

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ ПОРІВНЯЛЬНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається проблема подолання несприятливих умов формування професійно-методичної компетентності магістрантів спеціальності «Мова і література (англійська)». В умовах скороченого терміну навчання та необхідності забезпечити якісну підготовку майбутнього викладача іноземних мов закладів вищої освіти, здатного ефективно навчати іноземних мов (ІМ) як у мовному, так і в немовному вишах, постає проблема створення такої моделі навчання, яка б задовольнила потреби магістрантів у отриманні належних знань, набутті професійних навичок і вмінь та практичного досвіду.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні доцільності застосування порівняльного підходу до формування професійно-методичної компетентності магістрантів спеціальності «Мова і література (англійська)» в несприятливих умовах та створенні оптимальної моделі навчання методики викладання іноземних мов у ЗВО і формування інших складових цієї компетентності.

Методологія. Завдання і специфіка досліджуваного об'єкта зумовили застосування таких теоретичних методів дослідження, як: аналіз, синтез, співставлення і порівняння, формулювання умовиводів, моделювання, а також експериментального навчання як емпіричного методу дослідження.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає в тому, що вперше поставлено проблему формування професійно-методичної компетентності магістрантів у складних умовах та описано створену на основі порівняльного підходу модель навчання, спрямовану на подолання несприятливих умов навчання і забезпечення повноцінної методичної підготовки майбутніх викладачів ІМ вищів двох типів – мовного і немовного.

Висновки. Теоретичне дослідження проблеми подолання несприятливих умов формування професійно-методичної компетентності магістрантів спеціальності «Мова і література (англійська)» дозволило віднайти резерви створення теоретичного підґрунтя цільової компетентності, обрати релевантні підходи до методики навчання предмету і створити системно-порівняльну модель, що забезпечує формування професійних навичок і розвиток відповідних умінь. Практичний досвід, якого магістранти набувають у ході педагогічної практики у двох типах вишів – мовному та немовному, завершує процес формування професійно-методичної компетентності майбутнього викладача ІМ ЗВО.

Ключові слова: професійно-методична компетентність викладача іноземних мов, порівняльний підхід, модель навчання, мовний / немовний виш.

Постановка проблеми. Питання формування професійно-методичної компетентності магістрантів спеціальності «Мова і література (англійська)», привертає увагу науковців своєю складністю та неоднозначністю, незважаючи на накопичений досвід роботи закладів вищої освіти України в умовах Болонської системи навчання. Ми вбачаємо причини труднощів з підготовкою магістрів цієї спеціальності у двох площинах – об'єктивній і суб'єктивній.

Об'єктивні причини пов'язані, насамперед, з остаточною невизначеністю самого поняття «магістр», його призначення, функцій та обов'язків, програм підготовки, терміну навчання тощо.

Ще донедавна «магістр» асоціювався з освітньо-кваліфікаційним рівнем вищої освіти. У 1999 р. було визначено, що «магістр призначений для виконання науково-дослідницьких, педагогічних та (чи) управлінських функцій, що пов'язані з циклом існування об'єкта його діяльності» [3, 7]. 2007 р. у Комплексі нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти читаємо: «магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання

професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності» [4]. А вже у Законі України «Про вищу освіту», прийнятому в 2014 р. й оновленому в 2017 р., вказано, що магістр – це «освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми» [5].

При цьому зазначається, що таких програм є дві – освітньо-професійна та освітньо-наукова, та що їхній обсяг різний. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, а освітньо-наукової – 120 кредитів ЄКТС, і остання обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [5].

Звісно, що всі ці зміни у трактуванні поняття і всіх, пов'язаних з ним, уточнень не могло не відобразитись на навчальних планах та освітніх програмах підготовки магістрів. Це створювало об'єктивні труднощі з формуванням професійно-методичної компетентності магістрантів, оскільки базові поняття залишалися нестійкими і викликали безліч трактувань виконавцями. Об'єктивні труднощі посилювалися ще й тим, що впродовж усіх років існування магістратури зберігається стійка тенденція до скорочення аудиторних годин і збільшення обсягу самостійної роботи магістрантів над засвоєнням змісту дисциплін, незважаючи на їх особливості – фундаментальні вони чи прикладні.

Таким чином, як бачимо з наведених документів, укладачам навчальних планів на місцях дійсно важко було визначитися з їх змістом та обсягом окремих навчальних дисциплін, їх місцем і значенням у системі підготовки фахівців відповідного ступеню і спеціальності. А звідси беруть витоки й суб'єктивних труднощів з формуванням професійно-методичної компетентності магістрантів спеціальності «Мова і література (англійська)». Це стосується й номенклатури дисциплін методичного циклу, і їх нерационального розподілу протягом терміну навчання (який також постійно змінюється – від 1-го до 2-х та 1,5 років навчання), і обсягу цих предметів і практик, і небажання викладачів інших циклів дисциплін поступатися розробленими курсами заради методичних тощо.

В умовах, що склалися, в багатьох вишах України курс «Методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти» обмежується розглядом або лише теоретичних основ викладання іноземних мов (ІМ) безвідносно до типу закладу вищої освіти (ЗВО) (мовний / немовний), або лише методикою викладання ІМ як профільного предмету в мовному виші. Немовні ЗВО (яких значно більше, ніж мовних), у яких ІМ викладається за професійним спрямуванням (ІМПС), і методика навчання ІМПС іншої категорії студентів у зовсім інших умовах та з іншою метою, безумовно, має бути іншою, як правило, залишаються поза увагою з різних причин. Тому й укладачі навчальних планів нерідко вважають цей курс не основним, надаючи перевагу філологічним дисциплінам, і поступово скорочують кількість аудиторних годин на вивчення цього предмету.

Така ситуація в країні в цілому не могла не позначитись на кожному ЗВО, який готує магістрів. Так, у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка до 2017 р. викладалися два нормативні курси «Методика викладання іноземних мов у мовному педагогічному ЗВО» та «Методика викладання іноземних мов у немовних ЗВО». Вони системно готували майбутніх фахівців до роботи в різних типах вишів, які ставлять різні цілі навчання ІМ (PBM – C1 та C2 у мовному виші та PBM – B2 у немовному), умови навчання (5,5 років у мовному виші та 2 роки у немовному); спираються на різні принципи навчання ІМ залежно від цілей; враховують психологічні особливості відповідних категорій студентів, які обрали ту чи іншу спеціальність відповідно до своїх нахилів і здібностей; акцентували увагу магістрантів на відмінностях у методиках навчання ІМ у різних типах вишів; застерігали їх від ймовірних методичних помилок тощо.

2017-2018 навчального року термін навчання в магістратурі був скорочений на один семестр, а разом із ним був скорочений і курс «Методика викладання іноземних мов у немовних ЗВО». Натомість був запроваджений предмет «Методика викладання іноземних мов у ЗВО». Кількість аудиторних годин, при попередній кількості кредитів (5 = 150 год.), скоротилась більше ніж удвічі – з 66 до 30. Раніше на методіку викладання ІМ у мовному виші виділялось 3 кредити, з яких: 20 год. – лекційні заняття, 20 год. – практичні, 4 год. – лабораторні заняття та 46 год. – самостійна робота. На викладання методики ІМ у немовному виші відводилось 2 кредити, які розподілялись між видами роботи таким чином: 10 год. – лекційні заняття, 10 год. – практичні, 2 год. – лабораторні заняття і 38 год. – самостійна робота. Тепер же залишилось 30 аудиторних годин, з яких 16 год. було надано на лекційні та 14 год. на практичні заняття, а 120 год. було відведено на самостійну роботу магістрантів. Лабораторні ж заняття з навчального плану були вилучені зовсім. Природно, що такі умови для формування професійно-методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ у ЗВО назвати сприятливими не можна. Методика – прикладна наука і потребує так званої лабораторії (у широкому значенні) для проведення дослідів і спостережень, окрім теоретичних знань.

Актуальність роботи. В умовах, що склалися, виникла дилема: або відмовитися від курсу «Методика викладання іноземних мов у немовних ЗВО» і таким чином поповнити число недостатньо кваліфікованих вишівських викладачів, або спробувати інтегрувати два курси в один і викладати фактично дві методики одночасно, а той матеріал, на розгляд якого в аудиторії не вистачить часу, винести на самостійну роботу.

Результати дослідження. Було обрано другий шлях – викладати обидві методики одночасно, намагаючись максимально охопити весь зміст. Було змінено традиційну модель навчання, що базувалась

на системному підході, коли глибоко й послідовно у логічному зв'язку розкривалися всі фундаментальні положення курсу, а на практичних і лабораторних заняттях так же глибоко й послідовно опрацьовувались технології навчання мовного матеріалу та видів мовленнєвої діяльності, проводились і детально аналізувалися спостереження, на інтегративну, що спиралась на порівняння й аналогії, перенесення подібних знань, умінь і навичок у нові умови.

Оскільки розкрити весь зміст двох курсів у одному, та ще й удвічі скороченому, було неможливо, треба було зробити його відбір і винести на самостійне опрацювання окремі теми (наприклад, «ІКТ у навчанні ІМ у ЗВО» тощо). Під час відбору змісту навчання ми керувались, насамперед, принципами необхідності та достатності. Наше завдання спрощувала та обставина, що з самого початку обидва курси структурувалися за однією схемою і включали по два змістових модулі – «Теоретичні основи викладання іноземних мов у ЗВО» і «Технології навчання іноземних мов у відповідному типі вишу».

Теоретичні основи охоплювали такі ключові питання, які визначають вибір стратегій навчання ІМ у тому чи іншому типі ЗВО. Тому сюди входили теми: цілі та завдання навчання ІМ у певному типі вишу, психолого-дидактичні основи навчання ІМ відповідної категорії студентів, принципи навчання та організація навчання ІМ.

Технології навчання ІМ традиційно структурувалися за аспектами мови (фонетика, граматики, лексика) та за видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). При цьому акцент робився саме на відмінностях у їх виборі залежно від цілей, завдань та особливостей навчання ІМ у певному типі вишу.

Під час читання лекцій і проведення практичних занять у нових умовах ми постійно проводили порівняння і співставлення: цілей і завдань навчання ІМ студентів обох типів вишу, психолого-педагогічних особливостей навчання ІМ студентів цих категорій, диференціювали підходи до навчання мовного матеріалу та видів мовленнєвої діяльності з обґрунтуванням їх доцільності, намагалися залучити студентів до свідомого вибору релевантних поставленим завданням технологій навчання. Ми також розраховували на попередню методичну підготовку магістрантів, адже вони вже опанували кілька методичних курсів, серед яких: «Методика навчання ІМ у середній (основній) школі», два курси за вибором студентів з методики навчання ІМ у початковій та старшій профільній школах; дотично поповнили свої знання з методики під час опанування спецкурсу «Інформаційні технології в навчанні ІМ» та пройшли дві педагогічні практики в основній і старшій школах. Магістрантам уже не потрібно було пояснювати такі основні методичні терміни й поняття, як: навички, вміння, компетентність, принципи навчання, підхід, метод, прийом, система чи комплекс вправ тощо.

Проте виявилось, що знання шкільної методики та отриманий на педагогічних практиках досвід роботи зі школярами мало сприяли засвоєнню методики викладання ІМ у різних типах вишів. Великий масив інформації за короткий проміжок часу важко засвоювався студентами – плутались терміни та поняття, принципи навчання ІМ у різних типах вишів, не враховувалися вимоги програм під час прийняття конкретних рішень тощо. Постійне порівняння нового матеріалу з таким же новим, але стосовно іншого типу ЗВО, перешкоджало закладенню міцної знаннєвої основи професійно-методичної компетентності майбутнього викладача ІМ та чіткому уявленню про предмет у цілому. Відсутність лабораторних занять і перевірка результатів самостійної роботи над курсом за допомогою тестувань також мало сприяли формуванню належної методичної компетентності магістрантів, робили процес методичної підготовки майбутніх викладачів занадто абстрактним, поверховим і відірваним від життя. Такий результат не міг вважатися задовільним.

Але й відмовитися від ідеї сформувати повноцінну професійно-методичну компетентність викладача, який здатен ефективно навчати ІМ і в мовному, і в немовному вишах, як це робилося раніше, було неприйнятно. Отже, пошуки продовжилися.

Оскільки наступного навчального року ситуація не поліпшилась, і навчальний план у магістратурі залишився таким же, як і кількість годин та умови навчання, несподівано створились сприятливі умови для проведення природного експерименту. Тому було прийняте рішення спробувати іншим шляхом досягти поставленої мети. Залишаючись прихильником порівняльного підходу в навчанні «Методики викладання іноземних мов у немовному ЗВО», перевіреного впродовж багатьох років [1], ми вирішили апробувати ще одну модель організації навчання – ситемно-порівняльну.

Щоб запобігти минулорічній плутанині у свідомості студентів та сформувати чітке уявлення про відмінності в методиках викладання ІМ у мовному педагогічному виші та в немовних ЗВО, ми вирішили запровадити порівняння цих курсів після того, як один із них буде частково, але системно, засвоєний. Оскільки методика викладання ІМ у мовному виші, хоч і більш складна за своїм змістом і обсягом, але ближча і зрозуміліша магістрантам завдяки власному досвіду, в лекційному курсі, який читався в аудиторії, ми вирішили почати саме з неї та послідовно і ґрунтовно викласти весь теоретичний матеріал цієї частини курсу. Кожна лекція завершувалась виконанням короткого підсумкового (на 10 питань) тесту, який спонукав слухачів концентрувати свою увагу на найсуттєвіших питаннях.

Практичні заняття були присвячені методиці викладання ІМ у немовних вишах. Для опанування теоретичного змістового модулю курсу ми використали технологію flipped learning [7]. Студенти вдома самостійно вивчали електронні конспекти лекцій викладача і рекомендовану літературу та знаходили відповіді на питання плану практичного заняття. В аудиторії ж застосовувалась технологія blended teaching

[2; 6], коли за допомогою викладача магістранти разом шукали оптимальні шляхи розв'язання тієї чи іншої методичної задачі, обґрунтовували свої рішення, спираючись на знання теоретичних основ навчання ІМ не лише як непрофільного, але й як профільного предмету.

Така модель системно-порівняльного навчання методики викладання ІМ у мовному та немовних вишах виявилась значно ефективнішою за попередню. В процесі самостійної підготовки питань до практичного заняття студентам доводилось неодноразово звертатися до теоретичних основ, відшукувати в них аргументи, чому той чи інший методичний прийом або технологію не варто застосувати в одному типі вишу, в той час як він є дуже ефективним у іншому, та навпаки. Невдалі рішення обговорювались спільно в аудиторії, вислуховувались аргументи всіх сторін, вносились корективи, пропонувались альтернативні рішення. Викладач допомагав розставити потрібні акценти, спільно робились висновки. В результаті, у магістрантів сформувалось достатньо чітке уявлення про відмінності в методиках викладання ІМ у двох типах вишів.

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх викладачів ІМ логічно продовжилось у ході педагогічної практики, яку вони за традицією проходять у власному університеті. Тут є філологічний факультет зі спеціальністю «Мова і література (англійська)», де ІМ є фаховим предметом, і шість немовних факультетів, на яких ІМ викладається як нефахова дисципліна. Впродовж п'яти тижнів магістранти мали нагоду відвідувати заняття досвідчених викладачів і своїх товаришів, цілеспрямовано спостерігати та аналізувати їх під проводом висококваліфікованих методистів, готувати плани-конспекти й проводити власні заняття, випробовувати новітні технології навчання ІМ, занотовувати найбільш вдалі з них для подальшого застосування. Впродовж практики їхня увага повсякчас зверталася на відмінності в методиках викладання ІМ як фахової та нефахової дисциплін. Це допомагало їм усвідомлювати весь комплекс своїх методичних дій та їх зв'язок з цілями і завданнями навчання ІМ у кожному типі вишу.

Формування професійно-методичної компетентності магістрантів отримало своє логічне завершення не лише у вигляді набутих фахових умінь і навичок та усвідомлення психо-фізіологічних механізмів їх формування, розвитку та функціонування, але і ставлень, вольових зусиль, ціннісних орієнтацій, які є ознаками повноцінної компетентності. Підставою для такого висновку стало надзвичайно швидке та якісне оформлення звітної документації (в день завершення практики), це свідчить про ставлення магістрантів до обраної професії та про їхню професійну зрілість. Свідченням сформованості професійно-методичної компетентності магістрантів, попри складні умови, також стали отримані ними високі оцінки під час семестрового та кваліфікаційного екзаменів з предмету та педагогічної практики – стовідсоткова якість успішності.

Висновки. Таким чином, на основі порівняльного підходу нам вдалося створити системно-порівняльну модель формування професійно-методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов закладу вищої освіти, яка показала свою ефективність у несприятливих умовах. Ця модель інтегрує в собі такі сучасні підходи до навчання, як: студенто-центрований, системний та порівняльний, і такі технології навчання, як: традиційне, перевернуте (flipped) і змішане (blended). Вона більше орієнтована на самостійну роботу студентів; стимулює їхню розумову активність, такі когнітивні процеси, як: критичний аналіз, співставлення і порівняння, формулювання умовиводів; розвиває такі професійні якості, як: самостійність, ініціативність, креативність, дисциплінованість, відповідальність; мотивує до подальшого професійного розвитку. В цілому, запропонована модель забезпечує досягнення поставленої мети – у складних умовах сформувати базову професійно-методичну компетентність майбутніх викладачів англійської мови, здатних успішно навчати студентів як мовних педагогічних, так і немовних вишів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей застосування системно-порівняльної моделі у навчанні й інших дисциплін методичного циклу.

References

1. Бобир С. Л. Порівняльний підхід до підготовки майбутнього викладача немовного вишу. *Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як?: III Міжнародна наукова конференція. Дніпропетровськ, Україна, 15-16 травня 2009 р.* Д.: Вид-во ДУЕП, 2009. С. 6–7. Bobyry, S. L. (2009). Porivnyal'nyj pidxid do pidgotovky majbutn'ogo vykladacha nemovnogo vyshu [Comparative Approach to Preparing Prospective ESP Teachers]. *Navchannya zagal'novzhyvanoyi ta dilovoyi anglijs'koyi movy u Sxidnij Yevropi: dlya chogo ta yak?: III Mizhnarodna naukova konferenciya. Dnipropetrovs'k, Ukrayina, 15-16 travnya 2009 r.* D.: Vy'd-vo DUEP.
2. Бобырь С. Л. Оптимизация методической подготовки магистрантов-заочников с помощью технологии смешанного обучения. *Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов: сборник научных трудов / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; под общ. ред. В. Ф. Сатиновой.* Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 317–321. URL: <http://www.brsu.by/sites/default/files/foreignlang/25.11.2016-brsu.pdf>
Bobyry, S. L. (2017). Optimizacija metodicheskoj podgotovki magistrantov-zaochnikov s pomoshh'ju tehnologii smeshannogo obuchenija [Optimization of Extra-Mural Master Students' Professional Preparation by Means of Blended Learning Technology]. *Lingvokul'turnoe obrazovanie v sisteme vuzovskoj podgotovki specialistov: sbornik nauchnyh trudov / Brest. gos. un-t imeni A.S. Pushkina; pod obshh. red. V. F. Satinovej.* Brest: BrGU im. A. S. Pushkina. Retrieved from URL: <http://www.brsu.by/sites/default/files/foreignlang/25.11.2016-brsu.pdf>

3. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1999. 96 с.
Vy`robnu`chi funkciyi, ty`povi zadachi diyal`nosti ta vminna uchy`telya inozemnoyi movy` (specialista) [Foreign Language Teacher's Professional Functions, Typical Tasks of Activity and Skills] / Kolektyv avtoriv pid kerivnyu`ctvom S. Yu. Nikolayevoyi (1999). K.: Lenvit.
4. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. 73 с.
Kompleks normatyvny`x dokumentiv dlya rozroblennya skladovy`x sy`stemy` galuzevy`x standartiv vy`shhoi osvity` [Complex of Regulatory Documents for Elaborating the Components of Higher Education System Halus Standards]. Ky`yiv: Insty`tut innovacijny`x tehnologij i zmistu osvity`, 2007.
5. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017.
URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
Pro vy`shhu osvitu: Zakon Ukrayiny` [On higher education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 r. # 1556-VII. Data onovlennya: 28.09.2017. Retrieved from URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Dziuban, C. D. (2004). Blended Learning / Charles D. Dziuban, Joel L. Hartman, Patsy D. Moskal. *Center for Applied Research Bulletin. No 7*. Retrieved from URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>
7. Hertz, Mary Beth (2015). The Flipped Classroom: Pro and Con. Retrieved from URL: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>

Bobyry S. L.

ORCID 0000-0002-4951-5465

Ph.D., Associate professor,
Head of the Department of Pedagogy and
Methodology of Teaching Foreign Languages,
T. H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»,
(Chernihiv, Ukraine) E-mail: sabobyry@gmail.com

FORMING PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL METHODOLOGICAL COMPETENCE ON THE BASIS OF A COMPARATIVE APPROACH

Tackled in the article is the problem of combating unfavourable conditions of forming a prospective foreign language university teachers' professional methodological competence. Reduction of academic hours, on the one hand, and the complexity of the content, on the other, makes it too hard for Master course students to penetrate into the core of the course, to grasp the differences in teaching a foreign language as a student's major and as a non-major subject. Hence arises the problem of creating a new model of teaching methodology which would satisfy the students' needs and guarantee the quality of required knowledge, practical professional skills, and experience.

The purpose of the article is to substantiate the relevance of a comparative approach to forming prospective foreign language university teachers' professional methodological competence while they are doing their Master's course in the English language and literature in the conditions of reduced academic hours and overloaded curriculum.

Methodology is based on such theoretical methods of research as: analysis, synthesis, comparison, drawing conclusions and modeling; as well as on experimental teaching as an empirical method of research.

Scientific novelty. This is the first attempt to raise the problem of combating unfavourable conditions of forming a prospective foreign language teachers' professional methodological competence, and to describe the elaborated model which is based on a comparative approach to teaching two types of methodology – for linguistic and for non-linguistic institutions.

Conclusion. Theoretical study of the problem of combating unfavourable conditions of forming prospective foreign language university teachers' professional methodological competence provided for revealing the inner potential for creating a strong theoretical basis of the target competence, select appropriate approaches to a new methodology of teaching the subject, and design the model that integrates traditional and innovative technologies of teaching and ensures developing practical skills. Practical experience, which Master course students gain in the course of their teaching practice in linguistic and non-linguistic institutions, finalize the process of forming prospective foreign language teachers' professional methodological competence.

Key words: *model of forming foreign language teachers' professional methodological competence, comparative approach, linguistic / non-linguistic institutions.*

Стаття надійшла до редакції 29.09.2019

Рецензент: С. Ю. Ніколаєва, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету