

національно свідомого громадянина України зі сформованими ідейними переконаннями, здатного завоювати і відстояти свою державу.

Висновки... Таким чином, вивчення праць О.Партицького дозволяє стверджувати, що провідними принципами національного виховання визначались:

1. Виховання повинно виростати з потреб народу, відзначатись національною спрямованістю, важливою ознакою індивідуальності педагог вважав рідну мову;
2. Природовідповідність, яка полягає у врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей;
3. Гуманізація, що полягає у створенні всесторонньо-гармонійного розвитку особистості.

Аналізуючи теоретичну і практичну педагогічну діяльність Омеляна Партицького, відзначаючи серед рис його характеру розумний прагматизм, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбство (аж до нестями), доходимо висновку, що і його педагогічні й філологічні праці, історичні, літературознавчі, краєзнавчі дослідження були підпорядковані одному – національному вихованню підростаючого покоління.

Література

1. Брокгауз Ф.А. Нефрон И.А. Энциклопедический словарь. – С.Петербург, 1893. – Т.9. – С.893- 894.
2. Діло.- Львів, 1891. – Ч. 127-140.
3. Діло.- Львів, 1891. – Ч. 260-273.
4. Згарській Єв. Фреблівська метода / Єв. Згарській // Газета Школьна. – Львів, 1876. – Ч.10. – С.77-79.
5. Ковалюк Р. Краєзнавчі мотиви в науково-організаційній діяльності Омеляна Партицького / Р. Ковалюк //
6. Історичне краєзнавство і національне виховання. Матеріали науково-практичної конференції. – Львів, 27
7. травня 1994. – Львів: Ред.-видавничий відділ Львівського університету, 1994. – С.32-33.
8. ЛНБ ім. В.Стефаника. – Відд. рук. – Ф.154, од.зб. 3, папка 1. Арк. 1 – 2зв.
9. Партицький О. Червона Русь в часах передісторичних / О.Партицький // Галичанин. – Львів, 1863.
10. Партицький О. Старинна історія Галичини. – Львів: Друк. НТШ, 1894. – Т.1. Від VII віку перед Христом до року
11. 110 по Христі. – 372с.
12. Руска читанка для низших клас середних шкіл. (У 2ч): Ч.2 / Уложив О.Партицький. – Львів: Накл. т-ва
13. «Просвіта», 1871. – VII, 1, 572, 135с.
14. ЦДІАУ у Львові. – Ф. 309, сп. 1. 1, зб. 39. – С.2.–12.

Анотація

В статті висвітлені основні принципи галицького педагога Омеляна Партицького стосовно національного виховання. Вся практична педагогічна діяльність вченого була підпорядкована одній меті – національному вихованню підростаючого покоління.

Аннотация

В статье рассматриваются основные принципы галицкого педагога Омеляна Партицкого, касающиеся национального воспитания молодежи. Вся практическая педагогическая деятельность ученого была подчинена одной цели – национальному воспитанию подрастающего поколения.

Summary

The article focuses on basic principles of national education of the teacher of Galicia-Omelyan Partickiy. The purpose of practical pedagogical activity of the teacher is national education of new generation.

Подано до редакції 14.12.2009 р.

□ 2009

Лемко Г.І.

МЕРЕЖА ЗАКЛАДІВ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ

ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (1919-1939 рр.)

Постановка проблеми у загальному вигляді... Відродження України немислиме без становлення й утвердження української національної школи, розвитку національної освіти.

Складними й водночас важливими для розбудови сучасної національної школи в Україні вважаються процеси, які відбувалися в історії західноукраїнської школи міжвоєнного періоду (1919-1939 рр.). Ці роки позначені не лише боротьбою за існування національної школи на західноукраїнських землях, а й пошуками шляхів оновлення змісту освіти, а значить, її нових методів, форм і засобів навчання.

У міжвоєнну добу на західно-українських землях саме вчитель через зміст навчання і виховання мав найбільшу можливість зберегти національну мову, культуру, історичні традиції. Тому ефективність навчально-виховного процесу та його національна спрямованість у народних школах західноукраїнського регіону значно залежала від підготовки вчителів-українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблема підготовки вчителів для початкових класів народних шкіл Західної України була предметом дослідження таких науковців: М. Барни, О. Вишневського, Д. Герцюка, Л. Єршової, Т. Завгородньої, В. Кеміня, Б. Ступарика та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – простежити розвиток мережі закладів з підготовки вчителів для українських народних шкіл Західної України міжвоєнної доби.

Виклад основного матеріалу дослідження... Провідну роль у процесі засвоєння знань відіграє учитель – людина, “заглиблена” у свою професію, котра володіє майстерністю передачі знань дітям, уміє багато, повно і красиво викласти навчальний матеріал. Від учителя початкових класів чи не в першу чергу залежить майбутнє людини, майбутнє нації.

Проблема підготовки вчителів для народних шкіл національних меншин була не лише актуальною, а й складною, бо уряди держав, до складу яких після розвалу Австро-Угорської імперії увійшли західноукраїнські землі, не сприяли її вирішенню.

На початку 20-х рр. ХХ ст. здобути педагогічну освіту на західноукраїнських землях можна було переважно двома шляхами. Основний з них – це закінчення п'ятирічних учительських семінарій, які спиралися на програму семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів – п'ятирічні семінаріїні учительські курси. З 1928-29 н.р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя цих же класів у дворічних педагогіях [7, с. 27].

Доступ до вчительських семінарій був ускладнений для школярів-українців. Цифрові дані дозволяють зробити висновок про те, що в державних учительських семінаріях Львівського шкільного округу навчалось лише 23 % учнів-українців. Тут діяли 11 польських учительських семінарій, з них: 3 чоловічі, 7 жіночих і 1 коєдукаційна (спільне навчання дівчат і хлопців). Серед 8 утраквістичних було 6 чоловічих, 1 жіноча й 1 коєдукаційний курс. Українські вчительські семінарії були представлені жіночою семінарією в Перемишлі, де всі предмети викладалися українською мовою, та коєдукаційним курсом у Львові [10, с. 29].

Нагальна потреба підготовки вчительських кадрів була зумовлена їхньою нестачею. Досить сказати, що у 20-ті роки ХХ ст. на одного працюючого вчителя припадало більш, ніж 50 учнів, при чому ця цифра не тільки не зменшувалася, а навпаки, постійно зростала. Особливо гостро виражалась ця проблема у сільській місцевості. Зрозуміло, що постійна нестача кадрів (передусім кадрів для українських народних шкіл) вимагала розширення й удосконалення роботи педагогічних навчальних закладів.

Переважна більшість західноукраїнських освітян дуже добре розуміла важливість та невідкладність збереження і розбудови національного шкільництва, у тому числі й підготовки національних учительських кадрів. Однак умови для їх навчання й виховання були дуже невтішними. Галицький педагог Іван Герасимович наводить такі дані станом на 1923 р.: “державних учительських семінарій було: польських 12, утраквістичних 7, українських 2, які також переіменовано з початком біжучого 1923/24 р. на утраквістичні. Кураторія касує одинокий на цілу Галичину державний український мужеський учит. семінар у Львові, закриваючи поступенно шкільні роки. З 1923/24 шк. р. було закрито I рік, а відтак поступенно будуть звивані вищі курси” [4, с. 5].

Згідно з законом 1924 р. всі утраквістичні та дві українські семінарії по суті стали “п о л ь с ь к и м и школами по духу, мові і навіть складу учителів і учнів” [2, с. 2]. У законі було сказано, що й надалі на теренах Львівського, Станіславського, Тернопільського, Волинського і Поліського воеводств будуть створюватися тільки двомовні державні учительські семінарії.

Матеріали офіційної статистики підтверджують, що в Східній Галичині початку 30-х рр. ХХ ст. кількість приватних учительських семінарій превалювала над державними (відповідно 25 і 18). Однак із середини 30-х рр. ХХ ст. кількість приватних учительських семінарій різко скорочується (6 приватних учительських семінарій і 15 державних). Основною причиною цього стала реформа освіти в Польщі 1932 р.

Відповідно до законодавчих актів, прийнятих у рамках цієї реформи, “заведеннями образування кандидатів на учителів всенародних шкіл, після скінчення котрих одержують вони диплом на учителя всенародних шкіл, є державні або приватні з правами державних: а) учительські семінарії, б) педагогічні ліцеї, в) педагогії” [8, с. 15-16]. Проте розпорядженнями МОіВП Від 30 травня 1932 р. та від 1 квітня 1933 р. прийом на навчання до вчительських семінарій був припинений, через що в середині 1930-х рр., випустивши останніх

“абсолювентів”, вони остаточно перестали існувати. Безперечно, учительські семінарії відіграли свою позитивну роль, бо саме випускники цих навчальних закладів давали основний контингент вчителів для народних шкіл.

Вже на початку 30-х рр. ХХ ст. була вироблена думка щодо необхідності підготовки вчителів для всіх ланок середньої школи (включно з народними школами нижчого типу) з вищою освітою. Але ж не тільки на західноукраїнських землях, але й у більш розвинутих країнах не були створені умови для реалізації цього побажання. Тому деякий час ще продовжували існувати вчительські семінарії.

Поряд із державними навчальними закладами з підготовки вчителів для українських народних шкіл у 1919–39 рр. активно працювали і приватні, якими опікувалося товариство “Рідна Школа”. Це педагогічне товариство заклало свою першу приватну вчительську семінарію в 1892 р. і з кожним роком їх кількість зростала. Вже в 1922/23 р. т-во “Рідна Школа” утримувало 6 вчительських семінарій і 4 семінарійні курси [4, с. 10]. Але колонізаційна політика польської влади торкнулась і приватних вчительських семінарій. До вчительських семінарій приймалися молоді люди віком від 14 до 17 років, котрі закінчили 7 класів народної школи. Крім того, до навчання допускалася 17-20-річна молодь, але лише з дозволу Кураторії Львівського шкільного округу та за умови закінчення державної чи приватної семикласної школи “з правом публічності” або 3 класів середньої загальноосвітньої державної школи.

Подальші зміни в структурі та змісті підготовки вчителів для народних шкіл Східної Галичини відображають розпорядження Кураторії Львівського шкільного округу, видані у вересні 1923 р. (ч. 8280/1 від 12/IX ; ч. 7255 від 24.IX). Згідно з їх вимогами державні українські вчительські семінарії мали бути перетворені в утравістичні. Вивчення таких предметів, як історія, географія, “наука про сучасну Польщу”, передбачалося виключно польською мовою, з учителями польської національності. Розпорядження Кураторії Львівського шкільного округу від 13 грудня 1923 р. (ч. 10782/1) доповнило цей перелік: викладання педагогіки, психології, історії виховання й педології мало теж здійснюватися “в польській викладовій мові польськими вчительськими силами” [1, с. 17].

Українською мовою мало відбуватися навчання релігії, математики, фізики, природи, української граматики. Поза вимогами зазначених документів залишилися такі курси, як “рисунок, спів, скрипки, руханка, слейд та жіночі роботи (бож на прим. рисувати, чи грати на скрипці, чи шити не можна по-українськи або по-польськи)”.

Отож можна констатувати, що польська держава, офіційно утвердивши свої позиції на колишніх підавстрійських українських територіях Галичини, розгорнула широкий наступ на її рідномовне шкільництво і шляхом різноманітних обмежень у підготовці вчителів, передусім у державних фахових семінаріях.

Завершальним етапом наступу на підготовку українського вчителства в першій половині 20-х рр. ХХ ст. (як і шкільництва загалом) вважається мовний закон 1924 р. За цим законом на всіх галицьких землях польська мова ставала офіційною не лише в державних, а й у приватних освітніх інституціях. Незважаючи на дискримінаційні вимоги польського освітнього законодавства, найсуттєвішою підмогою в підготовці майбутніх учителів для українських народних шкіл 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. виступали приватні вчительські семінарії. Як і в довоєнний період, їх відкриття ініціювали українські громадські та релігійні організації, передусім Українське педагогічне товариство, проголошене в 1920 р. головним організатором і провідником національного народного шкільництва в краї.

У 1923/24 н.р. Українське педагогічне товариство заснувало однорічні вчительські семінарійні курси у Львові (2), Станіславі (1), Тернополі (1) [10, с. 68]. Тут мала змогу навчатися молодь, котра з різних причин не закінчила семикласну народну школу, що було умовою для вступу до вчительських семінарій. Закінчивши курси, учні складали екзамени на звання вчителя народної школи і тим самим поповнювали кагорту українських педагогів.

Аналіз навчальних планів однорічних вчительських курсів УПТ переконує в тому, що питанням фахової підготовки в них приділялася належна увага, однак через брак викладачів, слабку матеріальну й методичну базу, недовготривалість, навчання носило переважно просвітницький характер і, зрештою, в 1929 р. вони були закриті.

Вагому роль у створенні приватних навчальних закладів відігравали, крім громадських, релігійні об'єднання, а зокрема релігійне греко-католицьке об'єднання Сестер Василіянок. Відомо, що в міжвоєнний період на території Галичини існувало 4 вчительських семінарій: у м. Львові, Яворові, Дрогобичі та Станіславі. При цьому варто зазначити, що семінарії, які організували Сестри, не мали ознак релігійної нетерпимості та не передбачали для майбутніх вихованок будь-яких обмежень. Навпаки, у статуті семінарії зафіксовано, що на навчання приймалася молодь “без різниці на релігійне визначення і на національність”. Мовою викладання була

українська, але, разом з тим, передбачалося, що семінаристики мали можливість навчатися і польською мовою, щоби одержати право викладати не лише українську, але й польську мову.

Головною формою підготовки вчителів у польській державі міжвоєнної доби були трирічні педагогічні ліцеї та дворічні педагогії.

Навчальний процес у педагогічному ліцеї складався з 3-х курсів, число учнів на кожному з яких становило 20-40 осіб. Подібно до вчительських семінарій, при кожному педагогічному ліцеї передбачалося створення власних шкіл вправ, де учні могли "практикувати", та інтернатів. Інтернатами займалися опікунські ради, до складу яких входили люди, відповідальні за виховну роботу з дітьми в позаурочний час (префекти), по два представники від учительського колективу, 2-3 батьків, лікар і директор.

До педагогічного ліцею могла вступати молодь віком 16-20 років, після закінчення загальноосвітніх гімназій – державних або приватних з правом державних середніх загальноосвітніх шкіл. Екзамени при вступі у ліцей мали дві частини: письмову й усну. Письмово складали іспит із польської мови, а усно – з польської мови і математики. Крім того, прослуховувалися музичні здібності учнів.

До педагогій приймали випускників загальноосвітніх ліцеїв віком від 18 років. Статистичні дані про кількість закладів із підготовки вчителів для народних шкіл на території Львівського шкільного округу станом на 1937/38 н. р. свідчать, що державних педагогічних ліцеїв у трьох східних воєводствах Галичини було 10, а педагогій, вищого типу фахової підготовки народних учителів, – лише одна. Слід зазначити також, що у нових закладах з підготовки вчителів для народних шкіл українців (греко-католиків) було мало, особливо в державних, хоча на Галичині саме українці складали переважну більшість населення. Для вступу до педагогічного ліцею та педагогії необхідно було закінчити гімназію або загальноосвітній ліцей, а українські діти, переважно вчилися в народних школах, і середня освіта їм була практично недоступна.

Отже, у міжвоєнну добу підготовку вчителів для народних шкіл Галичини, зокрема й українських, здійснювали учительські семінарії, вчительські курси, педагогічні ліцеї та педагогії.

Аналогічною була політика Польщі щодо підготовки вчителів для народних шкіл і на інших українських територіях, що входили до складу, передусім, Волині. Тут у 20-х рр. ХХ ст. діяли лише 4 вчительських семінарій, з яких 2 – приватні. Польський уряд не сприяв належній підготовці українських вчителів і на цих етнічних українських землях.

Ще гіршим були результати 20-річного панування боярської Румунії в Буковині. Архівні джерела засвідчують, що до початку румунської окупації підготовка майбутніх учителів для українських народних шкіл цього краю в основному відповідала потребам розвитку українського народного шкільництва. Завданням учительських семінарій було "виобразувати такі учительські сили, що своїми загальними та фаховими відомостями, своїм знанєм і характером зможуть відповісти вимогам державного шкільного закону" [5, с. 31].

Від 1871 р. у Чернівцях існувала чоловіча вчительська семінарія, у якій, починаючи з 1872 р., діяли й жіночі класи. З приходом румунської влади (1919 р.) цей навчальний заклад було поділено на три відділи: український, німецький і румунський. Однак уже в 1922 р. його було взагалі закрито.

Такою ж сумною була доля приватної вчительської семінарії для дівчат, яку в 1909/10 н. р. заснувало товариство "Українська школа" у Чернівцях. Окупавши Буковину, румунські війська зайняли "Народний дім", де вона була розміщена. З 1919/20 н.р. розпочалася поступова ліквідація цього навчального закладу, а 26 вересня 1921 р. шкільна дирекція отримала повідомлення про те, що "за розпорядком міністерії закривається приватний семінар товариства "Українська Школа"[3, с. 129].

Таким чином, заклади з підготовки вчителів українських народних шкіл у цій частині Західної України фактично припинили свою діяльність.

Як свідчить наше дослідження, у міжвоєнний період занепадало не тільки українське народне шкільництво, а й система підготовки вчителів Буковини, яка до окупації була досить розвинутою.

У значно кращому становищі, у порівнянні з Буковиною, була у міжвоєнну добу підготовка вчителів українських народних шкіл на Закарпатті. У 1921-1922 н. р. тут діяли 3 вчительські семінарії, у яких українська молодь навчалася рідною мовою: державна в Мукачево та приватні греко-католицькі (чоловіча й жіноча) вчительські семінарії в Ужгороді, а в 1938 р. в Закарпатті вже існувало 5 учительських семінарій: 4 з українською мовою навчання і 1 – з чеською [6, с. 949].

Щоб навчати українських дітей у рідномовних школах, потрібні були вчителі-українці. Однак аналіз динаміки зростання загальної кількості педагогічних кадрів початкових шкіл в 1920 – 1931 рр. дозволяє констатувати, що при загальному збільшенні чисельності педагогічних кадрів (245 %) найбільш відчутне зростання кількості чеських учителів (1796 %), менше – німецьких (328 %) і ще менше – українських (257 %).

Незважаючи на значне збільшення кількості педагогів української національності на території Підкарпатської Русі, все ж таки не було достатньої кількості вчителів. Така ситуація спостерігалася і в Галичині та Волині. Станом на грудень 1935 р. у різних місцевостях Закарпаття не вистачало такої кількості педагогів: Рахівщина – бракує 18 учителів; Тячівщина – 12; Волівщина – 22; Іршавщина – 22 [9, с. 191].

Учительські семінарії на Закарпатті не задовольняли вимог до підготовки вчителів, потребували вдосконалення навчально-виховного процесу. Підтвердженням цього є відомості про те, що вже у 20-х рр. ХХ ст. пропонувалося готувати вчителів у педагогічних академіях, тобто в навчальних закладах вищого освітнього рівня.

Перша педагогічна академія в Чехословаччині заснована у Братиславі в 1930 р. Через рік аналогічні навчальні заклади були відкриті в містах Прага і Брно. Закарпатська молодь мала змогу здобувати в них фахову педагогічну освіту.

Висновки... Таким чином, внаслідок складних суспільно-політичних і соціально-економічних умов на західноукраїнських землях у 20–30-х рр. ХХ ст. роль українського вчительства в житті краю була надзвичайно важливою, що відображалось в діяльності мережі закладів педагогічної освіти (учительські семінарії, державні і приватні семінарійні курси) та її розвитку.

Література

1. Биймо в дзвін. – Львів, 1924. – 32 с.
2. Виконавчий розпорядок до шкільного закону для “кресів” // Діло. – 1925. – 25 січня. – С. 2.
3. Гарас М. Ілюстрована Історія товариства “Українська Школа” в Чернауць / М. Гарас. – Чернауць, 1937. – 147 с.
4. Герасимович І. Українські школи під польською владою / І. Герасимович. – Станиславів, 1924. – 16 с.
5. ДАЧО, Ф.1006 (Частная женская учительская семинария “Украинская школа”, г.Черновцы), оп.1, спр.3
6. (Устав семинарии общества “Украинская школа” в г.Черновцы). – 31 арк.
7. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. – К., 1995. – Т. 3. – С. 949.
8. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи (1919–1939 роки) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 134 с.
10. Законопроект про шкільне самоврядування // Рідна школа. – 1932. – Ч.15–16.
11. Наше шкільництво// Учительський голос. – 1935. – Ч. 10. – С. 185–194.
12. Федорович К. Українські школи в Галичині в світлі законів і практики / К. Федорович. – Львів, 1924. – 94 с.

Анотація

В статті простежено розвиток мережі закладів освіти вчителів для українських народних шкіл Західної України міжвоєнної доби, які репрезентували учительські семінарії, державні та приватні учительські курси. Поступово замість учительських семінарій, які існували довгий час, з середини 30-х рр. ХХ ст., у зв'язку з реформою освіти 1932 р., у Галичині провідну роль почали відігравати педагогічні ліцеї та педагогії, а на Закарпатті – педагогічні академії.

Аннотация

В статье прослежено развитие сети заведений образования учителей для украинских народных школ Западной Украины в междувоенный период, которые представляли учительские семинарии, государственные и частные учительские курсы. Постепенно вместо учительских семинарий, которые существовали долгое время, с середины 30-х гг. ХХ ст., в связи с реформой образования в 1932 г., в Галичине ведущую роль начали играть педагогические лицеи и педагогии, а на Закарпатье – педагогические академии.

Summary

In the article development of network of establishments of education of teachers is traced for Ukrainian folk schools of Western Ukraine of intersoldiery days, which presented teaching seminaries, state and private teaching courses. Gradually in place of teaching seminaries which existed long time, from middle of 30th XX item, in connection with reform of education in 1932, pedagogical lyceums and педагогії began in Galichina to play a leading role, and on Zakarpatti are pedagogical academies.

Подано до редакції 15.12.2009 р.

□ 2009

Мисечко О.Є.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПОРТФЕЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-МОВНИКА:

ПОГЛЯД З УКРАЇНИ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Мовна освіта та її професійне забезпечення в умовах сучасної мультилінгвальної і полікультурної Європи після невеликого періоду затишшя, пов'язаного з адаптацією виданих на початку XXI ст. Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, нещодавно отримала новий імпульс у вигляді так званого Європейського портфеля (портфоліо) майбутнього вчителя мов (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL), розробленого протягом 2004-2006 років міжнародною групою методистів за замовленням Європейського центру сучасних мов (European Centre for Modern Languages) при Раді Європи (м. Грац, Австрія) [2].

Метою EPOSTL, як вказується у пояснювальній записці для користувача, є:

- спонукання майбутніх учителів до рефлексії над здобутими професійними компетенціями та знаннями, на яких вони базуються;
- допомога у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності у різноманітних навчальних контекстах;
- стимулювання дискусій між студентами та студентами й викладачами і наставниками (менторами), науково-дослідницької роботи;
- сприяння самооцінці студентами своїх професійних компетенцій;
- допомога у розумінні студентами своїх сильних і слабких професійних сторін;
- забезпечення інструменту фіксації прогресу;
- підтримка під час навчальної практики [2, с. 83-88].

Таким чином, професійний портфель майбутнього вчителя мов, запропонований для європейського товариства, розглядається як дієвий інструмент розвитку індивідуальності, творчих здібностей і професійної рефлексії у ході підготовки педагога. І хоча у проекті йдеться про навчання мови загалом, у даній статті ми розглядаємо його в контексті підготовки вчителя іноземної мови.

В оцінці актуальності EPOSTL для України, яка перебуває в очікуванні зайняти своє місце у європейському освітньому просторі, варто зважати на той факт, що цей проект був підтриманий освітянами 33-х європейських держав.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... засвідчує, що хоча українські вчителі й викладачі іноземних мов вже мали змогу завдяки Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти ознайомитися з форматом портфеля (портфоліо) як засобу фіксації освітніх здобутків і навчального прогресу, проте він ще не став звичним і широкоживаним. Так само на початковому рівні знаходиться науковий аналіз педагогічних можливостей цього формату: єдине дисертаційне дослідження з часу появи поняття "мовний портфель" в україномовному термінологічному полі було захищено в 2005 р. (Н. Ягельська) і стосувалося методики організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля. Тобто, в центрі його уваги знаходилося удосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, що є лише частковим завданням європейського професійно-педагогічного проекту EPOSTL.

У Росії, де питання розробки професійного портфеля майбутнього вчителя іноземних мов останнім часом теж стало предметом наукових дискусій, його науковим вивченням займаються Л.Романенко (у 2005 р. у Москві нею була захищена кандидатська дисертація на тему "Професійний портфель учителя –початківця іноземної мови: методика розробки й практичного застосування") та завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Пермського ДПУ К.Безукладніков [1]. Проте наявні напрацювання з цього питання є наразі епізодичними й у кількісному відношенні зовсім недостатніми для створення у широкій освітянській громадськості повного уявлення про нього.

Формулювання цілей статті... З огляду на цілковиту інноваційність запропонованого інструменту формування професійної педагогічної майстерності та його актуальність у контексті сучасних світових інтеграційних процесів метою даної статті є загальний огляд європейського портфеля майбутнього вчителя мов на предмет можливості його запровадження у підготовку вчителя в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження... Європейський портфель вчителя-мовника містить вже традиційні для подібних документів розділи: *персональне есе*, яке має вигляд роздумів над загальними питаннями професійної діяльності; розділ для *самооцінювання*, до якого входять дескриптори професійно важливих компетенцій; *досьє*, яке включає усілякі матеріальні свідчення прогресу й зразки робіт, пов'язаних з навчанням мови. Ще однією його складовою є глосарій термінів, вжитих у тексті документу EPOSTL і безпосередньо пов'язаних з процесом навчання й вивчення мови. Розглянемо детальніше кожен із розділів.

Персональне есе виконує своєрідну функцію локалізації сподівань майбутніх учителів щодо своєї професійної діяльності у вигляді відповідей на запропоновані запитання, які змушують студентів з самого початку професійного навчання задуматися над його метою і порівняти свої майбутні професійні цінності з особистим досвідом вивчення мови у школі. Тому першим запитанням персонального есе є: "Які аспекти (якості вчителя,

навчальні прийоми тощо) Вашого особистого досвіду як учня можуть вплинути на те, як Ви хотіли б чи не хотіли б навчати інших?”. Це питання спонукає також до аналізу причин колишніх шкільних невдач і можливих шляхів їх запобігання. Далі студенти роздумують над тим, які аспекти навчання мови їм імпонують найбільше чи найменше. Подальший аналіз професійних сподівань ґрунтується на формулюванні майбутніми педагогами того, що вони: а) найбільше очікують від професійної освіти, б) хотіли б отримати від цієї освіти і в) чого, на їх думку, від них очікують викладачі. Детальному оцінюванню (при чому в дискусії з партнером) підлягають і конкретні аспекти навчання мови (здатність співпрацювати з іншими, організувати роботу, пояснити граматичні явища тощо) – в плані виявлення міри їх важливості для навчального процесу (у діапазоні від “не важливо” до “дуже важливо”). Дискусійна форма аналізу покликана привернути увагу до різноманітності точок зору на окремі навчальні моменти – тому професійна рефлексія може відбуватися як у монорежимі (наодинці з самим собою), так і в режимі полілогу, що може привести до модифікації початкової точки зору у відповідності з висловленими іншими учасниками дискусії аргументами й ідеями.

Без сумніву, організоване таким чином складання персонального есе сприяє розвитку умінь критично мислити, переконливо обґрунтовувати свою думку, паралельно працювати самостійно і співпрацювати з колегами. Хочеться звернути увагу на ще один важливий дослідницький результат опрацювання запитань, який закладається в персональне есе авторами проекту, а саме – звернення під час підготовки відповідей до професійної літератури з метою з’ясування певних сумнівних для студента моментів. Це сприяє розвитку таких загальних компетенцій, як знаходження й використання ресурсних матеріалів, порівняння наукових позицій різних експертів і (що особливо підкреслюють автори проекту) виявлення національного контексту у способі розв’язання проблеми й порівняння його з досвідом інших європейських країнах – своєрідного міжкультурного діалогу.

Другий – ключовий – розділ професійного портфеля вчителя-мовника презентує 193 дескриптори компетенцій, важливих для викладання мови у середній школі (для вікової групи 10-18 років). Метою виділення такої кількості загальнопедагогічних за своїм характером компетенцій було уможливлення подолання інституційних і національних кордонів і формулювання загальних підходів, доступних для застосування у загальноєвропейському просторі.

Усі компетенції поділяються на 7 універсальних для навчального процесу секцій, що охоплюють: 1) освітній та соціальний контекст професійної діяльності вчителя; 2) методичні основи навчання мови і мовленнєвої діяльності; 3) навчальні ресурси; 4) дидактичні основи планування уроку; 5) організацію роботи на уроці; 6) організацію самостійної роботи учнів; 7) оцінювання навчального процесу і його результатів (див. рис.1).

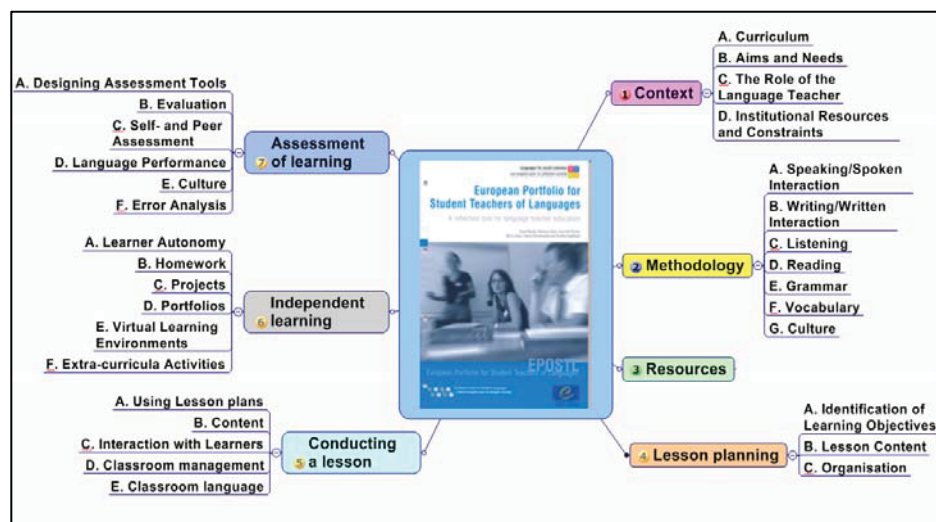


Рис. 1. Структура Європейського портфеля майбутнього вчителя-мовника

На початку кожної секції подається невеликий вступ, який акцентує основні аспекти, які оцінюються дескрипторами у форматі “Я можу”. У кожній секції, у свою чергу, виділяються підгрупи, які актуалізують найбільш суттєві моменти:

1. Освітній та соціальний контекст професійної діяльності вчителя: А) навчальний план; В) цілі й потреби учнів; С) роль вчителя-мовника; D) врахування матеріальних можливостей школи і організаційного регламенту. Передбачає оцінювання дотримання вчителем національних і регіональних освітніх стандартів, а також врахування міжнародних рекомендацій. Орієнтується на загальні цілі і спеціальні потреби учнів. Охоплює широкий діапазон функцій і ролей вчителя по відношенню до учнів, батьків, суспільства.