

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

**Тетяна Харченко**  
ORCID iD 0000-0002-4480-1585

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри  
романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства,  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
вул. Маршала Тимошенка, 13-Б, 04212 м. Київ, Україна  
t.kharchenko@kubg.edu.ua

**Лариса Удовиченко**  
ORCID iD 0000-0002-5698-557X

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри  
української літератури, компаративістики і гринченкознавства,  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
вул. Маршала Тимошенка, 13-Б, 04212 м. Київ, Україна  
l.udovychenko@kubg.edu.ua

**Марина Зверева**  
ORCID iD 0000-0002-5967-6924

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри  
романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства,  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
вул. Маршала Тимошенка, 13-Б, 04212 м. Київ, Україна  
m.zvereva@kubg.edu.ua

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД**

*У статті встановлено, що важливою складовою реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх викладачів іноземної мови в євроатлантичних країнах є впровадження в освітній процес рефлексивних практик на спеціальному семінарі – семінарі аналізу практик. Визначено, що професійна підготовка майбутніх учителів на таких заняттях має характер тренування, коли студенти вчаться аналізувати складні педагогічні ситуації під керівництвом методиста-тренера, який спостерігає, намічає шляхи, підтримує і допомагає майбутнім учителям інтерпретувати свої методи роботи і професійну поведінку. На прикладі модульного*  
Харченко Т., Удовиченко Л., Зверева М., 2021

курсу «Аналіз практик учителя», який запроваджено у Вищому національному інституті з підготовки педагогічних кадрів академії Ніцца (Франція), доведено, що активна участь в семінарах аналізу практик допомагає майбутнім учителям розвивати нові специфічні навички та компетенції, спираючись на власний досвід. Висвітлені принципи, що лежать в основі організації семінарів аналізу практик: принципи етичності; нерозголошення деталей приватного життя людини, практика якої піддається аналізу; відвертості інтерпретацій; контрактності. Встановлено, що джерелом тематики семінарів з аналізу слугують результати всіх видів педагогічних стажувань студентів. Розкриті головні цілі семінарів аналізу практик: поглиблення знань учителів-стажерів з дисциплін, що викладаються, з іноземної мови в тому числі; подальша інтеграція міждисциплінарних знань; набуття й поглиблення вузьких специфічних знань з дисциплін, що викладаються, і трансверсальних знань про те, як ефективно вчитися учням; розвиток у стажерів рефлексивного стану компетентного вчителя. Доведено, що в основу всіх методів аналізу практик покладено різні види діяльності самих учителів-стажерів: спогади й зіставлення різних фрагментів уроків або цілих уроків; аналіз педагогічної практики за допомогою методичного керівництва; аналіз «сильних моментів» педагогічної практики; співставлення цілей та результатів практики; аналіз фрагментів уроків, знятих на відео; аналіз роботи досвідчених учителів; моделювання й імітація навчальних ситуацій. Перспективи подальших досліджень полягають у детальному вивченні змістового наповнення семи модулів курсу й етапів проведення семінарських занять.

**Ключові слова:** аналіз практик; викладачі іноземних мов; компетентний вчитель; методист-тренер; педагогічна освіта; рефлексивні практики.

© Харченко Т., Удовиченко Л., Зверева М., 2021

<https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.6.11>

**Вступ.** Одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої політики України є створення умов для розроблення і реалізації принципово нових державних освітніх стандартів, які мають ґрунтуватися на компетентнісному, особистісно-орієнтованому та діяльнісному підходах до організації навчання. Це констатовано у найважливіших державних законодавчих актах щодо національної стратегії розвитку освіти й виховання в нових соціально-економічних умовах (Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) тощо).

Реалізація сучасної стратегії освіти висуває принципово нові вимоги до мовної підготовки вчителів, які мають у своїй роботі переорієнтуватися з предметоцентричного навчання на дитиноцентричне, коли основним завданням учителя буде супроводжування учнів у побудові власних знань і компетенцій, власного освітнього, а згодом і професійного проєктів.

Варто відзначити, що для розвитку в Україні сучасної міжкультурної іншомовної освіта зроблено вже чимало. Проте її стан залишається вкрай незадовільним. Підтвердження тому є аргументи, наведені сучасною дослідницею проблем методики навчання іноземних мов і культур С. Ніколаєвою (2016). Українська вчена стверджує, що невідповідність рівня вітчизняної міжкультурної іншомовної освіти сучасному замовленню суспільства підтверджується досить низькими результатами зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов (Ніколаєва, 2016, с. 3). Ми поділяємо думку С. Ніколаєвої (2016) і про те, що потребує глибокого наукового осмислення проблема рівня іншомовної підготовки випускників закладів вищої освіти (с. 3).

Одну з головних причин незадовільного стану іншомовної освіти ми вбачаємо у недостатньому рівні професійної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. Сьогодні країні потрібні фахівці в галузі іншомовної освіти, які б були готові супроводжувати учня в процесі становлення і розвитку його особистості, здатної до міжкультурної комунікації, не «навчати іноземної мови», а «реалізовувати міжкультурну іншомовну освіту» (Ніколаєва, 2016, с. 5). На нашу думку, вивчення досвіду країн світу, яким удалося на практиці здійснити перехід на новий методологічний підхід у системі професійної підготовки педагогічних кадрів, викладачів іноземних мов зокрема, є дуже своєчасним.

Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів активно вивчалася і продовжує обговорюватися у міжнародному науковому просторі. Особливе значення для наукової розробки і практичного застосування компетентнісного і особистісно-орієнтованого підходів у процесі професійної підготовки вчителя мають

роботи К. Бошам (2015), А. Хенслера (2008), І. Ленуар (2010), С. Лессар (2012), Ж. Пелерен (2013), М. Тардіфа (2012) – Канада; М. Бетранкура (2015), А. Катанео (2015), М. Сіфалі (2008, 2018), П. Діленбура (2015), Ф. Перрену (2012, 2013, 2014) – Швейцарія; Д. Шона (1991, 1994, 1996) – США; М. Альте (2014), С. Бланшар-Лавіля (2004, 2013), Ф. Брюно (2004), Е. Брюйара (2017), П. Шампі-Ремусенара (2013, 2018), Ж. Клане (2012), П. Жібера (2019), Ж. Лапостоля (2013), Ж. Меара (2004), А. Проста (2014), Л. Ріа (2016), Л. Талбо (2012) – Франція. Дослідники пов'язують поняття «особистісно-орієнтована педагогічна освіта» з відновленням цілісної особистості вчителя, компетентної, самостійної в ухваленні професійних рішень і відповідальної за свої вчинки та їх наслідки. Цей період позначився активним пошуком, створенням й впровадженням в теорію та практику професійної підготовки викладачів у євроатлантичних країнах педагогічних методів і технологій, спрямованих на розвиток особистості компетентного вчителя.

**Метою** цієї публікації є вивчення перспективного педагогічного досвіду країн світу, яким удалося накопичити продуктивні методики практичної реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Висвітлення практичних аспектів використання рефлексивних практик у сучасній міжнародній освіті, що сприяють розвитку нової особистості компетентного вчителя, на наш погляд, позитивно вплине на підвищення якості педагогічної освіти в країнах, які знаходяться в пошуку шляхів вирішення проблеми професійної підготовки компетентного викладача, здатного реалізовувати міжкультурну іншомовну освіту.

**Методологія.** Цікаві перспективи для реалізації поставленої мети відкрила для нас можливість вивчати особливості процесу організації педагогічної освіти безпосередньо в одній з європейських країн, а саме Франції. Це відбувалося за підтримки Міністерства освіти і науки України й Міністерства закордонних та європейських справ Франції в межах виконання Програми спільних дій у галузі науково-технологічного співробітництва між Україною та Францією «Дніпро».

Безпосередніми учасниками проекту стали Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна) та Університет Авіньйону та Земель Воклюза (Франція). Науковці з обох країн отримали реальну можливість працювати в науково-дослідних лабораторіях обох країн, університетах, вести спостереження за особливостями організації педагогічного процесу безпосередньо в освітніх закладах Франції та України, спілкуватися з колегами-викладачами й студентами, аналізувати, порівнювати й узагальнювати перспективний педагогічний досвід. У межах проекту особливу увагу зосереджували на вивченні шляхів реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці вчителів іноземних мов.

Учасниками проекту для збору й первинної обробки фактичного матеріалу було використано комплекс методів: вивчення й аналіз законодавчих актів та урядових постанов про освіту, циркулярів та інструкцій установ освіти, педагогічної документації, навчальної та методичної літератури, статистичних і періодичних видань Франції; збирання й первинної обробки фактичного матеріалу, зіставлення та критичний аналіз джерел; опитування, анкетування, «поштове опитування», інтерв'ю, бесіди з викладачами й студентами. За наслідками науково-дослідного проекту відповідно до тематичних рамок нашого дослідження на прикладі Франції було визначено прогностичне значення міжнародного теоретичного й практичного досвіду загалом та у впровадженні семінарів аналізу практик для забезпечення компетентнісної професійної освіти учителів іноземних мов зокрема.

**Результати.** У ході дослідження встановлено, що теоретики і практики педагогічної освіти Канади, США, Франції, Швейцарії вважають, що вчитель нової генерації – це компетентний вчитель з розвиненими рефлексивними вміннями, спрямованими на самоаналіз практики, власних дій, образу, поведінки, стану; вміє самостійно ухвалювати професійні рішення й діяти; несе відповідальність за свої рішення та дії (Альте, 2014; Бошам, 2015; Брюйар, 2017; Сіфалі, 2018; Жільбер, 2019; Перрену, 2012; Вашер, 2015). Вони проголосили постулат про те, що основою професії й ключем

до професіоналізації вчительської праці є розвиток особистості компетентного вчителя, який є рефлексивним практиком.

У своїх наукових працях Ф. Перрену (2012, 2013), соціолог із Женевського університету, довів, що успішно виконати це завдання можна за умови формування у майбутніх учителів рефлексивних умінь, спрямованих на самоаналіз практики. На думку швейцарського вченого, теоретичні знання, накопичені поза контекстом дії, не можуть мобілізуватися у вирішенні професійних завдань (Перрену, 2012, с. 56). У зв'язку з цим, він вважає, що аналіз педагогічної практики є для майбутнього вчителя роботою з побудови нових теоретичних знань і роботою з формування нових практичних професійних компетенцій (Перрену, 2012, с. 58). Саме ці компетенції, розвинуті на семінарах аналізу практик, на думку М. Альте, Ж. Дежарден, Л. Паке і Ф. Перрену (2014) дозволять майбутньому вчителю компенсувати недостатність професійної освіти; сприятимуть накопиченню практичних знань і досвіду та професіоналізації діяльності педагога; розвинуть готовність брати на себе політичну й моральну відповідальність; дозволять протистояти ускладненню педагогічних завдань й жити в „неможливій” професії; допоможуть вчителю не боятися несхожості своїх учнів та їхніх батьків; відкриють можливості для взаємодії й співпраці з колегами; розвинуть здатність до інноваційної педагогічної діяльності (с. 107).

У ході дослідження визначено, що в теорії та практиці педагогічної освіти країн Євроатлантичного союзу важливе значення набуло положення про те, що розвиток особистості компетентного вчителя не обмежується введенням додаткових спецкурсів до навчального плану професійної підготовки фахівця. М. Альте та Ж. Паскаль (2014), Е. Брюйяр (2017), Ф. Перрену (2012) наполягають на тому, що підготовка майбутнього рефлексивного практика повинна мати характер тренування. У зв'язку з цим, вони пропонують відмовитися від перевантаження навчального плану підготовки майбутніх учителів дисциплінарними й методичними знаннями.

Замість того, щоб забезпечувати майбутнього викладача всіма можливими готовими відповідями, педагогічна освіта, на думку Ф. Перрену (2012), має бути орієнтована на рефлексивну практику, і таким чином надавати студентіві-стажистіві безліч можливостей виробити для себе загальні схеми рефлексії й регуляції, знайти відповіді на всі проблемні питання (с. 31). Методист виконує роль „тренера”, який спостерігає, намічає шляхи, спрямовує ментальні процеси майбутнього вчителя. Його функції спрямовані на підтримку й організацію роботи з самоаналізу, він дає можливість допомагати майбутнім учителям інтерпретувати свої практики та поведінку й, таким чином, поступово створювати, вибудовувати специфічні навички та компетенції, зважаючи на особистий досвід кожного з них. Таким чином, на думку Ф. Перрену (2012), участь у роботі семінарів із аналізу практик слугує уведенням в особисту рефлексивну практику вчителя й сприяє трансформації його особистості у бік формування нових професійних компетенцій (с. 37).

Цінним вважаємо досвід Франції у галузі професійної підготовки педагогічних кадрів, вчителів і викладачів іноземних мов зокрема. На прикладі досвіду Вищого національного інституту з підготовки педагогічних кадрів академії Ніцца (Франція) розглянемо, якими механізмами представлено модульний курс «Аналіз практик учителя». Зосередимося на змісті щоденної роботи з майбутніми вчителями в межах цього курсу, подібностях і відмінностях семінарів аналізу практик, причинах, що спонукали методистів їх використовувати, а також на отриманому ефекті (Méard & Bruno, 2004).

Для більш глибокого усвідомлення стратегій розвитку компетентнісного підходу в процесі педагогічної освіти в одній з європейських країн, а саме Франції, важливо, з нашої точки зору, мати уявлення про особливості організації системи професійної підготовки вчителів у країні, в якій педагогічна професійна підготовка вчителів давно вже стала пріоритетним напрямом розвитку системи освіти в цілому.

Сучасна французька система шкільництва має чітку і розвинену структуру. Кілька типів педагогічних навчальних закладів здійснюють професійну підготовку вчителів для роботи в усіх типах шкіл. А саме: Вищі національні інститути з підготовки педагогічних кадрів (ВНІППК) (фр. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ)); Вищі нормальні школи (ВНШ) (фр. École normale supérieure (ENS)); Національний центр дистанційної освіти (НЦДО) (фр. Centre national d'enseignement à distance (CNED)).

Професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється в зазначених навчальних закладах за такими спеціальностями: учитель материнської та початкової шкіл (фр. Le professeur des écoles); викладач «сертиф'є» (фр. Le professeur certifié); викладач «агреже» (фр. Le professeur agrégé); викладач професійного ліцею (фр. Le professeur de lycée professionnel); викладач фізичної культури та спорту (фр. Le professeur d'éducation physique et sportive); викладач приватної школи (фр. Le maître des établissements d'enseignement privés sous contrat (second degré)); головний радник з освіти (фр. Le conseiller principal d'éducation); радник-психолог з орієнтації (фр. Le conseiller d'orientation-psychologue).

Учитель материнської та початкової шкіл працює з дітьми від 2 до 11 років, тобто починаючи з першого року перебування дитини в материнській школі та закінчуючи роботою в останньому класі початкової школи. Майбутні вчителі материнської та початкової шкіл отримують багатопредметну освіту й вивчають французьку мову та літературу, математику, історію, географію, точні науки, іноземні мови, музику, танці, методику й фізичну культуру. Це ті дисципліни, з яких вихователь материнської та вчитель початкової школи повинен уміти організувати освітній процес.

Викладач «сертиф'є» викладає одну із загальних дисциплін у колежах і ліцеях, іноземну мову в тому числі. Він бере активну участь у освітній роботі середніх загальноосвітніх, технологічних і професійних навчальних закладів. Маючи



можливість спостерігати за кожним учнем, за його роботою в класі, його індивідуальними здібностями та схильностями, викладач «сертиф'є» об'єктивно оцінює природну обдарованість підлітка й допомагає йому скласти індивідуальний проект орієнтації (фр. *Projet d'orientation*). При виборі напрямку свого подальшого навчання кожен учень намагається дотримуватися цього проекту.

Викладач «агреже» також викладає одну або дві дисципліни та працює в старших випускних класах загальноосвітніх, технологічних та професійних ліцеїв, у вищих ліцейських класах, іноді як виняток – у колежі. До професійних функцій викладача «агреже» також входить допомога учням і студентам у складанні схеми їхнього подальшого освітнього маршруту і професійного проекту.

Професійна підготовка вчителів материнської, початкової та середньої шкіл у Франції здійснюється за денною формою навчання у ВНППК і за заочною – у НЦДО. У Франції функціонує 32 ВНППК. Набір майбутніх учителів материнської, початкової та середньої шкіл до ВНППК здійснюється на базі трирічної підготовки в університеті. Навчання у ВНППК розраховано на два роки й передбачає поглиблення спеціальної та наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічної й загальноосвітньої підготовки, а також педагогічної практики протягом усього періоду дворічної професійної освіти. Тобто якщо молода людина вирішила стати викладачем іноземної мови у середньому або вищому навчальному закладі, вона має спочатку вивчати іноземну філологію в університеті, скласти випускні іспити і отримати університетський диплом. Потім вступити до ВНППК, протягом двох років там поглиблювати свою філологічну освіту, паралельно вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу й проходити педагогічну практику протягом усього часу навчання у ВНППК. Після цього майбутній вчитель має скласти успішно національні іспити і отримати сертифікат, який дозволить йому викладати іноземні мови і зарубіжну літературу у середніх освітніх закладах Франції.

Ще одним вищим навчальним закладом, який здійснює професійно-педагогічну підготовку майбутніх викладачів, є Вищі нормальні школи (ВНШ). Зауважимо, що ВНШ здійснюють підготовку виключно педагогічних кадрів для роботи в старших класах ліцеїв та в системі вищої школи. Професійна підготовка випускників у них відрізняється високим рівнем, і тому отримання педагогічної освіти у ВНШ часто називають „королівським шляхом”. У сучасній Франції існує всього чотири ВНШ, кожна з яких має свою спеціалізацію. Вища школа в Севр-Ульмі надає підготовку майбутнім викладачам філологічних, соціальних і гуманітарних дисциплін; ВНШ Фонтене-Сен-Клу готує до агрегації фахівців з філології, гуманітарних, економічних і соціальних наук; навчальний заклад у Ліоні здійснює підготовку математиків, фізиків, хіміків і фахівців з природничих наук; ВНШ Кашану – майбутніх викладачів з технічних, економічних і прикладних мистецтв.

Отже, повернемося до досвіду ВНППК академії Ніцца і розглянемо детальніше, що становить практична реалізація методів аналізу практик учителя в сучасній французькій педагогічній освіті.

**Обговорення.** У своєму дослідженні ми спиратимемося на педагогічну документацію, звіти, свідчення з особистого досвіду учасників семінару аналізу практик у ВНППК академії Ніцца. Методисти з цього педагогічного навчального закладу автори курсу Ж. Меар та Ф. Брюно (2004) відзначають: «Наш досвід не є зразково-показовим і ідеальною моделлю. Своє завдання ми бачимо в тому, аби розкрити сутність механізму «аналіз практик», поділитися тим досвідом і результатами, які вдалося накопичити в процесі набуття майбутніми учителями нових професійних компетенцій і розвитку особистості вчителя – рефлексивного практика в умовах педагогічної освіти» (с. 11).

В основу розробленого модульного курсу «Аналіз практик учителя» автори поклали кілька принципів. По-перше, це етичний принцип, який є одночасно і його умовою. Аналіз практик повинен відбуватися в обстановці пошани й розуміння тієї

людини, професійну поведінку якої всебічно розглядають. По-друге, оскільки аналіз практик учителів має на меті підвищення їхньої професійної компетенції, методист зобов'язаний не допустити розвитку ситуацій розголошення приватного життя людини. У цьому полягає відмінність аналізу практик педагога від іншої групової техніки або терапії, які мають інші, не пов'язані з професіоналізацією цілі. Третє вихідне положення семінарів аналізу практик – це принцип відвертості інтерпретацій. Аналіз не може спиратися на дуже жорсткі, дуже чіткі норми, які, культивуючи відчуття недостатності, неспроможності, дефіциту щодо ідеального образу викладача, могли б перетворити професійний пошук розуміння на оцінну думку не лише професійної поведінки, але й людини, її особистості як такої. Четвертий принцип практичної реалізації курсу аналізу практик учителя полягає в укладанні контракту між усіма учасниками семінарів. Умови аналізу й оголошення отриманих результатів мають бути чітко обговорені з викладачами, робота яких аналізуватиметься, зокрема умови конфіденційності й дотримання трьох попередніх принципів (Meard & Bruno, 2004, с. 13 – 15) .

Розглянемо, що ж служить джерелом тем для семінарів аналізу практики вчителів-стажистів в ВНППК академії Ніцца? Одним з таких джерел є педагогічна практика вчителів-стажистів під керівництвом з відривом від навчання. Вона проходить таким чином. На початку навчального року стажисти розподіляються на групи по чотири особи й направляються на педагогічну практику в клас до вчителя-методиста, який працює в шкільному навчальному закладі. Стажисти працюють повний робочий день протягом двох тижнів. Шкільний вчитель-методист супроводжує їх упродовж усього періоду входження в професію. Спочатку стажисти відвідують заняття учителя-методиста. Потім проводять самостійно фрагмент уроку, а згодом і весь урок спочатку всією групою, потім індивідуально. Разом з учителем-методистом практиканти також розробляють навчальні ситуації для проведення фрагментів уроків, а потім і плани-конспекти цілих уроків. Цей період є дуже плідним з погляду аналізу

педагогічної практики, оскільки кожне заняття дає безліч тем для всебічного розбору професійної поведінки вчителів. Стажисти обговорюють пережите й побачене спочатку між собою, а потім зі шкільним учителем-методистом. Викладачі-методисти з ВНППК у своїй подальшій роботі на семінарах аналізу практик також спираються на той педагогічний досвід, якого набули стажисти в ході педагогічної практики під керівництвом з відривом від навчання (Meard & Bruno, 2004, с. 16).

Наступним джерелом для семінарів аналізу практик служать результати роботи вчителів-стажистів у тьюторській групі. У період з грудня по червень стажисти проходять три активні педагогічні практики по три тижні кожна без відриву від навчання в ВНППК. Половина дня в ВНППК до й половина дня після кожного періоду практики присвячені спеціальній роботі з аналізу педагогічної дійсності, з якою зіткнулися або зіткнуться стажисти, виконуючи самостійно функції вчителя. Робота цих шести семінарів організована таким чином. До того, як починається перша активна педагогічна практика, стажисти розподіляються по тьюторських групах по 10 осіб у кожній. За кожною групою закріплюються три методисти (один методист з ВНППК, два – зі школи, де проходить практика). Методисти відвідують заняття стажистів, після яких аналізують їх разом з практикантами і складають звіт про результати відвіданих уроків (Meard & Bruno, 2004).

Ще одним джерелом тем для семінарів аналізу практик учителя є чергування пасивної педагогічної практики в шкільних класах, практики під керівництвом (по три або чотири стажисти), активної самостійної практики й підготовки з предметів в ВНППК (у групах приблизно по 25 стажистів). Наприклад, стажисти спеціальності „Учитель материнської й початкової шкіл” можуть учитися проводити заняття з різних дисциплін за допомогою аналізу практик у межах своєї багатопредметності. Стажисти спеціальності „Викладач коледжу й ліцею” можуть навчатися викладання своїх дисциплін за допомогою аналізу практик у межах своєї вузької спеціалізації. Такий підхід так само поширюється і на майбутніх викладачів іноземної мови. В основі

семінарів аналізу практик – чергування днів, коли стажисти працюють у класах самостійно (від 7 до 10 годин на тиждень) і теоретичної підготовки з предмета безпосередньо у ВНППК (у групах по 20 осіб від 6 до 12 годин на тиждень).

Модуль «Материнська школа» служить ще одним джерелом тем для семінарів аналізу практик для стажистів спеціальності «Учитель материнської й початкової шкіл». Протягом навчального року вчителям-стажистам виділяється три дні для вдосконалення своєї педагогічної майстерності в материнській школі. Стажисти відвідують заняття вчителів, обмінюються досвідом з колегами, беруть участь у конференціях тощо. (Meard & Bruno, 2004, с. 17 – 18).

Зупинимося на тих цілях, які ставлять перед собою методисти на семінарах аналізу практик. Ретельне вивчення коментарів методистів ВНППК академії Ніцца дозволило нам виділити чотири різних та одночасно взаємодоповнювальних завдання (Meard & Bruno, 2004, с. 18 – 20). По-перше, метою методистів є поглиблення знань учителів-стажистів з фахових дисциплін. Ідеться про те, аби стажисти в процесі розробки, проведення й підведення підсумків уроків, які були ними відвідані та проведені самостійно, засвоювали елементи педагогічної освіти, що належать, наприклад, до точних наук, математики, до оволодіння мов (педагогічної фонетики, педагогічної граматики тощо). Передбачено, що в ході самостійного проведення уроків і спостереження за колегами й досвідченими вчителями стажисти засвоять поняття, специфічні дидактичні методи викладання дисциплін. По-друге, методисти ставлять перед собою завдання сприяти подальшій інтеграції міждисциплінарних знань учителів-стажистів. Її рішення вони бачать у тому, аби допомогти стажистам у набутті професійних навичок, загальних для всіх галузей знань: як готуватися до уроків, як здійснювати ефективне керівництво класом, як утримувати увагу учнів, як давати завдання й оцінювати роботу учнів тощо. Свою третю мету в організації семінарів аналізу практик стажистів методисти бачать у тому, щоб супроводжувати вчителів-

початківців у процесі набуття й поглиблення вузьких специфічних знань з дисциплін, що викладаються, а також трансверсальних знань про те, як ефективно вчитися учням.

І нарешті, четверта мета, яку ставлять перед собою методисти, полягає в тому, щоб розвивати в стажистів рефлексивний стан учителя-професіонала, тобто розвивати особистість компетентного вчителя, здатного до рефлексивної практики. Відзначимо, що в цьому полягає головний сенс організації семінарів аналізу професійної поведінки вчителя, які є складовою частиною клінічного підходу в педагогічній освіті багатьох країн світу. Домінантна ідея полягає в розвитку рефлексивних умінь, спрямованих на самоаналіз практики під час педагогічної дії, до й після безпосередньої участі в ній або взаємодії, та над системою й структурами індивідуальної та колективної дії (Perrenoud, 2012, с. 81). У подальшому вивченні особливостей організації семінарів з аналізу практик стажистів в ВНППК академії Ніцца ми побачимо, що всі чотири окреслені цілі присутні на кожному практичному семінарі аналізу практик, не виключають одна одну та є взаємодоповнювальними.

Ретельне вивчення педагогічної документації цього ВНППК, присвячене практичній організації модульного курсу «Аналіз практик учителів», дозволило нам дійти висновку про те, що в основі всіх методів аналізу покладено різні види діяльності самих учителів-стажистів. До них зараховують: власні спогади й порівняння стажистів, присвячені різним фрагментам уроків або цілим урокам; аналіз педагогічної практики стажистів за допомогою методичного керівництва; усебічний розгляд „сильних моментів” педагогічної практики стажистів; порівняння результатів, яких стажистам удалося досягти, з тими цілями, які вони ставили перед собою напередодні практики; аналіз фрагментів уроків, знятих на відео; усебічний аналіз роботи досвідчених учителів; моделювання та імітація навчальних ситуацій (див. Таблицю 1).

**Тематичний план модульного курсу «Аналіз практики учителя»**

	Назва модулю	Години
	<b>Стажисти аналізують і зіставляють чисельні фрагменти й цілі відвіданих уроків</b>	<b>14</b>
	1. Аналіз різних уроків з однієї й тієї самої дисципліни	2
	2. Аналіз одного уроку з певного предмета, але що викладається в різних класах одного циклу.	2
	3. Аналіз двох уроків однієї й тієї самої дисципліни, що викладається учням одного віку.	3x2 год.
	4. Аналіз кількох уроків, присвячених одній і тій самій темі, що викладається учням одного віку.	2
	5. Аналіз кількох уроків з одного й того самого предмета з акцентом на одну міждисциплінарну тему.	2
<b>I</b>	<b>Усебічний розбір практик за допомогою методичного керівництва</b>	<b>19</b>
	1. Аналіз відтворених по пам'яті кількох уроків/фрагментів (метод 1).	2
	2. Аналіз відтворених по пам'яті кількох уроків/фрагментів (метод 2).	2
	3. Аналіз відтворених по пам'яті кількох уроків/фрагментів (метод 3).	2
	4. Самоаналіз своїх практик.	3
	5. Самоаналіз своєї професійної поведінки.	2
	6. Розробка стажистами методичного керівництва.	3
	7. Уживання методичного керівництва під час прямого спостереження за уроком, який проводить методист.	3
	8. Використання методичного керівництва під час відеоперегляду навчальних ситуацій.	2
<b>II</b>	<b>Аналіз «сильних моментів» у педагогічній практиці вчителя</b>	<b>7 год. 30 хв.</b>
	1. Аналіз практик з питань стажистів.	3
	2. Аналіз практик: «Що робити? / Що не робити?»	1
	3. Тренування аналізу виховних ситуацій.	2
	4. Аналіз практик, що ґрунтується на «сильному моменті» педагогічного стажування.	1 год. 30 хв.
<b>V</b>	<b>Зіставлення між запланованим і виконаним у ході педагогічної практики</b>	<b>15 + 2 тижні</b>
	1. Спогад стажиста про педагогічну практику з опорою на сформульований перед початком стажування проект.	3
	2. Спогад стажиста про один або кілька уроків з опорою на презентацію роботи учня.	2
	3. Спогад стажиста про один або кілька уроків з акцентом на	2

	процес оцінювання роботи учнів.	
	4. Ефективний супровід учителів-стажистів у процесі підготовки до уроків (Метод 1).	1 + 3
	5. Ефективний супровід учителів-стажистів у процесі підготовки до уроків (Метод 2).	2 тижні
	6. Порівняння того, що було заплановане, з тим, що було реалізоване.	2 + 2 год.
	<b>Аналіз практик учителя, записаних на відео</b>	<b>6</b>
	1. Самоаналіз своєї практики за допомогою відео.	1 + 1
	2. Аналіз практики колег за допомогою відео.	2
	3. Аналіз уроків, записаних на відео, з однієї й тієї самої теми.	2
<b>I</b>	<b>Аналіз уроків досвідчених учителів-практиків</b>	<b>13</b> <b>(10)</b>
	1. Пряме спостереження за уроком, який проводить досвідчений учитель	2
	2. Аналіз уроків досвідчених учителів, проведених у класах учнів одного віку.	(2 або 4) x 1 год. 30 хв.
	3. Аналіз уроків досвідчених учителів у класах учнів однакового віку з однієї й тієї самої дисципліни.	3
	4. Зіставлення двох уроків, які провели досвідчені вчителі-методисти з одного предмета.	2
<b>II</b>	<b>Імітація стажистами навчальних ситуацій</b>	<b>5</b>
	1. Стажисти стають учнями (крім того, хто призначений працювати вчителем у класі).	1 + 1
	2. Аналіз фрагментів професійної підготовки, який стажисти прожили як навчальну ситуацію в класі.	3
	<b>Разом</b>	79,30 + 2 тижні

Таблиця 1

**Висновки.** Отже, важливим засобом і одночасно умовою розвитку і підвищення рівня професійної компетентності у майбутнього вчителя, викладача іноземної мови зокрема, є рефлексивні методики, які реалізуються на спеціальних семінарах – семінарах аналізу практик. У деяких країнах світу навчальний план підготовки педагогічних кадрів з іншомовної освіти навіть містить спеціальний модульний курс «Аналіз практик учителя». Джерелом тем для рефлексивних практик слугують результати педагогічних стажувань, роботи в тьюторській групі, а також досвід, отриманий в результаті чергування всіх видів



практики (активної, пасивної, з відривом від навчання, без відриву від навчання тощо). Головними цілями семінарів аналізу практик є: поглиблення знань учителів-стажерів з дисциплін, що викладаються; подальша інтеграція міждисциплінарних знань; набуття й поглиблення вузьких специфічних знань з дисциплін, що викладаються, і трансверсальних знань про те, як ефективно вчитися учням; розвиток у стажерів рефлексивного стану вчителя-професіонала. В основу всіх методів аналізу практик покладено різні види діяльності самих учителів-стажерів: аналіз й зіставлення різних фрагментів уроків або цілих уроків; аналіз педагогічної практики під методичним керівництвом тренера; аналіз „сильних моментів” педагогічної практики; порівняння результатів, яких удалося досягти, з тими цілями, які ставилися напередодні практики; аналіз фрагментів уроків, знятих на відео; аналіз роботи досвідчених учителів; моделювання й імітація навчальних ситуацій. Робота на семінарах аналізу практик базується на кількох принципах: етичності; нерозголошення подробиць приватного життя людини, практика якої аналізується; відвертості інтерпретацій; контрактності.

**Перспективи подальших досліджень.** У межах однієї статті неможливо детально представити всі аспекти практичної реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів євроатлантичних країн. Тому перспективи подальших наукових розробок убачаємо у детальному вивченні компетентнісної стратегії професійної підготовки учителів іноземних мов у зарубіжних педагогічних навчальних закладах, його змістового наповнення та методичного оформлення.

### Література

- Ніколаєва С.Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови*. 2016. № 2 (86). С. 3–9. <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122565>.
- Харченко Т.Г., Зверева М.А. Західноєвропейські вчені про умови ефективної трансформації професійного габітусу вчителя на семінарах аналізу практик. *Oświatologia*. 2018. № 7. С. 65–71. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.6571>.
- Altet M., Guibert P. Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck, 2014. P. 79–96.

- Altet M., Desjardins J., Richard É., Paquay L., Perrenoud Ph. Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ? Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2014. 256 p.
- Beauchamp C. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*. 2015. P. 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bruillard E. Former des enseignants pour une école «numérique» et «postmoderne». *Administration & Éducation*. 2017. № 2. P. 25–31. <https://doi.org/10.3917/admed.154.0025>
- Champy-Remoussenard P., Niewiadomski Ch. Comprendre le travail éducatif dans sa diversité. Presses Universitaires du Septentrion, 2018. 264 p.
- Champy-Remoussenard P. La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*. 2013. № 73. P. 91–102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2104>
- Cifali M. S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation. Paris : PUF, 2018. 370 p.
- Cifali M., Giust-Desprairies F. Formation clinique et travail de la pensée. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2008. 168 p.
- Clanet J., Talbot L. De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles: Vers plus d'efficacité ? 2012. № 1(3). <https://doi.org/10.7202/1012559ar>.
- Collin S., Karsenti Th., Komis V. Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*. 2013. №14. P. 104–117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>.
- Guibert P., Dejemeppe X., Desjardins J., Maulini O. Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation. Bruxelles : De Boeck, 2019. 192 p.
- Hensler H., Dezutter O. La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions? *Dans Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck Supérieur, 2008. P. 107–123. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0107>
- Lapostolle G. La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants? *Tréma*. 2013. № 40. P. 60–75. <https://doi.org/10.4000/trema.3069>
- Lenoir Y. La réforme de la formation à l'enseignement au Québec: Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 2010. № 55. P. 37–48. <https://doi.org/10.4000/ries.930>
- Leselbaum N. La formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux. INRP : Collection Rapport de recherche, 1987. 674 p.
- Lessard C. Controverses éducatives et réflexivité: quant-à-soi personnel ou professionnalisation? *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans*

- après Schön?* Belgique : De Boeck Supérieur, 2012. P. 123–141. doi:10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123.
- Méard J., Bruno F. L'analyse de pratique au quotidien : 32 outils pour former des enseignants. CRDP de l'académie de Nice, 2004. 93 p.
- Pelletier G. De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 2015. P. 29–38. <https://doi.org/10.4000/dse.888>
- Pellerin G., Araujo-Oliveira A. Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : Regard sur une expérience de formation à l'aide des TIC. *Formation et Profession*. 2013. № 20 (2). P. 45–63. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.176>
- Perrenoud Ph. Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage. Paris : ESF, 2013. 188 p.
- Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF, 2012. 224 p.
- Prost A. La formation des maîtres de 1940 à 2010. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014. 296 p.
- Ria L. Former les enseignants au XXIe siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. De Boeck Supérieur, 2016. 304 p.
- Schön D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. 260 p.
- Schön D. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Édition Logique, 1994. 210 p.
- Schwendimann B., Cattaneo A., Dehler Z., Gurtner J.-L., Bétrancourt M., Dillenbourg P. The «erfahrtraum» : A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training (JVET)*. 2015. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.106104>
- Tali, F., Marcel J.-F. Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride: Étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 2017. № 14(1). P. 19–32. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n1-02>
- Vacher Y. Construire une pratique réflexive. De Boeck Supérieur, 2015. 246 p.

### References

- Nikolajeva, S. (2016). Mizhkulturna inshomovna osvita v Ukraïni: ključovi problemy. [Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues]. *Foreign languages*, 2 (86), 3–9 (ukr). doi:10.32589/im.v0i2.122565
- Kharchenko, T., Zvereva, M. (2018). Zakhidnojevropejsjki včeni pro umovy efektyvnoji transformaciji profesijnogho ghabitusu včhytelja na seminarakh analizu praktyk [Western European scholars on the conditions for the effective transformation of the professional habitus of teachers in seminars on the analysis of practices]. *Education*, 7, 65–71 (ukr). doi:10.28925/2226-3012.2018.7.6571.

- Altet, M., Guibert, P. (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes [To build an European curriculum from the observation and analysis of teaching practices]. *Real work of teachers and training*. Bruxelles : De Boeck, 79–96 (fr).
- Altet M., Desjardins, J., Richard, É., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* [Real work of teachers and training: What reference to the work of teachers in the objectives, systems and practices?]. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur (fr).
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 123–141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525 (eng).
- Bruillard, E. (2017). Former des enseignants pour une école «numérique» et «postmoderne» [Train teachers for a «digital» and «postmodern» school]. *Administration & Éducation*, 2, 25–31. doi:10.3917/admed.154.0025 (fr).
- Champy-Remoussenard, P., Niewiadomski, Ch. (2018). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité* [Understanding educational work in its diversity]. Presses Universitaires du Septentrion (fr).
- Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée [Building experience in an accelerating society]. *Recherche et formation*, 73, 91–102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2104> (fr).
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation* [Commit to support. Values of training professions]. Paris : PUF (fr).
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (2008). Formation clinique et travail de la pensée [Clinical training and thought work]. Bruxelles : De Boeck Supérieur (fr).
- Clanet, J., Talbot, L. (2012). *De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles: Vers plus d'efficacité ?* [From analyzing teaching practices to updating professional skills: Towards greater efficiency?] 1(3). doi: 10.7202/1012559ar. (fr).
- Collin, S., Karsenti, Th., Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14, 104–117. doi: 10.1080/14623943.2012.732935 (eng).
- Guibert, P., Dejemeppe, X., Desjardins, J., Maulini, O. (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* [To question and to promote the teaching profession. A double constraint in training]. Bruxelles : De Boeck (fr).
- Hensler, H., Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions? [Professional reflection, a meeting point for multiple knowledge: under what conditions?]. *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck Supérieur (pp. 107–123). doi: 10.3917/dbu.perre.2008.01.0107 (fr).

- Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants? [The creation of higher schools for teaching and education subscribes in a supranational model of professionalization of teachers?]. *Tréma*, 40, 60–75. doi: 10.4000/trema.3069 (fr).
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec: Un regard sociohistorique [The reform of teacher training in Quebec: A socio-historical perspective]. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37–48. doi: 10.4000/ries.930 (fr).
- Leselbaum, N. (1987). *La formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux* [The training of secondary teachers in regional educational centers]. INRP : Collection Rapport de recherche (fr).
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité: quant-à-soi personnel ou professionnalisation? [Controverses éducatives et réflexivité: as for oneself personal or professionalization?]. *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Belgique : De Boeck Supérieur (pp. 123–141). doi:10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123. (fr).
- Méard, J., Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien : 32 outils pour former des enseignants* [L'analyse de pratique au quotidien : 32 tools to train teachers]. CRDP de l'académie de Nice (fr).
- Pelletier, G. (2015). De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement [From professionalization in education : look at the management of the establishment]. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (pp. 29–38). <https://doi.org/10.4000/dse.888> (fr).
- Pellerin, G., Araujo-Oliveira, A. (2013). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : Regard sur une expérience de formation à l'aide des TIC [To optimize the opportunities for reflective analysis of future teachers: Look at a training experience using ICT]. *Formation et Profession*, 20(2), 45–63. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.176> (fr).
- Perrenoud, Ph. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage* [Ten new skills for teaching: Invitation to travel]. Paris : ESF (fr).
- Perrenoud, Ph. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* [To develop reflective practice in the teaching profession: Professionalization and educational reason]. Paris : ESF (fr).
- Prost, A. (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010* [The teacher training from 1940 to 2010]. Rennes : Presses universitaires de Rennes (fr).
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* [Training teachers for the 21st century: Professionalism of teachers and their trainers]. De Boeck Supérieur (fr).
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass (eng).

- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel [The reflective practitioner. In search of knowledge hidden in professional action]*. Montréal : Édition Logique (fr).
- Schwendimann, B., Cattaneo, A., Dehler, Z., Gurtner, J.-L., Bétrancourt M., Dillenbourg P. (2015). The «erfahrraum» : A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training (JVET)*. doi: 10.1080/13636820.2015.106104 (eng).
- Tali, F., Marcel, J.-F. (2017). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride: Étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif [Construction of professional knowledge in a hybrid training : Study of a collaborative online logbook]. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(1), 19–32. doi: 10.18162/ritpu-2017-v 14n 1 -02 (fr).
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive [To build a reflective practice]*. De Boeck Supérieur (fr).

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

**Харченко Татьяна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры романской филологии и сравнительно-типологического языкознания, Киевский университет имени Бориса Гринченко, ул. Маршала Тимошенко, 13-Б, 04212 г. Киев, Украина

**Удовиченко Лариса**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры украинской литературы, компаративистики и Гринченковедения, Киевский университет имени Бориса Гринченко, ул. Маршала Тимошенко, 13-Б, 04212 г. Киев, Украина

**Зверева Марина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии и сравнительно-типологического языкознания, Киевский университет имени Бориса Гринченко, ул. Маршала Тимошенко, 13-Б, 04212 г. Киев, Украина

*В статье установлено, что важной составляющей реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранного языка в евроатлантические страны является внедрение в образовательный процесс рефлексивных практик на специальном семинаре – семинаре анализа практик. Определено, что профессиональная подготовка будущих учителей на таких занятиях имеет характер тренировки, когда студенты учатся анализировать*

*сложные педагогические ситуации под руководством методиста-тренера, который наблюдает, намечает пути, поддерживают и помогает будущим учителям интерпретировать свои методы работы и профессиональное поведение. На примере модульного курса «Анализ практик учителя», который введен в Высшем национальном институте по подготовке педагогических кадров академии Ницца (Франция), доказано, что активное участие в семинарах анализа практик помогает будущим учителям развивать новые специфические навыки и компетенции, опираясь на собственный опыт. Освещены принципы, лежащие в основе организации семинаров анализа практик: принципы этичности; неразглашения деталей частной жизни человека, практика которого поддается анализу; откровенности интерпретаций; контрактности. Установлено, что источником тематик семинаров по анализу служат результаты всех видов педагогических стажировок студентов. Раскрыты основные цели семинаров анализа практик: углубление знаний учителей-стажеров по дисциплинам, которые преподаются, по иностранному языку в том числе; дальнейшая интеграция междисциплинарных знаний; приобретение и углубления узких специфических знаний по дисциплинам, которые преподаются, и трансверсальных знаний о том, как эффективно учиться ученикам; развитие у стажеров рефлексивного состояния компетентного учителя. Доказано, что в основе всех методов анализа практик положены различные виды деятельности самих учителей-стажеров: воспоминания и сопоставления различных фрагментов уроков или целых уроков; анализ педагогической практики с помощью методического руководства; анализ «сильных моментов» педагогической практики; сопоставление целей и результатов практики; анализ фрагментов уроков, снятых на видео; анализ работы опытных учителей; моделирование и имитация учебных ситуаций. Перспективы дальнейших исследований заключаются в детальном изучении содержательного наполнения модулей курса и этапов проведения семинарских занятий.*

**Ключевые слова:** анализ практик; преподаватели иностранных языков; компетентный учитель; методист-тренер; педагогическое образование; рефлексивные практики

## **IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS-IN-TRAINING**

**Kharchenko Tetiana**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Romance Philology and Contrastive-and-Typological Linguistics, Borys Grinchenko Kyiv University, Marshala Timoshenko, 13-B, 04212, Kyiv, Ukraine

**Udovichenko Larysa**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, Contrastive Studies and Grinchenko Studies, Borys Grinchenko Kyiv University,

Marshala Timoshenko, 13-B, 04212, Kyiv, Ukraine

**Zvereva Maryna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romance Philology and Contrastive-and-Typological Linguistics, Borys Grinchenko Kyiv University, Marshala Timoshenko, 13-B, 04212, Kyiv, Ukraine

*The paper proves that applying reflexive practices in the training process at the specialized seminar on the analysis of practices is a significant component of the competence approach implementation. It was found out that training students to analyze complicated in-class situations under the supervision of an experienced trainer who observes, sets the paths, supports and assists them in interpreting their own methods of teaching and professional behavior, is an efficient technique of training. Studying the case of the module course called Analysis of Teacher's Practices, introduced at the Higher National Institute of Education, Nice Academy, France (INSPE) proved that the active participation in the practices analysis seminar helps teachers-to-be develop new specific skills and competences based on their own experience. The paper highlights the principles of the organization of the seminars of practice analysis: the principles of ethics; of sincere interpretation; of contrast. It was stated that themes of seminars should be chosen in accordance with the students' pedagogical probations. The authors formulate the targets of the seminars on the analysis of practices: making the knowledge of the subjects (including foreign languages) they teach more profound; further integration of interdisciplinary knowledge; mastering and developing narrow and specific knowledge in the subject they teach, as well as transversal knowledge of how help children study efficiently; developing reflexive state of a competent teacher. The paper proved that all the methods of the analysis of practices are based on different activities of the teacher-to-be themselves: memories and comparison of different lesson parts of whole lessons; the analysis of the teaching practices with the help of the supervisor; the analysis of "strengths" of the teaching practice; comparison of practical targets and results; the analysis of video recordings of lessons; the analysis of experienced teachers' work; modelling and simulation of in-class situations. The perspectives of further research are a detailed study of the content of the course modules and phases of carrying out seminars.*

**Keywords:** *practice analysis; foreign language teachers; competent teacher; experienced trainer; reflexive practices*

*Стаття надійшла до редакції 07.01.2021*

*Прийнято до друку 25.02.2021*