

Nataliya SOKOLOVA

Edinburgo universitetas • University of Edinburgh

MOKYTOJO KALBINIO KOMPETENTINGUMO APRAŠAS: NAUJOS ĮVERTINIMO SISTEMOS BEIEŠKANT

TEACHER LANGUAGE COMPETENCE DESCRIPTION: TOWARDS A NEW FRAMEWORK OF EVALUATION

SANTRAUKA

Šiame straipsnyje kalbama apie *užsienio kalbos (UK) mokytojo kalbinį kompetentingumą* ir galimus jo įvertinimo būdus. Nors gali atrodyti, kad mokytojo kalbinį kompetentingumą apibrėžti labai paprasta, tačiau ši sąvoka iki šiol neturi aiškios struktūros ir nė vienas jos dėmuo dar nebuvo išsamiai aprašytas. Todėl naudojantis šiuo faktu išanalizuoti įvairūs šaltiniai (pradedant akademiniais straipsniais ir baigiant egzaminų ataskaitomis) ir pateiktas požiūris į užsienio kalbos mokytojo kalbinį kompetentingumą, skiriamą dėmesį bendravimui tiek klasėje, tiek ir už klasės ribų. Sudarytas sąrašas temų, į kurias UK mokytojas turėtų atsižvelgti, bei nurodyti komunikaciniai mokėjimai ir kalbinis sąmoningumas, kurių mokytojui reikia pareigoms sėkmingai atlikti ir kuriuos būtent dėl šios priežasties reikėtų įvertinti. Pateiktas UK mokytojo kalbinio kompetentingumo pirminis apibrėžimas ir problemos, galinčios kilti jį vertinant. Visus šiuos aspektus galima išplėtoti į detalesnius mokytojų rengimo standartus ir panaudoti mokytojų įvertinimo sistemoms, naudojamoms mokytojus rengiančiose kolegijose ir universitetuose, aiškiau apibrėžti.

ABSTRACT

The article is centred around the concept of *language competence of a foreign language (FL) teacher* and the ways it can be evaluated. Though the definition of teacher language competence might sound obvious it has not yet been clearly structured and, therefore, no component has been thoroughly described. I use this fact as a starting point and analyse various sources, from academic articles to examination reports to present my view of language teacher language competence with emphasis laid on both in- and out-of-classroom communication. I come out with a list of topics a FL teacher might deal with together with communicative skills and language awareness they require to function successfully and which, therefore, should be subject to evaluation. To conclude, I present a tentative definition of a FL teacher language competence and analyse issues likely to arise in its assessment. These could develop into more detailed standards for teachers' initial training as well as clearer definition of teacher competence evaluation frameworks at teacher training colleges and universities.

PAGRINDINIŲ TERMINŲ APIBRĖŽIMAI

- „*Bendrasis*“ kalbinis kompetentingumas – skirtingas kompetentingumas, kurį kalbos vartotojai ar besimokantieji demonstruoja nepriklausomai nuo darbo / profesijos. Bendrasis kalbinis kompetentingumas išsamiai aprašytas bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse¹.
- *Didaktinės žinios* (Richards, 2010) – kalbos mokymą ir mokymąsi studijuojant gautos žinios, kurias galima įvairiai naudoti sprendžiant su kalbos mokymu susijusius praktinius klausimus (programos planavimas, vertinimas, klasės valdymas ir kt.)
- *Kalbinis (komunikacinis) kompetentingumas* – gebėjimas ne tik pritaikyti kalbos taisykles taisyklingai formuluojant sakinius, bet ir suprasti, kada, kur ir kokių tikslu tuos sakinius naudoti.
- *Kalbinis sąmoningumas* – tam tikros kalbos taisyklių žinojimas ir supratimas, kaip ta kalba veikia; gebėjimas tas taisykles pritaikyti rašytinėje ir sakytinėje kalboje. Kalbant apie *mokytojų rengimą*, kalbinis sąmoningumas be visų išvardytų dalykų apima ir gebėjimą dėstyti kalbą skirtingoms besimokančiųjų grupėms.
- *Mokymo klasėje kalba* – įvairiomis situacijomis klasėje vartojama kalba.
- *Mokytojo kalbos vertinimas* – UK mokytojo gebėjimo vartoti dėstomą kalbą žodžiu ir raštu (pvz., raštu atliekamas testas, interviu ir pan.) matavimas. Straipsnyje šis terminas vartojamas kalbant apie baigiamuosius egzaminus (kolegijoje ar universitete), kuriuos išlaikius suteikiama mokytojo kvalifikacija.
- *Mokytojo kompetentingumo įvertinimas* – formalios ir neformalios procedūros, naudojamos mokytojų pirminiam ir tęstiniam rengimui bei leidžiančios nustatyti profesinio

DEFINITIONS OF KEY TERMS

- ‘*General*’ language competence – competence demonstrated by language learners / users at different levels irrespectively of their job/occupation. General language competence is thoroughly described in Common European Framework¹.
- *Pedagogical content knowledge* (Richards, 2010) – knowledge which is drawn from the study of language teaching and language learning and which can be applied in different ways to solving practical issues of language teaching (curriculum planning, assessment, classroom management, etc.).
- *Language (communicative) competence* – the ability not only to apply the rules of the language in order to form correct sentences but also to know when and where to use these sentences and for whom.
- *Language awareness* – knowledge of linguistic rules of a particular language and ways this language works; the ability to apply these rules in oral and written communication. For *teacher education*, language awareness, in addition to all mentioned, includes an ability to teach the target language to different groups of learners.
- *Classroom language* – language used in various classroom situations.
- *Teacher language assessment* – the measurement of the ability of a FL teacher to use the target language for oral and written communication (which may take form of a written test, an interview, etc.). In this article the term refers to the final examination at pre-service level (college/university) which leads to gaining teacher qualification.
- *Teacher competence evaluation* – a set of formal and informal procedures applicable to both pre- and in-service training which leads to defining the level of professional

¹ *Common European Framework* (2001), pagal „Slenkstinis“ (*Threshold*), „Aukštumos“ (*Vantage*) ir „Pusiaukelės“ (*Waystage*) lygius (Council of Europe, 1976–2001).

¹ *Common European Framework* (2001). Threshold, Vantage, Waystage levels (Council of Europe, 1976–2001).

tobulėjimo lygį, įskaitant kalbinius, pedagoginius, kalbos mokymo ir kitus aspektus. Dėl šios priežasties *kalbos vertinimas* gali būti laikomas mokytojo įvertinimo dalimi.

- *Mokytojų rengimas* – pirminis mokytojų rengimas kolegijoje ar universitete.
- *UK mokytojo kalbinis kompetentingumas* – kalbinis kompetentingumas, reikalingas *mokytojui* klasėje ir už klasės ribų.
- *Užsienio kalbos mokytojas* – kvalifikuotas asmuo, dėstantis anglų ar kitą užsienio kalbą mokykloje, kolegijoje ar universitete².

ĮVADAS

Daugiausia dėmesio šiame straipsnyje skiriama dalykui, apie kurį dažnai kalbama įvairiose publikacijose, bet kuris dar nėra visiškai aiškus. Kas yra užsienio kalbą dėstančio mokytojo, kuriam ta kalba nėra gimtoji, kalbinis kompetentingumas? Kiek kalbos žinių reikia mokytojui, norint sėkmingai atlikti savo pareigas? Kur tas pareigas jis turėtų atlikti? Ar įmanoma numatyti, į kokią veiklą, išskyrus bendravimą klasėje, užsienio kalbos mokytojas dar galėtų būti įtrauktas? Koks efektyviausias būdas tinkamai ir patikimai patikrinti mokytojų kompetentingumą?

Šie aspektai ir aptarti straipsnyje, kurio pagrindinis *tikslas* – pateikti *požiūrį* į UK mokytojo kalbinį kompetentingumą ir parodyti, kad jis – žymiai platesnė sritis nei bendrasis kalbinis kompetentingumas. Taip yra dėl to, kad prie šio kompetentingumo prisideda naujų aspektų, o visi kiti – glaudžiai susiejami su didaktinėmis dalyko žiniomis ir mokėjimais. Straipsnyje pateikta eksperimentinė UK mokytojo kalbinio

development – including language, pedagogical, language teaching issues, etc. *Language assessment* can, therefore, be treated as a part of teacher competence evaluation.

- *Teachers' training* – initial (pre-service) teacher education at college/university level.
- *FL teacher language competence* – language competence a teacher requires in and out of the language classroom.
- *Foreign language teacher* – a qualified person who teaches English or other foreign language (FL) at school, college or university².

INTRODUCTION

This paper focuses on the issue which is often mentioned in publications and which, at the same time, has not yet been fully clarified. Target language competence of a foreign language teacher who is not a native speaker of this language – what is it? How much language does a teacher need to function successfully? Where are they supposed to function? Is it possible to predict in which situations, apart from classroom communication, might a FL teacher be involved? What are most effective ways of assessing their competence with a high degree of validity and reliability?

These are the issues I would like to touch upon in this article. Therefore, the major *objective* of the paper is to present my view of a FL teacher language competence and to demonstrate that it is wider than general language competence due to some elements added and some others deeply interrelated with pedagogical content knowledge and skills. I will present a tentative structure of a FL teacher language competence – the knowledge and skills that comprise it, the factors which – directly or

² Be abejo, skirtingose vietose (pvz., mokykloje, kolegijoje, universitete) dirbantiems mokytojams ar dėstytojams reikalingas skirtingas kalbinis kompetentingumas. Vis dėlto, kompetentingumo dėmenys išlieka tokie patys. Skiriasi tik vartojamas žodynas, komunikaciniai mokėjimai, kalbinis sąmoningumas ir kt.

² I do realize that teachers working at different levels (e.g. school/college/university) require different levels of language competence. Nevertheless, the elements (constituents) of competence remain the same with the difference lying in command of vocabulary, communicative skills, language awareness, etc.

kompetentingumo struktūra, šį kompetentingumą sudarančios žinios ir mokėjimai bei veiksniai, tiesiogiai ar netiesiogiai veikiantys mokytojo komunikacijos kiekį ir turinį. Nagrinėjamos temos ir situacijos, iš kurių susideda mokytojo bendravimas raštu ir žodžiu klasėje bei už jos ribų. Pateikiamas UK kalbinio kompetentingumo apibrėžimas ir dėmenys, kuriuos reikėtų vertinti, aprašyti galimi vertinimo metodai.

Pirmiausia trumpai apžvelgti literatūros šaltiniai ir tyrimo metodai. Tyrimo metu gauti duomenys pateikti paskutinėje straipsnio dalyje. Išvadose apibendrinti svarbiausi šio tyrimo etapo dalykai.

1

UK MOKYTOJO KALBINIS KOMPETETINGUMAS: PUBLIKACIJŲ APŽVALGA

1.1. UK MOKYTOJO KALBINIO KOMPETETINGUMO STRUKTŪRA

Nuomonės dėl UK mokytojo profesinio kompetentingumo, tiksliau, šio kompetentingumo struktūros ir turinio, labai skirtingos ir kartais net prieštarauja viena kitai. Viena vertus, ši sąvoka atrodo gana aiški – mokytojo kompetentingumą sudaro žinios, mokėjimai ir nuostatos, leidžiančios jam sėkmingai veikti, t. y. mokyti. Bet kita vertus, šie, regis, paprasti ir aiškūs komponentai kelia dar daugiau klausimų, kokios srities žinių UK mokytojui reikia, kaip ir kokie mokėjimai bei nuostatos jiems reikalingi. Be to, skirtumų gali atsirasti vienus elementus laikant svarbesniais už kitus, todėl būtina atidžiai suskirstyti, kiek jie svarbūs mokytojo atliekamam darbui.

Jau buvo bandyta apibrėžti žinias ir pateikti mokėjimų sąrašą, kurie padėtų atskleisti, kas yra mokytojo kompetentingumas. Tačiau literatūros šaltinių vis dar trūksta. Nors yra nemažai publikacijų, kuriose aptariamas

indirectly – influence the amount and content of teacher communication. The next step will be the analysis of topics and situations which comprise teacher in- and out-of-classroom oral and written communication. I will conclude by giving a definition of a FL teacher language competence and analysing its components subject to assessment with brief description of potential assessment methods.

I first provide a brief literature review which is followed by the description of research methods. My findings are presented in the last part of the article to be followed by conclusions where I summarize the key issues at this stage of research.

1

LANGUAGE COMPETENCE OF A FL TEACHER: REVIEW OF PUBLICATIONS

1.1. STRUCTURE OF FL TEACHER LANGUAGE COMPETENCE

Professional competence of a FL teacher is an issue which produces diverse and sometimes contradictory opinions on its structure and content. On the one hand, the concept seems clear: teacher competence is an intricate sum of knowledge, skills and attitudes (dispositions) which allow a teacher to function, i.e. to teach, successfully. On the other hand, these seemingly clear elements awaken even more questions about the areas of knowledge, nature and amount of skills and attitudes a FL teacher requires. Another issue which might come out of the previous one is some elements being more important than others and, therefore, the necessity of them being ranked in order of importance for a teacher's job.

Attempts have been made to produce a knowledge description and a list of skills which would show what teacher competence is. Still, there is a considerable gap in literature in this area. At first sight, there are quite a number of publications devoted to *teacher competence*

mokytojo kompetentingumas ir išsamiai aprašoma, ką mokytojas turėtų žinoti ir sugebėti daryti, bet nuodugnai išanalizavus šiuos apibrėžimus galima pastebėti, kad dauguma jų yra gana migloti ir bendro pobūdžio: pavyzdžiui, „naudoti įvairias mokymo strategijas“ ar „sugebėti išlaikyti mokinių susidomėjimą ir motyvaciją“.

Pastarąjį dešimtmetį kalbos mokytojo kompetentingumą analizavo daugelis tyrinėtojų (Richards, 2001, 2010; Trappes-Lomax, Ferguson, 2008; McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008). Vis dėlto nors UK mokytojų rengimas plačiai aprašytas, vis dar trūksta literatūros, skirtos kalbiniam UK mokytojų tobulėjimui. Iš dalies taip yra todėl, kad kai kurių šalių švietimo institucijos linkusios UK mokytojais įdarbinti žmones, kuriems ta kalba yra gimtoji. Taip apsisaugoma nuo jų kalbinio kompetentingumo spragų. Tačiau daugelyje valstybių ši darbą paprastai atlieka vietiniai asmenys (t. y. tie, kuriems ta kalba nėra gimtoji), todėl pagrindinis profesinio rengimo ir tobulėjimo programų tikslas – užtikrinti jų kalbinį tobulėjimą. Viena pagrindinių problemų, pasak U. Sešek (2007), – kolegijose ir universitetuose mokytojams siūlomi kalbų kursai yra „bendro“ pobūdžio ir beveik jokio dėmesio neskiriama profesiniams aspektams.

Tik nedaugelyje publikacijų analizuojami mokytojų kalbos mokėjimo ypatumai ir skirtumai tarp „mokytojo“ kalbos ir „bendro pobūdžio“ kalbos. Singapūre vykdomas projektas „Anglų kalba mokymo tikslams“ (angl. *English for Teaching Purposes*) aiškiai teigia, kad UK mokytojo dėstomos kalbos mokėjimą sudaro trys didelės „dalys“:

- kalba informavimo tikslams;
- kalba mokymo tikslams;
- kalbos supratimas (1994).

Honkongo Politechnikos universite-to projekte „Anglų kalbos mokytojų kalbos meistriškumo vertinimas“ (angl. *Language Proficiency Assessment for Teachers of English*

which contain detailed descriptions of what a teacher should know and be able to do. Then, a closer look demonstrates that the majority of descriptions are quite vague and relatively general ranging from ‘employ a number of teaching strategies’ to ‘being able to maintain pupils’ interest and motivation’.

Language teacher competence has been in focus of attention of many researchers within the last decade (Richards, 2001, 2010; Trappes-Lomax, Ferguson, 2008; McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008). Despite the fact that much has been written about FL teacher training there is a gap in literature in the area of *language development of FL teachers*. This may partially be explained by the fact that in some countries educational authorities prefer to employ native speakers in FL teacher positions which, in some respect, might help to avoid gaps in their language competence. Still, there are a lot of countries where the job is done mostly by non-native speakers so their language development becomes a key objective in teacher professional development programmes. In this situation the major problem is, as Sešek (2007) put it, that colleges and universities usually treat language courses for teachers as ‘general’ with no attention paid to professional issues.

Only a few publications can be traced which show peculiarities of teachers’ command of language and difference between ‘teacher’ language and ‘general’ language. The Singapore ‘*English for Teaching Purposes*’ project clearly states that there are three large ‘sections’ in a FL teacher command of the target language:

- language for information;
- language for teaching;
- language appreciation (1994).

Similarly, the project of the Hong Kong Polytechnic – ‘*Language Proficiency Assessment for Teachers of English (LPATE)*’ defines specific areas within each communicative skill which are treated as professional *listening* (e.g. listening to a pupil and giving feedback),

(LPATE)) prie kiekvieno komunikacinio mokėjimo išskiriamos konkrečios sritys, įvardijamos kaip profesinis *klausymas* (pvz., mokinio išklausymas ir grįžtamojo ryšio suteikimas), profesinis *skaitymas* (pvz., teksto perskaitymas ir jo sudėtingumo lygio įvertinimas tam tikrai mokinių grupei), profesinis *kalbėjimas* (pvz., pasakojimas) ir profesinis *rašymas* (pvz., grįžtamojo ryšio suteikimas raštu).

Slovėnų vykdomame projekte „Anglų kalba anglų kaip užsienio kalbos mokytojams“ (angl. *English for Teachers of English as a Foreign Language*) teigiama panašiai: UK mokytojas turėtų ne tik pasižymėti „bendruoju“ kalbos meistriškumu, bet ir būti įvaldęs „profesinę“ kalbą, kuri paverstų jį ne tik geru kalbos *vartotoju*, bet ir geru *mokytoju*. Panašią nuomonę išsako T. Wright ir R. Bolitho (1993), H. G. Widdowson (2002) ir J. C. Richards (2010). Mokslininkai pabrėžia, kad kalbos mokytojo dėstomos kalbos meistriškumą sudaro ne tik bendras tos kalbos mokėjimas ir žinios apie ją, bet ir pedagoginės dalyko žinios, įgalinančios dėstyti tą kalbą studentams.

Apibendrinant šias publikacijas ir jose pateiktą informaciją apie kalbos mokytojo kalbinį tobulėjimą, galima daryti tokias prielaidas:

1. Kalbos mokytojas yra ir tos kalbos vartotojas, ir jos mokytojas. Dėl šios priežasties prie bendrosios kalbos vartotojo kompetentingumo prisideda papildomų „komponentų“.

2. Kaip minėta, kalbos mokytojo kalbinį kompetentingumą sudaro bendrojo kalbinio kompetentingumo ir atskirų dėstomo dalyko aspektų įvairovė. Todėl *bendrojo kalbinio kompetentingumo* struktūra naudojama kaip pagrindas *kalbos mokytojo kompetentingumui* aprašyti.

3. UK mokytojo kalbinį kompetentingumą sudaro:

- *bendrasis kalbinis kompetentingumas* ir 4 jam priklausantys mokėjimai – klausymas, skaitymas, kalbėjimas ir rašymas;
- žinios apie kalbą kaip sistemą, t. y. *kalbinis sąmoningumas* ir pedagoginės dalyko žinios;

professional *reading* (e.g. reading a text and evaluating its difficulty level for a particular group of pupils), professional *speaking* (e.g. storytelling) and professional *writing* (e.g. giving written feedback).

In the same vein, the Slovenian project ‘*English for Teachers of English as a Foreign Language*’ claims that, apart from ‘general’ language proficiency a FL teacher is expected to develop ‘professional’ language which makes them a good *teacher* in addition to a good *language user*. This is in good keeping with Wright and Bolitho (1993), Widdowson (2002) and Richards (2010) who stress that a language teacher’s command of the target language includes, in addition to general knowledge of and about the language, pedagogical content knowledge which results in an ability to teach this language to students.

Summing up what publications say about language teacher language development I assume that:

1. A language teacher is viewed both as a language user and a language teacher which, no doubt, adds some ‘special elements’ to competence of a general language user.

2. As stated above, a language teacher language competence can be treated as a variation of general language competence with some content areas added. Therefore, in this paper I consider *general language competence* structure to be a frame for *language teacher competence* description.

3. FL teacher language competence comprises:

- *general language competence* with all four skills – listening, reading, speaking, writing – involved;
- knowledge about language as a system, i.e. *language awareness*, combined with pedagogical content knowledge;
- ‘*teacher*’ *language competence* – the one not yet fully described and defined – viewed

- „mokytojo“ kalbos kompetentingumas dar nėra iki galo apibrėžtas ir aprašytas. Šiame straipsnyje jis suprantamas kaip profesinės terminologijos išmanymas ir komunikacinių mokėjimų įvaldymas, leidžiantis UK mokytojui sėkmingai veikti įvairiomis profesinėmis situacijomis klasėje ir už jos ribų.

4. Skirtumai tarp „bendrojo“ kalbinio kompetentingumo ir „mokytojo“ kalbos kompetentingumo verčia susimąstyti apie mokytojo kalbos vertinimą, kuris skiriasi nuo „bendro“ kalbos vertinimo.

1.2. UK MOKYTOJO BENDRASIS KALBINIS KOMPETENTINGUMAS IR KALBINIS SĄMONINGUMAS

Išsamiausia ir naujausia *bendrojo kalbinio* / komunikacinio *kompetentingumo* apibrėžimą, remiantis Hymes, Canale ir Swain, Savignon darbais, galima rasti Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse (*Common European Framework*, 1996, 2001). Juose nurodoma, kad kalbinį kompetentingumą sudaro šie pagrindiniai komponentai:

- *lingvistiniai kompetentingumai* – leksikos, gramatikos, semantikos, fonologiniai, ortografiniai ir ortoepiniai (1996, p. 108);
- *sociolingvistiniai kompetentingumai* – žinios ir mokėjimai, reikalingi socialinėje kalbos vartojimo srityje (lingvistiniai socialinių santykių žymekliai, mandagumo normos, skirtingas registras) (1996, p. 118–122);
- *pragmatiniai kompetentingumai* – besimokančiojo žinios apie principus, kuriais remiantis organizuojamos, formuojamos, išdėstomos ir naudojamos žinutės komunikacinėms funkcijoms atlikti (1996, p. 123).

UK mokytojo *lingvistinis kompetentingumas* žymiai skiriasi nuo kitų kalbos vartotojų lingvistinio kompetentingumo. Lingvistinis kompetentingumas apibrėžiamas kaip „kalbos gramatikos, sintaksės ir žodyno išmanymas“ (Objectives for Foreign Language Learning, 1986) ir apima *fonologinius, leksinius ir gramatinius* kompetentingumus bei kalbinį

in this article as command of professional terminology and communicative skills which allow a FL teacher to function successfully in various in- and out-of-classroom professional situations.

4. The difference between ‘general’ and ‘teacher’ language competence brings in the necessity of a teacher language assessment format which would be different from ‘general’ language assessment.

1.2. FL TEACHER’S GENERAL LANGUAGE COMPETENCE AND LANGUAGE AWARENESS

The most detailed and recent definition of *general language / communicative competence* based on work of Hymes, Canale and Swain, Savignon, is presented in *Common European Framework* (1996, 2001). The Framework singles out key competences as parts of communicative competence:

- *linguistic competences* – lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic, orthoepic competence (1996, p. 108);
- *sociolinguistic competences* – knowledge and skills required to deal with the social dimension of language use (linguistic markers of social relations, politeness conventions, register differences) (1996, p. 118–122);
- *pragmatic competences* – learner’s knowledge of principles according to which messages are organized, structured and arranged and used to perform communicative functions (1996, p. 123).

Linguistic competence of a FL teacher is a component which is significantly different from the linguistic competence demonstrated by other language users. Linguistic competence is defined as ‘knowing how to use the grammar, syntax and vocabulary of a language’ (Objectives for Foreign Language Learning, 1986) and comprises *phonological, lexical and grammatical* competence and language awareness – the knowledge of how the language works.

sąmoningumą, t. y. žinias apie tai, kaip kalba veikia.

Literatūroje nėra informacijos apie *kalbos mokytojo lingvistinį kompetentingumą*, įskaitant reikalingus mokėjimus ir jų sudarantį turinį. Pagrindiniuose užsienio kalbos mokymuisi skirtuose Europos dokumentuose (angl. *Threshold level, Vantage level, Common European Framework of Reference*) kalbama apie „bendruosius“ kalbinius kompetentingumus, neišskiriant jokios profesijos. *Mokytojų kalbai skirtose knygos*e dažniausiai kalbama apie tai, ką kalbos mokytojas turėtų žinoti apie dėstomos kalbos gramatiką, fonologiją, žodyną. Todėl jos dažniausiai naudojamos informaciniais tikslais, nes iš esmės knygų autorių tikslas – praturtinti užsienio kalbos mokytojų žinias, naudotinas klasėje. Galima daryti preliminarią išvadą: aptarti autoriai neskyrė „bendrosios gramatikos“ nuo specifinės „mokytojams reikalingos gramatikos“, t. y. gramatikos reiškinių, kuriuos turėtų žinoti tik UK mokytojai.

Dar vienas dėmesio vertas aspektas – KAIP šiose knygose pateikiama informacija, t. y. užduotys. Sprendžiant pagal tai, kaip M. Spratt (1996) ir S. Thornbury (1997) savo knygose pateikia kalbinius dalykus, jie neabejotinai siekia *sujungti žinias apie kalbą su didaktinėmis dalyko žiniomis, kurias turi kalbos mokytojas*. Naudojamos tokių tipų užduotys:

- identifikavimas / atpažinimas;
- kategorizavimas;
- derinimas;
- paaiškinimas / interpretavimas;
- įvertinimas (pvz., „įvertinti šios užduoties naudą lavinimui...“);
- pritaikymo užduotys (pvz., „sukurti pratimą, skirtą lavinti...“), daugelis kurių neabejotinai priklauso mokytojo tobulėjimo sferai.

Be to, kiekvieno skyriaus, kuriame pristatomas tam tikras kalbinis dalykas, pabaigoje pateikiamos tik didaktinės užduotys – surinkti

The literature search showed no results for *language teacher linguistic competence* description in terms of content and skills. The key *European documents* for foreign language learning (Threshold level, Vantage level, Common European Framework of Reference) deal with ‘general’ language competences without taking into account any occupation; *language books for teachers* usually describe what a language teacher is supposed to know in terms of grammar, phonology, vocabulary of the target language and serve mostly as reference books. The latter can be explained by the authors’ aim – to enlarge foreign language teachers’ knowledge they can apply in the classroom. The tentative conclusion can be made that the authors under consideration do not differentiate between ‘general grammar’ and special ‘teacher grammar’ – grammar phenomena which only a FL teacher should be aware of.

There is yet another dimension about these books – THE WAY information is presented, i.e. the tasks. Judging by the way Spratt (1996) and Thornbury (1997) present language items in their books they definitely aim at *combining knowledge about language with pedagogical content knowledge of a language teacher*. The task types widely employed are:

- identification/recognition;
- categorization;
- matching;
- explanation/interpretation;
- evaluation (e.g. ‘assess the usefulness of this task to practice item...’);
- application tasks (e.g. ‘design an exercise to practice...’) with many of them evidently belonging to the teacher development area.

Moreover, each unit which explains some language item is followed by purely pedagogical tasks – collecting and analyzing student errors relating to the area under study, evaluating language materials which treat the area, planning a lesson or a lesson sequence.

There is another fact which is quite suggestive about the nature of a teacher’s language

ir išnagrinėti studentų padarytas klaidas, susijusias su studijuojama sritimi, įvertinti tai sričiai skirtą kalbinę medžiagą, planuoti pamoką ar jos eigą.

Apie mokytojo kalbinio sąmoningumo pobūdį susimąstyti verčia ir S. Thornbury (1997) pateiktos pasekmės, galinčios kilti dėl „ribotų kalbos žinių“ kaip negebėjimas:

- numatyti besimokantiesiems galinčių kilti problemų;
- tinkamai suplanuoti pamokų;
- tinkamai perprasti programų ir turimos medžiagos bei pritaikyti jų specialioms besimokančiųjų poreikiams;
- ištaisyti klaidų ar atsakyti į besimokantiesiems kylančius klausimus;
- apskritai užsitarnauti besimokančiųjų pasitikėjimą dėl to, kad trūksta paprasčiausių terminų ir nesugebama naujos kalbos pateikti aiškiai ir veiksmingai.

Kadangi visos aprašytos pasekmės yra didaktinio pobūdžio, galima daryti išvadą: lyginant kalbos mokytojo kalbinį sąmoningumą su bendroju kalbiniu sąmoningumu, skiriasi ne kalbos krūvis, bet tai, kaip jis susipina su didaktiniu komponentu. Prie šios išvados prisideda ir literatūros apie kalbos mokytojo švietimą analizė (Wright, Bolitho, 1993; Trappes-Lomax, 2002; Widdowson, 2002; Wright, 2002).

T. Wrighto (2002) teigimu, norint sėkmingai mokytis kalbos, reikia gerai išmanyti jos vartojimą, turėti žinių apie kalbą ir išmanyti įvairius mokymo metodus, kurie dažnai tarpusavyje susiję ir leidžia atkreipti tiek didaktinį, tiek ir lingvistinį dėmesį į studentams kylančias problemas. Viena iš pagrindinių T. Wrighto idėjų, sutampanti su S. Thornbury ir M. Spratt mintimis, – sujungti mokytojams skirtus kalbos kursus su anglų kalbos mokymo metodų ar didaktikos kursais, per kuriuos jų dalyviai vertintų mokinių kalbą, analizuotų pokalbius klasėje, nagrinėtų mokymo medžiagą, siekdami įvertinti, kaip naudojami lingvistiniai aspektai, ir patys gautų atlikti

awareness – the way Thornbury (1997) presents consequences of ‘a limited knowledge of language’:

- a failure to anticipate learners’ problems;
- an inability to plan lessons at the right level;
- an inability to interpret syllabuses and materials and to adapt them to the specific needs of the learners;
- an inability to deal with errors or to answer learners’ questions;
- a general failure to earn the confidence of the learners due to a lack of basic terminology and ability to present new language clearly and efficiently.

Since the consequences described are purely pedagogic, it can be concluded that it is *not the language load* itself which is different for a language teacher (in comparison to general language awareness) but *the way it is interrelated with pedagogical dimension*. The conclusion is supported by the analysis of literature on language teacher education (Wright, Bolitho, 1993; Trappes-Lomax, 2002; Widdowson, 2002; Wright, 2002).

Wright (2002) states that successful language teaching requires proficiency in language use, knowledge of language and knowledge of teaching methods which are in many cases interdependent and result in linguistic and pedagogic sensitivity to the problems of students. One of Wright’s key ideas which is in good keeping with Thornbury and Spratt is the combination of language development courses for teachers with English Language Teaching (ELT) methods or pedagogy courses where the trainees examine learner language, analyze classroom talk, examine teaching materials to see how linguistic content is handled and have ‘language improvement’ tasks for themselves: “Language awareness ... is a way of ... bringing about a closer relationship between content knowledge and classroom methodology. Language education

„kalbos gerinimo“ užduotis: „Kalbinis sąmoningumas ... yra būdas ... labiau susieti dalyko žinias ir klasėje naudojamą metodologiją. Kalbos mokymo specialistai yra išitraukę ir susiję ne su kalba ir mokymu, bet su kalbos mokymu“ (Wright, 2002, p. 115).

Todėl galima daryti išvadą, kad UK mokytojo kalbinio sąmoningumo gramatinės ir fonologinės sritys labai nesiskiria nuo bendrojo kalbinio sąmoningumo. Mokytojo kalbinį sąmoningumą išskiria jo sąsajos su didkatinėmis dalyko žiniomis, suteikiančiomis galimybę ir gebėjimą kalbos mokyti kitus asmenis.

Dar viena sritis, kalbinį mokytojo sąmoningumą išskirianti nuo „bendrojo“ kalbinio sąmoningumo, – turimas žodynas. Dar niekas neapibrėžė, ką reiškia „mokytojui būdingas“ žodynas. Jokių rezultatų nedavė nei paieška internete, nei literatūros šaltiniuose, todėl savo pastabas pristatysiu skyriuje apie rezultatus.

1.3. „MOKYTOJUI BŪDINGAS“ KALBINIS KOMPETENTINGUMAS

Čia reikėtų kalbėti apie mokytojo *bendravimą klasėje* (klasės kalba) ir *už klasės ribų*. Apie pastarąjį dar beveik niekas nekalbėjo.

UK kalbos mokytojų klasės kalbai dėmesį skyrė įvairūs autoriai (Hughes, 1987; Willis, 1987) ir tyrėjai (Sešek, 2007). Į klasės kalbą žiūrima įvairiai. Vieniems ji labai siaura sritis, skirta nurodymams duoti ir tvarkai palaikyti, kitiems – labai plati sfera, kurios didžiąją dalį sudaro dėstomos kalbos vartojimas.

Neaišku, kaip turi būti žiūrima į klasės kalbą – kaip į priemonę nurodymams klasėje duoti, ar kaip į bendravimo tarp mokytojo ir mokinių kalbą platesniu kontekstu. Todėl klasės kalba turėtų būti UK mokytojų rengimo programos dalis. Tik iki šiol jai skirta per mažai dėmesio: „... tačiau dažnai pamirštama, kad klasėje vykstantys procesai ... beveik nuolat turi būti verbalizuojami. Kitaip

practitioners are involved not in language and teaching but in language teaching” (Wright, 2002, p. 115).

So, a conclusion can be made that the *grammatical and phonological areas of FL teacher language awareness* do not differ tremendously from general language awareness. What makes a teacher’s language awareness different is its interrelation with pedagogical content knowledge which results in *an ability to teach* the language to learners.

Another dimension of teacher language awareness which makes it different from the ‘general’ one is *vocabulary load*. Defining ‘teacher-specific’ vocabulary is a task which has not yet been done – the literature and web-search showed no results, so I present my effort in the Findings section.

1.3. ‘TEACHER-SPECIFIC’ LANGUAGE COMPETENCE

This is the area which includes teacher *in-* (Classroom language) and *out-of-classroom communication* with the last one being hardly ever described.

Classroom language is one of the areas of FL teacher’s language that receives a certain amount of attention from different authors (Hughes, 1987; Willis, 1987) and researchers (Sešek, 2007). Classroom language is seen in various ways – from quite a narrow area of giving instructions and maintaining discipline to a very broad one which includes the better part of a teacher’s use of the target language.

No matter whether classroom language is perceived as a means of instruction within the classroom or a language of communication between teacher and learners in a broader context, there is no argument about its necessity. Therefore, classroom language should be mastered as a part of FL teacher development programme but, unfortunately deserves not enough attention: ‘... It is, however, often forgotten that the

tariant, reikia duoti nurodymus, sudaryti grupes, paskirti laiko apribojimus, užduoti klausimus ... palaikyti tvarką ir kt.“ (Hughes, 1987, p. 5).

Klasės kalba daugiausia dėmesio susilaukė XX a. 9 dešimtmetyje ir buvo apibūdinta kaip „viena iš didaktinio diskurso“ formų (Bernstein, 1990). Daugelis tyrinėtojų visą dėmesį sutelkė į lingvistines savybes, išskiriančias ją iš kitų diskurso rūšių. Todėl klasės diskursas ir išplėsta mokytojo kalba pasižymi šiomis savybėmis (Walsh, 2006, p.135):

- naudojama rašytinė kalba lėtoje, gestai ir kitos neverbalinės priemonės;
- daug konstatuojamųjų sakinių;
- daug demonstruojamųjų ir nukreipiamųjų klausimų;
- specializuotas žodynas naudojamas skirtingiems pamokos etapams apibūdinti, grįžtamajam ryšiui suteikti ir t. t.;
- pailgintas (iki 20 sekundžių) laukimo laikas, mokytojo kartojimas ir mokytojo įsikišimas;
- naudojami performulavimo, pratęsimo, modeliavimo metodai ir kitokios mokytojo paramos formos.

Taigi galima daryti išvadą: klasės anglų kalba yra ne tik KAĶ, bet ir KAIP kalba mokytojas, bei ar TINKAMAI jis naudoja lingvistines ir nelingvistines priemones, siekdamas pamokos tikslų. Tai gali būti viena iš priežasčių, kodėl klasės anglų kalba dažniausiai vertinama per klasėje vykstančias situacijas, labai retai naudojantis formaliais egzaminais.

Paskutinis, bet ne mažiausiai svarbus mokytojo kalbinio kompetentingumo komponentas – *bendravimas už klasės ribų*. J. C. Richards teigimu, „tampant kalbos mokytoju taip pat reikia išmokti ir „atitinkamai kalbėti“, t. y. išmokti specializuotą diskursą, kurį naudojame tarpusavyje ir kuris padeda apibrėžti mūsų profesiją ir pagrindinius jos aspektus. Vadinas, turime susipažinti

classroom procedures ... almost invariably have to be verbalized. In other words, instructions have to be given, groups formed, time limits set, questions asked... discipline maintained and so on.’ (Hughes, 1987, p. 5).

Classroom talk was defined as ‘a form of pedagogic discourse’ (Bernstein, 1990) and received most attention in the 1980-ies. The majority of researchers concentrated on its linguistic features which make it different from other discourse types. Thus, classroom discourse and teacher talk as ‘extended teacher turn’ (Walsh, 2006, p. 135):

- is supported by use of written language on the board; use of gesture and the non-verbal means;
- contains a lot of sentences in Declarative mood;
- includes a lot of display and referential questions;
- contains specialized vocabulary for describing lesson stages, giving feedback, etc.;
- is characterized by extended (up to 20 seconds) waiting time, teacher echo and teacher interruptions;
- includes a lot of scaffolding (reformulation, extension, modeling) and other forms of teacher support.

So, it may be concluded that classroom English is not only WHAT but HOW the teacher talks and how APPROPRIATELY they use linguistic and non-linguistic means to achieve the aims of the lesson. This might be one of the reasons why classroom English is very rarely assessed at formal examinations but is mostly evaluated in classroom situations.

Last but not least element of teacher language competence is ‘*out-of-classroom*’ communication. As Richards put it, ‘Becoming a language teacher also involves learning to ‘talk the talk’, i.e. acquiring the specialized discourse that we use among ourselves and that helps define the subject matter of our profession. This means becoming familiar with several hundred specialized terms ... that we use

su keliais šimtais specializuotų terminų, ... kuriuos kasdien vartojame kalbėdami apie mokymą“ (Richards, 2010, p. 8).

Aprašyti ir atitinkamai įvertinti šią sritį labai sudėtinga dėl kelių veiksnių. Pirma, šis aspektas menkai ištirtas. Be to, dar niekas neįvardijo veiksnių, darančių įtaką mokytojo bendravimo už klasės ribų turiniui.

Tokio tipo bendravimas labai priklauso ir nuo mokymo bei gyvenimo kontekstų, t. y. tos UK padėties visuomenėje, dėstomos kalbos populiarumo ir apimties už mokyklos ribų, galimybės sutikti kolegas seminaruose, konferencijose, galimybės keliauti ir t. t. Šiame straipsnyje visa tai – subjektyvūs veiksniai, galintys tik papildyti, bet ne pakeisti bendrą vaizdą.

Apibendrinant literatūros šaltiniuose išsakytas mintis apie kalbos mokytojo kalbinį kompetentingumą, galima daryti tokias prielaidas:

1. Nerasta jokių publikacijų, kuriose būtų išsamiai aprašyta straipsnyje nagrinėjamo kompetentingumo struktūra ar turinys.

2. Dauguma tyrimų skirta UK mokytojo kalbiniam kompetentingumui, kuris yra svarbus, bet ne vienintelis mokytojo kalbinio kompetentingumo komponentas.

3. Dar viena „populiari“ tyrimų sritis – klasės kalba, jau išsamiai aprašyta. Gautus rezultatus galima naudoti UK mokytojo kalbinį kompetentingumui aprašyti.

4. Bendravimas už klasės ribų iki šiol nesulaukė beveik jokio dėmesio. Ši ir kitus minėtus dalykus laikome pagrindiniais mokytojo kalbinio kompetentingumo komponentais. Todėl daugiausia dėmesio skirsime jam aprašyti (galima vadovautis tyrimo klausimais ir rezultatais).

on a daily basis in talking about our teaching’ (Richards, 2010, p. 8).

The area seems to be the most difficult to describe and, correspondingly, to assess due to several factors. Firstly, the research on this issue is scarce and the factors influencing the content of teacher out-of-classroom communication have not yet been singled out.

In addition, this type of communication greatly depends on teaching and living contexts – the status of the FL in the society, the amount of the target language outside school, the opportunity to meet colleagues at seminars, conferences, an opportunity to travel, etc. Thus, they are treated in this paper as subjective factors which can only add to, but not change the whole picture.

Summing up what is said in literature about language teacher language competence I assume that:

1. No publication has been found which would explicitly demonstrate either the structure or content of the competence in question.

2. The better part of research is devoted to FL teacher language awareness which is a very important but not the only element of teacher language competence.

3. The next ‘popular’ area of research is Classroom language which can be considered as thoroughly described and the findings can serve a good basis for further description of language competence of a FL teacher.

4. Out-of-classroom communication is the area which has by now received almost no attention. I consider this, alongside with the elements mentioned above, a key component of teacher language competence and therefore, pay most attention to its description (which can be traced through research questions and findings).

2 DETALESNIO UK MOKYTOJO KALBINIO KOMPETENTINGUMO APRAŠO IR JO VERTINIMO FORMATO BEIEŠKANT

2.1. TYRIMO KLAUSIMAI IR METODAI

1. Tiesioginę įtaką tyrimo klausimų pasirinkimui turi šio straipsnio tikslai ir literatūros šaltinių apžvalgos rezultatai:

2. Koks tiksliai turinys ir mokėjimai sudaro UK mokytojo kalbinį kompetentingumą?

Kokius UK mokytojo kalbinio kompetentingumo komponentus / elementus galima / reikėtų vertinti?

Norėdami atsakyti į šiuos klausimus, knygų, žurnalų ir elektroninių publikacijų, UK mokytojų rengimo skirtingose valstybėse dokumentų, pavyzdinės medžiagos ir tarptautinių programų bei valstybinių egzaminų, skirtų anglų kaip užsienio kalbos mokytojams, analizei pasirinkome teorinį *duomenų rinkimo* metodą. Juo apžvelgėme literatūros šaltinius ir pateikiame nuomonę, kas sudaro mokytojo komunikaciją.

Reikia pastebėti, kad jau atliktiems tyrimams trūksta empirinių įrodymų. Todėl manytina, kad būtina atlikti UK mokytojų iš skirtingų valstybių apklausą. Ji būtų susijusi su temomis ir situacijomis, su kuriomis susiduria mokytojai, ir komunikaciniais mokėjimais, kurių mokytojams reikia profesiskai bendraujant.

2.2. PRELIMINARŪS TYRIMO REZULTATAI

Manytume, kad *kalbos mokytojo kompetentingumas* – viena iš mokytojo kompetentingumo atmainių, kur pagrindinės dalyko žinios ir mokėjimai atsiskleidžia per *dėstomos kalbos žinias ir žinias apie tą kalbą bei kalbos mokėjimus*, t. y. gebėjimą vartoti kalbą asmeniniams ir profesiniams tikslams (1 pav.) pavaizduota pilkame fone.

UK mokytojo žinias apie dėstomą dalyką ir atitinkamus mokėjimus sudaro ir profesinis

2 TOWARDS A MORE DETAILED DESCRIPTION OF FL TEACHER LANGUAGE COMPETENCE AND ITS ASSESSMENT FORMAT

2.1. RESEARCH QUESTIONS AND METHODS

1. The choice of research questions is directly influenced by objectives of the article and results of literature review:

2. What exact content and skills comprise language competence of a FL teacher?

What components / elements of FL teacher language competence can / should be subject to assessment?

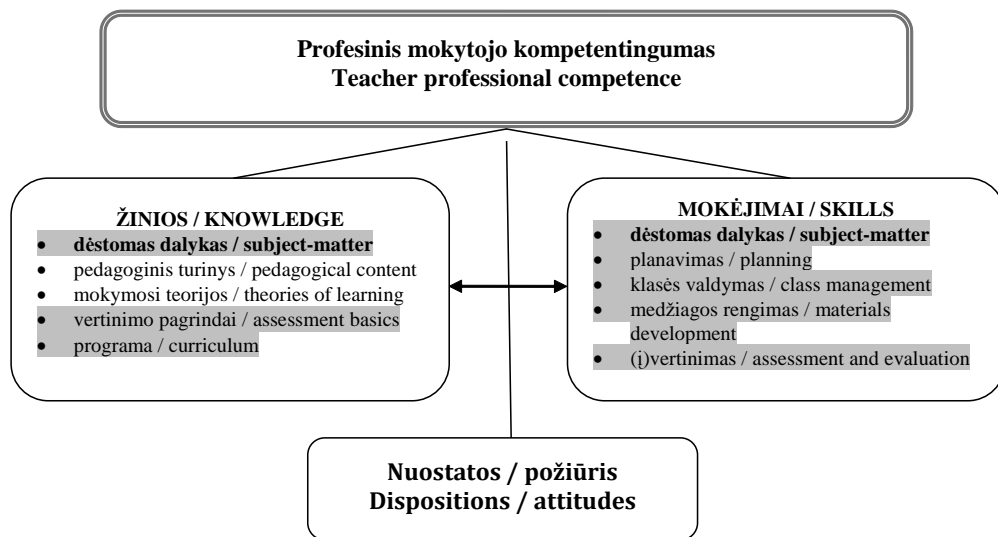
To answer the questions I employed a theoretical method of *data mining* applied to books, journals and electronic publications, documents for FL teacher development from different countries, sample materials and syllabi for internationals and nation-wide examinations for teachers of English as a FL. It results in the literature review and my own statement about content of teacher communication.

It must be stated that the research already conducted lacks empirical evidence. Therefore, I view as an essential step a survey among teachers of FL from different countries to be conducted. The survey will deal with topics and situations teachers are involved in and communicative skills they require for their professional communication.

2.2. FINDINGS: PRELIMINARY RESEARCH RESULTS

I consider *language teacher competence* as a variation of teacher competence where core subject-matter knowledge and skills are presented through *knowledge of and about the target language and language skills*, i.e. the ability to use the language for personal and professional purposes (shown in grey in Fig. 1).

An integral part of FL teacher's subject-matter knowledge and skills is professional



1 pav. Profesinis mokytojo kompetentingumas

Fig. 1. Teacher professional competence

žodynas, parengtas pagal temas, su kuriomis, tikėtina, teks susidurti, bei dėstomos kalbos pamokoje reikalingi mokėjimai.

Literatūros apžvalga parodė, kad nė vienas iš šių komponentų kol kas nebuvo išsamiai aprašytas. Tai bandyta ištaisyti šiuo straipsniu: išanalizavome mokytojų rengimo standartus ir reikalavimus studijų turiniui (JK, JAV, Australijoje, Rusijoje), tarptautinių egzaminų programas ir UK mokytojų atliekamas užduotis, išnagrinėjome UK mokytojų naudojamą anglų kalbos mokymui skirtą literatūrą.

Išanalizuoti šie *studijų turinio standartai ir reikalavimai*:

- Jungtinėje Karalystėje naudojami „QTS“³ standartai šiuolaikinių užsienio kalbų mokytojams³;
- JAV „Nacionalinės akreditavimo tarybos mokytojų švietimo standartai“ ir „Kompetentingumo programa prancūzų kalbos mokymui“;
- Rusijoje parengti „Švietimo ir mokslo ministerijos standartai mokytojų rengimui“.

vocabulary together with topics a FL teacher is likely to deal with and skills that are employed in and out of the language classroom.

As the literature review demonstrates, none of these components has been thoroughly described. In this paper the task is done through analysis of teacher development standards and curriculum requirements (the UK, the USA, Australia, Russia), international examination syllabi and tasks performed by FL teachers supplemented by analysis of ELT literature a FL teacher deals with.

The analysis of *Standards and Curricula requirements* embraced:

- the UK ‘QTS’³ standards for teachers of *Modern Foreign languages*;
- the USA standards – *National Council for Accreditation of Teacher Education Standards and A Syllabus of Competence for Teaching of French*;
- Russian standards – *the Ministry of Education and Science Standards for teacher development*.

³ Qualified Teacher Status (kvalifikuoto mokytojo statusas).

³ Qualified Teacher Status.

QTS standartai apima kelias UK mokytojo kalbos vartojimo sritis:

- klasės anglų / prancūzų / vokiečių ar kitomis kalbomis (efektyviai išmokyti atitinkamo amžiaus ir gebėjimų grupę; pritaikyti savo žinias, kad jos tiktų mokiniams; vadovauti atskirų asmenų, grupių ir klasių mokymuisi; suteikti grįžtamąjį ryšį);
- mokytojų būdinga kalba (bendravimas su kolegomis, pamokų planavimas, medžiagos rengimas).

Užsienio kalbos mokytojų rengimo programų standartuose (Nacionalinė mokytojų švietimo akreditavimo tarnyba) teigiama: kandidatai turėtų demonstruoti aukšto lygio dėstomos kalbos meistriškumą ir ieškoti galimybių, kaip jį dar labiau pagerinti. Aprašomi mokytojams taikomi dviejų lygių mokėjimai ir jų ugdymas, t. y. aukštas vidutinis (angl. *Intermediate High*) ir žemas pažengusiųjų (angl. *Advanced Low*) lygiai. Sprendžiant pagal aprašus, juos galima prilyginti Europoje taikomiems B2 ir C1⁴ lygiams.

Prancūzų kalbos mokymas: kompetentingumo programa standartuose (Prancūzų kalbos mokytojų asociacija Amerikoje) taip apibrėžiami reikalavimai prancūzų kalbos mokytojams: *vadovaujantis atitinkamomis kultūrinėmis nuostatomis, gerai pasirodyti visose keturiose mokėjimų srityse, t. y. klausymo, skaitymo, kalbėjimo ir rašymo*. Ypač pabrėžiamas skirtumas tarp žinių apie prancūzų kalbos gramatiką, žodyną ir tarmę bei gebėjimo kalbėti, rašyti ir skaityti. Šiame dokumente pripažįstamas dviejų lygių mokytojo kalbinis kompetentingumas: elementarus (žemesnio lygio klasėms) ir aukštesnis (aukštesnio lygio ir imersijos klasėms). Dokumente pateiktus aprašus palyginus su bendruosiuose

Standards for QTS describe several areas of a FL teacher's language use:

- classroom English/French/German. etc. (teach effectively across age and ability range; adapt their knowledge to suit learners they teach; manage learning of individuals, groups and classes; provide feedback);
- teacher-specific language (communication with colleagues, lesson planning, materials design).

Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (National Council for Accreditation of Teacher Education) state that candidates should demonstrate *a high level of proficiency in the target language* and seek opportunities to strengthen their proficiency. Two levels of skills development appropriate for teachers are described – Intermediate High and Advanced Low. Judging by their descriptors they are compatible to the European B2 and C1⁴.

The teaching of French: a syllabus of competence (American Association of Teachers of French) defines the requirements to teachers of French as *functioning well in a culturally-appropriate fashion, in four skill areas – listening, reading, speaking and writing*. There is a special emphasis on difference between *knowledge about* French grammar, vocabulary and pronunciation and *ability* to speak write and read. The document recognizes two levels of teacher language competence: Basic (for lower-level classrooms) and Superior (for upper-level and immersion classrooms). The comparison of descriptors presented in the document with those in the Common European Framework shows that Basic competence is compatible to B2 level whereas Superior level, as its name

⁴ Straipsnyje remiamasi 6 kalbinio kompetentingumo lygmenimis, nurodytais *Bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse* (2001): A1 (Lūžis), A2 (Pusiaukelė), B1 (Slenkstis), B2 (Aukštuma), C1 (Veiksmingas), C2 (Puikus). Šia lygių sistema naudojasi ir *Cambridge ESOL*. Cambridge ESOL® – kalbos egzaminai, kuriuos parengė Kembridžo universitetas – viena pirmaujančių įstaigų kalbos ir jos žinių vertinimo srityse <http://www.cambridgeesol.org/index.html>.

⁴ In this article I refer to the six levels of language competence presented in Common European Framework (2001): A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effectiveness), C2 (Mastery). This system of levels is referred to by Cambridge ESOL. Cambridge ESOL® – a series of language examinations developed by Cambridge University, one of the leading bodies in language assessment <http://www.cambridgeesol.org/index.html>.

Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse esančiais aprašais, galima teigti: elementarus kompetentingumas atitinka B2 lygį, o aukštesnis, kaip galima spręsti iš pavadinimo, – artimas C2 lygiui, jei kalbėtume apie kandidato turimus mokėjimus, naudojamas lingvistines priemones ir situacijas.

Federaciniai švietimo standartai Rusijos universitetams pateikia bendrą absolventų kalbinio kompetentingumo aprašymą. Absolventai turėtų rodyti *lingvistines žinias, t. y. fonologijos, žodyno, gramatikos ir kalbos funkcionavimo bei mokėjimo, leidžiančias išreikšti save lingvistinėmis priemonėmis, akcentuojant pagrindinius dalykus*.

Galima padaryti šias išvadas:

1. UK mokytojo kalbinį kompetingumą / meistriškumą sudaro skaitymo, klausymo, kalbėjimo ir rašymo mokėjimai bei dėstomos kalbos gramatikos, žodyno ir fonologijos išmanymas ir žinojimas, kaip ta kalba veikia.

2. Kiekvienas standartas apibrėžia mokytojo meistriškumo lygį, nes naudojama išsami, tik ne visuotinai pripažįstama skalė.

3. Niekur neaprašytos mokytojo veiklos sritys / sferos.

4. Aprašymai aiškiai nurodo bent dvi sritis, kuriose naudojama mokytojo kalba, – *klasėje ir už klasės ribų*.

5. Nei kalbos vertinimas, nei platesni mokytojo įvertinimo metodai nėra aprašyti ar bendrai apibūdinti.

Anglų kalbos mokymui skirta literatūra apžvelgta siekiant nustatyti **sritis**, kuriose UK mokytojas turėtų dirbti. Tai savo ruožtu padės nustatyti *mokėjimus*, kurie kalbos mokytojui reikalingi *profesiškai bendraujant*.

Literatūros šaltinių analizė (Parrott, 1993; Ur, 1997; Harmer, 2001, 2007; Nunan, Carter, 2001; Richards, Renandya, 2002; Scrivener, 2005; Dudeney, 2007) parodė, kad autorių nuomonės, ką turėtų žinoti ir išmanyti kalbos mokytojas, beveik sutampa. Pastebimi (2 pav.) tik nedideli skirtumai (pateikti skaičiai rodo, kaip dažnai tam tikra tema figūruoja anglų kalbos

suggests, is approaching C2 in terms of range of skills, situations and linguistic means a candidate demonstrates.

Federal State Educational Standards for universities of Russia provides general description of graduates' language competence. Graduates are expected to demonstrate *linguistic knowledge which includes knowledge of phonology, vocabulary, grammar and language functioning and skills in expressing self using a range of linguistic means for emphasizing the main points*.

A conclusion can be made that:

1. Language competence / proficiency of a FL teacher comprises skills in reading, listening, speaking and writing as well as command of grammar, vocabulary, phonology of the target language and knowledge of the way it works.

2. Each standard defines the level of teacher's proficiency as high but no commonly accepted scale is used.

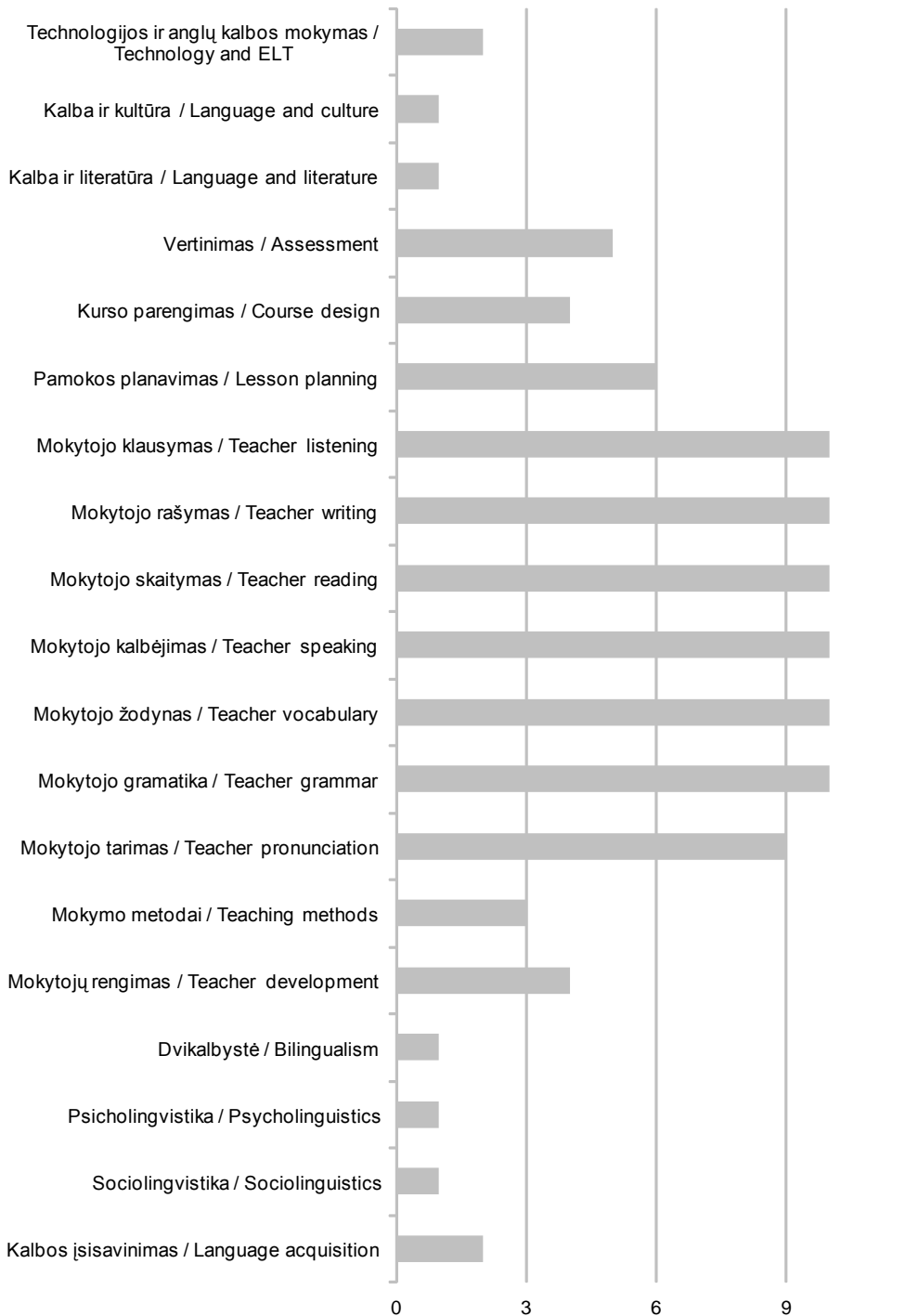
3. There is no description of areas / domains where a teacher is expected to function.

4. The descriptions definitely indicate that there are at least two areas of teacher's language use – *in and out of the classroom*.

5. Neither language assessment nor wider teacher evaluation procedures are described or presented in most general terms.

Review of ELT literature was done to define a list of areas where a FL teacher is supposed to function which, in its turn will help to define a list of skills a language teacher requires for *professional communication*.

The analysis of literature (Parrott, 1993; Ur, 1997; Harmer, 2001, 2007; Nunan, Carter, 2001; Richards, Renandya, 2002; Scrivener, 2005; Dudeney, 2007) demonstrates that the authors are more or less unanimous in terms of what a language teacher is supposed to know with only some variations occurring as presented in Fig. 2 (figures show how often the topic is covered in ELT literature, i.e. 10 is equal to 100%, 1 – to 10% of analyzed sources):



2 pav. Atskirų UK mokytojo žinių ir mokėjimų sritys,
pateiktos anglų kalbos mokymui skirtoje literatūroje

Fig. 2. Representation of FL teacher knowledge and skill areas in ELT literature

mokymui skirtoje literatūroje, t. y. 10–100 %, 1–10 % iš analizuotų šaltinių).

Kalbos įsisavinimas, sociolingvistika, psicholingvistika, dvikalbystė, mokytojų rengimas, mokymo metodai, mokytojo tarimas, mokytojo gramatika, mokytojo žodynas, mokytojo kalbėjimas, mokytojo skaitymas, mokytojo rašymas, mokytojo klausymas, pamokos planavimas, kurso parengimas, vertinimas, kalba ir literatūra, kalba ir kultūra, technologijos ir anglų kalbos mokymas

Tarptautinių egzaminų kalbų mokytojams programos išnagrinėtos siekiant:

- sudaryti UK mokytojo komunikacinių mokėjimų, kurie turėtų būti vertinami, sąrašą;
- apibrėžti vertinamas sritis;
- pateikti terminų, kuriuos UK mokytojas turėtų žinoti, sąrašą.

Analizei pasirinkti šie egzaminai:

- PRAXIS® – ETS (*Educational Testing Service*) egzaminas, kurį laiko kalbų mokytojui JAV;
- Cambridge ESOL⁵ egzaminai, skirti kalbų mokytojams – ICELT, TKT®, DELTA, CELTA/CELTYL⁶;
- LPATE – Honkongo egzaminų ir vertinimo tarnybos (angl. *Hong Kong Examination and Assessment Authority*) sukurti egzaminai anglų kalbos mokytojams.

Nustatyti egzaminus sudaranti *turinį* – vieša lengviausių užduočių. Logiška, kad vertinimui pasirinktos temos labai primena pateikiamas anglų kalbos mokymui skirtoje literatūroje (2 pav.). Nagrinėjami profesinio bendravimo

Analysis of syllabi for *international examinations for language teachers* was done with the aim of:

- compiling a list of FL teacher communicative skills subject to assessment;
- defining the content areas under assessment;
- coming out with a list of terms a FL teacher is expected to master.

The following examinations were chosen for analysis:

- PRAXIS® - an ETS (Educational Testing Service) examination for language teachers taken across the USA;
- Cambridge ESOL⁵ examinations for language teachers – ICELT, TKT®, DELTA, CELTA/CELTYL⁶;
- LPATE – an examination for English language teachers designed by Hong Kong Examination and Assessment Authority.

Defining the examination *content* was one of the easiest tasks. The choice of topics subject to assessment highly resembles the topics covered in ELT literature (Picture 2) which seems absolutely logical. As far as professional communication *skills* are concerned, I first divided them into groups according to ‘general’ classification – Listening, Reading, Speaking and Writing. That was followed by marking frequency of their representation in the examinations in question. The results obtained were compared with the list of skills a teacher requires in a FL classroom and the results of analysis of teacher development standards to produce a very tentative list of communication skills a FL teacher requires for in- and out-of-classroom communication.

⁵ Nors *Cambridge ESOL* yra oficialus egzaminavimo institucijos pavadinimas, dėl aiškumo galima pridėti, kad ESOL (angl. *English to Speakers of Other Languages*) reiškia „anglų kalba kitakalbiam“.

⁶ ICELT (*In-service Certificate in English Language Teaching*) – Profesinio tobulėjimo anglų kalbos mokymo sertifikatas; TKT (*Teacher Knowledge Test*) – testas mokytojo žinioms patikrinti; DELTA (*Diploma of English Language Teaching to Adults*) – suaugusiųjų anglų kalbos mokymo diplomai; CELTA/CELTYL (*Certificate of English Language Teaching to Adults/Young Learners*) – suaugusiųjų / jaunų asmenų anglų kalbos mokymo sertifikatas.

⁵ Though Cambridge ESOL is the official name of the examination body, it can be added for clarification that ESOL stands for English to Speakers of Other Languages.

⁶ ICELT – In-service Certificate in English Language Teaching; TKT – Teacher Knowledge Test; DELTA – Diploma of English Language Teaching to Adults; CELTA/CELTYL – Certificate of English Language Teaching to Adults/Young Learners.

mokėjimai pirmiausia buvo suskirstyti į grupes pagal „bendrą“ klasifikaciją, t. y. klausymą, skaitymą, kalbėjimą ir rašymą. Sužymėta, kaip dažnai jie randami analizuojamuose egzaminuose. Gauti rezultatai palyginti su mokytojų reikalingais mokėjimais dėstyti UK ir mokytojų rengimo standartų analizės rezultatais. Taip buvo galima pateikti preliminarų komunikacinių mokėjimų, reikalingų UK mokytojų bendraujančių klaseje ir už klasės ribų, sąrašą.

Panašiai išskirta 18 teminių sričių⁷ ir prie kiekvienos jų pateiktas pagrindinis žodynas (2 lentelė). Manytume, šis darbas – pirmasis žingsnis išsamiai aprašant reikalavimus mokytojo kalbai. Tai savo ruožtu pasitarnaus kuriant medžiagą ir priemones kolegijų ir universitetų absolventams vertinti.

Taigi kalbos mokytojo kalbinis kompetentingumas šiame straipsnyje suprantamas kaip *gebėjimas sėkmingai veikti tiek klaseje, tiek ir už klasės ribų, siekiant profesinių tikslų ir pritaikant lingvistinį bei nelingvistinį elgesį prie esamo konteksto*. Visa tai padaroma atidžiai pasirinkus ir naudojant atitinkamas kalbines priemones, bendruosius ir profesinius komunikacinius⁸ mokėjimus, klasės strategijas, kalbos žinias ir kalbos mokymo taisykles.

Pateiktas kalbos mokytojo kalbinio kompetentingumo aprašymas iškelia ir šio kompetentingumo vertinimo klausimą. Viena vertus, vertinimo procesas turėtų atitikti „bendrasias“ kalbos vertinimo taisykles. Tačiau kita vertus, pastebimos ir tam tikros dalikinės kalbos vertinimo savybės.

Similar steps have been taken for **topical areas** with eighteen of them⁷ identified and an essential vocabulary list produced for each as presented in the sample below (Table 2). I view this job as the first step to detailed description of requirements to teacher language. This, in its turn, will give ground for designing assessment materials for college and university graduates.

So, in this article I treat *language teacher language competence as an ability to function successfully both in and out of the classroom achieving professional aims and adapting linguistic and non-linguistic behaviour in accordance with the given context*. It is done through careful selection and application of *language means, general and professional communication⁸ skills, classroom strategies, knowledge of language and language teaching rules*.

The description of teacher language competence provided raises the issue of assessing this competence. On the one hand, assessment procedures are expected to fit ‘general’ language assessment laws, on the other – some features of assessment in the Language for Specific Purposes area are obvious.

Each country definitely has its own carefully selected format which suits a particular context and, in some cases, cannot be extended through several countries. A very big step has been made by ESOL (Cambridge, UK) and ETS (Princeton, USA) which

⁷ 1. Mokėjimų ugdymas: 1.1. Fonologija, 1.2. Gramatika, 1.3. Žodynas, 1.4. Klausymas, 1.5. Skaitymas, 1.6. Kalbėjimas, 1.7. Rašymas; 2. Kalbos įsisavinimas; 3. Mokinio charakteristika; 4. Mokinio poreikiai ir motyvacija; 5. Požiūriai į anglų kalbos mokymą; 6. Pamokos planavimas; 7. Klasės valdymas; 8. Veiklos rūšys; 9. Pristatymų technikos; 10. Mokymo medžiaga; 11. Programos kūrimas; 12. Įvertinimas.

⁸ Profesinis bendravimas vyksta darbo sferoje, ypač didelę įtaką jam daro darbo aprašymas ir kvalifikacijos. Bendro pobūdžio bendravimas, remiantis „Slenksčio“ (angl. *Threshold*) lygiu ir bendraisiais Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenimis, siejamas su 14 kasdienio bendravimo temų, kurių kiekvienam gali prireikti nepriklausomai nuo darbo, amžiaus ar išsilavinimo.

⁷ 1. Skills development: 1.1. Phonology, 1.2. Grammar, 1.3. Vocabulary; 1.4. Listening, 1.5. Reading, 1.6. Speaking, 1.7. Writing. 2. Language acquisition. 3. Learner characteristics. 4. Learner needs and Motivation. 5. Approaches to ELT. 6. Lesson planning. 7. Classroom management. 8. Types of activities. 9. Presentation techniques. 10. Teaching materials. 11. Syllabus design. 12. Assessment and evaluation

⁸ Professional communication takes place within occupational domain and is highly influenced by an individual's job descriptions and qualifications.

General communication, according to Threshold level and Common European Framework, is based on 14 topics of everyday communication which can be required by anyone irrespectively of job, age and educational background.

1 lentelė. UK mokytojo bendrieji ir profesiniai komunikaciniai mokėjimai (pavyzdys)

Table 1. General and professional communication skills of a FL teacher (sample)

<i>Bendrasis (asmeninis) klausymas</i> <i>General (personal) listening</i>	Vieši pranešimai, nurodymai, viešos kalbos, paskaitos, pristatymai, oficialios ceremonijos, pramogos (drama, pasirodymai, dainos, garso knygos), reportažai, žinios, vieši debatai, dialogai ir pašnekesiai, darbo pokalbiai. Public announcements, instructions, public speeches, lectures, presentations, formal ceremonies, entertainment (drama, shows, songs, audiobooks), spot commentaries, news, public debates, dialogues and conversations, job interviews.
<i>Profesinis (mokytojų būdingas) klausymas</i> <i>Professional (teacher-specific) listening</i>	Paskaitos, pristatymai (seminaruose, internetiniuose tinkluose ir kt.), studentų pokalbiai, garso / vaizdo priedai prie vadovėlių, garso medžiaga mokymo tikslams. Lectures, presentations (at seminars, webinars, etc.), student talk, coursebook audio-/videosupport, audiomaterials for teaching purposes.

2 lentelė. Mokytojo profesinio žodyno aprašymo pavyzdys

Table 2. A sample of teacher professional vocabulary description

TEMA TOPIC	DĖMESYS SKIRIAMAS FOCUS ON	PAGRINDINIS ŽODYNAS ESSENTIAL VOCABULARY
6. Pamokos planavimas	- tikslams nustatyti - pamokos tikslams - pamokos eiga	Pasiekti tikslus / įgyvendinti siekius; tikslas; siekis; išlaikyti / nurodyti tikslus; analizuoti kalbą; numatyti problemas; sudominti; praila; klasės profilis; plano komponentai; duoti / suteikti grįžtamąjį ryšį; suvienyti; įgalinti; padrašinti, padrašinimas; dėmesys (kam?); pabrėžti; įvadas; į besimokantįjį orientuotas; rezultatas; tempas; apmokyti; sužadinti sąmoningumą; logiškas išaiškinimas; iš naujo apgalvoti / pasikartoti; seka; klausimų / užduočių / testų rinkinys; nusakyti kontekstą; pakopa; žingsnis; sužadinti; į studentą orientuotas; programa; SKL (studentų kalbėjimo laikas); MKL (mokytojo kalbėjimo laikas); į mokytoją orientuotas; laiko apskaičiavimas; įvairovė.
6. Lesson planning	- setting objectives - lesson aims - lesson sequence	Achieve aims/objectives; aim; objective; maintain/specify aims; analyze language; anticipate problems; arouse interest; assumption; class profile; components of a plan; conduct/provide/give feedback; consolidate; enable; encourage, encouragement; focus on; highlight; lead-in; learner-centered; outcome; pace; pre-teach; raise awareness; rationale; revisit/ revise; sequence; a set of questions/tasks/tests; set the context; stage; step; stimulate; student-centered; syllabus; STT (student talking time); TTT (teacher talking time); teacher-centered; timing; variety.

Be abejo, kiekviena šalis turi savo nuosekliai parengtas sistemas, pritaikytas konkrečiam kontekstui, nors kartais jų pritaikyti ir naudoti kitose šalyse nėra galimybės. Todėl labai didelis žingsnis į priekį šioje srityje buvo sukurti ESOL (Kembridžas, JK) ir ETS (Prinstonas, JAV) – dėl to atsirado net keli tarptautiniai egzaminai užsienio kalbų mokytojams. Jų tikslai ir uždaviniai skiriasi, bet visi siekia gauti kuo objektyvesnius duomenis apie kalbos mokytojo veiklą.

results in several international examinations for foreign language teachers. Having different goals and purposes, they all aim at getting the most objective picture of language teacher performance.

As mentioned earlier, all examinations are built around ‘common’ ELT topics. As far as communicative skills are concerned their balance is different in different examinations. TKT and PRAXIS tend to focus

Kaip minėta, visi egzaminai parengti pagal „bendras“ anglų kalbos mokymo *temas*. Kalbant apie komunikacinius mokėjimus, reikia pastebėti, kad jų svarba skirtinguose egzaminuose skiriasi. TKT ir PRAXIS egzaminai orientuojasi į klausymo ir skaitymo mokėjimus bei kalbinį sąmoningumą, o ICELT, LPATE, CELTA – į visus keturis mokėjimus, skirtinguose moduluose akcentuojant skirtingą gebėjimą.

Apie jau naudojamą ir potencialias vertinimo formas galima daryti šias išvadas:

- „Mokytojo“ kalbos ir „bendrosios“ kalbos vertinimas organizuojamas pagal tuos pačius reikalavimus, keliamus egzaminų pagrįstumui ir patikimumui. Skiriasi tik vertinami mokėjimai ir turinys bei, savaime suprantama, pateikiamos užduotys.

- „Mokytojo“ komunikaciniai mokėjimai ne pakeičia, o papildo „bendruosius“ komunikacinius mokėjimus. Todėl reikėtų vertinti abi sritis. Tą patį galima pasakyti ir apie egzaminų turinį, t. y. įtraukiamos ir „bendros“, ir „mokytojams skirtos“ temos.

- Priešingai nei vertinant „bendrajį“ kalbinį kompetentingumą, į „mokytojo“ kalbinio kompetentingumo vertinimą tikimasi įtraukti kalbinio sąmoningumo aspektus bei didaktines žinias, t. y. vertinti tiek lingvistinį, tiek mokymo turinį.

- Ypač svarbi mokytojo kalbos sritis, t. y. klasės kalba, negali būti veiksmingai įvertinta toje patalpoje, kurioje vyksta egzaminas, nes klasės kalba labai priklauso nuo konteksto. Todėl paprastai ši kalba vertinama stebint mokytojo darbą ir gali būti tik kaip priedas prie formalaus vertinimo.

- Mokytojo bendravimą už klasės ribų taip pat sunku įvertinti. Tam reikėtų suvaidinti / imituoti situacijas, su kuriomis mokytojas galimai susiduria. Čia galėtų kilti klausimų dėl tokio egzaminavimo pagrįstumo ir patikimumo. Situacijos, kuriose atsiskleistų klausymo ir skaitymo mokėjimai, lengviau imituoti nei tas, kuriose atsiskleistų rašymo mokėjimai. Sunkiausia įvertinti

on receptive skills of listening and reading and language awareness whereas ICELT, LPATE, CELTA embrace all four skills with their balance changing from module to module.

A tentative conclusion about existing and potential assessment formats can be made that:

- ‘Teacher’ and ‘general’ language assessment is organized according to the same requirements to examination validity and reliability with difference lying in content, skills assessed and, therefore, tasks employed.

- ‘Teacher’ communicative skills do not substitute but complement ‘general’ communicative skills so both areas should be subject to assessment. The same can be applied to content of examination with both ‘general’ and ‘teacher-specific’ topics included.

- In contrast to ‘general’ language competence assessment, ‘teacher’ language assessment is expected to include language awareness issues together with pedagogical knowledge, i.e. to be based on both linguistic and pedagogical content.

- An extremely important area of teacher language – classroom language – cannot be efficiently assessed in an examination room due to its high context-dependence. It is mostly assessed through teacher observation and may only be added to formal assessment format.

- Out-of-classroom teacher communication is another area difficult to assess. It requires simulation / imitation of situations likely to arise which could bring to question the validity and reliability of examination. Situations involving listening and reading skills are easier to simulate with writing being the next in the list, whereas speaking is considered to be the most difficult skills both in ‘general’ and ‘teacher’ language assessment. This might be a reason why speaking is either excluded from the examination

su kalbėjimu susijusius mokėjimus – vertinant tiek „bendrajį“, tiek „mokytojo“ kalbinį kompetentingumą. Galbūt, dėl šios priežasties kalbėjimas arba visai neįtraukiamas į egzaminus (TKT, PRAXIS), arba vertinamas pagal padarytą pažangą ar neformaliu juo vertinimu.

IŠVADOS

Šiame straipsnyje bandyta atskleisti kalbos mokytojo kalbinio kompetentingumo sudėtingumą, parodyti šį kompetentingumą sudarančių komponentų įvairovę bei nurodyti veiksnius, darančius įtaka mokytojo bendravimo apimčiai ir turiniui.

Daugelis publikacijų, skirtų kalbos mokytojų rengimui ir įvertinimui, labiau koncentruojasi į didaktinius kalbos mokymo aspektus, o kalbos tobulinimas dažnai laikomas visuotinai suprantamu dalyku. Kalba, kurią turėtų mokėti UK mokytojas, nelaikoma nei bendrąja, nei dalykine. Dėl šios priežasties iškart atsiranda spraga aprašant kalbinius reikalavimus kalbos mokytojams. Taip pat tam tikra spraga atsiranda ir mokytojų įvertinimo, kurį iš dalies apima tarptautiniai egzaminai, sistemoje.

Šiame straipsnyje pateiktas UK mokytojui reikalingo žodyno, temų ir mokėjimų sąrašas gali pasitarnauti aprašant kompetentingumą ir kuriant kalbos vertinimo sistemas, geriau pritaikytas konkrečioms atskirų valstybių kontekstams.

Be abejo, tokio pobūdžio darbui reikia daugiau nei vieno žmogaus (t. y. visos tyrėjų komandos) pastangų. Reikia atlikti daug teorinio ir praktinio darbo. Tačiau tebūnie tai pirmasis žingsnis, kuris, tikėkimės, galiausiai leis daug išsamiau aprašyti mokytojo kalbinį kompetentingumą ir jam vertinti skirtus procesus.

format (TKT, PRAXIS) or is done through progress or informal assessment.

CONCLUSION

In this paper I have tried to show the complexity of language teacher language competence, diversity of elements which comprise it, as well as diversity of factors that influence the content (and amount) of teacher communication.

The majority of publications about language teacher development and evaluation tend to concentrate more on pedagogical aspects of language teaching whereas *language development* is often treated as something universally understood. The language a FL teacher is supposed to master is treated neither as general language nor as language for specific purposes. It immediately leads to a gap in description of language requirements for language teachers and a gap in teacher evaluation which is partially bridged by international examinations for teachers.

A list of vocabulary, topics and skills a FL teacher requires, as presented in this article, may serve a basis for further description of competence and designing language assessment formats which would suit more particular contexts of different countries.

I am fully aware of this kind of job requiring a bigger effort of, probably, a team of researchers with both theoretical and empirical work performed. Still, I consider this as a first step which, hopefully, will lead to a more detailed and thorough description of teacher language competence and procedures for its assessment.

LITERATŪRA / REFERENCES

- Bernstein B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*. London: Routledge.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeny G. (2007). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- Harmer J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- Hughes G. S. (1987). *A handbook of classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan D., Carter R. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrott M. (1993). *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Praxis Tests* (2010). Internetinis adresas: <http://www.ets.org/praxis>. Puslapis aplankytas 2010 m. gruodžio 10 d.
- Program Standards for the preparatin of FL teachers* (2002). ACTEFL. Internetinis adresas: <http://www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf>. Puslapis aplankytas 2010 m. lapkričio 15 d.
- Richards J. C. (2001). Postscript: the ideology of TESOL // *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (Eds. D. Nunan, Carter, R.). Cambridge: Cambridge University Press, p. 213–217.
- Richards J. C., Renandya W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J. C. (2010). Competence and performance in language teaching // *RELC Journal*, 41, p. 101–122.
- Scrivener J. (2005). *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillian Education.
- Sešek U. (2007). English for teachers of EFL – Toward a holistic description // *English for Specific Purposes*, 26 (4), p. 411–425.
- Spratt M. (1996). *English for the teacher: a language development course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury S. (1997). *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trappes-Lomax H. (2002). Language in language teacher education: a discourse perspective // *Language in language teacher education* (Eds. H. Trappes-Lomax, G. Ferguson). Amsterdam: Philadelphia, p.1–19.
- Trappes-Lomax H., Ferguson G. (2002). *Language in language teacher education*. Amsterdam: Philadelphia.
- University of Cambridge ESOL Examinations* (2011). Internetinis adresas: <http://www.cambridgeesol.org/exams/search/exam-search-teaching.html>. Puslapis aplankytas 2011 m. kovo 10 d.
- Ur P. (2007). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek J. A. (1992). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Van Ek J. A. (1976). *Threshold level*. Longman Publishing Group.
- Van Ek J. A., Trim J. L. M. (2001). *Vantage level*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh S. (2006). Talking the talk of the TESOL classroom // *ELT Journal*, Vol. 60 (2), p. 133–141.
- Widdowson H. G. 2002. Language teaching: defining the subject // *Language in language teacher education* (Eds. H. Trappes-Lomax, G. Ferguson). Amsterdam: Philadelphia, p. 67–81.
- Willis J. (1987). *Teaching English through English*. London: Longman.
- Wright T., Bolitho R. (1993). Language awareness: a missing link in teacher education // *ELT Journal*, 47 (4).
- Wright T. (2002). Doing language awareness. Issues for language study in language teacher education // *Language in language teacher education* (Eds. H. Trappes-Lomax, G. Ferguson). Amsterdam: Philadelphia, p. 113–130.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520300 – Филология. (2000). Internetinis adresas: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx?substr=%D4%E8%EB%EE%EB%EE%E3%E8%FF. Puslapis aplankytas 2010 m. spalio 8 d.

*Įteikta 2011 m. lapkričio mėn.
 Delivered 2011 November*

NATALIYA SOKOLOVA

Mokslinių interesų kryptys: užsienio kalbų mokytojų rengimas, kalbos testavimas, pagalba mokytojams, kurie dėsto ne savo gimtąja kalba.

Edinburgo universitetas
 Moray House švietimo mokykla

*Saint John Street, Abbeyhill, Edinburgh EH8 8AQ, United Kingdom
 N.Sokolova@sms.ed.ac.uk*

Research interests: foreign language teacher development; language testing; language support or non-native speaker teachers.

University of Edinburgh
 Moray House School of Education