EDUCATION AND PEDAGOGY

DOI: https://doi.org/10.64076/ap261109.05

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

CONTEMPORARY REQUIREMENTS FOR PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATED DEVELOPMENT OF INTERPRETIVE COMPETENCE IN READING AND WRITING

Abstract. Contemporary requirements for pre-service English teacher education are examined in relation to the integrated development of interpretive competence in reading and writing. Based on the professional standard for teachers, language-education guidelines and research on reading-to-write, six interrelated groups of requirements are identified: linguistic-discursive, analytical-critical, integrative-writing, professional-methodological, strategic-reflective and information-ethical. Implications for selecting professional texts, designing integrated tasks and assessing interpretive performance are outlined.
Keywords: pre-service English teachers, professional training, interpretive competence, profession-oriented reading, writing, integrated language skills, reading-to-write.

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

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ПИСЬМІ

Анотація. Обґрунтовано сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови з огляду на необхідність інтегрованого формування інтерпретаційної компетентності в читанні та письмі. На основі аналізу професійного стандарту вчителя, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та досліджень інтегрованої мовленнєвої діяльності систематизовано шість взаємопов'язаних груп вимог: мовно-дискурсивні, аналітико-критичні, інтегративно-письмові, професійно-методичні, стратегічно-рефлексивні та інформаційно-етичні. Визначено їхній вплив на добір автентичних професійно орієнтованих текстів, проєктування завдань reading-to-write та оцінювання результатів навчання.
Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, професійна підготовка, інтерпретаційна компетентність, професійно орієнтоване читання, письмо, інтегроване навчання, reading-to-write.

Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови відбувається в умовах інтенсивного оновлення педагогічних знань, збільшення обсягів англомовної фахової інформації та поширення цифрових інструментів роботи з текстом. Для здійснення педагогічної діяльності недостатньо правильно декодувати повідомлення або створювати граматично нормативні письмові висловлення. Майбутній учитель має усвідомлювати позицію автора, інтерпретувати зміст у професійному контексті, зіставляти джерела та аргументовано представляти власні висновки. Тому інтегроване формування інтерпретаційної англомовної компетентності в читанні та письмі розглядаємо як актуальний напрям удосконалення іншомовної професійної підготовки.

Нормативне підґрунтя цього напряму становить професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти", затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225. У ньому визначено, зокрема, здатність учителя іноземної мови забезпечувати навчання відповідного предмета та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (А1.3), здійснювати інтегроване навчання (А2.3), добирати й застосовувати сучасні ефективні методики та технології (А2.4) [1]. Ці положення не визначають інтерпретаційну компетентність як окрему нормативну категорію, проте створюють підстави для конкретизації вимог до відповідної підготовки майбутнього вчителя.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR Companion Volume) акцентують взаємодію рецептивної, продуктивної, інтерактивної та медіаційної діяльності; медіація, зокрема, пов’язана з опрацюванням і передаванням смислу [2]. Дослідження W. Grabe і C. Zhang [3] та L. Plakans [4] засвідчують методичну значущість інтегрованої діяльності читання й письма для роботи з академічними джерелами. Водночас інтерпретаційну компетентність майбутнього вчителя недоцільно ототожнювати ані з медіацією, ані із сумою окремих мовленнєвих умінь. Її специфічною ознакою вважаємо формування доказового інтерпретаційного рішення, що спирається на зміст прочитаного та набуває завершеного вираження у власному англомовному тексті.

Мета дослідження – на основі аналізу нормативних орієнтирів і наукових підходів систематизувати сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, реалізація яких потребує інтегрованого формування інтерпретаційної компетентності в читанні та письмі. Застосовано методи теоретичного аналізу, зіставлення та узагальнення. Запропоновані нижче групи вимог становлять результат авторської систематизації, а не дослівне відтворення положень нормативних документів.

Першу групу становлять мовно-дискурсивні вимоги. Вони передбачають сформованість мовних, прагматичних, дискурсивно-жанрових та соціокультурних

знань, необхідних для розуміння англомовних педагогічних, методичних і академічних текстів. Майбутній учитель повинен не лише визначати значення лексичних та граматичних одиниць, а й розпізнавати засоби когезії, логіку розгортання аргументації, комунікативний намір автора, особливості жанру й адресата. Такі знання створюють передумови для інтерпретації повідомлення на рівні цілісного тексту, а не ізольованих мовних одиниць.

Друга група – аналітико-критичні вимоги, пов'язані зі здатністю переходити від буквального розуміння до доказового тлумачення. Йдеться про виявлення експліцитних та імпліцитних смислів, встановлення інференцій, розмежування фактів, оцінок і припущень, аналіз авторської позиції та перевірку її аргументів. Принципово важливо, щоб власна інтерпретація не перетворювалася на довільне судження: кожний висновок має бути співвіднесений із текстовими сигналами, контекстом і релевантними доказами. Для майбутнього вчителя це також означає готовність демонструвати учням обґрунтовані способи роботи з неоднозначними висловленнями.

Третя група – інтегративно-письмові вимоги. Вони полягають у здатності використовувати результати читання для створення нового англомовного висловлення відповідно до професійної комунікативної мети. Студент має вміти добирати та групувати інформацію, зіставляти позиції кількох авторів, точно перефразовувати, синтезувати смисли, формулювати власну тезу й аргументувати її. Як показує N. N. Spivey [5], створення тексту на основі джерел передбачає конструктивну перебудову вихідної інформації. Отже, письмо в такій діяльності не є завершальним механічним переказом: воно стає способом перевірки, уточнення та оформлення інтерпретації.

Четверта група – професійно-методичні вимоги. Опрацювання англомовного тексту має завершуватися не тільки загальноакадемічним висновком, а й розумінням можливостей застосування здобутої інформації в педагогічній практиці. Здобувачеві потрібно інтерпретувати описи методик навчання, результати досліджень, педагогічні ситуації та рекомендації, співвідносити їх з освітніми потребами учнів і аргументувати методичний вибір. Професійна спрямованість, відповідно, пронизує весь процес: визначає зміст текстів, характер інтерпретаційних запитань, тип письмового продукту та критерії оцінювання.

П'ята група – стратегічно-рефлексивні вимоги. Майбутній учитель повинен усвідомлено визначати мету читання, прогнозувати зміст, контролювати розуміння, повертатися до проблемних фрагментів, перевіряти сформовані висновки й редагувати письмове висловлення. Інтегрована діяльність reading-to-write є рекурсивною: написання аргументу може виявити недостатність первинної інтерпретації і спонукати до повторного звернення до джерела [4; 6].

Тому важливо формувати не лише результативні вміння, а й здатність керувати власною пізнавально-мовленнєвою діяльністю.

Шоста група – інформаційно-етичні вимоги. Вони стосуються обґрунтованого добору й перевірки джерел, розрізнення власних і запозичених ідей, коректного цитування, точності перефразування та відповідального застосування цифрових засобів. Використання автоматизованих перекладачів і генеративних систем не усуває потреби самостійно співвідносити створене резюме чи пояснення з першоджерелом. Для професійної підготовки принциповою є здатність виявляти смислові спотворення, невідповідність посилань і підміну авторського судження неперевіреним твердженням.

Окреслені вимоги є взаємопов'язаними і можуть бути конкретизовані через чотири компоненти інтерпретаційної англомовної компетентності: когнітивно-змістовий, рецептивно-інтерпретаційний, трансформаційно-продуктивний та стратегічно-рефлексивний. Перший забезпечує знаннєву основу роботи з текстом; другий – його смислове опрацювання та критичну інтерпретацію; третій – перетворення інформації та її письмову репрезентацію; четвертий – планування, моніторинг і корекцію діяльності. Професійна спрямованість має наскрізний характер і не потребує виокремлення в самостійний компонент. Запропонована типологія вимог, отже, окреслює цільові орієнтири підготовки, тоді як компонентна модель характеризує внутрішню організацію компетентності.

На основному етапі професійної підготовки, який визначаємо функціонально – як період переходу до систематичної самостійної роботи зі складнішими професійно орієнтованими текстами, – реалізація цих вимог передбачає спеціальне проєктування інтегрованих завдань. Доцільною вважаємо послідовність: аналіз проблемного методичного тексту; формулювання інтерпретаційної тези з посиланням на текстові докази; зіставлення її з альтернативним джерелом або педагогічною ситуацією; написання методичного коментаря, критичного відгуку чи аргументованої рекомендації; взаємооцінювання й самокорекція. Зокрема, після опрацювання двох публікацій про зворотний зв'язок студенти можуть порівняти обґрунтування запропонованих підходів і написати рекомендацію для певного навчального контексту, чітко відокремивши позиції авторів від власного висновку.

Критерії оцінювання таких завдань мають охоплювати не лише мовну правильність і зв'язність письма, а й точність розуміння вихідних текстів, адекватність інтерпретації, релевантність доказів, якість смислової трансформації, професійну доцільність висновків та рефлексивну здатність виправляти помилки. Відтак інтегрований характер навчання відображається і в змісті, і в методах, і в способах оцінювання досягнутих результатів.

Отже, сучасні вимоги до підготовки майбутнього вчителя англійської мови актуалізують інтегроване формування інтерпретаційної компетентності в професійно

орієнтованому читанні та письмі. Їхня систематизація в шість взаємопов'язаних груп дає змогу узгодити нормативні орієнтири з конкретними знаннями, уміннями й стратегіями, що забезпечують перехід від критичного осмислення джерела до доказового письмового висловлення. Перспективу подальшого дослідження становить розроблення системи вправ і критеріїв оцінювання сформованості компетентності та експериментальна перевірка їхньої результативності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти" : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 27.10.2026).

2. 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/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення: 27.10.2026).

3. Grabe W., Zhang C. Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. TESOL Journal. 2013. Vol. 4, № 1. P. 9–24. DOI: 10.1002/tesj.65.

4. Plakans L. The Role of Reading Strategies in Integrated L2 Writing Tasks. Journal of English for Academic Purposes. 2009. Vol. 8, № 4. P. 252–266. DOI: 10.1016/j.jeap.2009.05.001.

5. Spivey N. N. Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. Written Communication. 1990. Vol. 7, № 2. P. 256–287. DOI: 10.1177/0741088390007002004.

6. Fitzgerald J., Shanahan T. Reading and Writing Relations and Their Development. Educational Psychologist. 2000. Vol. 35, № 1. P. 39–50. DOI: 10.1207/S15326985EP3501_5.