

решение в течение 3 + 2 года). После первого уровня специальности разделяются на две группы, учительские и не учительские варианты профессии, так чтобы специальности составляющие учительское профессиональное образование, стали университетским уровнем. В практической жизни встаёт целый ряд проблем. Вопросы подготовки преподавателей для общих и средних школ содержат противоречие. Если останется институтская и университетская подготовка преподавателей трудно понять два цикла в рамках четырёх или пятилетней подготовки преподавателей. Не решает проблему получения диплом степени «BSc» в педучилище, в подготовки учителя-воспитателя, учителя социальной педагогики, а также учителя дефектологии. Между тем в этих специальностях на уровне «МА» и в настоящее время уже идёт подготовка. Регулирование содержания образования происходит по юридическому правилу при наличии правительственного постановления о требованиях к учительской должности. Так именно готовились требования к учительской должности. В середине девяностых годов у специалистов по подготовке преподавателей был консенсус по вопросу требований к учительской должности и по итогам долгой творческой работы специального комитета обрисовались самые важные принципы, как например:

- Педагогические задачи учительской профессии едины, не зависят от того, по какой специальности и для какого типа школы происходит подготовка.

- Из-за жёсткой специализированной структуры образования на учительских специальностях доминирует подготовка по специальностям, уровень педагогической подготовки низок, поэтому эту сторону работы надо усилить

- У педагогической подготовки, за отсутствием общего регулирования, в 30-и заведениях, о готовящих примерно 100 разных специальностей педагогов, остается «по соглашению», например, количество учебных часов и расходы на педагогические предметы, из-за чего между заведениями существуют значительные различия. Между тем, в то же время надо сказать, что достигнутые результаты - особенно в институтской подготовке учителей - надо беречь.

- Выясняется согласие и в том вопросе, что с выходом закона об общем и специальном образовании все школьная структуры и содержание образования (Национальный основной план - NAT) превращаются в то направление, которые обеспечат сближение друг с другом общее и профессиональное образование, уровни университетской и институтской подготовки преподавателей.

- Социализированная структура высшего образования слишком изрезана и жёстка, поэтому необходимы интеграция между специальностями и конвертирование в сфере образования.

Из вышеупомянутых принципов следует, что для каждой преподавательской специальности должны быть общие требования по педагогическим предметам и двойное требование к учительским профессиям (специальное и педагогическое).

ВЕНГЕРСКАЯ ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шандор Дравидки

Ниредьхазская Высшая Школа (Кафедра Педагогики)

Автономия является институтом свободы личности и коллективных правых свобод, заключающихся в самоуправлении. Сегодня, во время модернизации венгерской культуры образования, было бы неправильным оставить без внимания те исторические моменты, которые происходили в отечественном развитии. Мы должны считаться с достижениями прошлого, историческими традициями, иначе каждое начало не будет иметь корней. В своем исследовании я попытался представить моменты из исторических фактов возникновения автономного образования.

Автономное образование своими корнями уходит в позднее средневековье и начало нового века. С распространением реформации как новый тип учебного заведения и управления возникают протестантские школы. Одной из характерных форм автономности стали ученические советы по самоуправлению в коллегиях.

В развитии автономности важно упомянуть венгерские движения учителей и преподавателей 1840-х годов. Намерения осуществить профессиональные, экономические и политические интересы привело к возникновению необходимости профессионального суверенитета и права вмешательства преподавателей в дела школы. Это стремление наиболее решительно проявилось на первом всеобщем собрании преподавателей в 1848 году. В век реформации процветают студенческие советы по самоуправлению, которые отстаивали право на вмешательство в собственные дела и участие в их руководстве. Такой областью деятельности были самообразовательные и читательские кружки.¹

Направление всеобщего и гражданского преобразования венгерского общественного образования после 1867 года определила теоретическая и практическая деятельность Йозефа Ётвёша. Руководящей теорией в его работах является либеральная автономия. По мнению Йозефа Ётвёша заданием государства является гарантия личной и гражданской свободы. В законодательстве народного образования 1868 г. Ётвёш Йозеф сформулировал следующие главные стремления в учебном деле: свободный выбор учебного заведения; свобода преподавания и обучения в народных школах на родном языке; почитание исторически возникших церковных систем учебного управления; точное определение роли педагогических комитетов в представительстве профессиональных интересов и учебном управлении; ограничение чрезмерного влияния государства над созданием и контролем школы.²

Со второй половины 1870-х годов наблюдаем усиленные стремления государственного влияния, ставящее под угрозу самостоятельность школы. Такими были языковой закон 1879 года, направленный на ограничение самостоятельности учебного дела национальных меньшинств, эксперимент национализации школы в 1904 году. В 1920-х годах с неизбежным расширением сети народных школ и распространением гражданских школ, с ростом количества содержателей школ создается видимость укрепления участия общественности и большей заинтересованности населения в делах школы. С другой стороны усиливалось идеологическо-политическое влияние государства, которое проявлялось в неонационалистическом и христианско-национальном духе, основанном на новых теориях учебного плана, школьных учебников, молодежных движений, полной школьной практики.

В 1930-х годах выдавались распоряжения направленные на отодвижение самостоятельности школы и суверенитета воспитания на задний план. Примером этому являются законы о средней школе 1934 и 1838 и народной школе 1940 годов. С расширением сферы деятельности главных управлений учебных округов ограничения со стороны государства были направлены на самостоятельную деятельность комитатов и церкви. В следствии территориального распространения государства в 1941 году усилилось проявление антинациональности, в полной мере укрепилось идеологическо-политическое влияние государства на разные общественные сферы.³

После второй мировой войны эпоха коалиции означала для венгерского общего образования перспективу модернизации и демократического преобразования. Однако начало национализации в 1948 году и переформирование венгерского общего образования на советский тип привели к безповоротному устранению автономии любого вида. Безусловно без предшествующих событий в политике образовательного управления предыдущих десятилетий новое идеологическо-политическое руководство школы не в дальнейшем не развивалось бы с такими темпами.

С 1970-х годов наблюдаются попытки восстановления самостоятельности, которые способствовали переменам в устройстве венгерского общего образования. Такими попытками были создания ученических советов по самоуправлению, разработки разных местных воспитательных систем, ВЗЕДЕНИЕ школьных экспериментов, переформирование учебного управления. Большое значение имело принятие закона об образовании в

1985 року, являючогося результатом нової реформеної політики. Регулювання професійної самостійності педагогів і автономії школи на законному основанні повернула венгерське освітнє до етвєшевських ідей минулого столїття; Однак зміни 1980-х років не принесли очікуваних суцїєвних і політичних змєнєнєй в суверенитеті школи. Незмєнно залишилися в силі утопічне суцїєво і людське ідеал, очуцалася потреба в системі, котра представляла б інтереси суцїєва батьків і учнів.

Введення змєнєнєй в закон об освітанні в 1990 році привело до радикальних змєнєнєнєй стосовно державних шкіл і шкіл одного вчителя.

Суть суверенитету школи заключається не тільки в самостійності вчителів, але і в якості освіти. Для деяких навчальних закладів самостійність означає можливість створення умов, характерних для приватної економіки, тобто можливість поставити навчальний заклад в один ряд з ринковими підприємствами.

ПЕРЕЧЕНЬ СНОСОК

1. Bajko Mátyás: Kollégiumi iskolakultúrának a felvilágosodás idején és a reformkorban. Budapest, 1976. 278.
2. Molnár Károly - Vaskó László: A magyar demokratikus tanítvány negyven éve. Veszprém, 1985, 78.
3. Kelemen Elemér: Az iskolai oktatásiügyi autonómia történetéről, Magyar Pedagogia, 1994, 3-4 sz., 317.

СТРУКТУРА МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Усатий В.Д.

Житомирський педуніверситет

Мабуть, справедливо буде сказати, що вчитель - одна з найважливіших фігур у здійсненні педагогічної політики суцїєвства, оскільки саме в школі закладаються ті освітні

підвалини, на яких тримається вся будівля освіти кожного громадянина.

Процес взаємодії вчителя й учнів під час опрацювання певних тем проливають світло і на ті мовленнєві навички, які повинен мати вчитель [4:18; 3:23-28; 2:28-33; 11:12]. Враховуючи виступи науковців, вчителів-практиків, підкреслимо, що вчитель повинен мати мовленнєву підготовку, опорою якої служить глибоке знання мови. В останні півтора десятиліття років у педагогічній і психологічній літературі посилюється інтерес до моделювання того, яким має бути фахівець відповідної професії. Інколи для цього використовують терміни «кваліфікаційна характеристика», «професіограма», «модель»[9:14]. Проте потрібно зазначити, що поняття професіограми з'явилося ще в 60-ті роки минулого столїття. Так, відомий педагог В.П. Острогорський [1:356] розробив професіограму вчителя-словесника. Відомий сучасний психолог В.А. Крутецький у подібних випадках вживає термін «деякі питання психології вчителя». Говорячи про культуру мовлення, він виділяє вміння ясно і чітко виражати свої думки і почуття за допомогою мовлення, а також міміки та пантоміміки. Мовлення вчителя, вважає психолог, має відзначитися внутрішньою силою, переконливістю, виразністю, не бути одноманітним[7:239-240]. Автор розглядає цілу систему мовленнєвих умінь вчителя взагалі.

Звичайно, мовлення окремих людей, як зазначав Л.О. Синиця, може відрізнитися запасом слів, переважанню певних синтаксичних конструкцій, «проте це не означає, що скільки окремих людей, стільки й окремих мовлень»[12:13]. Пошук і обґрунтування мовленнєвих умінь і навичок, які в своїй сукупності були б оптимальними для виконання навчальної системи навчальних предметів і виховних заходів. Іншими словами, мовлення вчителя не може функціонувати, не слугуючи навчально-виховним завданням, оскільки воно і є мова у дії, яка обслуговує потреби навчально-виховного процесу.

Аналіз показує, що своїм характером і системою лексичних засобів мовлення вчитель має відповідати специфіці предмета, системі його понять. А на уроках читання воно повинне допомагати учням розуміти мову образів художніх творів, формувати емоційну атмосферу і класі, що відповідає характеру тексту, пробуджувати увагу до художнього слова, вчити розпізнавати елементи розповіді, опису, роздуму (міркування).