень найбільш поширеними мотивами є наступні: прагнення до спілкування з учнями – 54,7%, бажання знаходитися в середовищі інтелектуалів, освічених людей – 27,5%, можливість займатися науковою роботою, отримати вчений ступінь, учене звання – 17,8%. Цікавим є той факт що на

2 курсі переважає мотив самоствердження, підвищення свого статусу. Серед студентів 2 курсу превалює бажання передавати свої знання та досвід (36,9%), виявляють інтерес до виховної діяльності (33,6%). А студенти 4-5 курсів вказують на такі мотиви: змусили обставини (37%), непотрібно бути на роботі весь день (31,4%). Отже, результати констатувального експерименту показали, що мотиваційний компонент готовності до виховної діяльності майбутніх учителів інноваційного спрямування є недостатньо розвиненим. Переважають зовнішні мотиви застосування інновацій.

Рівень сформованості когнітивного компонента готовності до інноваційної виховної діяльності визначався нами на основі аналізу відповідей студентів на відкриті запитання анкети, яка мала на мені перевірити рівень сформованості теоретичних знань студентів з проблеми інноваційної виховної діяльності. Слід зауважити, що відповіді виявилися неоднорідними, характеризувалися розрізненістю та суперечливістю. Майбутні вчителі інноваційного спрямування не мають чіткого уявлення про сутність інноваційних виховних процесів. Переважна більшість з них володіють тільки фрагментарними знаннями про нововведення в сучасній освіті взагалі, та педагогічній діяльності вчителя початкової школи, зокрема. Студенти не знайомі глибоко зі змістом найпоширеніших інноваційних методів та технологій виховання. Результати застосування “Адаптованої методики самооцінки здібностей майбутнього вчителя початкової до інноваційної виховної діяльності” (за І.Піскарьювою) [4] представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати самооцінки студентами когнітивних здібностей, необхідних для здійснення інноваційної діяльності

<i>Когнітивні здібності</i>	<i>Яскраво виражене (%)</i>	<i>Нейтральне ставлення (%)</i>	<i>Недостатньо виражене (%)</i>
1. Пошук нових методів роботи вчителя.	51,3	15,4	33,3
2. Володіння знаннями про інноваційну виховну діяльність вчителя.	36,5	32,9	30,6
3. Наявність знань про організацію експериментальної роботи.	12,2	32,1	55,7

Із таблиці 1 зрозуміло, що більшість студентів усвідомлюють необхідність змін у виховній діяльності, проявляють зацікавленість у пошуку нових форм та методів роботи. 51,3% студентів схильються до пошуку нових форм та методів роботи вчителя, 15,4 % – надають перевагу традиційним формам навчання; 33,3%, – дотримуються нейтральної думки. Знаннями про інноваційну виховну діяльність вчителя, на їх думку, володіють 36,5% майбутніх учителів; невпевнені у власних знаннях 32,9% осіб, майже не володіють – 30,6% опитаних студентів. Наявність базових знань про організацію та проведення експериментальної роботи спостерігається у 12,2. Недостатність таких знань відчувають 32,1%, взагалі їх не мають – 55,6%.

За допомогою адаптованої методики “Найважливіші якості та вміння вчителя” (за Т.Демиденко) [4] ми зробили спробу виявити та класифікувати уміння, необхідні для здійснення інноваційної діяльності, виходячи із специфіки роботи вчителя іноземної мови. Респондентам було запропоновано обрати серед запропонованого переліку вмінь учителя інноваційного спрямування ті, які вони вважають інноваційними, та проранжувати їх, починаючи з найважливішого. Узагальнення відповідей дало змогу отримати таку шкалу (табл. 2).

Таблиця 2

Шкала інноваційно-педагогічних умінь вчителя

<i>Ранг</i>	<i>Інноваційно-педагогічні уміння здійснення виховної діяльності у початковій школі</i>
1.	Вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до власного, творчого
2.	Толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів
3.	Здатність до генерування нових ідей
4.	Вміння здійснювати творчий пошук
5.	Пошуково-перетворювальний тип мислення, який характеризується гнучкістю та варіативністю

З таблиці 2 зрозуміло, що найбільша кількість респондентів вважають найголовнішим із інноваційних умінь вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до творчого.

Другу позицію займає толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів. Здатність до генерування нових ідей та пошуково-перетворювальний тип мислення, який характеризується гнучкістю та варіативністю, на думку студентів посіли відповідно третє та п'яте місця. На четвертому місці - вміння здійснювати творчий пошук. Такі результати підтверджують нашу думку про те, що вносити зміни у традиційну парадигму освіти і формувати інноваційну культуру сучасної школи зможуть лише ті педагоги, які володіють уміннями виділяти і вирішувати науково-педагогічні проблеми у світлі завдань своїх навчальних закладів, мають навички педагогічної рефлексії, вміння системного бачення і повне усвідомлення проведення експериментально-дослідної роботи та постійну готовність до сприйняття нової професійно-педагогічної інформації.

Ступінь креативності майбутніх вчителів інноваційного спрямування у виховній діяльності з молодшими школярами вивчався за допомогою методики “Опитувальник креативності Рензулі” [2]. Найбільша кількість студентів (26,3%) виказали нормальний рівень креативності. Високий рівень притаманний 38,4% студентам, дуже високий – 15,1% респондентів, низький та дуже низький – відповідно 9,4% та 10,8%.

При визначенні в учасників експерименту *здатності до рефлексії* нами вивчалася їх спроможність об'єктивно оцінювати рівень своєї підготовленості до здійснення інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами. Рівень готовності визначався за результатами адаптованої методики “Карта педагогічної самооцінки готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної виховної діяльності” [1], за допомогою якої визначалися рівні готовності студентів до інновацій шляхом самооцінювання. Згідно з результатами самооцінювання, до проведення педагогічної практики в школі високий рівень готовності до інноваційної виховної діяльності притаманний 23,6% студентам. На достатньому рівні знаходяться 11,2%. На середньому – 32,1%. Низький рівень виявився у 35,1% респондентів. Таким чином значна кількість майбутніх учителів оцінили власний рівень готовності до інноваційної виховної діяльності як середній та низький.

Отже, результати констатувального експерименту показали низький ступінь мотивації до інноваційної виховної діяльності, достатній рівень розвиненості інноваційних умінь, але відсутність системних, глибоких знань про зміст інноваційної виховної діяльності вчителя та недостатню обізнаність з нововведеннями як загальнопедагогічними, так і пов'язаними з виховною діяльністю. Було виявлено, що компоненти готовності до інноваційної виховної діяльності у майбутніх учителів сформовані недостатньо. За результатами констатувального експерименту виявлено переважно низький рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної виховної діяльності (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності за результатами констатувального етапу експерименту

<i>Рівні готовності до інноваційної виховної діяльності</i>	<i>%</i>
Високий	3,2
Достатній	13,6
Середній	26,1
Низький	57,1

Такі результати підтвердили наше припущення про те, що традиційна система навчання у вищій школі недостатньо спрямована на підготовку майбутніх фахівців до інноваційної виховної діяльності. Одержані результати переконують у потребі вдосконалення роботи вищих навчальних закладів із формування готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної виховної діяльності в процесі педагогічної практики.

Висновки. Підготовка студентів буде сприяти формуванню високого рівня готовності до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами за дотримання наступних умов: інноваційна виховна діяльність набуває особистісного сенсу і стає складовою внутрішнього досвіду особистості студента як майбутнього педагога; зміст практичної підготовки до інноваційної виховної діяльності доцільно опосередковувати орієнтацією студентів на інновацій-

ну діяльність з врахуванням суб'єктивних та об'єктивних факторів; Забезпечення особистісно орієнтованого підходу у процесі практичної підготовки, що сприятиме розвитку індивідуальних професійно-педагогічних здібностей, рефлексії кожного студента; виявленню, ініціюванню та використанню індивідуального (суб'єктного) професійного досвіду практиканта; самовизначенню, самореалізації та самопізнанню студента як майбутнього вчителя у професійній діяльності; диференціації видів діяльності студентів-практикантів. На розкриття сутності та особливостей впровадження даних умов будуть спрямовані подальші наукові дослідження.

1. Дурай-Новакова К.М. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований) // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: сб. науч. тр.: М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. – С. 34–44.
2. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. – 2004. – 23-31 янв. (№ 4). – С. 14–17.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Буда, А.М. Стратева, К.В. Нор, В.І. Шуляр, І.М. Михайлицька, І.В. Манькусь, Т.В. Тихонова, О.Є. Олексюк, О.І. Балицький; За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебн. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 1999. – 480 с.
5. Соловей М.І., Спіцин Є.С., Кудіна В.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 377 с.

The article analyzes the current state of preparation of future elementary school teachers for innovative educational activities. Based on surveys of practicing teachers and primary school students determined the level of formation of future teachers of motivational, cognitive, creative and reflexive components of readiness.

Key words: professional activities, preparation of innovative educational activities, willingness to innovative educational activity, the components of readiness of the primary experiment, methods of learning readiness.

УДК 37.035.6(07)
ББК 74. 200.513я7

Кристина Шевчук

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на єдності їхньої емоційної й пізнавальної діяльності, а так само спирається на особливий рівень організації цієї діяльності, що залежить від вольових характеристик свідомості дитини. Найсуттєвішими для висвітлення проблеми формування ціннісних орієнтацій молодших школярів можна визначити такі особливості: вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей; формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті; виховання відіграє роль керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, педагогічне керівництво, молодший шкільний вік, розвиток, формування.

Постановка проблеми. Формування ціннісних орієнтацій школярів є важливим чинником їхнього духовного розвитку. У зв'язку з цим провідного значення у формуванні духовно-моральних цінностей набуває світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій. Гуманістична мораль, національна свідомість і самовідданість особистості зумовлюють усвідомлення найпріоритетніших цінностей життя, якими є Батьківщина, народ, культура. Фундаментальні духовні цінності людства – гуманізм, свобода, справедливість, національне примирення, збереження природи – у сучасній школі мають стати домінантою виховного процесу. “Найвищою цінністю” в сучасних умовах суспільство визнає “освіченість, вихованість, культуру”.

Актуальність теми. Процеси формування ціннісних орієнтацій школярів зумовлюються необхідністю критичного осмислення й творчого застосування теоретичних положень структурно-функціонального аналізу ціннісних орієнтацій особистості, що мають визначену цілісність і виконують регулюючу, інтегруючу й світоглядну функції. У зв'язку з обґрунтуванням системного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій, який відображено у дослідженнях В. Алексєєвої, Б. Додонова, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Ядова, та інших, визначена стійка структура, виділені компоненти ціннісних орієнтацій – когнітивний, емоційний, поведінковий, що надало

можливості у виховній практиці розвивати такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність.

Аналіз досліджень. У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т. Мальковська), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В. Петрушин), розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (Т. Баранова, В. Бутенко, В. Дзюба, Л. Коваль, З. Морозова, О. Рудницька, Ю. Соколовський та ін.).

В умовах особистісно орієнтованого підходу до виховання, мета якого спрямовується до формування й розвитку в дитини особистісних цінностей (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, С. Карпенчук, Г. Сагач, Ю. Орлов, К. Чорна, К. Роджерс, О. Сухомлинська та інші) процеси формування ціннісних орієнтацій набувають стрижневого значення. Вони обумовлені гуманістичною педагогікою з визначенням унікальності особистості в її духовному зростанні.

Формування цілей статті. Мета статті – визначення особливості формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Основна частина. Одне з пріоритетних завдань становлення духовності людини пов'язане з розвитком її ціннісних орієнтацій, що регулюють досвід спілкування з навколишнім середовищем, природою, культурою, суспільством.

Проблема формування ціннісних орієнтацій включає питання соціального становлення особистості, опановування, переживання та відтворення нею цінностей життя й культури.

Аналіз наукової літератури стосовно визначення поняття “ціннісні орієнтації” дає підстави для висновку, що педагогічний зміст його оформлюється в словниках та посібниках українських психологів і педагогів у 90-х роках ХХ століття. Наприклад, “ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій” [1, с. 71].

Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду та виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших виявленнях особистості. У структурі людської діяльності ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими її сторонами. Система ціннісних орієнтацій утворює змістовний бік спрямованості особистості та виявляє внутрішню основу її ставлення до дійсності. У процесі спільної діяльності, яка визначає стосунки людей у групах, складаються групові ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації – це ті соціальні цінності, які сприймає особистість, які виступають для неї цілями життя й основними засобами їх досягнення й тому набувають функції найважливіших регуляторів соціальної поведінки індивідів” [2, 278].

Історичний аспект дослідження питання ціннісних орієнтацій підтверджує складність проблеми, важливість для науки віднайдення однозначного визначення поняття. Про ціннісні орієнтації йшлося на межі ХІХ – ХХ століть [3]. Проблема ціннісних орієнтацій та шляхів їх формування активно досліджувалась у 70-80-ті роки ХХ століття. Про це свідчать численні науково-практичні конференції, видані за їх результатами збірки.

На межі ХХ – ХХІ століття проблема ціннісних орієнтацій знову привернула увагу вчених. Вона часто досліджується опосередковано, тобто при вивченні суміжних наукових питань.

Актуальність та важливість питання про ціннісні орієнтації зумовили появу підручників, посібників, які розглядають цю проблему або шляхи її розв'язання.

Проведений аналіз наукових досліджень у вітчизняній філософії, соціології, психології та педагогіці дозволяє визначити суттєвим для нашої роботи висновок про те, що ціннісна орієнтація в загальній структурі досліджень людини, її особистісних характеристик займає провідне місце. Через ціннісну орієнтацію розкривається соціально активна позиція особистості, її духовна спрямованість, система установок, результат прийнятих рішень. Орієнтація як форма виявлення відносно стійких, соціально обумовлених, вибіркового відношень людини до сукупності моральних і духовних цінностей в решті-решт переходить на рівень стійких, чітко виражених позицій. Відношення є інтегруючим поняттям значення слів “орієнтація” і “позиція”.

Універсальна природа поняття “ціннісна орієнтація” обумовлена його широкою логічною парадигмою: соціальні цінності, культурні цінності, матеріальні цінності, духовні цінності, художні цінності, моральні цінності, оціночні відношення, оціночна ситуація, ціннісна реальність, реалізована цінність, абстрактна цінність, ціннісна регуляція моралі, ціннісна регуляція поведінки, ідейна цінність, ідеологічна цінність, політична цінність, ціннісний продукт, споживання цінностей, цінність як предмет віри, цінність висловлювань, цінність наукового висновку, цінність інформації, орієнтація науки, орієнтація особистості, орієнтаційні відношення, орієнтація в інформації, спеціальна орієнтація, політична орієнтація, орієнтація у часі і просторі, особистісна позиція, життєва позиція, соціальна позиція тощо. Отже, можна говорити про появу автономних наук, зокрема педагогічної аксіології.

Оскільки орієнтації є важливим компонентом мотиваційної структури особистості, то вони є синтезом і результатом духовно-практичного відображення дійсності, де готовність до реалізації актуалізованої потреби органічно пов'язується з конкретною дією загальнокультурно-орієнтованого змісту. Це дає підстави зазначити, що поняття “соціокультурні орієнтації” є співвідносним з такими категоріями, як “установка”, “ціннісні орієнтації”, “цінність”, тобто соціокультурні орієнтації виступають як своєрідна основа взаємодії означених понять [4, с. 5]. Отже, “соціокультурні орієнтації – це внутрішня спрямованість особистості на найбільш вагомій соціальній та культурній надбанні людства, орієнтації, об'єктом яких виступає сама людина, соціально значущі якості її буття в культурі”.

Оскільки ціннісні орієнтації індивіда є результатом тривалого впливу сім'ї, школи, вузу, трудового колективу, засобів масової інформації та дружніх контактів тощо, то вони показують ступінь включеності особистості в суспільство, визначення суспільно значущих цінностей та спрямованість її інтересів. Ціннісні орієнтації виступають як з'єднувальне кільце між об'єктивним соціальним середовищем, з одного боку, і між свідомістю, діяльністю та поведінкою людини – з іншого. В ціннісних орієнтаціях формується і водночас проявляється ставлення людини до світу.

У молоді різні ціннісні уявлення про соціальну значимість тих чи інших життєвих факторів формуються у ході соціалізації. При цьому одним із життєвих факторів віддається перевага, їм виноситься висока моральна оцінка, іншими нехтують, їх низько цінують; до третіх відносяться байдуже. Така вибірковість надає ціннісним уявленням молоді відому стрункість, в них знаходяться визначені направленості сприйняття зовнішніх соціальних дій. Будь-яка така направленість не може не відбуватись в практичній діяльності молоді. Отже, домінуючі направленості в ціннісних уявленнях відіграють роль орієнтирів діяльності і в якості таких діють на соціальну поведінку молоді. Такі домінуючі уявлення теж можуть розумітися як соціокультурні орієнтації.

Оскільки ціннісні орієнтації виступають як одна з найважливіших характеристик особистості, то вони висвітлюють активність людини, прагнення до самовдосконалення, рівень її досягнень, сподівань, тобто всі стосунки особистості з оточуючим світом значною мірою залежать від того, яким цінностям вона віддає перевагу: як ставиться до самої себе, тобто чи є власне “Я” людини цінністю для неї; чи цінує вона іншу особистість; чи є ціннісним її ставлення до держави, громадянином якої вона є; до природи, що її оточує; до сім'ї, яку вона має створити; до професії, яка забезпечить їй успіх у житті.

Ціннісні орієнтації, підкреслюючи значущість речі, ідеї або норми, існують і виявляються тільки, мовою філософів, у ідеальній формі. Інакше кажучи, це ідеальне бажання пізнати нове і дотримуватися принципів та правил, які панують у суспільстві, формування настанов та вчинків згідно з тією субкультурою, в межах якої розвивався той чи інший індивід, бажане прагнення до оволодіння якимись престижними або необхідними речами.

Отже, задача освіти полягає в тому, щоб допомогти особистості, яка росте, здійснити свідомий вибір суспільних цінностей і сформувати на основі їх стійку, непротирічну індивідуальну систему орієнтацій, здатну забезпечити саморегуляцію й мотивацію її поведінки й діяльності. Високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє людині вибірково ставитися до явищ і предметів оточуючого світу, адекватно сприймати й оцінювати їхню суб'єктивну й об'єктивну значимість, тобто орієнтуватися у світі матеріальної і духовної культури.

Таким чином, співвідношення понять “цінності”, “ціннісні відношення”, “ціннісні орієнтації” виводить нас у поле поняття культури. Духовне багатство людства, яке відбивається в культурі, усвідомлюється суспільством як особливо цінне, а культура особистості є соціально значимою якістю.

Процес формування ціннісних орієнтацій має свої особливості на кожному віковому щаблі. Особливе значення для нашого дослідження становить молодший шкільний вік.

Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на єдності їхньої емоційної й пізнавальної діяльності, а так само спирається на особливий рівень організації цієї діяльності, що залежить від вольових характеристик свідомості дитини.

Виділені суперечності формування ціннісних орієнтацій молодших школярів спрямовують процес педагогічного керівництва на організацію такої діяльності дітей, яка була б, по-перше, емоційно спрямованою. Це забезпечує активізацію внутрішніх спонукань дитини й обмежує небажаний соціальний вплив. По-друге, діяльність молодших школярів повинна бути усвідомленою, тобто здійснюватися за допомогою механізмів свідомого контролю ставлень до дійсності.

Основним видом діяльності молодших школярів є навчальна діяльність. На думку Л. Божович, навчальна діяльність “служить предметом громадської оцінки й тому визначає становище школяра серед оточуючих, від чого залежить і його внутрішня позиція, і його самопочуття”, [5, с. 132] а також “саме в цей час у дитини формується внутрішня позиція, що породжує потребу посісти нове місце в житті й виконувати нову громадсько-значущу діяльність” [5, с. 144].

Внутрішня позиція молодшого школяра об’єктивно визначена його навчальною діяльністю. Саме “вміння вчитися” школяра, його ставлення до навчання й емоційний бік цього ставлення отримують громадську оцінку, громадське визнання однолітків, учителя, батьків. Цей факт, у свою чергу, має безпосередній вплив на становлення й розвиток системи ціннісних орієнтацій молодших школярів, формування їх вибіркового ставлення до навколишнього дійсності. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів пов’язано з розвитком свідомих переконань, уявлень дітей про цінності у навчанні, спілкуванні, ставленні до природи, дійсності в цілому, до людини.

У педагогічному аспекті формування ціннісних орієнтацій особистості школяра виділяють такі проблеми:

- 1) засвоєння ціннісних орієнтацій, а саме їх рівні – прийняття, перевага, переконаність тощо;
- 2) вироблення ціннісних орієнтацій – усвідомлення й об’єднання різних ціннісних орієнтацій, вирішення можливих суперечностей між ними, формування системи ціннісних орієнтацій на підставі найбільш значущих та організації системи цінностей;

- 3) проблеми поширення ціннісних орієнтацій або їхнього комплексу на діяльність розкривають “рівень засвоєння цінностей, на якому вони стійко визначають поведінку індивіда, належать до звичного засобу дій чи життєвого стилю. Узагальнений характер ціннісних орієнтацій і поєднання їх у цілісний світогляд відображено в субкатегоріях: узагальнена установка й повна інтеріоризація (засвоєння) чи поширення ціннісних орієнтацій на діяльність” [6, с. 33–34].

У наукових працях проблема ціннісних орієнтацій молодших школярів розглядається дослідниками в трьох аспектах: філософському – категорії “цінність”, “ціннісні відношення”, “ціннісні орієнтації”; соціально-психологічному – механізм формування ціннісних орієнтацій та їх вплив на розвиток особистості школяра; педагогічному – система соціальних зв’язків та умов, які визначають процес формування соціально ціннісних орієнтацій у молоді.

Проаналізувавши наукові дослідження з приводу визначення поняття “ціннісні орієнтації”, найсуттєвішими для висвітлення проблеми формування ціннісних орієнтацій молодших школярів можна визначити такі особливості: вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей; формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті; виховання відіграє роль керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій.

Вивчення ціннісних орієнтацій молодших школярів у межах психолого-педагогічного підходу розглядається в контексті емоційно-оцінної діяльності школярів, їхнього ставлення до оточуючого в цілому, формування художніх та естетичних інтересів, потреб, установок. Так, дослідження оцінної діяльності молодших школярів відображено в роботах Т. Дорошенко, С. Жупаніна, Т. Завадської, М. Красильникової, З. Морозової, Л. Оліференко, Ю. Соколовського та ін.

Ціннісні орієнтації молодших школярів, поєднуючи пізнавальні, емоційні та вольові характеристики свідомості, формуються на основі життєвого досвіду, його світоглядної основи та відображають спрямування особистості в майбутнє.

Висновки. Отже, формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на педагогічному керівництві вибіркового ставлення особистості до основних соціальних цінностей, що є головним показником як соціальної позиції дитини, так і її ставлення до дійсності в цілому. Аналіз літератури з формування ціннісних орієнтацій молодших школярів показав, що: ціннісні орієнтації молодших школярів не мають стійкої та визначеної структури. Вони зароджуються під впливом навколишньої дійсності та формуються у процесі навчально-виховного процесу, під впливом системи цінностей суспільства, культури, оволодіння школярами певною системою знань, оціночних вмінь, емоційних переживань та організаційно-вольових навичок.

1. Алексеенко Т.Р. Ціннісні орієнтації сімейного виховання // Рідна шк. – 1997. – № 10. – С. 69–72.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Костюк Г.С. Навчально - виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьников // Психологические особенности формирования личности школьника: Сб. научн. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1983. – С. 4–11.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”. – 1994. – 191 с.
6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.

Forming of the valued orientations of schoolboys is the important factor of their spiritual development. Forming of the valued orientations of junior schoolboys is based on unity of their emotional and cognitive activity, and so leans against the special level of organization of this activity which depends on volitional descriptions of child. For illumination of problem of forming of the valued orientations of junior schoolboys it is possible most substantial to define such features: relatively proof system of orientation of interests and necessities of personality, orientated on the certain aspect of social values; education is played by the role of management becoming of the valued orientations.

Key words: values, pedagogical management, junior school age, development, forming.

УДК 371.72

ББК74.200.554

Olvasztóné Balogh Zsuzsa

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS FONTOSSÁGA A NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEINKBEN

У наш час питання здорового способу життя набуло популярності, оскільки все більше людей прагнуть якнайдовше жити в здоров'ї та добробуті. Дана публікація покликана привернути увагу читачів до проблеми здорового способу життя як пріоритетного завдання для суспільства. Проаналізувати зв'язок способу та стилю життя; якість життя, формування свідомого ставлення до свого здоров'я, усвідомлення цінності здоров'я. Розкрити діяльність у даному напрямі сім'ї та навчальних закладів.

Ключові слова: здоров'я, спосіб життя, виховання здорового способу життя, свідомого ставлення до здоров'я.

Az egészségmagatartás, egészségnevelés és az egészségmegőrzés összefüggései

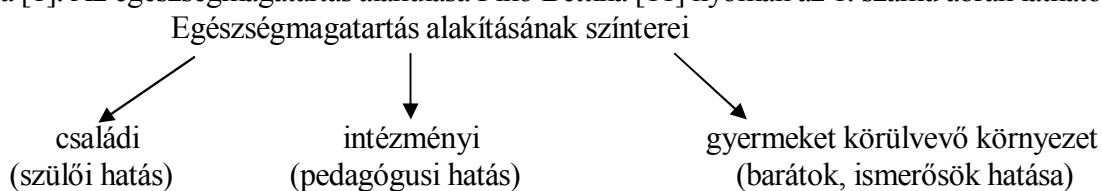
A lakosság egészségi állapotának leírásakor nem szabad figyelmen kívül hagynunk olyan, az egészséget jelentősen befolyásoló tényezőt, mint a lakosság egészségmagatartását, ezen belül is az életmódbeli szokásokat.

Az egészségmagatartás a leghatékonyabban abban a környezetben befolyásolható, amelyben az emberek az életüket élik, azaz a mindennapi élet színterei (család, települési és civil közösségek, szomszédságok, iskolák, munkahelyek, civil szervezetek stb.) [1.1.]. Egyet kell értenünk azzal a megállapítással, hogy a fiatalok egészségmagatartása a nemzetközi és hazai szakirodalom szerint is általában romló tendenciákkal jellemezhető. Egyre korábbi életévekre tolódik bizonyos káros egészségmagatartási szokások kezdete (dohányzás, alkoholfogyasztás, stb.) [1.1.]. Nyilvánvaló hogy a gyermekek életmódbeli szokásai hatással vannak felnőtt életmódjukra, ezért is kiemelten fontos az ifjúság egészségmegőrző magatartásának vizsgálata. Mivel a magatartás főleg gyermekkorban alakítható, az egészség érték voltának felismerésére, elismerésére, megfogadására nemcsak az általános és középfokú oktatásban szükséges motiválni, hanem óvodáskorban is. Az egészséges életmódra nevelést ezáltal fokozottan előtérbe kell helyezni nevelési rendszerünkben is. A felnőtt életmódot jelentősen meghatározóak a gyermek-és ifjúkori hatások, ebből következik mennyire fontos a pedagógus egészséges életmódra nevelési tevékenysége. Az egészségnevelés alapvető célja, hogy a lakosságot tájékoztassa a

betegségmegelőzésről, illetve életmódváltásra ösztönözzön [6]. Az egészségnevelés pedagógiai tevékenység, melynek során az egészséges életmód céljai megvalósítását tűzzük ki magunk elé. Az egészségnevelés gyakorlatának egyedüli eszköze a nevelés, tehát az egészségnevelés lényegében személyiségformálás [9]. Az egészségnevelés céljainak mind teljesebb elérése érdekében lényeges az egészségtudatos magatartás kialakítása [10]. Nem szabad lemondanunk azonban az egy életen át tartó szemléletformálásról, mely során a születéstől kezdve egy életen át szükséges motiválni.

Az Egészségügyi Világszervezet az egészségmegőrzést (health promotion) a következőképpen határozza meg: az egészség megőrzése az egészséget elősegítő életmód és az ezt ösztönző társadalmi, gazdasági, környezeti és személyes tényezők együttes hatását öleli fel. Az egészségmegőrzés olyan folyamat, amely az egyénetet képessé teszi saját egészségük megtartásában való közreműködésre. Az egészségmegőrzés egyik általánosan alkalmazható módszerként komoly és szükséges – jövője van az egészségnevelésnek a lakosság egészség-kulturális szintjének emelésében [14,o.68.].

A témával szoros összefüggésben áll az egészségmagatartás. Valamennyi témával foglalkozó szakember egyetért abban, hogy a helyes egészségmagatartás kialakítása **pedagógiai feladat**, melyre alapvető hatása van természetesen a családi környezetnek, a szülők követendő példaként szereplő egészségmagatartásának [3, 4, 9, 16]. Több szempontú modell-hatás érvényesül a helyes egészségmagatartás kialakítása során, egyrészt a szülők részéről, másrészt a pedagógusok, valamint a gyermeket közvetlenül körülvevő szűkebb környezet (barátok, ismerősök) révén. *Pikó* és *mtsai* [11] szerint az egyének magatartása rendkívül fontos pszichoszociális elem az egészségmegtartásban, mivel a betegségek okai között nagyon sok, magatartás által meghatározott tényező található, ezért a prevenció hatékony eszköze lehet a pozitív, egészségmegtartást célzó magatartás. Az egészségfejlesztés célját tekintve *Pikó* [12] az életmódunk megváltoztatását tartja egyik fő feladatunknak, mivel a modern kor civilizációs betegségeinek rizikótényezői nagyrészt életmódunkkal állnak összefüggésben. Ezzel nyilvánvalóvá válik, hogy az egészséges életmód elengedhetetlen része a betegségmegelőzésnek [2]. Az egészségfejlesztés célkitűzése alapvetően a jó életminőség, az életkor növelése és az egyes lakossági rétegek hátrányainak felszámolása [1]. Az egészségmagatartás alakulása *Pikó Bettina* [11] nyomán az 1. számú ábrán látható.



1. ábra Az egészségmagatartás alakulása

Egységnevelés és a nevelési-oktatási intézmények

A bölcsődei gondozás-nevelés feladatai:

- az egészséges testi fejlődés elősegítése,
- az érzelmi fejlődés és a szocializáció elősegítése,
- a megismerési folyamatok fejlődésének segítése.

Az óvodai nevelés általános feladatai:

Az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül:

- az egészséges életmód alakítása,
- az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása,
- az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása.

Egységfejlesztés a pedagógusképzésben

A pedagógus hangsúlyos szerepe az egészségnevelés, egészségfejlesztés, valamint a helyes egészségmagatartás kialakítása terén vitathatatlan. Nem átvéve azonban a családi nevelés alapvető feladatát, hanem azt kiegészítve, kölcsönösen segítve a gyermek egészséges életterének biztosítását, a szellemi és a testi kondíció megalapozását. Az egészségnevelés és egészségfejlesztés célcsoportjainak kiemelten a bölcsőde, az óvodás és iskoláskorú gyermekek és fiatalok tekintendők; hisz e korosztály egészségmagatartása döntő mértékben meghatározza a jövő felnőtt lakosságának egészségi állapotát. A nevelési, oktatási intézményekben szervezett programok elsősorban egészségvédelmi célokat szolgálnak. Arra kell törekedni, hogy az információk átadásán túl segítsék azok gyakorlati megvalósításához szükséges képességek és jártasságok fejlesztését. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson nemcsak a

pedagógusok, hanem az egészségügyi dolgozók képzésében is az eddigieknél nagyobb hangsúlyt szükséges helyezni a korszerű szemléletet és módszertant alkalmazó népegészségügyi és egészségfejlesztési tartalmak átadására, beépítésére oktatási rendszerünk valamennyi színterén. További lényeges kérdés, hogy a közoktatási intézmények (óvoda, általános- és középiskola) - ahol a gyerek ideje nagy részét tölti - légköre és tárgyi környezete mennyire segíti az egészséges életmódot elfogadó és továbbadó szemlélet tükröződését.

Az egészség-érték népszerűsítésében a családok alapvető felelősségén túl elsősorban a pedagógusok szerepét kell kiemelnünk. A családi egészség-megőrző mintát a szülőkön túl a védőnői szolgálat tagjai alapozhatják meg a családlátogatások során. Az egészség értékővő szemléletét az óvodák erősíthetik például: a témával kapcsolatos célzott mesékkel, egészségfejlesztő játékokkal [15,o.146., 16].

Az egészségügyi szokásrendszer megléte is hozzátartozik az egészségfogalom tartalmához [8]. Az alapvető egészségügyi szokások kialakítása a családban kezdődik, intézményesen a bölcsődébe, valamint az óvodai évek alatt történik. A szokások kialakulása hosszas gyakorlással jön létre, melynek lételeme az egymást követő események, tevékenységek gyakori ismétlődése, a rendszeresség. A szokások automatizmussá válásában a bölcsődén és az óvodán kívül az iskolának lényeges szerepe van. Ennek elsősorban a feltételek biztosításában és az egyes tevékenységekhez kapcsolódó szabályok betartatásában kell megnyilvánulni. E tekintetben kérdés, hogy az iskola milyen mértékben képes a megfelelő feltételek biztosítására, valamint milyen módon tud hozzájárulni az óvodában kialakított alapvető szokások magasabb szintűvé fejlesztéséhez, megszilárdításához. Az iskolás korra tehető a prioritások hierarchikus rendszerének kialakulása, mely a későbbi életformát, életvitelt és életminőséget fogja jellemezni. Ezért az egészségügyi szokásrendszer minél magasabb szintűvé tételére való törekvés kell, hogy jellemezze az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés problematikáját. E témakörnek szerves része a lelki egészség, mely tartalmilag rendkívül sokrétű. Alapvető jellemzője: a kiegyensúlyozottság, harmónia önmegvalósítás, közösségi társas kapcsolatok, – ezek meglétének vagy hiányának az egész személyiséget érintő következményei vannak.

A gyerekek testi, lelki egészségének megőrzése és az egészséges személyiség fejlődése érdekében integrálni érdemes az egészséges életmód elméleti és gyakorlati kérdéseit, teendőit a szülők bevonásával. Az elméleti fórum leginkább a szülőkre irányul előadásokon, filmvetítéseken keresztül, szakemberek segítségével; míg a gyakorlat a gyerekek életkorának függvényében tevélegesen beépül a mindennapokba. Az 1-6,7 éves gyerekek egészséges életmóddal kapcsolatos szokásait a családi minta nagymértékben meghatározza. A bölcsődében, az óvodában töltött napi 7-9 óra az óvodai szokásrendszer kialakítását szolgálja, ugyanakkor az automatizálódáshoz az otthoni szokások kapcsolódása nélkülözhetetlen. A családok egészséges életvitelét nagymértékben befolyásolja a szülők iskolai végzettsége. A pedagógusok munkájában kidomborodik a közvetítő funkció, mely során a gyermekeknek, szülőknek segíti a gyakorlati és elméleti programokkal fejleszteni az egészséges életmóddal kapcsolatos szemléletét.

Fő feladatok közé tartozik:

- a **helyes életritmus** (napi, heti) kialakítása, a nyugodt, kiegyensúlyozott életvitel a családok életformájának ismeretében.

- a gyermekek egészségének megóvásához a **megfelelő táplálkozás** alakítása (a szülők segítségével) az évszaknak megfelelő zöldségek, gyümölcsök fogyasztása, azok feldolgozása, gabonanövények csíráztatása, fogyasztása, müzli beépítését az étrendbe, gyógyteák közös szedése utáni készítés, stb. . .

- a gyermekek egészségének védelmében, testük és ruházatuk gondozásával a **testápolás** szokásainak alakítása közül kiemelt feladataink az óvoda és a család testápolási szokásainak összehangolása, az ápoltság fontosságának hangsúlyozása

- **mozgás** terén a gyermekek életkori mozgásigényének kielégítése, a szervezet erőinek, ellenálló-képességének fokozása napi két mindennapos mozgással, heti két testnevelés foglalkozással, szabadban szervezett mozgásos játékokkal, a szülők bevonásával vízhez szoktatás, séta, kirándulás

- a korcsoportnak megfelelő mennyiségű aktív és passzív **pihenés** szervezése, főként a szabadban, melyre a fedett terasz (kora tavasztól késő őszig) kiváló lehetőséget biztosít

- a levegő, a napfény és a víz **edző hatásának** szem előtt tartása és minél gyakoribb, rendszeres kihasználása.

A bölcsődés- és az óvodáskorban a játék a tanulás legmeghatározóbb színtere [7]. A gyermek életkori sajátosságaiból adódóan játékosan, a játékban sajátítja el az ismereteket. Ezt ki kell aknázni az egészségnevelés, valamint az egészségfejlesztés kapcsán is.

Összegezte:

Az egészséges életmódra nevelés nemcsak egészségügyi felvilágosító tevékenységet feltételeznek, hanem **egészségnevelői** tevékenységet is, ami rendszeres, folyamatos nevelőmunka, amely kiterjed a magatartásbeli, viselkedési szokások alakításának segítségével az egészség megőrzésére. Minden **pedagógust** meg kell tanítani arra, hogy képes legyen olyan egészség-és testkulturális ismeretek átadására, amelyek elősegítik a gyermek egészséges életmódjának kialakítását, egészségének fenntartását, megszilárdítását. Várhatóan csak akkor valósul meg a pedagógus egészségnevelő munkája, ha saját életmódjuk és egészségmagatartásuk is kielégítő, megfelelő. A csecsemő- és gyermekgondozó személyisége és ismeretei azért döntő fontosságúak, mert a gyermekek későbbi fejlődésének, alakulásának szempontjából az életük első három évében átélt élmények és hatások is rendkívül jelentősek. Ez a foglalkozás legalább annyira pedagógiai hivatás, mint egészségügyi. "Az egészség intézményes nevelésének folyamata egészséges szemléletű pedagógusok nélkül megvalósíthatatlan" [8,o.18.].

1. Andersen, R.E. (2000): A healthy people 2010 program. The Physician and Sports medicine. Vol.: 28.
2. Apor Péter (1999): Rehabilitációs edzésprogram belbetegségeknél. Orvosi Hetilap, 11. 579-585.
3. Elekes Attila (2006): Egészségpedagógia. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest.
4. Ilyés István (2003): Az egészségmegőrzés komplex felfogása, szemléletmódjai és az alapellátás egészségmegőrzési feladatai. Családorvosi Fórum, 1. 56-61.
5. Iván László (2005): Az idősebb és időskor, mint az edzettség próbája. In.: Némethné Jankovics Györgyi (Szerk.): Aktivitás – mozgás – sport a harmadik életszakaszban. Senior Könyvek, Győr. 7-18.
6. Jennie Naidoo, Jane Wills (1999): *Egészségmegőrzés* Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest
7. Kovács György, Bakosi Éva (2005): Játék az óvodában Didakt Kiadó, Debrecen
8. Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. Magyar Pedagógia, 1. 11-28.
9. Mészáros Judit és Simon Tamás (1994): Egészségnevelés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
10. Pál Katalin, Császár Judit, Huszár Anikó és Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. Új Pedagógiai Szemle, 6. 25-32.
11. Pikó Bettina, Barabás Katalin és Markos Judit (1993): Egészségmagatartási minták populációs szintű vizsgálata: az ún. fizikai aktivitási magatartás. Népegészségügy, 74. 207-211.
12. Pikó B. (2002). Egészségszociológia. Új Mandátum, Budapest
13. Pikó Bettina és Pluhár Zsuzsanna (2002): Tudatos-e a fiatalok egészségmagatartása? Egészségnevelés, 6. 246-251.
14. Simon Tamás (1993): Az egészségnevelés helye, szerepe és lehetőségei a korszerű egészségügyben. Népegészségügy, 74. 67-69.
15. Simon Tamás (2002): Az egészség értéként való megismertetése és elfogadtatása Egészségnevelés, 4. 145-146.
16. Simon Tamás (2006): Az egészségérték-gazdálkodás kialakítása, mint elsődleges egészségfejlesztési feladat. Egészségfejlesztés, 1-2. 2 - 5.

The health and the quality of life became especially important in our today's world, since it is a man long, but would like to live in healthier one and in satisfactory prosperity [5]. The statement that the Hungarian population's health conditions are bad outstandingly appears banal sometimes already possibly, to require truth on many dots lets after himself. The statistical data that corroborate this fact signal it in one, we do not manage to emphasize it often enough, our population's health conditions have to handle his indicators on emphasized one. My study my aim it, that let me be the participant of the process that the health is for his importance, to keep as a value his priority one of the main object.

The exploration of the contexts of the lifestyle and the health behaviour, the quality of life, the positive health view, and I analyse the significance of the making aware of the health value. I deviate the scenes playing a role into the value broadcasting, the framing of the lifestyle primarily in connection with the foresaid areas (family, educational institutions) his activity.

Key words: health, lifestyle, health upbringing, health development, health behaviour up grades.

УДК 37.011.33
ББК 74.200

Karikó Sándor

NEVELÉSI PARADIGMÁK – MI VÉGRE? VÁZLAT A NEVELÉS XXI. SZÁZADI MEGÚJULÁSÁHOZ

Сьогодні з-поміж усіх завдань, які стоять перед наукою, важливим є звернути увагу на формування парадигм у філософії виховання. Багато науковців намагалися дати визначення поняттю „виховання”. Вихідною точкою у визначенні цього терміна є факт того, що людина здатна вступати у складні та різноманітні відносини з оточуючим світом. Тварина просто пристосовується до навколишнього світу, однак людина, в ході процесу пристосування, створює щось нове. Головним питанням є те, як зробити світ більш гуманним, а людину кращою. Це є головним викликом у виховному процесі усіх часів.

Ключові слова: виховання, соціалізація, гуманність, доброзичливість, чесність.

Kétségtelen fontos és aktuális feladat széleskörűen vizsgálunk az *oktatás* tartalmi megújulásának kérdéseit. De legalább ugyanilyen szükséges kutatnunk a *nevelés* mai helyzetét, régi-új tartalmait. Az alábbiakban erre az utóbbi kihívásra szeretnék reagálni, és egy röpké kísérletet tennék a nevelés – általam legfontosabbnak vélt – vonásának (mondjuk így: legbelső világának, természetének) az elemzésére. Mint majd látni fogjuk, szükségképpen jutunk el általános elvekhez, amelyeket nevelési paradigmákként is felfoghatunk. Azt gondolom, az itt tárgyalt elvi fogódzókat, az eddigi pedagógiai gyakorlathoz képest, sokkal nagyobb hatásfokban kívánatos tudatosítanunk és működtetnünk.

Induljunk ki *Kant*, már klasszikusnak tartott megállapításából: “Különös vonása az emberiségnek – írja – , hogy nevelésre szorul, (...) az ember állat, aki nevelésre szorul.” [11, p.498 és 592] Másképpen fogalmazva, az ember nevelés nélkül soha nem válhat társadalmi lényvé, azaz emberré. Többek között ez, tehát a nevelés ténye különbözteti meg az embert az állattól. Mint köztudott, az állatvilágban is jelen van már a gondoskodás, azonban a nevelés új és magasabb rendű képződményként működik az emberi tartományban.

A nevelés alapvető társadalmi tényező, nem meglepő, hogy a bölcsellettörténet élénken reagál erre a témára. Hadd emlékeztessenek néhány markáns felfogásra. Például *Aquinói Szent Tamás*, a skolasztika fejedelme azt állítja a nevelésről, hogy az nem más, mint a lélek pihentetése. [1, p.528-533 és 691-692] Szép fogalmazás, ám rögtön felmerülhet, elégséges-e a lelki nyugalomról, ellazulásról beszélni akkor, amikor a nevelés lényegét kívánjuk megragadni? Vagy gondoljunk *Helvetius* jó szándékú, de túlzó gondolatára, miszerint “a nevelés mindenható”. [2, p.43] A fiatal *Nietzsche* csak fokozza *Helvetius* optimista felfogását: jön majd egy olyan korszak, amelyben „nem lesz semmi más gondolat, csak a nevelés.” [16, p.225]

Nyilvánvaló, meg kell találnunk a nevelés *reális* társadalmi helyét és szerepét, azaz egyaránt szükséges elkerülnünk a nevelés túl szűken, illetve túl bőven értelmezett felfogását s gyakorlatát. A nevelés nem mindenható és nem kizárólagos, ám nem is egy nyugalmi-passzív állapot kifejezője. A nevelés valóságos ereje s hatása igazán éppen akkor tud megmutatkozni, amikor a nevelőmunka számára kedvezőtlen körülmények jönnek létre a társadalomban, vagy éppenséggel tragikus történelmi tehertétel tör ránk. Ez utóbbival kapcsolatban nem árt felidézni *Márai Sándor*, az európai magyar író tanúságtételét. Neki a II. világháború kellős közepén volt kellő erkölcsi-szellemi bátorsága egy új *nemzetnevelési* stratégiát szorgalmazni. [15, p.127-214] Csak kérdezem: nem volna-e ma is aktuális egy új, az egész nemzethez szóló nevelési programot kidolgozni?

Vizsgálva a nevelés mai reális társadalmi helyét s jelentőségét, először azt a kérdést célszerű tisztázni, mivel nem azonos ez a tevékenység.

a/ *A nevelés nem egyenlő az oktatással*

Pedagógiai közhely az oktató- és a nevelőmunka szerves összefüggésének ismerete s megítélése. Nem vitás, e két terület kölcsönösen kiegészíti és megtermékenyíti egymást. Például azon oktató, aki úgy tanít, hogy elhanyagolja, netán teljesen kiiktatja munkájából a nevelés szempontját és értékét, az legföljebb szakbarbár lehet, de nem pedagógus. S fordítva: aki úgy próbál nevelni, hogy nem tudja és/vagy nem is akarja követni-tanítani a tudományos ismeretek fejlődését, az előbb-utóbb anakronisztikussá válik. Mindamellettt látnunk kell a két szféra között rejlő jelentős különbségeket is. Nyilvánvaló, az oktatás a rációra, a szellem kimunkálására irányul, miközben a nevelés az *egész* személyiség alakítására koncentrál. Az előbbi általában rövid távú befektetés, és kis egységek (leckék) jól követhető s kontrollálható sorozata. Az utóbbi pedig inkább hosszú távú befektetés, amely fölöttébb bonyolult, áttételes, nem látványos folyamatok hatásaként állhat elő. Ha szabad egy gyakorlatias példával megvilágítanom a döntő különbséget, akkor azt mondom: könnyen elképzelhető olyan tanár, aki nagy tudású, s magas szinten is oktat, más vonatkozásban viszont rossz ember, mivel nem a tárgyi tudás alapján osztályoz, igazságtalan, netán még meg is alázza a diákot. Az ilyen esetre, bizony, igaz lehet az a meghökkentő kijelentés, hogy a pedagógus bukik meg (és nem a tanuló). Mármint emberileg, a nevelés szempontjából.

b/ *A nevelés nem azonos a szocializációval*

Számos pedagógiai tanulmány a nevelés lényegét-értelmét a szocializáció fogalmának a segítségével adja meg. Maga a köztudat, de a szakma egy része is úgy véli, hogy a gyermek nevelése nem más, mint a felnőttkorra való felkészítés, a felnőttek szerepének elsajátítási folyamata. A nevelés célja e szerint az, hogy “átadjuk a gyermeknek azt, ami a társadalom (...) túléléséhez szükséges.” [4, p.79] Pontosabban: a társadalom működéséhez szükséges. Az alapvető társadalmi

normák, szabályok átadásáról, illetőleg megtanulásáról van itt szó. Más szóval “a társadalmi belépőjegy”, a szocializáció folyamatáról. Kétségtelen, a nevelőmunka során ellátunk szocializációs funkciót is, de igazat adhatunk *Kenneth Wain*, kortárs nevelésfilozófusnak, amikor hangsúlyozza: “a nevelés valami többről szól, mint csupán arról, hogy legyen képességünk a kritikus gondolkodásra”. [20, p8] Már fentebb láttuk, a szellem, a gondolkodás pallérozottságának kialakítása mint tanítási-tanulási kihívás fontos feladat, ám a nevelés mást, többet és mélyebb tartalmakat: az ember szívet-lelkét, érzelmi állapotát, egész személyiségét *pozitívan* átható erényeket kíván felmutatni és előhozni. Ez pedig már túl esik a szocializáció lényegén. A szocializáció végső célja az, hogy az ifjú ember illeszkedjen be a társadalomba: a felnőttek világába, amely sajnos tele van gyarlósággal, bűnnel, gonoszsággal, rossz felnőtt emberrel. Viszont a nevelés legfőképpen arra irányul, hogy a gyerek- és ifjúember váljon különb és jobb emberré is, mint a mindenkori felnőtt és idős nemzedék.

A fenti összefüggés alapján állítom, hogy a nevelés a szocializációval sem azonos. És amelyik nézet annak veszi, azt nevelési mítosznak nevezem, továbbgondolva *Jay P. Greene* nagyszabású, oktatási mítoszokról szóló könyvének koncepcióját. [8, p.218]

c/ A nevelés nem idomítás

Jaspers, a neves egzisztencialista gondolkodó közre adott egy olyan pedagógiai jellegű könyvet (*Was ist Erziehung?*), amely sajnálatos módon még mindig nem vált általánosan ismertté és elismertté a magyar pedagógiai gyakorlatban. Föltételezem, az a tény is szerepet játszhat ebben, hogy mindmáig nem került sor a magyar nyelvű fordításra. Témánk szempontjából rendkívül figyelemre méltó *Jaspers* alábbi gondolatsora. A szerző az emberi és az állati lét különbözőségéről elmélkedve, leszögezi s Kant után már nem meglepő: “Az ember nem úgy fejlődik, mint az állat, akinél a biológiai örökítő anyag ugyanúgy ismétlődik generációkon keresztül, hanem történeti változások által, (...) az egyén társadalomhoz való viszonya nem egy meghatározott formában történik, az embernek *történelme* van, *alkotásként* (kiemelések tőlem – K. S.) jelenik meg. (...) S ezért a nevelés nem idomítás, hanem segítség a szabadságban az önállóvá váláshoz.” [10, p.75, 77, 352]

A fenti szövegrész s mondanivaló különös fényt és megítélést nyer, ha arra gondolunk, hogy a szerzője az úgynevezett „porosz nevelés” hazájának szülötte. A kizárólagos parancsuralmi alapon történő személyiségformálás jóvátehetetlen károkat okoz a nevelésben, noha kétségtelen, általa fegyelmezett embereket tudunk előállítani, és a kikezdhethetlen családfő és/vagy a tanító-tanár számára könnyű és kényelmes sikernek tűnik. Könnyen előfordulhat, ezért mételyezi meg a gyakorló pedagógusok egy részét még ma is ez a szemlélet. Azt gondolom, a nevelők döntő többsége elviekben elutasítja az idomítás méltatlan veszélyét, de roppant nehéz ellenállni annak a pedagógiai babonának, amire már *Russell* is felhívta figyelmünket, hogy tudniillik “A gyermek ‘jó’, ha szót fogad, és ‘rossz’, ha nem fogad szót.” [18, p.53]

Alighanem megölnénk a nevelés “lelkét”, magas rendűségét, ha valamiféle idomító foglalatosságot látnánk az ilyen jellegű munkálatban. *

A nevelés mint jóra való lehetőség

A fenti vázlatos kitekintés után illő és jogos a kérdést, valójában mi hát a nevelés? Érthető módon, sokan és sokféleképpen próbálkoztak a definíció-adás – nem éppen könnyű – feladatával. Első pillanatra magam is azonosulok azzal a markáns, de nem egyöntetű felfogással, hogy a nevelés az ember egészére, azaz személyisége minden lényeges összetevőjére irányuló formáló tevékenység. Ám azt is gondolom, itt még nem állhatunk meg: szükséges (legalábbis kívánatos) tovább lépni a némileg konkrétabb világ felé, egyúttal megragadva azt a legnemesebb tartalmat, ami köré szerveződik minden nevelőtevékenység.

Nem meglepő, hogy *Herbart*-nál, a pedagógiatörténet egyik klasszikusánál találhatunk egy biztos pontot, afféle fogódzót, amely motiválhat bennünket a konkrétabb és megfelelőbb megközelítésre. *Herbart* szerint a nevelésben “minden erénynek összefoglalva kell lennie.” [9, p.178] Egyszerűbben fogalmazva: *a nevelés minden erény összefoglalója*. Ami számomra a meglepő, hogy sem a neveléstudomány, sem a gyakorló pedagógia nem gondolja át s tovább ezt a herbarti útmutatást, illetőleg nem vonja le az abból szükségképpen adódó konzekvenciákat. Legalábbis egyértelműen, egyöntetűen és meggyőző hatásokkal biztosan nem tesz eleget egy ilyen kihívásnak.

Herbart nyomán állíthatjuk, a nevelés mindenekelőtt s legfőképpen a meghatározott erkölcsi értékek s erények világa. Az emberi létmegnyilvánulás fölöttébb gazdag, összetett és egyszersmind

csodálatos tartományáról van szó, amelyből – saját értelmezésem szerint – messzemenően indokolt egyetlen konkrét erényt kiemelünk, s az alapján működtetni magát a nevelést.

Ezzel kapcsolatban – jó néhány, de itt nem vizsgálható forrásmunka mellett – a döntő orientációt *Richard Pring*, kortárs nevelésfilozófustól kaphatjuk meg. Pring szerint a nevelőtevékenység végső soron mindig arra irányul, hogy “az ember teljesebbé váljon, (... a nevelőt pedig az a kérdés izgatja, hogy az ember – K. S.) miként formálódhat még jobb emberré.” [19, p. 22] Talán ebből az egyetlen idézetből, határozott gondolatból is már beláthatjuk, a *nevelés* legbensőbb természete, legmerészebb célja, “szent” küldetése, legfőbb mozgatórugója a *jórahalóság erénye*. A nevelés az a természetes emberi kíváncsi és törekvés, hogy *a világ váljék humánussá vagy még humánusabbá: az ember pedig jó emberré vagy még jobb emberré*. A jórahalóság – a nevelés szempontjából – a legmagasabb rendű erény, amelynek képviselőjére minden elhivatott nevelő, munkája valamennyi mozzanatában törekszik. Fogalmazzunk pontosabban és szerényebben: lehetséges és szükséges, hogy törekedjék rá.

Elnézést a szépirodalmi példáért: hogyan is fogalmaz *Gogol*, a *Holt lelkek* című regényében? Csicsikov, a történet főszereplője, egy svihák, csaló, bűnös fiatalember, átesve a damaszkuszi pálfordulat jelenségén, megtisztulva lép elénk: “bennem az a kíváncsi, hogy jót cselekedjek, (...) s igyekezni fogok másokat jóra serkenteni, becsületesen fogok dolgozni, hogy jó hatással legyek másokra.” [7, p.531] (Csak zárójelben jegyzem: egy-egy klasszikus írótl, költőtől olykor többet tanulhatunk, mint a többnyire száraz, unalmas akadémiai tudományos könyvek egy részéből. Persze alaptalan lenne a tudomány ellen kikelni, ugyanakkor az sem árt, ha a tudományos kutató, saját eredményét tekintve, alázatos tud maradni. Továbbá miért nem tételezhetjük fel, hogy a zseniális művész mint a “lélek mérnöke”, az emberi lélek olyan mélyebb bugyraiba is lehatolhat, ahová a tudós már nem érkezhethet el?)

A *jórahalóságot* mint legmagasabb rendű erényt egyúttal a legfőbb nevelési paradigmának tekintem: olyan elsődleges, általános és nemes mintaadó képződménynek, amely átfogja és szabályozza a nevelés egészét. Működése legalább négy tartópilléren nyugszik. Jelesül az *irányultság*, a *céltudatosság*, az *alanyiság* és a „*kell*” mozzanatának az elvén. Ha a jórahalóság a nevelés *egészére* vonatkozó paradigma (elsődleges meghatározó, csodálatra méltó misztérium), akkor e négy elv a nevelőmunka konkrét *részeinek* egyidejű és együttes mozgatója, rásegítője. Mindegyik szükséges a paradigma működéséhez. Együttesen segítik a nevelési tartalmak kibontakoztatásának folyamatát, legalábbis a sikeres nevelőmunka reményét keltik. Ragadjuk meg röviden mind a négy elv legfontosabb mondanivalóját!

1. Az irányultság

Senki nem gondolhatja komolyan, hogy a jórahalóság erénye majd magától értetődően, automatikusan és könnyűszerrel valósul meg. Ellenkezőleg: sokkal nagyobb eltökéltséget, koncentrációt és – bizony – áldozatot követel, mint ahogyan az első pillanatra feltételeznénk. Soha nem feledhetjük, hogy a nevelés nem akármilyen mozgások, (például kör-körös, cikk-cakkos, véletlenszerű, nem uralt változások) eredményeként adódik, hanem nagyon is határozott iránnyal rendelkező tevékenység. A nevelésnek mindig létezik egy kezdő és egy végső pontja: mindig valahonnan elindulunk, és valahová megérkezünk. Könnyű belátnunk: a kiinduló- és a végpont nem lehet azonos. *Demokritosz*, az ókori görög bölcselel ismeri fel először azt a nagyszerű gondolatot, hogy ez a “végpont” végső soron egy új természetet jelent. A nevelés eredményeként egy új embert kapunk, ahogyan *Pais István* kommentálja *Demokritosz* felvetését: egy valóságos „második természet” jön létre. [17, p.190]

Nyilvánvaló, nem arról van szó, hogy az ember elhagyja az úgy nevezett első természetét, tehát az őseitől örökölt genetikai anyagát. Az megmarad egy egész életen át. “Csupán” arról beszélhetünk – s ez egyáltalán nem kevés – , hogy a személyiség alakításával olyan új vonásokat, értékeket teremtünk, amelyek a nevelő munkája nélkül semmiképpen nem születhettek volna meg. S ezáltal – ahogyan erre már korábban rámutattam – nem pusztán megismételjük a mindenkori felnőtt és idős nemzedék világát, hanem mást és – reményeink szerint – jobbat is alkotunk.

Az irányultság fenti értelméről egyáltalán nem mondhatunk le, ha csak nem elégszünk meg az alacsonyabb rendű és az emberi nemhez méltatlan ösztön- és véletlenszerű mozgásokkal, a sorscsapások kizárólagos uralmával.

2. A céltudatosság ereje és nagyszerűsége.

Az elsőként vázolt sajátosság logikusan vezet a második tartópilléréhez, a céltudatossághoz. A nevelés valamilyen cél által vezérelt folyamat, s ezért a célkitűzés szerepe hangsúlyossá válik. A személyiség-formálás a konkrét cél megfogalmazásával kezdődik, sok függ a célkijelöléstől, mivel ez a művelet meghatározza az egész folyamatot. A célkitűzés kitüntetett szerepet tölt be, ugyanis az a különleges helyzet áll elő, hogy az emberi cselekvést egy szubjektív elem, eszmei mozzanat (tudniillik a tudat s annak célkitűző képessége) irányít s kontrollál.

Talán nem fölösleges ezzel kapcsolatban felidézünk egy közismert marxi filozófiai hasonlatot. *Marx* összeveti a pók és a méhecske tevékenységét a takács- és az építőmester munkájával. Könnyen előfordulhat, hogy a pók és a méhecske tevékenysége megszegyeníti a mesterek produktumát, mégis a legrosszabb mesteremberek fölébe helyezkednek az állatoknak azzal, hogy a munkások elképzelésében, tehát eszmeileg már előre megvan az, ami a valóságban még nem létezik. "A munkás nemcsak létrehozza a természeti dolog formaváltozását – írja a filozófus – , hanem egyúttal a természeti dologban megvalósítja célját, amelynek tudatában van, amely törvényként meghatározza cselekvésének útját-módját" [14, p.169]

A nevelés folyamatában is hasonlóképpen működik a cél. Az ember mint nevelő föl tud állítani egy célt – például a jóra valószínűség erényének kialakítása –, amely valóságosan nincs jelen, ám a folyamatot mégis ténylegesen vezérelni tudja, és végső eredményként (ha sikeres a személyiségformálás) megalkotható az. S pontosan ez adja meg a célkitűzés erejét s nagyszerűségét.

3. A nevelés alanyisága

A nevelőnek mindig tudatában kell lennie annak, hogy kire irányul alakító tevékenysége. Szemben, például egy asztalosmesterrel, aki holt, merev, passzív anyaggal dolgozik, amely csak eltűri-elszenvedi a munkástól induló külső hatást, ő a legbonyolultabb lényt kívánja formálni. Tehát aki él, gondolkodik, tud kérdezni, netán visszafeleselni, gazdag érzélemvilággal bír, akinek van vágya, akarata és sokféle emberi kapcsolata. Aki kimeríthetetlen szubjektum, egy csodálatra is méltó alany. Könnyű belátnunk, *a neveléseméletnek van tárgya*, viszont magának *a nevelésnek nincs tárgya*, „csak” *alanya*.

Milyen elvi és gyakorlati következménnyel jár a fenti állítás? Mindenekelőtt indokolt visszautasítanunk azt a törekvést, amely egyoldalú viszonyt próbál felállítani nevelő és nevelt személy között. Elfogadhatatlan például az a beállítás, hogy tudniillik a nevelő lesz a meghatározó, a nevelendő pedig a meghatározott. Ám még az a magyarázat sem meggyőző, miszerint a gyermek – utólag – visszahat magára a nevelőre, jóllehet az aktivitás mozzanata itt már jelen van. Jó lenne, ha az egyszerűsítő, mechanikus szemléletet *teljesen* és végleg magunk mögött tudnánk hagyni. A nevelendő személy mint szubjektum (alany) nagyon is gazdag világgal, sokféle vonatkozással, imponáló aktivitással rendelkezik, amely tényezőt már a folyamat megkezdésekor, majd annak teljes egészében (nem pusztán a végeredményben!) kívánatos számba vennünk. A nevelendő nem csak visszahat a felnőttre, hanem a nevelőmunka *indításakor* és *a folyamat közben* is már önálló s aktív ágensként vesz részt. *A gyermek szerepe a nevelésben nem csupán a reakció, hanem az akció, az alkotás.* [13, p.111] A nevelés alanyiságának kritériumát alighanem a legnehezebb megvalósítanunk a gyakorló pedagógiában, de föltehetőleg a legszebb feladat.

4. A "van" és a "kell" dichotómiája

A pedagógiát (tudományt és gyakorlatot egyaránt) gyakran éri az a vád, hogy túlságosan elrugaskodik a valóságtól, nem tud mit kezdeni a realitás rideg tényeivel, inkább elringatja magát egy álmvilágba, s megreked az ideák és az utópiák birodalmában. A valóságos emberi problémákat képtelen megoldani, legjobb esetben is csupán egy jó szándékú, de naiv elképzeléssel áll elő.

Úgy vélem, az ilyen kritika nagyrészt jogos, kétségtelen, a pedagógia nem ritkán vergődik a "van" és a "kell" sajátlagos ellentétében. Más vonatkozásban viszont egy újabb szempontot is megfogalmazhatunk: a pedagógiai munka belső természetéről, markáns és elidegeníthető vonásáról volna szó? Figyeljünk *Éric Dubreux*, kortárs francia nevelésfilozófus intenciójára: "A pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem 'leírja' és magyarázza, ami van vagy volt, hanem (...) meghatározza, aminek lennie kell, s így elkerülhetetlen, hogy ideológiához, spekulációhoz vezet az. (...) A pedagógia az elméletből halad a dolgok felé, nem pedig fordítva: a dolgokból az elmélet irányába." [5, p.63-64]

A "van" és a "kell" egymásnak feszülése minden pedagógiai tevékenységben jelen van, kiküszöbölni aligha tudnánk. Amit tehetünk, a köztük lévő egészséges arány megtalálása s megragadása. Számomra nyilvánvaló, a napi ideológiai és politikai érdekek kiszolgálásától tartunk távol a nevelést, ugyanakkor ragaszkodunk is a „kell” ideáljához. Már tudniillik abban az értelemben, hogy ez a "kell" mindenekelőtt és legfőképpen a jóra valószínűség erényét célozza meg.

Megvalósítható-e a jóra valószínűség?

Valljuk be, még a nevelők egy része is elbizonytalanodik, amikor számon kérik a jóra valószínűség ideálját. A mindennapok embere általában a pesszimiztikus álláspontot foglalja el: valószínűben nem hisz annak megvalósíthatóságában. Néhányan hivatkoznak a történelem negatív tapasztalataira: ha a múltban sem tudott a jóra valószínűség eszméje diadalmaskodni, mert mindig is az emberi gyarlóság, bűn, gonoszság, nyomor, háború aratott, akkor milyen jogon feltételeznénk, hogy a jövőben viszont egyetemlegessé válhat a jóság? Sokan még hozzáfűzik, a jó csak a mesékben győzhet, illetőleg csupán a romantikus regényekben. Például az a jelenség, ami megesik Javert felügyelővel (Victor Hugo Nyomorultak című művében), hogy tudniillik meghajol Jean-Valjean emberi nagysága, jósága előtt, és gyökérében megváltozik, a valószínűségben nem fordulhat elő. Mondhatnánk: a jóra valószínűség nem a valószínűség, hanem az álmok világa.

A helyzet azonban – mint az élet úgyszólván minden területén – itt sem olyan egyszerű és magától értetődő, mint ahogyan gondolnánk. Tudniillik több szempont (ok) merül fel annak igazolására, hogy a jóra valószínűség mint erény a valószínűségben is képes megnyilvánulni. Arról van szó, hogy a jóra valószínűség nem pusztán az idea-birodalom tüneménye, az irreális szféra – egyébiránt kedves – zenéje, hanem valószínűségi tényező, a mindennapokban jelenlévő hatóerő is.

Ez utóbbi állítás alátámasztására két klasszikus író pontos felismerését, számomra csodálatos gondolatát idézném. Az egyik *Füst Milán*, a másik *Bulgakov* nevéhez fűződik.

Füst Milán híres *Naplóját* olvasva, úgyszólván véletlenül bukkantam rá az alábbi szövegrészletre, amely páratlan éleslátással ragadja meg minden nevelés mozgató rugóját, irányító elvét, misztériumát. Kivételesen hadd idézzem hosszabban, annyira magával ragadó a gondolat. Az első ezzel kapcsolatos közlésem 2006-ból való [12, p.12].

“Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, (...) hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták... Jön az élet – s ti (...) elfeleditek csakhamar, - csaltok, loptok, érzéki életet éltek. (...) Ravaszok vagytok, kishitűek. (...) S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szított magamba az anyatejjel. .. De az élet – sajnos – nem ilyen. (...) S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, - de mégis jobbik énjét (...) akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. (...) S mihelyt gyermeked lesz: - te is (...) óvakodni fogsz (...) felfedni a borzalmakat, ... s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.” [6, p.178-179]

Sajnálatos, Füst Milán idézett gondolatára eddig sem az irodalom-, sem a pedagógiatudomány nem reagált, és elkerülte a bölcselők figyelmét is a filozofikus szöveg. Olvasva az író sorait, egyértelműen kiderül: lehet, hogy a világ nem válik humánusabbá, az ember pedig jobbá, nemesebb lelkiületűvé, ám a jóra valószínűség iránti hitünk, reményünk és törekvésünk kitörölhetetlenül rejlik bennünk. Ezt a küldetést, felelősséget és fáradozást soha nem adhatja fel a szülő, a tanító és a pap, akik nap mint nap hivatásszerűen művelik a nevelést. Füst Milán végül is arra hívja fel figyelmünket, hogy bármilyen sanyarú és méltatlan társadalmi állapotba kerül is a nevelés, a jóra valószínűség iránti vágyat, elkötelezettséget és foglalatosságot kiölni az emberiség tudatából, illetőleg mindennapos cselekvéséből soha nem lehet. Ha másért nem, hát a saját, hús-vér gyermekeinkért érzett aggodásunk és felelősségünk miatt: legalább ők váljanak tisztább, becsületesebb emberekké. Röviden fogalmazva: jobbá – magunknál.

Bulgakov *A Mester és Margarita* című regényében előlegeződik egy olyan gondolat, amely tovább konkretizálja a valószínűség és a jóság ideáljának összefüggését. (Mondanom sem kell, a bulgakov felismerésre sem reagált eddig a kutatás!) Woland, a nagy varázsló és a szent életű Lévi Máté vitatkoznak azon a dilemmán, hogy a világ végül is milyen: jó vagy rossz? Woland érvelése-hasonlata imponáló és meggyőző. Érdemes ezt is szó szerint idézni, bár immár rövidebb terjedelemben:

“légy szíves egy pillanatig eltűnődni a kérdésen: mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. (...) Csak nem akarod megkopasztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhess a kopár fényben.” [3, p.435]

Megállapíthatjuk tehát, hogy a világ egyszerre jó és rossz, mivel a jó és a rossz szimbiózisban él egymással. Arról persze vitatkozhatunk, hogy melyikből létezik több, de – Bulgakov nyomán – megkérdőjelezhetetlen: a világban, a sok rossz, gonoszság és bűn mellett megnyilvánul maga a jóság is. Ugyanis ha nem létezne a jó, akkor honnan tudhatnánk a rosszról? A jó nemcsak az ideák világát színesíti, nem csupán egy lázálom, hanem a valóságban is megmutatkozó és ható tényező. A valóság elidegeníthetetlen része, éppúgy, mint a rossz. Azt a tényt, hogy a jóra valószínűség jelen van a gyakorlat életben is, egy hétköznapi esettel is tudnánk bizonyítani. Bizony, részt vehetünk olyan temetési szertartáson, ahol a búcsúzó tömegben hallhatunk olyan kommentárt az elhunyról, hogy tudniillik „Milyen jó ember volt! De kár érte, hogy elment közülünk!” Ha ilyen vélekedés kialakul egy társunkról, az mi mást jelentene, minthogy valóban léteznek jóemberek közöttünk.

És ez az igazság (fogalmazzunk most már így: paradigma) vezérli s erősíti a szellemet, a szívét-lelket, a mindennapos küzdelmet a nevelés bonyolult, ám végtelen gazdag folyamatában. Legalábbis *“kell”*, hogy irányítsa és táplálja.

1. Aquinói Szent Tamás. A teológia foglalatja. – Budapest: Gede Testvérek Bt. 2002.
2. Barcsi Tamás. Az ember méltósága. – Mária-besenyő – Gödöllő: Attraktor. 2005.
3. Bulgakov, M. A mester és Margaréta. – Budapest: Európa Könyvkiadó. 1969.
4. Cuypers S, E. – Haji, I. Authentie Education and Moral Responsibility: Journal of Applied Philosophy. 2007. 5. 24.
5. Dubreux, É. Une éducation républicaine. Philosophie de l' éducation. 2004. VRIN.
6. Füst Milán. Napló, I. – Budapest: Európa Könyvkiadó. 1976.
7. Gogol. Holt lelkek. – Budapest: Európa Könyvkiadó. 1982.
8. Green, J. P. Education Myths. – Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, INC. 2005.
9. Herbart, J.F. Pedagógiai előadások vázlata. In: Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény (szerk. Mészáros István és munkatársai. – Budapest: Osiris Kiadó, 2003.
10. Jaspers, K. Was ist Erziehung? – München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 1982.
11. Kant, I. Antropológiai írások. – Budapest: Osiris – Cura Alapítvány, 2005.
12. Karikó Sándor. A nevelés mibenlétéről. Új Pedagógiai Szemle. 2006/5. Továbbá: A nevelésfilozófia alapjairól. – Szeged: SZEK JGYF Kiadó. 2009. Második kiadás: 2010. 1-65.p
13. Magyarai Beck István. Kulturalis marketing és kreatológia. – Budapest: Semmelweis Kiadó. 2006.
14. Marx, K. A tőke. I. k. – Budapest: Kossuth Kiadó. 1978.
15. Márai Sándor. Európa elrablása. Röpirat a nemzetnevelés ügyében – Budapest: Helikon Kiadó. 2008.
16. Nietzsche, F. Ifjúkori görög tárgyú írások. – Budapest: Európa Könyvkiadó. 1988.
17. Pais István. A görög filozófia. – Budapest: Gondolat Kiadó. 1982.
18. Perjés István. Az iskola társadalomformáló szerepe – a válság parafrázisai. Pedagógiai Műhely. 2009. 2.
19. Pring, R. Philosophy of Education. – London, New York: Continuum. 2004.
20. Wain, K. The Future of Education and its Philosophy. Science and Business Media. Springer, B. V. 2008.

There are a lot of tasks we face but one thing seems to be sure that we need matured educational philosophical paradigms. Many scholars in many ways have already tried to describe the notion and essence of education from Democritos, Platón, through Rousseau, Herbart, Kant, Nietzsche, Durchein, Dewey to Éric Dubreux and Richard Pring. The educational work has to take perception as its starting-point that the man is able to enter endlessly varied and sophisticated relationship with the world. The animal only adapts itself to the world, the man – besides adapting to that – creates something new in it. That is true statement. But the man question of education is nevertheless that: how can become more humane the world and better the man. This is the old-new challenge of every education.

Key words: education, socialization, humanity, goodness, honesty.

УДК 37:124.5

ББК 74п31

Andrzej Kokiel

EDUCATION TO VALUES OF THE STUDENTS OF PEDAGOGY IN THE UNITING EUROPE

У статті висвітлено проблеми орієнтації на ціннісний підхід до викладання педагогіки у вищих навчальних закладах в умовах об'єднаної Європи.

Ключові слова: об'єднана Європа, цінності, студенти, викладання педагогіки.

The contemporary reality is characterized by changes resulting from the civilisation development of the societies. On an unprecedented scale in the history of the mankind, with an unusual speed occur changes in the space of functioning of a human being. The beginning of the XXIst century constitutes a symbolic passage not only into a new millennium but also a symbolic end of the 'old world'. The world which

'shrinks' more and more, the borders between the countries stop existing or lose their symbolic character of unavailability or even enslavement. In such situation people of diverse races, nationalities, religions not only have to tolerate but simply accept each other. Understand their needs, desires and expectations.

Such state of affairs is a social experiment on an unprecedented scale, the experiment which has been initiated by the intensity of cultural changes. Nevertheless, its consequences are extremely difficult to define on the grounds of science. An overall grasp of this problem, wide and multi-perspective appears as unacceptable. Nevertheless, a fragmentary grasp of the phenomenon seems to be an accurate step that can serve as a point of the departure towards a wider look on the touched problem.

On this ground emerge many questions not about the knowledge of the future pedagogues, because it is constantly verified on the basis of exams and credits, but about their readiness to work with people coming from different countries, having an other system of values. It in an obvious way translates into perceiving, understanding and accepting the surrounding reality. In turn, this state of affairs finds its reflection in everyday conduct of a person, formulated by them expectations, shown behaviour and realized goals. In the process of joining the existing diversities, or hostility, conflicts are unavoidable, or in the axiological features of personalities of the future pedagogues one can notice the potential making possible balancing and stabilizing all the diversities.

The existing now spatial and professional mobility inclines to search for a common ground of the axiological development of the students of pedagogy coming from different countries of Europe. A ground which will create a basis of the development of a person capable of taking up professional challenges with children, the youth, seniors, handicapped or people being in a difficult life situation, independently of potential national, religious and economical differences. At this point it has to be added that the differences existing in various countries as well as the dynamics of the cultural changes introduce a state of anomie. This element efficiently hampers a course of the adaptation of the axio-normative system of all the societies. Besides, it has to be highlighted that it does not take away the national identity, understood as a peculiar set of features differentiating a given society from others but it constitutes a set of culturally shaped postulates, defining significant from the point of view of a society goals and possibilities of their realization.

On this basis one can state that the modern Europe in its diversity, on the ground of the education of societies ought to aim at shaping the axiological system which not only will inscribe itself in a culture of a given country but also will compose itself with the tendencies and transformations existing in the whole Europe.

This process is contemporarily extremely hampered, the civilisation of transformations which we can observe at the time leads to a phenomenon of axiological chaos, especially if we look at this issue from a wide, multicultural perspective. It means that in the societies there is a lack of commonly elaborated and universally applied norms in view of the realization of existing values. A structural tension which emerged on the basis of the expectations and possibilities of their realization leads to the state of chaos 1.

Such state, from the point of view of the social expectations, is unwelcome, it perturbs many aspects of functioning of a human and of a society as a whole. Nevertheless, this problem should constitute an additional impulse towards activity, consisting in creating a common basis of the education of the pedagogy students to certain values. It is even more crucial taking into account the fact that a pedagogue in a life of a young person, particularly prone to influences, constitutes an authority whose views, behaviour, presented observations in an obvious way can influence the process of shaping a value system. Therefore, it can be stated that to some extent it is an obligation of the pedagogues to axiologically prepare the members of the European society. The society which respects its national identity with a simultaneous acceptance and respect towards all diversities.

Taking into consideration a view of M. Rokeach who similarly to M. Mead differentiated definite values, however, in this case they constitute a goal of human aspirations, whereas instrumental values define the preferred ways of behaviour of an individual who aims at achieving an intentional goal. He assumes that a number of values socially appreciated is relatively low but at the same time they are known to all individuals. Thus, a difference between people does not lie in accepting the existence of various values but it lies in balancing the level of their acceptance. It decides the existence of specific systems in this field 2.

Accepting the fact saying that Europe consists of countries with a relatively uniform culture, it seems to be possible to realize a perspective of creating or, in other words, the axiological development of the students of pedagogy, whose goal will be a preparation of the young generation to common cooperation and co-acting in the field of creating the European civilization.

Taking as a point of the departure a process of education to values of the pedagogy students as a significant field of pro-European activities, a perspective of preparing young people, future generations to a constructive cooperation with people from other countries, who manifest some dissimilarities. It constitutes a challenge which should be lifted to the rank of essential and indispensable actions whose process ought to proceed in harmony with the accepted system of conscious and purposeful educational and pedagogical influence. Therefore, it is indispensable to elaborate a detailed plan of work in this domain, with a simultaneous diagnosis of the real state.

Referring to the results of research (G. Adamczyk 2002; A. Kokieli 2004, 2007, 2009, 2010) carried out among others on the students of pedagogy, it can be stated that there exist certain discrepancies in a system of people coming from different countries of Europe. Such state of affairs is natural, it results from the emerging cultural differences, the economic situation, the situation on the job market. Moreover, it is connected with a process of reforms, political transformations, ideology propagated in the process of education. It does not have a negative influence on the process of creating a common with axiological regard Europe; on the contrary, it enriches the existing variety. Because the aspect of shaping a 'ground of European values' should concern values which will have an influence on behaviour of the representatives of particular nations, which will contribute to creating the common future based on respect of people towards each other. Without stereotypes, without the feeling of menace resulting from diversity.

Indicating the 'ground of European values' one can admit, being guided by the system of the pedagogy students from Poland, Ukraine and Germany, that they concern most of all social aspects, what inscribes itself in the context of the accepted in the publication perspective of thinking. Besides, talking conventionally about the 'ground of European values' I make an assumption that it is a system of values that forms a basis of shaping the societies based on a rule of national identity which is manifested by a feeling of solidarity, care of common wealth, with a simultaneous openness manifested by the acceptance and respect towards social, national, religious, political, racial etc. dissimilarities. Such ground constitutes in a sense a guarantee of the development of the society of many nations but also of common goals revealed in a system of 'European values'.

Referring to the presented considerations, one has to point out a set of values which can be called leading in the axiological development of the Europeans, so the one which at the same time can create a canon passed by pedagogues to other representatives of the societies, especially to young people for whom particularly important is the future and their role as well as their social position in a society. K. Ostrowska, while talking about practical activity of a teacher, pays attention to an activity aiming at shaping a personality of a pupil through values to the point so as to be able to say about them: just, loving, good, righteous, tolerant, respecting themselves and another human being 3.

A particular meaning gains here a person of a tutor conscious of their role in shaping a value system of young people, in organising educational situations that inspire a process of valuation, in sensitizing pupils on the well-being of others and on searching for universal values. Proper actions should constitute an impulse inducing to the development in this sphere, initiating the processes of disintegration, thus, a negation of norms and values formerly orientated on an own person 4. Such image is also created by A. Gurycka who by saying that tutors as people significant in an interaction tutor - pupil can perform a double role in shaping a value system. First of all, as models, propagating particular values and realizing them, and secondly, as authoritative source of knowledge and inspiration which has an influence on the shaped systems of values 5.

On this background it can be stated that a tutor, who stands by the side of a parent, can shape a value system above all in a favourable educational situation; that means while having an authority in the eyes of their pupils.

Referring to the presented issues, it has to be pointed out that the process of shaping values in the opinion of S. Ossowski proceeds exactly in a society since a person, functioning in a particular group, owes it a peculiarly understood obedience, therefore, obeying certain norms that are in force in this community, whose part constitutes a system of values. In accordance with this approach, it is a society who is

a distributor of values, who imposes their acceptance on an individual during the socialization 6. W. Anasz, on the other hand, presents a different attitude which gives an individual much bigger significance in shaping values. He claims that a value system of a human being is a result of their active and productive participation in a society 7. A. Sulek, in turn, draws attention to the fact that it is an individual who makes a 'free' and 'unconstrained' choice of values existing in a given socio-cultural space, thus, they are active in this process 8. J. Mellibruda pointed out that values emerge on their own in a person 9. F. Zanicki and W.S. Thomas stated that an individual themselves is a creator of own values which occur owing to an active participation in a social life 10. However, W. Wesolowski highlights that values of an individual are shaped in connection with the education of a person, a character of a job, a level of salary, social circles and, in the end, with possibilities of the development of own personality 11. Slightly broadening the statement of the author, one can admit that in the same manner on shaping values an influence has a family life of a person, therefore, if an individual grew up in a full family, if they had siblings, how many members had this family, what socio-professional status represented parents, if they worked professionally, what kinds of job they performed, how they spend their free time. Not without a meaning is also a performed job and, to be more precise, its character or, as stated W. Wesolowski, social circles, thus, a companionship with which we interact 12.

The shown psychoanalytic approach proves that values were imposed on a person by parents, or other people who were significant in their childhood, without their acceptance since this process took place mostly in the unconscious period of the development 13. The behavioural thread, in turn, points the role of social factors (external) in shaping values 14. Whereas the humanistic orientation treats a human being as a subject capable of an individual quest for values 15.

In my opinion, the explanations concerning shaping values at a person should be looked for in the conception of S. Ossowski which indicated a society as a basic source generating values proper to a given civilization and to the existing within in social situation. Values are accepted by functioning within it individuals with the aim of them being accepted by a society, gaining approval and respect 16. In other words, a person accepts values so as to be liked by a group in which they function. Such attitude ought to constitute a basis for shaping the 'ground of European values'. Because social influences realized by significant people, including pedagogues, are particularly important from the point of view of preparing a person to a constructive functioning in the changing reality.

Making a reference to the shown contents, an acceptance of a division of values presented by T. Strawa seems to be especially accurate in this field. It constitutes a peculiar 'ground of European values' simultaneously indicating a range of competences, among others social ones, revealed in human behaviour, so at the same time indispensable in interpersonal relations on various grounds. In other words, this division defined a range of values on the ground of their meaning and influence which they have on the functioning of a person.

According with the view of the author, moral values characterize individuals who appreciate, *inter alia*, freedom understood as an 'internal liberty in making decisions or taking up actions'. Those individuals appreciate also 'humanism, humanitarianism, compassion, disinterestedness and altruism'. On the other hand, a range of intellectual values concerns people highly evaluating truth, because truth determines particular behaviour, inquisitiveness, aspiring to own development on the intellectual ground through scientific-creative actions. Those individuals are also 'critical and rational as well as persistent and hard-working, as well as competent', who base in action on the ground of 'erudition and precision' 17.

In his considerations, the author presents also a range of social values, showing a personage for whom 'love' constitutes a nucleus of thoughts, experiences and actions, so a personage who while functioning in harmony with own value system is capable of scarifying unselfishly for the wealth of another human being. Such individual disclaims emotions which could leave in their personality even the slightest sign of hate but on the other hand, they are emphatic, thus, can be sympathetic and can co-experience difficulties and inconveniences of another person or people. What is important, the actions taken up are without a need of their exposure, therefore, there occurs the purity of intentions resulting from the axiological conditioning of a person. In this range of values the author placed also people who appreciate 'family, friendship and brotherhood'. Characterizing this personages he paid attention to the fact that people appreciating family manifest attachment to tradition, are 'warm, honest and persistent'. On the other hand, individuals highly valuating 'friendship, brotherhood and acceptance' are open, sociable and trustful 18.

The presented values constitute the 'ground of European values'. The more so because, as K. Juszcak highlighted, 'new times with bigger and bigger strength give evidence of their existence in all spheres of human activity, leaving their stamps on those spheres' 19. Taking this into account, one has to accept a set of procedures whose goals will be the education to values of the pedagogy students in the uniting Europe and in the changing world. In pragmatics this means shaping societies which accept diversities, appreciate friendship, brotherhood, are ready for a common action. Besides, societies that appreciate tradition and family as well as moral values. These are two areas which complement one another, creating a coherent system. A system by which should be characterized every person of the beginning of the XXIst century, an European, a person appreciating own country and manifesting respect towards other nations.

The presented contents constitute an inspiration to create coherent activities aiming at shaping the axiological sphere of the pedagogy students and at equipping them with knowledge being an instrument of educational and pedagogical influence in this exact sphere. Such assumptions are indispensable so as to effectively counteract the emerging prejudices and conflicts between the societies of Europe. It is even more valid as Europe is becoming a 'common house' to values, making possible displacing not only for touristic or business reasons but more and more often educational, scientific or professional ones. The coherence in the field of axiology will guarantee coherence, openness of relations, so at the same time, acting for the common wealth, the future of nations exchanging cultural achievements, including scientific ones, knowledge and experiences.

The revealed tendency potentially will be intensifying, regardless of social opinions or isolationistic political actions. The world is changing, developing and also co-dependes. One can accept a statement that we are condemned to each other and therefore, obliged to act in many grounds of social life. This is this aspect which is particularly speaking for the development of the 'ground of European values', realized in the process of educating and bringing up the European countries.

1. J. H. Turner, Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie. Zysk i S-ka, 1998, Poznań, p. 203.
2. Za: M. Czerniawska, Inteligencja a system wartości. Trans Humana, Białystok 1995, p. 20 – 22; M. Misztal, Problematyka wartości w socjologii, Warszawa 1980, p. 37; Cz. Matuszewicz, Psychologia wartości. PWN, Warszawa - Poznań 1975, p. 76.
3. K. Ostrowska, W poszukiwaniu wartości. GWP, Gdańsk 1994, p. 14.
4. E. Wołodźko, Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania. W: U. Ostrowska (red.), Aspekty aksjologiczne w edukacji. UWM, Olsztyn 2000, p. 97-98.
5. A. Gurycka, System wartości młodzieży licealnej a oddziaływanie szkoły. UW, Warszawa 1986, p. 21.
6. S. Ossowski, Z zagadnień psychologii społecznej. PWN, Warszawa 2000, p. 81.
7. W. Anasz, Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski. WSP, Częstochowa 1995, s. 64.
8. A. Sułek, Przemiany wartości życiowych. PWN, Warszawa 1979, p. 120.
9. J. Mellibruda, Poszukiwanie samego siebie. NK, Warszawa 1980, p. 183.
10. W. I. Thomas, F. Znaniecki, Chłop polski w Europie i Ameryce, t. 1. LSW, Warszawa 1976, p. 55.
11. W. Wesołowski, Wybrane problemy badań nad świadomością klas. „Studia Socjologiczne” 1974/ 2.p. 93-94.
12. Ibidem, s. 93-94.
13. E. Gawęł – Luty, Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych uczniów klas młodszoszkolnych. WSP, Słupsk 1996, p. 42.
14. B. Skinner za: G. Mietzel, Wprowadzenie do psychologii. GWP, Gdańsk 1999, p.28.
15. P. Oleś, Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne. KUL, Lublin 1989, s. 29.
16. S. Ossowski, op. cit., p. 81.
17. T. Strawa, Dojrzałość akademicka jako zbiór istotnych wartości w przygotowaniu profesjonalnym studentów. Pedagogium, Szczecin 1997, p. 70-74.
18. Ibidem, p. 97-98.
19. K. Juszcak, Nauczyciel wobec wyzwań XXI wieku. [W:] E. Murawska (ed), Obszar szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne. Impuls, Kraków 2010, p. 71.

The problems of targeting valuable approach to teaching pedagogics in higher educational establishments in United Europe are outlined in the article.

Key words: *United Europe, values, students, teaching pedagogics.*

УДК 371.011.31
ББК 74.204.21

Krzysztof Zdziarski

ZAUFANIE – AKSJOMAT PROFESJONALNEGO PEDAGOGA

У статті розглянено поняття довіри, доведено, що вона є основою, фундаментом успішної педагогічної практики.

Ключові слова: *довіра, аксіома, педагогічна майстерність.*

Wprowadzenie. *“Jest jedna taka rzecz, która jest wspólna dla wszystkich ludzi, relacji, zespołów, rodzin, organizacji, narodów i cywilizacji na całym świecie i która – gdyby jej zabrakło – zdołałaby obalić najsilniejszy rząd, najlepiej prosperujący biznes, najbardziej kwitnącą gospodarkę, najbardziej wpływowe przywództwo, najmocniejszą przyjaźń, złamać najtwardszy charakter i zniszczyć największą miłość.*

Natomiast troskliwie rozwijana ma w sobie moc przyciągania niebywałego sukcesu i powodzenia we wszystkich sferach życia. A jednak w naszych czasach jest najmniej rozumiana, najbardziej zanedbywaną i najmniej docenianą możliwością. Jest nią zaufanie”⁶⁴. – tak pisze w książce *Szybkość zaufania*, Stephen Covey.

Wobec tak uniwersalnego znaczenia zaufania w życiu człowieka, można stwierdzić, że jest ono aksjomatem, czyli pewnikiem codziennej egzystencji. Przyjęty przeze mnie termin *aksjomat* należy przyjąć w znaczeniu społecznym, jako *przekonanie, które z założenia jest prawdziwe i nie wymaga uzasadnienia*. Co potwierdza greckie *aksioma*, które oznacza godność, pewność, oczywistość.

Natomiast definicja aksjomatów społecznych przedstawiana jest jako:

“Uogólnione przekonania o sobie samym, społecznym i fizycznym otoczeniu lub świecie duchowym, które występują w postaci stwierdzenia zależności między dwoma obiektami bądź pojęciami”⁶⁵.

Tak ujęta definicja wskazuje, że aksjomat społeczny ma strukturę: A jest powiązane z B, przy czym związek ten może być natury przyczynowej lub korelacyjnej⁶⁶. Jest to ważne przy interpretowaniu zaufania, które jest generatorem kondycji człowieka, a w relacjach podmiotów jest wynikiem korelacji. Biorąc po uwagę profesję nauczyciela – wychowawcy, należy podkreślić, że to oddziaływanie pedagoga oparte na zaufaniu przynosi ogólnoludzkie korzyści społeczne. Po za tym nauczyciel, który cieszy się zaufaniem jest wiarygodnym. Jak zauważa Piotr Sztompka: „Być wiarygodnym to znaczy wywiązywać się z udzielonego zaufania, podtrzymywać czyjeś zaufanie, kontynuować relację z kimś, kto obdarza nas zaufaniem”⁶⁷. Mam nadzieję, że powyższa interpretacja przekonuje czytelnika o wyborze przeze mnie terminu aksjomat, który przede wszystkim podkreśla wartość zaufania, które uważam za niezbędny pewnik dla powodzenia pracy pedagogicznej nauczyciela.

Chcąc przybliżyć jak ważną rolę spełnia zaufanie w pedagogicznym profesjonalnym oddziaływaniu nauczyciela, i jaki wywiera wpływ na jego kondycję osobistą i interakcje z uczniami, podjęty problem przedstawię w dwóch perspektywach. Najpierw odwołam się do filozofów egzystencjalistów, a następnie przeanalizuję znaczenie zaufania w relacji osobistej (z samym sobą) i w relacji społecznej nauczyciela – wychowawcy.

Zaufanie u egzystencjalistów

Filozoficzna refleksja nad kondycją ludzką, warunkami rozwoju człowieka, jego samorozumienia i samookreślenia oraz jego istnienia w świecie jako odrębnego „ja” ma na celu odkrywanie takich mechanizmów, które rządzą doświadczeniem osobistej obecności w świecie. Koncepcje filozoficzne często w centrum rozważań stawiają doświadczenie poczucia bezpieczeństwa w procesie uczestniczenia w codziennym życiu, to znaczy w interakcjach społecznych, w kontaktach z obiektami przyrodniczymi i technicznymi oraz w relacjach ze światem idei.

Poczucie bezpieczeństwa jest niezbędnym warunkiem w sytuacjach dokonywania wyborów, zgodnych z uznawanymi wartościami. Sytuacje te są wpisane w codzienną egzystencję, i są z jednej strony źródłem lęków człowieka przed konsekwencjami podejmowanych decyzji, z drugiej zaś wywołują lęk przed zawłaszczeniem przez innych osobistej wolności. Jednym z czynników łagodzenia tych lęków, obaw i niepokoju jest zaufanie do siebie samego (to znaczy wiara we własny potencjał) oraz do innych ludzi, zarówno pojedynczych, jak i do wspólnot społecznych i instytucji życia społecznego.

Zaufanie zatem jest aksjomatem wiary, pewności w odpowiedzialne wybory człowieka. Nabiera ono (zaufanie) szczególnego znaczenia w dynamicznie zmieniających się warunkach życia codziennego. Refleksję nad istotą egzystencji osoby w złożonych, i nierzadko nieprzewidywalnych sytuacjach podejmują egzystencjaliści.

⁶⁴ S. M. R. Covey, *Szybkość zaufania*, Poznań 2009, s. 17.

⁶⁵ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, s. 305.

⁶⁶ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, op. cit., s. 305.

⁶⁷ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 310.

Aby przybliżyć rolę i znaczenie zaufania w ludzkiej egzystencji nauczyciela, zarysuję teorie dwóch filozofów, u których zaufanie wydaje się być decydującym czynnikiem w budowaniu codziennej rzeczywistości.

Soren Kierkegaard ukazuje zaufanie w odniesieniu do transcendencji. Podstawą jego koncepcji zaufania są: wiara i posłuszeństwo. Posługując się obrazem biblijnym Abrahama i jego bezwzględne zaufania, filozof mówi o paradoksie wiary. Zdecydowanie, wręcz bezkompromisowo, Kierkegaard opiera swoją teorię filozoficzną na autorytecie Biblii. Kluczową rolę przyznaje biblijnemu Abrahamowi, który składa w darze (ofierze) Bogu swego syna Izaaka. Ta niezwykła scena jest dla niektórych symbolem wzoru zaufania, jakim człowiek może darzyć Stwórcę. Zaufanie ofiarodawcy (Abrahama) nacechowane jest głęboką wiarą i oddaniem. Jednak paradoks tak praktykowanej wiary, opartej na bezwzględnym zaufaniu, polega na absolutnym obowiązku wobec Boga.

Soren Kierkegaard w swojej teorii przedstawia bezgraniczne zaufanie (posłuszeństwo) w relacjach człowieka z Bogiem (aspekt religijny), w konsekwencji przybiera ono (zaufanie) status paradoksu.

Filozoficzna teoria Kierkegaarda, ukazująca relacje osobowe, oparte na bezwzględnym zaufaniu wskazuje na aksjomat wiary, który wg filozofa jest: *najwyższą namiętnością człowieka*, obrazowo wyjaśnia to w stwierdzeniu:

“Najwyższą namiętnością człowieka jest wiara i żadne pokolenie nie zaczyna wierzyć od innego punktu niż poprzednie, każde pokolenie zaczyna od początku, następne pokolenie nie posuwa się dalej w tym względzie od poprzedniego, jeżeli to ostatnie było wierne swemu zdaniu i nie odrzuciło go. Oczywiście żadne pokolenie nie powinno narzekać, że to jest sprawa trudna, gdyż ma swoje zadania i nic go nie obchodzi, że poprzednie miało te same zadania, o ile oczywiście poszczególne pokolenia albo też poszczególne jednostki należące do tego pokolenia nie pragną w swej pysze zagarnąć miejsca, jakie się należy Duchowi, który rządzi światem i w swej cierpliwości nigdy nie czuje zmęczenia”⁶⁸.

Odnosząc powyższą tezę do pracy pedagogicznej, można stwierdzić że zaufanie, a dokładniej wiara w to co robi nauczyciel powinna być namiętnością i pasją. Stawiając wiarę w przestrzeni aksjologicznej, należy przypuszczać, że to właśnie dzięki niej nauczyciel generuje siły do pracy pedagogicznej. W relacji z uczniami siły te są niezbędne i pomagają inicjować pozytywne interakcje, których podstawą jest wzajemne zaufanie na poziomie aksjologicznym i egzystencjalnym. Co więcej, pomyślnie interakcje w wychowankami z jednej strony wyczerpują energię pedagogów, ale zarazem generują nowe pomysły edukacyjne i są potwierdzeniem, że to co robią ma sens. Warto w tym miejscu przywołać słowa Marii Dudzikowej, która podkreśla, że *“Nauczyciel wychowawca to zawód spełniający się w relacji z drugim człowiekiem. Jest więc profesją o dużym obciążeniu, zwłaszcza psychicznym. Potrzebuje więc ustawicznego zasilania”⁶⁹*. Stosując przenieśnię, można w dużym uproszczeniu uznać, że w paradoksie o którym mówi Kierkegaard, uczestniczą współcześni nauczyciele, którzy niejednokrotnie z pasją, namiętnością, determinacją i poświęceniem realizują swoją misję, nie zważając na ideologiczne zarządzanie oświatą czy niskie uposażenia. Zaryzykuję stwierdzenie, że posłuszeństwo pedagogów względem swojej misji, niejednokrotnie ociera się o znamiona paradoksu.

Inne stanowisko filozoficzne stawiające w centrum człowieka, prezentuje Jean Paul Sartre, który uważa, że człowiek egzystuje przyszedłszy na świat nieproszony, i to on sam tworzy esencję, czyli własne znaczenie. Mówi: *„Tak więc pierwszym krokiem egzystencjalizmu będzie uświadomienie człowiekowi, czym jest on sam, i złożenie na niego odpowiedzialności za własne istnienie. Ale mówiąc, że człowiek jest odpowiedzialny za siebie, chcemy powiedzieć, że jest on odpowiedzialny nie tylko za swą własną indywidualność, ale również za wszystkich innych ludzi”⁷⁰*. W tej perspektywie nauczyciel powinien najpierw konstruować korzystnie samego siebie, budować silną osobistą tożsamość, aby przekonany kim jest i do czego dąży, mógł inicjować interakcje edukacyjne z uczniami, którzy stają się jakby zwierciadłem pedagogicznej tożsamości. Taką opinię zdaje się potwierdzać Sartre gdy mówi, że *“aby znaleźć jakąkolwiek prawdę o sobie, konieczne jest, abym przeszedł przez pojęcie drugiego człowieka. Drugi człowiek jest nieodzowny tak dla mego istnienia, jak i dla mego poznania siebie samego. W tej sytuacji odkrycie mego własnego wnętrza odkrywa mi jednocześnie wnętrze drugiego człowieka, który jest wolnością postawioną*

⁶⁸ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, Poznań 1995, s. 124-125.

⁶⁹ M. Dudzikowa, *Tożsamość wychowawcy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007, t. 3, s. 34.

⁷⁰ J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Warszawa 1988, s. 28.

wobec mnie, wolnością, której myśl i wola może mnie bądź aprobować, bądź mi się przeciwstawiać. Odkrywamy oto w ten sposób świat, który nazwiemy intersubiektywnością, a w tym świecie człowiek decyduje sam, czym on jest i czym są inni⁷¹. Intersubiektywność w relacjach osobowych wskazuje na zaufanie, które jest pomocne w subiektywnym odkrywaniu wartości łączących ludzi. Na potwierdzenie słuszności stanowiska Sartre'a we współczesnej przestrzeni pedagogicznej, może posłużyć koncepcja pedagogii agatologicznej, której rdzeniem jest dynamiczne ujęcie człowieka jako osoby, która się staje. Według tej teorii, owo stawanie się człowieka polega na wydobyciu czegoś co już jest, co istniało wcześniej, ale jest niewidoczne – jest nim dobro, ponieważ człowieczeństwo rodzi się z dobra⁷². A zatem rola nauczyciela polega na kształtowaniu ucznia poprzez wybieranie i pielęgnowanie w nim tego, co dobre⁷³.

Według Sartre'a, każdy osobisty wybór w relacjach osobowych prowadzi do budowania ludzkości, a to budowanie jest oparte na związkach, które bazują na zaufaniu.

Myśliciel wyznaje: *„Konstruuje powszechność dokonując wyboru siebie samego i konstruuje ją pojmując zamiary innego człowieka, z jakiegokolwiek byłby epoki. Egzystencjalizm pragnie usilnie wykazać związek, jaki zachodzi między bezwzględnym charakterem swobodnego zaangażowania, przez które każdy człowiek, realizując siebie, realizuje pewien typ ludzkości”*⁷⁴. Ludzkie zaangażowanie prowadzi do odkrywania swojego posłannictwa w relacjach z innymi, i jak wskazuje Sartre do realizowania i tworzenia siebie.

*„Człowiek tworzy siebie. Nie będąc od początku ukształtowany, człowiek tworzy siebie dokonując wyboru swojej moralności, a nacisk okoliczności jest taki, że jedną z nich wybrać musi. Zdefiniować człowieka możemy tylko w związku z jego zaangażowaniem”*⁷⁵. Zastosowany termin *zaangażowanie* będzie praktycznie postrzegany w przestrzeni osobowych interakcji osobowych, które będą korzystne gdy będą kształtowane w oparciu o wzajemne zaufanie.

Ukazane skrótowo teorie egzystencjalistów uzmysławiają jak ważny jest aksjomat zaufania w relacjach osobowych, zarówno tych duchowych jak i egzystencjalnych z ludźmi. Dla studenta przygotowującego się do zawodu nauczyciela i dla praktykującego pedagoga, filozoficzna refleksja powoduje jakby nowe samorozumienie roli jaką ma do wypełnienia w interakcjach z uczniami. Zaufanie które ukazują egzystencjaliści z jednej strony jest paradoksem, a z drugiej zwykłą rzeczywistością. Można powiedzieć, że również praca pedagoga jest zwykłym oddziaływaniem, ale zarazem przyczynia się do kształtowania postaw u uczniów, którzy w swojej egzystencjalnej przestrzeni żyją jakby w pewnym paradoksie wyboru. między tym co wskazuje im świat, często wirtualny, a tym co słyszą od wychowawców. Odpowiedzialne poprowadzenie procesu edukacyjnego przez nauczycieli, opartego na wzajemnym zaufaniu może przyczynić się do tego, że paradoks zaufania nie będzie ślepym posłuszeństwem, ale siłą do generowania wartości duchowych sprzyjających rozwojowi uczniów i nauczycieli. Powyższa opinia o zaufaniu i odpowiedzialności koresponduje z tym, co pisze Lidia Marek, a mianowicie: *„Świadomość odpowiedzialności i moralnych uwarunkowań pracy pedagogicznej może się wyrażać w stawianiu pytań sobie przez pedagoga (także kandydata na pedagoga) pytań o to: Co powinienem czynić w ramach poszczególnych aspektów edukacji dla zapewnienia innym (uczniom, studentom, kolegom, rodzicom uczniów) i sobie określonego dobrostanu i dla rozwiązania, powiązanych z tymi działaniami, moralnych dylematów i konfliktów wartości?”*⁷⁶.

Zaufanie osobiste i społeczne

Druga perspektywa mojego dyskursu koncentruje się na zaufaniu do siebie samego i innych ludzi, znajdujących się w przestrzeni codziennego oddziaływania, czyli do uczniów, nauczycieli i innych osób. Z codziennej egzystencji wiemy, że człowiek podejmuje często różne zobowiązania wobec siebie, których też często nie dotrzymuje. W takiej sytuacji egzystencjalnej może nabrać przekonania, że nie może albo nie umie sobie zaufać. W dalszym procesie myślowym może stwierdzić, że jeżeli nie umie zaufać sobie, to trudno mu będzie zaufać np. uczniom czy nauczycielom z którymi wchodzi w interakcje zawodowo lub

⁷¹ J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, op. cit., s. 61.

⁷² P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Jozefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 139.

⁷³ K. Zdziarski, Normatywne elementy kultury zaufania w interakcjach nauczyciel – uczeń, w: Forum oświatowe, Warszawa-Wrocław 2011, s. 99.

⁷⁴ J. P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, op. cit., s. 64.

⁷⁵ Ibidem, s. 70.

⁷⁶ L. Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Toruń 2009, s. 189.

prywatnie. Co więcej, wewnętrzna niespójność może być źródłem podejrzeń wobec innych. Zwykliśmy sądzić siebie po intencjach, a innych według ich postępowania. Dlatego można przyznać rację autorowi książki *Szybkość zaufania*, że „najprostszym sposobem budowania zaufania jest dotrzymywanie zobowiązań – nawet bardzo małych – wobec siebie”⁷⁷.

Ten sam autor podkreśla, że zaufanie, które człowiek generuje w sobie, to funkcja dwóch ważnych czynników: **charakteru i kompetencji**, które w przypadku profesjonalnego pedagoga wydają się być nieodzownymi i jakby naturalnymi atrybutami.

Charakter to: uczciwość, motywacja, intencje w relacjach z ludźmi, a kompetencje to: zdolności, umiejętności, dotychczasowe osiągnięcia, droga zawodowa⁷⁸.

Dzięki tym dwóm funkcjom (charakterowi i kompetencjom) można zbudować zaufanie do siebie, wytyczyć sobie cele i je osiągnąć, dotrzymać zobowiązań, przekładając słowa na działania, i co więcej, przekonać o tym innych.

Kluczowym terminem w tym procesie jest wiarygodność, z kolei którego rdzeniem jest wiara. **Wiarygodność**, wg. Covey'a zawiera w sobie cztery czynniki które sprawiają, że jesteśmy wiarygodni wobec siebie i innych ludzi.

Pierwszy to **prawość**, która zasadniczo oznacza uczciwość i solidność, a ujawnia się w spójności tego co wewnątrz człowieka z tym co na zewnątrz. To także odwaga postępowania zgodnie z przekonaniami i wyznawanymi wartościami. Rzecz interesująca: najczęściej przypadków deficytu zaufania jest związanych z niedostatkiem prawości⁷⁹.

Drugi czynnik wiarygodności dotyczy **intencji**, które ściśle łączą się z zamiarami i motywami, jakimi kieruje się człowiek. Zaufanie wzrasta wówczas, gdy motyw są czytelne, np. kiedy dbamy równocześnie o siebie i o uczniów z którymi wchodzimy w interakcje.

Dwa pierwsze czynniki: **prawość i intencje** są częściami składowymi ludzkiego **charakteru**.

Trzeci czynnik wiarygodności jest powiązany z **umiejętnościami**, które na ogół wzbudzają zaufanie. Można zaliczyć do nich: wiedzę, styl, umiejętność przebywania z innymi. Krótko mówiąc są to środki, które wykorzystujemy, aby osiągnąć zamierzone cele.

Czwarty czynnik wiarygodności to **rezultaty**, które obejmują najczęściej historię życia człowieka, jego dokonania oraz zdolności realizowania podjętych zadań. Na przykład w praktyce pedagogicznej, jeśli nie wykonamy zadania, do którego się zobowiązaliśmy wobec wychowanków, to wówczas może to zostać odebrane, że nie jesteśmy wiarygodni. **Umiejętności i rezultaty** należy traktować jako atrybuty **kompetencji**.

Jak podkreśla S. Covey, każdy z czterech wskazanych czynników jest niezbędny dla pełnej wiarygodności⁸⁰. Autor przedstawia czynniki wiarygodności w metaforze drzewa.

System korzeni pod powierzchnią ziemi, z którego wszystko wyrasta – to prawość.

Na zewnątrz, bardziej widoczne są intencje, które stanowią pień drzewa. Natomiast gałęzie symbolizują umiejętności, zdolność wytwarzania. Rezultaty, które człowiek szybko dostrzega, widoczne, namacalne są symbolizowane przez owoce na drzewie. Ukazane w takiej perspektywie cztery czynniki wiarygodności, wskazują na ich wzajemną ważność i zależność. Co więcej, metafora drzewa pozwala spojrzeć na wiarygodność jak na żywą, rozwijającą się całość, którą można pielęgnować. Jest to interesujące porównanie, gdyż edukacja jest także żywym procesem na który składają się oddziaływania wychowawcze i opiekuńcze oraz kształcenie podopiecznych.

Należy podkreślić, że we wzajemnych interakcjach nauczycieli i uczniów niezbędne są powyżej przedstawione cztery czynniki (zasady) wiarygodności, które przede wszystkim opierają się na osobistej wiarygodności (charakterze i kompetencjach) i określają kim jest pedagog, a nie na jakiego się kreuje.

Autor książki *Szybkość zaufania*, wskazując na zachowania nauczyciela, jego działalność i czyny, podpowiada jak nabyć wprawę i umiejętności do pomyślnego budowania zaufania w relacjach interpersonalnych. Stwierdza, że: “Dobre słowa sygnalizują zachowanie, wyrażają intencje i mogą wzbudzać nadzieję. Jeśli jednak równocześnie ze słowami w symbiozie idzie właściwe postępowanie, wówczas zwiększa się zaufanie. A kiedy zachowanie zaprzecza słownemu przekazowi, wówczas i słowa

⁷⁷ S. M. R. Covey, *Szybkość zaufania*, op. cit., s. 29.

⁷⁸ Ibidem, s. 48.

⁷⁹ Ibidem, s. 75.

⁸⁰ Ibidem, s. 75-77.

nie są wiarygodne”⁸¹. Do powyższego stanowiska korespondują słowa: *Zaufanie buduje się przez działanie*⁸² i jednocześnie słuszną wydaje się teza, że „mówienie o podziale życia na prywatne i zawodowe jest fikcją. Twoje zasady liczą się tylko wtedy, gdy nimi żyjesz”⁸³. Idąc dalej tym tropem można za Aleksandrem Nalaskowskim stwierdzić, że nauczyciel powinien pełnić funkcję kapłańską, która między innymi charakteryzuje się zgodnością głoszonych tez z zastosowaniem ich we własnym życiu. I jak podkreśla przywołany autor, nie chodzi o to, aby przykład nauczyciela stał się obrazem do naśladowania, lecz bardziej chodzi o wynikające z tej postawy implikacje natury aksjologicznej⁸⁴.

Według Covey`a zachowania i postawy, które sprzyjają budowaniu relacji zaufania z ludźmi (uczniami) to:

1. Mówienie wprost, które wskazuje, aby być uczciwym, mówić prawdę, okazywać prawość, nie manipulować, nie wypaczać prawdy, nie stwarzać fałszywego wrażenia.
2. Okazywanie szacunku, charakteryzuje się troską, przejęmością i dbałością o innych, szanowaniem godności każdego człowieka i funkcji jaką spełnia.
3. Dbanie o przejrzystość, czyli mówienie prawdy w sposób, który inni ludzie mogą sprawdzić, dążenie do rzetelności i prawdy, autentyczność, otwartość, opowiadanie się za jawnością.
4. Naprawianie krzywd, które wyraża się przez szybkie przeprosiny, zrekompensowanie krzywdy działaniem, brak pychy i nie tuszowanie błędów.
5. Okazywanie lojalności, czyli hojne okazywanie uznania, docenianie wkładu innych w dokonania, reprezentowanie nieobecnych, nie ujawnianie poufnych informacji o innych.
6. Wykazywanie się rezultatami, które ujawnia się poprzez dbanie o historię osiągniętych rezultatów, dotrzymany terminu realizacji zadania, nie obiecywanie rzeczy niemożliwych do wykonania.
7. Doskonalenie się poprzez permanentną edukację, rozwijanie informacji zwrotnych, dziękowanie za informacje zwrotne, otwarcie na nowe wyzwania.
8. Konfrontacja z rzeczywistością, czyli bezpośrednie podchodzenie do spraw trudnych, wyjaśnianie niedopowiedzeń, odważne prowadzenie rozmów, nie unikanie problemów, nie chowanie głowy w piasek.
9. Precyzowanie oczekiwań, które charakteryzuje się ujawnianiem i wyjaśnianiem oczekiwań, rozmawianiem o nich, negocjowaniem, nie zawodzeniem.
10. Przyjmowanie odpowiedzialności, czyli wymaganie odpowiedzialności od siebie i innych, jasne komunikowanie, nie uchylanie się od odpowiedzialności, nie wytykanie i obwinianie innych.
11. Najpierw słuchanie, które charakteryzuje się słuchaniem uszami, oczami i sercem, nie narzucaniem swojej odpowiedzi.
12. Dotrzymanie zobowiązań, czyli wypełnienie obietnic jako punkt honoru, najpierw oznajmianie tego, co chce się zrobić, a później wypełnienie, nie wykazywanie obietnic bez pokrycia, nie uchylanie się od podjętych zobowiązań.
13. Obdarzanie zaufaniem – to ostatnie zachowanie ukazuje przekazywanie zaufania, które opiera się na zasadach wzmocnienia, wzajemności i podstawowego przekonania, że większości ludzi można zaufać, że oni chcą, aby im ufano, a ostatecznie obdarzeni zaufaniem lepiej działają. W praktyce powyższa postawa przekłada się na: okazywanie zaufania, obdarzanie hojnym zaufaniem tych, którzy na nie zasługują, warunkowe zaufanie względem tych, którzy na nie nie pracują, obdarzanie zaufaniem innych, uwzględniając sytuację, ryzyko, wiarygodność (charakter i kompetencje) tych osób⁸⁵.

Podsumowując przedstawione zachowania, należy pamiętać, że wszystkie wymagają zarówno kompetencji jak i charakteru. Pięć pierwszych zachowań wynika głównie z charakteru, drugie pięć z kompetencji, a pozostałe trzy w prawie równym stopniu, wynikają z charakteru i kompetencji. Najkrótszą drogą do utarty zaufania jest nie respektowanie zasad zachowania wynikających z charakteru, a najkrótszą drogą do zwiększania zaufanie jest przyjęcie zachowań ukazujących kompetencje, które w profesjonalizmie współczesnego pedagoga są szczególnie pożądane nie tylko ze strony zatrudniających, ale przede wszystkim samych uczniów.

⁸¹ S. M. R. Covey, Szybkość zaufania, op. cit., s. 159 .

⁸² Ibidem, s. 161.

⁸³ V. Lombardi, *Reguły Lombardiego, 26 lekcji wybitnego coacha*, Warszawa 2005, s. 11.

⁸⁴ A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 39.

⁸⁵ Ibidem, s. 169 – 279.

Praca nad generowaniem zachowania budzącego zaufanie, wg Covey'a wymaga od nauczyciela zastosowania wizualizowania i oceniania dokonywanych postępów poprzez myślenie w kategoriach *kont zaufania*. Pedagog zachowując się w sposób budzący zaufanie, dokonuje *wpłaty*, a postępując w sposób niegodny, wycofuje swoje środki. Bilans na koncie będzie wykazywał wielkość zaufania w interakcjach z uczniami. Metafora *konta zaufania*, oprócz pożytków praktycznych, wskazuje na kilka ważnych aspektów.

A mianowicie:

- że każde konto zaufania jest wyjątkowe, tzn. jest różnica pomiędzy kontem nauczyciela z dzieckiem, człowiekiem młodym, a kontem żony z mężem,
- nie wszystkie wpłaty i wypłaty są tej samej wielkości,
- to co dla jednych osób może być wpłatą, dla innych może nią nie być,
- wypłaty są zwykle wyższe od wpłat,
- zdarza się, że najlepszym sposobem budowy zaufania jest zaprzestanie wypłat,
- należy mieć świadomość, że w każdej relacji są dwa konta zaufania.

Wobec powyższego, można uznać, że na postawy i zachowania nauczyciela decydujący wpływ ma praktyczne zastosowanie zaufania w codziennych interakcjach z wychowankami.

Podsumowanie

Wartość zaufania rozumianego jako pewnik (aksjomat) i fundament w praktyce pedagogicznej jest bezsprzeczna. Należy podkreślić, że nauczyciel jako ten który inicjuje interakcje edukacyjne powinien w swojej osobowości pielęgnować zaufanie i w relacjach z uczniami emanować zachowaniami naznaczonymi zaufaniem. Ukazana perspektywa egzystencjalistów stawia pedagoga w przestrzeni duchowego i intelektualnego rozwoju i jednocześnie wskazuje na niezwykłą wartość każdego człowieka. Można przyjąć, że wskazówki egzystencjalistów wyznaczają drogę do drugiej perspektywy, która podkreśla jak ważne jest zaufanie w relacji z samym sobą i innymi ludźmi. Samozrozumienie siebie, oparte na zaufaniu do siebie, generuje interakcje względem innych, także oparte na zaufaniu.

W pracy nauczyciela jest to bardzo cenna wartość, która nie tylko buduje kapitał społeczny, ale przede wszystkim emanuje na wychowanków, którzy mogą czuć się bezpiecznie. Łączność zachowana między dwoma perspektywami w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela, kontynuowana podczas praktyki pedagogicznej stwarza podstawy, aby nauczyciel stawał się profesjonalistą.

W perspektywie wyników z badań Henryki Kwiatkowskiej, które wskazują, że tylko 15% nauczycieli pozytywnie ocenia swoją profesję⁸⁶ uważam, że generowanie i rozwijanie zaufania jest bardzo ważnym zadaniem dla wszystkich przygotowujących się do pracy pedagogicznej.

1. Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.
2. Covey S. M. R., *Szybkość zaufania*, Poznań 2009.
3. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, Gdańsk 2007, t. 3.
4. Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie*, Poznań 1995.
5. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.
6. Lombardi V., *Reguły Lombardiiego, 26 lekcji wybitnego coacha*, Warszawa 2005.
7. Marek L., *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Toruń 2009.
8. Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
9. Sartre J.P., *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Warszawa 1988.
10. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
11. Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007.
12. Zdziarski K., Normatywne elementy kultury zaufania w interakcjach nauczyciel – uczeń, w: Forum oświatowe, Warszawa-Wrocław 2011.

The text shows the trust as a foregone conclusion (axiom) propitious to professional development of teachers and it is illustrated from two perspectives. First, according to existential philosophy, shows the trust as a spiritual relationship (paradox) human with the Creator and as an interpersonal relationship between them. The second perspective shows the value of trust in personal and social relationships. Personal development of the teacher is successful when there is harmony between the two perspectives. In the educational process it manifests itself in successful, trust-based interactions with students who feel safe with their tutor.

Key words: Trust, axiom, professional pedagogue.

⁸⁶ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005, s. 121.

УДК 37.014.523
ББК 74.200.53

Оксана Палійчук

МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ХРИСТІЯНСЬКИМИ ЧЕСНОТАМИ НА УРОКАХ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ЕТИКИ

У статті висвітлюється сутність основних християнських чеснот та обґрунтовуються методичні підходи до їх розгляду на уроках християнської етики у початковій школі. Автор виокремлює ключові аспекти розгляду чесноти та її антиподу – негативної риси характеру людини. Особлива увага присвячена особливостям розкриття молодшим школярам сутності моральних чеснот за допомогою притч Христових.

Ключові слова: християнські цінності, християнська етика, християнська чеснота, богословські чесноти, християнська віра, християнська надія, християнська любов.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні українською науково-педагогічною думкою дедалі частіше проголошується культурно-освітній імператив “від людини розумної до людини духовної”. Педагогічна теорія і практика повертається до християнських морально-духовних засад виховання, перевірених тисячолітньою християнсько-виховною традицією України. Адже, як зазначають Г. Васянович та В. Онищенко, “Для українців християнство і християнське віровчення стали визначальними засадами морально-духовних і духовно-естетичних цінностей, що радикально вплинуло на їх світогляд, стиль мислення і морально-духовні прагнення” [1, с. 3–4].

З метою виховання в учнів християнських чеснот з 1992 року у школах України введено курс за вибором «Основи християнської етики», який отримав позитивну оцінку школярів, педагогічної та батьківської громадськості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Сучасні вітчизняні учені усе частіше акцентують увагу на християнських цінностях як “порятунку нації”, засобу виведення українського суспільства з глибокої моральної кризи. Зокрема, О.Вишневським на основі абсолютних християнських вартостей визначений кодекс цінностей сучасного українського виховання, Г. Васяновичем та В. Онищенко обґрунтовані теоретичні основи формування духовного світу особистості на засадах християнських морально-духовних вартостей. Прищеплення школярам християнських цінностей на уроках християнської етики висвітлюється у працях В. Жуковського, Л. Зелінської, А. Калашник, О. Огірко, О. Цимбал та ін.

Однак у зазначених дослідженнях розглядаються загальнодидактичні підходи до проведення уроків християнської етики – їх структури, форм і методів роботи з учнями. Що ж стосується основного завдання даних уроків – ознайомлення учнів з християнською чеснотою, представлення її школярам як моральної цінності, яку потрібно у собі виховувати, – ці питання майже не висвітлені у науково-методичній літературі.

Мета статті – розкрити сутність основних християнських чеснот та висвітлити методику ознайомлення з ними молодших школярів на уроках християнської етики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Чеснота – позитивна моральна риса в характері людини [2, с. 1600]. На основі Святого Письма вчені-богослови виділяють три основні чесноти: віру, надію і любов.

Християнська віра – непохитне переконання людини в істинному бутті Бога, щире внутрішнє сприйняття того, що Бог відкрив людині про Себе у Святому Письмі, віра в Сина Божого Ісуса Христа і звершене Ним спасіння людства [3, с. 69]. Віра в Бога – основа спасіння. Без неї людина не зможе щиро спілкуватись з Ним, любити Його, надіятись на Нього, прославляти Його. Віра в Бога повинна пронизувати всю душу людини, пробуджувати в ній любов до Бога і ближніх, укріплювати її волю для неухильного виконання заповідей Божих.

Християнська надія – це впевненість в бажаному й очікуваному, в тому, що людство прийде до найвищої гармонії, блаженства, обіцяного Богом за виконання Його заповідей [3, с. 75]. Тобто, якщо віра – переконаність у тому, що є, то надія – впевненість у тому, що буде.

Християнська любов – любов до Бога, яка полягає у щирому бажанні і палкому пориванні людської душі до єднання з Богом як найвищим благом [3, с. 80]. Людина, натхнена такою любов'ю прагне кожної миті свого життя виконувати волю Божу, щиро служити Йому. **Така людина** не може не любити свого ближнього, бо у ньому вона бачить образ Божий. Найдосконалішу любов проявив Ісус Христос у хресній смерті за гріхи усього людства. Терплячи найважчі муки на хресті, глузування від людей, за яких Він помирав, Син Божий просив у Отця Небесного прощення їхніх гріхів, помилування для них. За своїм походженням любов до Бога не є плодом самих лише зусиль однієї людини, вона, так само як віра і надія, подається людині Богом, є даром Духа Святого.

Від віри, надії і любові – основних християнських чеснот – походять усі інші чесноти: мудрість, поміркованість, мужність, справедливість, милосердність, стриманість, скромність, терпеливість, слухняність, дисциплінованість, відповідальність тощо.

Мудрість – глибоке знання у поєднанні зі значним життєвим досвідом та добротою.

Поміркованість – здатність розуміти міру у всьому, розважливість, скромність, несхильність до крайнощів. У поміркованій особистості усьому є місце, час і міра, вона не буде нічого робити надмірно (їсти, пити, веселитися, спати тощо).

Мужність – риса характеру людини, у якій поєднується хоробрість, рішучість, витримка. Ця риса характеру допомагає людині встояти у добрі, не похитнутись, долати труднощі. Мужню людину не введуть в оману успіхи, не похитнуть негаразди.

Справедливість – об'єктивність у судженнях, оцінці, відповідно до морального закону, неупередженість. Дана чеснота дає можливість особистості бачити життєву правду, по правді, справедливо ставитися до іншої людини.

Стриманість – здатність людини гамувати власні бажання, емоції, керувати власними почуттями, думками.

Відповідальність – вміння серйозно, віддано виконувати свій обов'язок; передбачати наслідки, готовність відповідати за власні вчинки.

Терпеливість – здатність стійко, без нарікань витримувати фізичні або моральні страждання, життєві злигодні тощо.

Кожний урок християнської етики присвячений певній моральній чесноті. Вона – основний об'єкт розгляду на уроці. Різноманітні методи, прийоми, форми роботи, які пропонує вчитель, покликані допомогти учням зрозуміти її сутність, форми прояву у повсякденному житті тощо. Безумовно, поряд із позитивною рисою характеру необхідно звернути увагу дітей і на її антипод – негативну властивість людського характеру. Як відомо, протилежні поняття, явища легко засвоюються у співставленні, тому учням варто пропонувати завдання на порівняння (вчинків, духовних станів людей, наслідків дій тощо).

Визначимо основні аспекти розгляду моральної чесноти на уроці:

- висвітлення сутності чесноти;
- обґрунтування важливості володіння нею через оцінку Бога й людського суспільства;
- з'ясування впливу даної риси характеру на самопочуття людини; визначення її ролі у самовдосконаленні особистості;
- розкриття способів розвитку чесноти;
- з'ясування сутності протилежної чесноті риси характеру – її антиподу;
- визначення впливу негативної риси характеру на духовний стан людини;
- ознайомлення із засобами боротьби особистості з гріховною властивістю характеру.

Безумовно можливі різноманітні варіанти розгляду даних аспектів (їх послідовності, форм подання). Це залежить від методичної майстерності вчителя, та й, навіть, конкретної теми, життєвого досвіду вчителя з певної моральної проблеми. Тому тут не варто накреслювати якісь сталі алгоритми роботи. Визначимо тільки загальні методичні підходи до вивчення моральних чеснот на уроках християнської етики.

Варто, щоб учні самі виокремили моральну чесноту з певної життєвої ситуації, побачили її “духовним зором” і самостійно назвали. Найкращим засобом для цього послужать короткі дитячі художні твори – оповідання, байки. Вчитель створює проблемну ситуацію – просить дітей впізнати і назвати рису характеру головного героя, його “духовний скарб” тощо.

Наприклад, при вивченні теми “Співчуваємо ближньому” (3 клас), яка передбачає ознайомлення учнів з моральною чеснотою чуйністю та її протилежною рисою байдужістю, – вчитель пропонує дітям послухати оповідання В. Сухомлинського “А серце тобі нічого не наказало?” і відповісти на запитання: “Що повинно було наказати серце хлопчику?”

Після відповідей учнів на запитання, поставлене до слухання, вчитель задає їм наступні навідні запитання, які їй допоможуть визначити ключові поняття уроку “чуйність” (“сердечність”) – “байдужість” (“черствість”): “Чому серце Андрійка мовчало?”, “Чи можна його серце назвати “здоровим»?”, “На яку духовну хворобу занедужало серце хлопчика?”, “Чому серце людини не може мовчати, коли чує про біду близької людини або бачить її?”, “Як називаємо людину, яка сприймає біль іншої людини, як свій власний?” (Чуйною, співчутливою, сердечною).

Коли учні назвуть християнську чесноту і протилежну до неї рису людського характеру, вчителю необхідно зафіксувати ці ключові слова на дошці (записати кольоровою крейдою, маркером на дошці, таблиці). Доцільно дотримуватись при цьому сталої кольорової гами. Наприклад, на білому аркуші паперу назву чесноти писати червоним кольором, а її антиподу – чорним.

Зміст чесноти найкраще розкривати за допомогою тексту Святого Письма, зокрема притч Христових. Наприклад, при ознайомленні з чуйністю (милосердністю) варто розглянути з учнями притчу про милосердного самар’янина, терпінням – притчу про багача та Лазаря, смиренністю і гордістю – притчу про митаря і фарисея тощо.

Притчу бажано дітям розповідати з опорою на фланелеграф або ілюстрацію її змісту на дошці. Перед розповіддю необхідно зробити словникову роботу, записавши маловідомі чи невідомі поняття на дошці (таблиці). Молодші школярі ще не завжди можуть самостійно прочитати підтекст твору, побачити ситуацію вцілому, тому розповідати зміст притчі найкраще частинами, акцентуючи їхню увагу на найважливіших моментах.

Для того, щоб учні зрозуміли духовний стан, внутрішню боротьбу персонажів, розгледіли чесноту, її основні ознаки, вчителю необхідно окремі місця притчі розширити, розкрити розгорнутіше, звичайно, при цьому не можна змінювати, викривлювати змісту твору. Наприклад, розповідаючи притчу про милосердного самар’янина, варто учням наголосити як поранений чоловік чекав допомоги і прагнув у кожному перехожому побачити свого рятівника, чому перші два чоловіки проминули його, залишаючи помирати. Повніше уявити життєву ситуацію, описану у притчі, з’ясувати причини поведінки персонажів учням допоможуть навідні запитання вчителя, які потрібно задавати школярам після кожної важливої смислової частини. Так, розповівши про перших двох подорожніх, які проминули пораненого, варто запитати: “Чому вони не допомогли побитому чоловікові?”, “Що для священика і левита виявилось важливішим?”, “Чому їхнє серце мовчало, не відчувало болю пораненого?”

Такий же детальний аналіз необхідно зробити після розповіді про вчинок самар’янина: “Хіба самар’янин не поспішав?”, “Чи був самар’янин знайомий з пораненим чоловіком?”, “Чи повинен був він допомагати побитому?”, “Що заставило самар’янина забути про свої справи і турбуватися про незнайомого чоловіка?”, “Чи не достатньо було просто перев’язати рани хворому і відвезти до «гостиниці»?”, “Чому самар’янин взяв на себе ще й усі витрати за лікування і перебування у гостиниці незнайомого чоловіка?”, “Яким було серце самар’янина?”

Після такого детального аналізу внутрішнього світу персонажів, розгляду чесноти і протилежної їй властивості людського характеру у загальних рисах, необхідно конкретизувати, уточнити їх зміст. Для цього учителю варто з учнями виводити правила-визначення кожної чесноти. Потрібно домогтися, щоб спільними зусиллями учні самостійно, називаючи ключові слова – головні ознаки чеснот (протилежних їм рис), – сформулювали їх означення. Корисним є формування словника моральних понять, які розглядаються на уроках.

Учням необхідно обґрунтувати словами Святого Письма, чому так важливо володіти чеснотою. Потрібно підкреслити, що Небесний Отець особливо цінує людей, які володіють нею і готує їм нагороду у вічному житті. Наприклад, при розгляді чуйності (милосердності) найкраще підійдуть слова Ісуса Христа: “Блаженні милостиві, бо вони помилувані будуть”. Цей вірш, який умовно можна назвати “золотим” варто з учнями вивчити напам’ять. Поступово учні збагачують свою душу такими духовними скарбами, пригадують Божі заповіді, намагаються у житті дотримуватись їх.

З'ясовуючи зміст “золотого” вірша з учням, вчитель повинен наголосити, що чуйна людина, яка вміла у житті співчувати ближнім, проявляти милосердя, допомагаючи їм у життєвих проблемах і бідах, – отримає милосердя від Бога, відчуватиме Його підтримку і допомогу у земному житті, а, найголовніше, – їй будуть прощені усі провини і вона перебуватиме вічно з Богом у раю. Тільки таким чином чеснота стає для дітей цінністю, яку вони прагнуть виховувати у собі.

Не менш важливо визначити з учнями шляхи виховання чуйності у власній душі, а, значить, і способи боротьби з байдужістю (черствістю). Їх можна оформити як правила, яких треба дотримуватись у житті, щоб серце ставало милосерднішим. Наприклад, для виховання чуйності необхідно: пам'ятати, що кожна людина – це дитина Божа, а значить наш брат чи сестра; Бог посилає нам людей, які потребують нашого співчуття і допомоги, бо надіється на нас, довіряє нам; бути уважним до оточуючих, намагатись відчувати, що вони потребують, як їм допомогти; потрібно уявити себе на місці ближнього, відчувати його біль; подумати, якого вчинку від нас чекає Бог і виконати Його волю тощо.

Висновки. Таким чином, основним об'єктом розгляду на уроці християнської етики повинна бути чеснота як християнська цінність. Щоб ознайомлення з нею не було формальним, поверховим, варто зосередити увагу учнів на таких ключових аспектах – сутність (основні ознаки) чесноти, важливість володіння нею, її вплив на духовний стан людини, шляхи виховання чесноти; сутність негативної риси характеру – антиподу чесноти, її небезпечність для людської душі, засоби боротьби з нею. Тільки усвідомлюючи цінність чесноти у житті, розуміючи її характерні ознаки та способи виховання у собі, – можна сподіватися, що учні будуть працювати над собою, боротися із негативними рисами власного характеру.

1. Васянович Г. П., Онищенко В. Д. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. – Львів, 2007. – 217 с. – С. 3–4.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2009. – 1736с.: іл. – 1600.
3. Марусяк М. М. Моральне Богослов'я. Навчальний посібник для духовних навчальних закладів М. М. Марусяк. – Снятин, 2000. – 144с. – С. 18–20.

The article reveals the essence of the main Christian virtues, supported methodological approaches to the consideration of Christian ethics lessons in primary school. The author singles out the key aspects of the consideration of virtue and its opposite - the negative traits of man. Special attention is devoted to features of the disclosure of primary school essence of moral virtue through parables of Christ.

Key words: *Christian values, Christian ethics, Christian virtues, theological virtues, Christian faith, Christian hope, Christian love.*

УДК 373.2

ББК 74.100

Мирослава Піковська

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст, форми та сутність моніторингу, проаналізовано деякі аспекти моніторингових досліджень в умовах дошкільного навчального закладу, узагальнені методи моніторингу дошкільної освіти.

Ключові слова: *моніторинг, мета моніторингу, діагностика, внутрішній моніторинг, зовнішній моніторинг.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У наш час формування організаційної структури управління дошкільним навчальним закладом (ДНЗ), як і підвищення якості освіти й управління, є важливим завданням, яке стоїть перед кожним керівником дошкільного закладу.

Якість освіти у дошкільному закладі можна розглядати як ступінь відповідності сукупності властивостей і результатів знань, умінь та навичок дітей дошкільного віку, які прогнозовані цілям дошкільного навчального закладу, на основі вимог і стандартів, потреб та очікувань суб'єктів освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків).

Основою вирішення проблеми якості освіти на рівні ДНЗ є проектування і впровадження системи управління якістю освітнім процесом. Однією із складових якості у дошкільному закладі є моніторинг якості освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У 90-х роках ХХ століття інтерес до моніторингу в педагогічній науці та практиці активізується. У сучасних дослідженнях розглядаються такі проблеми моніторингу дошкільної якості освіти: ефективність роботи дошкільних закладів (Л.Денякіна, А.Васильєва); рівень розвитку моніторингу в межах дошкільних навчальних закладів (О.Денисова, Г.Карпова); моніторинг пізнавальної готовності дошкільників до навчання у школі (Н.Абрамовських, С.Сіліна); моніторинг як засіб управління якістю освіти у ДНЗ (К.Крутій); організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Н.Гагаріна) та інші.

Однак, у сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до визначення критеріїв якості дошкільної освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання.

Формулювання цілей статті. Відповідно метою статті є висвітлення особливостей системи моніторингу дошкільної освіти в умовах ДНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система отримання достовірних даних про стан діяльності ДНЗ і прийняття обґрунтованих рішень може бути забезпечена за допомогою моніторингу, який являє собою систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему чи окремі її елементи, які дозволяють робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент і прогнозувати його розвиток. Моніторинг також забезпечує необхідну інформаційну основу для прийняття управлінських рішень, спрямованих на досягнення поставлених цілей, попередження критичних ситуацій.

Щоб отримати ефективну оцінку освітніх послуг у сфері дошкільної освіти широко використовують такі способи оцінювання як моніторинг та діагностика.

Так, мета моніторингу і діагностики – вивчити стан освітнього процесу в ДНЗ. Але моніторинг, на відміну від діагностики, більше орієнтований на норми і стандарти. Істотні ознаки, що відрізняють педагогічний моніторинг - значна тривалість процесу в часі, безперервність і багаторівневість. Традиційні методи збору інформації про об'єкт (спостереження, бесіда, анкетування, аналіз) характерні як для моніторингу, так і для діагностики. Необхідно відмітити, що моніторинг і діагностика доповнюють одне одного. Наприклад, моніторинг може включати діагностику як метод збору інформації. Лише поєднання, взаємозв'язок і взаємодоповнення цих способів дозволять отримати різносторонні відомості про якість освітньої діяльності ДНЗ, а також відобразити динаміку розвитку освітньо-виховного процесу [2].

Зважаючи на широкі можливості моніторингу, вважаємо за доцільне виділити функції, що має виконувати моніторинг якості дошкільної.

1. *Функція підзвітності:* моніторинг подає інформацію про стан освітньої системи та наявні проблеми, з метою їх використання для обговорення й модернізації освітньої політики.

2. *Інформаційно-просвітницька функція:* інформація, отримана за допомогою моніторингу, сприяє кращому розумінню принципів і законів функціонування системи дошкільної освіти.

3. *Функція прийняття рішень:* моніторинг дає змогу активізувати діяльність органів управління системою дошкільної освіти в різних напрямках і спонукати до оптимального прийняття рішень на всіх рівнях.

4. *Функція наукового прогресу:* моніторинг якості дошкільної освіти сприяє розвитку педагогічної теорії й інноваційних технологій вимірювання результатів, що їх продукує освітня система.

5. *Функція адміністративного контролю:* впливає на структуру й наслідки прийняття рішень у системі дошкільної освіти [4].

Сучасні дослідники Шишов С.Е. та Кальней В.А. усі види моніторингу розділяють на два типи залежно від того, хто проводить це дослідження. На цьому підґрунті у дошкільних навчальних закладах виокремлюють *зовнішній та внутрішній моніторинг* [8].

Внутрішній моніторинг проводять фахівці самої установи (ДНЗ) задля поліпшення ефективності адміністрування, активізації освітньо-виховної діяльності, виявлення рівня вихованості дітей тощо. Результати цього моніторингу мають вагу лише при внутрішньому використанні: збір даних про певні характеристики вихованців і показники їх розвитку; ресурси (конкретні факти порушення технологічності освітнього процесу та окремих його етапів, умов тощо).

Зовнішній моніторинг здійснюють незалежні спеціальні установи (центри моніторингу, соціологічних досліджень) з метою отримання статистично значущої достовірної інформації, яка є основою освітньої статистики держави.

У своїх дослідженнях Абрамовских Н.В розглядає моніторинг якості освіти в ДНЗ як систематичне спостереження, оцінку і прогноз стану освітньої системи дошкільної установи в плані її відповідності стандартам, визначає інформаційне поле моніторингу в ДНЗ. Окрім цього, виходячи з ряду загальнометодологічних принципів кваліметрії, виділяє об'єкти моніторингу, зокрема :

- якість освітнього процесу;
- якість ресурсозабезпечення;
- якість управління;
- якість результатів роботи освітньої системи ДНЗ [1].

Деякі вчені (Курлехт М.В., Тельнюк І.В і ін.) відзначають необхідність постійного вивчення і оцінки розвитку кожного вихованця ДНЗ на основі інформації, яка збирається від всіх фахівців ДНЗ (вихователя, психолога, логопеда, інструктора по фізичному вихованню та ін.) в індивідуальну карту розвитку дитини в ДНЗ. Дана інформація аналізується педагогами, і на її основі оцінюється розвиток, виявляються проблеми і розробляються педагогічно доцільні корекційні дії [3, с.48].

До методів моніторингу якості освіти в ДНЗ відносяться:

- вивчення продуктів дитячої діяльності;
- ігрові тестові завдання;
- проведення контрольних-оцінювальних занять;
- співбесіда з педагогами, батьками та дітьми;
- анкетування;
- аналіз документації та хронометраж режиму дня та ін.

До методів моніторингу вивчення освітнього процесу належать:

- в природних умовах: спостереження, бесіда, анкетування, аналіз документів, продуктів діяльності, досвіду роботи педагогів;
- в спеціально змінених умовах: експеримент і дослідна перевірка висновків дослідження;
- якісний аналіз і кількісна обробка результатів;
- індивідуальна і групова експертна оцінка;
- рейтинг.

Сіліна С.Н. у своїй науковій праці виділяє кілька об'єктів моніторингу, а саме: це діти, педагоги, батьки, моніторинг управлінської діяльності, матеріально-технічного і фінансового стану [6, с.4].

Розглянемо сутність, особливості та напрямки моніторингу якості дошкільної освіти.

I. Моніторинг освітньо-виховної роботи. Моніторинг передбачає збір, системний облік, обробку і аналіз інформації про організацію і результати освітньо-виховного процесу для ефективного вирішення завдань управління якістю освіти в ДНЗ. Щорічно проведений моніторинг якості освіти (проміжний (в кінці календарного року) або підсумковий (в кінці навчального року), а також аналіз діяльності установи дозволяють чітко виявити проблеми і простежити перспективу їх подолання.

Напрямами моніторингу можуть бути:

- реалізація базових і парціальних програм;
- рівень фізичного і психічного розвитку вихованців;
- стан здоров'я вихованців;
- адаптація новоприбулих дітей до умов ДНЗ;
- готовність дітей підготовчих груп до школи;
- емоційне благополуччя вихованців у ДНЗ;
- предметно-розвиваюче середовище.

II. Моніторинг роботи з кадрами. Підвищення якості освіти не можливе без підвищення рівня професійної кваліфікації педагогічних працівників. У зв'язку з цим, особливої значення набуває вирішення проблеми організації педагогічного моніторингу як ефективного методу підвищення рівня професійної кваліфікації педагогічних працівників системи дошкільної освіти.

Підсумкова оцінка педагогічного моніторингу здійснюється шляхом аналізу отриманих результатів підвищення рівня професійної кваліфікації педагога, відбитої в Базі даних про професійну майстерність педагогів. Процес підвищення кваліфікації є неодмінною умовою підвищення якості освіти в системі ДНЗ.

Результативність даного процесу багато в чому зумовлюється діяльністю методиста ДНЗ. Одним з пріоритетних напрямів діяльності методиста ДНЗ у вирішенні даної проблеми є педагогічний моніторинг як метод підвищення рівня професійної кваліфікації педагогів ДНЗ.

За твердженням Орлова А.А., моніторинг визначає:

- володіння педагогічними технологіями;
- участь у методичних заходах (ДНЗ, міста, області);
- методичні розробки, дидактичні матеріали;
- досвід роботи, інноваційну діяльність [5, с.12].

III. Моніторинг додаткових освітніх послуг. Метод моніторингу дозволяє організовувати роботу дошкільної установи в режимі розвитку, своєчасно виявляти проблеми і приймати своєчасні правильні рішення в розподілі ресурсів, пристосуванні до зовнішнього середовища, в організації внутрішньої координації, в прогнозуванні подальшої діяльності установи. Мета роботи з надання додаткових послуг – розробка моделі моніторингу потреб батьків дітей дошкільного віку в додаткових послугах. При цьому моніторинг виступає в якості засобу, який забезпечує високий рівень освітніх послуг у ДНЗ.

IV. Моніторинг взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Вивчення сім'ї і соціуму включає:

- складання соціального паспорта сім'ї;
- вивчення виховної системи в сім'ї;
- виявлення освітніх запитів сім'ї і соціуму;
- визначення міри задоволеності сім'ї і соціуму освітньою діяльністю ДНЗ;
- вивчення соціокультурного середовища мікрорайону.

Троян А.Н. пропонує під час проведення моніторингу використовувати комплекс методів:

1. Аналіз документації.
2. Опитування, яке не тільки виявляє якість професійної діяльності, а й задоволення суб'єктів освітнього процесу.
3. Контент-аналіз матеріалів, пов'язаних з науково-методичним забезпеченням освітнього процесу.
4. Включене спостереження (за станом навчально-виховного процесу, методичної та господарської діяльності); психолого-педагогічні методи діагностики стану навчально-виховного процесу [7].

Вибір методів визначається завданнями вивчення того чи іншого напрямку діяльності. Для проведення моніторингу рекомендується використовувати комплекс методів. Це забезпечує цілісність уявлень про стан освітньої системи.

Висновки. Отже, результати аналізу наукових підходів щодо використання моніторингу для визначення якості дошкільної освіти дають підстави стверджувати, що його проведення у ДНЗ сприятиме забезпеченню ефективності навчально-виховного процесу, зокрема:

- результативній організації та здійсненні навчально-виховного процесу у дошкільній установі;
- стимуляції особистісного розвитку дітей і творчому розвитку педагогів;
- ефективному розподілу ресурсів ДНЗ (фінансових, особистого потенціалу працівників);
- підвищенню статусу дошкільного закладу.

Моніторинг якості дошкільної освіти, його функції і напрями проведення дають можливість впроваджувати систему управління ДНЗ, яка відповідає сучасним вимогам і стандартам освіти.

1. Абрамовских Н.В. Особенности использования педагогического мониторинга в работе дошкольных учреждений // Оптимизация образовательного процесса в дошкольных учреждениях: Сборник научно-методических статей преподавателей и аспирантов. / Абрамовских Н.В. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1999. – С. 54–61.

2. Крутий К. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти у ДНЗ. / Крутий К. - Запоріжжя: ТОВ ЛПКС ЛТД, 2010. – 172 с.

3. Курлехт М.В. Экспертные оценки в образовании: Учебное пособие для студентов факультетов дошк. образования высш. пед. учеб. заведений. / Курлехт М.В., Тельнюк И.В. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 112 с.

4. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. / Лукіна Т. – К.: "Шкільний світ" Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.

5. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.

6. Силина С.Н., Абрамовских Н.В. Педагогический мониторинг как средство изучения педагогического процесса дошкольного учреждения // Новые педагогические технологии в работе дошкольных образовательных учреждений и начальной школы: Межвузовский сборник научных трудов. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1997. – С.3–8.

7. Троян А.Н. Функции педагогического анализа в управлении работой дошкольного учреждения: Дис.... канд.пед.наук. / Троян Александр Николаевич. – М., 1984. – 174 с.

8. Шишов С. Мониторинг качества образования в школе. / Шишов С., Кальней В. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 351 с.

The article presents the content, form and nature of monitoring, analysis of some aspects monitoring studies in pre-school, general monitoring methods preschool education.

Key words: *the monitoring, the aim of monitoring, a diagnostics, the inner monitoring, the outward monitoring.*

УДК 374.7(477.85)
ББК 74.03

Людмила Тимчук

СОЦІАЛЬНІ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті аналізується суспільна значущість освіти дорослих, її потенційні можливості як практики соціальної роботи, конкретизовано основні сфери реалізації соціальних функцій освіти дорослих.

Ключові слова: *неперервна освіта, освіта дорослих, андрагогіка, адаптаційна, інформаційна, розвиваюча, компенсаторна, інтегруюча, ресоціалізуюча функції освіти дорослих, грамотність, компетентність.*

Минуле ХХ століття принесло людству не тільки видатні досягнення в науці, техніці й технології, прорив у космос, незабутні зразки шляхетності й величі людського духу, збагачення культурної спадщини, досягнення в галузі літератури та мистецтва. Він приніс і глобальні, катастрофічні за своїми наслідками руйнівні катаклізми, війни і революції, тоталітаризм і фашизм, расову ненависть, міжнаціональні та релігійні чвари, міжнародний тероризм, реальну небезпеку ядерного взаємознищення та екологічного колапсу, деформації моральних ідеалів і цінностей.

Це було століття різкої поляризації економічної могутності й багатства, з одного боку, і приголомшливої бідності та злиднів, з іншого. Століття все ще непереможених смертоносних хвороб і гнітючої за своїми масштабами неписьменності. Століття прославляння грубої військової сили, економічного диктату і шантажу, примітивної, розрахованої на ниці людські інстинкти політики, все ще не зжитого в багатьох країнах світу свавілля і беззаконня. Століття різкого посилення напруженості в людських стосунках через важко переборної ментальної несумісності людей і людських спільнот, не кажучи вже про ганебні для людства факти геноциду, реанімації фашизму, тоталітарних і диктаторських політичних режимів, нехтування елементарними правами людини, репресивного придушення інакомислення і демократичних свобод.

Мова йде в буквальному сенсі про фізичне виживання людства, про запобігання незворотній моральній деградації людини і людських спільнот. Водночас, мова йде й про байдужість, безвідповідальність, моральний злочин нинішніх поколінь перед поколіннями майбутніми, у спадок яким дістається роз'єднаний, подертий непримиренними протиріччями і ворожнечею світ.

Системна і глибока криза, яка вразила найважливіші сфери духовного життя людства - науку, релігію і освіту, призвела до фактичного розколу єдиного матеріально-духовного простору цивілізації, найнесприятливішим чином позначилася і продовжує позначатися на стані й розвитку освіти, яка все більш очевидно втрачає свої культуротворні функції, свій вплив на моральні складові індивідуального і суспільного менталітету.

Захопившись дійсно вражаючими досягненнями науки і техніки в ХХ столітті, сфера освіти практично у всіх країнах світу зайнялася і займається понині головним чином трансляцією з покоління в покоління суто прагматичних даних різних наук, передачею націлених на швидку віддачу досить вузьких, по суті, фрагментарних, технократично зорієнтованих знань, умінь і навичок. З цим своїм завданням освіта справляється більш-менш успішно. Саме на це спрямовані основні зусилля педагогів, цьому ж завданню підпорядкований педагогічний процес, розробка методичних матеріалів, впровадження новітніх засобів комп'ютерної та інформаційної техніки і т.ін.

Але сучасний рівень соціально-економічного розвитку суспільства, зростаючі темпи науково-технологічної революції та змін ноосфери вимагають від людини глобального мислення, різноманітної, багаторівневої і різноспрямованої підготовки, яка дозволяє індивідам з мінімальними втратами адаптуватися до швидких і різких змін в економічному, громадському, політичному, культурному житті. Важливим, як ніколи, визнана потреба формування в людини цілісної картини оточуючого її навколишнього матеріального і духовного світу, яка сприяє усвідомленню належності кожного з нас до єдиної людської спільноти, трансляції з покоління

в покоління цінностей духовних, культурних, моральних в їх національному і загальнолюдському розумінні.

До задоволення цих потреб традиційні системи освіти, досить закриті, негнучкі, виявилися неготовими. Тому в другій половині ХХ століття особливої значущості набула концепція навчання людини протягом усього життя, концепція неперервної освіти, яка мислиться як стадійний і цілісний у своїх елементах довічний процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості і всебічне збагачення її духовного світу. Неперервна освіта визнана однією з пріоритетних у справі об'єднання людства на основі певних ціннісних засад і цільових орієнтирів.

У 70-80-х роках ХХ століття в структуру неперервної освіти введено проблематику освіти дорослих – процес професійно-особистісного росту дорослої людини, який здійснюється у варіативних формах неперервної освіти. Значний внесок у цьому напрямку був зроблений такими вченими світу, як Ф.Джессоп (Великобританія), М. Дюрк (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П.Лангран (Франція), П. Шукла (Індія), а також радянськими вченими А.Дарінським, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Г. Сухобскім. Теорія безперервності в сучасній педагогіці активно розвивається багатьма дослідниками (І.Абарінов, В. Артем'єв, С. Воронін, В. Душніц, В. Демчук, В. Імотов, М. Мажар, П.Мясоєдов, В. Федяєв, І. Зязюн, О. Савченко, О. Сухомлинська).

У контексті визнання соціокультурної значущості освіти дорослих помітно активізувалися наукові дослідження в галузі андрагогіки – теорії і практики освіти дорослих. Цим питанням присвячені праці зарубіжних та українських вчених С.Архипової, А.Адаменко, Т.Браже, С.Болтівець, С. Вершловського, Н.Василенко, А.Гребенюк, Л.Герганова, Г.Даркенвальда, Д.Дзвінчук, А.Зеленько, С.Змеєва, І.Колесникової, Ю.Кулюткіна, А.Марон, С.Мерріам, М.Ноулз, А.Топоркова, Л.Харченкова та ін

Освіта дорослих сьогодні визначається як самостійна галузь, яка має велике значення для суспільного прогресу. Зокрема, в рекомендації Міжнародної ради з питань дорослих, спрямованої в Міжнародну комісію з розробки в рамках ЮНЕСКО програми “Освіта і навчання в ХХІ столітті”, зазначено, що потенціал освіти дорослих має величезне значення як засіб внесення змін в усі сфери життя суспільства. Освіта дорослих “є центральною для демократичного функціонування сучасного суспільства”, і стосовно до цього вона розглядається в якості необхідної умови розвитку особистості, її успішної адаптації в суспільстві, яке безперервно розвивається [6, с. 116].

Відомий американський діяч М.Ноулз розглядає освіту дорослих як ефективний спосіб “доведення компетентності покоління дорослих людей до того рівня, який необхідний для їх діяльності, адекватної умовам постійних змін» навколишнього світу [7, s.43]. Російські вчені Т. Браже, І. Колеснікова, А.Марон та ін. визначають освіту дорослих як соціальний інститут, що послідовно продовжує процес перетворення наявного в суспільстві соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів і через це забезпечує довічне збагачення творчого потенціалу особистості [5, с.184]. Це визначення співзвучно з текстом Гамбурзької декларації про навчання дорослих (Гамбург, 1997), в якій освіта дорослих розуміється як “комплекс поступальних процесів формального чи іншого навчання, за допомогою яких люди ... розвивають свої здібності, збагачують свої знання і удосконалюють технічні та професійні кваліфікації або ж застосовують їх у новому напрямку для задоволення своїх потреб і потреб свого суспільства” [1].

У сучасному світі освіта дорослих визнається одним з “ключів, що відкривають двері у ХХІ століття”, потужною концепцією, “сприяє сталому розвитку суспільства, яка сприяє демократії, справедливості, рівноправності чоловіків і жінок, науковому, соціальному та економічному розвитку, а також будівництва світу, в якому на зміну жорстоким конфліктам прийдуть діалог і культура світу, засновані на справедливості” [1].

Значущість освіти дорослих підкреслюється створенням міжнародних і національних центрів проблем освіти дорослих: Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург), Міжнародний інститут планування освіти (Париж), Міжнародний інститут освіти (США), Швейцарська організація освіти дорослих, Національний інститут освіти дорослих (Великобританія), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України та ін

У сучасних тенденціях розвитку освіти дорослих у світі все чіткіше простежується її соціальний потенціал, який полягає в тому, що освіта дорослих здатна перетворювати внутрішній світ людини у відповідь на перетворення зовнішнього світу. Тому визнається найважливіша роль освіти дорослих у вирішенні таких соціальних проблем, як: боротьба з бідністю; державна безпека; гендерна політика, здоров'я та здоровий спосіб життя; конкуренція на ринку праці; перепідготовка військових; освіта для ув'язнених; нова професія для безробітних; соціальна реабілітація інвалідів; маргінальні групи населення; соціокультурне середовище та екологія, інформаційні технології та доступність інформаційних засобів; соціальне партнерство як технологія освіти дорослих і як соціальне замовлення на нову норму взаємодії в суспільних відносинах.

Освіта дорослих в умовах змін для конкретного суб'єкта виконує комплекс соціальних функцій, що забезпечують цілісність нового виду діяльності або якісно новий рівень попередньої діяльності: адаптаційну (розуміння прийняття і пристосування до нових умов життя, які динамічно змінюються); інформаційну (уміння знайти, вибрати, використовувати, створити необхідну інформацію, підвищити свою грамотність), розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання, поступальне збагачення діяльних здібностей людини та її духовного світу; оволодіння новими способами діяльності), компенсаторну (заповнення раніше відсутніх або втрачених освітніх можливостей, пропозиція альтернативних форм освіти), інтегруючу в незнайомий культурний контекст; ресоціалізуючу (надає можливість повторної соціалізації) [3, с.264; 5, с.33, 191].

Показниками виконання освітою дорослих специфічних соціально значущих завдань виступають грамотність, професійна компетентність, культура.

Нині ніхто вже не заперечує, що грамотність є основним правом людини [1]. Під цим поняттям мають на увазі соціально-педагогічну характеристику особистості, яка відображає здатність до прочитання, сприйняття і розуміння необхідного обсягу соціокультурної інформації, закодованої в певній знаковій чи комунікаційній системі [5, с.33]. У залежності від ступеня оволодіння знаковими системами природних або штучних мов, розрізняють рівні грамотності: елементарний, функціональний або загальнокультурна грамотність, надфункціональний. Рівень грамотності людини обумовлює ступінь доступності для неї тієї чи іншої інформації, якою володіє суспільство (соціум), а значить – міру адаптивності до навколишніх природних і соціальних умов.

Змістовне наповнення поняття “грамотність” змінюється разом з вимогами суспільства. Протягом тисячоліть, коли мова заходила про грамотність, малося на увазі лише вміння читати і писати. Але за останні десятиліття поняття грамотності зазнало істотних смислових змін: жорсткіші вимоги скорочують кількість людей, які відповідають їм, і збільшують кількість людей, які їм не відповідають, тобто неграмотних. Це визначення, звичайно, належить до тих, хто не володіє елементарними знаннями, вміннями та навичками (за старих часів їх ще називали анальфабетами). За документами ЮНЕСКО 1952 р. неписьменний визначався як “людина, яка не володіє читанням і письмом настільки, щоб розуміти прості і короткі повідомлення, що стосуються її повсякденного життя”.

У 90-ті роки ХХ століття в побут увійшло поняття “функціональна неграмотність”, яке вказує на наявність у суспільстві категорії людей, які не мають знань, умінь, навичок, необхідних для повноцінного життя та взаємодії з іншими членами суспільства, відповідних до цивілізаційно-культурного рівня розвитку соціуму. Неможливість функціонувати в умовах інформаційного, мультикультурного, відкритого суспільства в тій чи іншій мірі виявляється в міру появи нових економічних і соціокультурних реалій у багатьох дорослих людей, які не пройшли спеціального навчання. Крім того, наявність диплома сьогодні не є підтвердженням функціональної грамотності.

Одним з ключових використовується сьогодні поняття компетентності – це інтегральна особистісна характеристика, що відображає готовність і здатність людини виконувати професійні функції відповідно до прийнятих в суспільстві на даний момент нормативів та стандартів. Будучи динамічною, компетентність проявляється і може бути оцінена тільки в ході практичної діяльності, а її рівень може підвищуватися безперервно протягом усієї професійної життєдіяльності.

Розвиток технологій сучасного виробництва, активне впровадження інформаційних технологій в усі сфери життя висувають нові вимоги до професійної компетентності сучасної людини. Недостатня компетентність у цій сфері обумовлює процес маргіналізації фахівців, виникнення групи ризику серед зайнятого населення.

Неготовність людини успішно вирішити першочергові проблеми занурює її в кризову ситуацію, вийти з якої самотійно майже неможливо. Наслідками стають втрата роботи, безробіття, професійна декваліфікація, зниження життєвого рівня; морально-психологічний дискомфорт, невпевненість у власних силах, втрата життєвих перспектив, психологічний стрес. У таких випадках освіта дорослих виступає фактором соціального захисту. Її доступність для широких мас трудящих, орієнтація на розвиток компетентності, професійно значущих особистісних якостей, конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, підвищення кваліфікації або на забезпечення перекваліфікації можуть виступати в якості надійного механізму виходу з кризової ситуації.

Забезпечення гарантованого доступу до професійної освіти (перекваліфікації) будь-якого рівня – це один з дієвих форм захисту права людини на гідний рівень життя.

Однак доросла людина, яка перебуває в кризовій ситуації зазвичай не має матеріальної можливості оплачувати якісні освітні послуги. Коло замикається. Без соціальної підтримки значна частина населення не здатна скористатися необхідними освітніми послугами, а значить, вирішити багато важливих життєвих проблем.

Тому для певних соціальних груп населення, які потребують соціальної підтримки (інваліди, безробітні, звільнені в запас військовослужбовці, мігранти та ін) розробляються особливі моделі освіти, які передбачають реалізацію як освітніх, так і специфічних функцій, а саме адаптації, ресоціалізації, підтримки. В даний час продовжуються пошуки ефективних і оптимальних організаційно-змістовних засад і механізмів освіти дорослих, здатних реалізувати соціальну політику захисту прав людини, забезпечення гідного рівня життя, сприяння адаптації населення до нових соціально-економічних умов та ін.

1. Гамбургская декларация об обучении взрослых. Пятая Международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО. Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997 г., www.znanie.org/pravo/document.html
2. Гершунский, Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
3. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
5. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 240 с.
6. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Издательский центр “Академия”. 2001. – 136 с.
7. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.

The article examines the social significance of adult education its potential as a social work practice, fleshed out the main areas of implementation of the social functions of adult education.

Key words: *continuous education, adult education, andragohika, adaptation, informational, developmental, compensatory, integration, resotsializuyucha functions of adult education, literacy, competence.*

УДК372.461:811.511.141
ББК ю74.202.51

Anikó Beregszászi

AN ADDITIVE APPROACH OF THE TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN MOTHER-TONGUE EDUCATION: POSSIBILITIES OFFERED BY THE NEW CURRICULUM

У 2005 р. була затверджена нова програма з угорської (рідної) мови для шкіл з угорською мовою навчання України. Нова програма включає в себе нові підходи до вивчення рідної мови, запроваджує нові теми, змістовні модулі, як, наприклад, мовні контакти, мовні права, регіональні особливості варіантів угорської мови на Закарпатті, тощо. У статті розглядається, як використовує нова програма теоретичні та практичні інновації соціолінгвістики.

Ключові слова: *освіта рідною мовою, угорськомовна освіта, Закарпаття, вивчення рідної мови, адитивний підхід.*

In 1910 in one of his articles published in the journal „Nyugat” (West) Mihály Babits suggested that during education we should teach children to think and to speak. Today, in the beginning of the 21st century we cannot set more useful or more reasonable aims before our mother-tongue education. Unfortunately, the changed socio-political circumstances after the Second World War and the homogeneous nature of the socialism reached all the sphere of the mother-tongue education in and outside Hungary. The old habits and unsuccessful methods still have negative effects on the mother-tongue education in the Transcarpathian Hungarian schools [1: 79–97 p.]. That is why it is high time to change the existing approach in mother-tongue education. The necessary changes could only be realised through well thought-out strategic decisions of educational policy.

Language planning in educational context and different educational strategies play an expressly important role in the language maintenance of a minority community. Further on it has a crucial effect on the growing up generations and on their decisions whether they will assimilate and lose their language or they will maintain their national values and transmit it to their children.

Education is one of the effective means of achieving goals of language planning, because educational establishments organize their activity (through the hidden curriculum) according to social, economical and/or political aims. However in order to achieve these aims improving language competences is also required [13].

One of the most important tasks of mother-tongue education is to make pupils able to handle and to solve all the linguistic problems that they can meet in the classroom or outside the school. It is a common knowledge that the Hungarian society is sensitive concerning linguistic questions: there are several linguistic features, which goes together with negative stereotypes. Among these we can find dialectal elements and other nonstandard features, like contactversions [for a more detailed explanation see 8; 9; 10].

For decades (and still now) in the minority schools of Hungarians in Transcarpathia practically grammar was/is the only stressed topic and pupils' mother tongue were/are taught to in a subtractive approach. The essence of this approach is that everything is measured by the norms of the standard version of the Hungarian language. Things which do not match with the standard have been stigmatized [for example 1; 2; 3; 5; 6; 7].

Thus the reform of the approach in mother-tongue education is absolutely necessary.

The school mother-tongue education could leave its ancient habits, views and methods with low (or rather negative) efficiency which are untenable from both a linguistic point of view or even from the perspective of linguistic human rights [4], if teacher training and continuing trainings will transmit professionally (linguistically supported) and didactically founded views and methods to future teachers. Further on it is also required that the leaders of education should provide for schools such curriculum, textbooks and study aids, which do not support the spread of linguicism, but offer knowledge and useful information for the pupils.

The aims of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education should be:

- to teach pupils' mother tongue in an additive way;
- besides teaching the standard version and its sphere of applicability, stress should lay upon the sphere of the local dialectal characteristics;
- to make pupils aware of the existing linguistic diversity in a functional view, applying contrastive methods.

Achieving these aims is in progress. Teacher training of students with Hungarian major in the Transcarpathian Hungarian College named after Ferenc Rákóczi II (THC), linguistic researches and the utilization of its results by the Institute named after Hodinka Antal, specialized trainings and conferences organized by the THC and by the Organization of Transcarpathian Hungarian Teachers (OTHT) are all the parts of realizing the above-mentioned goals [3; 7].

Nevertheless the most important part of changing the existing subtractive approach in education is the new curriculum of Hungarian language (published in 2005), which can be seen as the first attempt of introducing the additive view of mother-tongue education into the everyday practice of teaching.

With a few words let's sketch the antecedents. In Ukraine in the academic year 2005/2006 with accordance of the European norms the change-over of the secondary education system had started. It means that the duration of the secondary education has been extended from 11 years to 12. Naturally the restructuring and remade of the existing curricula and textbooks goes together with the process. The application (announced by the Ministry of Education and Science of Ukraine) for making the new curriculum of mother tongue and integrated (national and world) literature for more than 100 schools with Hungarian as

a language of instruction was won by the THC and the OTHT. In cooperation of the two institutes the curriculum was made by a group of graduated linguists, literary men and practising secondary school teachers. The Ministry has adopted and approved the handled curricula as official [15; 16], however the realization of it was upset by the Ukrainian education policy, because in the academic year of 2009/2010 the state introduced (again) the 11 years secondary education. That is why the last two years (for grades of 11 and 12) of the curriculum have to be contracted in one year.

If we examine the concept and the content of the new curriculum from a linguistic point of view, we can say that with the help of it the mother-tongue education in the Transcarpathian Hungarian schools now based on the principles of modern linguistics and language pedagogy. Despite of the earlier curriculum the main task of the new one is not teaching grammar, but that school-leavers could be able to find the appropriate linguistic variant and grammatical forms in all kind of situations. Namely it is the communicative competence: the usage of language due to the situation. In other words: the knowledge of use the language properly. Anyway this kind of attitude is absolutely new in accordance with the earlier grammar-centered curricula. Nevertheless it does not mean that the authors did not pay enough attention for the teaching of the grammatical system. Changing the view means that grammar should not be taught autotelically, but in order to make pupils be able to select easily, confidently, and consciously between the elements of the available languages (and variants), when they should communicate (in writing or orally) in a concrete life situation.

According to the new curriculum the change in attitudes towards the different varieties of the Hungarian language and towards the linguistic diversity is a new phenomena based on the philosophy of the international and Hungarian linguistics. In this curriculum we can not find encouragement of teachers for blot out the dialectical features or the contactversions of the pupils' language use.

It is the first time that the following topics appear in the curriculum: Language and linguistic variants; The changeability of language and its relative steadiness; One people – more than one linguistic variants; The virtual equality of linguistic variants and their actual inequality; Linguicism and linguistic tolerance; Characteristics of the local variant of the Hungarian language (dialectical features, the effects of linguistic contacts: borrowing, code-switching, pragmatical features); Differences in comparison with other variants of the Hungarian language. Situational language use.

According to the structure of the curriculum teaching grammatical material is carried out in the 5-9 grades, while teaching stylistics, rhetoric, and linguistic variety in the 10-11 grades more attention could be laid on the acquiring, developing and practicing of useful knowledge and skills concerning linguistics and language use.

In short: the curriculum applies and offers for teachers an additive view, which founded on modern linguistic and language pedagogical knowledge and supported by the linguistic human rights.

But on the other hand taking advantages of the opportunities given by the curriculum is already not the task of linguists. A lot depends on the attitudes, linguistic and language pedagogical knowledge of the practicing teachers. The main challenge of teacher training and continuing trainings is to provide these special circumstances. The following axioms concerning the methodology of teaching make possible and may help the practical application of the additive approach:

Every linguistic variant has its own role and place in our life. Education has the responsibility to teach this and make pupils aware of it.

It is not correct, if teachers endeavour to destroy (low prestige) linguistic variants or make pupils to forget them.

The task of the school is to continue the development of communicative skills, and to form the skill of using the appropriate form of language according to the situation.

Mother-tongue education should not have the aim of destroying pupils' first language. It should teach the standard version besides their linguistic variant, and not instead of it.

Developing verbal communication means that, we teach how to solve verbally (as well) everyday communicational roles according to our aims.

All of this has a direct consequence: every linguistic variants, styles and linguistic elements has its own sphere of applicability, we should only know what, where and when is correct, proper and suitable.

School mother-tongue education should focuses on the formation of the above mentioned skills. In Transcarpathia teaching Hungarian language should has the aim of making school-leavers' language use automatically fit to the speech situation. Linguists of other minority communities agree with that goal [11; 12]. Linguistic stigmatization is more dangerous in minority context then in a monolingual environ-

ment: Hungarians outside Hungary could suffer from discrimination as a citizen and by using their own mother tongue as well [1; 8: 154 p.].

Opportunities given by the new curriculum published in 2005 can help to carry out the above mentioned tasks. It is not applying the subtractive model anymore, but offers the additive approach for teachers.

We should use the sociolinguistic view and contrastive methods not only in lessons, where we teach the connection of language and society, the linguistic diversity, dialects and their values, but also in all the lessons, every day. Pupils can acquire the knowledge of which linguistic variant characterised by which linguistic elements, this knowledge can be the organic part of their communicative competence [14: 38 p.] if we, teachers help them consistently in this process.

Thus school should transmit that linguistically every linguistic variant is equal, their usage in definite situations is proper, but their social judgement and role is different. In order to do that, school mother-tongue education and teachers should break up with the one-normed, subtractive approach, they should be aware of the values and characteristics of the Transcarpathian Hungarian language use and they have to help pupils to define the sphere of applicability of these variants, but the decision should be the responsibility of the speakers' communicative competence.

The final aim of the mother-tongue education should be that the skill of automatic (written and spoken) use of language according to the situation became the part of the pupils' communicative competence.

To sum up it is not accidental that students of the THC are taught to the proper use of the different variants of their mother tongue. Students are made aware of that every linguistic variant has its own role and place, and to teach this is the task of the school, while destroying different variants or make pupils to forget them is not the correct way of teaching. In addition we teach modern (up-to-date) linguistic and methodological knowledge for future teachers.

The teacher – based on linguistic, language pedagogical principles and linguistic human rights – has to apply the guidelines of the new curriculum in order to teach the standard version besides the already existing linguistic knowledge. In addition it is also the task of the educator to stand side by side the variants and make pupils aware of their different way of use.

The new curriculum published in 2005 is the first step in the codification of using the additive approach in mother-tongue education.

1. Beregszászi, Anikó. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. // Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról. – Ungvár: PoliPrint, 2004. 79–97. p.
2. Beregszászi, Anikó, Csernicskó István, Orosz Ildikó. Nyelv, oktatás, politika. – Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 2001. 144 p.
3. Beregszászi, Anikó, Csernicskó István. ...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról. – Ungvár: PoliPrint. 2004. 208 p.
4. Beregszászi, Anikó, Csernicskó István. A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. // Acta Beregsasiensis 2007/1: 44–62. p.
5. Beregszászi, Anikó, Csernicskó István. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. // Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. – Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 1996. 29–38. p.
6. Beregszászi, Anikó, Csernicskó István. Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? // Magyar Nyelv C/2 (2004): 195–203. p.
7. Csernicskó, István (ed.). A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. – Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 2003. 292 p.
8. Kiss, Jenő (ed.). Magyar dialektológia. – Budapest: Osiris, 2001. 386 p.
9. Kontra, Miklós (ed.). Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon. – Budapest: Osiris. 2003. 360 p.
10. Kontra, Miklós. A magyar lingvizizmus és ami körülveszi. // Írások Bakró-Nagy Marianna tiszteletére. – Szeged: SzTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, 2006. 83–106. p.
11. Lanstyák, István. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. // Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. – Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt. 1996. 11–15. p.
12. Lanstyák, István. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. Irodalmi Szemle XXXVII/2 (1994): 63–75. p.
13. Skutnabb-Kangas, Tove. Nyelv, oktatás és a kisebbségek. – Budapest: Teleki László Alapítvány. 1997. 124 p.
14. Trudgill, Peter. Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába. – Szeged: JGYTF Kiadó. 1997. 148 p.
15. Література (угорська та зарубіжна). Інтегрований курс 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. – Чернівці: Видавничий дім Букрек, 2005. 176 p.
16. Угорська мова 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання. – Чернівці: Видавничий дім Букрек. 2005. 144 p.

In 2005, a new Hungarian (native) language curriculum for the schools with Hungarian language in Ukraine was approved. The new curriculum includes new approaches to the native language study, introducing new topics, content modules, such as language contact, language rights, regional peculiarities of the Hungarian language versions in Transcarpathian region, and more. In this article usage of a new curriculum theoretical and practical innovations of sociolinguistics is determined.

Key words: native language education, Hungarian language education, Transcarpathian region, native language study, additive approach.

**HOW TO REDUCE THE GAP BETWEEN THE ICT AND DIGITAL COMPETENCY IN
EDUCATION OF THE WESTERN AND THE EASTERN PART OF THE EU –
CONSTRUCTING LOW COST MULTI-TOUCH INTERACTIVE BOARDS
FOR EDUCATION BASED ON C# AND NINTENDO WII REMOTE**

В освіті, яка ґрунтується на компетенціях, значну роль отримують інтерактивні дошки та інші інформаційні комунікативні технології. Предметом даного дослідження є можливості впливу на розширення діапазону відчуття та визначення чинників, які впливають на їх підсилення. У статті висвітлено проблему одночасного використання декількох пультів дистанційного управління в педагогічному процесі навчального закладу.

Ключові слова: освіта, інформаційні технології, педагогічний процес.

In the modern education system of European Union interactive boards are used the most, which belongs to the ICT-project of the EU, called i2010 Strategy: ICT has an effect on our everyday: relationship with governments, workplaces, householders, friends, healthcare and last, but not least with education. [1]

In the 21st century being equipped with all of the importance in information society is suggested. It means to be able to manage and handle images, texts and audiovisual contents. These are the ingredients of digital literate.

According to the EU's Digital Literacy Report and the Digital Competitiveness Report the number of the internet users are raised 13 % during 3 years in the EU (from 43 % - 2005 – to 56 % - 2008) . It shows the biggest rates among young citizens. But there is a gap: 65-74 year-old-people do not prefer World Wide Web, because most of them are senior citizens, which means they are economically inactive.

The number of ICT professionals has reached 4 million – it has doubled since 1995. Only a half of them (49.5%) work in traditional ICT-industries and 54.5 % belong to banking, automotive, finance, graphic arts and media sectors.

They are scant to establish a competitive knowledge economy – in the opinion of employers; e-skills are not equipped well. It can be said, they are in an insufficient level of professionalism. These growing shortages make an effect on the different kind of organizations in the society. Education and training systems have dropped behind those PC scientists, but EU needs much more, because of the growing number of advanced users of the U.S.A., China, India and Japan. Since 2003, purposeful headcount has taken part in some kind of PC-courses. This is the only way to leave behind shortfalls. A recent foresight shows that, their number can reach 384,000 until 2015. However, in the same time, only 10% of the jobs in EU will not require e-skills.

According to this, European Commission made a long-term-strategy in September of 2007 in the case of e-skills. Young people, ICT practitioners, enterprises and entrepreneurs have been in the focus. [2]

ICT must be covering from the slump to reach the planned efficiency. Everything depends on the European citizens, on their knowledge and skills; and on the use of the ICT itself. This mismatch will affect negatively the society. The main areas are the productivity growth, competitiveness and employment. During improving e-business will become more popular and available.

First of all education, training, industrial and labor policies must be trained, but we should not forget about immigration, taxation and research.

The process has visible achievements, such as careers portals, where e-competences could be talked. [3]

Interactive boards

In the middle areas of the EU, most of the governments spend much money on educational equipments. One of the most important achievements is that, lots of schools have interactive boards, which have many advantages in the view of the teachers:

1, these are ideal to demonstrate and show some basic applications for students. These way students see that as on their private computers, the only difference is the “mouse” that is the teacher’s finger. It is multiply choice in the same time, because we can write to board, behind the showed lines, so the explication can be clear.

2, it is colorful – it can help students the separate objects, ideas. Teachers can mark them in their lessons, too.

3, it allows to use different learning styles. Ideal for visual (see what is where), audio (hear discussions) and tactile (touch and mark) learners.

4, originally it was used in business life, in group meetings. Now it is used successfully in all ages in schools.

5, it connects people in the world, so it is ideal in distance communication and learning.

6, students can work in groups, so their abilities can be developed easier.

7, it is ideal for the constructivist education: Author David Johanssen encourage critical thinking for students, it is named “mindtool”. But the whiteboards are dependent on teachers’ and students’ imagination.

8, easy to keep them clean, so they are attractive. With dry erase markers or electronic marking features can be used.

9, it is able both disabled and handicapped students, because of the size of the boards, it is easy to use fingers instead of optical mouse.

10, interacts between computers and users.

11, interacts with other objects such as camera, able to play document camera, scanners images too. Users can add texts after adding images.

12, after the classroom work all displayed data can be saved on computer, which can be useful in next class or can be mailed to those who were not participating.[4]

13, By today, There are many prefabricated digital curriculum available to teachers for subjects such as geography,[5] which can be used as either digital competence development.[6]

Multi-touch or Single-Touch boards

Because of the price, the governments of Middle-European countries prefer the single- (mono-) touch boards. Although the price is much higher for a multi-touch board it adds more surpluses to the education process: multiple users can use the displays simultaneously with their both hands. That makes a clear difference between dual- and single-touch displays.

Working with more points allows the client to implement remarkably more interactions. It also enables the client to track multiple users even if they interact close to each other.

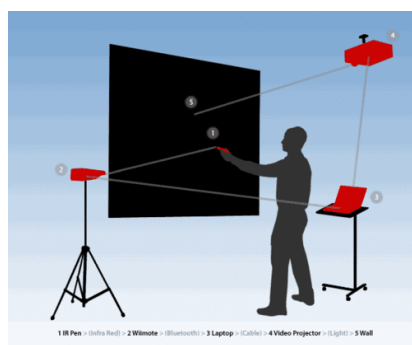
By multi-touch the working at the board can be much more natural, more similar to everyday two hands movements, so the job is done faster and it does not need additional knowledge.

This way more students can cooperate on the board, helping each other solving the exercise.

On pedagogical conferences it was declared that this skill development is also needed in the schools of Middle-European countries, otherwise the students’ knowledge in digital competence will be split deeper compared to the state of nowadays.

Low price solution for multi-touch boards: hardware

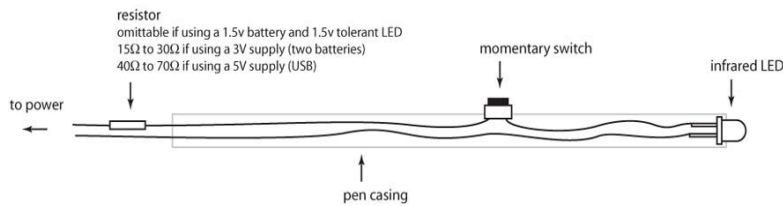
With purchasing a Wii remote and fabricating or buying an infrared pen any teacher can “build” his or her own interactive board. The method is simple (Figure 1.):



Working method of Wii-based multi touch board

The Wii remote senses the infrared light, and then data are transferred by Bluetooth to the PC. The PC displays the information through the projector on the board. The surface of the board can be of any material, it can even be a white wall. (Certainly further work plans has influence on the material of the board.)

To create an infrared pen is very easy (Figure 2.)



The build-up of an infrared pen

Even a simple whiteboard pen can be transformed (Fig. 3.)



A “very simple” solution

This way about €1 is enough for the pointing device.

Low price solution for multi-touch boards: SOFTWARE

The question of software is much more difficult, because it has to be able to manage multi-touch, i. e., more points have to be recognized at the same time. As a solution a C# library is written to manage the data sent by the Wii remote. In our project we used the Johnny Chung Lee’s library; however, it needs some additional development to make pointing more precise.

Our ongoing project is to be finished at the end of August 2011, so we can give a complete set of multi-touch tools to our co-operating education institutes – by our plans.

Designed features: rotatable and scalable shapes with text and image contents.

Basic tools: pen, painting (just like with Microsoft Paint), virtual keyboard-use, specific program coordinating (as, e.g., Microsoft Power Point)

The subject of the experience is about how to make the perception more precise, and what kind of physical factors affect it (viewing angle, maximal size, etc.). Is it possible to use more than one remote at the same time by rewriting the Wii remote C# library? – is also an open question.

Changing the mouse-style in single touch mode may facilitate work: in Microsoft Paint, e.g., users can use it in a normal way, otherwise in multi-touch mode the program processes multiple data from the hardware (e.g., more than one pointing device used at the same time).

By now we have stabilized communication – objects and tools are calibrated and they can run a simple drawing program that has the ability to handle multi-touch activity.

The board and program can speed up the knowledge transfer in educational institutes by making it easier. Our preliminary calculations indicate that schools could attain them for cca. €35.

FIRST FEED-BACKS

During the week of 21-25 March 2011, 78 university students were asked to evaluate the first trial beta version. The question was: “Can this program be useful in education as a tool for developing digital competency?” The assessment was based on Likert-scale 1 (strongly disagree) – 5 (strongly agree)

Strongly disagree

Disagree

Neither agree nor disagree

Agree

Strongly agree

Statistics

“Can this program be useful in education as a tool for developing digital competency?”

N	Valid	78
	Missing	0
Mean		4,14
Median		4,00

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	2	2	2,6	2,6	2,6
	3	22	28,2	28,2	30,8
	4	17	21,8	21,8	56,6
	5	37	47,4	47,4	100,0
Total		78	100,0	100,0	

Figure 1. Ratio, mean and median of students' answers in SPSS output
These results indicate a high educational expedience of the project's software development.

1. Educational & Training Committee of EU. Digital Literacy: Skills for the Information Society http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_en.htm Last opened: 1. April 2011.

2. Educational & Training Committee of EU. e-skills: European Week 2010 underlines e-skills' potential to help Europe's economic recovery <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/220&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=nl> Last opened: 1. April 2011.

3. European Commission of EU. e-skills: European Week 2010 underlines e-skills' potential to help Europe's economic recovery <http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/e-skills/> Last opened: 1. April 2011.

4. Jian Tang. The Advantages of Teachers Using a Interactive Electronic White Board <http://ezinearticles.com/?The-Advantages-of-Teachers-Using-a-Interactive-Electronic-White-Board&id=1280476> Last opened: 1. April 2011.

5. Devosa Iván. Az Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) felhasználása földrajz órákon Földrajz tanítása – szakmódszertani folyóirat 2010/3.

6. Devosa Iván. Kooperáció és digitális kompetenciafejlesztés földrajzórán számítógép segítségével Földrajz tanítása – szakmódszertani folyóirat 2010/4.

Interactive boards and other informational communicative techniques are the substantial part in the education, that is based on competence. The subject of this research is the possible impact on widening the range of feelings and identifying factors that influence their gain. In the article the problem of simultaneous use of multiple remote controls in the training process of the educational establishment.

Key words: education, information technology, pedagogical process.

УДК 372:81,243

ББК 74.102.125

Елеонора Молнар

BENTLAKÁSOS ISKOLA – A TANULÓI TELJESÍTMÉNY NÖVELÉSÉNEK EGYIK ZÁLOGA

На результативність успішності школярів, які навчаються в освітніх закладах різних конфесій, найбільше впливають умови проживання в гуртожитку та релігійний клімат у колективі, що слугує основою формування групових взаємин. У публікації ми торкаємося питань забезпечення вимог, пов'язаних із шкільним навчанням, участі учнів у групових заходах, організованих школою, й відмінностей між принципами виховання дитини в сім'ї та навчальному закладі.

Ключові слова: шкільне навчання, виховання, школа, гуртожиток, спеціалізована школа-інтернат.

A kárpátaljai magyar tannyelvű felekezeti iskolákat úgy kell tekintetünk, mint az ukrán oktatási rendszerben, a hatályos jogszabályok és feltételrendszereknek megfelelő, ugyanakkor egyedi struktúrával rendelkező intézményeket. Szerkezeti struktúrájuk sok tekintetben formabontó. A nem teljes középfokra épülnek, 3 évfolyamos képzés után érettségit adnak. A fenntartó az egyházak által létrehozott alapítvány, mert a hatályos jogszabályok szerint, Ukrajnában az egyház nem tarthat fent oktatási intézményeket. Hipotézisünk szerint a felekezeti iskolákban tanuló diákok teljesítményének növelésében leginkább a bentlakásos jelleg, és a vallásos klíma játszik szerepet. Ugyan ezen okokra vezetjük vissza a közösségteremtő/ápoló funkciójukat. Ezek együtt biztosítják a kárpátaljai magyarság érdekérvényesítéshez szükséges hatalmi eszköz megszerzését, a tudást.

Hipotézisünkre keresünk választ, a kárpátaljai magyar tannyelvű felekezeti és nem felekezeti iskolákban tanuló diákok körében végzett survey vizsgálat alapján, egy összehasonlító elemzés keretében⁸⁷. A mintát alkotó intézményeket, az azokban megkérdezett érettségi előtt álló hallgatói létszámot, valamint százalékos bontását, a következő táblázat mutatja.

⁸⁷ Az elemzés „Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban” c. OTKA (T048820) kutatás (2006-2009) keretében készült. Témavezető dr. habil Pusztai Gabriella (DE Neveléstudományi Tanszék)

1. táblázat: A minta összetétele

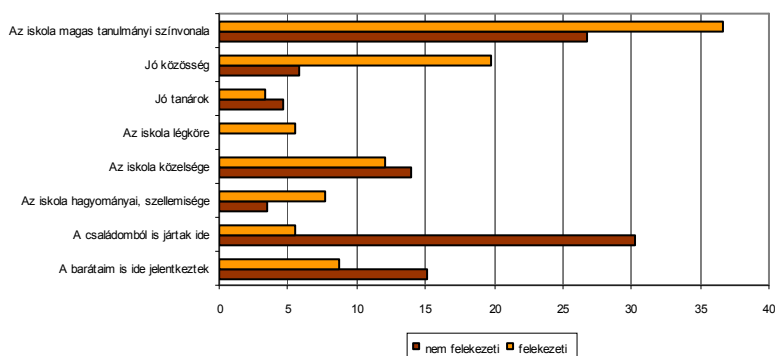
Iskola neve	Települése	Típusa	Fenntartója	N	%
Bátyúi Középiskola	Bátyú	tizenkét-évfolyamos	nem felekezeti	24	12,4
Beregszászi Gimnázium	Beregszász	nyolc-évfolyamos	nem felekezeti	19	9,8
Eszenyi Középiskola	Eszeny	tizenkét-évfolyamos	nem felekezeti	21	10,9
II. Rákóczi Ferenc Szakközépiskola	Mezővári	tizenkét-évfolyamos	nem felekezeti	10	5,2
Munkácsi Szent István Líceum	Munkács	három-évfolyamos	felekezeti	18	9,3
Nagydronyi Református Líceum	Nagydrony	három-évfolyamos	felekezeti	23	11,9
Negyberegi Református Gimnázium	Nagybereg	három-évfolyamos	felekezeti	23	11,9
Péterfalvi Református Líceum	Tiszapéterfalva	három-évfolyamos	felekezeti	11	5,7
Salánki Középiskola	Salánk	tizenkét-évfolyamos	nem felekezeti	24	12,4
Sztojka Sándor Görög Katolikus Líceum	Karácshalva	három-évfolyamos	felekezeti	20	10,4
Összesen				193	100

A minta szociodemográfiai adatai szerint a megkérdezettek 62,7 százaléka lány, 37,3 százaléka fiú. Faluban a válaszadók 92 százaléka él. Ez nem meglepő és nem is szolgál különösebb információval annak ismeretében, hogy a kárpátaljai magyarok főleg a határmenti kistelepüléseken, falvakban élnek.

A felekezeti iskolákat bentlakásos intézményekként tartjuk számon, a felekezeti iskolások 95,8 százaléka kollégiumban lakik a tanév során. A kollégiumi lakhatás feltételeit minden felekezeti iskola biztosítja diákjai részére, a nem felekezeti iskolák közül csak a nyolcosztályos gimnáziumok rendelkeznek korlátozott kollégiumi férőhellyel, ez magyarázza a nem felekezeti iskolások között a kollégisták kis hányadát (5,3%). A középiskolák egyike sem tart fenn szálláshelyet diákjai részére, az otthon lakó diákok aránya ezért ilyen magas a nem felekezetiek között. A bejáró diákok száma is több mint 20%, ami azzal magyarázható, hogy a kisebb falvakban csak az általános iskolai képzés biztosított, az érettségi a közeli nagyobb településen, vagy a városban, lévő középiskolában szerezhető meg.

Az iskolaválasztás tudatosságát megvizsgálva (1. ábra) megállapítható, hogy az intézmény által nyújtott magas tanulmányi színvonal vonzotta a felekezeti iskolások többségét (36,7%) a líceumokba. A nem felekezeti iskolába járók egyharmadának a családi vonal a legfontosabb. Ez utóbbi a felekezeti iskolák esetében nem jelenhet meg meghatározó szempontként, csak abban az esetben, ha idősebb testvérük már tanult felekezeti iskolában, hiszen a felekezeti iskolák alapításának szükségessége és az alapítás feltételei csak a rendszerváltozás időszakában alakultak ki. Ennek ellenére az iskola hagyományai és szellemisége miatt többen választottak felekezeti iskolát (7,7%) a több évtizedes múltra visszatekintő középiskolákkal szemben (3,5%). A nem felekezeti iskolába járó diákok 15 százaléka barátai miatt döntött az adott oktatási intézmény mellett, az iskolai közösség vonzereje jellemzően a felekezeti iskolát választóknál jelenik meg (20%).

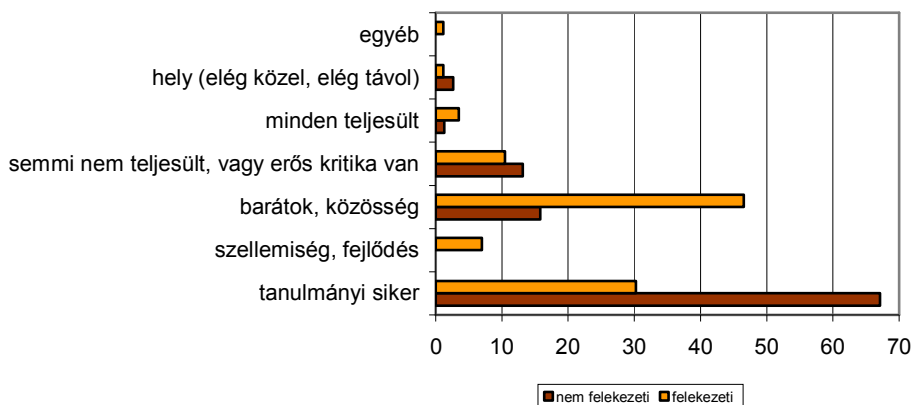
1. ábra: A középiskola választásának legfontosabb oka százalékban



A barátforrás is tükrözi ezt az adatot. A két csoport között a nem felekezetiekre a baráti társaság kialakítása jellemzően a hagyományos környezethez köthető (szomszédság, rokonok, szórakozóhelyek), míg a felekezetiek kétharmada a kollégiumban szerez barátokat. A közösségmegtartó és ápoló szerep, a barátságok kötése és megtartása hangsúlyosan megjelenik a felekezeti iskolások között, ami ezen intézménytípus létrehozásakor az egyik fő szempont volt. A felekezeti iskolák életre hívásának legfőbb oka a kárpátaljai magyarság érdekérvényesítő képességének korlátai voltak, amit az értelmiségi réteg és a fiatal generáció Magyarországra történő áramlása idézett elő. Az egyházak által alapított iskolák vállalták

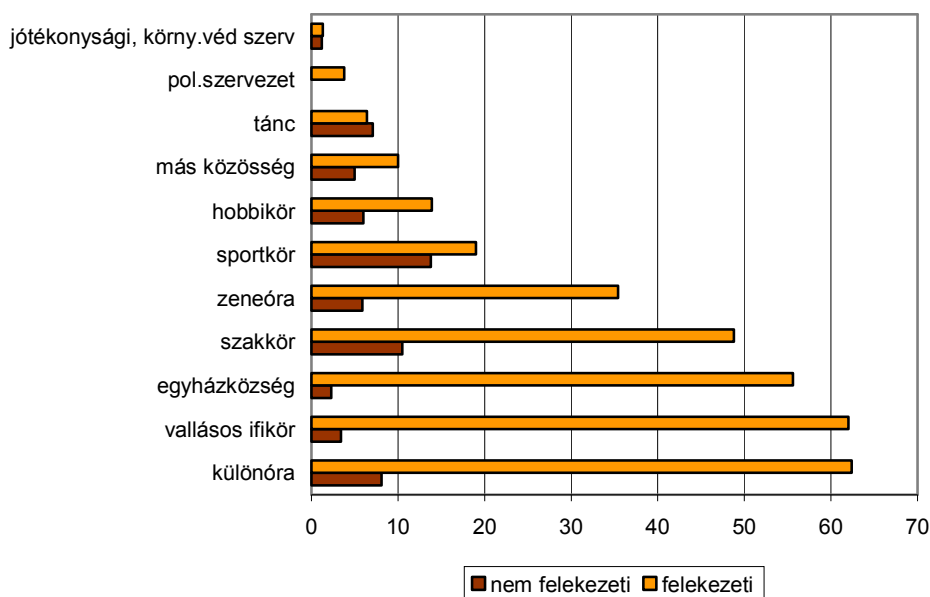
fel a továbbtanuláshoz szükséges alapok lerakását, és a közösségmegtartó funkció ellátását. Ez igazolódni látszik a következő ábrán (2. ábra), melyen az iskolával kapcsolatos elvárások teljesülését hasonlítjuk össze a nem felekezeti és felekezeti iskolások között. A felekezetiak közel fele a barátok szerzését és a közösség erejét említi legfőbb értéként, míg a nem felekezetiak kétharmadának az iskolai évek alatt elért tanulmányi sikerek a döntőek.

2. ábra: Az iskolával kapcsolatos elvárások teljesülése (%)



A kapcsolatok kialakítása és ápolása az eddig kapott eredmények alapján elvárásként és az elvárások beteljesüléseként is megjelent a felekezeti iskoláknál. A közösségi életre nevelés, a nemzeti identitás erősítése a kollégiumi bentlakással, az extrakurrikuláris tevékenységek biztosításával hatékonyabbá tehető. Ennek fényében vizsgáljuk meg a 3. diagrammot, melyen összehasonlítottuk a nem felekezeti és felekezeti iskolákban a következő tevékenységi köröket. Megállapítható, hogy a nem felekezeti iskolák alig szerveznek tanórán kívüli órákat, és a tanulói részvétel is igen alacsony. Ezzel szemben a felekezeti iskolák főleg a vallásos és tanulmányi előmenetelt szolgáló alkalmakat preferálják, melyeken diákjaik nagy számban (50-60%) vesznek részt. A nem felekezetiak nagyon kis hányada vesz részt tanórán kívüli alkalmakon, átlagosan hat százalék, a leglátogatottabb tanórán kívüli foglalkozásnak a sportszakkör (14%) tekinthető.

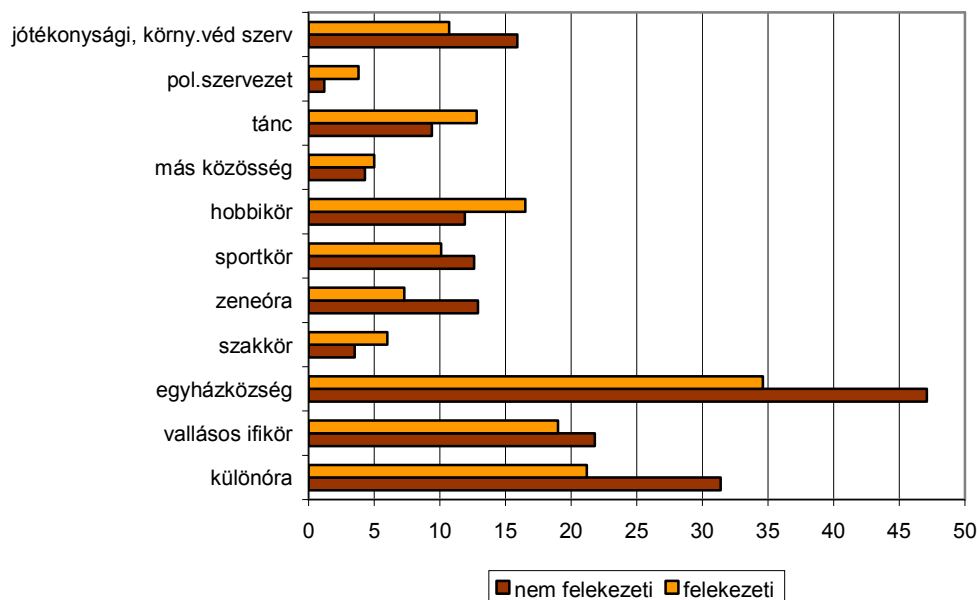
3. ábra: Az iskolán belül szervezett extrakurrikuláris tevékenységeken való részvétel (%)



Az iskolán kívüli extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel nagyobb a nem felekezetiak között (4. ábra). Ez bizonyítja a tanulói hajlandóságot ezen alkalmak iránt, és felveti a kérdést a nem felekezeti iskolák, miért nem biztosítják, vagy ha szerveznek, akkor a színvonala nem megfelelő-e ezen alkalmaknak, hogy diákjaik többsége ezt az iskolán kívül, s nyilván a szülők plusz anyagi ráfordítása fejében veszik

igénybe. A két diagramm (3. ábra és az 4. ábra) tanulmányozása során meglepve tapasztalhatjuk, hogy a nem felekezetiek egyharmada jár különóra az iskolán kívül. Ez jelzésértékű: az iskola nem készít fel megfelelőképpen. Ennek okait kereshetjük az előírt tantárgyi programokban, a tanárok felkészültségében vagy alulfizettségében. Hipotézist állíthatunk fel, miszerint a tanulmányi előmenetel elősegítése szempontjából nincsenek összehangolva a tantárgyi programok, a tanárok, alulfizettségük miatt, plusz bevétel reményében, inkább magánórákon készítik fel a tanulót a curriculumok helyett.

4. ábra: Az iskolán kívül szervezett extracurrikuláris tevékenységeken való részvétel (%)



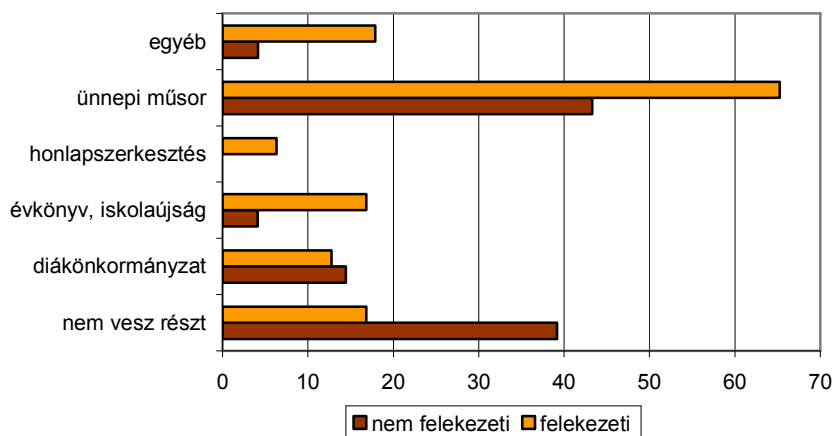
Ahogy a kárpátaljai magyar felnőtt lakosságra a vallásgyakorlás, a templomba járás közösségmegtartó szerepe jellemző, úgy a családi minta követéseként a fiatalabb generáció körében is nagy szerepet játszanak az egyházközségi alkalmak. Nem meglepő, hogy ezen alkalmakat a nem felekezeti iskolák nem az iskola falain belül szervezik, így diákjaik mintegy fele iskolán kívül él vele, hasonlóan a vallásos ifjúsági körökön való részvétellel (4. ábra).

Az iskolai közéletben való szerepvállalás a felekezeti iskolások körében jellemzőbb, ezáltal mintegy minőségi fokjelzőként szerepelve az iskolai közösségre nézve. A nem felekezetiek közel 40 százaléka semmilyen közéleti szereplést nem vállal, legyen az nyilvánosság előtti vagy háttér munka. A honlap- és iskolaújság szerkesztés leginkább a felekezetiekre jellemző, annál is inkább, mert ezek a tevékenységi körök a nem felekezeti iskolákban még nem jelentek meg, vagy kezdeti stádiumban vannak. Az egyházi fenntartású iskolák infrastrukturális feltételei jobbak az állami iskolákkal szemben, ami a nyugati egyházak támogatásának köszönhető. A felekezeti iskolába járók a 5. ábrán felsorolt tevékenységek mellett, a közösségi életben diakóniai szolgálattal is részt vesznek. Az ifjúsági alkalmakat sok esetben ők maguk szervezik, kórustagok és korrepetálást vállalnak. Ez utóbbi minőségi jelzőként fogható fel, mely azt mutatja, a felekezeti iskolába járó diákok tanulmányi teljesítménye magasabb a nem felekezeti iskolásokénál, akik egyéb közösségi tevékenységként főleg a sport rendezvényeket említették, s ez sokkal inkább szabadidős tevékenységnek felel meg.

Most tekintsük át az intézmények által szervezett szabadidős tevékenységeket melyek szintén közösségformáló erővel bírnak, ám plusz terheket is rónak az intézmények mellett mind a szülőre, mind a tanárra. A mozi és színházi alkalmak főleg a helyi kulturális kínálattal függ össze, a magyarok által legsűrűbben lakott régióban, a beregszászi járásban mozi nem működik, a Beregszászi székhelyű Illyés Gyula Magyar Nemzeti Színház, pedig folyamatos anyagi nehézségekkel küzdve csak ritkán tart előadásokat. A felekezetiek a többi szabadidős tevékenységet kimagasló arányban szervezik meg. A nem felekezetiek a már jól megszokott iskolai ünnepek és nyári táborok megszervezésében jeleskednek, de figyelmet fordítanak a hagyományörző napok megrendezésére is. A felekezetieknél nagy hangsúlyt fektetnek a hétfégi programokra, amit a bentlakásos jelleg von magával. A többnapos kirándulások és a külföldi utak szervezése is főleg a felekezetiekre jellemző, ez részben a hatékony kapcsolati rendszernek,

a testvériskolákkal való kapcsolattartásnak köszönhető. Összességében megállapítható, a felekezeti iskolákban markánsabban jelen vannak a szabadidős tevékenységet hasznosan megszervező és a közös élményszerző programok, melyeknek közösségteremtő/ápoló funkciója, megfelel az elvárásoknak mind az alapítók, mind az iskolafelhasználók felé. Ezen programokon való részvétel kapcsán feltett kérdéseinkre adott válaszokból kiolvasható, a felekezeti iskolák azok, akik ezen programokon többnyire részt is vesznek, tehát nemcsak az igény, hanem az akarat és az anyagi lehetőségek is adottak e körben.

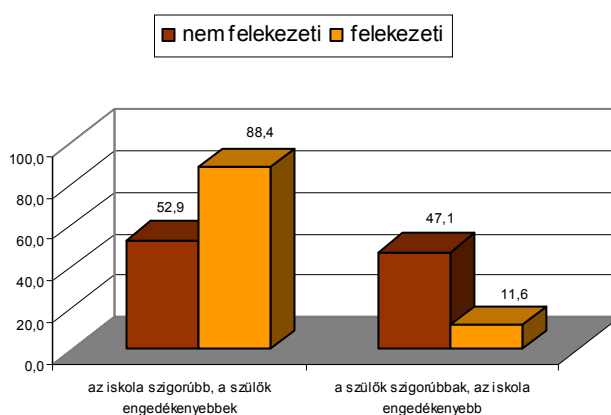
5. ábra: Az iskolai közéletben való szerepvállalás (%)



Az elvárásoknak való megfelelés a következő kérdések elemzésével is kimutatható. Megkérdeztük összhangban vannak-e a szülők és az iskola nevelési elvei. A kapott válaszokból az derül ki, a többség olyan nevelésben részesül, azt kapja, amit szülei is képviselnek. Azonban itt azt is szem előtt kell tartani, hogy a nevelési elvek fenntartó szerint különböznek. A felekezeti iskolákban szigorúbb, vallásos nevelés párosul a magas tanulmányi elvárásokkal, míg a nem felekezeti iskolák esetében szabadabb légkör uralkodik.

A következő ábrán azt mutatjuk meg, amennyiben van eltérés a szülő és az iskola nevelési elvei között, az miben nyilvánul meg (6. ábra). A válaszok a fent említett fenntartó szerinti minőségi különbségre világítanak rá, miszerint a felekezeti iskolában tanulók szüleit engedékenyebbnek tartják iskolájuktól, míg a nem felekezeti iskolák esetében az iskola részéről tapasztalják.

6. ábra: Az iskola és a szülők által képviselt nevelési elvek közötti különbség (%)



На результативність успішності школярів, які навчаються в освітніх закладах різних конфесій, найбільше впливають умови проживання в гуртожитку та релігійний клімат у колективі, що слугує основою формування групових взаємин. У публікації ми торкаємося питань забезпечення вимог, пов'язаних із шкільним навчанням, участі учнів у групових заходах, організованих школою, й відмінностей між принципами виховання дитини в сім'ї та навчальному закладі.

Ключові слова: шкільне навчання, виховання, школа, гуртожиток, спеціалізована школа-інтернат.

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS TARTALMÁT MEGHATÁROZÓ SZEMLÉLETI VÁLTOZÁSOK

З розпадом Радянського Союзу у постсоціалістичних країн східно-центрально-європейського регіону поступово зникає практика викладання шкільної історії як засобу утворення «ворожих образів». Проте питання навчання історії позитивістської точки зору вже не є таким простим, тому що є країни, які тепер переживають становлення національної держави та/або втрату імперського статусу. Ці умови невідворотно залишають свій слід на інтерпретації та застосування історії, як науки, отже на змісті її викладання в школі. Хоча колективна пам'ять та її шкільне викладання на теперішній час по всій Європі здебільшого акцентує на нації, не можна допустити перетлумачення історії – словами Бодо фон Борріза – щоб воно стало не документацією реальних фактів, а було полагодженням фактів до власних потреб, уявлень. У доклади висвітлено згідно заголовку ті зміни у погляді, які сталися в постсоціалістичних державах Європи, а також намагання України в цьому напрямі

Ключові терміни: навчання історії, змістовні зміни у навчанні історії, колективна пам'ять, історія “примирення”, навчання національної історії.

A kollektív emlékezet

A Szovjetunióban a tudósokat belekényszerítették a politikába. Halmozottan így volt ez a történelemtudománnyal, melyet a mindenkori politikai hatalom kiszolgálójaként tartottak számon. Pedig a történelemtudomány adja az iskolai történelemtanítás alapját, ami a felnövekvő nemzedékek történelmi szemléletének alappillére (ma is). Ezért az egykori Szovjetunióban és annak „holdudvarában” az iskolában tanított történelem tartalmát tekintve gyakran nem esett egybe a kollektív emlékezettel és/vagy a valóban megtörtént tényekkel. Aztán 1991-ben az unió széthullásával a Kelet-közép-európai régió posztszocialista országai, ill. a Szovjetunióból kivált, s függetlenné vált államok a nemzetállamiság keretei közé kerültek, s egyesekben az „elkésztett nacionalizmus” vonásai erősödtek meg [16]. Amíg a nemzetállam marad mindenfajta bel- és külpolitikai döntéshozatal színtere, addig a történelemtudomány, az iskolai történelemtanítás pedig még inkább nemzetközpontú marad. Pedig e régió államai között egyetlen olyan sincs, mely etnikailag vagy nyelvileg homogén lenne. Így tehát a kollektív emlékezet és az iskolai történelemtanítás tartalmának nem csak több szempontúvá kellene, hogy váljon, hanem fel kellene számolni bennük a 20. századra jellemző „ellenségkép-gyártásra” alkalmas szövegi részeket is. A nacionalizmus valaha hatékonyan tudott közösségeket teremteni és szervezeten fel tudott lépni más politikai vagy gazdasági egységek ellen, de ma egyre lényegesebb szerepet játszik benne az idegengyűlölet. A nacionalizmus legveszélyesebb vonzata a nemzeti mitológiák megteremtése, ami az új államok egyik mellékterméke, hisz mindegyik arra kényszerül, hogy megteremtse saját nemzeti történelmét [1, p.14]. Ebben a folyamatban jórészt az van jelen, hogy az emberek (a vezető politikai réteggel együtt) úgy vélik: nem érdekkel minket, mi történt, az számít, mitől érezzük magunkat jobban. [1, p.21]. Ezt a „felvállalt történelmet”, vagy történelmi tudatot, négy szinten lehet (ki)alakítani és manipulálni: a történészek által ‘létrehozott’ eredményekkel; a történelem tényeinek napi politikába való felhasználásával; a kollektív emlékezettel; az iskolai oktatás-nevelés folyamatával [11, p.2]. A politikailag és oktatásügyileg „használatos” történelemnek és közös emlékezetnek nehéz elkerülnie az állam által kijelölt irányt, de emellett az emberi méltóság tiszteletét az egyik legalapvetőbb általános normaként kell/ene elfogadni.

Konfrontációból – kooperáció

A történelem rosszindulatú és/vagy szelektív (fel)használása az európai történelemben, csak a 20. század folyamán, már kétszer vezetett viláégéshez, ill. segítette vagy hátráltatta a Kelet-közép- és Délkelet-európai államok társadalmainak a szocializmus okozta negatívumok levetkőzését [erről bővebben ld. 2].

Az első világháború után a Népszövetség támogatásával francia és német tanárszervezetek (Északiak Egyesülete) kimutatták, hogy a kollektív tudat és szomszédjaink ellenségként való látása a történelemtankönyvek tartalmára vezethető vissza. Már 1924-ben a *Casares-resolutio* javasolta, hogy zárják ki az iskolai tankönyvekből az olyan mondanivalót, amely más népek, nemzetek rovására mehet, és helyette törekedjenek „pozitív rugalmasságra” [6, p.15]. Ezt fejlesztették tovább 1935-ben a „*Deklaráció a történelemtanításról*” c. dokumentummal, hogy a tanulók ellenszenvét le lehessen küzdeni más népekkel szemben. 1949-ben az UNESCO vitte tovább a kérdést, melynek eredményeképpen 1951-ben – sokévnnyi kétoldalú történész és történelemtanári tanácskozások után – az Európai Tanáccsal

összefogva, létrehozták a németországi Braunschweigban a Nemzetközi Tankönyvjavító Intézetet, mely 1974-től *Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvjavító Intézet* néven működik.

A fent vázolt folyamatoknak köszönhetően a Skandináv és a Nyugat-európai államok a Kelet-közép-európai rendszerváltoztatások idejére rendezték szomszédjaikkal történelmi vitás kérdéseiket, s iskolai tankönyveikben nem uszítanak a másság, s egymás ellen. Így vált lassan az EGK majd az EU tagországaiban a történelmi konfrontáció, szembenállás kooperációvá, ami előre viszi az országok politikai és gazdasági kapcsolatait egyaránt, mivel a tankönyvek tartalma pozitív, építő jellegűvé vált az addigi „ellenségkép-közvetítés” helyett. Ez annak ellenére megtörtént, hogy az EU sok tekintetben szupranacionalista jellege mellett a tagországokban az oktatás a nemzeti kormányok kizárólagos kompetenciája maradt.

A történelemtanítás általános szemléleti változása a 20-21. század fordulóján

Az előző részben vázolt tankönyv-egyeztetési folyamatokat egyértelműen az a gazdasági érdek mozgatta, mely rájött – a szomszédokkal való kooperáció gazdasági haszonnal jár, míg a múltnak különbözőképpen való (meg)értése, (fel)használása politikai, majd közvetlenül gazdasági kárral jár(hat).

Ugyanez a gazdaság, fejlődésének jelenlegi szakaszában egyértelműen a globalizáció felé tart (abban létezik), ami kétséget kizáróan nagy hatást gyakorol az oktatásra (is). A felsőoktatásban ennek hatására a társadalmilag hasznos szakértői tudás termelése felé való orientáció zajlik, ami a piac és a verseny által preferált szakmák hegemonitása felé mutat. A gondolkodást, annak fejlesztését, fejlődését alapul vevők lassan háttérbe látszanak szorulni. Az iskolarendszer egyre kevésbé egy mindenkire nézve kötelező dolog, ami a piac fölött létezik, és amit közvetlenül az állam irányít. Az „alacsonyabb költségek – nagyobb hasznosság” elve lett a legfőbb formula [12, p.31]. Ezt a gondolatot továbbfejlesztve az orosz Mihail *Bojcov* szerint a történelemre, a nemzeti történelemre meg még inkább nincs szükség a globalizációban, mivel az nem más, mint a többiekétől való eltérések, sajátosságok kiemelése, felnagyítása. Utóbbi pedig a multinacionális konszernek, holdingok munkásai közötti konfrontációhoz vezethet, ami akár profitcsökkenést is maga után vonhat. [16, p.3-4]. Az orosz középkorkutató fejtegetését akár a fantasztikum kategóriába is lehetne sorolni, ám az Európai Unióban a „bolognai folyamat”, amelynek célja „az európai felsőoktatási rendszer felépítésének harmonizációja”, átjárhatóvá tétele – már a globalizáció próbálkozása. Mára egyértelművé vált, hogy ezen az egységesedésen belül a nemzeti történelem, mint tárgy, szinte minden esetben kilóg a rendszerből. Amíg az iskolai történelemtanítás tankönyveit meg lehet tisztítani (s meg is tisztították!) az „ellenségkép-gyártó” tartalomtól, addig a tudományosságban, még ha vannak is közös/vegyes bizottságok, nem ilyen egyszerű a képlet.

Kelet-Közép-Európa – mint sajátos tér

Fentiekben az általános európai fejlődési irányokat vázoltuk fel, ám érintettségünk okán külön kell tárgyalni a Kelet-közép-európai régió országait, melyek a Szovjetunió széthullása után a nyugati típusú demokráciákhoz próbálták igazítani fejlődési irányukat. A 20. század folyamán e térségben folyamatosak voltak a szomszédok közötti politikai és területi követelések generálta feszültségek az első világháborút lezáró békeszerződések és -diktátumok miatt. Ez leginkább a ‘megbűntetett’ Németország és Magyarország, vagy a nemzetállamiságot el nem érő népek – fehéroroszkok, ukránok, krími tatárok – körében volt igen erőteljes [25, p.11]. A második világháború után a térség szovjet ‘szatelit’ régió lett, ahol ezek a szembenállások mesterségesen voltak elfojtva a szocialista internacionalizmus jegyében. A hidegháború ideológiai offenzívája megnehezítette, időnként lehetetlenné tette az Európa különböző térfelein élő történészek dialógusát. A Rómában, Stockholmban, Bécsben, San Franciscóban, Bukarestben és Stuttgartban megrendezett történész világtalálkozásokon a szocialista országok képviselői is jelen voltak, ám csak polemizálniuk lehetett, igazi párbeszédéről szó sem volt. Bár meg kell jegyezni, hogy a hruscsovi „olvadás” időszakában a lengyel, jugoszláv és magyar elvtársak gyakran ignorálták Moszkva utasításait és érdemi szakmai vitákat folytattak a „kapitalista” történészekkel [25, p.13]. Ennek lett egyik következménye, hogy 1972-76 között a lengyel-(nyugat)német történész-történelemtanárok között tárgyalások indultak el, ahol a közös ajánlások megfogalmazása után a vegyes bizottságok sorra vették az iskolai tankönyvek történelmi- földrajzi témáinak tartalmát [5]. Ezek a tárgyalások több mint egy évtizedig tartottak, mivel sokrétű és nagyon ellenséges álláspontokban kellett kompromisszumot találniuk a feleknek. Az itt szerzett elméleti, de főleg gyakorlati tapasztalatokat a lengyel fél az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna felé használja fel, mivel a két ország történelme megszámlálhatatlan síkon és szállal kötődik egymáshoz, s nem csak a Rzeczpospolita idején. Az ukrainai iskolai történelemkönyvekben e korszak igencsak heterogén szemszögből kerül bemutatásra [erről ld. 3].

A régióban Lengyelország mellett kezdeményező szerepet vállalt a kérdésben Magyarország is, hiszen 1920 óta szinte kivétel nélkül mindenhol „önmagával határos”, vagyis jelentős magyar kisebbség veszi körül határait a szomszédos országokban. A szomszédokkal való történelmi kiegyezésnek feltétlenül részük kell, hogy legyen – a szaktudományi mellett – a tankönyvegyeztetéseket végző történelemtanári vegyes bizottságok is. El- és kikerülhetetlenül út múltunk közös, egymást metsző, fedő szakaszainak tisztázása, mely nem feltétlenül a másik mindenek feletti meg- és/vagy legyőzéséről szól, hanem időnként a diskurzus fenntartásáról, ami a szomszédokban nem a potenciális ellenséget keresi, látja és láttatja saját tankönyveiben, hanem a partnert. Magyarország Szlovákiával és Romániával hozott létre állami szinten vegyes tankönyvvizsgáló-bíráló bizottságokat. Előző országgal a folyamat már egy évtizednél régebben folyik [erről bővebben ld. 8]. Magyarországon és Lengyelországban is a tankönyvegyeztetéseket a brauschweigi intézet által kidolgozott szempontok alapján folytatták – vagyis nem az volt a cél, hogy teljesen azonos szövegi és tartalmi tankönyveket dolgozzanak ki, hanem hogy a vitás kérdésekben is eltekintsenek az olyan megfogalmazásoktól, melyek a tanulóknak, tapasztalás nélküli ellenségképek, előítéletek kialakítására alkalmasak – akár országon belül, akár a szomszédos országban élő, más nyelvet beszélő embertársaikkal szemben.

Ezek a történelemoktatás tartalmát meghatározó szempontok azonban a ‘heterotemporarity’ – vagyis az ‘ideiglenes elhajlás’ állapota szerint arra a viszonyi állapotra utalnak, amelyben egymás mellett léteznek a modern és az elavult társadalmi kapcsolatok [11, p.3], az ellenségkép-gyártó és együttműködő tanítás. A régió országainak nemzeti történelemoktatásában továbbra is aktuális a kérdés: csak hősies és pozitív öntudat kiépítése az iskolai oktatás célja? Van, aki úgy véli, hogy nem a standard, nemzeti elbeszéléstől mentes európai történelem megírása a cél, hanem inkább a tapasztalat útján szerzett ismeretek bővítésére kellene a hangsúlyt fektetni, vagyis támogatni: a) az olyan történelmi személyiségekről szóló párhuzamos esszesorozatok elkészítését, akik több ország és nemzet tekintetében érintettek (pl. Benes: Csehország, Szlovákia, Magyarország, Németország szemszögéből); b) a forrásanyagok publikálását, amelyek több szempontúságra adhatnak lehetőséget; c) ne csak a jót, de negatívát is mutassuk meg, hisz az is a történelem része [11, p.11].

A kérdés ukrainai dimenziói

A címben jelzett szemléleti változás a független Ukrajnában 1991-ben egyszer már biztosan végbement, amikor létrehozta saját államiságát. Az új államban a marxizmus-leninizmus, az internacionalizmus helyébe a nemzeti hazafias elkötelezettséget és hűséget állították. Ez a nemzeti szemlélet aztán az 1990-es évek második felére átcsapott nacionalizmusba, s a nemzeti múlt történéseit a kezdetekig visszamenően felülbírálták. 1991-ben Ukrajna, az oktatásról szóló törvényében deklarálta, hogy az európai utat fogja járni az iskolai oktatásban, ám továbbra is a Szovjetunió-béli sztereotípiákat folytatta, és az állam felsőbbrendűségét vallotta az egyén felett, pont fordítva, ahogy Európában. Igor Girics, az Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia Forráskutató részlegének vezetője, 2009-ben azt vallotta erről, hogy *„nem tehettek másként, hisz az 1990-es években az ukránok az orosz-birodalmi szellemi életben leledztek, így az iskolai történelemoktatásnak hazafias szellemű nevelést kellett nyújtania a felnövekvő nemzedék számára”* [17, p.3]. Ennek következtében, az 1991/92-es tanévben a Szovjetunió történetét mindenhol felváltották Ukrajna történetével. Ám ahogy jelen munka elején idéztük Hobsbawmot, ez az elkésett nacionalizmus inkább idegengyűlölettel telítődött [1, p.14], s nem jövőbemutató jellegű, hanem a múltba révedő, mivel a 19-20. század folyamán mesterségesen voltak visszatartva az adott társadalom dezintegrációs próbálkozásai [16, p.7]. Az ukránosítás folyamata az 1990-es évek második felétől Ukrajna nem ukrán nemzetiségű lakosai számára agresszív, fenyegető jelleget öltött. E szemléleti változás az iskolai történelemtankönyvek szövegeiben nyomon követhetőkké váltak. Az első Ukrajna története tankönyv 1994-ben jelent meg [26], ahol teljesen más szemszögből tárgyalták a nemzeti történelmet, mivel Viktor Miszan szerint a Szovjetunió idején élteknek saját történelmi igazságuk volt, s a jelenlegi Ukrajnában élőknek meg saját történelmi igazságuk van [23, p.4]. Ugyan ő egy másik cikkében így fogalmazott: *„Mi nem átírjuk a történelmet, ahogy azt egyesek állítják, hanem úgy mondanám, hogy mi egy új történelmet kezdünk kutatni és feltárni, ami nem olyan, mint a Szovjetunió idején volt... Ennek eredményeképpen a mi iskolai tankönyveinkben a múltnak egy másik értelmezése található... A szovjet iskolában egyféle történelem volt, a független ukrán államban másfajta. S ez így van rendjén”* [24, p.5]. A tankönyveket az akkor legismertebb ukrán történészek írták [31, p.427-435]. Olekszandr Udod szerint ezek a könyvek az ország politikai irányultságát tükrözik, mivel a

történelemoktatást az állam szervezi [30, p.10]. Sztaniszlav *Kulycsickij* professzor pedig azt állítja, hogy „Ukrajna állampolgárai a hazai történelemtankönyveket az államalkotó folyamat elemének tekintik, akár az állam területi sérthetlenségét, a himnuszt vagy a címet” [22].

Az 1990-es évek első felében megjelent elsőgenerációs történelemtankönyvek rengeteg hibát hordoztak magukban: a) a nemzetállam megteremtésének akadályai között eltúlozták a külső okokat; b) a túlzott etnocentrizmust, ami Ukrajnát az európai és eurázsiai tértől függetlenül tárgyalta; c) a negatívumokra koncentrációt, ami a tankönyvek fogalomrendszerében is megjelent, mert *elnyomás*, *kizsákmányolás*, *elfoglal*, *harc* szavakat használták a leggyakrabban, ami azonnal ellenségképet gyártott a *miénk-idegen* elv alapján; d) csak azt mutatták meg, ami ukrán szempontból fontos volt, ám ez más színben tüntette fel a dolgok valódi képét. [17, p. 5]. A fent már említett *Girics* szerint e tankönyvek szerzői nem tehettek másként, minthogy a *miénk-övék*(=*idegen*) képletet használták, ugyanis egyetlen céljuk az volt, hogy elkülönítsék magukat a Szovjetuniótól. Így, ami nem fért bele a függetlenség elvébe, vagy ami kilógott az ukrán sablonból, arról jobbik esetben nem vettek tudomást, rosszabbik esetben inkább ellenségként kezelték, mint semlegesnek [17, p.4]. Ám ő ezt nem rosszindulatnak, hanem a nemzetfejlődés gyermekbetegségének tartja, mivel az ukránoknak meg kellett mutatniuk, a cári-kommunista sztereotípiát – hogy Ukrajnának nincs saját történelmi útja – hamis. Ezért a történelemtankönyvek valójában államalkotó feladatokat láttak el, mert az volt a dolguk, hogy meghúzzák a határt szellemi, kulturális és identitás terén Ukrajna és Oroszország között. Ez okozta a túlidealizálást, a türelmetlenséget, a túlpolitizáltságot, a sematizmust, a másság elutasítását. Még az 1990-es évek végén két odesszai tanár – *Komarova V. O.* és *Linnikova O. O.* – megvizsgálta az elsőgenerációs történelem-tankönyveket és a hozzájuk kapcsolódó tanterveket, s arra az eredményre jutottak, hogy azok teljes egészében a szovjet időszak sztereotípiáit hordozzák magukban, vagyis prioritást a konfliktusok és társadalmi mozgalmak kaptak. Az egyetemes és Ukrajna története tankönyveket egyaránt végignézve arra a megdöbbentő eredményre jutottak, hogy a 7-11. osztályos gyerekek, öt év alatt, 476 témából 262-ben háborúról, forradalomról, felkelésről kénytelenek tanulni, ami a tananyag 55%-át tette ki. Eközben a kultúrával ugyanez idő alatt 33 témában (7%) találkozhattak. A gyakorló szaktanárok szerint a tankönyvek szerzői visszaéltek az agressziót hordozó szavakkal és szókapcsolatokkal, ill. azoknak társadalomban való túltengésének hamis képét festették [21, p.174-178]. Az 1990-es évek második felében sorra jelentek meg az első történelemtankönyveket leváltó új, másodikgenerációs könyvek, ám azok újra az államépítés elve alapján íródtak, s különböző arányban használták a formalizmust és a lojalitást a szovjet rendszerrel szemben, vagyis folytatták az előzők hagyományait [15, p.35]. Pedig – *Igor Girics* szerint – ezeknek a másodikgenerációs tankönyveknek le kellett volna már küzdeniük a tudat szűk etnikai határait, ill. azt is elkerülendőnek tartja, hogy a túlzott bezárkózás miatt az ország ne váljon hasonlatossá egy „mononacionális ostromlott erődhez”, amely minden szomszédjával harcban áll. A nacionalizmus és kozmopolitizmus szembenállását szerinte csak úgy lehet elkerülni, ha Ukrajna történetét Kelet-Európa történetének kontextusában szemléljük, s nem elidegenítve attól [17, p.4]. *Girics* egy sor javaslatot fogalmazott meg az ukrainai történelemtankönyvekkel szemben:

- nem csak azt kellene bemutatni, ami pozitív, hanem azt is, ami hiányosság, ettől még nem lennének kisebbek az ukránok;
- nem kellene átvinni a ma gondolatait, politikai irányvonalait a középkor vagy az újkor eseményeinek leírására, megítélésére;
- az nem lehet, hogy Ukrajna története csak az ukránokról szóljon, hiszen mindig többnemzetiségű volt a terület: lengyelek, oroszok, zsidók éltek itt nagyszámban;
- a multikulturalitás a felekezeti sokszínűséggel jár együtt, s így a pravoszlávok mellett az itt élő görög és római katolikusokról is írni kell;
- a politika súlyát csökkenteni kell, s az életmódot, a mindennapokat kellene bemutatni [17, p.6].

A másodikgenerációs könyvek írása közben, 1997-ben az ukrán történészek egy csoportja eljutott az Alsó Szászországban lévő *Braunschweig*-i *Georg Eckert* nevét viselő Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetbe. *Ivan Kurasz* és *Valerij Szmolij* professzorok voltak azok, akik aztán szorgalmazták a nemzetközi véleménycserét a tankönyvírás témájában. Ennek eredményeképp, még 1997 augusztusában, a *Volkswagen Alapítvány* segítségével a *Georg Eckert* Intézet elindított egy kutatási programot, ami „*A FÁK országaiban megjelent történelem és szociológia tankönyvek vizsgálata a nemzetiségek önmeghatározása és a nemzetközi orientáció közötti ellentétek tükrében*” címet kapta [33, p. 4].

A braunschweigi intézettel való együttműködés felélénkítette az ukrán történészeket, s egyre aprólékosabban és kritikusabban szemlélték saját honi történelmüket és tankönyveiket. A 2000. év után sorra jelentek meg a történelemtankönyvekkel foglalkozó módszertani és történészi vélemények, melyekben a szaktanári nézetek kerekedtek felül, ill. a könyvekről egyre inkább taneszközként beszéltek. Ezek a vélemények már kritikusán állapították meg, hogy bár a 2001-02-ben napvilágot látott új tankönyvek színesebbek lettek, időnként figyeltek az életkori sajátosságokra, módszertani apparátusukban és nyomdatechnikai kivitelezésük azonban igen eltérők voltak [13, p.30-33]. Még mindig túl voltak zsúfolva tényekkel, nem akarták megtanítani semmire a gyereket, csak magolni [28, p.6-8], pedig inkább a tudás megszerzésére való megtanítás és a produktív emlékezet fejlesztése lenne a cél [27, p.17-20].

Bahanov K. 2005-ben megjelent munkájában aprólékos tudományos elemzésnek vetette alá az 1991-2005 között megjelent iskolai tankönyveket, s azt a következtetést vonta le, hogy az első és második generációs könyvekben bizony szép számmal fellelhető a formális, pártos és osztályjellegű szemlélet, a harcok és politikai események túltengése, az ember történelemben betöltött szerepének elkendőzése [14, p. 183]. Nesztor *Gupan* szerint hiába nevezik új szempontúaknak könyveiket ezek a szerzők, a zömük szerzői szubjektívizmustól és egy-szempontúságtól hemzseg, amit az aktuális politikai hatalomnak való megfelelés szült [18, p. 3-4]. Viktória *Lehnyuk*, a Lvivi 62. számú középiskola tanárnője szerint pedig az új tankönyvek szerzői még mindig az államépítés perspektívája szerint interpretálják Ukrajna történetét, ill. a könyvek tele vannak történelmi tényhibával, csúsztatással és pontatlansággal, amelyeket nehéz nem észrevenni. Feltette a kérdést, hogyan lehetséges ez, ha minden tankönyvnek neves ukrán tudós volt a recenzense, hogyan nem vették észre e komoly hibákat? [34, p.23].

Miközben az iskolai tankönyvek tartalma mind a mai napig a megrendelt ideológia miatt az idegengyűlölet kialakulására alkalmas, addig 1993-ban Ukrajna Oktatási Minisztériuma és a Lengyel Köztársaság Nemzeti Oktatási Minisztériuma között létrehozta egy ukrán-lengyel szakértői bizottságot, melynek célja az iskolai történelem és földrajz tankönyvek tartalmának fejlesztése, javítása. A kezdeményező fél a lublini Kelet-közép-európai Intézet akkori vezetője, Jerzy *Kloczowski* volt [25, p.13], aki azóta a kérdést szélesebb aspektusból is körbejárta [erről bővebben ld. 4, 7, 9]. Az ukrán-lengyel vegyes bizottság általában évente egyszer ült össze, az 1993-2010-es időszakban 13 alkalommal. A legutóbbi közös ülésre 2010. szeptember 21-24. között került sor Gdanskban [19, p.31-34]. Emellett az ukrán történészek, tankönyvírók folyamatos diskurzust folytatnak a braunschweigi Tankönyvkutató Intézettel, melynek eredményeit 2010-ben tanulmánykötetben jelentették meg [20].

2005. április 15-én Kijevben, a MTA Történettudományi Intézete és Ukrajna Nemzeti Tudományos Akadémiája Ukrajna Történettudományi Intézete között aláírt szerződés, a lengyelhez hasonlóan nem tűzte célul a történelemtankönyvek közös elemzését és fejlesztését [10, p.264 és még 32, p.274].

Nincs jobb helyzetben az ukrán-orosz tankönyvegyeztetés sem, pedig Leonyid *Kucsma* elnökségének a vége felé felmerült a kérdés, hogy a két ország közös történelmi múltját valahogyan próbálják meg közelíteni egymáshoz. Fegyir *Turcsenko* történészprofesszor szerint, akkor a vezető történészek egyáltalán nem támogatta azt, mivel olyan erős a szembenállás a két fél nézete között [29, p.13]. Ám a lengyel-német történelmi szembenállás sem volt kevésbé konfliktusmentes, mint az ukrán-orosz, hisz majd húsz évig folytak az egyeztetések [25, p.13]. Viktor *Juscenko* elnöksége idején feledésbe merült a kérdés, majd a 2010. márciusi választások után került újra napirendre. Ám a jelenlegi állapotokat nézve – úgy tűnik újra a szakma ellenállása miatt – nem fog hamar felállni az ukrán-orosz vegyes bizottság. A fent említett *Turcsenko* szerint ez azért lehetetlen, mert – *Zenon Kohut* ukrán származású amerikai történész szavait idézve – Ukrajnában „*a történelemfelfogás mindig is az identitásért folytatott harc legfontosabb terepe volt és marad*” [29, p.13].

Összefoglaló. A 20. század folyamán a történelemoktatást meghatározó szemléleti változások mindig akkor indultak el, amikor egy társadalom, nép, ország politikai és/vagy gazdasági helyzete gyökeres fordulatot vett, s már nem lehetett vagy nem akarták a múltat addigi értelmezésében tanítani a felnövekvő nemzedéknek. Ez figyelhető meg Nyugat-Európában az első és második világháború, Kelet-Közép-Európában az 1989-91-es rendszerváltozások után. Az elmúlt kilencven évben ez a változás az esetek zömében közelebb hozta a kontinens szomszédos népeit, mert a józan gazdasági érdek ezt követelte meg. Nem maradhat ki ebből a folyamatból az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna sem, mely Lengyelországgal immár 8 éve tartó történelem és földrajz tankönyvi egyeztetéseket folytat. Remélhetőleg többi szomszédjához is partnerként fog viszonyulni, s nem „mononacionális erődként” fog harcolni ellenük.

1. A világ kedélybeteg. Interjú Eric John Hobsbawmmal. In. Eszmélet, 87. szám (2010. ősz)
2. ALTRICHTER, Helmut (Hrsg.): GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument im Transformationsprozeß Ost-, Ostmittel- und Südosteuropas (= Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien; 61), München: Oldenbourg 2006, XXIV + 326 S.
3. BOCSKOR Andrea: A Rzeczospolita és korának képe az ukránjai történelemtankönyvekben. In. Acta Beregsasiensis, 2010/2. p. 9-28.
4. DYLAĞOWA, Hanna: A fehérorosz, litván, lengyel, ukrán közös történelmi örökség problémái. In. Regio. Kisebbség, politika, társadalom, 1998/4
5. Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen. (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institutes, Bd. 22) Braunschweig, 1977.
6. F. DÁRDAI Agnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet. Az ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványa. Bp., 2006.
7. HRICAK, Jaroslav: Az Ukrajna, Lengyelország, Fehéroroszország és Litvánia által létrehozandó közös tankönyv előkészületei és kiadása - ukrán szemszögből. In. Regio. Kisebbség, politika, társadalom, 1998/4
8. JAKAB György – KRATOCHVÍL, Viliam – ifj. LATOR László – VAJDA Barnabás: Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. In. Új Pedagógiai Szemle, 2009/2
9. KŁOCZOWSKI, Jerzy: Fehéroroszország, Litvánia, Lengyelország és Ukrajna történetének újfeszefoglaló feldolgozásai. In. Regio. Kisebbség, politika, társadalom, 1998/4
10. Magyar-ukrán közös múlt és jelen. Nemzetközi tudományos konferencia anyagai. (Kijev, 2005. április 14-16.) Felelős szerk.: Szmolij V. A. Kijev, UNTA Történettudományi Intézete, 2006.
11. PÓK Attila: European History – Still a Challenge. In. How to (RE)Write European History. History and Text Book Projects in Retrospect. Edited by Oliver Rathkolb. StudienVerlag, Innsbruck-Wien-Bozen, 2010. *ld. még* http://ises.hu/webimages/Attila_P_k_European_History_Still_a_Challenge.pdf 2011.02.18.
12. ŽIŽEK, Slavoj: Permanens gazdasági szükségállapot. In. Eszmélet, 88. szám (2010. tél)
13. БАХАНОВ К. О. Модернізація українських підручників з історії на початку XXI століття // Історія в школах України, 2007, № 2.
14. БАХАНОВ К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Монографія. Донецьк: ТОВ "ЧОГО-ВОСТОК, ЛТД", 2005.
15. БАХАНОВ К. Український підручник з історії другої половини 90-х років XX століття: методологічні трансформації // Історія в школах України, 2006, № 4.
16. БОЙЦОВ, Михаил: История закончилась. Забудьте. http://culturolog.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=16 2011.01.07.
17. ГИРИЧ І. Українська історична освіта на початку XXI ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння "чужого" як "свого" // Історія в школах України, 2009, № 5.
18. ГУПІАН Н. "Нові підходи до вибору і структурування змісту підручника з історії України" (Актуальне інтерв'ю) // Історія в школах України, 2008, № 9.
19. ЄВТУШЕНКО Р. Про роботу українсько-польської комісії експертів у справі вдосконалення змісту шкільних підручників історії та географії (Гданськ, 21-24 вересня 2010 р.) // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання, 2011, № 1.
20. Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи. Під ред. Р. Маєра. – К., "К.І.С.", 2010 – 288 с.
21. КОМАРОВА В. История в формировании мировоззренческой культуры мира. In. Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей. Зб. ст. Праці Всеукр. наук.-практ. конференції 7-10 грудня 1999 р. – Одеса: Астропринт, 1999.
22. Кульчицький С. Історія Батьківщини в шкільних підручниках // Дзеркало тижня, 2002, 3-9 серпня.
23. МИСАН В. Про суб'єктивний фактор у змісті шкільної історії, або Чи пізнають правду донецькі школярі на "уроках історичної правди" // Історія в школах України, 2010, № 1.
24. МИСАН В. Проблема суб'єктивізації змісту в шкільних підручниках історії // Історія в школах України, 2010, № 3.
25. ОСАДЧУК Б. На перехрестях часів. In. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – Київ: Генеза, 2000.
26. СЕРГІЄНКО Г. Я., СМОЛІЙ В. А. Історія України (з найдавніших часів до кінця XVIII століття): Навчальний посібник для 7-8 класів середньої школи. Київ: Освіта, 1994. – 256 с.
27. ТЕРНО С. Методичний апарат підручника: яким він має бути? // Історія в школах України, 2004, № 7.
28. ТЕРНО С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи // Історія в школах України, 2004, № 1.
29. ТУРЧЕНКО Ф. Підручники історії перед перспективою "узгодження" // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання, 2011, № 3.
30. УДОД О. Зміст української історичної освіти в сучасній російській історіографії: імперські стереотипи і міфи // Історія в школах України, 2006, № 1.
31. УДОД О. Сучасні українські підручники з історії в оцінці польських та німецьких істориків // Проблеми історії України. – Вип. 9. – Київ, 2003.
32. Україна – Угорщина: спільне минуле та сьогодення. Матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 14-16 квітня 2005 р.) / Відп. ред. В. А. Смолій. – Київ: Ін-т історії України НАН України, 2006.
33. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – Київ: Генеза, 2000.
34. Український підручник: міркування методистів та вчителів (матеріали "круглого столу") // Історія в школах України, 2009, № 6.

After the collapse of the former Soviet Union, there is a tendency to diminish "the misleading" portray about the adversaries from history teaching in the East-Central-European region of post-socialist countries. The educational issues of positivist history teaching are not as simple as it seems because a number of countries presently live through the birth of their nation or/and the loss of their empirical existence. The recent conditions do not only inevitably determine the history but also its perceiving, and shaping, and consequently there is an impact on the educational contents. Though, the collective memory and the teaching of it is nation-centered it can not be allowed to reinterpret the history – in Bodo von Borries words – not as the documentation of "past realities but as an attempt to orientate one's own life in the experience of changes in time." The title of the discourse refers to the changes of aspect in European post-socialist region and the similar attempts which were make in Ukraine.

Key words: history teaching, the changes of educational content, collective memory, nation-centered history teaching.

A SZÓÉRTÉS, SZÖVEGÉRTÉS JAVÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI DRAMATIKUS MÓDSZEREK SEGÍTSÉGÉVEL

Publikáció pöklükana uzağalyňniti bazovi zňannya pro metodični osobľivosti dramatisačii, a takozh nadati konkretňi rekomendačii űodo vikoristannya metodu dramatisačii dľya formuvannya rozumňnya slova ta rozumňnya tekstu. Peredusim, mi űukaemo vidpovidľ, yak pračue drama, dramatična dľjalňnistľ (čii dva ponyattja nadalii mi často vikoristovuvatime yak sinonimi), de iľ točki peretinu, i, yak mozeemo iľ uspiľno vikoristovuvati z metoju vdoskoňalennja rozumňnya slova ta rozumňnya movi u dľteij.

U ramkah danoi publikacijii mi zvažilisia tľľky na te, űob častkovo visvitľliti koncepčualňni pňtannja stozovno dvox osnovnix pidhodiľ do rozumňnya danoi problematiki.

Ключові слова: драма, драматична діяльність, мова у дітей.

A tanulmány arra vállalkozik, hogy egységes szerkezetbe foglalva összesítse a dramatikus tevékenységformák alapvető módszertani sajátosságait, valamint utalásokkal és konkrét javaslatokkal szolgáljon a dramatikus tevékenységek szóértésben, szövegértésben betöltött szerepét illetően.

E gondolatmenet első lépéseként arra kell választ keresnünk, milyen módon működik a dráma, a dramatikus tevékenység (mely fogalmakat a következőkben gyakran szinonimaként fogunk kezelni), és hol vannak azok a lehetséges érintkezési pontok, ahol a szóértés, szövegértés fejlesztésére is haszonnal alkalmazható.

Témánk szempontjából az alábbiakban mindenekelőtt tisztáznunk kell a két fő gondolatkörre, a dramatikus tevékenységre és a szövegértésre vonatkozó alapvető kérdéseket. Ezen írás keretei között csupán arra vállalkozhatunk, hogy e két téma alapvető koncepcionális kérdéseit felvillantsuk. A témák részletesebb tanulmányozásához, az egyes területeken felmerülő szakmai viták természetének megismeréséhez az irodalomjegyzék ad további eligazítást.

A dramatikus tevékenység értelmezése

A dramatikus tevékenység –, melynek talán legkézzelfoghatóbb, leginkább közismert, ám egyáltalán nem egyedüli megjelenési formája a színház, illetve ma már a televíziózás és videózás – már önmagában is komplex ösztűvészetként jelenik meg. Tevékenységi körébe számtalan terület tartozik a legegyszerűbb képességfejlesztő gyakorlatoktól a komplex drámafoglalkozásokon keresztül a színházi igénnyel fellépő tevékenységformákig. Az alábbiakban e szerteágazó területek közül csak a témánk szempontjából központi jelentőségű tevékenységre: az osztályteremben, tanórai keretekben végezhető dramatikus tevékenységekre térünk ki részletesebben.

A pedagógiai céllal zajló szerepjátékban meg kell különböztetnünk a szerepben és a szerepen kívül zajló szakaszokat. Amikor a pedagógus és a játszó valamennyien szerepben vannak, a helyzet hasonlít a spontán gyermeki szerepjátékhoz, azzal a különbséggel, hogy a pedagógus soha nem élményszerző céllal vesz részt a folyamatban. Bizonyos szempontból ugyanakkor a tanár szervezi és alakítja is a játszó közti kommunikációt, illetve annak tartalmát. Ez utóbbi elem segítségével visz tanulási tartalmakat a folyamatba. E tanulási tartalmak részben a tanulók ön- és társismeretét, képességfejlesztését szolgálják, részben magára a fiktív közegre, illetve az azon keresztül elsajátítható ismeretekre vonatkoznak. Általánosságban igaz, hogy ez esetben a pedagógus nem utal vissza a szerepvisselkedés valós vonatkozásaira.

A dráma pedagógiai lehetőségeit kiaknázó tanár tehát – az osztállyal egyeztetve – felállít valamilyen képzeletbeli helyzetet, melybe a tanulókkal együtt szereplőként lép be. E fiktív helyzet kereteiben a tanulók szembesülnek valamilyen problémával, melynek megoldása folyamán új ismeretekre tesznek szert, illetve jártasságot szereznek bizonyos tantárgyi jellegű tevékenységekben. A drámatanár – szemben bizonyos pszichológiai terápiás eljárásokkal – a szerephelyzeteket minden esetben tanításra használja. Ő maga pedig – bár gyakran alkalmaz különböző színjátékos technikákat – Neelands (1994, 101) megfogalmazása szerint: „bármilyen szerepbe lépjen is [...] minden esetben tanárként (a lehetséges tanulást szem előtt tartva), azaz nem előadóként vesz részt a folyamatban”. A dráma, a drámatanítás kifejezéseket az alábbiakban ez utóbbi, ma már Romániában is egyre ismertebbé és elfogadottabbá váló komplex értelmezésében kívánjuk alkalmazni.

A szóértés, szövegértés képessége

A szövegértés olyan eszköztudás, amely a 21. század szellemi tőkéjévé vált, hiszen az információs társadalom megköveteli a kommunikációs partnerektől, hogy különböző szövegeket tudjanak hatékonyan

interpretálni. Ennek alapja az, hogy a tanulókat megtanítsuk a szövegértelmezés stratégiáira, arra, hogy felismerjék a szöveg műfajából, szerkezetéből, hangvételéből következő szerzői szándékot és jelentést. Következtetni tudjanak a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és a befolyásolás eszközeire, hogy képessé váljanak a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására. A szövegértés sikerét több tényező is befolyásolja: a megfelelő olvasástechnika, a világról való háttérismeretek, a szöveg nehézségi foka, a szövegtípusok ismeretének foka, a kontextuselemzés, a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak megfejtésének a képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség), az információfeldolgozás menete, a szövegértési műveletek végzésének képessége és a szociális tényezők. A felsorolt területek mindegyike befolyásolja a szövegértés minőségét, illetőleg az információfeldolgozás szintjét. Ezek ismerete azért fontos, mert ha a folyamat bármelyik komponense hiányzik vagy nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás nem hatékony, vagy éppen sikertelen.

A *szövegértés kutatásában* gyakori a szövegértés eredményességéért vagy eredménytelenségéért felelős faktorok vizsgálata. Így például, összefüggést mutatnak ki a hallott és az olvasott szöveg értése között, s a szövegértés hierarchikus modelljét alkalmazva (a fogalomra lásd Gósy 1996) a szövegértés legfelső szintjének, az *asszociatív szerveződésnek* a folyamatban betöltött szerepét hangsúlyozzák (Dennett 1996; Pléh 1998, 2003). A szövegtani kutatások rámutattak *a megértés és a szöveg terjedelme*, valamint *a megértés és a szöveg típusa* közötti kapcsolatra.⁸⁸ A narratív, a leíró és a kommentár típusú szövegek megértésének összevetésekor a megértés eredményességében egyértelműen kimutatható a szöveg szerveződése, hiszen az időbeliségen alapuló, az események linearitását mutató narratív szöveg megértése jóval pontosabb volt, mint a másik két szövegtípusé. Több kutatás rámutatott arra is, hogy az olvasott szöveg értékekor elsődlegesen az összefüggések megértése nem megfelelő szintű. Főleg az ún. implicit, tehát a szövegből kikövetkeztethető információk megértése, valamint a következtetések levonása jelenti a legtöbb nehézséget (Simon 2001; Cs. Czachesz–Vidákovic 2003; Laczkó 2004a, 2004b, 2006).

A jelenség az erdélyi magyar anyanyelvű tanulók szövegértési teljesítményében is nyomon követhető. A 2007 májusában Romániában, a 4. osztály befejezésekor végzett nemzetközi felmérések azt mutatják, hogy a tanulóknak csak a 14,4 %-a képes megfogalmazni egy szövegrész fő gondolatát és csak 45,4 %-a képes érvelni véleménye mellett, amelyet egy szövegrész tartalmával kapcsolatosan alakított ki (Zsigmond, 2008). A szöveget az olvasó kisiskolás is úgy értelmezi, amilyen mértékben az új szavakat, információkat be tudja építeni előzetes tudásába. Ha ez nem történik meg, akkor vagy egyáltalán nem érti meg, vagy félreértelmezi a szöveget. Pedagógiai tapasztalatból jól ismert az is, hogy szóbeli feleleteik és írásbeli munkáik gyakran mutatnak olyan „képzavarokat”, amelyek az előhívott szavak/szerkezetek keveredése vagy a hasonló hangzású szavak cseréje miatt gyakorlatilag értelmezhetetlenek, ám a tanulók nemhogy észreveggyék a hibát, de sokszor nem is értik, mi a „rossz” az adott szóbeli/írásbeli megnyilatkozásban.

A szóértés, szövegértés gyakorlása dráma segítségével

Jelen kutatásban azt vizsgáltuk, milyen mértékben fejlődött a harmadik osztályos gyermekek tankönyvi szavainak szóértése a dramatikus tevékenységek alkalmazása által. Kutatásunk első lépéseként három megye harmadikosainak szóértését vizsgáltuk: egy szórvány megye (Fehér megye -Nagyenyed), egy átmeneti megye: (Kolozs megye - Kolozsvár) és egy tömbmegye: (Kovácsna- Sepsiszentgyörgy) elemistáit figyeltük meg. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a három megye magyar gyermekeinek szóértésében nagyobb eltérések is lehetnek. Felmérésünkben a harmadik osztályos tankönyvből kiragadott rövid tudományos jellegű szöveggel dolgoztattunk, hiszen tudjuk, hogy a szövegműfaj is meghatározója a szóértésnek. Néhány bekezdésnyi tankönyvi (környezetismereti) szöveget választottunk ki. A szóértés-tesztet egy-egy osztállyal végeztettük el, és osztályonként külön adatlapra összesítettük. A tanulónak először el kellett olvasnia a szövegrészt, és aláhúzással jelölnie kellett, hogy mely szavakat nem érti a szövegben. Majd mondatba kellett foglalnia a teszt összeállítója által előre kiválasztott szavakat. Ez alapján a tanító el tudta dönteni, hogy mennyire érti a tanuló az adott szó jelentését. A kiértékelésnél fontos információ, mennyire tudta megítélni a tanuló, hogy érti-e

⁸⁸ Előbbire lásd Brown 1986, utóbbira például Laczkó 2006.

egy-egy szó jelentését. A tanulói tesztek javítása⁸⁹ a következő szempontok figyelembe vételével történt: a tanuló tesztlapján soronként írta a táblázat mellé a T, N vagy R betűk valamelyikét:

- T = **Tudja** a szó jelentését, mert jó példamondatot írt hozzá.
- N = **Nem tudja** a szó jelentését: vagy üresen hagyta, vagy hibás a példa, **de a szövegben aláhúzta a szót** (azaz jelezte, hogy nem tudja a jelentését).
- R = **Rosszul tudja**: vagy üresen hagyta, vagy hibás a példa, **és a szövegben nem húzta alá a szót** (vagyis nem vette észre, hogy nem tudja).

Az első próbák után azt tapasztaltuk, hogy a tanulók szinte alig veszik észre olvasáskor, hogy nem értenek egy szót. Ha a gyerek a példa írásakor rájön, hogy mégsem tudja, az még viszonylag a jobbik eset. Ennél sokkal rosszabb, ha hibás a példa. Vagyis amikor a tanuló azt gondolja, hogy jó, amit ír.⁹⁰ Az R-nek ugyanis pedagógiai szempontból két komoly következménye van: ha a tanuló nem veszi észre, hogy nem ért valamit, képtelen lesz egyedül tanulni és nem tudja megmondani, hogy mit nem ért.

Kutatásunkban az összefüggés-feltáró stratégiát alkalmaztuk: azt vizsgáltuk, hogy a dramatikus módszerek alkalmazása során fejlődik-e a gyermekek szóértő képessége, vagyis a független változó, a dramatikus módszerek milyen hatással vannak a függő változóra, a gyermekek szóértő és –értelmező képességére (ismeretterjesztő szövegek olvasásakor). A kutatásunkhoz szükség mintá kiválasztására rétegzett mintavételt alkalmaztunk. Kísérleti csoportunkat az átmeneti megye (Kolozs megye) városi környezetben élő magyar 3. osztályos gyerekei alkották, a kontrollcsoportunkat pedig egy sepsiszentgyörgyi (tömbmegye) és egy nagyenyedi (szórványmegye) 3. osztályos magyar gyerekei. Összesen 73 harmadik osztályos tanuló szóértő, szövegértő képességeit vizsgáltuk. Az előteszt eredményeinek a feldolgozásával kimutattuk, hogy a tömbmegyében (Kovácsna) élő sepsiszentgyörgyi tanulók szóhasználata változatosabb, szókincse gazdagabb, szóértési képessége fejlettebb anyanyelvhasználatára a legkimagaslóbb, őket követik a szórvány megye (Fehér) nagyenyedi tanulói, s végül az átmeneti megye (Kolozs) kolozsvári diákjai.

Az elő-és utótesztek eredményeinek a összehasonlítása során levonhatjuk azt a következtetést, hogy a drámajátékok, dramatikus tevékenységek hatékonysága a szóértés szolgálatában megkérdőjelezhetetlen. Kutatásunk fő célja az volt, hogy bebizonyítsuk a dramatikus tevékenységek eredményességét. Az előteszt eredményei a kísérleti és a kontroll csoport között, nem szignifikánsan, de eltértek egymástól a kontrollcsoport javára. Ennek ellenére a kísérleti csoport eredményei a drámapedagógiai módszerek segítségével túlszárnyalták a kontrollcsoport utóteszt eredményeit⁹¹. A drámajátékok „mintha”-helyzetében aktívan részt vevő tanulók szignifikánsan jobb eredményt értek el az írásbeli szóértési felmérésben, mint a kontrollcsoport tagjai. Tehát a drámapedagógia módszerével a szóértés területén gyengébb csoportot is aránylag magas szintre lehet juttatni.

Következtetések

A szövegértés fejlesztése koncentrikusan bővülő didaktikai feladat, mely feltételezi, hogy az életkorra jellemző sajátosságokat (különösen a gondolkodási formák fejlődését) figyelembe kell venni akkor, amikor a dramatikus tevékenységeket tervezzük. Célszerű a fejlesztési folyamatban a szövegek témáit úgy tervezni, hogy a konkrét, szubjektív szövegek felől haladjunk az elvontabb, objektívebb szövegek felé. Minden esetben figyelembe kell vennünk, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló, és milyenfajta szöveg okoz számára nehézséget. A szövegtípusok arányát a gyermek tudásának függvényében kell kialakítani. A tanuló a dráma aktív és alkotó módszereinek segítségével szert tesz a mindennapi élet során felmerülő helyzetekben jól használható kommunikációs alapkészségekre. Képesse válik különböző céllal, eltérő környezetben és helyzetekben, különféle módon létrejött szövegek megértésére, elemzésére. Tudja azokat – esetenként kritikusan – értelmezni, ugyanakkor átvitt, másodlagos jelentésüket is érzékelni.

⁸⁹ A szóértés-tesztek feldolgozásában, értékelésében Szász Tímea, egyetemi hallgató segített

⁹⁰ A szórványban működő 3. osztály (22 tanuló) tesztje alapján **meglepően magas az R, azaz "rosszul tudja" aránya**. Az természetismereti szövegben vezet a "egységesen" szó, osztályonként **átlagban 20-60% közötti hibás válasszal**. Ami még meglepőbb, hogy az olyan **"egyszerű" szavaknál is sok hibás válasz van**, mint a "korában", "körében" vagy "mindennapi".

⁹¹ Jelen kutatást szívesen folytatnánk kiterjesztve több romániai magyar tannyelvű iskolára. A helyzetadta körülmények között nem adódott alkalom beavatkozni sem a tömbmegyében (Kovácsna), sem a szórványmegyében (Fehér), ezért a beavatkozás leszűkült az átmeneti megye (Kolozs) egy kísérleti csoportjára.

Reflektálni is tud mindezekre saját megalkotott szövegével, amelyben alkalmazkodik a hallgatóság igényeihez is. Jártas lesz bizonyos szövegtípusok olvasásában, elkészítésében, előadásában – drámajátékos vagy köznapi szituációban egyaránt. A dramatikus tevékenységeken részt vevő gyermekek élményszerűen ismerkedhetnek meg a gondolatok szavakba öntésének mindazon változatával, amelyek előfordulhatnak az életkorukból adódó általános szituációkban. A kialakított mintha-helyzetek kipróbálása közben olyan gyakorlatra tesznek szert, amely lehetővé teszi, hogy a szokásostól eltérő, olykor azonban mégis előforduló élethelyzetekben is megfeleljenek megnyilatkozásaikkal. A drámajátéknak mint komplex fejlesztési rendszernek célja, hogy a gyermekek jártasak legyenek mind az olvasott, mind a hallott szöveg megértésében, a szöveg jelentésének felfogásában, illetve megértésében. A helyzettel, valamint a közlési szabályrendszerrel adekvát formában kommunikáló, autonóm személyiség megalapozása a cél. Így a gyermek képes lesz gyönyörködni a legkülönbébb irodalmi alkotásokban, ugyanakkor kreatívan tud tevékenykedni és jártas lesz a beszélt nyelv és a hozzá szorosan kapcsolódó metakommunikáció használatában.

Összességében tehát a gyermeket azért aktivizáljuk a szóértés, szövegértés képességének kialakításában, azért kínálunk neki a jártasság megszerzéséhez vezető játékos feladatokat, hogy – adott kommunikációs helyzetben, a magyar nyelv köznapi, illetve írott műfaji konvencióinak, törvényszerűségeinek megfelelően –, az egyezményesen kódolt valóságot, a hallás vagy olvasás útján megszerezhető ismereteket teljesen megértsék, befogadják és kellőképpen tudják visszaadni. A fejlesztési feladatok azokat a tevékenységeket szervezik rendszerbe, amelyek elősegítik azt, hogy a gyermekek az írott, nyomtatott vagy elektronikus formában rögzített információkat az olvasás és a meghallgatás révén képesek legyenek megszerezni, illetve amelyekkel kimutatható és értékelhető előrehaladásuk az adott területen. Az előbbieken jelzett előrehaladást megalapozni és fenntartani konkrét formában megnevezett, laza keretekkel körvonalazott, játékos gyakorlatok során megvalósuló tevékenységgel lehet. Ezt a tevékenységet a gyermekek dramatikus tevékenységek kapcsán a drámajáték módszereivel és az eszköztárában fellelhető formák segítségével gyakorolják.

1. Adamikné Jászó Anna (2006): 33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére. Holnap Kiadó, Budapest
2. Brown, G. (1986): Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics*, 1986. 7/3. 284-302.
3. Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. sz. 14–24.
4. Dennett, D. (1996): Micsoda elmék. Kulturtrade, Budapest. Idézi Pléh Csaba: A gyermeknyelv. In Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003. 451–478.
5. Demény Piroška (2009): Anyanyelvi nevelés óvodában és elemi osztályokban. Gloria Kiadó, Kolozsvár
6. Fóris-Ferenczi Rita (2007): Anyanyelv-pedagógia. Abel Kiadó, Kolozsvár
7. Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, 2. sz. 168–178.
8. Józsa Krisztián szerk. (2006): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
9. Laczkó Mária (2004a): Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító*, 4. sz. 6–8.
10. Laczkó Mária (2004b): Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító*, 5. sz. 8–9.
11. Laczkó Mária (2006): Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra*, 9. sz. 39–57.
12. Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
13. Pléh Csaba (1974): Mondat és emlékezet I–II. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 31. 24–35., 147–158.
14. Pléh Csaba (1998): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest.
15. Pléh Csaba (2003): A gyermeknyelv. In Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 451–478.
16. Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11. sz. 92–100.
17. Szauder Erik (2006): Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára, Budapest.
18. Zsigmond István (2008): Az értő olvasás fejlesztése. Abel Kiadó, Kolozsvár

The study undertakes to compile a consolidated version of the dramatic activities basic methodological characteristics, as well as references and practical suggestions for activities in the dramatic role of text reception. The first step of this reasoning is looking for answers, how does the drama, the dramatic action operate (these terms will be treated often as synonyms), and where are the possible points of contact, which can be usefully applied to the development of reading comprehension.

Below in terms of our themes, above all, we should clarify the fundamental issues concerning the two main ideas (thoughts), the dramatic action and the text reception. In the framework of this writing we can only undertake flashing the fundamental conceptual issues (questions) of these two themes. The bibliography provides further guidance for a more detailed study and for the understanding of the nature of certain professional disputes in some areas.

Key words: drama, dramatic works, childrens' language.

INTÉZMÉNYEK BEN ÉLŐ GYEREKEK OKTATÁSA

У нашому квантитативному дослідженні ми намагалися порівняти умови життя молодих людей віком від 13 до 25 років, які проживають у інтернатах та дитячих будинках сімейного типу. Питання для респондентів були підібрані таким чином, щоб розкрити демографічні дані, сімейні зв'язки, дружні відносини, проведення дозвілля та навчання молодих людей. На основі аналізу 123 анкет ми дійшли висновку, що в переважній більшості опитані планують навчатися, або навчаються у професійно-технічних училищах, з метою швидкого отримання фахової підготовки. Що стосується успішності в навчанні, то результати значно гірші у тих, хто проживає в інтернатах ніж у тих, хто проживає у дитячих будинках сімейного типу.

Ключові слова: інтернат, дитячі будинки сімейного типу, навчання, освіта, умови життя.

Az 1997. évi XXXI. Gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény bevezetésével átalakult a gyermekvédelmi intézmények rendszere Magyarországon. A nagy létszámú nevelőotthonokat maximum 40 fős gyermekotthonok és 12 fős lakásotthonok váltották fel.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy az elhelyezési feltételek megváltozása, hogyan befolyásolja a lakásotthonban, gyermekotthonban elhelyezett fiatalok életkörülményeit. Az összehasonlító vizsgálat keretében feltártuk, hogy milyen különbségek vannak a hagyományos gyermekotthonban és a lakásotthonokban élő gyerekek tanulmányi eredményei között. Két gyermekvédelmi intézményben, Komádiban és Hajdúnánáson végeztünk kérdőíves vizsgálatot. 123 fő gyermekotthonban és lakásotthonban élő, 13-25 éves fiatalok kérdeztünk meg. A fiatalok 48 százaléka cigány etnikumhoz tartozónak vallotta magát, 48 százalékuk magyarnak, 27 gyerek nem válaszolt erre a kérdésre. χ^2 -próba alkalmazásával hasonlítottuk össze a cigány és nem cigánygyerekek arányát az otthonokban. Megállapítható, hogy a nagyobb, még átalakításra váró gyermekotthonban több cigánygyerek él, itt a gyerekek 65,2 százaléka romának vallotta magát, 28,8 százalékuk magyarnak. A lakásotthonokban jóval kisebb arányban találtunk cigány növendékeket, mindössze a gyerekek 28,1 százaléka vallotta magát cigánynak. A kapott válaszok összecsengenek más kutatási eredményekkel, nevezetesen, hogy a románok tartott gyerekek jelentősen nagyobb arányban kerülnek a kedvezőtlenebb elhelyezési körülményeket biztosító gyermekotthonba, mint nem roma társaik. [Neményi és Messing, 2007.o. 17.]

A minta kiválasztásakor fontos szerepe volt az intézményi háttérnek. A Komádi Gyermekotthon hagyományos szervezeti keretek között működik, itt még napjainkban is tart az intézmény átalakítása. Jelenleg is 150 gyermek elhelyezését biztosítja. A Hajdúnánási Hajdúsági Lakásotthonok országosan is az elsők között –1999-ben– alakultak át kis létszámú, 12 fős lakásotthonokká. A növendékek a lakásotthoni elhelyezéssel kapcsolatban itt rendelkeznek a legnagyobb tapasztalattal. Azért esett a választásunk erre a két intézményre, mert így lehetőségünk nyílik a két különböző típusú intézményben elhelyezett gyerekek tanulmányi eredményeinek összehasonlítására. Az általunk kapott adatok elsősorban tendenciákat jeleznek, nem általánosíthatók. Az elemzett változók nemek, etnikum és gondozási hely szerinti megoszlását a következőkben mutatjuk be.

Eredmények

A képzettség a mobilitás és a felemelkedés legfontosabb feltétele. Az iskolai végzettség egyre inkább meghatározza az elérhető társadalmi helyzetet. [Andorka, 2006. o. 441.] Az ismeretek, készségek átadásával segíti az egyént a gazdaságban, a társadalomban való szerepek betöltésében, fejleszti a személyiségét és integrálja a társadalmi közösségekbe. Az intézményben élő fiatalok életében az iskolai végzettség társadalmi közösségbe való integráló funkciója különösen jelentős, mivel ezeknek a fiataloknak a társadalmi beilleszkedése több szempontból is nehezített. Az iskolai végzettség megszerzése alapozza meg az intézményből kikerülő fiatalok sikeres munkaerőpiaci részvételét, a társadalomba való beilleszkedésüket.

A kutatás idején a megkérdezettek 92,7%-a tanulmányokat folytatott, mindössze 8 fő nem tanult. A gyerekek többsége, 30,1%-a általános iskolában, 30,9%-a szakiskolában tanult. Gimnáziumban 2,4%, szakközépiskolában 11,4 %, főiskolán 4,1%, egyéb formában 14,6%. Az egyéb formában tanulók között azok vannak, akik magántanulók, a vizsgálat idején tesznek érettségi vizsgát, speciális szakiskolában tanulnak vagy tanfolyamon vesznek részt.

A két intézményt összehasonlítva úgy találtuk, hogy a gyerekek többsége a gyermekotthonban és a lakásotthonokban is tanul. Az iskolatípust tekintve a lakásotthonokban többen tanulnak gimnáziumban, szakközépiskolában és főiskolán is. Az 1. táblázat adatai szerint a lakásotthon lakói közül 19,3% tanul

szakközépiskolában, míg a gyermekotthonban ez az arány 4,5%. Mindkét intézményben jelentős a szakiskolában tanulók aránya a gyermekotthonban 34,8 %, a lakásotthonban 26,3 % tanul ebben az iskolatípusban. Az adatok alapján megállapítható, hogy a lakásotthonban élő gyerekek közül többen jutottak el az érettségit és felsőfokú tanulmányokat biztosító képzésig. A kapott eredményeket összehasonlítva az Ifjúság 2004 kutatás adataival a következőket állapítjuk meg: 2000-ben az iskolarendszerben tanuló 15-29 éves fiatalok 11%-a, 2004-ben 13%-a tanult szakmunkásképzőben vagy szakiskolában.

1. táblázat A növendékek tanulmányaira vonatkozó adatok

Megnevezés	Gyermekotthon		Lakásotthon		Összesen	
	N	%	N	%	N	%
Általános iskola	29	43,9	8	14,0	37	30,1
Szakiskola	23	34,8	15	26,3	38	30,9
Gimnázium	1	1,5	2	3,5	3	2,4
Szakközépiskola	3	4,5	11	19,3	14	11,4
Főiskola	2	3,0	3	5,3	5	4,1
Egyéb	2	3,0	16	28,1	18	14,6
Nem válaszolt	6	9,1	2	3,5	8	6,5
Összesen	66	100	57	100	123	100

Az érettségit nem adó szakiskolai képzésben továbbtanulók aránya 1990-1991 és 2006-2007 között 44 %- ról 22, 4 %-ra csökkent. A középfokú beiskolázási arányok változása erős szelekció mellett ment végbe. A társadalom felső és középrétegei számára az utóbbi 15 évben az érettségit adó, valamint a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét kínáló középfokú képzés (szakközépiskola, gimnázium) vált a népszerű perspektivikus továbbtanulási formává, mivel javult az ezekben az iskolákban megszerezhető végzettség munkaerőpiaci értéke.

A szakiskola pedig egyre inkább a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási formájává vált. [Liskó, 2008. o.36.] Tehát, míg a fiatalok körében kevésbé jellemző a szakiskolában való továbbtanulás, addig az általunk megkérdezett fiatalok közül 30,9% ebben az intézménytípusban tanul. A középiskolai tanulmányok terén a szakma megszerzését tartják fontosnak a fiatalok, ez a továbbtanulási motivációjukban is megjelenik, legtöbben szakiskolában tanulnának tovább. A szakma megszerzése azért is lehet fontos számukra, mert ez lehetővé teszi az önálló élet korábbi megkezdését.

A közép- és felsőfokú tanulmányok terén különbséget találtunk a nemek között, a lányok javára. Ez a tendencia figyelhető meg a hasonló korú, családban élő fiatalok körében is. Szakiskolába a lányok 25,5%-a, a fiúk 33,8%-a jár. Gimnáziumba a lányok 3,9%-a szemben a fiúk 1,4%- val. Szakközépiskolába a lányok 15,7%- a, a fiúk 8,5%- a jár. Főiskolai tanulmányokat a lányok 5,9%-a, a fiúk 2,8%- a folytat. Az adatok alapján jól látszik, hogy a lányok közül többen tanulnak tovább, többen szereznek magasabb iskolai végzettséget, mint a fiúk. A felsőfokú képzés erőteljes expanziójáról számol be az Ifjúság 2004 kutatás, amely elsősorban a főiskolai képzésben részt vevők arányának jelentős növekedésével járt. Főiskolai oktatásban, 2004-ben az iskolarendszerben tanuló fiatalok 23%-a vett részt, egyetemre 15%-uk járt. Kutatásunk adatait áttekintve megállapítható, hogy a felsőoktatás expanziója kevésbé érintette az általunk megkérdezett fiatalokat. Ennek oka lehet egyfelől, hogy a gyerekek nagy tanulmányi lemaradásokkal kerülnek be az otthonokba, amit az intézmények már nem tudnak kompenzálni. Másfelől az oktatási intézményeknek sem sikerül a társadalmi háttérű esélykülönbségeket mérsékelni.

Az összehasonlításból látható, hogy a cigány gyerekek körében a nem tanulók aránya magasabb (10,2%), mint a nem cigány gyerekek esetében (1,7%). Jóval magasabb arányban folytatnak általános iskolai tanulmányokat (40,7%), mint a nem cigány társaik (22%). Ennek oka, hogy a cigány tanulók körében több a túlkoros. Míg gimnáziumban a nem cigány gyerekek 3,4%-a, szakközépiskolában 22%-a tanul, addig a cigány gyerekek körében ez az arány jóval alacsonyabb, mindössze 1,7%-os mindkét iskolatípusban. Felsőfokú tanulmányokat nem folytat egy cigány gyerek sem.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a vizsgált intézményben a cigány gyerekek rosszabb mutatókkal rendelkeznek a tanulmányokra vonatkozóan, mint a nem cigány társaik.

A gyerekek nagy többsége (70%) 6-11. osztályos, a legtöbben a 9. osztályban tanulnak (20,3%). Az intézményben élők körében gyakori probléma a túlkorosság. Adataink szerint a vizsgált intézményekben élő gyerekeknek még a fele sem (43,5%) tanul az életkorának megfelelő iskolai osztályban. Az iskolai osztály megjelölésekor jelentős válaszhiánnyal kellett számolnunk (31%). Számításaink szerint így is a gyerekeknek legalább a 25,5%-a túlkoros, azaz legalább 2 évvel idősebb az adott évfolyamon elvárható

életkornál. A KSH adatai szerint a gyermekotthonban élő gyerekek között magas a túlkorosok aránya. Az általános iskolai tanulók 6 %-a túlkoros, akiknek több mint a fele legalább két évvel idősebb, mint az osztálytársai [Tóth, 2004. o. 24.] Hasonló tendenciát találtunk az általunk vizsgált gyermekotthonban is.

A gyermekotthont és a lakásotthont összehasonlítva azt láttuk, hogy a gyermekotthonban élők körében alacsonyabb (33,4%) az életkoruknak megfelelő iskolai évfolyamon tanuló gyerekek aránya, mint a lakásotthonban élőkénél (56%). Ezek az adatok a lakásotthonban élő gyerekek eredményesebb iskolai teljesítményére utalnak.

Az iskolai eredményeket befolyásolja a tanulással töltött idő. Tanulással az otthonok lakóinak több mint fele (51,2%) napi 1-2 órát tölt. Különbséget találtunk a gyermekotthon és lakásotthonok lakói között ebben a vonatkozásban. A lakásotthonban élők között a napi 1-2 órát tanulással töltők aránya jóval magasabb (71,9%), mint a gyermekotthonban élő gyerekek között (33,3%). Az adatok alapján megállapítható, hogy a lakásotthonban élő gyerekek több időt fordítanak a tanulásra, mint gyermekotthonban élő társaik.

A gyerekek fele szerint - (49,3%) - ha elakadnak a tanulásban, elsősorban az otthon pedagógusaitól tudnak segítséget kérni. Őket követik az iskolai pedagógusok (28,7%), majd az osztálytársak (16,8%) mint potenciális segítségkérési lehetőség. A tanulmányokban segítségként mind a fiúk, mind a lányok az otthon pedagógusaira számítanak elsősorban. Etnikum szerinti összehasonlításban is ugyanez a sorrend. Legnagyobb arányban az otthon pedagógusait jelölték meg mind a cigány (46,1%), mind a nem cigány gyerekek (51,8 %). Az adatok alapján megállapítható, hogy az otthonoknak jelentős szerepük van az iskolai tanulás segítésében, és a gyerekek inkább támaszkodnak az otthon pedagógusainak a segítségére, mint az iskolában őket tanító tanárookra. Az otthonban dolgozó szakemberek – fejlesztő pedagógus, pszichológus, pedagógus - a gyerekek rendelkezésére állnak, ahogy ezt az adatlapunk adatai is mutatták. A két intézménytípus között kevés különbség van a szakember- ellátottság tekintetében.

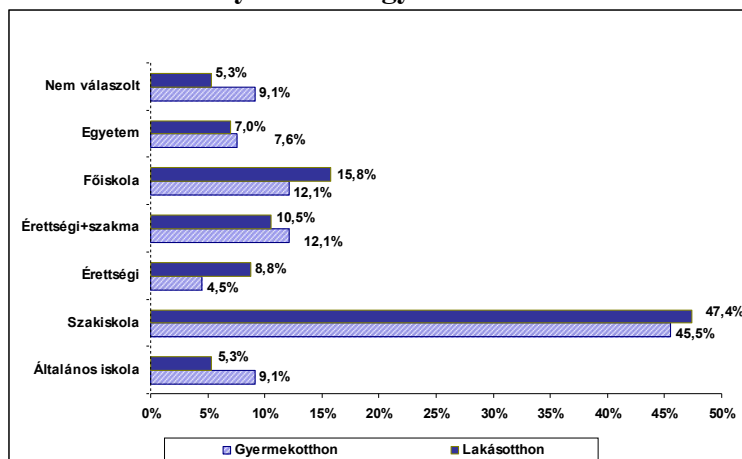
A gyerekek tanulmányi terveit áttekintve azt találtuk, hogy a legtöbben a szakiskolákban tanulnának tovább, 46,3 %. Ezt követi a főiskolai, egyetemi tanulmányok 13,8%-kal és 7,3%-kal, majd az érettségi és szakmaszerzés 11,4%-kal. Az érettségi megszerzését 6,5 % tartotta fontosnak. Pusztán általános iskolai végzettséget csak 7,3% kíván szerezni. A tervek áttekintése után megállapítható, hogy ahogy a szakirodalom alapján is, hogy a gyerekek elsősorban valamilyen szakma megszerzését tartják fontosnak. Az általános iskola elvégzését kevesen, csak 7,3%-uk tekintette célnak. Úgy tűnik, a gyerekek felismerték a tanulás fontosságát, illetve maguk az intézmények is motiválják őket legalább egy szakma megszerzésére. Ugyanakkor a terveket nem tartjuk reálisnak a főiskolai és egyetemi továbbtanulás tekintetében. A legtöbb gyerek az átlagos tanulmányi eredményeket jelölte meg tanulmányi eredményeire vonatkozóan, ami kevéssé valószínűsíti a főiskolai, egyetemi tanulmányokat. Továbbá a vizsgálat idején az összes otthont áttekintve mindössze 7 főt találtunk, akik főiskolai tanulmányokat folytattak, egyetemet pedig egyetlen növendék sem.

A 2004-es Ifjúságkutatás azt is megállapítja, hogy a társadalmi háttérű iskolázási különbségek nem csökkentek az eltelt időszakban. Az alacsony iskolai végzettségű szülők csoportjához tartozók számára változatlanul a szakiskolai kínál továbbtanulási lehetőséget. [Bauer-Szabó, 2004. o.25.]

A kutatások szerint az intézményben élő gyerekek szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. [Hanák, 1985.o.63.], [Veres-Brezovszky, 1990. o.70.], [Vidra- Szabó, 2000. o.12.], [Örkényi és munkatársai, 2005. o.35.] Ezt a saját kutatási eredményeink is alátámasztják. A szülők iskolai végzettsége hatással lehet a fiatalok továbbtanulására, annak ellenére, hogy a továbbtanulás idején nem a családban élnek a fiatalok. Ennek oka részben az, hogy sokszor, mire az intézménybe kerülnek, jelentős lemaradással küzdenek a tanulmányok terén, amit az intézmények nem vagy nehezen tudnak kompenzálni. Az intézménybe való bekerülési adatok áttekintésekor láttuk, hogy a gyerekek többsége (38,2%) 11-17 éves korában kerül be a rendszerbe.

Mint utaltunk rá, a továbbtanulási tervekre vonatkozóan - a fenti diagram (1. ábra) adatai szerint - megállapítható, hogy mindkét intézményben a szakmaszerzést tartják a legtöbben fontosnak. Egy vonatkozásban találtunk lényeges különbséget a továbbtanulási tervekben. Ez pedig az általános iskolai végzettség. Általános iskolai végzettséget a gyermekotthonban élők 9,1%-a kíván szerezni, míg a lakásotthonokban élők között ez csak 5,3%. Az általános iskolai végzettség azonban kevéssé teszi lehetővé a munkaerőpiacon való részvételt. A továbbtanulási terveket illetően a fiúk közül jóval többen (11,3%) gondolják úgy, hogy csak általános iskolai végzettséget szeretnének szerezni, mint a lányok (2%).

1. ábra Az intézményekben élő gyerekek továbbtanulási tervei



Mind a lányok, mind a fiúk szakiskolai végzettséget szeretnének a legtöbb esetben, ez a legjelentősebb különbség nem találtunk a nemek között. Érettségit és szakmaszerzést, illetve főiskolai végzettséget a lányok nagyobb arányban tűztek ki célul, mint a fiúk. Az adatok alapján megállapítható, hogy a lányok többet tanulnak közép- és felsőfokú képzésben, és terveik között is magasabb arányban szerepel ezeknek a tanulmányoknak az elvégzése, mint a fiúk esetében. A cigány tanulók jóval nagyobb arányban (13,6%) terveznek általános iskolai végzettséget, mint a nem cigány gyerekek (1,7%). Mindkét csoportban szakmunkás végzettséget szeretnének a legtöbb esetben. A cigány gyerekek jóval kisebb arányban kívánják az érettségit és főiskolai, egyetemi végzettséget szerezni, mint a nem cigány társaik.

Megkérdeztük azokat a fiatalokat is, akik nem folytatnak tanulmányokat, hogy mivel foglalkoznak. Összesen nyolc főt találtunk, aki nem tanul. Közülük öten dolgoznak, ketten munkanélküliek, egy fő pedig a vizsgálat idején tett szakmunkás vizsgát, már nem tanult és még nem dolgozott. A megkérdezettek közül hat főnek általános iskolai végzettsége van, egy fő szakközépiskolát, egy fő pedig szakiskolát végzett. Jelenlegi munkakörüket tekintve asztalosként, kertészként, számítástechnikai szakemberként dolgoznak. Azok, akik nem tanulnak, heten a gyermekotthonban élnek, egy fő pedig lakásotthonban.

Összegzés.

Az intézményekben élő gyerekek tanulmányaira vonatkozóan a következő megállapításokat tesszük: a lakásotthonban élő gyerekek közül többen tanulnak közép- és felsőfokú képzést nyújtó intézményben, mint a gyermekotthonban élő társaik. A lakásotthonban élők tanulmányi mutatói jobbakként (több időt töltenek tanulással, kevesebb a túlkoros közöttük, többen tanulnak a jobb munkaerőpiaci esélyeket kínáló szakközépiskolában, gimnáziumban.). A gyerekek többsége az otthonok pedagógusaitól kér segítséget a tanulmányaiban adódó nehézségek leküzdéséhez. Így az oktatás eredményességében felértékelődik az otthonok szerepe. A továbbtanulási tervekben elsősorban valamilyen szakma megszerzését tartják fontosnak a fiatalok, mind a gyermekotthonban, mind a lakásotthonban. Az intézmények számára nehézséget jelent, hogy a nagy lemaradással, későn bekerülő gyerekek esetében nehezen tudják kompenzálni a gyerekek tanulmányi eredményeit.

1. Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris
2. Bauer Béla-Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*. www.szcsm.hu 2005. 04.15.
3. Hanák Katalin (1985): A volt állami gondozottak társadalmi beilleszkedése In Kósáné Ormai Vera, Münnich Iván (szerk.): *Szocializációs zavarok-beilleszkedési nehézségek*. Budapest, Tankönyvkiadó
4. Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás In Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia (szerk.): *Zöldkönyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat
5. Neményi Mária-Messing Vera (2007): Gyermekvédelem és esélyegyenlőség. *Kapocs*, 6. 1. sz. 2-19.
6. Örkényi Agota és mtsai (2005): *Kutatási beszámoló drogfogyasztás állami gondozott fiatalok körében*. www.icsszem.hu/main.php.folderID908 2006. 05.02
7. Tóth Judit Nikoletta (szerk.) (2004): *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete a XX. században*. Budapest, KSH
8. Veres Sándor- Brezovszky László (1989): A képzési hátrányok okai az állami gondozottak körében. *Gyermek- és ifjúságvédelem*, 8. 1. sz. 67-78.
9. Vidra-Szabó Ferenc (2001): "Soha többé nem megyek haza". Gyerekek állami gondozásában. *Esély*, 12. 5. sz.

Within the framework of a quantitative survey we compared the living conditions of the 13-25 year old people, who lived in residential homes and small group homes. During the empirical analysis we compared demographic data, family connections, social network, spare time, education, relation to values, habits regarding alcohol, smoking and drug use, satisfaction and future prospects of the respondents living in residential homes and small group homes.

The present day and expected living conditions of people are significantly influenced by their educational level. We assumed that more inhabitants of the small group homes attend grammar schools, secondary technical school and vocational secondary schools than inhabitants of residential homes. We were able to verify this assumption. Most of our respondents in both types of institutions continued their studies in vocational schools, they planned to learn a profession. Nevertheless the rate of those children, who intended to continue their studies in grammar schools and vocational secondary schools was significantly higher in the small group homes. It was especially true in case of attending vocational secondary schools; four times more of them attend this type of school than the inhabitants of residential homes. Among the children living in institutions repeating of a year is a common thing. We can find differences between the two types of institutions in this field as well. The rate of those students, who attend the class that comply with their age is much lower among the inhabitants of the residential homes than among the inhabitants of the small group homes.

Key words: residential home, small group home, education, living conditions.

УДК 37–057.66
ББК 74.(о)

Leszek Pawelski

EDUKACJA ROMÓW...OD NOWA

У статті розглянуто проживання циганської громади протягом століть у населених пунктах багатьох країн, в тому числі польській території. Роми, як і раніше розвивають свої традиції. Вони живуть відповідно до правил їх громадянства. Автор спробував представити місцеві методи вирівнювання освітніх можливостей для дітей ромів, які дозволяють ромам брати участь у здобуванні освіти.

Ключові слова: роми, освіта, програма, суспільство.

Cyganie, własna nazwa **Roma**, lud koczowniczy w Europie, Azji Zachodniej, Afryce, Ameryce i Australii; ok. 1 mln; w Polsce ok. 15 tysięcy [6, s. 505]. Żyją skupieni w niektórych regionach Kraju, m. in. na Pomorzu Zachodnim, Śląsku, w Łódzkiem. Wzbudzają zawsze wielkie zainteresowanie, szczególnie swoim ubiorem i muzyką, która charakteryzuje się wielką ekspresją i dużym ładunkiem emocjonalnym. Uwielbiamy ich słuchać, można ich spotkać w lokalach, na rynkach starówek większych miast. Ich bogate stroje są powszechnie znane, a kotlarze przez wiele lat byli najbardziej wziętymi rzemieślnikami romskimi. Jest jednak i druga strona medalu - w wielu miastach naszego Kraju były przypadki niszczenia domostw cygańskich, pobicia i zmuszanie do zmiany miejsca zamieszkania. Kraj tolerancji, z której zawsze słydełiśmy w Europie nie potrafi zaaprobować tej niewielkiej przeciw grupy ludzi. Zresztą sami romowie nie zawsze chętnie określają się słowem "Cyganie", gdyż w języku polskim określenie to ma bardzo pejoratywne zabarwienie.

Edukacja to podstawowe zadanie własne samorządów lokalnych. Dobiaża końca dostosowawcza faza transformacji systemowej w Polsce. Trzeba przejść do następnego etapu: budowy społeczeństwa wiedzy [5, s. 24]. Wypracowanie wspólnej strategii edukacyjnej stanowi jedno z ważniejszych zagadnień jednoczącej się Europy [4, s. 56]. Należało pochylić się nad sposobem wyrównywania szans w szkołach różnego typu, zwłaszcza z miast i wsi [10, s. 120.]. Sferę te należy również rozciągnąć na diaspory funkcjonujące w naszym społeczeństwie, w tym szczególnie społeczność romską. Bardzo ważną rolę pełni również edukacja kulturalna. Problemy uczestnictwa w kulturze i edukacji kulturalnej należą do szczególnie złożonych, uzależnione są bowiem między innymi od polityki kulturalnej i edukacyjnej oraz od rozwoju ekonomicznego kraju. Uczestnictwo w kulturze wzbogaca świat wewnętrzny człowieka i jego osobowość [14, s. 13].

Powszechnie znany jest niechętny stosunek Romów do nauki. Dziewczęta cygańskie często kończą swoją edukację na 4 klasie szkoły podstawowej, a chłopcy niewiele wyżej. Obyczaj romskie przeznaczają kobietę do zupełnie innych celów: ma urodzić i wychowywać potomstwo, dbać o domostwo i oczekiwać na swojego męża, który jest panem i władcą. Jednakże ten stereotyp rodziny cygańskiej ulega (i powinien ulegać) przemianom. Współczesne tempo przeobrażeń społeczno-gospodarczych i technicznych wpływa nie tylko na naszą, polską rzeczywistość, ale także ma wpływ na życie romów.

Coraz częściej romowie tworzą zbiorowości złączone nie tylko nazwą. To dążenie do zbiorowego reprezentowania swoich interesów było przyczynkiem powstania Związku Romów Polskich (ZRP). Związek ten powstał w Szczecinku. Wśród zadań, jakie sobie postawił znajdują się:

-mobilizowanie członków mniejszości romskiej do aktywnego udziału w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów i więzi narodowościowych, kulturowych i językowych pomiędzy ludnością pochodzenia romskiego mieszkającą na terenie działania.



Fot. 1. Zespół muzyczno-taneczny Fabio działający przy Związku Romów Polskich w Szczecinku.
 Źródło: <http://romowie.webpark.pl/> dostęp z dnia 12.02.2011

- nawiązywanie łączności społeczno-kulturowo-oświatowej z podobnymi organizacjami romskimi i innymi mniejszościami narodowościowymi,
- pielegnacja tradycji,
- występowanie do Władz i instytucji państwowych z postulatami dotyczącymi potrzeb społecznych nurtujących ludność pochodzenia romskiego,
- Organizowanie imprez kulturowo-oświatowych [7].

Warto dodać, że szef ZRP Roman Chojnacki jest także ministrem rządu światowego Romów, działającego w strukturach International Roma Union, skupiającego 39 państw [11].

Romowie mogą poszczycić się również twórcami kultury, luminarzami nauki. Można wśród nich wymienić Karola Parno Gierlińskiego - absolwenta Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych. Kierował literacko Cygańskim Zespołem Pieśni i Tańca "Roma". Innym znanym Romem jest Vania de Gilla - Jan Kochanowski, urodzony w Krakowie, który od wielu lat mieszka i pracuje we Francji. Jest konsulem kulturalnym Romów, pełnomocnikiem prezydium Organizacji Romów przy UNESCO. Jest on również doktorem paryskiej Sorbony i doktorem nauk humanistycznych Uniwersytetu w Tuluzie- Le Mirail. Jego książka "Mówmy po romsku – historia, kultura i język narodu romskiego" wydana została w 2003 r. w Polsce, a promocja odbyła się w Szczecinku [13].

Powszechnie znany w Kraju jest zespół **Terne Roma** Bogdana Trojanka, kawalera Orderu Uśmiechu, animatora wielu akcji charytatywnych. "Terne Roma" jest czołowym polskim zespołem kultywującym tradycje, kulturę i obyczaje cygańskie.

Polski system edukacyjny oparty jest na obowiązku nauczania młodzieży do 18 roku życia. Artykuł 18 ustawy o systemie oświaty głosi także, że:

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu są obowiązani do:

- 1) *dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły,*
- 2) *zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne,*
- 3) *zapewnienia dziecku warunków umożliwiających przygotowywanie się do zajęć szkolnych,*

Artykuł 19 ostrzega zaś, że:

"Niespełnianie obowiązku szkolnego podlega egzekucji w trybie ustawy o postępowaniu egzekucyjnym w administracji" [12].

Spełnianie obowiązku szkolnego przez Romów zawsze było wielkim problemem dla cyganów i szkół, do których ich dzieci uczęszczały. Kłopoty w nauce, brak atmosfery do nauki w domach, specyficzne obyczaje i wychowanie romskie sprawiają, że dzieci cygańskie nie garną się do nauki i chodzenia do szkoły. Częste podróże, tak mocno osadzone w psychice Cygana zakłócają systematyczny rozwój intelektualny. Wreszcie, specyficzny rodzaj zawodów uprawianych przez Romów (np. kotlarze) nie dopingują do nauki. Jednakże wzrastające bezrobocie, kłopoty ze znalezieniem pracy związane z brakiem formalnego wykształcenia wymusiły zmianę nastawienia Romów do szkoły. Rozumie to ZRP i działający w nim mieszkańcy Szczecinka.

Związek Romów Polskich wystąpił z inicjatywą, a poparł ich Burmistrz Miasta Szczecinek, aby sfinansować wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci romskich w szkołach publicznych. Realizacją programu ze strony urzędu miasta zajął się Miejski Zakład Doskonalenia Nauczycieli Obsługi Szkół i Przedszkoli w Szczecinku, którego dyrektor pełnił jednocześnie funkcję szefa

miejskiej oświaty [2]. Opracowano program i uzyskano grant Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji na prowadzenie zajęć edukacyjnych z dziećmi romskimi i polskimi, mającymi trudności w nauce. Obecność w programie uczniów polskich ma bardzo ważne znaczenie w procesie integracji obu środowisk. Poza zajęciami dydaktycznymi dzieci polskie i cygańskie wspólnie uczestniczyć będą w zajęciach dziecięcego zespołu folklorystycznego pieśni i tańca cygańskiego, a także we wspólnych zajęciach sportowych [9, s. 13-14].

Opiekunem grupy dzieci romskich jest osoba pochodzenia romskiego, która studiuje zaocznie pedagogikę. Stworzono tym samym miejsce pracy, a jednocześnie otwarta została furtka do bardzo hermetycznego środowiska cyganów. Opiekun sprawuje opiekę podczas drogi do szkoły, na zajęcia pozalekcyjne, prowadzi zajęcia zespołu folklorystycznego, a także utrzymuje kontakty z rodzinami dzieci biorących udział w eksperymencie i jest swego rodzaju łącznikiem w sprawach wymagających udziału rodziców i nauczycieli. Nad całością czuwa ZRP, który odgrywa bardzo znaczącą rolę w życiu tej diaspory. Na jego zlecenie powstała Świetlica Integracyjna w Szczecinku, która działa od 2004 roku.

Działalność świetlicy integracyjnej jest bardzo ważnym punktem w całej działalności Związku Romów Polskich, przede wszystkim ze względu na dzieci, które korzystają z zajęć realizowanych w jej ramach. Świetlica pomaga w organizowaniu zabawy oraz racjonalnego wypoczynku podczas czasu wolnego. Celem działania jest zapewnienie opieki wychowawczej, tworzenie warunków do nauki własnej i pomocy w nauce. W związku z tym, w 2006 roku, do pracy na świetlicy zostały zatrudnione korepetytorki od matematyki oraz nauczania początkowego, jak również zatrudniono asystentów romskich oraz instruktorkę pracującą nad poprawą sprawności fizycznej dzieci. Zadaniem świetlicy jest stworzenie dzieciom dostępu do wiedzy, tradycji romskiej, śpiewu, muzyki. Zajęcia świetlicowe mają głównie charakter integracyjny. Na zajęcia świetlicowe uczęszczają dzieci romskie i polskie [3].

Już ponad 5 lat minęło od rozpoczęcia realizacji i nagrań romskich audycji “Romano Dżipen” – Romskie Życie w Polskim Radiu Koszalin. Przez ten czas przewinęło się wiele tematów dotyczących życia Romów, ich obyczajów, problemów. Audycje znalazły szeroki oddźwięk nie tylko wśród słuchaczy romskich, ale i polskich. “Romano Dżipen” powstaje przy współpracy Związku Romów Polskich i Radia Koszalin. W nagraniach biorą udział wolontariusze ze Związku, jak i sami Romowie.

Tym, który czuwa nad realizacją nagrań, jest dziennikarz Radia Koszalin pan Ryszard Bańka. W regionalnym środowisku prasowym uważany jest za znawcę kultury i obyczajów Romów. Pierwszy program radiowy pod tą nazwą wyemitowano w lipcu 2005 roku. Początkowo były to krótkie, trzy – czterominutowe audycje nadawane raz w tygodniu, najczęściej po godzinie 17. Pomysłodawcami i twórcami audycji byli: Andrzej Rudnik i Ryszard Bańka z Polskiego Radia Koszalin oraz Roman Chojnacki, prezes Związku Romów Polskich. Od 1 stycznia 2006 audycja nadawana była w czwartki o godz. 17.30, czas trwania wydłużył się do 8 minut, a początek i koniec opatrzone zostały specjalnym sygnałem charakteryzującym audycję. Od 1 stycznia 2007 Romano Dżipen nadawane jest w niedzielny blok “Kończymy weekend” o godzinie 19.30, a czas jej trwania wynosi ponad 10 minut. W audycji przedstawiane są najistotniejsze zagadnienia dotyczące środowiska Romskiego. Do tej pory wyemitowano już ponad 200 audycji [8].

Powodzenie tego programu przyniosło wiele korzyści. Poprawie uległy warunki nauki dzieci romskich w rodzinach i stosunek ich rodziców do szkoły. Uczniowie – cyganie mają możliwość ukończenia szkoły co najmniej na poziomie gimnazjum, a w przyszłości na zdobycie matury. Ewaluacja programu przeprowadzona w 2019 roku wykazała ponad 90% promawalność, co jest wynikiem rekordowym w tym zakresie na przestrzeni kilkudziesięciu lat [1].

Młodzież romska ma możliwość normalnego funkcjonowania w grupach młodzieży polskiej, zaś dzieci polskie lepiej poznają i będą rozumieć zasady życia Cygana. Folklor cygański będzie miał możliwość popularyzowania swoich tańców i pieśni w środowisku mieszkańców miasta i regionu. Wizerunek Roma – Cygana powinien wreszcie ulec zmianie – z wróżki, złodzieja kur, koczownika wyrosnąć powinien obywatel Europy, wykształcony, przygotowany do zawodu i życia w społeczności polskiej Rom – potomek wielkiego 85 milionowego narodu świata.

1. Archiwum Zakładowe Zakładu Budżetowego Szkół i Przedszkoli

2. Autor artykułu był w tym czasie dyrektorem tego zakładu i jednocześnie szefem oświaty miejskiej w Szczecinku.

3. Baran M., *Połączyć naukę z zabawą*, “Romano Atmo” 2006, nr 4.

4. Ćwikliński A., *Potrzeba proeuropejskiej orientacji w polskiej edukacji*. [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, wyd. Wyższej Szkoły Humanista, Sosnowiec 2010, s. 56.

5. Denek K, *Ku uniwersytetowi jutra*. [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, wyd. Wyższej Szkoły Humanista, Sosnowiec 2010, s. 24.
6. *Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1978, T.1, s. 505.
7. <http://romowie.webpark.pl/> dostęp z dnia 12.02.2011, fragmenty statutu Związku.
8. <http://www.romowie.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid>, dostęp z dnia 12.02.2011. w Szczecinku. Sprawozdania z działalności szkół za rok szkolny
9. Pawelski L, *Graj Cyganie, graj...*, "Szczecinecki Biuletyn Oświatowy" 2004 nr 5, s. 13-14.
10. Pawelski L, *Przyczyny słabych wyników egzaminów zewnętrznych w gimnazjum*. [w:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, wyd. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych Szczecinek 2010, s. 120.
11. Tamże.
12. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 Dz. U. Z 1996 Nr 67 poz. 329 z póź. zm.
13. Vania de Gilla – Jan Kochanowski, *Mówmy po romsku – historia, kultura i język narodu romskiego*, Szczecinek, 2003.
14. Żebrowski J., *Edukacja kulturalna w okresie przemian*. [w:] *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, pod red. J. Żebrowskiego, wyd. Gdańskiego Towarzystwa Naukowego, Gdańsk 1997, s. 13.2008/2009.

The Roma community for centuries inhabited areas of many countries, including the Polish territories. Roma continue to cultivate their traditions. They live according to rules of their nationality. The author has attempted to present local methods of equalizing educational opportunities for Roma children, which allow for the participation of Roma in the knowledge society.

Key words: Rom, education, program, community.

УДК 371.13:372.3
ББК 74.1

*Kovácsné Bakosi Éva, Hovánszki Jánosné,
Kissné Korbuly Katalin*

KOMPLEX ÓVODAI MÓDSZERTANI KOMPETENCIÁK

В Угорщині назріла проблема оновлення підготовки фахівців дошкільного профілю, що й спонукало нас до виділення окремого модуля, спрямованого на формування компетенцій фахівця дошкільника. Зміст модуля орієнтований на практичну роботу студентів дошкільників, формування їх здібностей та талантів, необхідних для роботи з дітьми дошкільного віку. Мета даного модуля забезпечити для студентів здобуття як теоретичних, так і практичних навиків з різних методик. Необхідні у роботі вихователя компетенції, ми помістили у так звану «карту компетенцій» та систематизували за ступенем важливості.

Ключові слова: підготовка фахівців дошкільного профілю, інтегроване навчання, виховання, здібності, компетенції.

I. AZ ÓVODAI MÓDSZERTANI OKTATÁS MEGÚJULÁSÁNAK INDOKLÁSA

1. A magyarországi köz- és felsőoktatás fejlődésének abba a szakaszába ért, amikor az oktatási-képzési rendszer alappillérvé a kompetencia központú felfogás (szisztéma) lett (vált).

Ez azzal a következménnyel jár, hogy pl. az óvodapedagógus képzés kimeneti követelményében meghatározott, megnevezett kompetenciákat beemeljük, részletezzük, ill. lebontjuk a különböző tantárgyak, tantárgycsoportok tervezésekor. Ezen (fenti), a bolognai átalakulásból következő változáshoz pályázati forrásból, ill. pályázati keretekben folytathattuk (kezdhettük meg) a tananyagfejlesztő munkánkat.

Így került sor a „Komplex óvodai módszertani kompetenciák (tárgy) módszertani modul kidolgozására.

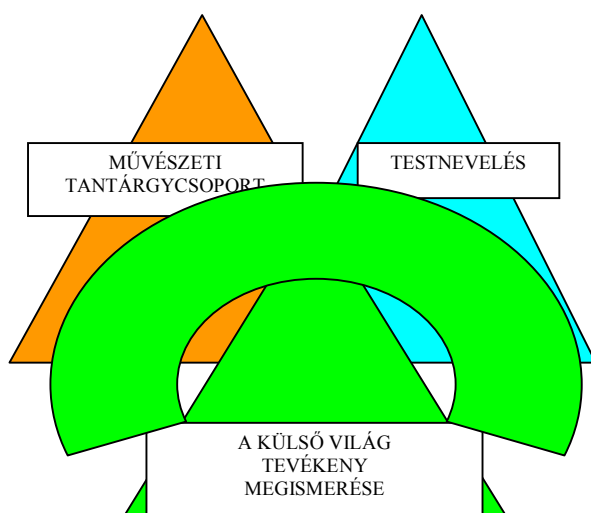
2. Az óvodáskorú gyermek játékos alaptermészete és személyiségének egyéb jellemzői (globalitás, énközpontúság stb.) arra ösztönzik a szakembereket, hogy a gyermek szűkebb és tágabb értelemben vett tanulási tevékenységében törekedjenek a játékoság, a komplexitás érvényesítésére. A 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésének biztosítása megköveteli, hogy globális világlátásukat tiszteletben tartva, a műveltségterületek – tevékenységben történő játékos felfedezése – ne elkülönült módszertani (tantárgyi) szemléletben, hanem komplex módon történjen.

Az egyes műveltségterületeken megfigyelhetünk bizonyos képességdominanciákat, ugyanakkor átfedéseket is. E hierarchikus rendszer is indokolja a műveltségterületi komplexitás érvényesítését.

3. A hallgatók felkészítésénél e gyermekcentrikus attitűd kialakítása nélkülözhetetlen. Éppen ezért indokolt az eddigieknél is szorosabb kapcsolódási, érintkezési pontokat keresni az egyes módszertanok között. Fenti elemzés elvezet a komplex óvodai módszertani kompetenciák meghatározásához. Különös jelentősége van ennek az integrált óvodai gyakorlat során, ahol a szintézis alapjául a külső világ tevékeny megismerését tekinthetjük (természeti és társadalmi, tárgyi környezet megismerése, matematika), s ehhez kapcsolódik a művészeti tantárgyelem csoport (éneke-zene, vizuális nevelés, anyanyelvi-irodalmi nevelés és bábmódszertan), valamint a testnevelés módszertan (lásd 1. sz. ábra). A módszertanok elnevezése a képzési és kimeneti követelményeket (a továbbiakban: KKK) követi.

Fenti gondolkodást támogatja, hogy átfedés, ill. kapcsolat mutatható ki az egyes módszertanok tartalmában, az elsajátítás módjában, formájában (módszer, tevékenység, szervezeti forma).

1.sz. ábra



4. Szükségesnek tartottuk egy olyan alapozó tárgy beillesztését, mely általános felkészítést ad az új szervezésű módszertanokhoz. Az így felépített komplex módszertani tanegységet egy alapozó modul tanulása előzi meg. Az alapozó modul tartalmát valamennyi módszertanban érvényesülő szempont alapján határoztuk meg.

5. A korszerű felkészítéshez a KKK kompetenciáinak meg kell jelenniük a modulban, ill. azok egyes tantárgyelemeiben. A kompetencia alapú képzésnek az lehet a legfőbb támogatója, ha keressük azokat a lehetőségeket és megoldásokat, amelyek az egyes kompetenciákat megerősítik, transzferábilis, többfunkciós jellegük érvényesüléséhez hozzájárulnak.

6. A sikeres **változás egyik titka** az, ha a pedagógusok a **módszerek nagyon gazdag készletével** rendelkeznek, amelyből a különböző pedagógiai helyzetekhez illeszkedve mindig válogatni tudnak. Ahhoz, hogy ennek a birtokába kerüljenek, olyan képzésre és szakmai felkészítésre van szükségük, amely éppen e módszerkészlet gazdagítására és gyakorlati kipróbálására helyezi a hangsúlyt. Ezért a tanórai és a gyakorlati felkészítésben az eddiginél is jobb egymásra építettséget, gyakorlási, elemzési lehetőséget kell biztosítanunk.

II. A MODUL KIDOLGOZÁSÁNAK CÉLJA

A komplex óvodai módszertani kompetenciák kialakítását célzó modul olyan szisztéma, rendszer, mely szerint komplex óvodai módszertan oktatás keretében biztosítja a hallgatók gyakorlatorientált, a képességek és attitűdök kialakítását is magában foglaló felkészítését. Célunk egyrészt olyan integrált alapozó felkészítés nyújtása, amellyel az egyes módszertani kompetenciák harmonizálnak, másrészt olyan komplex módszertani gyakorlat szervezése, amely során a célzott kompetenciák komplex megjelenésükben teljeseznek ki.

III. KIALAKÍTANDÓ KOMPETENCIÁK

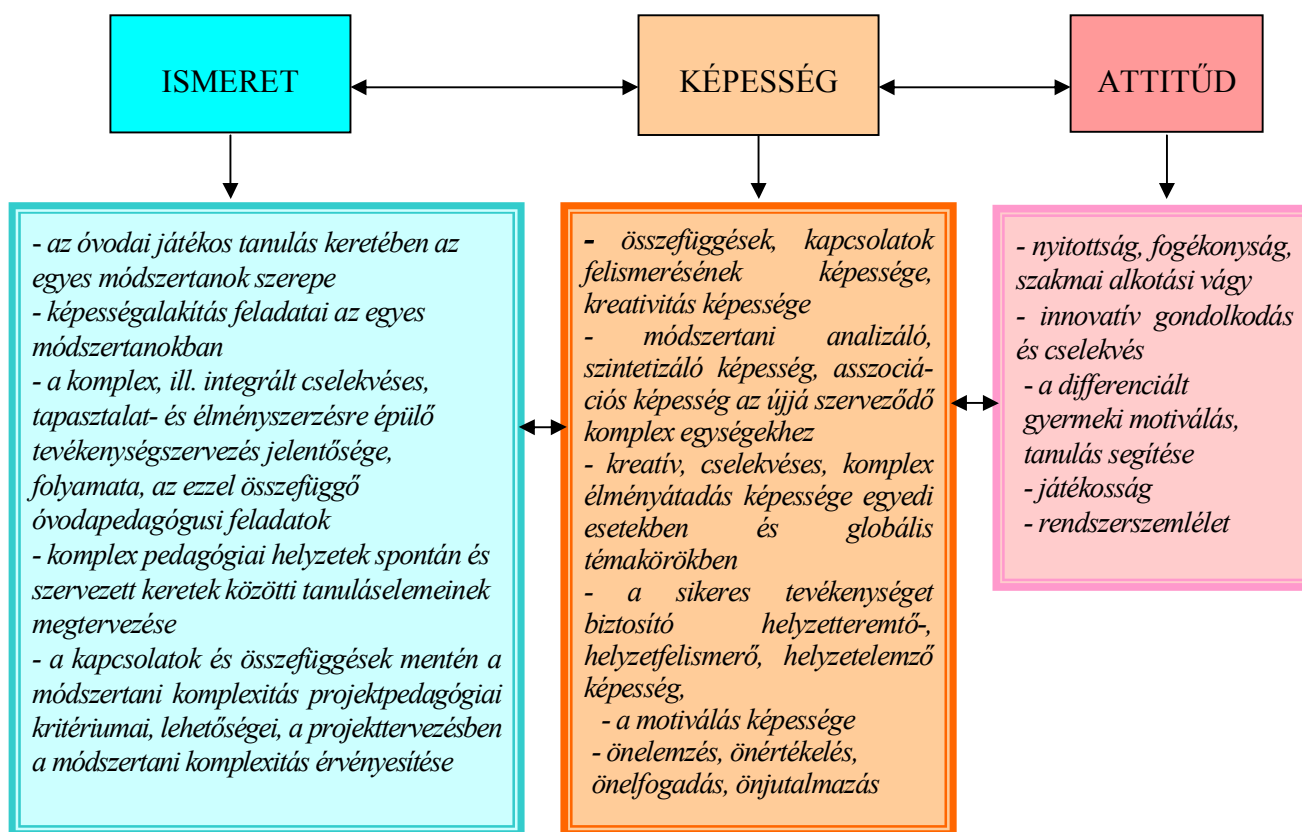
A tárgykörhöz tartozó kompetenciák meghatározásakor figyelembe vettük a képzési és kimeneti követelményeket, továbbá számoltunk a pedagógus elvárható tíz sztenderdjével:

A pedagógus elvárható tíz sztenderdje:

- ✚ A tantárgy ismerete
- ✚ Az emberi fejlődés és tanulás ismerete
- ✚ Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez
- ✚ Többféle oktatási stratégia alkalmazása
- ✚ Motivációs és tanulásszervezési készségek
- ✚ Kommunikációs készségek
- ✚ Tervezési készségek
- ✚ A tanulás értékelése
- ✚ Szakmai elkötelezettség és felelősség
- ✚ Együttműködés

A kompetencia térkép segítségével tekintünk át a kompetencia területeket, kompetencia elemeket, melyek a stúdium tartalmát adják!

KOMPETENCIATÉRKÉP A KIEMELT KOMPETENCIÁKRÓL



IV. A MODUL TANTÁRGYELEMEINEK TANTERVI ELHELYEZÉSE

Az új elképzelés tantervi elhelyezése az alábbiak szerint történt:

<i>A TÁRGYTÁRGYKÖR FUNKCIÓJA</i>	<i>TANTERVI MEGNEVEZÉS</i>	<i>ÓRAKERET SZÁMONKÉRÉS, KREDIT</i>	<i>A ELKÉSZÍTÉS MÓDJA</i>
1. <u>Integrált</u> kompetencia alapú elméleti alapozás (Komplex módszertani kompetenciák alapozása)	Óvodai játékos tanulás	1 B/1 kr 2. félév	Előadás + szeminárium
2. <u>Differenciált</u> módszertani felkészítés (Komplex módszertani kompetenciák kialakítása, fejlesztése)	A játék pedagógiája és módszertana Irodalmi nevelés módszertana (mese, vers) Bábmódszertan Vizuális nevelés módszertana (rajzolás, mintázás, kézimunka) Ének-zene módszertana (ének, zene, énekes játék) Testnevelés módszertan (mozgás) A környezet megismerésének módszertana, matematika módszertan (a külső világ tevékeny megismerése, matematikai tapasztalatok, ismeretek is)	3 gyj/3 kr 3 gyj/3 kr 3 gyj/3 kr 3 gyj/3 kr 3 gyj/3 kr 3 gyj/3 kr	Elmélet + módszertani gyakorlat
3. <u>Integrált</u> (komplex) óvodai gyakorlat (Komplex módszertani kompetenciák alkalmazásának fejlesztése, gyakorlás)	Óvodai gyakorlat (egyéni és csoportos)	1 gyj/1 kr 5. félév	Gyakorlat

A továbbiakban a differenciált módszertani felkészítéssel nem foglalkozunk, csak az első és harmadik tanegységgel. E két tanegység újszerű kidolgozására vállalkoztunk.

V. A TANTÁRGYI PROGRAM LEÍRÁSA

A MODUL MEGNEVEZÉSE:

KOMPLEX ÓVODAI MÓDSZERTANI KOMPETENCIÁK

A MODUL (tantárgy) ALAPPARAMÉTEREI

A TANTÁRGY NEVE	Kontakt óra	Kredit	Zárási forma	Sátus
KOMPLEX MÓDSZERTANI KOMPETENCIÁK	15+15	1/1	BESZ./ GYJ	K

HETI ÓRASZÁM: két különböző félévben heti 1-1 óra (lásd a tárgy elhelyezését a tantervben)

KURZUSZÁRÁS: első tantárgyi egység: beszámoló

második tantárgyi egység: gyakorlati jegy

A MODUL ELHELYEZKEDÉSE A TANTERVBEN:

Óvodapedagógián belül heti 1 órában a 2. félévben

Óvodai gyakorlatként heti 1 órában az 5. félévben

A TANTÁRGYELEM CÉLJA

Az óvodai spontán és szervezett játékos tanulás tervezéséhez, szervezéséhez és irányításához szükséges komplex óvodai módszertani kompetenciák elméleti megalapozása, majd a gyakorlat során alakítása, formálása, fejlesztése.

A szakirodalom feldolgozásában az elmélet-gyakorlat szintézisének tudatosítása.

A csoportos és egyéni feladatmegoldásokban a megfigyelés, önelemzés, önértékelés technikájának tökéletesítése.

A MODUL TARTALMA

Az óvodáskorú gyermekre vonatkozó fejlődéslelektani ismereteire, valamint általános pedagógiai ismereteire építve az óvodai spontán és szervezett játékos tanulás célja, jelentősége, főbb jellemzői, sajátosságai, törvényszerűségei, ezen belül különösen a

⊕ Spontán játékos tapasztalatszerzés lehetőségei

⊕ Az egyes módszertanok szerepe.

Az óvodai nevelés feladatai az egyes módszertanok megközelítésében.

A képességalkotás feladatai általában és az egyes módszertanok keretében.

A spontán és szervezett játékos tanulás kereteiben érvényesülő alapelvek.

Ezek közül is kiemelten a:

⊕ A játékoság elvének érvényesülése

⊕ A tevékenység elvének érvényesülése

⊕ A differenciálás elvének érvényesülése

⊕ A kötetlenség elvének érvényesülése

⊕ A komplexitás elvének érvényesülése.

A komplex, ill. integrált cselekvéses, tapasztalat- és élményszerzésre épülő tevékenységszervezés jelentősége, folyamata, az ezzel összefüggő óvodapedagógusi feladatok (a szintézis alapja a környezet megismerése, ehhez társul a művészeti megismerés és a mozgás).

Az óvodai játékos tanulás korszerű szervezeti és munkaformái, módszerei, különös tekintettel a projektekre.

A fejlesztési tartalmak kiválasztásának szempontjai, a strukturálás követelményei, menete, a tervezés általános kérdései. Módszertani komplexitás és projekttervezés.

Az óvodai komplex játékos tanulás elemzésének, önelemzésének, önértékelésének célja, szempontjai, szakmai követelményei.

Az természet, a népszokások jeles napjaihoz kapcsolódóan a természeti és társadalmi környezet játékos megismertetése a műveltség-tartalmak komplex megjelenítésével. A feladathoz a tartalom meghatározása, a fejlesztés folyamatának tervezése, a tevékenység szervezése, irányítása.

- ⊕ Spontán adódó játékos tanulási helyzetek felismerésének gyakorlása.
- ⊕ Tudatosan szervezett játékos tanulásszervezés gyakorlása.
- ⊕ Megfigyelés, önértékelés, önelemzés.

✚ Az irodalom és a zene (pl. ritmus, dallam, hangerő szerepe a bemutatásban, a dal, hangszer motiváló, élmény-kiegészítő szerepe az előadásban), az irodalom és a vizuális tevékenység (belsőképalakítás é megjelenítés képessége), az irodalom és a mozgás (nagymozgással kísért versikék) kapcsolatának tudatosítása, egymásra épülése, együttes tervezése, megjelenítésének képessége.

- ⊕ Megfigyelés, önértékelés, önelemzés.

✚ A mozgás köré szerveződő játékos tanulási lehetőségek tervezése, szervezése, irányítása.

- ⊕ Megfigyelés, önértékelés, önelemzés.

KÖVETELMÉNYEK (kompetenciák: ismeretek, képességek, attitűdök)

A KÉPZÉS SORÁN KIALAKÍTANDÓ KOMPETENCIÁK

• **Ismerjék:**

✚ Az óvodáskorú gyermekre vonatkozó fejlődéslélektani ismereteire, valamint általános pedagógiai ismereteire építve az óvodai spontán és szervezett játékos tanulás célját, jelentőségét, főbb jellemzőit, sajátosságait, törvényszerűségeit, ezen belül különösen a

- ⊕ Spontán játékos tapasztalatszerzés lehetőségeit
- ⊕ Az egyes módszertanok szerepét.

✚ Az óvodai nevelés feladatait az egyes módszertanok megközelítésében.

✚ A képességalkotás feladatait általában és az egyes módszertanok keretében.

✚ A spontán és szervezett játékos tanulás kereteiben érvényesülő alapelveket.

Ezek közül is kiemelten a:

- ⊕ A játékoság elvének érvényesülése
- ⊕ A tevékenység elvének érvényesülése
- ⊕ A differenciálás elvének érvényesülése
- ⊕ A kötetlenség elvének érvényesülése
- ⊕ A komplexitás elvének érvényesülése.

✚ A komplex, ill. integrált cselekvéses, tapasztalat- és élményszerzésre épülő tevékenységszervezés jelentőségét, folyamatát, az ezzel összefüggő óvodapedagógusi feladatokat (a szintézis alapja a környezet megismerése, ehhez társul a művészeti megismerés és a mozgás).

✚ Az óvodai játékos tanulás korszerű szervezeti és munkaformáit, módszereit, modern technikákat, eszközöket.

✚ A fejlesztési tartalmak kiválasztásának szempontjait, a strukturálás követelményeit, menetét, a tervezés általános kérdéseit. A kapcsolatok és összefüggések mentén a módszertani komplexitás projektpedagógiai kritériumait, lehetőségeit, a projekttervezésben a módszertani komplexitás érvényesítését.

✚ Önelemzés, önértékelés szempontjait.

• **Legyenek képesek** (képességek):

✚ Az óvodás korú gyermek spontán és tudatosan szervezett játékos tanulási tevékenységének kisebb, majd nagyobb tematikus egységének tervezésére, szervezésére, irányítására, ahol érvényesül a módszertani komplexitás, ezen belül is:

- ⊕ Az óvodai tanulási tevékenység sajátosságait, törvényszerűségeit figyelembe venni.
- ⊕ Az óvodai tanulási tevékenység során a szükséges alapelveket érvényesíteni.

⊕ A fejlesztési tartalmakban az egyes módszertanok közötti kapcsolódási, érintkezési pontokat felismerni, a folyamatok tervezése során azokat figyelembe venni, komplex módszertani projekteket tervezni, a komplex pedagógiai helyzeteket értelmezni, amelyekben a szintézis alapja a környezet megismerése, s ehhez kapcsolódik a művészetek megismerése és a mozgás.

⊕ A fejlesztési tartalmakat az egyénhez, csoporthoz igazodóan differenciáltan megválasztani, rendezni. A fejlesztéshez a célszerű tevékenységi, munkaformákat és módszereket megválasztani.

- ⊕ A gyermeki fejlődést folyamatosan megfigyelni, követni és elemezni.

✚ A kitűzött feladatokhoz szükséges kapcsolatok felkutatására és kapcsolatépítésre

✚ Önelemzésre, önértékelésre.

Mindezek mentén az alábbi **képességek** kialakítása:

- ⊕ Tudatos értékválasztási képesség
- ⊕ Ismeretek alkalmazásának képessége
- ⊕ Összefüggések, kapcsolatok felismerésének képessége, kreativitás képessége
- ⊕ Módszertani analízis, szintetizáló képesség, asszociációs képesség az újjá szerveződő komplex egységekhez
- ⊕ Kreatív, cselekvéses, komplex élményátadás képessége egyedi esetekben és globális témakörökben.
- ⊕ A sikeres tevékenységet biztosító helyzetteremtő-, helyzetfelismerő, helyzetelemző képesség, a motiválás képessége
- ⊕ Pedagógiai megfigyelés és elemzés képessége
- ⊕ Figyelemmegosztás képessége
- ⊕ Szervezőképesség
- ⊕ Szociális kompetencia:
 - Szociális alapképességek: kommunikáció, szociális percepció
 - Empátia
 - Tolerancia
 - Konfliktusok kezelésének képessége
 - Segítő magatartás
- ⊕ A hatékony vezetés képessége
- ⊕ Együttműködési képesség
- ⊕ Önelemzés, önértékelés, önelfogadás képessége
- Szakmai attitűd és magatartás terén
 - ✚ Nyitottság, fogékonyság, szakmai alkotási vágy
 - ✚ Innovatív gondolkodás és cselekvés
 - ✚ Felelősségérzet és feladatvállalás
 - ✚ Igényesség
 - ✚ Társadalmi érzékenység
 - ✚ Tolerancia, elfogadó, befogadó hozzáállás
 - ✚ Empátia
 - ✚ Gyermekközpontú szemlélet (a gyermek bevonása, meghallgatása, tisztelete stb.)
 - ✚ Családcentrikus szemlélet, a család tisztelete
 - ✚ Meggyőződés a nevelhetőségben és fejleszthetőségben
 - ✚ Esztétikai fogékonyság
 - ✚ Önzetlenség
 - ✚ Pozitív, sikerorientált beállítódás
 - ✚ Egyetemes és nemzeti normák tisztelete
 - ✚ A fenntartható fejlődés iránti meggyőződés – környezettudatos magatartás
 - ✚ Rendszerszemlélet
 - ✚ Önejlődés iránti igény

VI. A MODUL TARTALMÁNAK LEBONTÁSA

A MODUL ELSŐ TARTALMI EGYSÉGE

AZ ÓVODAI JÁTÉKOS TANULÁS ELMÉLETI KÉRDÉSEI = KOMPLEX ÓVODAI MÓDSZERTANI KOMPETENCIÁK ELMÉLETI MEGALAPOZÁSA

1. Tematikai egység 2 óra

✚ Az óvodáskorú gyermekekre vonatkozó fejlődéslelektani ismereteire, valamint általános pedagógiai ismereteire építve az óvodai spontán és szervezett játékos tanulás célja, jelentősége, főbb jellemzői, sajátosságai, törvényszerűségei, ezen belül különösen a

- ⊕ Spontán játékos tapasztalatszerzés lehetőségei
- ⊕ Az egyes módszertanok szerepe.

1. Tematikai egység 2 óra

✚ Az óvodai nevelés feladatai az egyes módszertanok megközelítésében.

2. Tematikai egység 2 óra

✚ A képességalkotás feladatai általában és az egyes módszertanok keretében.

3. Tematikai egység 2 óra

✚ A spontán és szervezett játékos tanulás kereteiben érvényesülő alapelvek.

Ezek közül is kiemelten a:

- ⊕ A játékoság elvének érvényesülése
- ⊕ A tevékenység elvének érvényesülése
- ⊕ A differenciálás elvének érvényesülése
- ⊕ A kötetlenség elvének érvényesülése
- ⊕ A komplexitás elvének érvényesülése.

4. Tematikai egység 2 óra

✚ A komplex, ill. integrált cselekvéses, tapasztalat- és élményszerzésre épülő tevékenység-szervezés jelentősége, folyamata, az ezzel összefüggő óvodapedagógusi feladatok. (a szintézis alapja a környezet megismerése, ehhez társul a művészeti megismerés és a mozgás).

5. Tematikai egység 2 óra

✚ Az óvodai játékos tanulás korszerű szervezeti és munkaformái, módszerei, modern technikák, eszközök, különös tekintettel a projektekre.

6. Tematikai egység 2 óra

✚ A fejlesztési tartalmak kiválasztásának szempontjai, a strukturálás követelményei, menete, a tervezés általános kérdései, A kapcsolatok és összefüggések mentén a módszertani komplexitás projektpedagógiai kritériumai, lehetőségei, a projekttervezésben a módszertani komplexitás érvényesítése.

7. Tematikai egység 1 óra

✚ Az óvodai komplex játékos tanulás elemzésének, önelemzésének, önértékelésének célja, szempontjai, szakmai követelményei.

**A MODUL MÁSODIK TARTALMI EGYSÉGE
A KOMPETENCIA ELEMELK FEJLESZTÉSE –
KOMPLEX ÓVODAI GYAKORLAT KERETÉBEN**

8. Tematikai egység 15 óra

✚ A különböző stúdiumok integrált megjelenítése, a projektalkotás általános követelményeinek átvizsgálása. 1 óra

✚ Az természet, a népszokások jeles napjaihoz kapcsolódóan a természeti és társadalmi környezet játékos megismertetése a műveltség-tartalmak komplex megjelenítésével. A feladathoz a tartalom meghatározása, a fejlesztés folyamatának tervezése, a tevékenység szervezése, irányítása.

- Spontán adódó játékos tanulási helyzetek felismerésének gyakorlása.
- Tudatosan szervezett játékos tanulás-szervezés gyakorlása.
- Megfigyelés, önértékelés, önelemzés.

2+3 óra

✚ Az irodalom és a zene (pl. ritmus, dallam, hangerő szerepe a bemutatásban, a dal, hangszer motiváló, élmény-kiegészítő szerepe az előadásban), az irodalom és a vizuális tevékenység (belsőképalakítás és megjelenítés képessége), az irodalom és a mozgás (nagy-mozgással kísért versikék) kapcsolatának tudatosítása, egymásra épülése, együttes tervezése, megjelenítésének képessége.

- Megfigyelés, önértékelés, önelemzés.

2+5 óra

✚ A mozgás köré szerveződő játékos tanulási lehetőségek tervezése, szervezése, irányítása.

- Megfigyelés, önértékelés, önelemzés.

2 óra

MUNKAFORMÁK:

Frontális tanári, frontális hallgatói, csoportos, páros, egyéni

HELYSZÍN:

Szaktanterem, óvodai csoport, játszóudvar, óvodán kívüli helyszíni foglalkozás, pedagógiai labor

A HALLGATÓI TELJESÍTMÉNY ÉRTÉKELÉSÉNEK MÓDJA:

Az ismeretek megszerzését célzó feladatokban való aktivitás, eredményesség (feladatteljesítés értékelése háromfokozatú skálán, majd beszámoló)

Beszámoló: Az óvodai játékos tanulás elméleti kérdései témakör 8 tematikai egységéből írásbeli számonkérés. Értékelés háromfokozatú skálán.

A beszámoló végleges értékelésébe beszámít a tanórai feladatteljesítések háromfokozatú skálán történő értékelése.

Gyakorlati jegy:

Az egyéni és csoportos gyakorlati feladatok teljesítése, írásbeli felkészülés, aktivitás, önelemzés, önértékelés pontozása (összességében egy gyakorlati jegy).

A modult sikeresen bevezettük. A hallgatói és oktatói visszajelzések azt mutatják, hogy a felkészítés és a gyakorlat sokkal jobban megfelel a gyermekek alaptermészetének. A hallgatónál pedig jobban megmutatkozik az önállóság, a kreativitás, a nyitottság, a szakmai alkotásvágy, az összefüggések felismerése, a komplex látásmód és a játékoság érvényesítése.

Tehát a megcélzott kompetenciák kialakítására alkalmas a kidolgozott modul.

A továbbiakban mindezt néhány gyakorlati példával szeretnénk igazolni.

1. Az óvodapedagógus szerep kihívásai. Szerkesztette: Jávorné Kolozsváry Judit. Trezor Kiadó, Budapest, 2004.
2. Bagdy Emőke: A pedagógusmesterség. Tanári kézikönyv. RAABE. 1994. F.1.1.
3. Bakonyi Anna: Irányzatok, alternatívítás az óvodai nevelés területén. Tárogató Kiadó, Budapest, 1995.
4. Dalmáth Lajos-Frank Csilla: Nagy játékkönyv. Könyvkuckó Kiadó, Budapest, 1996.
5. Hegyi Ildikó: Hová tűntek az óvodai foglalkozások? Óvodai Nevelés, 2000. 7. sz.
6. Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv. OKI, Budapest, 1991.
7. Horváth Attila: Kooperatív technikák. OKI, Budapest, 1994.
8. Karlóciné Kelemen Marianna: Kisgyermekes játékos könyve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
9. Kiss Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény. Könyvtérképesítő Vállalat, Budapest, 1984.
10. Kovács György-Bakosi Éva: Játépedagógiai ismeretek. Debrecen, 2004.
11. Kovács György-Bakosi Éva: Óvodapedagógia 1. Debrecen, 2004.
12. Kovács György-Bakosi Éva: Óvodapedagógia 2. Játékos tanulás az óvodában. Debrecen, 2005.
13. Körmöci Katalin: A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában. Fabula BT. 2001.
14. Körmöci Katalin: Projekt módszer az óvodai nevelésben. Óvodai Nevelés, 2007. 8. sz.
15. Kudarc nélkül az iskolában. Alex-typo Kiadó, Budapest, 1992.
16. Óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1966. (VIII. 28.) Korm. rendelet
17. Pálfi Sándor: Projektrendszer 1-2 A kisgyermekkor tanulás egy óvodai modellje. Óvodai Nevelés, 1999. 1-2. sz.
18. Perlai Rezsóné: Tanulásról óvodapedagógusoknak. Comenius, Pécs, 2000.
19. Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. Új Pedagógiai Szemle 1993/7-8. sz.
20. Zrínszky László: A pedagógiai kommunikáció elméletéről. Új Pedagógiai Szemle 1994/5. sz.

I. The methodological renewal of preschool education is necessary for a number of reasons:

- Competencies defined and identified in the qualification and exit requirements of the multi-phased training system have to be included and broken down when designing the subjects and subject groups of the training programme.

- Global approach to preschool age children should be pursued in line with the global view and playfulness so natural of children, and bearing in mind the complexity of the subject area. Therefore it is important to find the closest ever contacts between the different methodologies. The overlaps and connecting points occurring in the content of some of the methodologies, in the mode and form of acquisition (method, activity, organisational form) also reinforce the reasoning mentioned above.

- It was considered necessary to insert a foundation course in order to provide general preparation for the new structure of the methodologies.

- There is a need for a training and professional qualification which focuses on broadening the set of methods, and on their testing in practice. Therefore in the lessons and practical training we should provide better structural coordination, and opportunities for practice and analysis.

II. The aim of the module:

The module is a system aimed to develop complex methodological competencies in preschool education in order to guarantee students' practice-oriented training including related skills and attitudes, within the context of teaching complex preschool methodology. On the one hand our aim is to offer an integrated preparation phase which is in harmony with respective methodological competencies, and on the other hand to organise a complex methodological practice, in which the targeted competencies develop to their fullest potentials in their complex appearance.

III. The competencies to be developed are summarised in a competency map. The key skills are presented in the system of knowledge, skills and attitudes.

IV. The course elements of the module are arranged into three content units:

1. Integrated theoretical preparation based on competencies (Foundation of complex methodological competencies)
2. Differentiated methodological preparation (Establishment and development of complex methodological competencies)
3. Integrated (complex) preschool practice (Development and practice of applying complex methodological competencies).

The module has been successfully implemented. Student and teacher feedback indicate that the training and practice is much more in line with the fundamental nature of children. Trainees show higher level of autonomy, creativity, openness, desire to act as professionals, context recognition, complex view, and playfulness. Therefore the module is suitable to develop the targeted competencies.

Key words: Preparing Early Childhood Teachers, integrated education, skills, competence.

УДК 373.2
ББК 74.1

Jolanta Maciąg

WYZWANIA I OBSZARY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ WE WSPÓLCZESNYCH DYSKURSACH PEDAGOGICZNYCH

В цій роботі я піднімаю питання про дискурс, що стосується сфер і перспектив початкової освіти. Вивчення дискурсивного мислення про початкову освіту я провів на основі педагогічних, психологічних і соціологічних відображень, які є в літературі з даного питання. Той вплив зробив поштовх до розуміння освітньої реальності. За словами Д. Ктус-Станська, вчитель початкової освіти або професійної підготовки завжди бере участь в якомусь дискурсі. Основним питанням огляду професіоналізму вчителя є стан свідомості свого дискурсу, його зміст і наслідки, а також досягнення зрілості для критичного відображення і можливість трансформації. У зв'язку з вище згаданим, робота зосереджена на відображенні причин функціонування освітніх протилежних дискурсів: адаптивно-поведінкових і критично-творчих.

Ключові слова: початкова освіта, педагогічний дискурс, пристосування, критично-творчі зміни.

Zmiany społeczno-kulturowe, które zachodzą na świecie i Polsce, stawiają przed edukacją nowe wyzwania. Cywilizacja współczesna wymaga od jednostek i grup społecznych wzorów zachowań, bardziej adekwatnych do obecnych sytuacji, czyli innych niż te, które obowiązywały w przeszłości w warunkach mniej złożonych i bardziej stabilnych. Znaczącą rolę w tej kwestii może odegrać edukacja, która w przygotowaniu młodych pokoleń zmierza do transformacji w rozwoju, jak i do uczestniczenia w problemach Europy i ich rozwiązywania oraz do współtworzenia społeczności globalnej. Dokonujący się w świecie przełom cywilizacyjny, który został nazwany przez A. Tofflera „trzecią falą”, polega na systematycznym przechodzeniu od tak zwanej cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, opierającej się na nowych technologiach przetwarzania⁹².

Nowoczesne rozumienie edukacji opiera się na takich jej założeniach, jak: ustawiczność kształcenia (ciągłość), wielowymiarowość (obejmowanie różnych aspektów rzeczywistości), interaktywność (ukierunkowanie na indywidualny i integralny rozwój dziecka, społeczeństwa). Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych przygotowuje dzieci i młodzież uczącą się do pluralizmu i demokracji (przedstawicielskiej i uczestniczącej), tolerancji i szacunku dla innego środowiska naturalnego i kulturowego, samodzielności myślenia i działania, dialogu międzykulturowego oraz odpowiedzialności globalnej⁹³.

Zmieniające się oczekiwania społeczeństwa wobec edukacji i nauczyciela predestynują do perspektywicznej wizji wczesnoszkolnego kształcenia. Koncepcji edukacji „zamkniętej” powinno się przeciwstawić edukację „otwartą”, stąd centralne miejsce w kształceniu zajmuje zasada dialogu pomiędzy uczniem i nauczycielem. Wyzwania i obszary wczesniej edukacji generują między innymi:

- 1) „społeczeństwo wiedzy, w którym staje się ona najważniejszym wyznacznikiem szans życiowych i pozycji społecznej”;
- 2) „społeczeństwo medialne”, w którym szkoła i nauczyciele stracili pozycję jedyne „dostawcy wiedzy i autorytetu” dla młodego pokolenia,
- 3) popularyzowanie rynkowego modelu kształcenia z obowiązującą zasadą kalkulacyjności (ekonomiczno-społecznej),

⁹² Za J. Szempruch, Nauczyciel w zmieniającej się w szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Rzeszów 2001, s. 20.

⁹³ Za K. Denek, Ustawiczność reformowania edukacji, [w:] Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce, red. H. Moroz, Kraków 2008, s. 16.

- 4) integracja europejska i globalizacja stanowiące zagrożenia dla tradycyjnych systemów wartości,
- 5) systemowa transformacja, jakiej podlega polskie społeczeństwo⁹⁴.

Przeobrażenia procesu edukacyjnego nie dotyczą tylko prezentacji sposobów postępowania, ale również ich wdrażania, prawidłowego interpretowania przez nauczycieli i uczniów. Na obecnym etapie procesu globalnej zmiany społecznej można zaobserwować pewną nieprzejrzystość, wynikającą „ze współwystępowania w życiu zbiorowym – w jego wymiarze instytucjonalnym i świadomościowym – elementów dawnego i nowego ładu, czyli zarówno kontynuacji jak i zmiany”⁹⁵. Perspektywa jutra i związane z nią konstrukcje i dekonstrukcje naukowe, opierające się na badaniach empirycznych i poszukiwaniu nowych rozwiązań, zakładają nowy model podejścia do pytania: Kim człowiek może się stać?, zgodnie ze stwierdzeniem psychologii humanistycznej, że „człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma stać się tym, kim z natury być może”⁹⁶.

Rozpoznania dyskursywnego myślenia o wczesnej edukacji dokonałam na podstawie refleksji pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej prowadzonej w literaturze przedmiotu. Inspiracje te stanowią impuls do rozpoznania edukacyjnej rzeczywistości. Według D. Klus-Stańskiej nauczyciel edukacji wczesnej zawsze uczestniczy w określonym dyskursie. Podstawowe znaczenie dla widzenia nauczycielskiego profesjonalizmu ma uświadomienie sobie własnej dyskursywności, jej treści i skutków, a także uzyskanie dojrzałości do krytycznej refleksyjności i świadomości możliwej transformacji⁹⁷.

Edukacja wczesnoszkolna wobec adaptacyjno-behawiorystycznego dyskursu

Istnieją doktryny narzucające edukacji cele i zadania centralnie, traktujące przedmiotowo zarówno szkoły, jak i nauczycieli i ich uczniów. Jednak są i inne doktryny, w pełni demokratyczne, dające szerokie uprawnienia wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego. Każdy z tych dyskursów rozpatrywany oddzielnie stanowi o względnie skrajnych wizjach edukacji. Szkoła i proces kształcenia wymagają zarówno działań o charakterze autokratycznym, jak i demokratycznym oraz partnerskim. Pojawia się zatem potrzeba wypracowania nowoczesnej, ambiwalentnej doktryny edukacyjnej, uwzględniającej osobotwórcze elementy tych dwóch koncepcji⁹⁸.

Istotą *teorii adaptacji* jest teza, iż człowiek funkcjonuje w świecie zastanym, a niewielki tylko obszar pozostaje do jego indywidualnej dyspozycji oraz dekonstrukcji. Istnieją powiązania adaptacyjnego umiejscowienia jednostki w świecie z inspiracjami psychologicznymi, jakie zaoferował behawioryzm⁹⁹. Z takiej perspektywy wyjaśniano procesy uczenia się, koncentrując się jedynie na obserwowalnych zachowaniach, których zgodność z oczekiwanym wzorcem musiała być nieustannie kontrolowana w celu zastosowania wzmocnienia pozytywnego lub wygaszającego.

Adaptacyjna koncepcja człowieka traktuje o zależności jednostki ludzkiej od wychowania lub od jej sytuacji, czy też popędów (naturalizm). W sporze o czynniki formacji podmiotu wskazuje się na wpływ środowiska społecznego i stanów jego nieświadomości. Oparta na filozofii *tabula rasa* przyjmuje jako fundamentalną ideę urabiania, podporządkowania (się) i kierowania dla „dobra” dziecka¹⁰⁰.

Doktryna adaptacyjna, autorstwa T. Lewowickiego¹⁰¹, posiada bezpośredni związek z przedmiotowym standardem waluacji (system wartości), zakładającym, że istnieje potrzeba spostrzegania siebie jako spełniających kryteria przypisanej roli, cele własne jako zgodne z określonymi zobowiązaniami, świat wokół nas jako obszar, w którym czynimy to, co do nas należy¹⁰². Przejawy funkcjonowania tego systemu waluacji w edukacji (ze wskazaniem na edukację wczesnoszkolną) odnoszą się przede wszystkim do centralnie zatwierdzonych oraz narzucanych programów kształcenia, podręczników szkolnych; do przedmiotowego traktowania szkoły i uczestników procesu kształcenia; do reglamentowania autonomii szkoły oraz ograniczania inicjatyw związanych wizją rozwojową konkretnej placówki oświatowej.

⁹⁴ Za J. Żebrowski, Współczesny nauczyciel – wychowawca i jego świat wartości, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. IV, Gdańsk 2007, s. 166.

⁹⁵ Ibidem, s. 163.

⁹⁶ J. Koziński, Koniec wieku nieodpowiedzialności, Warszawa 1995, s. 38 i in.

⁹⁷ D. Klus-Stańska, Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 46.

⁹⁸ Zob. W. Puślecki, Edukacja celowościowo-pełnomocna, [w:] Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Kraków 2004, s. 12.

⁹⁹ Zob. D. Klus-Stańska, Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, op. cit., s. 48-49.

¹⁰⁰ Za D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków 2006, s. 147.

¹⁰¹ T. Lewowicki, Przemiany oświaty: szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej, Warszawa 1997, s. 17-21.

¹⁰² K. Obuchowski, Człowiek intencjonalny, Warszawa 1993, s. 9.

W szkole stosującej adaptacyjną doktrynę edukacyjną obowiązują ściśle wyznaczone procedurami działania nie tylko od strony programowo-organizacyjnej, ale i instrumentalnej oraz kierunkowej. W jej kontekście odtwarzano kulturę, „utrwalając typowe dotąd modele życia społecznego, „zamrażając” zmiany, przygotowując nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości”¹⁰³. Strategia adaptacyjna edukacji polega zatem na wyposażeniu wychowanków w kompetencje poznawczo-techniczne oraz kompetencje komunikacyjne, pozwalające na interakcje w kręgach społecznych zorganizowanych według podobieństwa sposobu rozumienia świata. Zdaniem W. Puśleckiego ten model przyczynił się do funkcjonowania niemal przez dwadzieścia lat (od roku 1983 do 1999) obowiązującego jednego programu nauczania. W tym czasie również znaczna grupa nauczycieli przeprowadzała schematycznie te same zajęcia z wykorzystaniem gotowych konspektów, odwzorowywanych z „Zeszytów Kieleckich”¹⁰⁴.

Według D. Klus-Stańskiej można wskazać na matrycę polskiej metodyki wczesnoszkolnej w ujęciu behawiorystycznym („edukować to kierować”), a szczególnie takie cechy, jak:

- 1) przeświadczenie, że zmiany w uczniu można dokładnie zaplanować i wywołać przez określone bodźce na zajęciach,
- 2) koncentracja na obserwowalnych zachowaniach uczniów (na przykład podczas zakładania hodowli wybranych roślin zielnych nauczyciel musi opracować tzw. cele operacyjne),
- 3) traktowanie scenariusza zajęć jako zasadniczego warunku zmiany zachowań uczniów (wskaźnikiem kształcenia nauczycieli i ich profesjonalizmu jest umiejętność sporządzenia konspektu lekcji i ściśle postępowanie według niego),
- 4) parcelacja treści na „małe kroki” (podział na tematy, poprzez etapy zajęć, aż do ćwiczeń, a w nich kolejnych kroków),
- 5) założenie, że w tych samych warunkach zewnętrznych uczniowie osiągają te same rezultaty (w klasach początkowych wszyscy uczniowie wykonują to samo, w tym samym czasie i w ten sam sposób),
- 6) ustawiczna kontrola każdej czynności uczniów podczas lekcji (szczegółowe instrukcje pochodzące od nauczyciela),
- 7) niechęć do nabywania przez uczniów kompetencji „szkolnych” poza szkołą (na przykład zakaz wyprzedzania innych w wypełnianiu kart pracy czy zeszytów ćwiczeń), aby nie wprowadzać niekontrolowanego treningu¹⁰⁵.

Taka edukacja nie służy lub tylko w niewielkim stopniu wspiera rozwój ku samodzielności i niezależności, sprzyja natomiast podporządkowaniu, kreowaniu pozoru¹⁰⁶. Pedagogika wczesnoszkolna w takie ujęcie wpisuje się przez promowanie wypracowanych sposobów i form kształcenia dzieci, w miarę uniwersalnych scenariuszy zajęć oraz kart ocen. To rodzaj edukacji pojętej jako zadanie do wykonania wobec dziecka, jednak nie z nim wspólnie, ale z dominacją nauczyciela. Tego typu „chodzenie po śladzie”, jak to określiła D. Klus-Stańska, nie sprzyja intensyfikowaniu twórczej intelektualnej aktywności ucznia. W perspektywie podporządkowania – jak napisała D. Waloszek – „dorosły jest w świecie dziecka, a nie częścią świata dziecka. Zawładnął jego światem, rozporządza jego czasem, zagospodarowuje przestrzeń jego życia, a nie stara się w nim współżyć, współuczestniczyć, pokazując sposoby układania się ze światem”¹⁰⁷.

Kontekst ten emituje założone pytanie: Kim jest, kim powinien i kim może być nauczyciel w określonym systemie działania edukacyjnego? Problematyką edukacji nauczycielskiej zajmuje się H. Kwiatkowska, która założyła orientację technologiczną w procesie kształcenia nauczycieli, postrzeganą przez pryzmat psychologii behawioralnej. Behawiorystyczne widzenie rzeczywistości społeczno-kulturowej polega na wyłanianiu szeregu relacji, w tym również nawyków na zespół stymulatorów. W świetle założeń behawioryzmu zjawisko postrzegania nauczyciela sprowadza się do rejestracji procesów fenomenalistycznych (zjawiskowych), z pominięciem sfery doznań psychicznych¹⁰⁸. Podejście technologiczne charakteryzuje się instrumentalnym i przedmiotowym ujmowaniem nauczyciela, mamy wówczas do czynienia z „wykonawcą” narzuconych odgórnie programów. Behawiorystyczny wizerunek

¹⁰³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, op. cit., s. 20.

¹⁰⁴ W. Puślecki, *Edukacja celowościowo-pełnomocna*, op. cit., s. 13.

¹⁰⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, op. cit., s. 49-50.

¹⁰⁶ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000, s. 34-35.

¹⁰⁷ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna...*, op. cit., s. 152.

¹⁰⁸ B. Piłula, *Postrzeżenie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Warszawa 1999, s. 75.

nauczyciela cechuje statyczność i niezmiennosc, a przeciez czynności podejmowane przez niego nie można sprowadzać do schematu S-R. W tym ujęciu proces kształcenia jest ściśle sterowany, czyli zdeterminowany tą samą sytuacją lub tym samym środowiskiem. M. Kwiatkowska pisze, że istnieje określony „instruktaż”, który poucza, jak nauczyciel ma postępować¹⁰⁹. Nie ma tu zatem miejsca na działania innowacyjne czy kreatywność.

Wczesna edukacja w kontekście zmiany krytyczno-kreatywnej

W perspektywie modernizacji systemu edukacji można odnaleźć wizje ukierunkowane na wysoką efektywność, adekwatność do zachodzących zmian w technice, nauce i kulturze, a także dostosowania go do potrzeb współczesnego społeczeństwa. W analizie różnorodnych wariantów rozumienia współczesnego sensu wczesnej edukacji warto zwrócić uwagę na cztery z nich: 1) edukacja jako wartość indywidualna i społeczna, 2) edukacja jako system heterogenicznego poziomu instytucji, 3) edukacja jako konglomerat procesów, 4) edukacja jako rezultat¹¹⁰. W celu rozpoznania nowych osobliwości, i to w kategoriach niedostępnych tradycyjnemu dyskursowi pedagogicznemu, potrzebna jest filozoficzna analiza istoty podstawowych podmiotów edukacyjnych:

- człowiek (wartości i cele jego kształcenia, samokształcenia odnośnie do potrzeb osobistych w ontogenezie);
- środowisko socjalno-ekonomiczne, sfera kulturalnego życia społeczeństwa determinująca rozwój systemu edukacji;
- proces rozwoju, wychowania, kształcenia człowieka;
- nauki pedagogiczne rozpatrywane w transdyscyplinarnym układzie nauk o rozwoju człowieka;
- nauczyciel jako transformatywny intelektualista, będący głównym podmiotem zmian, twórca osobowości własnej i wychowanków, pedagog zdolny do zdecydowanego zwrotu od pedagogiki autorytarnej do humanistycznej¹¹¹.

Pełnomocne funkcjonowanie nauczycieli jest możliwe przy spełnieniu wielu warunków, które determinują jego zawodowy rozwój, przekraczający narzucone konwencje poprzez detradycjonalizację wszystkiego, co ogranicza jego progresywny rozwój i nie sprzyja integracji społecznej. Według Henryki Kwiatkowskiej „działanie nauczyciela na rzecz zmiany (...) jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych (poznawczych, sprawnościowych), a także egzystencjalnych (np. potrzeb uznania, autonomii)”¹¹². Rozwijanie świadomości refleksyjnej wymaga wiedzy ogólnej, aktywności intelektualnej oraz orientacji w wydarzeniach społeczno-politycznych. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela wypełniającego swoje zadania w izolacji od świata, w którym egzystuje. Dlatego refleksja nad jego rolą osadzona jest w kontekście codziennego życia, we wzajemnie przenikających się wpływach kulturowych, osobistych doświadczeniach, różnorodnych interakcjach i przeżyciach psychicznych. Badanie nauczycieli w tym aspekcie jest przedsięwzięciem budzącym gwałtowne emocje społeczne, zwłaszcza jeśli wyniki są niepochebne dla tej grupy zawodowej¹¹³.

Przez dłuższy okres polska szkoła, jak i reprezentujący ją nauczyciele, funkcjonowali – jak twierdzi Dorota Klus-Stańska – w warunkach wysokiej jednoznaczności kultury zarówno tej ogólnospołecznej, jak i kultury szkolnej. Autorka uważa, że kultura współczesna przechodzi głęboką transformację, tracąc dotychczasową homogeniczność, nabierając cech wielowymiarowości i pluralizmu. Szkoła musi rozpoznać zatem nowe warunki, zrozumieć swoje w nich miejsce oraz rozwijać się zgodnie z pojawiającymi się tendencjami. Powinny zostać wypracowane takie sposoby działania, które pozwolą uczniom opanować kompetencje pozwalające im satysfakcjonująco odnaleźć się w nowej rzeczywistości¹¹⁴. Konieczne staje się łączenie w pracy nauczyciela niedyrektywnego ukierunkowywania z pogłębieniem tożsamości, mobilizowania do wysiłku samokształcenia, ukazywania alternatyw życiowych i ich konsekwencji z eksponowaniem wartości humanistycznych, przybliżania określonych wzorów osobowych wraz z postawą własną wychowawcy oraz odkrywania i rozwijania indywidualnych

¹⁰⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 51.

¹¹⁰ W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010, s. 68.

¹¹¹ *Ibidem*, s. 68-69.

¹¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 57.

¹¹³ Zob. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, op. cit., s. 51 i nast.

¹¹⁴ D. Klus-Stańska, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy uciezka*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003, s. 47.

cech jednostki ze wzbogacaniem świadomości kulturowej¹¹⁵. Jako główne problemy edukacji we współczesnym świecie można wymienić: kwestię wykształcenia jako drogi do dojrzałości osobowej i społecznej (umiejętność zachowania aktywnego dystansu wobec znaczeń kreowanych przez kulturę medialną) oraz pojęcie tożsamości, czyli poszukiwania równowagi między potrzebami własnego rozwoju indywidualnego a zobowiązaniami wobec określonych zbiorowości.

Wobec pojawiających się obecnie przeobrażeń zarówno w edukacji, jak i w kulturze zarysowuje się idea edukacji kulturalnej wyznaczonej przez dwie kategorie jej przydatności: obiektywną – akcentującą rolę edukacji w pogłębianiu integracji i tożsamości społecznej (w wymiarze globalnym); subiektywną – uwydatniającą rolę edukacji w przygotowaniu jednostki do uczestnictwa w kulturze oraz do osiągania umiejętności życia, pogłębiania poczucia jego sensu i wartości¹¹⁶. Stąd też za jedną z możliwych dróg złagodzenia procesu decentracji kultury „uważa się relację kompromisu między tradycją a nowoczesnością (ponowoczesnością) i powstanie nowej jakości, kultury z której nie można wydzielić „tej lepszej lub gorszej”. Można to osiągnąć poprzez jednoczesną selekcję wartości z obszaru kultury tradycyjnej oraz wartości uznawanych przez obecną generację¹¹⁷.

Analizując funkcjonowanie zawodowe nauczycieli należy podkreślić potrzebę zmiany rozumienia roli „facylitatora”: od bycia „w roli” – nauczyciel rozgranicza spostrzeganie siebie jako osoby i jako nauczyciela: transmitującego wiedzę zgodnie z celami i wartościami określonymi przez innych – do bycia autonomicznym podmiotem, nastawionym na wybory, współokreślanie celów, czyli bycie kreatorem zmian. „Jest to świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność”¹¹⁸. Proponowany paradygmat przygotowania profesjonalnego nauczycieli „wynika z porzucenia indoktrynacji na rzecz krytycznej świadomości”. W takim modelu kształcenia odróżnia się edukację nauczycieli, związaną z konwencjonalnymi metodami zdobywania wiedzy i umiejętności, od ich wychowania, czyli inspirowania do indywidualnego poszukiwania wiedzy pedagogicznej poprzez krytyczną refleksję¹¹⁹. Kształcenie adaptacyjne zaczyna być zastępowane przez doktrynę edukacji krytyczno-kreatywnej, która koncentruje się na „stwarzaniu nieskrępowanego rozwoju osobowości, uwzględnianiu potrzeb i aspiracji jednostek, oferowaniu godnych upowszechnienia wizji światów wartości” – jak twierdzi T. Lewowicki¹²⁰. Zapewne czas demokracji sprzyja nauczycielowi, może stać się podmiotem zmiany, aktywnym jej uczestnikiem, animatorem. Dzięki poszerzeniu obszaru autonomii zaistniała możliwość odejścia od modelu adaptacyjnego technika, „aplikatora”¹²¹ traktującego edukację jako rodzaj stosowanej nauki¹²².

Wyzwania transformacji ustrojowej i perspektywy rozwojowe Polski stanowią zadania jakościowo skomplikowane. Wymagają poznania złożonej rzeczywistości i tendencji różnych dziedzin życia. W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors’a zwrócono uwagę na potrzebę ujmowania edukacji w perspektywie wszechstronnego rozwoju człowieka, służącego samorealizacji i urzeczywistnieniu się. Cel ten można uzyskać poprzez uwzględnienie w edukacji wczesnoszkolnej takich idei, jak: 1) *uczyć się, aby wiedzieć*, 2) *uczyć się, aby działać*, 3) *uczyć się, aby żyć wspólnie*, 4) *uczyć się, aby być*¹²³.

Pierwsze założenie traktuje głównie o uczeniu się dla wiedzy, które służy w znacznym stopniu opanowaniu narzędzi wiedzy niż zdobyciu encyklopedycznych wiadomości. Całościowy rozwój psychiki człowieka powinien przebiegać równoległe ze wzbogacaniem wiedzy ogólnej oraz pogłębianiem

¹¹⁵ D. Kubinowski, Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury, [w:] Kultura współczesna a wychowanie człowieka, red. D. Kubinowski, Lublin 2006, s. 31.

¹¹⁶ I. Wojnar, Humanistyczne intencje edukacji, Warszawa 2000, s. 125-133.

¹¹⁷ Za W. Drózką, Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy, [w:] Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów, op. cit., s. 101-102.

¹¹⁸ H. Kwiatkowska, Edukacja nauczycieli, op. cit., s. 74-75.

¹¹⁹ S. Dylak, Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, [w:] Pedagogika w pokoju nauczycielskim, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 189.

¹²⁰ T. Lewowicki, Przemiany oświaty, op. cit., s. 17-18.

¹²¹ E. Rodziewicz, Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 89.

¹²² Za R. Kwiecińska, Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej, Kraków 2000, s. 24.

¹²³ J. Delors (red.), Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998, s. 85-98.

sprawności uczenia się. Istotą procesu kształcenia traktowanego jako środek i cel życia ludzkiego staje się rozumienie otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, przynajmniej na tyle, na ile jest to konieczne, aby żyć godnie. Dyrektywa edukacyjna „uczyć się, aby wiedzieć” oznacza nie tylko wzrost kultury umysłowej, ale głównie kreację etyczną i humanistyczną nowego pokolenia. Stąd też wczesna edukacja może być uznana za „udaną”, jeśli będzie stanowić o impulsie i podstawach umożliwiających permanentne kontynuowanie nauki.

Drugi filar proponowanej wizji edukacyjnej wyraża postulat znacznego związku uczenia się z działaniem. W takim ujęciu proces kształcenia ma oznaczać, że dziecko nie uczy się jedynie dla formalnej realizacji programu czy dla samej sztuki uczenia się, ale dla rzeczywistej formacji każdej jednostki, która swój rozwój w różnych obszarach, potwierdzać będzie postawami, zachowaniami oraz umiejętnościami, niezbędnymi w typowych i problemowych sytuacjach. Uczenie się działania i dla działania współcześnie staje się nie tylko dobrem osobistym, ale ma również gwarantować kompetentną służbę dla innych.

Następna idea przyszłej edukacji jest bez wątpienia jedną z największych wyzwań. Wymaga ona uczenia się, aby osiągnąć zdolność współlbycia z innymi, aby umieć twórczo żyć we wspólnocie i ze wspólnotą. Podstawy moralne i humanistyczne idei „uczyć się, aby żyć wspólnie” mają – jak podkreśla Z. Łomny – „znaczenie rewolucyjne w stosunku do egoistycznej, izolacjonistycznej, nacjonalistycznej, często wrogiej przeszłości, obecnej we wzajemnych odniesieniach ludzi, grup społecznych (...). Uczyć się, aby poznać *Innego* i umieć ułożyć z nim wartościowe (...) stosunki, to fundamentalnie ważna orientacja edukacyjna dla przyszłości”¹²⁴. Dlatego też powołaniem wczesnej edukacji jest jednocześnie przedstawianie różnorodności gatunku ludzkiego oraz uświadamianie podobieństwa i współzależności.

To właśnie dla filozofii E. Lévinasa¹²⁵ kluczowe są pojęcia tożsamości, totalności i różnicy. Są one włączone w analizę następujących aspektów: *Ja* w mej tożsamości i mój stosunek do tego, co inne, a więc różne, *Ja* i *To* samo, które mnie otacza, *Ja* i inność we mnie. Autor wprowadził do swej koncepcji portret *Innego*. Warunkiem uznania inności tego *Innego* jest pogłębienie własnej tożsamości. Natomiast identyfikacja *Ja* jest związana z dążeniem do bycia sobą, z izolacją i egoizmem, usiłującym uczynić swoim to, co obce. Przy świadomości wewnętrznej dezintegracji, pozbawiającej nasze *Ja* mitycznej czystości doznań, metafizycznej istoty i monolityczności, także *Inny* jawi się jako ludzka, dramatycznie skomplikowana postać pełna napięć i niejednoznaczności. Akceptując własną niejednoznaczność otwartość, *Ja* jest zdolne do etycznego współżycia z innymi.

A. Giddens konstatuje, że „kultura odgrywa ważną rolę w utrwalaniu wartości i norm danego społeczeństwa, z drugiej strony jednak stwarza istotne możliwości dla kreatywności i zmiany”¹²⁶. Słusznie zatem przekonują Z. Melosik i T. Szkudlarek, że edukacja stanowi propozycję wejścia w świat wielu rzeczywistości. Kształci nawyk „przeskakiwania ze świata do świata”. Inna kultura nie musi być postrzegana jako zagrożenie, lecz jako „nowe przestrzenie”, będące szansą na wzbogacenie dotychczasowych form widzenia rzeczywistości. Edukacja może stanowić formę „wyprowadzania człowieka poza obręb jego oswojonego doświadczenia”, czyli „podróż poza granice partykularnego doznania”¹²⁷.

Złożoność i wielopłaszczyznowość stosunków międzyludzkich w obecnej rzeczywistości wymusza niejako należyte przygotowanie do życia społecznego. Stąd też w sposób wyraźny wzrasta rola wychowania interpersonalnego i funkcja opozycji do atomizacji grup społecznych wymuszanej przez rozwój cywilizacji industrialnej. Stosunki między ludźmi w związku z procesami urbanizacji i industrializacji stają się coraz bardziej rozbudowane i złożone. Mogą one prawidłowo funkcjonować jedynie wtedy, gdy ludzie będą należycie przygotowani do życia społecznego. Przedmiotem wychowania interpersonalnego powinna być taka działalność wychowawcza, której celem jest kształtowanie człowieka zdolnego do wielostronnego współżycia z innymi ludźmi¹²⁸. Kształcenie ku integracji jest istotnym wskazaniem dla planowania celów wychowawczych i oświatowych. Wymagane jest przy tym zwrócenie

¹²⁴ Z. Łomny, *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2000, s. 57.

¹²⁵ E. Lévinas, *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'm Nemo*, Kraków 1991, s. 54; zob. J. Rutkowiak, *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994, s. 475 – 476.

¹²⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 48.

¹²⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 37.

¹²⁸ Z. Kosyryz, *Wychowanie interpersonalne*, Warszawa 1993, s. 19.

uwagi w działalności wychowawczej na kształtowanie poczucia odpowiedzialności za swoje działanie i losy innych ludzi¹²⁹.

Nauczyciele, którzy nie dążą do poznania i zrozumienia drugiego człowieka nie będą właściwie służyć ideałom wspólnotowości. W codziennym życiu szkoły czynne uczestnictwo nauczycieli i uczniów we wspólnych projektach może nie tylko warunkować wysoki stopień ich integracji, ale także umożliwia konstruktywne rozwiązywanie pojawiających się konfliktów, czy też problemów.

Czwarty filar „uczyć się, aby być” stanowi swoistą syntezę poprzednich trzech, a ponadto odnosi się do centralnych założeń edukacyjnych raportu „Uczyć się, aby być” E. Faure’a. Międzynarodowa Komisja zwróciła uwagę na perspektywiczny kontekst edukacji, która powinna gwarantować harmonijny i wielostronny rozwój każdej jednostki. Rozwój ten w wymiarze „być” ma objąć umysł i „bios”, inteligencję, samodzielne i krytyczne myślenie, zdolność do podejmowania decyzji oraz permanentny rozwój osobowy. *Homo concors*, czyli człowiek o zrównoważonej sferze intelektu i wrażliwości uczuciowej jest główną ideą wskazanego raportu. W obecnych czasach coraz częściej podkreśla się znaczenie skuteczności i ekonomiczności kształcenia. W rezultacie takich przeobrażeń nauczyciel wobec systematycznego podnoszenia efektywności nauczania, staje się coraz mniej ludzki, np. mniej dbać o to, kim jest dla ucznia w sensie egzystencjalnym (wsparcie, pomoc), natomiast częściej zabiegać o swoją niepodważalność w sensie poznawczym (wiedza, rozumienie)¹³⁰.

Człowiek współczesny powinien czuć się rzeczywistym uczestnikiem rozwijającego się świata i kreatorem swojej egzystencji. Stąd też „powinien on działać na rzecz własnego i powszechnego dobra, ładu moralnego i społecznego bezpieczeństwa, aktywnie przyczyniając się do eliminowania przemocy, anarchii, korupcji i ograniczania skutków różnych klęsk (...)”¹³¹.

Podstawowym obszarem działań powinno być dążenie do sprawnego realizowania programu europejskiego wymiaru wczesnej edukacji na dwóch płaszczyznach:

- 1) instrumentalnej, polegającej na zmianie programów kształcenia i wychowania, wzmożonej nauce języków obcych oraz prowadzeniu innych działań mających na celu osiągnięcie międzynarodowych standardów edukacyjnych;
- 2) egzystencjalnej, dotyczącej kreowania nowoczesnych kategorii, podkreślenia ontologicznego wymiaru edukacji oraz jakościowo nowej sytuacji poznawczej i egzystencjalnej.

Perspektywiczny kierunek działań oświatowych obejmować musi – jak wynika z Raportu – kształtowanie odpowiednich relacji interpersonalnych opartych na tolerancji, rozumieniu drugiego człowieka, zachowanie homeostazy między wychowaniem na rzecz integracji europejskiej a wychowaniem wobec utrwalenia tożsamości narodowej.

Kierunki te korespondują z krytyczno-kreatywną doktryną edukacyjną, pobudzającą do twórczości i innowacji, uwzględniającą potrzeby i oczekiwania uczestników procesów kształceniowych. Przytoczona doktryna zapewnia podmiotowe traktowanie wszystkich jednostek podejmujących aktywność oświatową, jak również prowadzi do nieograniczonego rozwoju osobowości z uwzględnieniem wielu paradygmatów edukacyjnych.

Edukacja wczesna wobec doktrynalnych sprzeczności

Jak zauważył J. Gnitecki edukacja jest wciąż uwikłana w doktrynalne sprzeczności. Otóż, szkoła z jednej strony powinna być otwarta i liberalna, zaś z drugiej strony ma być wymagająca i selektywna. Nauczyciel predysponujący do twórczego opracowywania oryginalnych programów autorskich, a jednocześnie jest realizatorem narzuconego przez większość światopoglądu i ideologii wychowania, z którą przecież może się nie zgadzać¹³². Środowisko nauczycielskie staje przed trudnym procesem dostosowywania się do zmian społecznych, europeizacji i globalizacji życia, musi wziąć udział w kształtowaniu pokolenia informacyjnego i społeczeństwa demokratycznego. Wielość kolejnych projektów reform oraz niedostatek niezbędnych środków na edukację wyzwalają nieufność nauczycieli (między innymi edukacji wczesnoszkolnej), co w konsekwencji prowadzi do zjawiska wypalenia zawodowego.

¹²⁹ D. Raś, *Integracja Europy – problemy wychowawcze i społeczne*, [w:] *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, red. M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Warszawa 2001, s. 88.

¹³⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 44.

¹³¹ Z. Łomny, *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*, op. cit., s. 59.

¹³² J. Gnitecki, *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków 2001, s. 80-81.

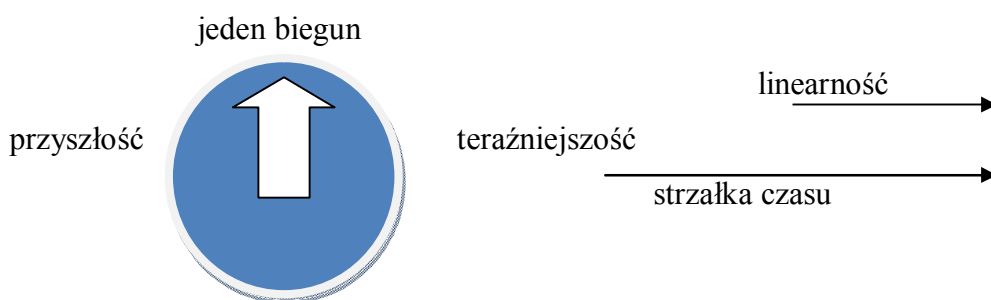
Ewoluuująca edukacja, odchodząc od zunifikowanych standardów, powinna wyzwalać człowieka, w miarę jak przekształca się on z przedmiotu w podmiot procesów permanentnego kształcenia. Zgodnie z Frommowską diadą „być” czy „mieć”, w dynamice przemian nie powinien przewodzić w pełni zmaterializowany obraz siebie i świata. Postawa człowieka w kierunku „być” nakazuje poszukiwanie możliwości wzbogacania sensu sfery duchowej. Dyrektywa ta oznacza również troskę o społeczno-ekologiczne warunki bezpiecznego życia całej wspólnoty. Edukacja (dodam: wczesna), jako katalizator mobilności jednostki ma zabezpieczać nie tyle multilateralne przygotowanie do koegzystencji, ile możliwość „samourzeczywistniania i harmonizacji swojej antroposfery”¹³³.

Nowe postrzeganie usytuowania edukacji i nauczyciela powoduje, że oświata coraz częściej staje się usługą, a nauczyciel jako główny jej wykonawca jest twórczym, refleksyjnym profesjonalistą. W obecnym czasie pedagog ma prowadzić „ku wyjściu z siebie do zadań i do innych ludzi, do ich własnej wartościowości, po to by zrozumieć świat, odnaleźć miłość i solidarność, umieć kierować sobą (...) Potrzebna jest nam postawa radykalnego humanizmu (...) ale i postawa czujnego sprzeciwu wobec każdego fundamentalizmu”¹³⁴.

W poszukiwaniu koncepcji edukacji wczesnoszkolnej można oprzeć się na kryterium sposobu ujmowania rzeczywistości. Edukacja wczesnego etapu realizowana wobec modelu ortodoksyjnego rozwoju nauki odnosi się do jednobiegunowej wizji świata. Na uwagę zasługuje linearne podejście do wiedzy i czasu z ukierunkowaniem na perspektywę wizji. Zasadniczym celem jest rozwiązanie kwestii problematycznych związanych z edukacją jako kategorią zmiany. W okresie zastosowania modelu ortodoksyjnego w nauce zintegrowana edukacja wczesnoszkolna została zredukowana do jednego rodzaju racjonalności instrumentalnej, a także paradygmatu wiedzy technologicznej i ideologicznej. Według J. Gniteckiego doprowadziła ona do następstw „wyrażających się w tryumfie techniki nad kulturą oraz powstania tzw. „luki ludzkiej”¹³⁵. Koncepcja wiedzy techniczno-ideologicznej stanowi pochodną wizji jednobiegunowej rzeczywistości i linearnego pojmowania czasu. „W świecie tym brak jest ujęcia przeciwstawnych biegunów oraz prób ich zrównoważenia i asymetrycznego uspołnienienia”¹³⁶. Taki sposób rozumowania prowadzi do homeostatycznego traktowania ambiwalencji i przeciwstawności zjawisk.

Tego rodzaju założenia zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej można przedstawić na rysunku 1.

Rys. 1. Jednobiegunowe i linearne podejście do czasu i wiedzy w zintegrowanej edukacji związanej z modelem ortodoksyjnym



ródło: J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 48.

Wczesna edukacja może być również realizowana wobec modelu heterodoksyjnego. Jego kontekst można odnaleźć w postmodernistycznym i paradygmatycznym sposobie ujmowania świata. Na uwagę zasługuje dwubiegunowe podejście do wiedzy i czasu, gdzie z jednej strony można zaobserwować próby powstrzymania czasu przemian, z drugiej zaś dążenie do jego przyspieszenia. Pojawiająca się zmiana paradygmatu wiąże się z przeobrażeniem kanonu kulturowego oraz ewolucją reprezentacji wiedzy. W czasie stosowania tego typu modelu w nauce, edukacja opiera się na antagonistycznych racjonalnościach (instrumentalnej, technicznej, emancypacyjnej, hermeneutycznej itp.) To stadium w rozwoju edukacji

¹³³ W. Prokopiuk, Nauczyciel na polach humanizacji edukacji, op. cit., s. 75.

¹³⁴ Z. Kwieciński, Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza, Poznań – Olsztyn 2000, s. 269.

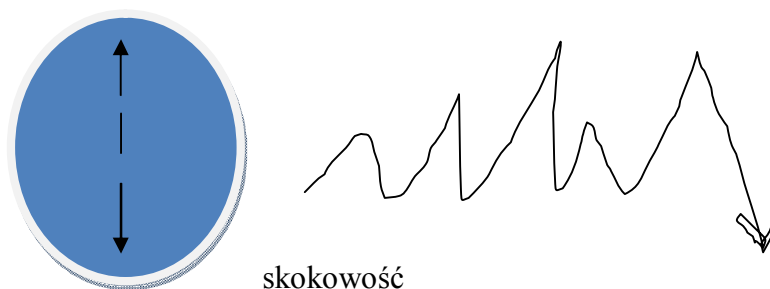
¹³⁵ J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 48.

¹³⁶ Ibidem, s. 49.

wczesnej charakteryzują zmagania przeciwstawnych paradygmatów w nauce i kształceniu. W takim ujęciu ambiwalencja zjawisk prowadzi do istotnych fluktuacji i utrudnień w życiu społecznym i ekonomicznym oraz w kulturze, edukacji i filozofii. I tak na przykład zamierzenia dydaktyczno-wychowawcze szkoły objętej polską reformą, nie są w dokumentach przedstawione wyraziście, co prowadzi do „uniku epistemologicznego”¹³⁷. J. Gnitecki uważa, że stan heterodoksji jest etapem przejściowym i prowadzi do doraźności we wszystkich wymiarach egzystencji¹³⁸. Założenia zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oparte na heterodoksyjnym modelu mają charakter skokowy i zmienny (rys. 2.).

Rys. 2. Dwubiegunowe i przeciwstawne podejście do wiedzy i czasu w edukacji zintegrowanej opartej na modelu heterodoksyjnym

dwubiegunowe i przeciwstawne ujęcie

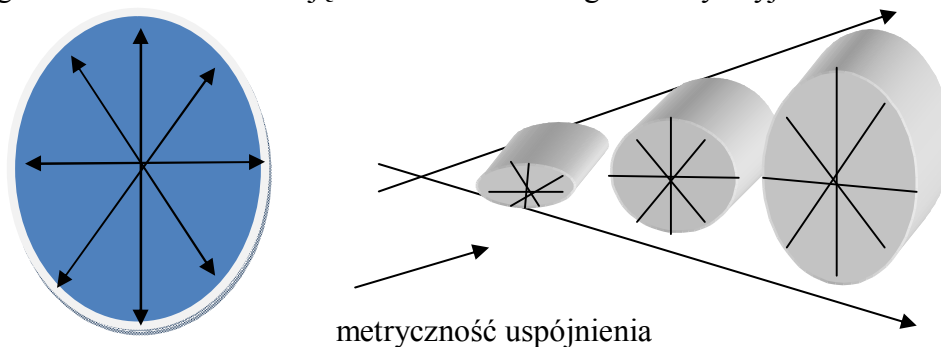


Źródło: J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 49.

Zintegrowana edukacja wczesna może również opierać się na modelu heterogenicznym, u którego podstaw znajduje się wielobiegunowy, zrównoważony i asymetrycznie spójny sposób pojmowania rzeczywistości. Będzie to układ otwarty, niesklaniający się ku jednoznaczności rozstrzygnięć. Pojawia się współwystępowanie napięć i sprzeczności między przeciwstawnymi biegunami czasoprzestrzeni. Daje to szansę nowego spojrzenia na zintegrowany program kształcenia. Integracja oznacza tu bowiem ukazanie dynamiki rekonstrukcji elementów programu kształcenia oraz opracowanie projektów szkolnych jako podstawowego źródła zmiany w uczniu. W takim ujęciu edukacja odnosi się do powstawania rezonansowych i oscylacyjnych kategorii wiedzy, które prowadzą do poszukiwania rozwiązań w celu zrównoważenia na wielu płaszczyznach ambiwalencji (rys. 3.).

Rys. 3. Wielobiegunowe podejście do wiedzy i czasu oraz asymetryczność kategorii oscylacyjnych w zintegrowanej edukacji opartej na modelu heterogenicznym

wielobiegunowe i wieloosiowe ujęcie



Źródło: J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 51.

¹³⁷ E. Potulicka, J. Rutkowiak, Neoliberalne uwikłania edukacji, Kraków 2010, s. 23.

¹³⁸ J. Gnitecki, Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole, op. cit., s. 50.

J. Gnitecki trafnie zauważył, że ortodoksyjność i standardowość „założeń reformy programowej wyraża się w liniowym zestawieniu celów szczegółowych (...) bez ukazania dynamiki ich wzajemnych przekształceń oraz powiązania ze zintegrowanymi zadaniami szkolnymi (...) Z kolei heterodoksyjność założeń reformy programowej wyraża się w odwoływaniu się do chwytliwych idei wspierania i wspomaganie ucznia – co pozostaje w jawnej sprzeczności z wyrażonym wcześniej standardem zaprogramowanej z góry zmiany w uczniu”¹³⁹.

Reasumując warto zacytować L. Witkowskiego, którego wypowiedź jest swoistym apelem skierowanym do całego społeczeństwa odpowiedzialnego za edukację młodego pokolenia: „Coraz częściej uświadamiamy sobie, że edukacja stała się na koniec wieku (*dodam: również obecnie*) zasadniczym ekranem kultury i od nas zależy, co na nim będzie wyświetlane, a myślenie pedagogiczne jest ekranem kultury humanistycznej społeczeństwa – i to zarówno, gdy chodzi o myślenie o edukacji, to spontaniczne, obecne w naszych codziennych rolach – nas jako rodziców i wychowawców, i to z wnętrza rozmaitych specjalizacji akademickich, pozornie oderwanych od kwestii edukacyjnych, jak wreszcie to wspierające się na pogłębionej, specjalistycznej refleksji pedagogicznej (...)”¹⁴⁰.

Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998

Denek K., *Ustawiczność reformowania edukacji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, „Impuls”, Kraków 2008

Dróżka W., *Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003

Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000

Giddens A., *Sociologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006

Gnitecki J., *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, „Impuls”, Kraków 2001

Gnitecki J., *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, „Impuls”, Kraków 2001

Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009

Klus-Stańska D., *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003

Kosyrz Z., *Wychowanie interpersonalne*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1993

Kozielecki J., *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Wydawnictwo: Jacek Santorski, Warszawa 1995

Kubinowski D., *Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Wydawnictwo Verba, Lublin 2006

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Kwiecińska R., *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000

Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000

Lévinas E., *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'em Nemo*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1991

Lewowicki T., *Przemiany oświaty: szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997

Łomny Z., *Pedeutologia i edukacja dla nowej epoki*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000

Melosik Z., Szkuclarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, „Impuls”, Kraków 1998

Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998

Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993

Pituła B., *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Warszawa 1999

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, „Impuls”, Kraków 2010

Prokopiuk W., *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, „Impuls”, Kraków 2010

Puślecki W., *Edukacja celowościowo-pełnomocna*, [w:] *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, „Impuls”, Kraków 2004

Raś D., *Integracja Europy – problemy wychowawcze i społeczne*, [w:] *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, red. M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2001

Rodziewicz E., *Szkoły myślenia w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994

Rutkowiak J., *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001

Szkuclarek T., Sliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, „Impuls”, Kraków 2000

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006

Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000

Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000

Żebrowski J., *Współczesny nauczyciel – wychowawca i jego świat wartości*, „Studia Gdańskie. Wize i rzeczywistość”, t. IV, Gdańsk 2007.

¹³⁹ Ibidem, s. 81.

¹⁴⁰ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 15.

I take up the issue of a discourse concerning areas and perspectives of the primary education in this work. The examination of the discursive thinking on primary education I carried out on the basis of pedagogical, psychological and sociological reflection taken up in the literature on the subject. Those inspirations make an impulse to comprehend the educational reality. According to D. Klus-Stańska, a teacher of primary education or training always participates in some kind of discourse. The principal issue for the view of teacher's professionalism is the state of awareness of his/her discourse, its contents and consequences, as well as reaching the maturity for critical reflectivity and possibility of transformation¹⁴¹. In connection with the above the work concentrates on presentation of reasons for functioning of opposing educational discourses: adaptive-behavioristic and critical-creative. The former "invokes return longings for mentally domesticated world"¹⁴² since it is strengthened by the socially accepted values. The latter, critical-creative one is connected with the postulated system of values which conditions the subjectivity of interpersonal relations and change of forms and aims of school education as well.

Key words: primary education, pedagogical discourse, adaptation, critical-creative change.

УДК 371.3(045)
ББК 74.202.5

Izabela Stelmasiak

KULTYWOWANIE TRADYCJI I TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ W PRAKTYCE ZESPOŁU SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH NR 2 W BIAŁYM BORZE – PRZYCZYNEK DO BADAŃ

У статті розглядається явище глобалізації, культурні зміни, міграційні процеси. Важливою проблемою сучасного суспільства є відчуття національної ідентичності, відомості про походження та культурні здобутки кожного народу. Означені проблеми притаманні і для Польщі, яка є полінаціональною державою, де проживають такі національні меншини: німці, білоруси, українці, росіяни, чехи, словаки, євреї і вірмени, а також роми, лемки і татари.

Ключові слова: українська місцевість, полікультурність, національні меншини.

Widocznym skutkiem integracji współczesnej Europy są wzmożone procesy migracyjne. Zjawisko globalizacji, przemiany kulturowe w obszarze społeczeństwa (a także rodziny) prowadzą Europę / Świat do modelu tzw. globalnej wioski. Tym większe znaczenie dla jej mieszkańców ma autoidentyfikacja z narodem, świadomość wspólnych cech wynikających m.in. z historii, pochodzenia oraz kultury.

Pojęcie mniejszości jest różnorodnie rozumiane i definiowane. Interesującą definicją mniejszości jest definicja Wirtha: „grupa ludzi, którzy z powodu swych cech fizycznych lub kulturowych wyodrębniani są od innych wewnątrz społeczeństwa, w którym żyją, w taki sposób, że są traktowani odmiennie i nieporównywalnie przez co uważają się za obiekty dyskryminacji zbiorowej”.¹⁴³

Mniejszość może być opisana za pomocą następujących cech:

- mniejszość to podporządkowany całościom społecznym odłam, który posiada świadomość istnienia i reprezentowania określonych cech przez przypisanych do niej ludzi,
- cechy mniejszości (fizyczne lub kulturowe) są mniej cenione lub nawet niedoceniane przez większość społeczeństwa,
- transfer przynależności do mniejszości zachodzi dzięki zasadzie pochodzenia, która ma zdolność afiliacji przyszłych generacji,
- istnieje opisana tendencja do zawierania małżeństw wewnątrz mniejszości.¹⁴⁴

Szczególnym typem mniejszości jest mniejszość narodowa, którą można zdefiniować jako „pewną zbiorowość wewnątrz szerszego społeczeństwa, która posiada rzeczywistych bądź domniemanych wspólnych przodków, wspomnienia wspólnej przeszłości historycznej oraz pewną „wiązkę” kulturową, skupioną na jednym lub kilku elementach symbolicznych, definiowanych jako esencja człowieczeństwa”¹⁴⁵.

¹⁴¹ See: D. Klus-Stańska, Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, [w:] Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 46.

¹⁴² Ibidem, s. 46.

¹⁴³ M. G. Smith, Mniejszości: problemy i propozycja ich rozwiązania, [w:] Sytuacja mniejszościowa i tożsamość, Kraków 1992, s. 46

¹⁴⁴ M. Sobecki, Funkcja etniczno - kulturowa szkół mniejszości narodowych, Białystok 1997, s. 15

¹⁴⁵ Ibidem, s.16; W literaturze prawnej definicje mniejszości narodowych i etnicznych są inaczej formułowane. Szersze pojęcie – mniejszość narodową nazywa grupy ludzi danego państwa różniące się od większości jego obywateli przynależnością narodową, językiem, religią i kulturą. Mniejszość narodowa utożsamia się z narodem mającym państwo. Mniejszość etniczna jest określana jako zbiorowość, która nie ma swojej państwowości. Por. Sejm Rzeczypospolitej Polski, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. Informator 2003*, L.M. Nijakowski, S. Łodziński /red./, Warszawa 2003, s. 76-80

Właśnie to poczucie jedności i przynależności z określoną mniejszością narodową/etniczną jest obecnie wyzwaniem dla polityki oświatowej Unii Europejskiej, a w konsekwencji systemów/kodeksów prawnych, rynku pracy oraz edukacji państw Wspólnoty. Rzeczywistość wielokulturowego społeczeństwa jest przedmiotem badań pedagogiki międzykulturowej.

Zasygnalizowane zagadnienie dotyczy również Polski, która od wieków była państwem wielokulturowym. Współcześnie do wiodących mniejszości narodowych należą: Niemcy, Białorusini, Ukraińcy, Rosjanie, Czesi i Słowacy, Ormianie oraz Żydzi. Do mniejszości etnicznych zaliczamy: Romów, Łemków, Tatarów, Karaimów; natomiast Ślązacy i Kaszubi – określamy jako mniejszości postulowane.¹⁴⁶

W latach 1945-89 polityka narodowościowa w Polsce opierała się na koncepcji państwa jednonarodowego. Powojenną rzeczywistość mniejszości narodowych przedstawił J.M. Tortosa: „heterogeniczność społeczeństwa można zwalczać przez likwidowanie jej i pomniejszanie, aż do osiągnięcia homogeniczności, ale wiadomo również, że można ją zwalczać ideologicznie, przez negowanie i tuszowanie jej istnienia, zniszczyć samą świadomość heterogeniczności”.¹⁴⁷ Polityka władz komunistycznych wobec mniejszości narodowych była zgodna z powyższym stwierdzeniem. Ograniczano zakres praw, zwłaszcza w obszarze kształcenia.

Transformacja ustrojowa w 1989 roku skutkowałą demokratyzacją także i w tym obszarze. Regulacje prawne zawiera Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, art 35 ust.1.¹⁴⁸ W styczniu 2005 Sejm uchwalił „Ustawę o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym”, określaną mianem „konstytucji mniejszości narodowych”.¹⁴⁹ Zgodnie z procesem demokratyzacji państwa polskiego oraz wymogami wynikającymi z członkostwa w Unii Europejskiej – Rzeczpospolita Polska ratyfikowała międzynarodowe konwencje odnoszące się do praw (także edukacyjnych) osób identyfikujących się z mniejszościami narodowymi.¹⁵⁰ Wymagania odnoszące się do kształcenia uczniów mniejszości narodowych i etnicznych określają przepisy art. 13 Ustawy z dnia 1991r. o systemie oświaty.

Szczególne miejsce wśród zamieszkujących w Polsce mniejszości narodowych zajmują Ukraińcy. W 1947 roku ówczesne władze komunistyczne w ramach akcji „Wisła” przesiedliła ludność ukraińską zamieszkującą południowo-wschodnią Polską na tereny północnej i zachodniej Polski. Według badań historyków dokonano transferu ok 150 tys osób.¹⁵¹ W latach 60-tych Polskę zamieszkiwało ok 180 tys. Ukraińców, a z początkiem lat 80 ok. 250- 350 tys. Należy dodać, że wśród badaczy nie ma zgody co do danych liczbowych. Brakuje precyzyjnych statystyk narodowościowych, które byłyby również niezbędne dla rynku pracy, czy polityki oświatowej. Dane zebrane przez narodowy spis powszechny (2002r.) wykazał, że przynależność do ukraińskiej mniejszości narodowej zadeklarowało 27 172 obywateli polskich.¹⁵² Pomorze zamieszkuje ponad 6,5 tysiąca osób, najwięcej w powiecie człuchowskim (1,19%) - woj. pomorskie oraz w powiecie szczecineckim (1,12%) - woj. zachodniopomorskie.

Jedną z ważniejszych kwestii mniejszości narodowych jest edukacja, zwłaszcza kompetencje komunikacyjne w języku przodków. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 roku w sprawie warunków i wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych wprowadziło następującą regulację prawną: *kształcenie dzieci i młodzieży należących do mniejszości narodowych lub grup etnicznych może się odbywać w szkołach i oddziałach z ojczystym językiem nauczania, w szkołach dwujęzycznych i w*

146 S. Dydra, B. Nitschke/red/, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce po II wojnie światowej*, Kraków 2010; Szczególny rodzaj wielokulturowości widoczny jest w polskich kulinariach: barszcz ukraiński, pierogi ruskie, sos tatarski, chłodnik litewski, golonka po bawarsku, kawa po turecku- to wybrane przykłady obecne w polskiej kuchni.

147 J. M. Tortosa, *Polityka językowa a języki mniejszości*, Warszawa 1986, s. 106

148 Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483

149 S. Dudry, B. Nitschke, *Mniejszości...* op. cit. 12. Ustawa jest efektem wieloletnich sporów dotyczących prawa do zachowania przynależności narodowej.

150 Jako najważniejsze należy wymienić: *Konwencję ramową Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych* (Dz. U. z 2000 r. Nr 50, poz. 579); *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych* (Dz. U. z 1977. nr38, poz 168);

Konwencje o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Dz. U. Z 1993r. Nr 61, poz. 285); *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych* (2003r.); *Konwencję praw dziecka* (Dz. U. Z 1991r. Nr 120, poz. 527).

151 R. Drozd, *Polityka władz wobec ludności ukraińskiej w Polsce w latach 1944- 1989*, warszawa 2001, s. 61; M. Hejger, *Przekształcenia narodowościowe na ziemiach zachodnich i północnych Polski w latach 1945-1959*, Słupsk 2008, s.198

152 <http://www.mswia.gov.pl> (portal61/37) charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce (z dnia 16.III 2011).

szkołach z dodatkową nauką języka ojczystego.¹⁵³ Zgodnie z przywołanym Rozporządzeniem organizacja nauczania jest następująca:

1) Szkoła lub oddział z ojczystym językiem nauczania prowadzi zajęcia w języku mniejszości z wyjątkiem języka polskiego, historii i geografii,

2) szkoła lub oddział dwujęzyczny prowadzi zajęcia w dwóch językach, czyli w języku polskim i w języku mniejszości,

3) szkoła lub oddział z dodatkową nauką języka ojczystego prowadzi nauczanie wszystkich przedmiotów w języku polskim włączając dodatkowo język ojczysty określonej mniejszości.

Ważnym aktem normatywnym jest (sygnalizowana wyżej) Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 roku, która umożliwiła dzieciom i młodzieży z rodzin należących do mniejszości narodowych, etnicznych, językowych, naukę w szkołach własnego języka ojczystego, a także poznawania historii i kultury własnej grupy.¹⁵⁴ Efektem powyższych aktów prawnych (jako skutku transformacji ustrojowej państwa oraz dostosowaniem wymogów prawnych do demokratycznych przepisów Unii Europejskiej) był wzrost aktywności mniejszości narodowych. Szczegółowe badania w tym zakresie przeprowadził prof. Jerzy Nikitorowicz. Należy zaznaczyć, iż w szkolnictwie mniejszości narodowych dominują szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego. Według danych mniejszość ukraińska posiadała 45 szkół w 1990 roku, w 2005 roku było zorganizowanych 156 szkół, co świadczy o dynamice wzrostu, choć charakterystyczny dla tej mniejszości jest fakt dużego rozproszenia ludności, co skutkuje małą liczbą dzieci w dużej liczbie szkół. Obecnie, szkoły borykają się dodatkowo z efektem niżu demograficznego, co stwarza dodatkowe kłopoty ekonomiczne lokalnym samorządom. Szkoły podstawowe dla Ukraińców obejmują 68 szkół i 20 zespołów międzyszkolnych, z czego dziewięć jest szkołami z językiem ukraińskim jako ojczystym (289 uczniów), jedna szkoła prowadzi kształcenie w systemie dwujęzycznym (91 uczniów), w pozostałych język ukraiński jest przedmiotem dodatkowym. Na Pomorzu istnieje 18 szkół, tj. po 9 w woj. pomorskim i zachodniopomorskim. Na poziomie gimnazjum funkcjonuje 39 szkół i 17 zespołów międzyszkolnych (4 szkoły i 4 zespoły z językiem wykładowym, 1 gimnazjum dwujęzyczne); z czego w województwie pomorskim i zachodniopomorskim działało po 6 szkół. Od roku 2002/2003 rozpoczęły działalność dydaktyczno – wychowawczą szkoły ponadgimnazjalne. Liczbowo dominują szkoły z językiem ukraińskim – 9 szkół i 3 zespoły międzyszkolne (439 uczniów). Należy odnotować, iż rozpoczęło się udostępnianie szkół wyższych dla reprezentantów mniejszości.¹⁵⁵

Obecnie w Polsce najbardziej znane są następujące placówki oświatowo – wychowawcze z ukraińskim językiem nauczania:

- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Białym Borze,
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Górowie Iławieckim,
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Legnicy,
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Przemyślu,
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Bartoszycach,
- ukraińskie klasy w Szkole Podstawowej w Baniach Mazurskich,
- ukraińskie klasy w gimnazjum w Bielsku Podlaskim.¹⁵⁶

Wymienione szkoły posiadają bogatą tradycję i czas funkcjonowania, nie ograniczają się jedynie do działalności dydaktyczno – oświatowej, równoległe pełnią rolę ośrodków kulturalnych pielęgnujących i promujących kulturę ukraińską w otoczeniu społecznym.

Na Pomorzu reprezentatywną szkołą ukraińską jest Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Tarasa Szewczenki w Białym Borze. Historia powstania wiąże się z sygnalizowaną wyżej wysiedleńczą akcją „Wisła”. W latach 1947 – 1952 ludność ukraińska pozbawiona była możliwości, praw do organizowania jakichkolwiek inicjatyw własnych. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 lipca 1952 roku stworzyła ramy prawne do uruchamiania nauczania j. ojczystego w szkołach podstawowych. Mimo rozproszenia ludności, braków kadr nauczycielskich – animatorzy społeczno - kulturalni Pomorza Środkowego, tj. Aleksander Kutylński, Włodzimierz Serkiz oraz Michał Kowalczyk, przy poparciu blisko

153 Dz. U. Z 2002r., nr 220, poz. 1853

154 Dz. U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141.

155 J. Nikitorowicz, Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009, s. 170- 173

156 Za: S. Dydra, B. Nitschke /red/, op. cit., s. 119. Wszystkie zespoły Szkół kształcą na poziomie gimnazjum oraz liceum, program szkoły podstawowej realizuje Zespół Szkół w Białym Borze, Przemyślu i Bartoszycach.

300 rodziców (głównie z woj. koszalińskiego) utworzyli (w 1957 roku) w Białym Borze punkt nauki j. ojców. Z pełnym poświęceniem pracowała tam p. Eugenia Koziej-Kowalczyk. Rok później, 2 września 1958 roku przy ulicy Żymierskiego 27 otwarto Szkołę Podstawową Nr 2. Szkołą kierował Włodzimierz Szulhan, nauczaniem czterech klas łączonych (łącznie 57 uczniów) zajęli się Eugenia Koziej – Kowalczyk, Stefania Szulhan i Aleksy Kutyński. Języka ukraińskiego uczono w klasie pierwszej, od klasy drugiej rozpoczynano naukę języka polskiego. Od początku istnienia placówka była szkołą bezobwodową, z własnym internatem, z którego już w pierwszym roku funkcjonowania korzystało 21 uczniów. W 1960 roku bursa została umieszczona przy ul. Armii Czerwonej 9, kierował nią Aleksander Kutyński.

W 1961 roku szkołę objęto patronatem ukraińskiego poety Tarasa Szewczenki. Obowiązki kierownika szkoły pełnili kolejno: Jan Cymbańko (1962/1963); Andrzej Waszenko (1963-1966); Daniel Drewko (1966-1975). Kolejna dyrektorka szkoły to wyjątkowa postać. Pani Irena Drozd pełniła tę funkcję przez 24 lata (1975-1999), przeprowadziła gruntowny remont i rozbudowę obiektu. Do dnia obecnego jest wyjątkową, szanowaną postacią docenianą przez otoczenie społeczne. Po zakończeniu prac remontowych budynku szkolnego dyrektor I. Drozd musiała (z powodu złego stanu technicznego) zamknąć (1983) internat szkoły. Przejściowo, lecz z przychylnością przyjął uczniów Zespół Szkół Rolniczych. W tym samym roku zawiązał się Społeczny Komitet Budowy Internatu dla SP 2, był to skuteczny sposób, aby sfinalizować budowę budynku internatu przy ul. Dworcowej 27. Budynek został przekazany uczniom w 1989 roku. Należy podkreślić wysiłek włożony w to przedsięwzięcie, ponieważ były to lata kryzysu, który szczególnie dotyczył szkolnictwa.

W 1983 roku szkoła obchodziła 25 lecie istnienia, wówczas nadano jej sztandar i podobizną patrona. Fundatorem był Zarząd Główny Ukraińskiego Towarzystwo Społeczno – Kulturalnego (które w 1990 roku zostało przekształcone w Związek Ukraińców w Polsce). Kolejnym ważnym wydarzeniem dla społeczności szkolnej i ukraińskiej było odsłonięcie (22 września 1991 r.) pomnika Tarasa Szewczenki. Monumentalny pomnik był pierwszym pomnikiem poety w Polsce, uroczystość zgromadziła kilka tysięcy ludzi obydwu narodowości. W tym samym roku do szkoły mogły uczęszczać sześciolatki, co świadczy o zgodności z ustawą z 1991r. oraz dynamice organizacyjnej dyr. Drozd.

W 1995 roku szkoła dała dowód, iż równolegle była ośrodkiem kultury. Promocja i poziom umiejętności wokalne – tanecznych nie miała sobie równych w województwie. Tym samym dowiodła możliwości pielęgnowania kultury ukraińskiej oraz edukacji międzykulturowej.

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Białym Borze – stan obecny



Źródło: <http://www.liceum-bialybor.pl/historia-szkoly.html>

Po zakończeniu pracy dyr. Ireny Drozd, funkcję dyrektora objął Jarosław Myc (1999-2002), jako pierwszy dyrektor – absolwent szkoły. Kolejne dwa lata obowiązki dyrektora pełnił Zdzisław Bihun. Od września 2004 funkcję tę pełni mgr Andrzej Drozd.¹⁵⁷ Początek roku szkolnego w 2009 roku był okazją

¹⁵⁷ na podstawie <http://www.liceum-bialybor.pl> (data pobrania 30.03.2011)

do odsłonięcia pamiątkowej tablicy z okazji 50-lecia Szkoły, a grono pedagogów opracowało dwujęzyczną książkę w formie albumu. Wysoki poziom kształcenia w białoborskim liceum potwierdza zajęcie 12. miejsca w woj. zachodniopomorskim, a 261. w kraju. Ranking przeprowadziły opiniotwórcze czasopisma „Rzeczpospolita” i „Perspektywy”¹⁵⁸. O lokacie zdecydowały sukcesy uczniów w olimpiadach przedmiotowych oraz wyniki z matur; co potwierdza potencjał dydaktyków oraz uczniów tej szkoły. Zatem hasło szkoły: „*Od zerówki do matury z językiem ukraińskim*” można rozszerzyć o skuteczność i efektywność edukacyjnej drogi uczniów.

Białoborska szkoła z językiem ukraińskim to nie tylko instytucja kształcąca, wychowująca, ale również adekwatnie do wieku ucznia – wdrażająca do znajomości uwarunkowań kulturowych oraz udziału w kulturze.

Pomorze było i jest obszarem wielokulturowym. Istnieje przekonanie, iż fuzja kultur ma pozytywne skutki, gdyż generuje lepszą „optykę” postrzegania świata i interakcji ludzkich. Pedagodzy są zgodni co do przekonania, że zróżnicowanie kulturowe jest warunkiem twórczego rozwoju społeczeństwa, czego przykładem są postacie profesorów: Floriana Znanickiego oraz Lecha Witkowskiego. Aktualność postulatu F. Znanickiego jest bezsporna - „*każdy człowiek powinien aktywnie uczestniczyć w co najmniej dwu kulturach narodowych, w pełni doceniając obydwie*”.¹⁵⁹ W opinii prof. Witkowskiego człowiek i kultura pogranicza tworzą kulturę pielęgnującą pogranicza ludzkiego losu, na gruncie tych dwóch aspektów dialog oraz podmiotowość wydają się nie być trywialne.¹⁶⁰ Zatem zróżnicowanie kulturowe stanowi wyzwanie dla szkoły, która przygotowuje ucznia do odnalezienia swojej egzystencji w kulturze oraz rozumienia jej i aktywnego uczestnictwa. Młody człowiek w zderzeniu z owym pluralizmem kulturowym i podobnymi podziałami środowiskowymi podlega równolegle ekspansywnej popkulturze zglobalizowanego świata. W tak złożonej rzeczywistości musi odszukać źródła swojej/rodzinnej/kulturowej tożsamości, ale i znaleźć swoje miejsce w wymiarze egzystencjalno – zawodowym. Sytuacja często wymaga ingerencji/ wsparcia rodziców, ale i profesjonalnych pedagogów, zobowiązanych -zwłaszcza w szkołach tego typu – do pomocy w rozwiązywaniu dylematów. Obecnie każdy wychowanek w zderzeniu z owym pluralizmem kulturowym i podobnymi podziałami środowiskowymi podlega równolegle ekspansywnej popkulturze zglobalizowanego świata. W tak złożonej rzeczywistości musi odszukać źródła swojej/rodzinnej/kulturowej tożsamości, ale i znaleźć swoje miejsce w wymiarze egzystencjalno – zawodowym. Sytuacja często wymaga ingerencji/wsparcia rodziców, ale i profesjonalnych pedagogów, zobowiązanych – zwłaszcza w szkołach etnicznych – do pomocy w rozwiązywaniu dylematów. Działania pedagogiczne nie są, bo nie mogą być obiektywne, ani oczywiste; są rezultatem permanentnych kulturowych negocjacji, które inicjowane są z potrzeby społecznego pytania – jaki świat określamy jako „Nasz”, w jaki sposób go rozumieć? Jednak egzystencja osób na pograniczu kulturowym jest bardziej złożona, gdyż często istnieje środowiskowy podział na „Swoich” i „Obcych”.

Każdy z wychowanek (dorosły człowiek również) posiada potrzebę funkcjonowania w grupie, a nie **poza** grupą, jest to fakt ponadkulturowy i powszechny. Społeczny podział na „Swoich” i „Obcych” polega na umiejętności dostrzegania różnic między obiema grupami. Przekonanie o istnieniu różnicy przejawia się zwykle w protekcyjnym odnoszeniu się do „swoich” wraz z poczuciem krzywdy oraz równocześnie świadczy to o identyfikacji z grupą. Owe prawdziwe lub domniemane poczucie krzywdy, urazu stanowi o stygmatyzacji grupy, a dla niej jest usprawiedliwieniem do legitymizacji konfliktu.¹⁶¹ Należy podkreślić, iż zasygnalizowany zaledwie schemat odnieść należy do każdej ze stron. Poczucie krzywdy budzi wrogość, jest przy tym mitologizowane, a więc utrwalane. W pedagogice funkcjonuje pojęcie dystansu etnicznego, który jest rozumiany jako dystans społeczny wobec innych grup narodowych. Zróżnicowanie etniczne i kulturowe postrzegane jako funkcjonowanie obok siebie reprezentantów różnych narodów/kultur/języków/tożsamości stanowi przedmiot postawy o charakterze etnicznym. Istotnym składnikiem postaw wobec „Innego” są stereotypy, tj. nienaukowa generalizacja, która jest wynikiem pospiesznego i powierzchownego procesu myślenia, funkcjonującego jako mechanizm obronny. W rzeczywistości wielokulturowego społeczeństwa stereotypy wzmacniają podział - „nasz” i „obcy”, skutecznie oddalają

158 <http://www.gk24.pl> (data pobrania 5.04.2011)

159 J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968, s. 60

160 L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej. (Dyskusja społeczno – krytyczna)*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski /red./, *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, s.32

161 E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000, s. 41

racjonalne argumenty na rzecz emocji, schematycznych obrazów, postrzeganych i przedstawianych emocjonalnie, zwykle wartościująco. Stereotyp Ukraińca ma dwa oblicza, pozytywne – postrzega Go jako osobę zdolną do poświęceń, miłą wolność, sprawiedliwość. Stereotyp negatywny stosuje określenia: niezyciwy, podstępny, mściwy, ale i.. odważny. Genezy tego stereotypu należy doszukiwać się w (częstych konfliktach) historii. Stereotyp Polaka wśród Ukraińców też ma historyczne korzenie. Byliśmy „Lachami” - aroganckimi, złośliwymi, pysznymi szlachcicami; natomiast „nie – Lach” - to obojętny obraz nie – szlachcica. Oba narody upatrują w sobie negatywną cechę tzn. skłonność do alkoholu.

Zatem obszar edukacji powinien uwzględniać mechanizmy życia społecznego, w którym przytoczone schematy mogą być ciągle jeszcze (niepotrzebnie) zahibernowane.¹⁶²

Relacje między „Swoimi”, a „Obcymi” zależą głównie od następujących czynników:

- historyczne zaszłości, które mogą stanowić bolesne tematy dla każdej ze stron,
- liczebność „Nas” i „Ich” - mniejszości mniej liczne są postrzegane jako mniej zagrażające,
- zagęszczenie ludności – mniejszość, która zamieszkuje określone terytorium i postrzega obszar jako „swój” jest bardziej zagrażająca niż ta zamieszkująca w diasporze,
- poziom kulturowy – należy rozpatrywać różnice rasowe, językowe, religijne,
- oddziaływanie separatystyczne- problematyczne są te mniejszości o silnych tendencjach separatystycznych,
- tradycje demokracji w państwie – kraje charakteryzujące się istnieniem długotrwałej demokracji odznaczają się mniejszymi konfliktami,
- gwarancje mniejszości narodowych – stan prawny; najwyższą formą gwarancji praw dla mniejszości jest konstytucja (Kanada, Australia), która z wielokulturowości czyni doktrynę funkcjonowania państwa,
- poziom życia oraz poziom ekonomiczny i organizacyjny państwa – bogate i sprawnie zorganizowane państwo wpływa pozytywnie na ilość i natężenie konfliktów obywateli.¹⁶³

Wymienione (zaledwie) najważniejsze czynniki, obok ludzkich postaw i najczęściej ambiwalentnych odczuć wpływają na dynamikę zjawiska. Należy podkreślić, że zasygnalizowany problem nie dotyczy wyłącznie szkoły, jest traktowany jako jeden z globalnych problemów świata. W skali makro może być problemem podejmowanym przez organizacje międzynarodowe (UNESCO, UE), tematem raportów edukacyjnych, polityki oświatowej oraz rozwiązań w systemach edukacyjnych. W skali mikro – to rozważania na poziomie środowiska, rodziny oraz szkoły. Należy dążyć do sytuacji, w której różnorodność będzie impulsem do kreatywności, a w konsekwencji rozwoju, równocześnie przeciwdziałając stereotypom, uprzedzeniom, konfliktom, a często biurokratycznemu marazmowi.

W sytuacji ścierania się różnic kulturowych szczególną rolę i zadanie ma transfer dziedzictwa kulturowego, kształtowanie przynależności i tożsamości kulturowej. Taki cel ma również białoborska szkoła, chociaż w polskim systemie oświatowo – wychowawczym szczególne miejsce przypada średnim szkołom ogólnokształcącym – jako ostatniemu etapowi kształcenia dla osób z mniejszości narodowych (oprócz kierunków filologicznych wyższych uczelni). Równocześnie jest to etap dorastania wychowanka, w którym utrwała się system wartości, postaw, tożsamości społecznej (obok narodowej). Dla absolwentów szkoły, dla których będzie to jednocześnie ostatni etap nauki - ich własne, zinternalizowane dzięki pracy własnej i pedagogów zasoby kulturowe będą stanowić wyposażenie na całe życie.

W literaturze przedmiotu można spotkać opinie, iż szkoły nie realizują założonej misji, a stanowią jedynie „zasłonę dymną” wobec mniejszości.¹⁶⁴

Według J. Smolicza zdarzają się sytuacje, gdzie artykułuje się przekonanie, iż „nie opląca się” komunikować (a więc i uczyć się) w języku ojców, ponieważ tym sposobem można zablokować postęp kariery.¹⁶⁵ Jeśli zdarzy się, że uczniowie nie ukończą szkoły z poczuciem zakotwiczenia w kulturze mniejszości, to oznacza to większe prawdopodobieństwo niechęci, kompleksów, a nawet ksenofobii wobec kultury dominującej. W opinii M. Sobeckiego problemy edukacyjne w rzeczywistości zderzenia kultur należy rozważać integralnie, sfera tożsamości, kompetencje oraz postawy uczniów stanowią

¹⁶² Ibidem, s. 16-20; Opisane zjawisko doczekało się rozważań teoretycznych tj. socjobiologicznych, wymiany społecznej, rzeczywistego konfliktu, kozła ofiarnego, samooceny, ocena własnej osoby, procesy kategoryzacji. Wymienione zaledwie podejścia są komplementarne.

¹⁶³ Ibidem, s.51-52.

¹⁶⁴ J. M. Torosa, *Polityka...*, op. cit., s. 108

¹⁶⁵ M. Sobecki, *Funkcja etniczno – kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997, s. 27

przedmiot pedagogicznych i dydaktycznych zabiegów.¹⁶⁶ Jak zatem wynika z powyższego stwierdzenia sukces pedagogiczny zależy między innymi od świadomości inności. Pojęcie to łączy się z pojęciem tożsamości, które oznacza *niepodlegającą zmianom jednakowość, identyczność, której podłożem jest głównie kod genetyczny, chodzi więc o cechy charakterystyczne, pierwszoplanowe.*¹⁶⁷ Z jednej strony służy do określenia miejsca jednostki w świecie społecznym, wśród innych ludzi, ale z drugiej jest źródłem poczucia osobistej niepowtarzalności i wyjątkowości.¹⁶⁸ Tożsamość ma walor cechy ludzkiej, jednocześnie jest procesem.

Wyróżnia się trzy podstawowe zakresy tożsamości: jednostkowa, społeczna oraz kulturowa.

- Tożsamość jednostkowa- indywidualna- osobowa. Zgodnie z modelem cyklu życia E. H. Eriksona rozwój i tożsamość to rezultat przejścia człowieka przez 8 stadiów, z których dla kształtowania tożsamości najważniejszy jest pierwszy okres życia dziecka oraz czas adolescencji.¹⁶⁹ Odczuwaną wówczas potrzebę identyfikacji zewnętrznej (grupa) z wewnętrzną (ja) określamy jako poczucie tożsamości. Zjawisko to polega na kolekcjonowaniu różnorodnych informacji na swój temat ich ocenie, interioryzacji określonej wiedzy o sobie z autorefleksją włącznie. Źródłem informacji mogą być obserwacje zachowania swojego i innych ludzi, jego konsekwencji, porównywania się z nimi, kategoryzacje społeczne połączone ze świadomością przynależności do określonej grupy społecznej/etnicznej/religijnej.¹⁷⁰

Z perspektywy osobistej człowieka poczucie tożsamości obejmuje cztery obszary: poczucie odrębności, identyczności, ciągłości oraz integralności w wymiarze osobistym, ale także społecznym. W takiej perspektywie tożsamość to *system zinterioryzowanych elementów życia społecznego, indywidualny i swoisty dla każdej jednostki powstały w efekcie identyfikacji, pojmowanej jako świadoma internalizacja wzorów, symboli, wartości społecznych.*¹⁷¹

- Tożsamość społeczna – dostarcza treści i doświadczeń z perspektywy przynależności do zbiorowości społecznej, do której człowiek przynależy. Taki charakter ma tożsamość grupowa (np. rodzinna, klasy szkolnej), która wymaga lojalności, ale stwarza warunki do spojrzenia na siebie.

Wymaga także wiedzy o tym co było i jest. Prof. J. Nikitorowicz twierdzi, że jest to spotkanie teraźniejszości z przeszłością, aby lepiej antycypować przyszłość.¹⁷²

- Tożsamość kulturowa jest efektem względnie trwałej identyfikacji indywidualnej (subiektywnej) i grupowej z określonymi wartościami kulturowymi (idee, przekonania, poglądy, postawy ...). Rozwijają się dzięki tożsamości jednostkowej i społecznej. Wyróżniamy następujące poziomy, które pozostają we wzajemnych relacjach, mimo to nie tworzą zamkniętego systemu:

- a) tożsamość rodzinno- rodzinna, socjalizacja pierwotna – prowadzi do opanowania zasad i norm postępowania, uznania systemu wartości,

- b) tożsamość lokalno – parafialna to świadome lokowanie siebie w lokalnym otoczeniu z reprezentowaniem postaw (non)konformistycznych,

- c) tożsamość regionalno – etniczna to etap rozszerzania się terytorium i sposobów komunikacji społecznych, przy równoległym postrzeganiu innych grup społecznych/ etnicznych, które powodują porównywanie i weryfikację przyjętych elementów kultury rodzinnej,

- d) tożsamość narodowo – państwowa charakteryzuje się silnymi, emocjonalnymi więzami ze swoją grupą etniczną, a także z państwem w obrębie którego funkcjonuje. To etap samookreślenia swojej osoby jako członka małej i dużej ojczyzny (wspólne idee i przeszłość historyczna), świadomość języka, sztuki, religii, tradycji,

- e) tożsamość ponadnarodowa – kosmopolityczna jest to wychodzenie poza tożsamość narodową (nie)rezygnując z niej, określana jako kultura globalnego świata.¹⁷³

166 Ibidem, s. 28

167 J. Nikitorowicz, Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009, s. 334

168 A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska/red/, Edukacja regionalna, Warszawa 2006, s. 53

169 L. Witkowski, Rozwój i tożsamość w cyklu życia, Kraków 2003, s. 119-140

170 A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska/red/, Edukacja..., op. cit., s.54

171 Za: M. Sobiecki, op. cit., s.29. Do głównych czynników, które kształtują tożsamość należą uwarunkowania polityczne, religijne oraz kulturowe.

172 J. Nikitorowicz, Edukacja..., op. cit., s. 353-354

173 Ibidem, s.382

Powyższe rozważania eksponują znaczenie kształtowania tożsamości w życiu każdego człowieka. Tym bardziej, że jest ono szczególnie istotne w sytuacji dzieci i młodzieży na obszarach wielokulturowych. Chodzi o to, aby w procesie socjalizacji i akulturacji realizowanej w rodzinie i szkole stworzyć im warunki do zaakceptowania i zinterioryzowania własnej kultury, która ma być źródłem dumy i siły zwłaszcza w przypadkach kontaktów antagonistycznych z inną grupą narodową. Jak wynika z badań prof. Nikitorowicza (dotyczących pogranicza kulturowego Białorusi i Ukrainy) młodzież postrzega siebie jako Europejczyków w pełnym zakresie uczestnictwa w tym świecie, równocześnie wzmocniła się identyfikacja z własną ojczyzną „prywatną”.¹⁷⁴ Zatem przyjęcie i akceptacja korzeni rodzinnych uruchamia dalszy osobisty proces kształtowania i świadomość istnienia „JA i MY” (rodzina), który łączy się ze społecznym procesem asocjacji z (poza rodzinnymi) „MY”, co z kolei skutkuje kontaminacją wielu „MY”. Zasygnalizowane zaledwie zjawisko w praktyce sprowadza się do asymilacji, a więc do typowego dla Europy procesu „stapiania” się grup mniejszościowych w grupie i kulturze wiodącej. Proces ten (w polityce narodowościowej) może mieć charakter spontaniczny, a może być asymilacją wymuszoną (wynaradawianie). W przeszłości i teraźniejszości mniejszości ukraińskiej na obszarach Polski można doszukać się obu rodzajów asymilacji.

Jednak w aspekcie niniejszego tekstu istotą jest proces kontaminacji kultur pod wpływem wspólnych doświadczeń, uczestnictwa wychowanka w rzeczywistości społecznej, co stwarza okazje do uwewnętrznienia postaw reprezentowanych przez „Innych”. Asymilacji kulturowej służy (a nawet ją wyprzedza) proces akulturacji, ważny w interesnych relacjach interpersonalnych. Eliminacja elementów w obrębie własnej kultury, a przyjmowanie treści kultury Innych prowadzi w rezultacie do zespalania obu, przy czym charakter kontaminacji może być symetryczny lub niesymetryczny jeśli dominacja określonej kultury przeważa. Ponadto ważny jest charakter wzajemnych kontaktów, które mogą być symbiotyczne albo antagonistyczne. Świat zmierza do opcji integracji, dlatego bardzo ważną sprawą jest żeby proces akulturacji był symetryczny oraz symbiotyczny. Pozwoli to na zachowanie wszystkich typów tożsamości, uchroni od postrzegania mniejszości jako specyficznego getta. Powyższe postulaty zostały uwzględnione w edukacji międzykulturowej, która za najważniejszy sposób porozumienia traktuje dialog. Kształtować umiejętności rozwiązywania konfliktów, a nie prowadzić do konfrontacji. Proklamacja poszanowania wartości demokratycznych, szacunku dla praw człowieka, dialogu środowisk opiniotwórczych były wiodącym tematem „Wspólnego oświadczenia Prezydentów Rzeczypospolitej i Ukrainy o porozumieniu i pojednaniu” podpisanego 21 maja 1997 roku w Kijowie.¹⁷⁵ Postulaty dialogu kulturowego zakładają rezygnację z izolacji, stygmatyzacji jak również konieczność doświadczenia odmienności co z pewnością nie od razu może być łatwe, ale w efekcie prowadzi do właściwej perspektywy. Tym zadaniem ma sprostać nauka, aby teoretycznie i metodologicznie rozważać „nowe” dylematy oraz obszar edukacji, który przez swoją oddolną sprawczość pozwoli na nową percepcję dialogu kultur.

Propozycja prof. Nikitorowicza – stworzenia nowego paradygmatu dialogu kultur, tolerancji i akulturacji w obecnych wielokulturowych społeczeństwach prowadzi do paradygmatu współistnienia w wielokulturowym świecie.¹⁷⁶ W tym celu konieczne jest:

- promowanie uniwersalizmów i wspólnych dóbr kulturowych w miejsce minimalizacji znaczenia odmienności. Uniwersalizmy pomagają w poznawaniu, tolerancji, pozytywnej konfrontacji z „Innymi” także po to, aby kształtować „kanon kulturowy” tj. wartości, język, symbole, mity szczególnie kultywowane oraz chronione.

- Promowanie wspólnoty ludzkiej ujętej w triadę: pokrewieństwo – sąsiedztwo – przyjaźń. Wspólnotę ludzką ma charakteryzować tolerancja i uznanie.

- Akulturacja i przyswajanie. Wydzielić należy: akulturację prewencyjną (przyjmowanie obcych treści kulturowych w celu ochrony własnej kultury); akulturację kontrolowaną (zgoda na fuzję wybranych treści kulturowych, bez naruszania podstaw własnej); niezamierzona (wzajemne zapożyczenia) oraz akulturacja demokratyczna (partnerskie relacje interpersonalne krajów cechujących się pluralizmem kulturowym).

¹⁷⁴ Ibidem, s. 394

¹⁷⁵ R. Drozd, R. Skeczkowski, M. Zymomrij /red/, Ukraina – Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe, Koszalin 1999, s.3-4. Prezydenci kierowali się postanowieniami „Traktatu o Dobrym Sąsiedztwie, Przyjaznych Stosunkach i Współpracy” z dnia 18 maja 1992 roku. Wykładnią starań o rozwój rodzinnej kultury wraz z troską o pielęgnowanie i zachowanie tożsamości narodowej jest tzw. „Deklaracja Meksykańska” z 1982 roku oraz sygnalizowane wyżej dokumenty o charakterze międzynarodowym.

¹⁷⁶ J. Nikitorowicz, Edukacja..., op. cit., s. 448.

- Postawy rozbudowujące spektrum dóbr kulturowych – wspólnotowe, programy edukacyjne; tworzenie projektów lokalnych i o zasięgu krajowym mających na celu promocję i afirmację kultur, skłaniających do dialogu kulturowego. Podobne inicjatywy skutkują przekraczaniem granic, zrozumieniem inności świata.

Gruntem tego procesu jest edukacja regionalna realizowana w szkołach, placówkach i instytucjach wychowawczo – oświatowych. Szczególna rola przypada tym, które funkcjonują w środowiskach wielokulturowych ponieważ oprócz zadań dydaktycznych do ich zadań należy przygotowanie ucznia do życia w pluralistycznym społeczeństwie (także pod względem kulturowym).

Polityka oświatowa państwa i samorządów jest zgodna z postulatami edukacji dla wspólnego świata, przy dbałości o poznanie, zrozumienie siebie, kultury „małej ojczyzny”. Polityka oświatowa odnosi się również do kształcenia mniejszości narodowych, stąd szczególna rola przypada szkołom im adresowanym wraz z warunkami do optymalnego, efektywnego funkcjonowania.

Przyjmuje się, że rola szkoły jest tym większa, im większe są możliwości codziennego komunikowania się językiem mniejszości.¹⁷⁷

Stąd przy dywagacjach czy szkoła ma kształcić z językiem mniejszości jako językiem wykładowym, czy jedynie dodatkowym przedmiotem – wątpliwości może rozstrzygnąć analiza społecznej roli języka mniejszości. Powyższy problem precyzyjnie formułuje Europejska Karta Języków Regionalnych i Języków Mniejszości (przyjęta w 1992 roku): *nauczanie dziecka języka etnicznego nie powinno w żaden sposób oznaczać odcięcia tego dziecka od rodzimej kultury, odebrania mu prawa do zaspokojenia równorzędnej potrzeby biegłego władania w mowie i piśmie językiem ojczystym*. Optymalnym rozwiązaniem jest zasada równowagi, która zaleca nauczanie, ale równocześnie przestrzega przed możliwością zaszufładowania w etnicznym getcie. Narzucenie wychowankowi języka ogólnonarodowego pozbawia go możliwości socjalizacji, opanowania kodów skrótowych, zrozumienia kontekstu, a w konsekwencji skutkuje niechęcią, barierą i poczuciem niekompetencji w interakcjach społecznych. Natomiast opanowanie języka „matczyngo” daje siłę tym, którzy to sobie uświadamiają. Aktywność etnicznej zbiorowości szkolnej determinuje status społeczny rodzin, miejsce edukacji w kulturze, a także aktywność w projektowaniu i promocji inicjatyw oświatowo – kulturalnych. Proces kształcenia ma na celu wyposażanie uczniów w kompetencje kulturowe, które w ujęciu węższym oznaczają spójny zespół symboli i kodów znaczeniowych, który pozwala na twórcze, aktywne poruszanie się w obszarze kultury duchowej, estetycznej grupy. Niezbędne przy tym jest dostęp do dóbr kultury. Szeroka perspektywa postrzega kulturę antropologicznie tj przewiduje przygotowanie wychowanka do innowacyjnego funkcjonowania w globalnej wiosce. Dla obszarów pogranicza kulturowego ważny jest społeczny kontekst, w którym istnieje przekaz wskazanych kompetencji. Wynika stąd, że język pełni tu funkcję łącznika, a w przypadku członków mniejszości- stanowi centralną, relewantną wartość i wiodący element ich tożsamości. Obecnie zaliczamy język – obok, flagi i hymnu – do symboli narodu, a mimo to właśnie ten element coraz szybciej znika z globu ziemskiego. Powodem takiego stanu jest niedostateczne zakorzenienie rodzimego języka w tradycji, literaturze, a przede wszystkim styl życia młodych generacji, które szybciej i chętniej opanowują języki funkcjonalne. W dobie dialogu kulturowego powinien pełnić funkcję integrującą, podobnie jak kompetencje kulturowe mają zmierzać ku transmisji w kompetencje komunikacyjne i promować (wyżej zasygnalizowane) uniwersalizmy i dobra narodowe. Istnieje niebezpieczeństwo wykorzystania języka jako elementu manipulacji, nie zaś komunikacji. Problem ten jest przedmiotem regulacji prawnych wszystkich państw i organizacji międzynarodowych, działania mają na celu dbałość o ochronę środka komunikacji. Zagadnienie kompetencji kulturowych pogranicza nie może również pomijać i lekceważyć sztuki, jako wartości i składowej narodowego kanonu kulturowego, ale i jako sposobności do odnalezienia niepowtarzalności.¹⁷⁸ Marginalizowaną kwestią (w aspekcie wielokulturowości) jest religia z racji traktowania jej jako sfery prywatnej. Mimo postępującego procesu sekularyzacji społeczeństwa rola Cerkwi grekokatolickiej i prawosławnej jest istotnym czynnikiem scalającym kulturę narodową Ukraińców i ważnymi życia społeczno – kulturalnego .¹⁷⁹

177 M. Sobecki, Funkcja..., op. cit., s.38.

178 S. Kozak, Z dziejów Ukrainy. Religia, kultura, myśl społeczna, Warszawa 2006, s. 348.

179 Władze komunistyczne zrealizowały likwidację Cerkwi w 1947 roku, trzy lata później rozpoczęły się starania o jej odbudowanie. posługi religijne odbywały się nieoficjalnie. Po 1989 roku rozpoczęto starania o zwrot obiektów będących w przeszłości własnością Cerkwi.

Powyższe rozważania dotyczyły obszarów, które determinują skuteczne podejmowanie dialogu kulturowego między narodami. Źródłem pozytywnych i oczekiwanych relacji jest świadomość własnej kultury. Proces identyfikacji rozpoczyna się w rodzinie i trwa całe życie. Szczególne zadania w tym zakresie podejmowane są przez szkołę ponieważ efektem oddziaływań dydaktyczno – wychowawczych powinien być permanentny proces „wyborów”, akceptacji w dziedzinie własnej tradycji narodowej. Uczeń / absolwent szkoły etnicznej, który reprezentuje wysoki poziom tożsamości kulturowej jest zwykle otwarty na inność, wykazuje aktywność w poszukiwaniu możliwości porozumienia i współdziałania. Sądzę, że oferta dydaktyczno – wychowawcza Szkoły w Białym Borze uwzględniła zasygnalizowane wyżej kwestie. Głównym celem programowym szkoły jest kształtowanie poczucia tożsamości z kulturą ukraińską. Białoborska szkoła z ukraińskim językiem nauczania określiła swoją misję:

- 1) Poznawanie historii przodków,
- 2) zdobywanie wiedzy przyrodniczej, geograficznej, etnograficznej o Bieszczadach – ziemi przodków,
- 3) nawiązywanie kontaktów interpersonalnych z przesiedleńcami w celu zebrania informacji wraz z ich systematyzacją,
- 4) rozwijanie postaw patriotycznych związanych z tożsamością narodową,
- 5) kształtowanie poczucia przynależności do swojej „małej ojczyzny”,
- 6) jednoczenie i mobilizowanie społeczności lokalnej do wspólnego działania,
- 7) kształtowanie postawy twórczego uczestnictwa w kulturze oraz popularyzowanie folkloru ukraińskiego poza własnym środowiskiem.

Osiągnięciu powyższych celów służą liczne uroczystości szkolne czego przykładem są m.in. Dni Widkryti Szkoły, Rokowyny Szewczenka; Dzień Nauczyciela/Święto Pokrowy, Festiwal Sakralnoji Tworczosti czy też Swjatweczir, Konkurs poezji śpiewanej na słowa Tarasa Szewczenki oraz spotkania z ważnymi i ciekawymi osobistościami, jak np. Ambasadorem Ukrainy w Polsce (26.10.2010). Kulturę i sztukę ukraińską promuje w środowisku lokalnym, a także w regionie Zespół Pieśni i Tańca „Witrohon”. W dniach 29-30.10.2009r. szkoła gościła delegację ukraińską z Iwanofrankiwska pod przewodnictwem Mera Wiktora Andruszkiewiczjusa. Wśród delegacji ukraińskiej byli radni Rady Miejskiej, przedsiębiorcy oraz przedstawicielka Młodzieżowej Rady Iwano-Frankowska¹⁸⁰.

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Białym Borze nie jest szkołą anonimową w regionie oraz na Ukrainie. Działalnością dydaktyczno – wychowawczą wyraża dbałość o przetrwanie tożsamości oraz ukraińskiego dziedzictwa kulturowego. Jest przykładem placówki, która mimo rozproszenia ludności ukraińskiej oraz negatywnych tendencji demograficznych (niż demograficzny odczuwa również polska większość) pełni także rolę ośrodka kulturalnego animującego projekty dla szerokiego otoczenia społecznego. Swoim oddziaływaniem chroni własną kulturę, przy równoczesnym wzmacnianiu postaw wiodących do dialogu kulturowego. Sądzę, że oczekuje tego samego od „Innych”.

I. Akty normatywne

- 1.Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 168
- 2.Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 527
- 3.Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 285
- 4.Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483
- 5.Dz. U. z 2000 r. Nr 50, poz. 579
- 6.Dz. U. z 2002 r. Nr 220, poz. 1853
- 7.Dz. U. z 2005 r. Nr 17, poz.141

II. Opracowania

- 1.Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J./red/, Edukacja regionalna, Warszawa 2006
- 2.Chałasiński J., Kultura i naród, Warszawa 1968
- 3.Czykwin E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000
- 4.Drozd R., *Polityka władz wobec ludności ukraińskiej w Polsce w latach 1944- 1989*, Warszawa 2001
- 5.Drozd R., Skeczowski R., Zymomrij M. /red/, Ukraina – Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe, Koszalin 1999
- 6.Dydra S., Nitschke B./red/, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce po II wojnie światowej*, Kraków 2010
- 7.Hejger M., *Przekształcenia narodowościowe na ziemiach zachodnich i północnych Polski w latach 1945-1959*, Słupsk 2008
- 8.Kozak S., *Z dziejów Ukrainy. Religia, kultura, myśl społeczna*, Warszawa 2006
- 9.Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009
10. Smith M.G., *Mniejszości: problemy i propozycja ich rozwiązania*, [w:] *Sytuacja mniejszościowa i tożsamość*, Kraków 1992
11. Sobecki M., *Funkcja etniczno - kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok 1997

180 <http://www.miastoigminabialybor.portal.esp.parseta.pl> (z dnia 10.04.2011r.)

12. Tortosa J.M., *Polityka językowa a języki mniejszości*, Warszawa 1986
13. Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*. (Dyskusja społeczno – krytyczna), [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. /red/, *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990
14. Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Kraków 2003

III. Witryny internetowe

1. <http://www.gk24.pl>
2. <http://www.liceum-bialybor.pl>
3. <http://www.miastoigminabialybor.portal.esp.parseta.pl>
4. <http://www.mswia.gov.pl>

The phenomenon of globalization, cultural changes, increased migration processes lead Europe/ the World to a model of a global village. The feeling of national identity, the awareness of common and different features resulting from the history, origin and culture play an important role for its inhabitants. The reality of a multicultural society is a subject of research and postulates of intercultural pedagogy.

The above issue refers also to Poland which has been a multicultural country for century. Nowadays the following minority groups should be distinguished: Germans, Belarusians, Ukrainians, Russians, Czechs, Slovaks, Jews and Armenians. The ethnic minorities include: Romani people, Lemkos and Tatars, however Silesians and Kashubians are proposed minorities.

The system changes of Poland after the year 1990 caused a change of legislation and ratifying international conventions which determined the legal frames and the scope of the activity of minority groups.

Ukrainians have a special position in the Pomeranian region due to a migration action "Vistula" which was carried out in the year 1947 by communist authorities. At present 6.5 thousand people live in the north of the country, most of them in districts of Człuchów (1.19 %) and Szczecinek (1.12 % of the total number of inhabitants).

Education, especially communicative competences in a language of ancestors are a leading purpose of teaching. Complexes of Secondary Schools in Biały Bór, Górow Iławiecki, Legnica, Przemyśl, Bartoszyce and Ukrainian classes in Banie Mazurskie and Bielsko Podlaskie realize bilingual teaching. Apart from didactical and educational activity these schools play a role of the centres of pension trustees of Ukrainian culture, the culture which they promote in social environment.

The Taras Szewczenko Complex of Secondary Schools No2 in Biały Bór is a representative school in Pomerania. The fate of the school present symbolically the fate of Ukrainian people who thanks to their determination led to opening the school in 1962. The headmistress Ms. Irena Drozd had a special contribution to expansion of the base and organization of the institution (in the years 1975-1999).

The leading purpose of the school curriculum is creating the national identity, animation of Ukrainian culture in social environment. Meetings with interesting people / guests from Ukraine as well as trips and events at school and outside it are very helpful. Projects result in creating relationships, popularization of folklore and first of all they break stereotypes concerning the insularity of Ukrainian culture. Schoolchildren of the Complex of Secondary Schools No2 in Biały Bór are at the cultural edge thanks to which they are richer in a different perspective of perceiving the reality. Cultural competences acquired in school and after-school social interactions result in open attitude - commonly expected in a reality of a global village.

Key words: *Ukrainian locality, polyculture, national minority.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Звоздецька Валентина.</i> “Учительське питання” на порядку денному українських товариств Буковини (початок ХХ століття)	3
<i>Романюк Світлана.</i> Дидактичне забезпечення навчання української мови в системі рідномовного шкільництва зарубіжних українців	7
<i>Рудницька-Юрійчук Ірина.</i> Лялька-мотанка – пам’ять поколінь	12
<i>Сливка Лариса.</i> Інтегрування матеріалів західноукраїнської художньої дитячої літератури 1919-1939 рр. із практикою підготовки педагогів до валеологічного виховання молодших школярів	15
<i>Ференц Вікторія.</i> Мовні перспективи розвитку вищої освіти України в процесі європейської інтеграції	18
<i>Пуховські Казимир.</i> Звільнення Відня у сзуїтському театрі в Польщі	21
<i>Пуховська Малгожата.</i> Становлення сучасного шкільного театру в Польщі.	27
<i>Телекі Бейла.</i> Місце соціальної педагогіки в Америці	32
<i>Форіш-Ференці Ріта.</i> Зміни програмових вимог у Румунії та їх вплив на вивчення рідної мови	38
<i>Шандор Палфі.</i> Деякі аспекти введення проєктивної педагогіки у педагогічну практику дошкілля Угорщини	42
<i>Серені Шандор.</i> Виклик інтерпедагогіки та полікультурної педагогіки	47

ВИЩА ШКОЛА

<i>Бабій Любомир.</i> Народознавча компетентність студентів у контексті сучасного полікультурного простору	51
<i>Бекірова Лемара.</i> Створення інтегративних зв’язків в системі “Школа” – “ВНЗ”, “ВНЗ” – “ВНЗ”	55
<i>Борин Галина.</i> Розвиток творчого потенціалу особистості в процесі професійної підготовки студента до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку	58
<i>Зданевич Лариса.</i> Професійна переадаптація майбутніх педагогів дошкільної освіти у вищому навчальному заклад як шлях попередження дезадаптації	62
<i>Корнят Віра.</i> Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів у сучасних умовах	65
<i>Матвеева Наталія.</i> Авторитет учителя: засадничі підвалини	68
<i>Прокоп Інна.</i> Формування умінь педагогічного цілепокладання як пріоритет професійної підготовки майбутніх учителів	71
<i>Жукровська Александра, Корначевська Івона.</i> Культурологічна освіта засобами нарації (оповіді)	74
<i>Ющак Кишиштоф.</i> Педагогічна освіта у контексті змінних потреб сучасного суспільства	78

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Заредінова Ельвіра. Основні напрямки виховної роботи формування громадянськості молодших школярів в умовах полікультурності Криму	83
Струннікова Дарина, Олійник Марія. Етнокультурна варіативність соціалізації особистості: теоретичний аспект	87
Чорней Ірина. Підготовка студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами	91
Шевчук Кристина. Педагогічне керівництво процесом формування ціннісних орієнтацій молодших школярів	95
Олвастоне Балог Жужанна. Виховання здорового способу життя як основне завдання закладів освіти	99
Каріко Шандор. Нові та старі парадигми у виховному процесі	102
Кокель Анджей. Освіта у цінностях студентів педагогіки в об'єднаній Європі	108
Здряскі Кшиштоф. Довіра – аксіома професіоналізму педагога	112

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Палійчук Оксана. Методика ознайомлення молодших школярів із християнськими чеснотами на уроках християнської етики	119
Піковська Мирослава. Педагогічний аналіз моніторингу якості дошкільної освіти	122
Тимчук Людмила. Соціальні функції освіти дорослих	126
Берегасі Аніко. Адитивний метод викладання рідної мови у школах з угорською мовою навчання Закарпаття скрізь нової шкільної програми	129
Девошио Іван, Візварі Гергель. Використання сучасних інформаційних технологій і традиційних методик викладання в Західному та Східному регіонах	133
Молнар Елеонора. Спеціалізована школа-інтернат як умова успішного навчання учнів	136
Самборовські-Нодь Ібоа. Зміни в поглядах, які визначають зміст навчання історії	141
Пірошка Демйень. Можливості корегування розуміння слова та тексту за допомогою методу драматизації	147
Рако Ержебет. Навчання дітей в інтернатах та дитячих будинках сімейного типу	151
Павелскі Лешек. Освіта ромів: стан і перспективи	155
Ковачне Бакоші Єва, Гованські Яношине, Кішне Корбуль Каталін. Комплекс методик формування компетенцій фахівця дошкільника	158
Мацьонг Юланта. Дошкільна освіта у сучасному педагогічному дискурсі:	166
Стельмашик Ізабелла. Розвиток традицій та національної ідентичності на практиці в комплексній середній школі № 2 в Бяли Бор - внесок у дослідження	176

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Zwozdesky Valentine. “Teachers matter” on the agenda of Ukrainian companies Bukovina (the beginning of XX century)	3
Romanyuk Svitlana. Didactics adm of studies of ukrainian in system of mothertoung education foreign ukrainians	7
Rudnytska-Yuriychuk Iryna. History of origin of key doll (vuzlova lial’ka, lialka-motanka)	12
Slyvka Larysa. Integration of the materials of West-Ukrainian belles-letters for children (1919-1939) with practice of teacher-training into valeological education of junior pupils	15
Ferenc Viktoria. Perspectives of the development of the Ukrainian Higher education in the process of the European integration	18
Puhovsky Kazymyr. The Relief of Vienna in the Jesuit Theatre in Poland	21
Puhovska Malgojata. Standing of contemporary school theatre in Poland	27
Teleki Béla. Socialpedagogy in Amerika	32
Fóris-Ferenczi Rita. The changes in content regulation and its consequences in Hungarian-language teaching in Romanian	38
Palfi Shándor. Some features of the introduction of the kindergarten project pedagogy in Hungary	42
Szerepi Sándor. Theoretical basis intercultural education and multicultural education	47

HIGHER SCHOOL

Babiy Lyubomyr. Ethnological competence of students in the context	51
Bjekirova Lemara. The creation of integrative linkages in the system of “school” – “high”	55
Boryn Galyna. The creativeness development of future educator of preschool in the professional training process	58
Zdanevich Larissa. Future teacher professional peredadaptatsiya preschool education in universities	62
Kornyat Vira. Professional preparation of future social	65
Matveyeva Natalya. Fundamental component authority of the theacher	68
Prokop Inna. Forming of abilities of pedagogical tsilepokladannya as priority of professional preparation future teachers	71
Żukrowska Aleksandra, Korpaczewska Iwona. Culturological education by the means of narration	74
Juszczak Krzysztof. Teachers’ education in the context of changing expectations in a contemporary society	78

THE THEORY OF UPBRINGING

Zaredinova Elvira. Basic directions of educational work on formation of civilization at younger schoolboys are defined of the polycultural environment of Crimea	83
Strunnikowa Daryna, Olynik Marija. Social development of the personality in different cultures	87
Chorney Irina. Preparing students to innovative pedagogical activity with younger pupils	91
Shevchuk Christina. Pedagogical managing the process of forming of the valued orientations of junior schoolboys	95
Olvasztóné Balogh Zsuzsanna. The importance of the health upbringing our educational institutions	99
Karikó Sándor. The Old-New Paradigms of Education	102
Kokiel Andrzej. Education to values of the students of pedagogy in the uniting Europe	108
Zdziarski Krzysztof. Trust - an axiom of professional pedagogue	112

THE THEORY OF EDUCATION

Paliychuk Oksana. Technique review younger pupils with the christian virtue lessons christian ethics	119
Pikovs'ka Myroslava. The Pedagogical Analysis of the Monitoring of Quality of Pre-School Education	122
Tymchuk Ludmila. The social functions of adult education	126
Beregszászi Anikó. An additive approach of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education: possibilities offered by the new curriculum	129
Devosa Iván, Vízvári Gergely. How to reduce the gap between the ICT and digital competency in education of the Western and the Eastern part of the EU – Constructing low cost multi-touch interactive boards for education based on C# and Nintendo Wii remote	133
Molnar Eleonora. Specialized boarding school as a condition for the successful education of pupils	136
Szaborovszkyné Nagy Iboya. The main changes in the aspect of history teaching	141
Demjen Piroska. Dramatic activities in the service of text understanding (reception) comprehension	147
Rako Ergetet. Education of young people living in institutions	151
Pawelski Leszek. Education of roma from new ...	155
Kovácsné Bakosi Éva, Kissné Korbuly Katalin, Hovánszki Margit. Complex methodological competencies in preschool education	158
Maciąg Jolanta. The challenges and areas of primary education in modern pedagogical discourses	166
Stelmasiak Izabela. Cultivating the tradition and national identity in a practice of the Complex of Secondary Schools No 2 in Biały Bór – a contribution to research	176

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, лїве – 2,5 см, правє – 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 XXXIX

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 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 XXXIX

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 18.04.2011 р. Підп. до друку 28.04.2011 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.