



ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ В РОЗРОБЦІ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

О. Є. МІСЕЧКО, професор кафедри методики навчання іноземних мов і прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент

Анотація. У статті аналізується зміст нещодавно запропонованого Європейського портфеля майбутнього вчителя мови і розглядається можливість його використання під час розробки вітчизняних стандартів професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов.

Ключові слова: європейський професійний портфель майбутнього вчителя мов, професійна рефлексія, самооцінювання, особисті професійні очікування, дескриптори професійних компетенцій, професійне досє.

Сучасна мовна освіта та її професійне забезпечення в контексті такого глобального суспільного виклику XXI ст., як необхідність досягнення взаємного порозуміння й культурної толерантності людей, що належать до різних держав, рас, культур, релігій, набуває особливого соціально важливого значення. У європейському співтоваристві з цією метою починаючи з кінця 90-х років минулого століття забезпечується політика сприяння вивченню сучасних мов та розробляються єдині критерії для описування рівнів володіння мовою, що полегшує індивідуальну, освітню й професійну мобільність громадян Європейського Союзу в умовах мовного й культурного різноманіття. Новим інструментом уніфікації вимог до професійної компетентності викладачів мов є так званий Європейський портфель (*портфоліо*) майбутнього вчителя мов (ЄПМВМ, European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPSTL), що розроблявся протягом 2004–2007 років міжнародною групою експертів за замовленням Європейського центру сучасних мов (European Centre for Modern Languages) при Раді Європи (м. Грац, Австрія).

Це документ, створений за підтримки вчителів і викладачів закладів професійної педагогічної підготовки з 33 країн-членів Європейського центру сучасних мов, у якому узагальнюються необхідні для навчання мов професійні знання та вміння і який допомагає майбутнім учителям мов у самооцінюванні набутих дидактичних компетенцій і моніторингу власного прогресу в оволодінні професійною компетентністю. Привабливою особливістю цього документа, що сприяє його органічному включенню в європейську систему мовної освіти, є те, що Європейський портфель майбутнього вчителя мов ґрунтується на спільних засадах із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, що активно поширюються в країнах Європи та запропонованим у них Європейським мовним портфелем (2001). В Україні Рекомендації Ради Європи [4] покладено в основу нової програми з іноземних мов для загальноосвітньої

школи (2001, 2004), що спрямована на досягнення базового рівня володіння мовленнєвими вміннями, визначеного загальноєвропейськими стандартами як рівень B1+.

Враховання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в європейських шкільних програмах, природно, зумовило наступний крок в адекватному оновленні цілей і змісту професійної підготовки учительських кадрів. Нові орієнтири у підготовці фахівців у галузі викладання іноземних мов досить докладно відображено в Європейському портфелі (портфоліо) майбутнього вчителя мов [6].

У цьому зв'язку зазначимо, що хоча українські вчителі й викладачі іноземних мов вже мали змогу завдяки Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти ознайомитися з форматом портфоліо як засобу фіксації освітніх здобутків і навчального прогресу, проте він ще не став звичним і широковживаним у нашій країні. Так само на початковому рівні перебуває науковий аналіз педагогічних можливостей цього формату. З часу появи поняття «мовний портфель» в україномовному термінологічному полі захищено єдине дисертаційне дослідження в 2005 р. (Н. Ягельська) з методики організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля [3]. Тобто розглядалось удосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов, що є лише одним із завдань європейського професійно-педагогічного проекту ЕПМВМ.

У Росії, де професійний портфель майбутнього вчителя іноземних мов останнім часом також став предметом наукових дискусій, його науковою розробкою займаються Л. Романенко [2] (методика розробки й практичного використання про-



фесійного портфеля вчителя–початківця іноземної мови) та К. Безукладніков [1] (наукове обґрунтування технології мережевого електронного професійного портфоліо майбутнього вчителя іноземної мови). Проте наявні напрацювання з цього питання є наразі епізодичними й у кількісному відношенні недостатніми для створення повного уявлення про можливість використання професійного портфеля як технології індивідуалізації розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя і його моніторингу.

Розглянемо цільове призначення, структурну побудову та зміст Європейського професійного портфеля майбутнього вчителя мов. Як зазначається в пояснювальній записці для користувача, його головні завдання такі:

- спонукання майбутніх учителів до рефлексії над здобутими професійними компетенціями та знаннями, на яких ці компетенції ґрунтуються;

- допомога у підготовці до майбутньої професійної діяльності у різноманітних навчальних контекстах;

- стимулювання студентської науково-дослідницької роботи та наукових дискусій між студентами, студентами і викладачами та наставниками (менторами);

- сприяння самооцінювання студентами своїх професійних компетенцій;

- допомога в усвідомленні майбутніми педагогами своїх сильних і слабких професійних сторін;

- забезпечення інструментом фіксації власного прогресу;

- підтримка під час навчальної практики [6, с. 83–88].

Реалізація перелічених завдань стає можливою завдяки відповідній структурній побудові ЕПМВМ. Розділ «*Особисті професійні очікування*» (*Personal Statement*) змушує майбутніх педагогів замислюватися над загальними питаннями профе-

сійної діяльності й формулювати можливі проблеми, з котрими їм доведеться зіткнутися із самого початку професійного навчання. До розділу «*Самооцінювання*» (*Self-Assessment*) входять дескриптори професійно важливих компетенцій. «*Досьє*» (*Dossier*) охоплює всілякі матеріальні підтвердження прогресу в оволодінні професією та зразки робіт, пов'язані з професійною діяльністю. Ще однією складовою документа є глосарій термінів, що вживаються в його тексті і безпосередньо пов'язані з процесом навчання і вивчення мови. Розглянемо докладніше кожен із розділів.

Розділ «*Особисті професійні очікування*» (персональне есе) відображає сподівання майбутніх учителів щодо своєї професійної діяльності у вигляді письмових відповідей на запропоновані запитання, котрі спонукують студентів із самого початку професійного навчання задуматися над його метою і порівняти свої професійні цілі з попереднім особистим досвідом вивчення мови в школі. Тому перше запитання цього розділу таке: «Які аспекти (якості вчителя, навчальні прийоми тощо) Вашого особистого досвіду як учня можуть вплинути на Вашу педагогічну діяльність, на те, як би Ви хотіли б чи не хотіли б навчати інших?». Пропонується оцінити позитивні і негативні сторони цього досвіду, а також проаналізувати причини колишніх шкільних невдач і можливі способи їм запобігти. Потім студенти формулюють свою думку з приводу того, які аспекти навчання мови здаються їм найбільш чи найменш привабливими. У третьому завданні розділу студенти повідомляють про свої професійні сподівання: а) що вони найбільше очікують від професійної освіти; б) що хотіли б отримати від цієї освіти; в) чого, на їхню думку, очікують від них викладачі. В останньому

завданні розділу розглядаються (при чому в дискусії з партнером) конкретні уміння вчителя у навчанні мови: співпрацювати з іншими, організувати роботу, пояснити граматичні явища тощо, зазначається міра їх важливості у навчальному процесі (в діапазоні від «не важливо» до «дуже важливо»). Дискусійна форма аналізу має привернути увагу студентів до різноманітних точок зору на окремі навчальні моменти, тому професійна рефлексія може відбуватися як у монорежимі (наодинці із самим собою), так і в формі полілогу, що сприятиме модифікації початкової точки зору відповідно до висловлених іншими учасниками дискусії аргументів та ідей.

Організоване таким чином складання персонального есе полягає не стільки у відповідях на запитання, скільки у професійній рефлексії, виявленні особистої позиції, добре аргументованої і чітко сформованої. Таким чином, воно сприяє розвитку вмінь самостійно й критично мислити; переконливо обґрунтовувати свою думку; виділяти окремі аспекти, що заслуговують на особливу увагу; співпрацювати з колегами; розширювати свій професійний світогляд.

Хочеться звернути увагу на дослідницький результат опрацювання запитань використання під час обдумування відповідей наукової літератури для 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 (на чому особливо наголошують автори проекту) виявлення національного контексту в способі розв'язування проблем, порівняння його з досвідом інших європейських країн, що є своєрідним міжкультурним діалогом.



Другий розділ професійного портфеля вчителя-мовника містить 193 дескриптори компетенцій, які оцінюються авторами проекту як ключові у викладанні мови в середній школі (вікова група 10–18 років) і оволодіти ними повинен намагатись кожен учитель. Метою виділення такої кількості загальнопедагогічних за своїм характером компетенцій є створення достатніх умов для подолання інституційних і національних кордонів у викладанні мов і формулювання загальних підходів, придатних для застосування в загальноєвропейському просторі.

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

На початку кожної секції подається невеликий вступ, в якому узагальнюються основні професійні компетенції, властиві відповідній секції, які надалі конкретизуються в тексті розділу й оцінюються студентами у форматі «Я можу». Ці компетенції об'єднано в межах кожної секції у підгрупи, що характеризують найбільш істотні аспекти професійної діяльності.

Перша секція, що стосується аналізу освітнього та соціального контекстів професійної діяльності вчителя, охоплює такі підгрупи: а) навчальна програма; б) цілі й потреби учнів; в) роль учителя-мовника; г) врахування матеріальних можливостей навчального закладу. Ця секція передбачає оцінювання майбутніми вчителями свого розуміння національних і регіональних освітніх стандартів і міжнарод-

них документів з мовної освіти, уміння розробляти програму навчального курсу відповідно до цих стандартів і документів; ураховувати особистісний, інтелектуальний та культурний потенціал вивчення інших мов, орієнтуватися на загальні, довгострокові цілі, мотиви і пізнавальні потреби учнів та очікування батьків, потенційних працевластувачів, спонсорів тощо. Охоплюється широкий діапазон функцій і ролей вчителя відносно учнів, батьків, суспільства, що потребує вміння теоретично обґрунтовувати свою методику, критично мислити, використовувати наявні ресурси (технічні та джерельні) чи організувати навчальний процес в умовах обмежених ресурсів, займатись дослідницькою діяльністю.

Наступна секція, в якій розглядаються методичні основи навчання мови і мовленнєвої діяльності, містить дескриптори для оцінювання таких умінь: а) організація усномовленнєвої взаємодії; б) організація писемного мовлення; в) навчання аудіювання; г) навчання читання; д) навчання граматики; е) навчання лексики; є культурознавча підготовка. Ця секція демонструє, наскільки майбутній учитель володіє методичними прийомами навчання різних видів мовленнєвої діяльності, може інтегрувати ці види, навчати мовних аспектів у процесі комунікації, створювати сприятливу для спілкування атмосферу, оцінювати й підбирати достатньо вмотивовуючі щодо ефективності різноманітні види роботи й матеріали, розвивати комунікативні стратегії, реалізовувати культурологічний і соціолінгвістичний потенціали мови тощо.

У секції, що стосується навчальних ресурсів, ідеться про можливості оцінювання, вибору, використання і самостійного конструювання майбутнім учителем навчальних матеріа-

лів (підручників, текстів, дидактичних завдань, різноманітної наочності, словників, довідкової літератури тощо), технічних і нетехнічних засобів навчання (у тому числі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) з урахуванням національної навчальної програми, цілей навчання, віку, мовного рівня, мотивації, інтересів учнів.

У секції з питань планування уроку розглядаються: а) визначення цілей уроку; б) конструювання змісту уроку; в) планування видів і форм роботи на уроці. Оцінюються вміння майбутнього вчителя трансформувати вимоги навчальної програми в конкретні цілі й завдання уроку чи серії уроків, спонукати учнів до роздумів над своїм навчанням, застосовувати різні режими роботи, додержувати мовного режиму на уроці тощо. Значна увага приділяється вмінням структурувати зміст уроку, варіювати й збалансувати різні види роботи на уроці, взаємопов'язувати види мовленнєвої діяльності, акцентувати лінгвокультурологічні моменти, надавати комунікативного характеру роботі над мовними аспектами, встановлювати міжпредметні зв'язки, розподіляти навчальний час, розвивати в учнів індивідуальний стиль навчання тощо.

Секція, в якій увага зосереджується на організації роботи на уроці, охоплює такі уміння: а) реалізація плану уроку; б) подача мовного матеріалу; в) забезпечення інтерактивного навчання; г) управління навчальною діяльністю; д) володіння мовою викладання. Водночас перелічені навички і вміння, що є узагальненими, конкретизуються на такі складові: уміння розпочинати, продовжувати й закінчувати урок, логічно поєднувати види роботи, перерозподіляти час у разі виникнення непередбачених обставин, інтегрувати новий матеріал із засво-



еним раніше та з актуальними питаннями сьогодення, вміння враховувати індивідуальний стиль і темп роботи учнів, взаємодіяти з класом, активізувати увагу учнів, стимулювати їх ініціативність та інтерактивність, регулювати використання іноземної та рідної мови на уроці, спонукати учнів до вживання іноземної мови у спілкуванні з учителем і між собою тощо.

Дескриптори для оцінювання здатності майбутнього вчителя організувати самостійну роботу учнів, об'єднані в шостій секції, поділяються на такі групи: а) забезпечення автономності учнів у процесі навчання; б) визначення та оцінювання домашнього завдання; в) організація проектної роботи учнів; г) складання мовного портфеля; д) використання інформаційно-комунікаційних технологій; е) позакласна робота з мови. У полі зору цієї секції перебувають уміння майбутнього вчителя навчати учнів вчитися, допомагати їм у визначенні особистих цілей в оволодінні мовою, у формуванні власних навчальних стратегій, оцінюванні своїх досягнень. Важлива роль відводиться плануванню, організації та презентації результатів колективної та індивідуальної проектної роботи; навчання дітей створювати свій мовний портфель і використовувати його як інструмент самооцінювання свого мовного рівня, користуватися електронною поштою, веб-сайтами, комп'ютерними програмами; організації позакласної роботи як допоміжного засобу у вивченні мови; встановленню міжнародних зв'язків учнів зі своїми однолітками за рубежом, організації міжнародних академічних обмінів.

До останньої секції входять дескриптори умінь оцінювати навчальний процес і його результати: а) визначення засобів оцінювання; б) якісне оцінювання результатів; в) організація

самооцінювання та взаємного оцінювання; г) визначення рівня володіння мовою; д) оцінювання соціокультурних знань і вмінь; е) аналіз учнівських помилок.

Третій розділ професійного портфеля майбутнього вчителя мови – досє – містить свідчення обґрунтованості самооцінювання майбутнім учителем своїх умінь (плани й конспекти уроків, відеофрагменти уроків, зразки використаних навчальних завдань і матеріалів, офіційні та неофіційні коментарі, відгуки, результати тестування тощо). Відображуючи таким чином шлях набуття фахівцем професійної компетентності, досє спонукає до рефлексії над досягнутим (чи недосягнутим) прогресом у професійному розвитку і до корекції особистих цілей. Крім того, воно дає змогу проінформувати про свій поступальний розвиток і досягнуті результати інших зацікавлених осіб (зокрема, викладачів, екзамеаторів, роботодавців).

Таким чином, розглянувши викладений зміст Європейського портфеля майбутнього вчителя-мовника, можна зробити висновок, що він є засобом формування професійної компетентності через рефлексію студентів. Цьому сприяють їх професійно-педагогічні знання і вміння, моніторинги прогресу в професійному становленні за період перебування у вищій школі та діалоги з викладачами й колегами (учителями і студентами). Завдяки такому документу професійний розвиток майбутнього педагога набирає яскраво вираженого особистісного спрямування, створюються сприятливі умови для стимулювання його освітньо-професійної активності, побудови власної траєкторії професійного становлення.

Оцінюючи актуальність ЄПМВМ у розвитку професійної освіти в Україні, яка прагне

посісти належне місце в товаристві європейських держав, варто зважати на такі аргументи: 1) цей проект був підтриманий 33 європейськими державами; 2) європейські стандарти щодо вивчення мов та оцінювання рівнів володіння ними у вигляді Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти вже відображено в змісті чинних в Україні шкільних програм з іноземних мов; 3) основні методологічні підходи, що застосовуються в цьому документі (компетентнісний, особистісно орієнтований, автономія суб'єкта діяльності), уже стали стрижневими теоретичними засадами, які формують сьогоднішнє бачення розвитку національної системи підготовки вчителя.

Щоправда, ставлення до компетентісно орієнтованої підготовки вчителя, що почала впроваджуватися спершу в США (у 70-х роках минулого століття), а дещо пізніше у Великобританії і континентальній Європі, є неоднозначним. З одного боку, вона вже стала домінуючою тенденцією, тому що дає можливість забезпечити майбутніх учителів чіткими орієнтирами в професійній освіті, поєднати теоретичні принципи з практикою і посилити індивідуалізацію підготовки (Turney, 1977; Houston, 1987; Furlong and Maynard, 1995). З другого боку, деякі західні автори зазначають, що в її впровадженні важливу роль відіграли не стільки педагогічні аргументи (на той час істотних досліджень ефективності такої підготовки не проводилось), скільки бюрократичні інтереси державної освітньої політики, оскільки компетентнісний підхід передбачає об'єктивні й контрольовані стандарти підготовки та інституційної підзвітності [5, 91; 7, 15].

Та повертаючись до сучасних вітчизняних реалій стандартизації професійної освіти, зазначимо, що, з прагматичної



точки зору, Європейський професійний портфель майбутнього вчителя мови, безсумнівно, набуває утилітарної значущості, бо забезпечує освітніх адміністраторів різних рівнів єдиними за критеріями професійних досягнень, що підлягають документуванню. За своїм загальним призначенням він відповідає цілям освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця (ОКХ), що визначені сучасним українським галузевим стандартом вищої педагогічної освіти, як узагальнення вимог до професійної компетентності педагога, виділення найважливіших соціальних, освітніх, професійних компетенцій і якостей. Розглянуті в структурі професійного портфеля секції можуть бути включені до ОКХ, зокрема до переліку типів професійно-педагогічної діяльності (наприклад, володіння методичними основами навчання, використання навчальних ресурсів, планування навчальної діяльності, організація самостійної роботи учнів).

У підгрупах, на які поділяється кожна секція, фактично подаються типові завдання діяльності (наприклад, організація усномовленнєвої взаємодії, організація писемного мовлення, навчання аудіювання, навчання читання, навчання граматики, навчання лексики, культурознавча підготовка). А конкретні кваліфікаційні вимоги до студентів формуються у професійному портфелі, як і в ОКХ, як уміння виконувати типові завдання відповідно до певного типу діяльності.

Адаптація загальноєвропейських критеріїв професійно-педагогічної підготовки вчителя мови до національної системи професійної іншомовної освіти полегшить взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних навчальних контекстах, і водночас допоможе в європейському обміні фахівцями.

Інші позитивні особливості

Європейського професійного портфеля майбутнього вчителя мови, які спонукають враховувати його під час розробки стандартів професійно-педагогічної іншомовної освіти, такі:

– виділення в ньому дескрипторів професійно важливих компетенцій як визнаних у загальноєвропейському вимірі уніфікованих вимог до професійності вчителя;

– можливість використання єдиного формату портфоліо як засобу діагностики й самооцінювання рівня професійної підготовки впродовж тривалого часу (як під час навчання у ВНЗ, так і після його закінчення);

– достатньо повне висвітлення в ньому технологічної картини професійно-педагогічної діяльності;

– його здатність до посилення автономності суб'єкта в освоєнні професії;

– загальноєвропейська уніфікація ключових професійних понять.

Хоча в цілому цей документ створювався для стимулювання самостійного професійного зростання майбутнього вчителя, а його структура передбачає, що студент сам несе відповідальність за повноту його заповнення та рівень рефлексій щодо власних досягнень, проте не менш вагомим є його значення для формування змісту професійно спрямованої підготовки майбутнього педагога у ВНЗ. Тому доречним видається винесення проблем, помічених студентами у своїй професійно-педагогічній підготовці, на обговорення з викладачами відповідних навчальних курсів чи керівниками педагогічної практики, скоординувати цілі та уточнити зміст навчальної програми з урахуванням сильних і слабких сторін підготовки.

Такий інструмент систематизації власного професійного зростання й педагогічного досвіду має вводиться у дію з першо-

го року професійного навчання майбутнього фахівця, коли він уперше стикається з предметами психолого-педагогічного циклу й коли розпочинається його професійно орієнтована робота з мовним матеріалом, і застосовуватись протягом усього періоду професійного навчання та продовжуватись на післядипломному рівні, що повністю відповідає ідеї неперервної професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Безукладников К. Э. Формирование линводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка : концепция и методика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Безукладников Константин Эдуардович. – Нижний Новгород, 2009. – 39 с.

2. Романенко Л. А. Профессиональный портфель начинающего учителя иностранных языков: методика разработки и практического применения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Романенко Лариса Александровна. – М., 2005. – 179 с.

3. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ягельська Наталія Валеріївна; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2005. – 23 с.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

5. Houston W. Robert. Competency-based teacher education. – Dunkin, 1987.

6. Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (eds.). European Portfolio for Student Teachers of Languages – A reflection tool for language teacher education. – Strasbourg / Graz : Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2007. – 89 p.

7. Roberts J. Language teacher education. – London : Arnold, 1998. – 346 p.