

teaching college students when learning a foreign language as a means of formation of methodical skills. Candidate's thesis]. Ekaterinburg, 2006, 208 p.

16. Shagan V. S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie protsessa razvitiya metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya kolledzha. Avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk [Pedagogical support of the college teacher methodological competence development process. Author's abstract]. Izhevsk, 2010, 24 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.09.2017 р.

УДК 37.091.214

DOI 10:25128/2415-3605.17.4.19

ЛЮБОВ ЗЕНЯ

liubovzenia@gmail.com

доктор педагогічних наук, доцент  
Київський національний лінгвістичний університет  
вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

СВІТЛАНА РОМАН

kolominova.o@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент  
Український гуманітарний інститут  
вул. Інститутська, 14, м. Буча

ОЛЬГА КОЛОМІНОВА

kolominova.o@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент  
Український гуманітарний інститут  
вул. Інститутська, 14, м. Буча

## ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

*Представлена концептуальна модель формування міжкультурної іношомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів на практичних заняттях з іноземної мови у мовному педагогічному закладі вищої освіти за рівнем вищої освіти «бакалавр». Двоєдина сутність цієї моделі зумовлена її спрямованістю на оволодіння студентами-філологами структурними елементами цієї компетентності (мовленнєвими, лінгвістичними, лінгвосоціокультурними компетентностями та навчально-стратегічною компетентністю) як з академічними цілями, так і з професійно орієнтованими, в процесі вирішення спеціально підготовлених навчально-професійних задач різного ступеня складності. Для організації цієї діяльності виокремлюються два етапи: етап проведення професійно-мовленнєвого тренування, спрямований на підготовку студентів до самостійного виконання навчально-професійних задач; етап професійно-мовленнєвої практики: рольове програвання відповідних педагогізованих завдань в ситуації навчання інших. Показано, що регулярне виконання в межах кожного запланованого модуля навчальної програми підвищує освітньо-розвивальний і виховний потенціал практичних занять з іноземної мови стосовно професійно-методичної спрямованості майбутнього фаху студентів-філологів. І цей фактор підсилює позитивний вплив зазначених вище навчально-професійних завдань на підготовку майбутнього вчителя іноземної мови як: 1) суб'єкта пізнання, налаштованого на підвищення рівня своєї міжкультурної іношомовної комунікативної компетентності впродовж усього життя; 2) як суб'єкта нової культури з європейським світоглядом; 3) як одного із ключових суб'єктів здійснення позитивних змін у навчанні дітей та молоді засобами свого навчального предмета в контексті актуальних потреб вітчизняної іношомовної освіти.*

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Ключові слова:* двоєдина модель, міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність, опосередкована професійно-методична підготовка, навчально-професійна задача.

ЛЮБОВЬ ЗЕНЯ

доктор педагогических наук, доцент  
Киевский национальный лингвистический университет  
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

СВЕТЛАНА РОМАН

кандидат педагогических наук, доцент  
Украинский гуманитарный институт  
ул. Институтская, 14, г. Буча

ОЛЬГА КОЛОМИНОВА

кандидат педагогических наук, доцент  
Украинский гуманитарный институт  
ул. Институтская, 14, г. Буча

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ**

*Представлена концептуальная модель формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей на практических занятиях по иностранному языку в языковом педагогическом вузе на уровне бакалаврата. Данная модель направлена на формирование у студентов указанной компетентности в единстве ее составляющих (речевых, лингвистических, лингвосоциокультурных компетентностей и учебно-стратегической компетентности), как с академическими целями, так и с профессионально ориентированными, что достигается в ходе решения специально подготовленных учебно-профессиональных задач как способов опосредованной профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка новой формации. В структуре этой деятельности выделяется два этапа: этап организации профессионально-речевой тренировки, направленный на подготовку студентов к самостоятельному решению учебно-профессиональных задач; этап профессионально-речевой практики: ролевое проигрывание соответствующих педагогизированных задач в ситуации обучения других. Их регулярное выполнение в рамках одного запланированного модуля учебной программы повышает образовательно-развивающий потенциал практических занятий по иностранному языку в плане их профессионально-методической направленности на предмет будущей специализации студентов-филологов. И этот фактор повышает позитивное влияние указанных учебно-профессиональных задач на подготовку будущего учителя иностранного языка как: 1) субъекта познания, настроенного на повышение уровня своей межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности в течение всей жизни; 2) как субъекта новой культуры с европейским мировоззрением и 3) как одного из ключевых субъектов реализации позитивных изменений в обучении детей и молодежи средствами своего учебного предмета в контексте актуальных потребностей отечественного иноязычного образования.*

*Ключевые слова:* двоєдина модель, міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність, опосередкована професійно-методическа підготовка, навчально-професійна задача.

LIUBOV ZENYA

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,  
Kyiv National Linguistic University,  
Kyiv, 73Velyka Vasylkivska str.

SVITLANA ROMAN

PhD (Pedagogy), Associate Professor  
Ukrainian Institute of Arts and Sciences  
Bucha, 14 Instytutska str.

OLHA KOLOMINOVA

PhD (Pedagogy), Associate Professor  
Ukrainian Institute of Arts and Sciences  
Bucha, 14 Instytutska str.

### **DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS THROUGH FULFILLING PROFESSIONAL DIDACTIC TASKS**

*The article deals with a conceptual model of professionally oriented development of undergraduate students' intercultural communicative competence, which is achieved in the process of performing specially prepared teaching and professional tasks as means of indirect professional and didactical training of new generation of pre-service teachers. There has been investigated the efficiency of the provided conceptual model in the course of foreign language practical classes at a pedagogical university for the Bachelor Degree students. The twofold peculiarity of the given model is predetermined by its emphasis on the undergraduate students' acquisition of the structural components of such competences as language, linguistic, lingual and sociocultural and the didactic and strategic one while implementing academic and professionally oriented goals and solving specially constructed teaching and professional tasks of different levels of complexity as well. Two stages have been defined for successful organisation of the outlined activity. The former deals with the professional language training, aimed at preparing students for independent application of teaching and professional tasks. The latter one consists in professional-language practice and is achieved in the process of the role playing and simulation of relevant didactic tasks in the given teaching circumstances. The activity results in the increased educational and developing capacity of the foreign language practical classes with the emphasis on their professional methodical orientation. This factor reinforces the positive impact of the above mentioned teaching and professional tasks on training foreign language teachers to be objects of cognition, intended for life-long raising their own level of intercultural communicative competence; subjects of the culture of European values and standards; key agents of positive changes in the process of teaching children and the youth within the content area of the subject they are going to teach, professional specialists understanding the vitally important needs and tasks of the national foreign language education. It has been concluded that the content of professionally oriented training should be defined and represented in the syllabi and curricula of philological profile courses for students of all levels of studying in compliance with the national peculiarities of the content of the renovated foreign language university education defined by the national framework documents.*

*Keywords: twofold model, intercultural communicative foreign language competence, indirect professional didactical training, teaching and professional tasks.*

Реформування освіти в Україні, стрімкі модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному багатомовному та полікультурному європейському освітньому просторі вимагають формування вчителя нової генерації і підвищують вимоги до вітчизняної системи професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) і культури (ІМіК) у мовних педагогічних закладах вищої освіти.

Відповідно до сучасного соціального замовлення результатом реалізації професійної міжкультурної іншомовної освіти розглядається вчитель, який має володіти іншомовною комунікативною компетентністю, компетентністю самоідентичності і справедливості, лідерською і дослідницько-аналітичною компетентністю, здатністю навчатися впродовж життя, емпатією [7, с. 56–57].

Предметом дослідження є пошук оптимальних шляхів формування професійно орієнтованої міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) у студентів мовного педагогічного закладу вищої освіти на практичних заняттях з ІМ.

Проблемі підвищення ефективності формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів та окремих її складових з урахуванням тенденцій осучаснення іншомовної освіти в різних типах навчальних закладів присвятили дослідження вітчизняні науковці:

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

О. Б. Бігич, О. І. Вовк, В. М. Гутник, О. О. Дідух, М. Б. Нацюк, І. П. Задорожна, Л. Я. Зєня, Н. В. Майєр, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, В. В. Черниш, Л. В. Шевкопляс та ін. Попри наявні здобутки констатуємо недостатню вирішеність зазначеної проблеми.

Вагомим резервом, як свідчать дані наших досліджень у сфері професіоналізації навчання ІМіК у мовному педагогічному закладі вищої освіти [10, с. 39–45], покликана служити організація опосередкованої професійно-методичної підготовки майбутніх учителів ІМіК на практичних заняттях з мовних (лінгвістичних) дисциплін, представлених в освітніх програмах філологічного профілю, конкретизацією яких є навчальні (робочі) програми. Її здійснення шляхом спланованого спостереження за навчальними діями викладача на занятті або в ході вирішення на ньому навчально-професійних задач відповідного рівня складності створює належне методологічне підґрунтя для реалізації наскрізної професіоналізації (в термінах Н. Ф. Бориско [1, с. 3]) навчальних матеріалів і навчального процесу з ІМ, розпочинаючи з першого курсу мовного закладу вищої освіти за відповідним рівнем вищої освіти (РВО) (у даному разі за РВО «бакалавр»), і тим самим забезпечує додаткові до курсу методики викладання іноземних мов і культур умови для більш вмотивованого, інтегрованого, цілеспрямованого та результативного покрокового формування МІКК майбутніх учителів, ніж це досягається на традиційно-побудованих практичних заняттях [12].

**Метою статті** є розгляд концептуальної моделі формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів на практичних заняттях з ІМ з використанням навчально-професійних задач за РВО «бакалавр».

Спираючись на компетентнісний підхід як методологічну основу нашого дослідження, уточнимо базові поняття та визначимо структурні та змістові складові моделі формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів.

Згідно з сучасними науковими даними до структурних елементів МІКК відносять: мовленнєві іншомовні компетентності (в аудіюванні, у говорінні, читанні, письмі та перекладі), лінгвістичні іншомовні компетентності (фонетичну, лексичну, граматичну, у техніці письма і техніці читання), лінгвосоціокультурну та навчально-стратегічну компетентності [5, с. 90–100].

Структурними елементами моделі як спрощеного мисленнєвого або знакового образу будь-якого об'єкта, у даному разі освітнього процесу з формування МІКК, виділяємо цілепокладання, зміст, засоби, технології та організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів. Охарактеризуємо зміст зазначених складових, приділяючи особливу увагу проблемам цілепокладання, значний внесок у вирішення яких зробила Н. Ф. Бориско [1, с. 3–10]. Поділяючи позицію вченої, зазначимо, що в контексті оновлення змісту іншомовної освіти кінцеві практичні цілі навчання ІМ у мовному педагогічному закладі вищої освіти полягають у розвитку особистості студента як майбутнього вчителя ІМіК, характерними рисами якої мають стати готовність до участі в іншомовному міжкультурному спілкуванні і здатність навчати школярів ІМ як засобу спілкування у діалозі культур завдяки оволодінню МІКК в її професійному варіанті [1, с. 3].

Отже, з огляду на сутність цих аспектів цілепокладання мета формування професійно орієнтованої МІКК у студентів-філологів на практичних заняттях з ІМ є триединою за своєю суттю, оскільки полягає у вирішенні трьох взаємопов'язаних завдань, а саме: 1) навчати загальнонавчальної ІМ з академічними цілями як засобу іншомовного спілкування на міжкультурному рівні з урахуванням загальноєвропейського досвіду; 2) навчати ІМ і новій культурі як предмета навчання інших; 3) навчати ІМ як мови майбутньої спеціальності в її наступних провідних функціях: а) служити інструментом навчання цієї мови інших, тобто реалізувати функції автентичного дидактичного мовлення вчителя ІМ; б) володіти відповідною ІМ як засобом іншомовної професійної комунікації в сучасному полікультурному професійному освітньому просторі.

Неважко помітити, що перший аспект цілепокладання зорієнтований на загальноосвітній контекст. Він відображає соціальне замовлення сучасного суспільства щодо володіння громадянами ІМ на певному етапі його розвитку. Тому пріоритетом ефективного сучасного навчання ІМ в загальноосвітньому аспекті є формування вторинної мовної особистості.

В узагальненому вигляді вторинна (на основі засвоєння ІМ) мовна особистість визначається як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур. Вона складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто з оволодіння «мовною картиною світу» носіїв цієї мови і «глобальною» (концептуальною) картиною світу, що дозволяє людині розуміти нову для неї соціальну дійсність [2, с. 59].

Успішна реалізація зазначеної стратегічної мети можлива за умови збалансованості її провідних аспектів: прагматичного, когнітивного, педагогічного [2].

*Прагматичний аспект* спрямований на формування МІКК, до складу якої входять мовні, мовленнєві, а також соціолінгвістична, соціальна, стратегічна та деякі інші субкомпетентності, повноцінне оволодіння якими дозволяє залучатися до етнолінгвокультурних цінностей країни, мова якої вивчається, та до практичного користування нею в ситуаціях міжкультурного взаєморозуміння та пізнання [2, с. 98-109].

*Когнітивний аспект* пов'язаний з такими категоріями, як знання (декларативні, тобто «що-знання»; процедурні, тобто «як-знання»), а також мислення і процеси розуміння, задіяні в ході залучення: а) до ІМ як соціального явища і б) до культури народу — носія відповідної ІМ [2, с. 109–118].

Особливого значення у формуванні професійно орієнтованої МІКК набуває *педагогічний аспект* навчання ІМ, покликаний дати відповідь на запитання: «Які якості необхідно сформувати в тих, хто вивчає нову мову, щоб вони були здатні здійснювати іншомовне спілкування на міжкультурному рівні?».

Правомірність цього запитання зумовлена тим, що педагогічний аспект цілей навчання ІМ безпосередньо пов'язаний з емоційно-афективним аспектом навчання відповідної навчальної дисципліни. Інакше кажучи, зазначений аспект зумовлений ціннісними системами суб'єктів навчального процесу, їх почуттями, емоціями, ставленням до змісту і технології навчання ІМ [2, с. 118–122]. У зв'язку з цим особливої ваги набувають наступні чинники:

- розвиток у тих, хто вивчає ІМ і навчає їй, емпатії як невід'ємної якісної характеристики мовної особистості взагалі і вторинної мовної особистості зокрема;
- виховання у студентів здатності до продуктивної навчальної діяльності й автономності у здійсненні іншомовного усного й писемного спілкування;
- формування особистісного ставлення до змісту навчання, що засвоюється, потреб і мотивів учіння.

З огляду на комплексну практично-комунікативну, освітньо-розвивальну та виховну сутність професійно-педагогічної спрямованості особистості студента як майбутнього вчителя ІМ та орієнтуючись на здобутки сучасної теорії і методики та її базових й суміжних наук [5, с. 21–40]; визначимо завдання, вирішення яких сприятиме досягненню мети професійної підготовки майбутніх учителів і становитиме зміст освітнього процесу мовного педагогічного закладу вищої освіти. До них відносимо:

1) забезпечення умов для набуття ключових компетентностей, потрібних для вивчення ІМ упродовж усього життя й успішної самореалізації особистості студента як вчителя-філолога: навчальної, соціальної, загальнокультурної, громадянської компетентностей, компетентності у використанні ІКТ, а також здоров'язбережувальної компетентності;

2) сприяння вторинній соціалізації студентів-філологів, їхньому «вростанню» у відповідну іншомовну культуру, що передбачає усвідомлення базових цінностей відповідної культури, засвоєння моделей поведінки в іншомовному соціумі, набуття духовності й морально-етичних цінностей, необхідних для успішної взаємодії з представниками іншої культури та для результативного навчання підрастаючого покоління;

3) стимулювання освітньої автономії студентів-філологів у навчальній діяльності, розвиток у них здатності активно й усвідомлено керувати нею, реалізувати рефлексію та корекцію навчальної діяльності при певній незалежності від викладача через надання студентам можливості перебирати на себе деякі з його функцій;

4) забезпечення умов для набуття студентами демократичної культури поведінки, самоповаги і поваги до членів студентського колективу (групи), здатності відстоювати свою позицію, бути відповідальними; заохочення прагнення студентів до колективної співпраці та рівноправного партнерства;

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

5) виховання майбутніх учителів ІМ як типових носіїв української національної культури, сприяння зміцненню національної свідомості студентів-філологів шляхом відповідного соціокультурного (в т. ч. українознавчого) наповнення загального іншомовного спілкування; організації мовленнєвої взаємодії за принципом діалогу/полілогу культур; розвитку умінь представляти рідну культуру та здобутки вітчизняної освіти в іншомовному середовищі, зокрема у сфері міжнародної професійної комунікації;

6) активізація міждисциплінарної інтеграції, взаємодії традиційних та активних методів навчання (у т. ч. професійно зорієнтованих);

7) дотримання принципу гармонізації національних та міжнародних стандартів при плануванні навчального процесу на практичних заняттях з ІМ у мовному педагогічному виші, зважаючи на актуальність цього принципу для вітчизняної мовної освіти в умовах її глобалізації та реформування [10, с. 40].

Вихідним фактором вирішення цих завдань, за даними наших досліджень [3; 4; 10; 11; 12], є формування у студентів-філологів стійкої позитивної професійно-педагогічної мотивації учіння як передумови становлення педагогічної спрямованості особистості студента на практичних заняттях з ІМ.

Реалізації цих завдань, починаючи з I курсу, покликані сприяти: автентичність текстотеки і мови підручника, за яким здійснюється навчання ІМ, а також і організація практичних занять. Адже за даними наших спостережень і спеціального соціологічного опитування [11, с. 37–38] першокурсники відчувають потребу у розширенні свого соціокультурного тезаурусу і виявляють психологічну готовність до засвоєння соціокультурного коду, яким володіють освічені носії відповідної ІМ. Цей чинник має служити своєрідним психологічним підґрунтям для поступового формування професійної мотивації у майбутніх учителів ІМ, яка на момент вступу до закладу вищої освіти, за даними А. М. Щукіна [13], практично відсутня. Набуття ж професійної мотивації учіння покликане стати передумовою успішного вирішення провідних завдань становлення особистості студента як майбутнього вчителя ІМіК на практичних заняттях з ІМ [12, с. 119–120].

Реалізація сучасної стратегічної мети навчання ІМ у запропонованій нами моделі забезпечується і відповідними психолого-педагогічними умовами організації навчального процесу, що утворюють освітнє середовище як своєрідне соціокультурне оточення студентів, що містить зміст професійної підготовки, різні види засобів і технологій, визначає стиль взаємодії учасників освітнього процесу і забезпечує його продуктивну діяльність.

Проте оволодіння мовою з метою навчання її інших потребує спеціальних методів, прийомів, вправ і режимів роботи, адекватних майбутній професійно-педагогічній діяльності студентів-філологів. Адже професійно орієнтована МІКК, на слушну думку Н. Ф. Бориско, – це особливий рівень розвитку комунікативної компетентності, релевантний тільки для вчителя ІМ. Її формування за РВО «бакалавр» передбачає оволодіння ІМ на варіативно-адаптивному рівні. Інакше кажучи, на рівні, який визначає сформованість умінь виділяти в ІМ об'єкти навчання, передбачати ступінь труднощів їх засвоєння учнями у конкретному навчальному матеріалі з урахуванням відповідної мети, рівня навченості учнів і конкретних умов навчання [1, с. 4].

Зазначена сутність професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності студентів-філологів підтверджує актуальність розробки двонаправленої моделі навчання ІМ на практичних заняттях у мовному педагогічному закладі вищої освіти за РВО «бакалавр», спрямованої на формування МІКК як з академічними цілями, так і з професійно орієнтованими.

Запропонована модель покликана формувати як власне комунікативні, так і професійно-педагогічні уміння у сфері навчальної діяльності вчителя ІМ, засобом чого є спеціально підготовлені педагогізовані вправи-проблеми або навчально-професійні задачі (НПЗ).

НПЗ визначаємо як проблемне завдання, вихідним стимулом до виконання якого є наступна дидактико-методична ситуація:

Ви – вчитель у ... класі. Ваше завдання – організувати ...

Студентам пропонується:

1) організувати ознайомлення учнів ... класу з конкретними національними реаліями із застосуванням лінгвоукраїнознавчих коментарів: одиничних, системних, комплексних;

2) провести мовленнєву зарядку на матеріалі приказок і прислів'їв;

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3) провести фонетичну зарядку на матеріалі: а) малих форм дитячого англійського фольклору; б) автентичного діалогу-зразка; в) поетичного твору;

4) організувати бесіду за змістом тематичного країнознавчого тексту.

При використанні НПЗ доцільно виділяти два етапи:

1) проведення професійно-мовленнєвого тренування: підготовка до самостійного виконання НПЗ: а) постановка завдання, розкриття її цільового призначення; б) попереднє відпрацювання елементів наступного розв'язання задачі, спираючись на достатньо повну й адекватну систему орієнтирів в педагогічно спрямованих підготовчих вправах;

2) професійно-мовленнєва практика: рольове програвання НПЗ в ситуації навчання інших.

Отже, зазначена двонаправлена модель формування професійно орієнтованої МІКК студентів-філологів має відзначатися такими особливостями:

- підвищеною мотивацією учіння, зумовленою стимуляцією інтересу студентів до певних аспектів комунікативно-навчальної діяльності вчителя ІМ і наступною настановою на оволодіння відповідними професійно-педагогічними вміннями;

- значно більшою усвідомленістю процесу оволодіння мовою, що передбачає, передусім, експліцитно виражене використання правил та мовних елементів;

- більш щільним режимом роботи студентів з огляду на системний характер процесу оволодіння мовленнєвими (комунікативними) і професійними вміннями;

- значно більшою, порівняно з однонаправленим навчанням ІМ, контрольованістю і керованістю навчального процесу, зумовленими застосуванням різних видів контролю, в т. ч. «подвійного» контролю, при якому на взаємоконтроль студентів, що взаємодіють в режимах «студент – група», «студент – студент», накладається контроль викладача;

- підвищеною повторюваністю навчального матеріалу (але кожного разу з новим завданням) у мовленнєвих і професійно орієнтованих ситуаціях.

Звичайно, одним із важливих завдань реалізації двонаправленої моделі є оволодіння студентами-філологами певним мінімумом дидактичного мовлення ІМ, під яким, як відомо, розуміють володіння класно-урочною термінологією, а також мовними засобами зверненості, модальності, ситуативності, адаптованості висловлювання, що забезпечує повноцінну дидактичну форму спілкування вчителя/викладача ІМ певною мовою у навчально-виховному процесі [8; 14; 15].

Визначною рисою творчої самореалізації сучасних учителів/викладачів ІМ стає спільна, разом із зарубіжними колегами, участь в організації міжнародних учнівських/студентських пошуково-пізнавальних проектів з ключових питань загальноєвропейської тематики, участь в міжнародних освітніх програмах як доповідача або перекладача, а також науково-практичних конференціях у країнах, мова яких є предметом навчання в Україні.

Особливого значення тут набуває соціокультурний аспект формування професійно орієнтованої МІКК майбутніх учителів ІМ, реалізації якого, за даними наших досліджень, покликана сприяти професійна спрямованість занять з практики усного та писемного мовлення, здійснювана з певною соціокультурною домінантою: філологічною, тематичною, літературно-країнознавчою, художньо-мистецькою, а також міжкультурною у сфері професійної комунікації [11, с. 37–39].

При філологічній домінанті професійно орієнтованого заняття увага викладача зосереджується на ознайомленні студентів з національними реаліями, фоновою лексикою, засобами афористичності, передусім приказками та прислів'ями, на навчання їх специфічних прийомів розкриття семантики лексичних одиниць з національно-культурним компонентом заради оволодіння цими знаннями на адаптивно-моделюючому рівні. Такими насамперед є лінгвокраїнознавчі коментарі як засоби забезпечення адекватних пояснень, а саме: одиничні, системні, комплексні [11, с. 37–38].

На занятті з тематичною соціокультурною домінантою студенти шляхом цілеспрямованого привертання уваги до навчальної діяльності викладача знайомляться з деякими прийомами роботи з тематичними країнознавчими текстами:

- організацією короткої попередньої бесіди з метою введення в тематику тексту;

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

- пред'явленню навчального коментаря з поясненням власне мовних і позамовних чинників, передусім національних реалій: антропонімів, топонімів, етнографічних реалій, реалій культури, системи освіти та виховання тощо;

- організацією бесіди за змістом країнознавчого тексту [11, с. 38].

Заняття з літературно-країнознавчою домінантою спрямовані на формування у студентів деяких навчальних дій, необхідних для роботи з літературним текстом, передусім під час домашнього читання. Такими є:

- складання дотекстового контекстуально-орієнтованого коментаря з короткими відомостями про автора, його художній задум, епоху, пояснення ключових національних реалій;

- підготовка певних запитань для вилучення основної інформації з прочитаного;

- оформлення отриманої інформації у вигляді таблиці з рубриками: 1. Назва твору (розділу), його автор. 2. Місце дії. 3. Головні персонажі. 4. Проблеми, що розглядаються. 5. Ставлення до прочитаного. 6. Анотація прочитаного;

- складання плану і переказ тексту за його пунктами;

- використання денотатної карти;

- інтерпретація прочитаного [11, с. 38–39].

За такої організації роботи над художнім твором студенти, як правило, оволодівають майже всіма зазначеними діями на адаптивно-моделюючому рівні.

Заняття з художньо-мистецькою домінантою спрямовані на навчання студентів створення художньо-естетичного середовища за допомогою автентичних естетичних матеріалів: діалогів серії *Jazz Chants*, пісень, поетичних творів, в тому числі фольклорних, відеофрагментів.

При міжкультурній домінанті занять студентів навчають деяких прийомів моделювання ситуацій потенційного спілкування з носіями мови, що вивчається, в межах засвоєного мовленнєвого матеріалу, сфер спілкування, а також правил і норм мовленнєвої і немовленнєвої поведінки у відповідному соціумі.

При відборі опорних вправ для організації професійно-спрямованих завдань слід керуватися такими критеріями: 1) типовістю для шкільного курсу навчання ІМ; 2) можливістю методичної інтерпретації закладеного в них матеріалу; 3) потенційною здатністю стимулювати мовленнєву і професійну активність студентів [11, с. 39].

Отже, дослідна перевірка представленої двонаправленої моделі формування МІКК у студентів на практичних заняттях з ІМ засвідчує її значний методичний потенціал для забезпечення наскрізної професіоналізації навчальних матеріалів і навчального процесу з ІМ у мовному педагогічному виші. Її застосування як невід'ємної складової мовної та опосередкованої методичної підготовки майбутніх учителів ІМіК сприяє набуттю ними на адаптивно-моделюючому рівні певного мінімуму професійно значущих знань, навичок, умінь, необхідних для: формування професійно орієнтованої МІКК з орієнтацією на європейські вимоги у цьому напрямі; становлення особистості студентів як майбутніх учителів ІМіК.

Вирішення цих завдань забезпечується наступними чинниками: 1) формуванням у студентів позитивної професійно орієнтованої мотивації учіння; 2) набуттям умінь виокремлювати в іншомовному матеріалі об'єкти навчання, передбачати ступінь труднощів їх засвоєння з урахуванням поставленої мети, а також рівня навченості і конкретних умов навчання; 3) здатністю до саморефлексії, самоаналізу, самооцінки власної діяльності. Засобами реалізації цієї моделі є педагогізовані вправи-проблеми – НПЗ. При цьому зміст професіоналізації, як перспектива наших подальших досліджень, повинен бути чітко визначений і зафіксований у навчальних програмах філологічного профілю для кожного курсу з урахуванням вітчизняного виміру оновлення змісту вищої іншомовної освіти, що має бути представленим в державних інструктивних документах.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или СКОЛЬКО МЕТОДИК НУЖНО БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ? / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–11.



ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВАЦІВ  
ЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 2 изд. испр. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія / Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2011. – 436 с.
4. Коломінова О. О. Психолого-дидактичні та методичні засади підготовки студентів мовного педагогічного ВНЗ до аналізу підручника іноземної мови / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови. – 2015. – № 3. – С. 53–63.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 3–9.
7. Педагогічна Конституція Європи // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 54–57.
8. Роман С. В. Дидактичне мовлення як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 48–52.
9. Роман С. В. Принцип наступності у навчанні іноземної мови в сучасній школі і мовному виші / С. В. Роман // Проблеми освіти: наук. збірник. – К., 2013. – Вип. 74. – Ч. 2. – С. 226–232.
10. Роман С. В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність у майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 39–45.
11. Роман С. В. Теоретико-методичні засади укладання і вдосконалення навчальних програм філологічного профілю в контексті оновлення змісту вищої мовної освіти: навч. посібник / С. В. Роман, Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2011. – 64 с.
12. Роман С. В. Теоретико-методичні засади укладання навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для вищих педагогічних навчальних закладів України / С. В. Роман, Л. Я. Зеня, О. О. Коломінова // Наукові студії – XXI (культура, освіта, антропоцентричні парадигми і сучасний світ). – К.: МІЛЕНІУМ, 2015. – Вип. 5 (Т. 7). – С. 107–128.
13. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин – М.: Филоматис, 2004. – 446 с.
14. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning. Cambridge Univ. Press, 1996. – 114 p.
15. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge Univ. Press, 1997. – 375 p.

**REFERENCES**

1. Borisko N. F. Formirovanie professionalno orientirovannoi kommunikativnoi kompetentsii na prakticheskikh zanyatiyakh po inostrannomu yazyku ili skolko metodik nuzhno budushchemu uchitelyu? [The formation of professionally oriented communicative competence in Foreign Language classroom or how many techniques does a future teacher need?] // Inozemni movi. – 2010. – № 2. – pp. 3–11.
2. Gal'skova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology]: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenii / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. – 2 izd. ispr. – M.: Izdat. Tsentr «Akademiya», 2005. – 336 p.
3. Zyeny L. Ya. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv do navchannya inozemnykh mov uchniv profil'noyi shkoly [The teoretical and methodological principles of preparation of teachers to be for teaching foreign languages to pupils of the profile school]: monohr. / L. Ya. Zyeny. – Horlivka: Vyd-vo HDPIIM, 2011. – 436 p.
4. Kolominova O. O. Psykholoho-dydyktychni ta metodychni zasady pidhotovky studentiv movnoho pedahohichnoho VNZ do analizu pidruchnyka inozemnoyi movy [Psychological and didactic and methodical principles of the professional training of students of the pedagogical higher educational institution for the analysis of the textbook of the Foreign Language] / O. O. Kolominova, S. V. Roman // Inozemni movy. – 2015. – № 3. – p. 53–63.
5. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice] / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. / za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi. — K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
6. Nikolayeva S. Yu. Mizhkul'turna inshomovna osvita v Ukrayini [Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues]: klyuchovi problemy / S. Yu. Nikolayeva // Inozemni movy. – 2016. – № 2. – pp. 3–9.
7. Pedahohichna Konstytutsiya Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe] // Inozemni movy. – 2016. – № 2. – pp. 54–57.

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

---

8. Roman S. V. Dydaktychne movlennya yak predmet linhvometodychnoyi pidhotovky vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly [Didactic speech as subject of the linguistic and methodological training of a foreign language teacher of elementary school] / S. V. Roman // Inozemni movy. — 2009. — № 1. — pp. 48–52.
9. Roman S. V. Pryntsyp nastupnosti u navchanni inozemnoyi movy v suchasniy shkoli i movnomu vyshi [The principle of continuity in teaching foreign language in a modern school and linguistic higher education institution] / S. V. Roman // Problemy osvity: Nauk. zb. / Instytut innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MON Ukrainy. — K., 2013. — Vypusk 74. — Ch. 2 — pp.226–232.
10. Roman S. V. Profesiyno oriyentovana inshomovna komunikatyvna kompetentnist' u maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy yak predmet formuvannya v kursy praktyky usnoho ta pysemnoho movlennya [Professionally oriented foreign language communicative competence of future foreign language teachers as subject of formation in the course of oral and written practice]. / S. V. Roman // Inozemni movy. — 2012. — № 2. — pp. 39–45.
11. Roman S. V. Teoretyko-metodychni zasady ukladannya i vdoskonalennya navchal'nykh proqram filolohichnoho profilyu v konteksti onovlennya zmistu vyshchoyi movnoyi osvity: navch. posib. [Theoretical and methodical principles of composing and enhancing the educational programs of the philological profile in the context of updating the content of higher linguistic education] / S. V. Roman, L. Ya. Zyenya. — Horlivka: vyd.-vo HDPIIM, 2011. — 64 p.
12. Roman S. V. Teoretyko-metodychni zasady ukladannya navchal'nykh proqram z pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov dlya vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy [Theoretical and methodical principles of composing educational programs for the preparation of foreign language teachers for higher pedagogical educational institutions of Ukraine.] / S. V. Roman, L. Ya. Zyenya, O. O. Kolominova // Naukovi studiyi – XXI (kul'tura, osvita, antropotsentrychni paradyhmy i suchasnyy svit) — Vypusk 5 (Tom 7) – K.: MILENIUM, 2015. — pp. 107–128.
13. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: Uchebnoe posobie dlya prepodavatelei i studentov [Teaching foreign languages: an educational manual for teachers and students] / A. N. Shchukin – M.: Filomatis, 2004. — 446 p.
14. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning. Cambridge Univ. Press, 1996. — 114 p.
15. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge Univ. Press, 1997. — 375 p.

*Стаття надійшла в редакцію 22.09.2017 р.*