DOI: https://doi.org/10.64076/ap261102.08

Yaroslava Kisilevych
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
ORCID iD: 0009-0009-0954-5801

IDENTIFYING THE LEARNING NEEDS OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS IN INTERPRETING ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONAL TEXTS

Abstract. The paper identifies the objective learning needs of pre-service English teachers in interpreting English-language professional texts through an analysis of publicly available materials from five Ukrainian universities. Seven interrelated groups of needs are distinguished and linked to teachers' professional tasks. Implications are outlined for selecting authentic sources, designing integrated reading-to-write activities, and developing assessment criteria. The limits of document-based analysis and the need for empirical validation are acknowledged.
Keywords: pre-service English teachers; learning needs; professional texts; interpretation; reading for professional purposes; integrated writing.

Ярослава Кісілевич
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
ORCID iD: 0009-0009-0954-5801

ВИЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОТРЕБ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ

Анотація. На основі аналізу офіційних матеріалів п'яти українських університетів визначено об'єктивні навчальні потреби майбутніх учителів англійської мови в інтерпретації англомовних фахових текстів. Обґрунтовано сім груп потреб і показано їхній зв'язок із професійними завданнями вчителя. Запропоновано орієнтири для добору автентичних джерел, інтегрованих завдань читання й письма та критеріїв оцінювання. Окреслено межі документального аналізу й потребу в подальшій емпіричній перевірці.
Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови; навчальні потреби; фаховий текст; інтерпретація; професійно орієнтоване читання; інтегроване письмо.

Сучасна підготовка вчителя англійської мови передбачає здатність самостійно опрацьовувати фахову інформацію та приймати на її основі обґрунтовані педагогічні рішення. Методичні рекомендації, англомовні наукові публікації, результати досліджень навчання мов і документи міжнародних

організацій є важливими джерелами професійного розвитку. Однак розуміння фактичного змісту прочитаного ще не забезпечує його продуктивного використання: учитель має встановити логіку аргументації, оцінити межі застосовності висновків і пояснити власну методичну позицію. Такий характер діяльності узгоджується з вимогами професійного стандарту вчителя щодо планування навчання, оцінювання та професійного розвитку [5].

У цьому контексті інтерпретація англомовного фахового тексту розглядається не як відтворення викладених відомостей, а як цілеспрямоване конструювання професійно значущого смислу. Вона охоплює виявлення основної тези й аргументів, з'ясування авторських припущень, критичне зіставлення джерел і представлення мотивованого висновку англійською мовою. Розгляд цих дій у взаємозв'язку читання та письма спирається на дослідження інтегрованих академічних завдань [8; 11] і положення про медіацію тексту в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти [7].

Мета тез – конкретизувати об'єктивні навчальні потреби майбутніх учителів англійської мови в інтерпретації англомовних фахових текстів на основному етапі професійної підготовки та визначити їхні методичні наслідки. Основним етапом у цьому дослідженні вважаємо період, коли здобувачі переходять від загальномовних завдань до систематичного опрацювання автентичних педагогічних і методичних джерел. Для обґрунтування висновків використано теоретичний аналіз і якісне зіставлення оприлюднених освітніх програм та інших офіційних матеріалів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського національного лінгвістичного університету, Львівського національного університету імені Івана Франка, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова й Київського столичного університету імені Бориса Грінченка [1–4; 6].

Принциповим для визначення змісту навчання є розмежування трьох рівнів потреб. Цільові професійні вимоги окреслюють дії, які вчитель має виконувати у своїй роботі. Об'єктивні навчальні потреби становлять знання, вміння та стратегії, без яких відповідні дії неможливі. Суб'єктивні потреби відображають труднощі, інтереси й пріоритети, усвідомлені самими студентами. Таке розмежування відповідає підходам до аналізу мовних потреб і проєктування змісту навчання [9; 10]. Документи університетів дають підстави реконструювати передусім об'єктивні потреби, але не дозволяють робити висновки про фактичний рівень підготовленості здобувачів.

Зіставлення програмних орієнтирів виявляє кілька професійно значущих акцентів. В освітній програмі Київського національного університету імені Тараса Шевченка поєднано мовну, предметну й методичну підготовку, що актуалізує потребу переносити положення фахових джерел у практику навчання

основної школи [2]. Підготовка в Київському національному лінгвістичному університеті підкреслює важливість аналітичного читання, письма та опрацювання різножанрових текстів [1]. Програми Львівського національного університету імені Івана Франка й Київського столичного університету імені Бориса Грінченка дають підстави звернути увагу на філологічний аналіз, методичну аргументацію та педагогічне застосування прочитаного [3; 4]. Офіційні матеріали Українського державного університету імені Михайла Драгоманова розглянуто як додатковий контекст педагогічної підготовки, а не як доказ сформованості конкретних умінь студентів [6].

Узагальнення професійних завдань, програмних орієнтирів і теоретичних положень дало змогу виокремити сім взаємопов'язаних груп навчальних потреб:

1. Інформаційно-пошукові потреби передбачають уміння знаходити англомовні матеріали відповідно до педагогічної проблеми, визначати авторство, актуальність і надійність джерела, обґрунтовувати його добір. Йдеться про перехід від довільного пошуку текстів до цілеспрямованого формування доказової бази для методичного рішення.

2. Термінологічно-жанрові потреби полягають у точному тлумаченні фахових понять у контексті та розпізнаванні комунікативного призначення наукової статті, професійних рекомендацій, аналітичного огляду чи опису педагогічної практики. Наприклад, розуміння термінів formative assessment або task-based learning повинно включати не лише переклад, а й пояснення їхнього методичного змісту.

3. Аналітико-інтерпретаційні потреби охоплюють визначення дослідницької проблеми, головної тези, системи аргументів і прихованих припущень автора. Результатом такої діяльності має бути не послідовний переказ тексту, а пояснення того, як саме автор доходить висновку й наскільки наведені положення стосуються обраного освітнього контексту.

4. Критично-оцінювальні потреби виявляються в необхідності розмежовувати емпіричні дані, припущення й рекомендації, оцінювати переконливість доказів і помічати обмеження їхнього перенесення в інші умови. Ці вміння дають змогу майбутньому вчителю не механічно приймати методичну пропозицію, а аргументовано погоджуватися з нею, уточнювати або заперечувати її.

5. Інтегративні потреби зумовлені необхідністю читати кілька фахових джерел як взаємопов'язаний інформаційний простір: знаходити спільні положення та розбіжності, пояснювати їхні причини, синтезувати відомості без втрати авторського смислу. Така діяльність пов'язана з трансформацією текстів у процесі читання і письма [12].

6. Професійно-прикладні потреби передбачають співвіднесення ідей першоджерела з конкретною педагогічною ситуацією: віковими особливостями й мовним рівнем учнів, метою заняття, ресурсами закладу та способами оцінювання

результатів. Показником сформованості відповідних умінь є здатність пояснити, за яких умов рекомендований підхід може бути доцільним.

7. Трансформаційно-продуктивні та рефлексивні потреби охоплюють вміння точно перефразовувати, узагальнювати, організовувати й письмово аргументувати інтерпретовані положення англійською мовою. Принциповими є відмежування власного висновку від позиції автора, коректне посилання на джерело та самоперевірка смислової точності. Письмо тут виступає не завершальним формальним етапом, а способом поглиблення розуміння прочитаного [8; 11].

Виокремлені групи потреб утворюють взаємопов'язану основу для організації інтегрованого навчання професійно орієнтованого читання й письма. Наприклад, студентам можна запропонувати дві англомовні публікації про формувальне оцінювання, поставити завдання визначити розбіжності між авторськими підходами, а потім підготувати письмове обґрунтування вибору прийомів зворотного зв'язку для конкретного класу. Таке завдання потребує одночасно термінологічної точності, аналізу доказів, синтезу інформації та педагогічного перенесення.

Методична послідовність роботи з фаховим текстом може включати визначення педагогічного запиту, добір і первинний аналіз джерел, критичне зіставлення позицій, створення власного англомовного тексту та рефлексивне редагування. Доцільними письмовими продуктами є critical response, comparative review і evidence-based teaching rationale. Оцінювання має охоплювати не лише мовну правильність, а й точність відтворення авторських ідей, обґрунтованість інтерпретації, якість міжтекстового синтезу, академічну доброчесність та відповідність пропонованого рішення умовам педагогічної задачі.

Отже, аналіз відкритих матеріалів п'яти українських університетів дає змогу визначити професійно зумовлені орієнтири формування інтерпретаційної англомовної компетентності майбутніх учителів. Сутність цих орієнтирів полягає у переході від засвоєння фахової інформації до її осмисленого використання в аргументованому педагогічному рішенні. Оскільки наведені результати мають теоретико-аналітичний, а не емпірично-статистичний характер, наступним етапом дослідження має стати перевірка визначених потреб за допомогою анкетування, інтерв'ю та діагностичних завдань із читання й письма.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Київський національний лінгвістичний університет. Англійська мова і література: профіль освітньої програми. 2026. URL: https://wiki.knlu.edu.ua/index.php?title=Англійська_мова_і_література

2. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі: освітня програма. 2025. URL: https://philology.knu.ua/osvitni-prohramy/bak-opysy-op-ta-proh-nd/014-01-b

3. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Мова і література (англійська): освітня програма. 2025. URL: https://frgf.kubg.edu.ua/images/FRGF/Osvitni_Prohramy/Bachelors/2025/2025_%D0%9E%D0%9F_%D0%9C%D0%9B%D0%90_%D0%B1%D0%B0%D0%BA-Vytiah.pdf

4. Львівський національний університет імені Івана Франка. Англійська та друга іноземні мови і літератури: освітня програма. 2025. URL: https://lingua.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/07/OPP-bakalavr-Anhl.-ta-druha-inoz.m-i-l-ry-2025_compressed.pdf

5. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти": наказ від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf

6. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Звіт про роботу університету за 2024 рік. 2024. URL: https://udu.edu.ua/images/data_file/zmyo/Rezultaty_monitoryngu/Zvit-universytetu-2024.pdf

7. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2020/16809ea0d4

8. Grabe W., Zhang C. Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. TESOL Journal. 2013. Vol. 4, no. 1. P. 9–24. DOI: https://doi.org/10.1002/tesj.65

9. Long M. H. (ed.). Second Language Needs Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299

10. Nation I. S. P., Macalister J. Language Curriculum Design. New York: Routledge, 2010.

11. Plakans L. The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. Journal of English for Academic Purposes. 2009. Vol. 8, no. 4. P. 252–266. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001

12. Spivey N. N. Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. Written Communication. 1990. Vol. 7, no. 2. P. 256–287. DOI: https://doi.org/10.1177/0741088390007002004