

**МАЙЄР Н.В.**

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**МОНОГРАФІЯ**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Н. В. МАЙЄР**

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Київ**

**Вид. центр КНЛУ**

**2015**

УДК 378.147:811.133.1

ББК 81.471.1-9

М14

**Науковий редактор:**

**Бігич Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

**Рецензенти:** **Ніколасва Софія Юрївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

**Лабінська Богдана Ігорівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Морська Лілія Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Майер Н. В.**

Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика : монографія / Наталія Василівна Майер. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 472 с.

**ISBN 978-966-638-306-1**

Монографію присвячено проблемі формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови. На основі аналізу вимог до сучасного викладача французької мови та сучасних методологічних підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі обґрунтовано концептуальні засади та розроблено методику формування методичної у компетентності майбутніх викладачів французької мови в процесі самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі відповідну.

Монографію адресовано викладачам, докторантам, аспірантам, магістрантам і всім, хто цікавиться проблемою методичної підготовки викладачів іноземних мов.

**Рекомендовано до друку вченою радою  
Київського національного лінгвістичного університету  
(протокол № 5 від 26 жовтня 2015 року)**

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Вступ</b>                                                                                                                                                                             | 5   |
| <b>Розділ 1 Теоретичні передумови формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов</b>                                                                          | 7   |
| 1.1 Сучасні дослідження проблеми формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов                                                                               | 7   |
| 1.2 Стан формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України в умовах сьогодення                                               | 13  |
| 1.3 Вимоги до сучасного викладача іноземних мов                                                                                                                                          | 18  |
| 1.4 Сучасні підходи до формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови                                                                                      | 28  |
| <b>Розділ 2 Концепція формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови під час самостійної роботи</b>                                                        | 45  |
| 2.1 Методична компетентність майбутніх викладачів французької мови як стратегічна мета й очікуваний результат навчання                                                                   | 45  |
| 2.2 Особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю                                                              | 60  |
| 2.3 Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище як комплекс електронних засобів формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови                         | 76  |
| 2.4 Завдання та навчально-методичні задачі для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови                                                              | 90  |
| 2.5 Модель формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови                                                                                                  | 115 |
| <b>Розділ 3 Методика формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі</b> | 122 |
| 3.1 Самостійне оволодіння методичною компетенцією у формуванні професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності                                                        | 122 |
| 3.2 Самостійне оволодіння методичною компетенцією в організації позааудиторної роботи з французької мови                                                                                 | 327 |
| 3.3 Особливості науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів французької мови в процесі оволодіння методичною компетентністю                                                    | 360 |
| <b>Висновки</b>                                                                                                                                                                          | 375 |
| <b>Список використаних джерел</b>                                                                                                                                                        | 380 |
| <b>Додатки</b>                                                                                                                                                                           | 465 |

### **Перелік умовних скорочень**

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІКНС – інформаційно-комунікаційне навчальне середовище

ЕЗН – електронні засоби навчання

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ІМ – іноземна мова

МК – методична компетентність

НДД – науково-дослідницька діяльність

НМЗ – навчально-методична задача

НПД – навчально-пізнавальна діяльність

ПЗ – практичне заняття

ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність

СР – самостійна робота

ФМ – французька мова

## ВСТУП

За умов розширення міжкультурної комунікації в усіх галузях життєдіяльності людини зростає соціальне замовлення суспільства на професійно-методичну підготовку викладача іноземної мови (ІМ), що стане запорукою якісного кадрового забезпечення системи вищої освіти України.

В умовах сучасних реалій викладач ІМ вирішує нові професійні завдання, які ще донедавна не входили у коло його компетентностей, а саме: аналіз і вибір стратегій та технологій навчання ІМ; інтеграція автентичних матеріалів у навчальний процес з ІМ управління когнітивними і комунікативними діями тих, хто навчається; інтерпретація соціокультурних феноменів, розширення системи орієнтирів текстової діяльності, розробка нових видів вправ тощо [646].

Водночас у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти наголошується на необхідності інтенсифікації процесу вивчення та викладання ІМ в інтересах зростання мобільності, ефективного міжнародного спілкування, кращого доступу до інформації, інтенсивної особистісної взаємодії [205], чого не можливо досягти без високого рівня сформованості методичної компетентності (МК) викладача ІМ.

Отже, успішне вирішення завдань, які постають перед викладачем ІМ, зокрема французької мови (ФМ) в його педагогічній діяльності в процесі формування у студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності можливе за умови високого рівня його МК.

Важливу роль у професійній діяльності викладача ФМ, а також у його професійно-методичній підготовці до цієї діяльності, зокрема в такій організаційній формі навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) як самостійна робота (СР), відіграють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) і розроблені на їхній основі електронні засоби навчання (ЕЗН), інформаційно-комунікаційне навчальне середовище (ІКНС) як комплекс ЕЗН для формування МК.

Отже, актуальним є теоретичне переосмислення та якісне оновлення процесу формування МК у магістрантів, які навчаються за спеціальністю 8.02030302 «Мова і література» (французька мова) рівня вищої освіти «магістр», під час їхньої СР із залученням ІКТ з урахуванням сучасних вимог до викладача ФМ.

Розроблення ефективної системи формування МК у майбутніх викладачів ФМ в процесі їхньої СР в ІКНС вимагає аналізу стану дослідженості проблеми та розвитку сучасних уявлень науковців про методика формування МК у майбутніх викладачів ІМ, вимог, які висуваються до сучасного викладача ІМ, сучасних підходів до формування МК у майбутніх викладачів ФМ;

конкретизації соціальних ролей, які вони виконують у професійно-методичній діяльності; розроблення концепції та методики формування МК у майбутніх викладачів ФМ в процесі СР.

Вирішенню окреслених завдань присвячено пропоновану монографію, актуальність якої зумовлена соціальним замовленням суспільства щодо якісної професійно-методичної підготовки майбутнього викладача ФМ у ВНЗ; необхідністю теоретичного переосмислення та якісного оновлення процесу формування у магістрантів МК з урахуванням сучасних вимог до викладача ФМ; питомою вагою СР в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищій школі та необхідністю обґрунтування різних видів діяльності магістрантів в процесі самостійного оволодіння МК; вагомою роллю ІКТ в організації СР майбутніх викладачів ФМ та потребою у проектуванні, розробленні й обґрунтуванні методики використання ІКНС для формування МК.

## Розділ 1

### Теоретичні передумови формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов

#### 1.1 Сучасні дослідження проблеми формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов

Успішна реалізація вимог, які висуваються суспільством до сучасних викладачів ІМ у їх професійно-методичній діяльності з формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів, можлива лише за умови сформованості у них високого рівня МК. Аналіз наукових праць останнього десятиліття дозволяє дійти висновку, що багато дослідників зосереджують свої наукові пошуки на вивченні проблеми методичної підготовки вчителя ІМ для системи початкової та середньої освіти. Розглянемо дослідження, які містять концептуальні засади методичної підготовки майбутніх учителів ІМ.

О.М. Солововой виділено концептуальні основи інтегративно-рефлексивного підходу, орієнтованого на багаторівневу методичну підготовку вчителя ІМ для системи загальної середньої та неперервної професійної освіти. Дослідницею запропоновано модель визначення рівня професійної кваліфікації вчителя ІМ з урахуванням специфіки роботи у ЗНЗ, а також у ВНЗ, розроблено алгоритм побудови програм мовної та професійної мовної підготовки для системи неперервної освіти. Крім того, авторкою створено модель багаторівневого курсу методики викладання ІМ, яка поєднує у собі науково-теоретичний та практико-орієнтований підходи до підготовки фахівців, і визначено систему контролю методичних знань і вмінь вчителя ІМ для різних етапів курсової підготовки у ВНЗ та в процесі професійної діяльності з урахуванням професійної етики, розроблено теоретичну основу побудови гнучких модулів. Дослідницею сформульовано вимоги до науково-методичного забезпечення програм професійної методичної підготовки [626].

О.Б. Бігич вперше проведено комплексне дослідження методичної освіти майбутніх учителів ІМ початкової школи в трьох взаємопов'язаних аспектах: як системи, процесу і результату. Дослідниця визначила поняття «методична компетенція вчителя ІМ початкової школи», конкретизувала цілі, зміст, організаційні форми і прийоми навчання студентів, рівні формування методичної компетенції вчителя ІМ початкової школи; розглянула методи набуття студентом методичних знань; визначила об'єкти особистісного й методичного розвитку студентів; конкретизувала складники методичної



компетенції вчителя ІМ початкової школи. Результатом проведеного дослідження є також моделювання самого процесу і системи контролю рівня сформованості методичної компетенції вчителя ІМ початкової школи в умовах кредитно-модульної системи [70].

О.В. Сухіх розроблено і науково обґрунтовано модель лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя ІМ і культур нової формації з урахуванням аксіологічних, прагматичних і соціокультурних параметрів його діяльності. Дослідником сформульовано загальну концепцію міждисциплінарного інтегративного підходу до формування і розвитку професійної лінгводидактичної компетенції вчителя ІМ і культур, розроблено систему методів його професійної лінгводидактичної підготовки (лінгвокогнітивні, лінгводидактичного тренінгу, культурологічні, методи соціальної адаптації); прийоми і засоби (мовні, лінгводидактичні і технічні) реалізації методів в умовах міжкультурної комунікації. У дослідженні виокремлено й описано нові професійні функції вчителя ІМ і культур, а саме: функції ретранслятора культури (культурних фактів), функції інтерпретатора культурних цінностей і культурних змістів, функції організації розуміння (герменевтична функція). Автором визначено критерії успішності професійної лінгводидактичної діяльності молодого фахівця аксіологічною, прагматичною і соціокультурною складовими [646].

Проблемі формування лінгводидактичних компетенцій майбутнього вчителя ІМ присвячено дослідження К.Е. Безукладнікова, у якому виявлено їхні сутнісні закономірності та розроблено наукову концепцію їх формування у майбутніх учителів ІМ. Автором запропоновано власне визначення поняття «професійна компетенція» та «лінгводидактична компетенція», окреслено методологічну сутність компетентного підходу до формування лінгводидактичних компетентностей, досліджено проблему готовності вчителя ІМ до діяльності в парадигмі названого підходу. Формування досліджуваних компетенцій, вважає науковець, має відбуватися через взаємозв'язок системного, міждисциплінарного та діяльнісного характеру на основі певних теоретичних закономірностей. Дослідником розроблено методику формування лінгводидактичних компетенцій майбутнього вчителя ІМ, змістові та технологічні основи цього процесу, науково обґрунтовану технологію мережевого електронного професійного портфоліо майбутнього вчителя ІМ [55].

К.С. Махмурян досліджено проблеми формування методичної компетенції у процесі підготовки вчителя ІМ в умовах додаткової професійної освіти (під час професійної перепідготовки, або на факультеті підвищення кваліфікації). Авторка пропонує формувати і розвивати названу компетенцію в

три етапи (підготовчий, основний, завершальний), описує їх специфіку, типи і види труднощів, які виникають у слухачів на різних етапах навчання. В дисертації показано, що особливістю формування методичної компетенції в системі додаткової професійної освіти є підсилення адресності підготовки слухачів через збільшення кількості ПЗ, стажувань та виїзних тематичних семінарів на базі шкіл, творчих майстерень, групових форм роботи з елементами взаємонавчання та самонавчання. Це, за твердженням науковця, дозволяє слухачам виходити на підвищений рівень методичної компетенції (В2). На основі теоретичних досліджень і спираючись на практику, науковець доходить висновку, що саме цей рівень є достатнім для роботи в різних типах ЗНЗ [413].

Предметом дослідження Л.Я. Зені стала професійно-методична підготовка вчителя ІМ до роботи в профільній школі. Авторкою обґрунтовано концептуальні засади та розроблено методику підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання ІМ старшокласників [218].

Аналіз наукових праць показав, що предметом дослідження вчених є окремі аспекти формування МК у майбутніх учителів ІМ.

МК майбутнього вчителя / викладача ІМ формується, передусім, на практичних / семінарсько-практичних заняттях з методики навчання ІМ у ЗНЗ / ВНЗ. У зв'язку з цим процес формування МК у майбутніх учителів ІМ на семінарських заняттях з методики навчання ІМ є предметом деяких досліджень.

Так, О.В. Гончарук теоретично обґрунтовано методику формування професійно-методичної компетенції на семінарських заняттях з методики викладання ІМ із використанням відеозапису-ситуаційної моделі як засобу методичної підготовки майбутніх учителів ІМ. Дослідницею визначено структуру і методичну організацію семінарського заняття з методики викладання ІМ, принципи його проведення з використанням названого типу відеозапису; розроблено комплекс відеозаписів-ситуаційних моделей та методичні рекомендації щодо організації семінарсько-практичних занять з методичної підготовки майбутніх учителів ІМ [151].

Сьогодення потребує необхідності формування МК майбутніх учителів ІМ для реалізації інтегративного навчання, що є особливо актуальним для педагогічних університетів, де студенти отримують диплом за двома спеціальностями (наприклад, вчитель хімії та ІМ). У зв'язку з цим існує проблема методичної підготовки фахівців. М.В. Дьяченко досліджено процес методичної підготовки майбутнього вчителя-предметника до конструювання і проведення інтегрованих уроків у ЗНЗ (на прикладі інтегрованого курсу «Іноземна мова + екологія»). Автором розроблено теоретичні основи та

створено спецкурс «Методика конструювання та проведення інтегрованого курсу «Іноземна мова + екологія» [189].

Проблему підготовки вчителя ІМ початкової школи, досліджено М.П. Ворониною. Автором теоретично обґрунтовано і розроблено варіант методичної системи підготовки студентів педагогічних ВНЗ до роботи над розвитком діалогічного мовлення молодших школярів; розроблено програму спецкурсу «Діалог на уроках позакласного читання» [124].

М.В. Аракавою запропоновано методику формування методичної компетенції у навчанні читання японською мовою як другою іноземною у студентів старших курсів педагогічних ВНЗ. Автором описано специфіку методичної компетенції у навчанні читання японською мовою, розроблено методичну модель формування й оцінки рівня сформованості досліджуваної компетенції. Дослідниця пропонує такі критерії оцінювання рівня сформованості методичної компетенції у навчанні читання: правильність формулювання завдань уроку відповідно з його метою; відповідність змісту уроку дидактичним і методичним принципам, цілям і завданням уроку; правильність виділення труднощів у тексті і вибір прийомів, спрямованих на їх подолання; правильність дидактичного мовлення учителя; правильність вибору способу виправлення помилок учнів [34].

Орієнтація навчального процесу на активну творчу розумову діяльність студентів є однією із проблем сучасної методики викладання ІМ, вирішення якої К.М. Красікова вбачає у використанні кейс-метода, включення якого до структури і змісту методичної компетенції майбутнього вчителя ІМ, як стверджує науковець, сприяє підвищенню мотивації щодо його використання в навчальному процесі, становленню системи професійних знань у галузі кейс-метода, підвищенню рівня практичної готовності до професійної діяльності з його використанням [321].

Вимоги сучасної освітньої парадигми щодо становлення нових підходів до підготовки майбутніх учителів ІМ обумовлюють необхідність дослідження процесу формування у студентів високого рівня самостійності, зокрема й методичної. В цьому контексті у термінологічне поле сучасної методики викладання ІМ вводиться поняття лінгводидактичної самостійності майбутнього вчителя ІМ, яке трактується як здатність того, хто навчається самостійно конструювати іншомовну методичну систему. Л.В. Павлюкевич виявлено закономірності формування лінгвометодичної самостійності майбутнього учителя ІМ на основі синергетичного і компетентнісного підходів; запропоновано методику формування лінгвометодичної самостійності майбутнього вчителя ІМ, яка передбачає чотирьохкомпонентний зміст

навчання: здібності особистості майбутнього вчителя ІМ, які складають мотиваційний, контрольний-операційний, інформаційний та методичний компоненти, що розвиваються на трьох рівнях (орієнтувальний, базовий і просунутий) і реалізуються через комплекс ефективних методів й інтерактивних засобів навчання (електронний навчальний посібник, електронний мережевий професійний портфоліо тощо) в умовах лінгвістичного середовища ВНЗ [501].

На противагу Л.В. Павлюкевич, А.В. Ходикіна доводить, що формування методичної компетенції бакалавра педагогіки у галузі ІМ буде ефективним на основі інтегративного підходу. Авторкою визначено сутність і дидактичні можливості інтегративного підходу щодо формування методичної компетенції бакалавра педагогіки в галузі ІМ; конкретизовано зміст і визначено номенклатуру вмінь, що входять до складу методичної компетенції стосовно методичної діяльності бакалавра педагогіки; розроблено модель формування методичної компетенції бакалавра педагогіки в галузі ІМ на основі інтегративного підходу [715].

С.М. Татарницевою досліджено процес формування методичної компетенції на основі СР студентів в межах дисципліни «Теорія і методика навчання ІМ». Автором актуалізовано теоретичні основи психолого-педагогічного і методичного забезпечення СР студентів, розроблено комплект методичного забезпечення, який складається із навчального посібника для студентів і навчально-методичного посібника для викладачів [664]. Цікавим є дослідження М.В. Йай, де авторкою визначено загальнотеоретичні основи системи контролю рівня сформованості білінгвальної методичної компетенції у магістрантів мовного ВНЗ, розроблено технологію оцінки рівня сформованості спеціальних методичних умінь [252].

Попри різносторонність виконаних наукових досліджень та їх безумовну теоретичну та практичну значущість, можемо констатувати, що проблема формування МК в процесі аудиторної та СР майбутніх викладачів ФМ, зокрема з використанням ІКТ, залишається недостатньо вивченою, незважаючи на її актуальність, адже методична компетентність є стрижнем професійної компетентності, готовності і здатності до рішення різних професійних завдань з урахуванням професійної етики [626, с. 10].

Проблема розроблення методики формування МК майбутніх викладачів ФМ з використанням ІКТ актуальна також з точки зору соціального замовлення суспільства щодо підготовки висококваліфікованих викладачів ІМ, а також з огляду на тенденції модернізації системи вищої, зокрема й педагогічної, освіти України.

Сьогодні існує неабиякий попит на висококваліфікованих викладачів, які не лише досягли належного рівня володіння ІМ, але й мають високий рівень сформованості МК, що значно підвищує ефективність організації ними навчального процесу з ІМ і, як наслідок, забезпечує підготовку для суспільства конкурентоспроможних кадрів, здатних працювати у сучасних соціально-економічних умовах.

У цьому контексті доцільно акцентувати необхідність формування і розвитку у магістрантів – майбутніх викладачів ФМ – внутрішньої потреби до самонавчання і саморозвитку та відповідних умінь, що узгоджується з новими концепціями вищої професійної освіти, які базуються на постулаті «освіта через усе життя». На думку дослідників (В.Ю. Биков, В.О. Брилева, Т.І. Коваль, О.П. Крюкова, Л.І. Морська, В.І. Солдаткін та ін.), з якими ми цілком погоджуємося, впровадження ІКТ у навчальний процес сприяє підвищенню ефективності вирішення цього завдання. Розуміючи великий дидактичний потенціал ІКТ, науковці пропонують способи їх використання для формування методичної компетенції майбутніх учителів ІМ.

К.С. Черкасовою обґрунтовано зміст методичної компетенції в аспекті підвищення значущості оптимізації ІКТ як інтегруючого фактору на рівні операційно-структурних функцій методичної компетенції; визначено роль і місце ІКТ у змісті її проектувального компонента; розкрито зміст психолого-педагогічного, методичного аспектів і аспекту оптимізації проектувального компонента у навчальному процесі; розроблено методику формування проектувального компонента методичної компетенції майбутніх лінгвістів-викладачів для реалізації оптимізуючого потенціалу ІКТ на основі принципів міждисциплінарності, проблемності, контекстуальності й оптимальності [727].

А.А. Люботинським науково обґрунтовано методику формування МК у майбутніх учителів ІМ в умовах інноваційного освітнього середовища, зокрема розроблено 1) теоретичну модель методичної підготовки вчителя ІМ в умовах інноваційного освітнього середовища, 2) структурно-функціональну модель МК, 3) систему вправ для формування МК, у якій виокремлено когнітивні, аналітичні, проблемно-дослідницькі, конструктивно-креативні, рефлексивно-оціночні вправи, які реалізуються з використанням ІКТ [360].

Отже, попри чисельні наукові здобутки, у науковій літературі бракує концептуальних досліджень, присвячених особливостям формування МК відповідно до вимог, які висуваються до сучасних викладачів ІМ, організації їхньої СР в ІКНС. Разом із тим, на сучасному етапі накопичено значний досвід методичної підготовки майбутніх викладачів ІМ у ВНЗ України, аналіз якого дозволить виявити реальні проблеми і окреслити шляхи їх вирішення.

## 1.2 Стан формування методичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України в умовах сьогодення

Належний рівень професійної підготовки викладачів науковці розглядають через рівень їхньої готовності до виконання виробничих функцій [199; 615; 714], а О.О. Таможня вважає, що термін «методична готовність учителя» є синонімом до категорії МК [660, с. 15].

Методична підготовка майбутніх викладачів ІМ відбувається в межах дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», завданнями якої є такі:

1) створити у студентів магістратури теоретичну базу, що розкриває загальні та спеціальні закономірності процесу навчання як засобу спілкування, освіти, виховання й розвитку, яка включає, крім методичних знань, також знання із суміжних з методикою наук психолого-педагогічного, філологічного й культурологічного циклів, і на цій основі сформувати уявлення про зміст і структуру професійної діяльності викладача;

2) ознайомити з сучасними методичними напрямками і методами, формами та засобами навчання ІМ і культур, а також сформувати вміння творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов;

3) на базі одержаних теоретичних знань розвивати творче методичне мислення, яке допоможе у вирішенні різноманітних методичних задач, що виникають у навчально-виховному процесі з ІМ у ВНЗ [674, с. 5].

У контексті нашого дослідження звернемося до проблеми методичної готовності майбутнього викладача ІМ до професійної діяльності. Підтримуючи точку зору науковців [615] про те, що готовність характеризується володінням викладачем необхідними знаннями, навичками і вміннями, які відповідають його професійній діяльності, вважаємо, що для успішного вирішення професійних завдань, для ефективної організації навчального процесу з метою оволодіння студентами іншомовною комунікативною компетентністю, майбутній викладач ІМ повинен мати високий рівень *методичних знань*, сформованості *методичних навичок* та розвитку *методичних умінь*. Всі названі вище складники детермінують, як ми вважаємо, високий рівень методичної готовності до викладання ІМ у процесі професійно-методичної діяльності.

З метою визначити сучасний стан рівня методичної готовності магістрантів спеціальності 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови), яким присвоюється кваліфікація викладача ІМ, ми, на основі укладеної нами анкети (Додаток А), провели опитування викладачів 11 ВНЗ України, які здійснюють підготовку фахівців зазначеної спеціальності (пріоритетними були

ВНЗ, де ліцензовано спеціальність 8.02030302 «Мова і література (французька)»).

Методичну готовність магістрантів до майбутньої професійної діяльності пропонувалося оцінити (за критеріями – високий, середній, низький) з точки зору їх володіння методичними знаннями, сформованості методичних навичок та розвитку методичних умінь.

Майбутній викладач ІМ повинен володіти *знаннями* про основні поняття і категорії методики навчання ІМ у ВНЗ; теорію вправ для навчання ІМ; сучасні підходи до формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності; інноваційні методи і технології навчання ІМ у ВНЗ; форми, види і способи контролю й оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її складників; основні організаційні форми реалізації навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ; основи планування навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ [674, с.6].

Рівень сформованості методичних *навичок* оцінюється під час укладання магістрантами планів-конспектів фрагментів ПЗ з ІМ (з формування мовних і мовленнєвих компетентностей) та їх демонстрації і захисті на семінарських заняттях з «Методики навчання ІМ у вищій школі».

Щодо методичних *умінь* майбутнього викладача ІМ, слід відзначити такі: визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання ІМ у ВНЗ; аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з ІМ; аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів; планувати, організовувати і проводити ПЗ з ІМ під час педагогічної практики; використовувати інноваційні методи та технології у процесі формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності; контролювати й оцінювати рівень сформованості всіх складників іншомовної комунікативної компетентності; планувати й реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ [674, с. 6].

За результатами анкетного опитування констатуємо, що, загалом, 26% викладачів відзначають високий рівень методичних знань магістрантів, 51% – середній та 23% – низький. Щодо рівня сформованості методичних навичок, точки зору викладачів розподілилися так: високий рівень – 26%, середній – 53%, низький – 21%. Високий рівень сформованості методичних умінь магістрантів відзначили 21% респондентів, середній – 57%, низький – 22%. Необхідні обчислення зазначених результатів дозволяють нам констатувати, що високого рівня методичної готовності, а отже, й здатності ефективно організовувати процес навчання ІМ, забезпечуючи належний рівень оволодіння студентами іншомовною комунікативною компетентністю, досягають 24%

випускників магістратури, 54% та 22% майбутніх викладачів мають відповідно середній та низький рівень методичної готовності.

Отримані показники засвідчують пряму залежність рівня знань студентів (набувають під час лекцій та на семінарських заняттях з «Методики навчання ІМ у вищій школі»), рівня сформованості їхніх методичних навичок (оволодівають під час семінарських занять і СР) та рівня розвитку методичних умінь (розвиваються протягом педагогічної практики). Тобто, йдеться про різні форми організації навчального процесу з оволодіння магістрантами МК.

Ознайомившись із навчальними планами спеціальності 8.02030302 «Мова і література (із зазначенням мови)» у ВНЗ України, ми дійшли висновку, що форми організації навчального процесу, в межах яких здійснюється методична підготовка магістрантів, та визначена для цього кількість годин не є однаковими. Загалом, дисципліна «Методики навчання ІМ у вищій школі» реалізується у таких організаційних формах навчання: лекції; семінарські, практичні, лабораторні заняття; самостійна позааудиторна робота та, як її різновид, індивідуальна СР студентів; педагогічна практика. Формою державної атестації є іспит з методики навчання ІМ та / або захист дипломної роботи магістра.

З метою визначення ставлення магістрантів до перебігу процесу формування МК у ВНЗ України, ми розробили анкету (Додаток В) та провели відповідне опитування в 11 університетах, які здійснюють підготовку фахівців відповідної спеціальності. Проаналізувавши результати анкетного опитування, ми дійшли таких висновків:

1) 54% респондентів не знайомі з типовою та робочою навчальною програмою з «Методики навчання ІМ у вищій школі», а отже, не мають уявлення про перспективу, кінцевий результат вивчення дисципліни – необхідний рівень методичних знань, сформованості навичок і розвитку вмінь;

2) важлива роль у навчальному процесі з метою формування МК відводиться методичному забезпеченню дисципліни «Методика викладання ІМ у вищій школі», яке, на думку магістрантів, є недостатнім;

3) більшість респондентів відзначають недостатню кількість годин, передбачених навчальним планом для лекційних (52%) і семінарських занять (59%), педагогічної практики (54%), так само як і термін, відведений для підготовки магістерської роботи (54%), тому, як результат, необхідною організаційною формою навчання вони вважають курси за вибором з «Методики навчання ІМ у вищій школі» (83%).

Можна припустити, що рівень методичної готовності та розвитку МК випускника магістратури безпосередньо залежить від кількості годин, які



відводяться для вивчення дисципліни «Методика викладання ІМ у вищій школі». Але в умовах сьогодення, коли великий обсяг навантаження і різноманітні види навчальної діяльності припадають на СР магістрантів, таке твердження не можна, на нашу думку, вважати об'єктивним.

З нашої точки зору, завдання викладача дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» полягає у виборі методів, відборі / розробленні таких засобів навчання і контролю (зокрема, ЕЗН), які б забезпечили якісніше самостійне оволодіння магістрантами методичною компетентністю в позааудиторний час. На підтвердження нашої точки зору щодо визначення СР як вагової організаційної форми для оволодіння МК, висловилися 77% анкетованих нами магістрантів.

Викладене вище дає підставу констатувати, що переважна більшість майбутніх викладачів ІМ ВНЗ незадоволені перебігом формування МК, який, як ми вважаємо, може бути покращений шляхом належної організації СР з використанням ІКТ. У цьому контексті постає питання готовності майбутніх викладачів ІМ до використання ІКТ у навчальній та майбутній професійно-методичній діяльності. Готовність майбутніх викладачів ІМ до використання ІКТ в професійно-методичній діяльності формується, як ми вважаємо, в процесі спеціально організованої навчальної діяльності та власного досвіду, якого набуває магістрант під час її реалізації.

На нашу думку, оволодіння відповідними знаннями, а особливо вміннями використовувати ІКТ в майбутній професійно-методичній діяльності, має відбуватися, переважно, в умовах СР. Використовуючи ІКТ у навчальному процесі, зокрема й з метою самостійного оволодіння МК в позааудиторних умовах, майбутній викладач ФМ вчиться використовувати їх у майбутній професійно-методичній діяльності з метою формування ПОФКК студентів. Адже, як зазначає О.Б. Бігич, статус викладача ІМ зобов'язує його бути першоджерелом фахових знань для студентів і знань про засоби навчання ІМ, ЕЗН зокрема. Власний досвід навчання ІМ, на думку авторки, дозволить викладачу виявити потребу в використанні ЕЗН й усвідомити доцільність їх розроблення та практичну значущість, побачити його місце серед інших засобів навчання [193, с. 8-9].

Оцінити рівень такої готовності ми запропонували викладачам ВНЗ України під час анкетного опитування (Додаток Б). З'ясувалося, що, загалом, магістранти готові до використання ІКТ в процесі СР, адже 31% респондентів відмічають високий рівень такої готовності, 41% – середній та 28% – низький рівень. Разом із тим, рівень володіння професійно орієнтованими знаннями і вміннями майбутніх викладачів ІМ щодо використання ІКТ для формування у

студентів іншомовної комунікативної компетентності не є достатнім (43% – середній та 42% – низький), так само, як і рівень сформованості відповідних умінь (47% – середній та 45% – низький). Отже, в контексті сучасних вимог до викладача ІМ ВНЗ, існуючу тенденцію не можна вважати задовільною.

Вагомою в контексті дослідження є самооцінка майбутніми викладачами ІМ власної готовності до використання ІКТ під час СР з метою формування МК, для чого було проведено анкетне опитування магістрантів (Додаток Г). Аналіз результатів анкетування дозволив дійти таких висновків:

1) переважна більшість респондентів має доступ до мережі Інтернет в позааудиторний час, а отже, може використовувати створені викладачем і розміщені там відповідні засоби навчання;

2) більшість магістрантів констатують, що у СР з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» не використовують ЕЗН попри те, що вважають це доцільним (88%) та мають таке бажання (92%);

3) 87% респондентів вбачають безпосередню залежність між навчанням з використанням ІКТ та вміннями використовувати їх у майбутній професійно-методичній діяльності.

Порівняння результатів оцінки викладачами готовності магістрантів до використання ІКТ і їхньої самооцінки уможливило виявлення деяких закономірностей. У тих ВНЗ, де викладачі відзначають переважно низький рівень готовності, більшість магістрантів зауважують, що не використовують ЕЗН в процесі СР, але вважають це доцільним та висловлюють бажання працювати з ними в позааудиторний час. На нашу думку, це є результатом недостатнього впровадження викладачами ІКТ у навчальний процес з формування МК. Подібна ситуація, як вважає Т.Є. Алексєєва, може бути зумовлена такими чинниками: відсутністю у викладачів ВНЗ знань щодо можливостей використання ІКТ; стереотипами професійної діяльності, коли досягнення відповідних результатів без використання ІКТ сприяє тому, що викладач не вважає необхідним впроваджувати їх в існуючу методичну систему, а отже, не має можливості особисто переконатися в педагогічній ефективності їх використання [18, с. 64]. Тому актуальності набуває розроблення відповідних ЕЗН для СР магістрантів з метою забезпечення ефективного процесу оволодіння ними МК, а разом із тим професійно-орієнтованими знаннями і вміннями використовувати ІКТ у майбутній професійно-методичній діяльності через їх використання в процесі учіння.

Оволодіння тим чи іншим видом діяльності, як відомо, передбачає наявність відповідних мотивів, психологічними передумовами до виникнення яких є розуміння сутності діяльності, усвідомлення відповідальності,

визначення послідовності дій для досягнення високого рівня професіоналізму, задоволення від процесу діяльності, бажання досягти успіху тощо. Це пов'язано, передусім, з усвідомленням майбутніми викладачами ІМ необхідності оволодіння МК для майбутньої професійної діяльності.

З метою виявити рівень мотивації магістрантів до оволодіння МК ми взяли за основу анкету для виявлення рівня мотивації до оволодіння ІМ [71, с. 8-10], надали їй професійного спрямування (Додаток Д) і провели анкетне опитування майбутніх викладачів ІМ. Аналіз його результатів дозволив констатувати недостатній рівень їхньої мотивації до оволодіння МК. Вирішення цієї проблеми, слідом за Т.І.Коваль, вбачаємо у використанні електронних засобів та форм навчання, що сприяє реальній діловій активності та високій мотивації студентів [282, с. 45].

Отже, викладене вище переконує, що сучасний стан формування МК магістрантів унеможлиблює підготовку фахівця, рівень МК якого відповідав би сучасним вимогам до викладача ІМ.

У зв'язку із постійним збільшенням питомої ваги СР студентів, вирішення проблеми вбачаємо у належній організації СР магістрантів з володіння МК в ІКНС, створенні ЕЗН, контролю і самоконтролю за результатами діяльності, що передбачає розроблення відповідної науково обґрунтованої концепції.

### **1.3 Вимоги до сучасного викладача іноземних мов**

Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення є важливою передумовою модернізації системи освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Головна мета української системи освіти – створення умов для розвитку і самореалізації особистості [458].

Сучасні умови соціально-економічного розвитку України вимагають нових пріоритетів діяльності викладача, який би орієнтувався на інноваційні підходи до навчання студентів, постійно підвищував свій фаховий рівень, організовував навчально-виховний процес з урахуванням вимог та тенденцій розвитку суспільства.

Вивчення сучасних вимог до рівня підготовки викладача ІМ доречно, як ми вважаємо, розпочати з узагальнення наукових ідей щодо рівня розвитку професійної компетентності викладача ВНЗ взагалі.

Система вищої освіти XXI століття висуває такі вимоги до професії викладача, які є результатом активізації інноваційних процесів у освітній сфері,

диверсифікації навчальних програм вищої школи, підвищення технічного оснащення навчального процесу, міждисциплінарної інтеграції, змін у запитах ринку інтелектуальної праці, підвищення рольової активності викладача вищої школи [551].

Викладач, окрім фундаментальної підготовки з дисципліни, яку він викладає, повинен уміти організовувати навчальний процес для задоволення індивідуальних навчальних потреб студентів, формування у них компетентностей, необхідних для виконання професійних завдань у майбутньому, вмінь самонавчання і самовдосконалення впродовж життя.

Викладач XXI століття має володіти основами науково-методичної та навчально-методичної роботи у вищій школі, методами і прийомами усного та письмового викладення навчального матеріалу, сучасними освітніми технологіями, активними методами навчання, основами використання інформаційних технологій у навчальному процесі, методами формування навичок СР студентів [551, с. 2].

Отже, сучасний викладач будь-якої дисципліни, й ІМ зокрема, повинен мати високий рівень професіоналізму, який Е.Ф. Зеєр тлумачить як внутрішню характеристику особистості, що володіє необхідним нормативним набором психічних якостей, які дозволяють їй здійснювати діяльність на високому рівні та досягати значних професійних результатів [216, с. 47].

До основних критеріїв професіоналізму викладача XXI століття Т.І. Левченко відносить такі: психолого-педагогічна орієнтація; здатність створювати нові, інноваційні підходи до організації педагогічного процесу; гуманістична професійно-педагогічна спрямованість особистості; захопленість педагогічною роботою; психолого-педагогічна спостережливність; організаторські здібності, комунікабельність; урівноваженість, працездатність, інтелектуальна активність, громадянська відповідальність; самостійне перенесення знань на іншу ситуацію; бачення нових проблем у стандартних умовах, альтернатив у рішеннях; здатність створювати оригінальні засоби розв'язання, комбінування раніше відомих способів у нових підходах [349, с. 454].

Викладене вище дозволяє дійти висновку про те, що сучасний викладач ІМ в процесі професійно-методичної діяльності виконує різні *соціальні ролі*.

- *викладач*, суб'єкт, який передає знання, стимулює пізнавальну активність студентів, формує навички та вміння;
- *вихователь*, який піклується про всебічний розвиток особистості студентів, формує професійні і психологічні якості;
- *науковець*, який проводить наукові дослідження в галузі дисципліни,

яку викладає;

– *менеджер*, який організує аудиторні заняття, стимулює і контролює СР студентів [227, с. 3; 551, с. 3; 593; 700].

Інші ролі викладача в навчальному процесі, як зазначає Т.В. Безродних, є адекватними основним ідеям компетентнісного підходу, а саме: розвиток самостійності студентів, орієнтація на кінцеві результати навчання, урахування побажань роботодавців в проектуванні результатів навчання, використання і мобілізація знань на практиці. До них дослідниця відносить такі:

– *викладач-консультант*, де взаємодія між ним і студентом спрямована на вирішення проблем і внесення позитивних змін в професійно орієнтовану НПД студента;

– *викладач-модератор*, діяльність якого спрямована на розкриття потенційних можливостей студентів та їхніх здібностей;

– *викладач-тьютор*, який супроводжує індивідуальні освітні програми студентів;

– *викладач-коуч*, який допомагає студенту розкрити його власні ресурси, поставити цілі та досягти їх найефективнішим способом, знайти самостійні рішення професійних проблем [53].

Із названими соціальними ролями корелюють вміння сучасного викладача ІМ, визначені О.Б. Бігич, а саме: навчати студента вчитися і привчати його до систематичного учіння, оскільки здатність випускника ВНЗ до постійної й безперервної самоосвіти в сучасному суспільстві є вагомою особистісною якістю; проектувати власні технології навчання студентів, самостійно й ефективно усувати труднощі й розв'язувати проблеми, які виникають; розробляти й використовувати нестандартні прийоми вирішення педагогічних завдань; раціонально оцінювати власну професійну діяльність та висувати реальні цілі [667, с. 15].

Крім того, викладач ІМ виконує роль *наставника*, зокрема, коли йдеться про керівництво професійно орієнтованою діяльністю магістрантів під час їхньої педагогічної практики. Виконуючи роль наставника, викладач ІМ знайомить магістрантів з планом навчально-виховного процесу та робочою програмою; проводить демонстраційне заняття, організує його обговорення; спільно з груповим методистом-керівником педагогічної практики планує навчальну роботу практикантів та позааудиторну роботу з ІМ; консультує та надає їм допомогу з планування циклу занять, при підготовці до проведення ПЗ і затверджує плани-конспекти занять [559, с. 17-20]; консультує та надає допомогу при підготовці та проведенні позааудиторних заходів з ІМ; відвідує та аналізує ПЗ закріплених за ним магістрантів-практикантів

Аналіз наукової літератури, спостереження за навчально-виховним процесом з ІМ у ВНЗ, власний педагогічний досвід дозволяють нам узагальнити соціальні ролі, притаманні сучасному викладачу ІМ ВНЗ, де (слідом за Т.В. Безродних), акцентуємо не офіційне детермінування цих ролей, а самостійну трансформацію викладачем ІМ своїх рольових позицій залежно від об'єктивних вимог навчального процесу (рис.1.1).

0

### Рис. 1.1. Соціальні ролі викладача іноземних мов

Розглянувши соціальні ролі викладача, окреслимо професійні вимоги до сучасного викладача взагалі та ІМ зокрема, акцентуючи компетентності, що мають бути у нього сформовані.

П.Перену, вважає, що в професійній діяльності викладача, важливими є такі компетенції: створення ситуацій навчальної діяльності та контролю, відповідальність і дотримання етичних норм, інтегрування знань і культури в процесі навчання, коректне спілкуватися мовою навчання, проектування навчання та контролю, самоосвіта, управлінські вміння, ефективне керування навчальним процесом, реалізація диференційованого підходу, впровадження ІКТ, участь в діяльності освітнього співтовариства, робота в команді [824, с. 65].

У процесі навчання студентів сучасний викладач має орієнтуватися на їхні індивідуальні якості, вміти добирати навчальний матеріал відповідно до їхніх індивідуальних здібностей, знаходити й використовувати ефективні засоби педагогічної взаємодії, сприяти особистісному розвитку студентів, конструювати зміст навчання з урахуванням їхнього особистісного досвіду і власного стилю навчання [603, с. 197]. Саме в такій діяльності реалізуються різні соціальні ролі викладача ІМ.

Важливим є знання викладачем і адекватне впровадження у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій. При цьому він повинен усвідомлювати цілі і зміст навчання, створювати дидактичне забезпечення на рівні сучасних вимог, використовувати сучасні технічні засоби навчання, зокрема ЕЗН [159].

Згідно з концепцією «подвійного випередження», запропонованою В. А.Юрісовим, підготовка викладача має носити випереджаючий характер по відношенню до розвитку суспільства [760]. Характерними особливостями сучасного суспільства є стрімкий розвиток ІКТ та високий рівень його інформатизації, за яких викладач вже не є для студентів єдиним носієм професійно орієнтованих знань.

Серед головних напрямів, які формують майбутнє, Г.Драйден визначає Інтернет-навчання і новий бум самоосвіти. На його думку, викладач повинен знати як об'єднати світові інформаційні технології з кращими у світі методами викладання і навчання з тим, щоб вчити вчитися по-новому [183]. Тому, педагог ХХІ століття, зокрема й сучасний викладач ІМ, має володіти високим рівнем розвитку ІКТ-компетентності, що підкріплюється низкою державних нормативних актів України [210; 468; 554] та документами ЮНЕСКО [803; 804; 805].

Трансформація освітнього процесу, що реалізується ІКТ-компетентними педагогами, діяльність яких забезпечена технічною і методичною підтримкою, спрямована, на думку О.І.Булін-Соколової, на ефективне досягнення пріоритетних перспективних освітніх цілей [98, с. 6].

У контексті професійної підготовки вводиться поняття педагогічної ІКТ-компетентності, яка, як зазначає О.І. Булін-Соколова, включає: загальну ІКТ-компетентність, тобто вміння вирішувати інформаційно-комунікаційні задачі з використанням розповсюджених інструментів і загальнодоступних інформаційних джерел (створювати тексти, вести відеозапис, шукати інформацію у мережі Інтернет тощо); професійну загальнопедагогічну ІКТ-компетентність, тобто вміння вирішувати загально педагогічні завдання за допомогою розповсюджених засобів ІКТ (організувати дискусію з використанням комп'ютера, колективну роботу в середовищі соціальної взаємодії wiki, готувати портфоліо робіт учнів тощо); професійну предметно-педагогічну компетентність [98, с. 27-28], особливості якої залежать від дисципліни, в межах якої відбувається професійно-методична діяльність викладача, а отже, як ми вважаємо, доцільно акцентувати професійно-орієнтовану компетентність викладача певної галузі знань, де вимоги до володіння знаннями і розвитку вмінь конкретизуються відповідно до його фаху.

ІКТ-компетентність передбачає достатній рівень ІКТ-кваліфікації, тобто вміння використовувати відповідні засоби ІКТ для вирішення задач, які відносяться до компетентності. Отже, ІКТ-кваліфікація обмежується технічними навичками, а ІКТ-компетентність – це здатність до діяльності [98, с. 28].

Поряд із ІКТ-компетентністю і в контексті медіаосвіти науковці розглядають необхідність формування медіакомпетентності педагога взагалі (Гура В.В., Нургалєєва Л.В, Федоров О.В.) і викладача ІМ зокрема (Білан Є.П., Григорьєва І.В., Хижняк І.М., Хлизова Н.Ю., Чичерина Н.В.).

Професійна медіакомпетентність викладача – це сукупність умінь (мотиваційних, інформаційних, методичних, практико-операційних, креативних) здійснювати медіаосвітню діяльність у різновіковій аудиторії [694, с. 35].

Н.В. Чичерина вважає, що однією із ключових компетенцій, необхідних будь-якому фахівцю для ефективного функціонування в інформаційному середовищі є медіаграмотність як здатність адекватно взаємодіяти з потоками медіаінформації в глобальному інформаційному просторі: здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати і створювати медіатексти, які розповсюджуються за допомогою різних засобів масової інформації й комунікації [735, с. 15].

Стрімкий розвиток інформатизації суспільства, інтенсивність процесів, які впливають на умови і якість професійної діяльності педагога ХХІ століття, зумовлюють, на думку В.О. Гринько, необхідність його професійної мобільності як інтегративно-психологічного конструкту, що поєднує у собі успішність адаптації у професійному середовищі, сформовану внутрішню потребу особистості у змінах; готовність до самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації (як у професійному, так і повсякденному житті); здатність проектувати і реалізовувати власне професійне зростання із урахуванням специфіки педагогічної професії, освітянських інновацій, тенденцій розвитку ринку праці та міжнародних і національних освітніх систем, досвіду педагогічної діяльності; педагогічну рефлексію [160, с. 5], що є важливою якістю викладача ІМ як посередника у діалозі культур.

Низкою документів Ради Європи [788; 829] однією із найважливіших компетенцій сучасного фахівця визначено вміння організовувати своє навчання впродовж життя, основи якого формуються у ЗНЗ, розвиваються у ВНЗ під керівництвом компетентного викладача, який володіє методами, прийомами формування навчально-стратегічної компетентності тих, хто навчається.

Все викладене вище вкладається в поняття професійно-педагогічної компетентності (професійної / педагогічної компетентності викладача – у дослідженні вживаємо як тотожні), вивчення особливостей якої є одним із



провідних напрямів досліджень І.О. Зимньої, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, М.І. Лук'янової, А.К. Маркової, В.О. Сластеніна, Г.С. Сухобської, А.В. Хуторського, О.М. Шахматової.

Професійно-педагогічну компетентність розуміють як: володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість педагогічної діяльності викладача, педагогічного спілкування і його особистості як носія відповідних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [284, с.40]; феномен, заснований на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовленому досвіді, єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [615]; інтегративну якість особистості людини, яка включає систему необхідних знань, умінь, навичок, достатніх для виконання відповідного виду професійної діяльності [216, с. 48]; систему, структурними компонентами якої є професійні значення, уміння; професійні психологічні позиції, установки, яких вимагає професія; особистісні характеристики, які визначають володіння професійними знаннями та вміннями [406, с. 9]; здатність до ефективної реалізації в освітній практиці системи соціальних ціннісних установок і досягнення найкращих педагогічних результатів за рахунок професійно-особистісного саморозвитку [92]; заснований на знаннях, інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, сукупність професійних знань і вмінь, способи виконання професійної діяльності [737, с. 12] тощо.

Професійна діяльність будь-якого викладача ВНЗ є педагогічною діяльністю, тому, у переважній більшості, їхні ролі, вимоги до рівня сформованості професійних якостей, психологічних характеристик є однаковими. Втім до професійної / педагогічної компетентності кожного із них висуваються вимоги, які обумовлені метою професійної освіти, специфікою організації навчального процесу у ВНЗ і навчальної дисципліни, яку він викладає, віковими особливостями аудиторії, з якою викладач працює тощо.

А.В. Шишко вважає, що педагогічна компетентність майбутнього викладача ІМ реалізується через низку функцій: методологічну (спрямування діяльності майбутнього викладача на теоретичне осмислення й наукове дослідження педагогічного процесу у ВНЗ, особливостей професійного становлення майбутніх фахівців); гностичну (готовність аналізувати структуру і зміст навчальної та виховної роботи, активна пізнавальна діяльність, спрямована на вивчення методик і технологій фахової, навчальної, методичної та виховної роботи у ВНЗ, збагачення власної педагогічної компетентності); розвивальну (саморозвиток педагогічних та професійно важливих якостей і здібностей); діагностико-прогностичну (реалізація методик моніторингу

педагогічного процесу, професійного розвитку студентів, рівня становлення власної педагогічної компетентності); мотиваційну (спрямованість і активність майбутнього викладача у сфері педагогічної діяльності, його самоактуалізація і самореалізація); виховну (самовиховання майбутнього викладача та його діяльність з виховання студентів); комунікативну (активність у сферах міжособистісної, іншомовної та педагогічної комунікації); адаптаційну (ефективна адаптація майбутнього викладача у сфері педагогічної діяльності, його ефективна соціалізація у соціокультурному просторі ВНЗ) [750, с. 8-9].

Аналіз наукової літератури з методики навчання ІМ, педагогіки, документів Ради Європи, дозволив дійти висновку про неоднозначність трактування поняття «професійна компетентність викладача ІМ» та її компонентів.

Так, О.С. Надточева вважає, що професійна компетентність викладача ІМ – це, перш за все, сформованість у нього професійно значущих якостей майбутнього педагога [455, с. 103].

Професійну компетентність викладача ІМ О.М. Мутовкіна розуміє як інтегративну властивість особистості, яке є сукупністю компетенцій педагогічної та предметної галузі знань: комунікативна, дидактична й особистісна. Найважливішою вважається комунікативна компетенція, далі, за ієрархією, дидактична і особистісна компетенції представляються як сукупність знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх), умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), навичок (творчої педагогічної діяльності, проектування технології навчання, конструювання логіки навчально-виховного процесу, нестандартного мислення тощо), що сприяє підвищенню самоосвіти і професіоналізму викладача [451].

На думку Н.В. Козлової, професійна компетентність викладача ІМ є початковим рівнем його професійного становлення, професійно-значуща, інтегративна якість особистості, основними складниками якої є знання, уміння, навички, комунікативна спрямованість особистості, педагогічна креативність, які у комплексі забезпечують ефективну навчальну діяльність студентів [288, с. 176].

За К.М. Красиковою, професійна компетентність викладача-лінгвіста – це взаємозв'язок його методологічної, спеціальної, мовної, загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, методичної підготовки, готовність до професійної самоосвіти [321, с. 13].

Вважають, що професійна компетентність викладача ІМ реалізується через низку компетенцій, а саме: психолого-педагогічну, методичну, комунікативну, філологічну, загальнокультурну, соціальну, інформаційно-

комунікаційну, управлінську, які забезпечують розвиток професійного мислення, педагогічних і особистісних якостей і здібностей вчителя ІМ [413, с. 22].

Н.В. Кузьміна у структурі професійно-педагогічної компетентності виокремлює спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну (відноситься до поняття професійної самосвідомості, самопізнання, саморозвитку) [335, с. 144]. С.Ю. Ніколаєва підкреслює, що професійна компетенція вчителя ІМ складається з філологічної, психолого-педагогічної та методичної компетенцій [466, с. 15].

У документах Ради Європи окреслено обов'язкові компоненти професійної компетенції вчителя ІМ, які, на нашу думку, можна віднести і до компонентів професійної компетентності викладача ІМ: володіння сучасними ІКТ на етапах планування і проведення занять для доступу до інформаційних ресурсів мережі Інтернет і обміну професійним досвідом, для використання можливостей дистанційної освіти та підвищення кваліфікації; знання основних напрямів і принципів методики викладання ІМ і вміння адаптувати їх до конкретних умов і форм навчання; вміння аналізувати й оцінювати навчальні матеріали і навчальні програми з точки зору цілей, задач і результатів навчання; здатність адаптувати свої навчальні дії до програмних вимог, до місцевих національно-культурних вимог і лінгвометодичних традицій; підтримання регулярних контактів з представниками країн, мова яких викладається, з базовими навчальними центрами цих країн і організація таких контактів у навчальних цілях. Одними із найважливіших напрямів дослідницької діяльності у галузі методики викладання ІМ визнано проблему підготовки викладачів до врахування різноманітних лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у їхній майбутній професійній діяльності та проблему розроблення і використання ІКТ у підготовці викладача ІМ [787].

Відкритість сучасного освітнього простору, всебічна інформатизація суспільства, інтеграція міжнародного освітнього досвіду у навчально-виховний процес вітчизняної вищої школи, спонукає дослідників до подальших наукових пошуків, позитивним результатом яких є розширення і конкретизація компонентного складу професійної компетентності викладача ІМ.

У сучасних умовах міжкультурна комунікація, як наголошує Б.О. Крузе, не може розглядатися ізольовано від інформаційного простору як складової сучасної полікультури. На його думку, мультимедійно опосередкований контекст полілінгвальної і полікультурної підготовки майбутніх учителів ІМ в сукупності культурних, психологічних, мовних характеристик, обумовлює

необхідність формування у них лінгвомультимедійної компетентності як кумулятивної «готовності і здатності» і досвіду виявлення сукупності лінгвомультимедійних компетенцій в реальній ситуації такої комунікації, де «готовність» співвідноситься з довготривалою готовністю як інтегративним особистісним утворенням, що містить у собі мотиваційний, емоційно-вольовий і рефлексивний компоненти, а «здатність» – з когнітивним, тобто знаннями, навичками, вміннями і знаннями змісту лінгвомультимедійної компетентності майбутнього вчителя ІМ [327, с. 2, с. 6], що, на нашу думку, є релевантним відносно майбутніх викладачів ІМ.

І.І. Михалєвская вважає, що викладач ІМ має володіти білінгвальною методичною компетенцією, яка дозволяє йому, на основі засвоєних термінів методики навчання ІМ (рідною й іноземною мовами) брати участь у міжкультурній комунікації, а саме: адекватно обирати терміни і породжувати правильне, термінологічно насичене мовлення; вміти передавати зміст методичних текстів і мовлення фахівців рідною й іноземною мовами; професійно трактувати термінологічне мовлення іноземних колег; адекватно описувати методичні терміни в навчальних цілях [435, с.8].

Підсумовуючи викладене вище, констатуємо, що різноаспектність точок зору науковців щодо професійної компетентності викладача ІМ та різнокомпонентність її складників є свідченням актуальності проблеми. Втім не викликає сумніву той факт, що важливе місце серед складників професійної компетентності викладача ІМ посідає МК як основа його здатності і готовності до професійно-методичної діяльності.

В умовах інформатизації суспільства професія викладача ІМ набуває нових якостей, які є відповіддю на виклики суспільства нового типу і поряд із високим рівнем розвитку МК викладач ІМ повинен володіти професійно орієнтованою ІКТ-компетенцією. Підтвердження нашої точки зору знаходимо у «Кронбергській декларації про майбутнє процесів набуття і передачі знань», де зазначається, що в найближчі 25 років процеси набуття і передачі знань будуть все більше опосередковані результатами технологічних досягнень (тобто здійснюватися в режимі прямого доступу), а тому значення викладачів як інструкторів буде знижуватися, тоді як їх значення в якості методистів зростатиме [325]. З нашої точки зору, володіння високим рівнем МК та професійно орієнтованою ІКТ-компетенцією сприятиме ефективній реалізації викладачем ІМ його професійно-методичної діяльності у різних соціальних ролях.

## 1.4 Сучасні підходи до формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови

В умовах сьогодення науковці все більше уваги приділяють не лише пошуку нових форм, способів і засобів оптимізації методичної підготовки майбутнього вчителя / викладача ІМ, але й упровадженню нових підходів, які визначають стратегію навчання та вибір методу навчання, який реалізує таку стратегію [10, с. 200]. Серед таких, наприклад, інтегративно-рефлексивний [626], інтегративний [715]. У процесі загальної професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ науковці пропонують використовувати контекстний [596], компетентнісний [340] підходи.

Не заперечуємо доцільність упровадження в навчальний процес окреслених підходів, утім, зважаючи на предмет нашого дослідження, вважаємо за доцільне керуватися положеннями компетентнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивного підходів, особливості реалізації яких у процесі формування МК у майбутніх викладачів ІМ, французької зокрема, представимо в наступному викладі.

Методологічною основою сучасної системи вищої освіти є **компетентнісний підхід**, що зумовлено вимогами суспільства щодо підготовки компетентного конкурентоспроможного фахівця, який вільно володіє своєю професією і готовий підвищувати свій професійний рівень упродовж життя.

Компетентнісний підхід в освіті полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у того, хто навчається, здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [510, с. 71-72]. Погоджуємося з точкою зору Н.О. Верещагіної у тому, що впровадження компетентнісного підходу на всіх рівнях навчання вимагає зміни методів, форм і засобів традиційної методичної підготовки [112, с. 86], майбутніх викладачів ФМ зокрема.

Якість методичної підготовки майбутніх учителів / викладачів ІМ науковці [34; 240; 286; 321; 413; 626; 657; 659; 664] розглядають через поняття «методична компетенція (компетентність)», а формування методичної компетенції майбутніх викладачів ІМ під час навчання визначають одним із пріоритетних завдань сучасної освіти [321, с. 13].

Поділяємо думку С.М. Макеєвої і вважаємо, що таке розуміння значущості МК, яке підтримується переважною більшістю науковців, відрізняється, з одного боку, неоднозначністю її (компетентності) трактування, а з іншого – одночасним використанням двох термінів «методична

компетенція» та «лінгвометодична компетенція» [397] як вчителя, так і викладача ІМ.

Аналіз досліджень останніх десятиліть показав, що предметом уваги науковців є методична підготовка вчителів / викладачів різних дисциплін [626; 660; 737], але особливий інтерес науковців зосереджено на проблемі перебігу формування методичної компетенції (компетентності) вчителів ІМ, що є свідченням її актуальності.

Попри те, що діяльність вчителя ІМ і викладача ІМ є педагогічною діяльністю, МК майбутнього викладача ІМ має свою специфіку щодо мети її формування, об'єкту, змісту, методів, принципів, прийомів і засобів навчання. Втім, доцільним є опертя на набуті магістрантами у попередньому досвіді методичні знання, сформовані навички і вміння.

З огляду на те, що взаємодоповнюваність та взаємозалежність рівнів професійної підготовки забезпечують цілісність навчального процесу та його нелінійність, міждисциплінарну інтеграцію і можливість проектування результатів навчання в контексті компетенцій [276, с. 54], МК майбутнього викладача ФМ як стратегічна мета, очікуваний результат і найважливіший показник його професійної готовності потребує переосмислення й аналізу її особливостей, зокрема в контексті компетентнісного підходу.

Аналіз наукових праць (табл. 1.1.) доводить, що серед дослідників відсутнє єдине й однозначне трактування понять «компетенція» і «компетентність» як ключових у контексті компетентнісного підходу, «методична / лінгводидактична компетенція / компетентність».

Представлений аналіз дає підстави уточнити в межах нашого дослідження та визначити в контексті компетентнісного підходу стратегічну мету методичної підготовки майбутнього викладача ФМ.

Передусім, звернемося до тлумачення термінів «лінгводидактика» і «методика навчання ІМ».

*Таблиця 1.1*

**Тлумачення поняття методичної / лінгводидактичної  
компетенції / компетентності вчителя іноземних мов  
у сучасних наукових дослідженнях**

| <b>Автор, рік</b>                   | <b>Тлумачення</b>                                                                                                                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Лінгводидактична компетенція</b> |                                                                                                                                                      |
| О.В. Сухіх<br>(2005)                | інтегрований склад взаємопов'язаних і взаємозалежних компетенцій: лінгвокогнітивних, прагматичних, соціокультурних і власне лінгводидактичних [646]. |

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| А.М. Тевелевич<br>(2005)               | знання і вміння формувати механізми оволодіння / засвоєння іноземної мови, здатність/готовність студентів до іншомовного спілкування з урахуванням особливостей взаємодії систем рідної й іноземної мов і взаємодії між викладачем і студентом як партнерами у навчальній діяльності [665].    |
| К.Б.Безукладніков<br>(2009)            | психічне утворення, сформоване дисциплінами предметного та психолого-педагогічного блоку, що містить, крім когнітивного і поведінкового аспектів, довготривалу готовність до професійної діяльності як інтегровану якість особистості [55, с. 15-16].                                          |
| Ю.В. Ткачева<br>(2010)                 | інтегрує наукові знання і суб'єктний досвід професіонала та проявляється у сформованій на базовому рівні готовності здійснювати процес формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції [679, с. 8].                                                                                   |
| <b>Лінгводидактична компетентність</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| О.Ю. Варламова<br>(2005)               | мовна, мовленнєва, соціокультурна, дидактична, особистісна компетенції, які дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність [105, с. 4].                                                                                                                                                |
| О.С. Глазиріна<br>(2007)               | інтегративна цілісність професійно значущих лінгвістичних, комунікативних, лінгвометодичних і дидактичних знань, умінь і досвіду лінгводидактичної діяльності, яка містить професійно значущі особистісні якості й забезпечує ефективність лінгводидактичної діяльності педагога [141, с. 13]. |
| <b>Методична компетенція</b>           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Т.Ю. Тамбовкіна<br>(2000)              | уміння планувати свою педагогічну діяльність, володіння широким спектром методичних прийомів і вміння адекватно використовувати їх у залежності від віку учнів та цілей навчання [657, с. 63].                                                                                                 |
| С.М.Татарницева<br>(2003)              | знання, навички, вміння, готовність до педагогічної діяльності [664, с. 6].                                                                                                                                                                                                                    |
| О.М. Соловова<br>(2004)                | знання, навички і вміння, здатність і готовність використовувати їх у педагогічній діяльності [626, с. 8]                                                                                                                                                                                      |
| М.В. Аракава<br>(2007)                 | здатність здійснювати навчальну діяльність з іноземних мов з урахуванням змісту і умов навчання [34].                                                                                                                                                                                          |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| К.М. Красікова<br>(2009)        | синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх), умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), навичок творчої педагогічної діяльності, необхідних викладачу для проектування власної технології навчання, конструювання логіки навчального і виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем, що виникають, прийомів самостійного і мобільного вирішення професійних задач, генерування ідей, нестандартного мислення [321]. |
| К.С. Махмурян<br>(2009)         | методичні знання, вміння і навички, методичні здібності, методичне мислення, методична і комунікативна діяльність [413, с. 29].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Методична компетентність</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| К.Ю. Кожухов<br>(2008)          | сукупність методичних знань, операційно-методичних і психолого-педагогічних умінь, які формуються у процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови, а також технологічна готовність професійно використовувати в навчальному процесі сучасні інформаційні й комунікаційні навчальні технології, адаптуючи їх до різних педагогічних ситуацій [286, с. 12].                                                                                                  |
| О.М. Ігна<br>(2010)             | інтегративна особистісно-професійна характеристика, яка проявляється у педагогічній діяльності вчителя з розвитку іншомовної комунікативної та міжкультурної компетенцій тих, хто навчається, й у науково-методичній діяльності [240, с. 91].                                                                                                                                                                                                                      |

Лінгводидактика – це загальна теорія навчання мови. Лінгводидактичні основи навчання мови містять теоретичні засади такого навчання: зміст, цілі та задачі, принципи, методи, засоби, процес навчання, методи дослідження в лінгводидактиці, взаємозв'язок лінгводидактики з базовими для неї науками [10, с. 126-127]. Методика навчання ІМ – це наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, засоби, прийоми, методи, організаційні форми навчання мови, прийоми ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, а також способи учіння, виховання, й оволодіння мовою в процесі її вивчення [10, с. 140]. До методичних основ навчання мови відносять навчання видів мовленнєвої діяльності в конкретних умовах викладання, організацію



навчального процесу, вимоги до професії педагога [10, с. 126-127]. Нам імпонує точка зору І.І. Халєєвої, яка вважає, що лінгводидактика покликана розробляти основи методології навчання ІМ відповідно до різних очікуваних результатів такого навчання, тоді як методика – це науково обґрунтоване «мистецтво» просування вперед, «мистецтво» раціонального формування навичок і вмінь [708, с. 199].

Отже, викладач ІМ, французької зокрема, має справу з навчанням, оволодінням, володінням мовою і вихованням засобами мови як чотирма основними поняттями, які містить термін «методика» [10, с. 140], що цілком відповідає соціальним ролям сучасного викладача ІМ і дозволяє визначати один із напрямів професійної підготовки викладача ФМ саме як методичну (а не лінгводидактичну) підготовку.

Увага, зосереджена науковою спільнотою на проблемі визначення компетенцій / компетентностей випускників ВНЗ, їхньої структури, методики формування, зумовлена змінами цільової підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку із цим, дослідники аналізують базові категорії компетентнісного підходу («компетенція» та «компетентність»), наводять власні тлумачення цих понять, обґрунтовують доцільність їх уживання у різних контекстах, пропонують їхній компонентний склад [22; 31; 55; 149; 219; 220; 247; 259; 260; 316; 468; 541; 564; 719; 750]. Проаналізуємо точки зору науковців щодо цієї проблеми, адже поняття «компетенція» та «компетентність» у нашому дослідженні є ключовими і потребують обґрунтування й уточнення (табл. 1.2).

*Таблиця 1.2*

**Тлумачення поняття «компетенція» і «компетентність» у сучасних наукових дослідженнях**

| Автор              | Тлумачення поняття                                                                          |                                                                             |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|                    | компетенція                                                                                 | компетентність                                                              |
| Н.І.Алмазова       | знання і вміння у певній галузі людської діяльності.                                        | якісне використання компетенцій [22].                                       |
| Н.М. Андронкіна    | основа формування компетентності [31, с. 25].                                               | -                                                                           |
| К.Е. Безукладніков | сукупність взаємопов'язаних якостей особистості відносно певного кола предметів і процесів. | співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією [55, с. 185]. |
| Н.Л. Гончарова     | базова якість, яка формує майбутнього фахівця.                                              | характеристика фахівця в його професійній діяльності [149].                 |

|                |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                  |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Т.Є. Ісаєва    | здатність використовувати набуті знання, вміння, створювати нові смисли, інформацію, об'єкти дійсності в процесі особистісного самовдосконалення [247, с. 58]. | -                                                                                                                                                                                                |
| А.Р. Камалєєва | здатність людини мобілізувати набуті у ВНЗ знання, уміння, навички в процесі професійної діяльності [259, с. 254].                                             | якість особистості, що закінчила освіту відповідного ступеня [260, с. 39].                                                                                                                       |
| О.М. Новіков   | -                                                                                                                                                              | здатність до практичної діяльності, яка реалізується самостійно і спирається на набутий навчальний і життєвий досвід [468].                                                                      |
| О.І. Пометун   | -                                                                                                                                                              | спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання; результативно-діяльнісну характеристику освіти [541, с. 17].                |
| Дж. Равен      | -                                                                                                                                                              | здатність ефективно виконувати конкретні дії у предметній галузі, включаючи вузько предметні знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії [564]. |
| А.В. Шишко     | актуальне →<br>особистісне →                                                                                                                                   | потенційне<br>когнітивне [750, с. 6-7].                                                                                                                                                          |

Викладене вище дозволяє нам дійти висновків про те, що «компетентність» 1) розглядається в контексті професійної діяльності та інтегрує різні компетенції; 2) є здатністю до професійної діяльності і складається із низки компетенцій; 3) є проявом рівня професіоналізму, достатнього для самостійного вирішення професійних завдань; 4) визначає вищий ступінь готовності особистості до професійної діяльності та формується в процесі такої діяльності, а «компетенція – похідне, вужче від поняття «компетентність» [67, с. 46].

Отже, стратегічною метою й очікуваним результатом методичної підготовки майбутнього викладача ФМ є формування й розвиток у нього **МК**, яка забезпечується через оволодіння відповідними структурними компонентами.

Не можемо цілком погодитися з точкою зору Т.П. Леонтєвої щодо визначеної нею структури МК, яка розглядається в академічному, професійному та педагогічному планах. В академічному плані передбачається оволодіння студентом знаннями теоретичних основ сучасних підходів до навчання ІМ і розвиток у них умінь синтезувати знання методичні та знання із суміжних наук з метою формування комунікативної полікультурної особистості тих, хто навчається. В професійному плані випускник ВНЗ має оволодіти вміннями адекватного вибору методів, прийомів, засобів формування у тих, хто навчається, іншомовної комунікативної компетентності; вміннями керування процесом засвоєнням тими, хто навчається, навчального матеріалу та здійснення рефлексії своєї професійної діяльності. В соціальному плані – це здатність до соціальної взаємодії з тими, хто навчається, з колегами; розвиток готовності до професійного самовдосконалення [352, с. 6]. У цьому випадку, як ми вважаємо, доцільніше розглядати визначені плани як відповідні рівні оволодіння МК, на кожному з яких майбутній викладач ІМ набуває методичних знань, оволодіває методичними навичками та вміннями, що забезпечує його готовність до професійно-методичної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що структура (лат. *structūra*) – це взаєморозміщення та певний взаємозв'язок складових частин цілого, внутрішня будова [102, с. 1472]. Поділяючи думку Н.Л. Московської [447, с. 181], Л.М. Черноватого [732, с. 174], вважаємо, що компоненти, які входять до відповідного поняття (до «цілого»), не можуть позначатися тим самим терміном, що й саме поняття, яке, в свою чергу, може поділятися на менші складові, які потребують самостійної номінації.

Отже, компетентність містить низку компетенцій. Для опису структурних одиниць компетенції автори пропонують використовувати поняття

«субкомпетенція», а для характеристики складових «субкомпетенцій», з точки зору Н.Л. Московської, слід оперувати поняттям «компоненти». Таким чином, категорія «компетентність» виступає як інтегральна особистісна характеристика вищого порядку [447], структурними елементами якої є компетенції та субкомпетенції, а також компоненти, які до неї (компетентності) входять.

Із викладеного вище підсумовуємо, що МК викладача ФМ містить низку компетенцій, що складаються із відповідних знань, навичок і вмінь та формують його здатність до ефективної професійно-методичної діяльності. Компетенції, услід за І.О. Зимньою, розглядаємо як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, система цінностей і відношень), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах, що містять мотиваційні, смислові, регуляторні складові, разом із когнітивними (знаннями) та досвідом. Компетентність, продовжує І.О. Зимня, завжди є актуальним проявом компетенції [219, с. 16].

Отже, МК майбутнього викладача ФМ має відповідну структуру, яка представлена низкою компетенцій та субкомпетенцій. Компетенції є відносно самостійними, але водночас взаємопов'язаними і взаємозалежними елементами структури. Формування окремих компетенцій є проміжними цілями на шляху до реалізації стратегічної мети. Услід за С.Е. Трубачевою вважаємо, що нормативний результат сформованості компетентності має передбачати контроль за послідовністю її формування (у нашому випадку – за послідовністю формування субкомпетенцій і компетенцій) з визначенням вимог до рівня її сформованості на кожному етапі [686, с. 51]. Це дає підстави розглядати МК майбутнього викладача ФМ як «мету-процес» і «мету-результат» та інтерпретувати її як стратегічну мету професійної підготовки магістрантів і очікуваний результат заздалегідь спланованої та відповідним чином організованої навчально-виховної діяльності, що досягається, як зазначають науковці [10, с. 344], шляхом використання різних прийомів, методів і засобів навчання. Таким чином, виникає необхідність у межах нашого дослідження та в контексті компетентнісного підходу обґрунтувати й описати структуру МК майбутнього викладача ФМ, що буде представлено в наступному викладі.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно-діяльнісним, адже МК магістранта формується шляхом виконання відповідної діяльності в умовах навчально-виховного процесу у ВНЗ, яка має бути особистісно значущою, сприяти розвитку різних якостей майбутнього викладача ФМ, професійно значущих зокрема.

Основи *особистісно-діяльнісного підходу* викладені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, І.О. Зимньої, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, що наразі не втратило актуальності. Сучасна особистісно-діялісна парадигма освіти актуалізує необхідність активного залучення студента до навчального процесу, що передбачає, як вважає М.В. Давер, забезпечення його особистісної й інтелектуальної свободи, можливість вибору способів і методів досягнення цілей. Створення умов для особистісної самореалізації і саморозвитку означає, що студента слід розглядати як сформовану особистість, яка а) самостійно визначає рівень своєї активності; б) не потребує імперативної організації і керування її учінням; в) може розглядатися як рівноправний партнер у навчальному процесі [168, с. 18]. В основі навчального процесу має бути суб'єкт навчальної діяльності та його самостійне, самокероване, продуктивне навчання [314, с. 39].

Попри те, що традиційно особистісно-діялісний підхід реалізується у єдності обох його складників, вважаємо за доцільне проаналізувати й уточнити особливості їх функціонування у процесі формування МК майбутніх викладачів ФМ. Адже, як зазначає О.Б. Бігич, особистісно-діялісний підхід уможливує розгляд студента як активного суб'єкта професійної освіти в межах двох його компонентів – особистісного та діялісного [71, с. 7], які є взаємопов'язаними, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності [221].

У контексті нашого дослідження особистісно-діялісний підхід у реалізації його *особистісного* компоненту передбачає, що процес формування МК в умовах СР має бути спрямований на розвиток особистості магістрантів (урахування їхніх потреб, мотивів, цілей, рівня методичних знань, навичок і вмій), їхніх професійно значущих особистісних та психічних якостей, методичної самостійності.

Підтримуємо точку зору М.В. Давер у тому, що в контексті організації методики навчання з використанням особистісно-діялісного підходу слід чітко розрізняти поняття навчання (діялісність викладача) й учіння, засвоєння, вивчення (діялісність студента) [168, с. 20]. У той час, коли навчання є процесом педагогічного впливу, учіння – це індивідуалізований і особистісний вид діяльності, заснований на індивідуально-психологічних особливостях особистості – пам'ять, увага, стиль мислення, сприймання, мотиви навчання тощо, що набуває особливої актуальності як для професійного розвитку майбутнього викладача ФМ, так і для організації процесу його методичної підготовки у ВНЗ.

Науковці вважають, що сучасні умови навчання у ВНЗ вимагають високого рівня особистісного та психологічного розвитку майбутнього викладача,

важливими психічними якостями якого є толерантність, спостережливість, увага [159]. Відсутність толерантності знижує якість педагогічної взаємодії та може сформуванати у студентів негативне ставлення як до викладача, так і до навчання взагалі [308, с. 47]. Спостережливість допомагає викладачу у відповідних ситуаціях підсилити педагогічну взаємодію, змінити технологію діяльності, форму презентації матеріалу, викликати зацікавленість студентів. Необхідною умовою забезпечення ефективності навчання є також увага викладача [615].

Як відомо, операційною стороною продуктивної діяльності викладача є *мислення*, яке визначають як здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях професійної діяльності [453]. Науковці акцентують необхідність сформованості різних типів мислення викладача: 1) *психолого-педагогічного* [202], що передбачає нестандартний, пошуковий підхід до своєї діяльності, постійне вдосконалення свого психолого-педагогічного досвіду тощо; 2) *критичного*, яке є мисленням самостійним, оціночним, рефлексивним [597]; 3) *методичного* як важливого компоненту професійної підготовки викладача ІМ, своєрідного феномену із властивим йому змістом і структурою, характеристиками та функціональними зв'язками з методичною майстерністю та особистістю викладача, засобу керування його діяльністю; відносно самостійної специфічної діяльності, засобу керування усіма діями, які лежать в основі дослідницької та навчаючої діяльності викладача, необхідної передумови реалізації цих дій [333]; об'єкту методичної підготовки викладача, що визначає його готовність до майбутньої професійної діяльності [659, с. 188] і містить такі складники: методична інтуїція, методична раціональність і доцільність, методична самостійність та незалежність, методична адекватність тощо [94, с. 79]. Сучасне методичне мислення, наголошує Г.І. Саранцев, виходить за межі практичної діяльності викладача. Його основою є уявлення про методику як самостійну галузь науки, що значно розширює сферу методичної діяльності методологією та теорією методичної науки [591, с. 31].

Основою мислення є пам'ять, тому рівень її розвитку є надзвичайно важливим для викладача ІМ. Особистість викладача, його методична, педагогічна, психологічна підготовленість, на думку О.М. Золотухіної, є запорукою якості навчання студентів [226, с. 3]. Не слід залишати поза увагою креативність викладача як особливу психічну реальність [704, с. 3], інноваційність, творчий підхід до професійної діяльності, постійне прагнення до творчих пошуків, до власного професійного зростання, самовдосконалення [202], ерудицію, імпровізацію, цілепокладання [756, с. 203].

Особистісний компонент представлений також низкою мотивів, які, у свою чергу, уможливають ефективну реалізацію діяльнісного компоненту.

Серед них особливого значення набувають мотиви учіння майбутніх викладачів ІМ в процесі оволодіння МК.

З точки зору С.Є. Зайцевої, мотивами навчальної діяльності виступають професійна мотивація і спрямованість, які стимулюють активність студентів, їхню високу академічну успішність, наполегливість у подоланні труднощів в процесі учіння [209]. Звернення до доробок науковців з проблеми мотивації учіння [44; 83; 209; 349; 406; 407; 439], дозволило дійти висновку, що до основних мотивів учіння відносять, передусім, пізнавальні мотиви та мотив самовдосконалення.

Пізнавальні мотиви майбутніх викладачів ФМ пов'язані зі змістом їхньої професійно орієнтованої НПД і НДД та процесом її реалізації. Візьмемо за основу запропоновану Л.І. Божович [83] класифікацію пізнавальних мотивів (широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви учіння) та розглянемо їх у контексті нашого дослідження.

Широкі пізнавальні мотиви пов'язані з інтересом магістрантів до майбутньої професії; усвідомленням важливості оволодіння МК для реалізації усіх видів професійно-методичної діяльності викладача ФМ та його соціальних ролей; бажанням набувати нових методичних знань, оволодівати методичними навичками та вміннями в позааудиторний час під час СР. Навчально-пізнавальні мотиви – це усвідомлення способів оволодіння методичними знаннями, навичками та вміннями; володіння прийомами самостійного набуття знань; інтерес до проектування власного освітнього маршруту; здатність магістрантів до саморегуляції. Враховуючи специфіку нашого дослідження, до запропонованої класифікації додамо *науково-пізнавальні мотиви* магістрантів, до яких відносимо інтерес до наукового знання; бажання проводити власне наукове дослідження з «Методики навчання ІМ у вищій школі»; прагнення до постійного підвищення науково-методичного рівня (опрацювання наукових та науково-методичних джерел, у тому числі ІМ).

Мотиви учіння тісно пов'язані зі стратегіями оволодіння МК та передбачають спрямованість майбутніх викладачів ФМ на формування та розвиток власних стратегій, способів, прийомів самостійного оволодіння МК в процесі СР. Вони є, як ми вважаємо, основою для саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя. Мотив самовдосконалення, як стверджує Л.Г. Багринцева, є необхідним для саморегуляції поведінки з метою досягнення професійних умінь, для окреслення нових цілей самовдосконалення у професійній діяльності, де саморегуляція проявляється як на операційному, так і на стратегічному рівнях [44]. Саморегуляція, на думку Н.С. Ткаченко, поряд із мотивацією, є основою успішного учіння будь-якого студента. Адже, як

стверджує науковець, студент лише тоді усвідомлює значущість майбутньої професії, може свідомо ставити перед собою навчальні цілі та реалізовувати їх, знаходити можливості професійного самовдосконалення та розвитку [680]. Отже, особистісний складник особистісно-діяльнісного підходу до формування МК передбачає розвиток пізнавальних мотивів (серед яких широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви учіння), науково-пізнавальних мотивів і мотиву самовдосконалення.

Погоджуємося з Н.Ф. Тализіною у тому, що сформовані в процесі учіння пізнавальні мотиви є основою для розвитку професійної мотивації та професійних якостей особистості майбутнього викладача ФМ [656, с. 157], чому також сприяє, як ми вважаємо, створення близьких до реальних професійно-методичних ситуацій, ефективна організація СР магістрантів з використанням ІКТ, удосконалення методів контролю й оцінювання набутих методичних знань, сформованих навичок і вмінь. Якщо йдеться про організацію СР з метою формування МК, то особливої актуальності набуває вибудовування майбутнім викладачем ФМ *індивідуальної траєкторії учіння*, яку, поділяючи точку зору П.В. Сисоєва [652, с. 125], розуміємо як індивідуальний освітній маршрут магістранта для досягнення мети відповідно до індивідуальних стратегій оволодіння навчальним матеріалом, здібностей, особистісних мотивів, потреб. Реалізації індивідуальної траєкторії учіння магістрантів в умовах СР якнайкраще сприяє виконання розроблених і запропонованих викладачем прийомів і засобів навчання з використанням ІКТ.

Індивідуальна траєкторія учіння майбутнього викладача ФМ реалізується з метою оволодіння МК в умовах СР. Тому, **діяльнісний компонент** актуалізується через уміння магістрантів 1) проектувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію учіння на основі запропонованих викладачем прийомів та засобів навчання, зокрема з використанням ІКТ; 2) керувати власним учінням від постановки мети до оцінювання результату, здійснюючи самоконтроль за термінами виконання завдань, аналіз способів діяльності, якості отриманих результатів на різних етапах реалізації індивідуальної траєкторії учіння; 3) виявляти прогалини та організувати власну діяльність щодо їх усунення; 4) самостійно оцінювати особистий прогрес у процесі оволодіння МК; 5) реалізовувати власні стратегії учіння та корекції його результатів.

Організація навчального процесу з метою формування МК у майбутніх викладачів ФМ – це спільна діяльність викладача і магістрантів, що вибудовується на засадах співробітництва, взаємоповаги, довіри і передбачає відповідні розумові дії, свідому і цілеспрямовану регуляцію навчання й учіння, формування індивідуального стилю учіння в процесі реалізації індивідуальної



траєкторії. Відтак, услід за І.О. Зимньою [221], вважаємо за доцільне розглядати особистісно-діяльнісний підхід не лише з позиції магістранта – майбутнього викладача ФМ, але й з позиції викладача, який організовує процес формування у нього МК.

Особистісний компонент з позиції викладача передбачає його *мотивацію* до творчої діяльності навчання, до урахування потреб та інтересів магістрантів, *бажання* забезпечувати можливості для їхнього індивідуального темпу учіння, урахувати доцільність і ефективність використовуваних прийомів і засобів навчання для їхньої майбутньої професійно-методичної діяльності та використовувати з цією метою різні технології навчання: модульні технології як один із шляхів реалізації особистісно-діялісного підходу до організації навчання [303, с. 154-155] та ІКТ, які несуть в собі величезний мотиваційний потенціал [303, с. 164].

Реалізація діялісного компоненту вимагає від викладача визначення мети навчання й учіння, консультування і допомогу у проектуванні індивідуальної траєкторії учіння кожного магістранта, її спрямування і, за необхідності, коригування. Відповідно, всі методичні дії викладача (добір і організація навчального матеріалу; вибір прийомів навчання, змісту навчальних завдань, їх номенклатури та ієрархії, форми пред'явлення тощо) мають відбуватися через призму особистості майбутнього викладача ФМ з метою створення комфортного навчального середовища, психологічної атмосфери, умов для активізації його творчої та особистісної самореалізації, підготовки до професійно-методичної діяльності, що передбачає, передусім, моделювання змісту й умов цієї діяльності в навчальному процесі, формулювання особистісно орієнтованих інструкцій до завдань. Крім того, посилаючись на точку зору П.В. Сисоєва [652, с. 125], вважаємо, що вибір індивідуальної траєкторії – це спільна діяльність викладача і магістранта, спрямована на розвиток у майбутнього викладача вмінь самостійного учіння, визначення адекватних цілей учіння та відповідних завдань, рефлексію, самооцінку особистісних досягнень, ініціативи й відповідальності за прийняття рішень і виконання завдань, а під час учіння магістранта за індивідуальною траєкторією роль викладача полягає у моніторингу його самостійної діяльності та, за необхідності, її коригування, чому сприяє використання ІКТ.

Підсумовуючи викладене вище, сформулюємо принципи та основні засади особистісно-діялісного підходу в процесі формування МК у майбутніх викладачів ФМ в умовах СР. Аналіз принципів особистісно-діялісного підходу, окреслених М.В. Давер [168, с. 24-25], дозволив виокремити й інтерпретувати ті з них, які є релевантними у контексті нашого дослідження.

Принцип *індивідуалізації*, який містить у собі принцип адаптативності та принцип психологічної комфортності, передбачає самостійне оволодіння магістрантами МК незалежно від інших у просторі і часі в процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння із запропонованими викладачем засобами навчання з використанням ІКТ відповідно до індивідуально-психологічних особливостей засвоєння навчального матеріалу. Це, у свою чергу, дозволяє забезпечити випереджувальний характер учіння за індивідуальною траєкторією й унеможлиблює вплив різного роду стресоутворюючих факторів (наприклад, почуття страху через неправильну відповідь чи перспективу отримати низький бал за виконане завдання).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу точка зору О.І. Санкової, яка наголошує, що для накопичення знань, а також для оволодіння будь-яким видом діяльності необхідна наступність, сутність якої полягає у збереженні і розвитку тих чи інших елементів цілого як системи при його переході із одного стану в інший [589]. Тому принцип *розвитку й опори на попередній розвиток* передбачає вищий рівень розвитку МК майбутнього викладача ФМ з урахуванням особливостей організації навчально-виховного процесу з ІМ, професійно орієнтованого зокрема, у ВНЗ з опертям на набуті методичні знання, сформовані навички та вміння в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ» (рівень вищої освіти «бакалавр»); розвиток мотивації, вмінь самонавчання, самовдосконалення, саморегуляції тощо.

У СР магістрантів з оволодіння МК важливого значення набуває оцінювання її процесу та результату. Принцип *оцінювання*, що реалізується шляхом використання індивідуалізованих форм контролю (термін за М.В. Давер [168]), зокрема різних форм самооцінювання, самоконтролю і самокорекції, та опосередкованого контролю з боку викладача, що уможлиблюється через використання засобів навчання, створених із використанням ІКТ.

Основними засадами особистісно-діяльнісного підходу, які складають підґрунтя розроблення методики формування МК в процесі СР визначаємо такі: 1) визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності майбутнього викладача ФМ, який є суб'єктом навчання й учіння; 2) добір змісту учіння магістрантів з урахуванням а) їхніх потреб у майбутній професійно-методичній діяльності (адже, необхідно, щоб той, хто навчається, усвідомлював мету своїх дій і співвідносив їх з мотивами навчальної діяльності, в яку ці дії включені [161, с. 31]), їхніх індивідуально-психологічних особливостей; б) рівня розвитку методики навчання ІМ як науки та сучасних ІКТ, б) сучасних вимог

до викладача ФМ; 3) забезпечення випереджувального характеру учіння, що уможлиблює професійно орієнтований та особистісний розвиток майбутніх викладачів ФМ в процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння; 4) використання ІКТ, що дозволяє створити комфортне середовище не лише для формування МК, але й для формування вмінь самонавчання, самоконтролю, самокорекції, саморозвитку і самоорганізації майбутніх викладачів ФМ.

Безумовним атрибутом будь-якої особистісно-значущої діяльності, зазначає А.В. Хуторской, є здатність до саморегуляції та рефлексії [720]. Рефлексія – важлива професійна якість особистості викладача [10, с. 248], що визначається здатністю до ефективних рефлексивних процесів і високої рефлексивної самоорганізації [524, с. 12]. Дослідники зазначають, що саме під час рефлексії людина формує та розвиває свої цілі діяльності, спілкування й інших видів активності [96], а завдяки рефлексії самосвідомість є «живим» інструментом самоорганізації студента, сприяє формуванню вміння самонавчатися та самоконтролювати виконання власних дій [282, с. 35]. Рефлексія є засобом самоорганізації, оскільки якість підготовки фахівця, зазвичай, визначається не обсягом засвоєного ним змісту навчання, а вмінням самонавчання, самоконтролю та самоаналізу результатів діяльності і повинна відбуватися на всіх етапах навчання [455; 704]. У зв'язку з цим, у процесі розроблення методики формування МК у майбутніх викладачів ФМ вважаємо за доцільне спиратися на засади *рефлексивного підходу*, де основними категоріями є рефлексивне знання, рефлексивне мислення, рефлексивна позиція, рефлексивні вміння. Розглянемо окреслені категорії.

Рефлексивне знання, вважає О.М. Соловова, здатне з'єднати розрив між знанням як таким та його застосуванням, оскільки той, хто навчається, отримує його із аналізу як практичних, так і мисленнєвих дій; воно розглядається у площині бачення, розуміння, комплексного осмислення проблеми або ситуації, а також у площині організації індивідуальної та колективної діяльності в її рамках [629, с. 99]. З позицій нашого дослідження, йдеться про усвідомлене набуття магістрантами дотичних знань в процесі самостійного оволодіння МК й аналіз, прогнозування можливостей їх реального практичного застосування, зокрема, в процесі професійно-методичної діяльності під час педагогічної практики.

Формування і розвиток рефлексивного мислення передбачає критичний аналіз магістрантом реалізації індивідуальної траєкторії учіння, поставлених цілей та обраного способу їх досягнення; розмірковування над ефективністю учіння, самоконтроль та критичну оцінку результатів, у разі необхідності – прийняття рішення про корекцією індивідуальної траєкторії учіння тощо.

Вважають, що рефлексивне мислення тісно пов'язане з активізацією рефлексивної позиції майбутнього фахівця, адже особистість з активною рефлексивною позицією постійно контролює й осмислює свою діяльність, усвідомлює способи досягнення цілей і визначає способи подолання перешкод на цьому шляху, коригує свою діяльність для оптимізації й максимально ефективної реалізації своїх цілей [490, с. 163].

Уточнимо й інтерпретуємо запропоновані Т.П. Осіповою [490, с. 164] етапи формування рефлексивної позиції в контексті нашого дослідження:

1) усвідомлення магістрантом необхідності здійснення рефлексії в процесі учіння та під час майбутньої професійно-методичної діяльності;

2) самоаналіз індивідуально-психологічних особливостей, особливостей засвоєння навчального матеріалу для коректного вибудовування індивідуальної траєкторії учіння;

3) реалізація індивідуальної траєкторії учіння з метою оволодіння МК, аналіз отриманих результатів, самокорекція, визначення нових завдань;

4) творче використання рефлексії як засобу професійно-методичного розвитку та саморозвитку.

Н.Ф. Коряковцева [314, с. 13] акцентує позицію рефлексивної самооцінки, що означає здатність до рефлексивної самооцінки цілей, процесу і продукту діяльності учіння (у нашому випадку – опрацювання запропонованих викладачем навчальних матеріалів), рефлексію, корекцію і накопичення ефективного досвіду діяльності учіння, формування індивідуального стилю діяльності учіння (у нашому випадку – в процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння), перенесення раціонального досвіду у нові контексти (у нашому випадку, наприклад, у професійно-методичну діяльність під час педагогічної практики).

Здатність до рефлексії визначається рівнем сформованості рефлексивних умінь [36, с. 3], що в контексті нашого дослідження передбачає розвиток умінь 1) здійснювати ретроспективний самоаналіз попереднього досвіду учіння у ВНЗ і педагогічної практики, зокрема негативного (рівень вищої освіти «бакалавр») для проектування індивідуальної траєкторії учіння; 2) визначати особистісні потреби й мотиви для оволодіння МК, обрані способи й стратегії реалізації індивідуальної траєкторії учіння, 3) визначати й усвідомлювати чинники, що впливають на ефективність учіння, коригувати індивідуальну траєкторію; 4) вибудовувати індивідуальний стиль учіння; 5) усвідомлювати власні помилки й прогалини в оволодінні МК та планувати учіння щодо їх подолання; 6) оцінювати рівень розвитку власної МК і планувати діяльність щодо її вдосконалення. П.В. Сисоєв зазначає, що саме вміння самоконтролю й

рефлексії дозволяють самостійно коригувати учіння за визначеною індивідуальною траєкторією [652, с. 130].

Аналіз наукових доробок [139; 319] і власний педагогічний досвід доводить, що методична рефлексія пронизує всі види професійно-методичної діяльності викладача ФМ, тому її роль у формуванні МК магістрантів важко переоцінити. З точки зору організації навчально-виховного процесу, методична рефлексія – це самоаналіз власної діяльності безпосередньо в процесі учіння, а у професійно-методичній діяльності викладача вона передбачає самоаналіз ефективності проектування, конструювання, реалізації, прогнозування навчально-виховного процесу [319]. Тому, якщо йдеться про педагогічний процес, методична рефлексія є одним із найважливіших предметів навчання і засвоєння, те найвище, передача якого і є метою професійної підготовки [139] та системотворчим компонентом освіти впродовж життя [278]. Відтак, методична рефлексія магістрантів щодо учіння реалізується у двох аспектах: в процесі опрацювання запропонованих викладачем навчальних матеріалів для формування МК у СР з використанням ІКТ; в реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики.

Отже, реалізація рефлексивного підходу передбачає таку організацію процесу навчання й учіння з метою формування МК у майбутніх викладачів ФМ у СР, яка б уможлиблювала формування й розвиток у них рефлексивного знання, рефлексивного мислення, рефлексивної позиція, рефлексивних умінь та методичної рефлексії з метою самоаналізу власної діяльності в процесі учіння та її результатів під час педагогічної практики.

Окреслені підходи складають методологічну основу розроблення концепції й методики формування МК у майбутніх викладачів ФМ та реалізуються в органічній єдності.

## Розділ 2

### Концепція формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови під час самостійної роботи

#### 2.1 Методична компетентність майбутніх викладачів французької мови як стратегічна мета і очікуваний результат навчання

Динаміка всіх процесів, які протікають у суспільстві й освіті в цілому, вимагає випереджувального характеру методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ. Такі тенденції сучасної освіти як технологізація, впровадження компетентнісного підходу на всіх рівнях навчання, наголошує Н.О. Верещагіна, вимагають зміни методів, форм і засобів традиційної методичної підготовки [112, с. 86].

З огляду на загальне розуміння науковцями сутності компетентності педагога, спираючись на наукові досягнення в галузі професійної підготовки майбутнього вчителя / викладача ІМ, педагогіки, методики навчання ІМ, враховуючи специфіку педагогічної діяльності викладача ІМ, визначимо особливості МК майбутнього викладача ФМ та представимо її структуру.

Розглядаючи зміст професійної діяльності викладача ФМ, ми, дотримуючись точки зору Е.Ф. Зеєра [216, с. 49], вирізняємо три рівні узагальнення: конкретні види професійно-методичної діяльності і ситуації; типові професійні функції та завдання; методичні знання, навички і вміння.

У визначенні особливостей МК майбутнього викладача ФМ як стратегічної мети й очікуваного результату навчання у вищій школі враховуємо такі чинники: 1) види майбутньої професійно-методичної діяльності викладача ФМ та форми організації навчально-виховного процесу з ІМ, у межах яких моделюється ця діяльність; 2) компетенції (субкомпетенції), які мають бути сформовані для досягнення стратегічної мети методичної підготовки майбутнього викладача ФМ – формування МК ; 3) рівень сформованості МК магістранта як результат методичної підготовки у ВНЗ є вихідним рівнем МК викладача ФМ, яка розвивається у процесі його професійно-методичної діяльності за рахунок фахового й особистісного саморозвитку й самовдосконалення.

Соціальні ролі сучасного викладача ІМ відображають поліфункціональний характер його професійно-методичної діяльності, що дозволяє дослідникам акцентувати його системно-рольову діяльність [580]. Поліфункціональна діяльність педагога, зазначає С.В. Кірдянкіна, спрямована не лише на засвоєння студентом знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення його особистості, на формування стосунків між студентами у групі, що створює

умови для реалізації цих цілей, на організацію позааудиторної виховної діяльності, на створення у вищій школі освітнього і розвивального середовища [268, с. 22].

Аналіз літератури дозволяє констатувати, що майбутній викладач ІМ повинен бути готовим здійснювати такі види професійної діяльності: навчально-виховну, соціально-педагогічну, культурно-просвітницьку, науково-методичну, організаційно-управлінську [126, с. 199]; навчання ІМ і культури (формування іншомовної комунікативної компетентності), виховання, освіти і розвиток студентів засобами ІМ на аудиторних заняттях та в позааудиторній роботі (гурткова та клубна робота, секції за інтересами, проблемні групи, наукові гуртки тощо); навчання професійно орієнтованої ІМ; науково-методична та організаційно-методична робота із упровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій навчання ІМ; виховну діяльність [674, с. 3]. Загалом, названі види професійної діяльності є релевантними до тих, що реалізуються викладачем ФМ. Утім вважаємо за доцільне розглянути їх у контексті професійно-методичної діяльності [218, с. 107] й уточнити відповідно до сучасних вимог і соціальних ролей, що притаманні викладачу ІМ, французької зокрема.

Основним видом професійно-методичної діяльності викладача ФМ вважаємо **навчальну діяльність**, яка спрямована на організацію навчання студентів ФМ відповідно до вимог, визначених нормативними документами. Навчальна діяльність викладача ФМ полягає у реалізації професійно орієнтованого навчання ФМ, що передбачає формування у студентів ПОФКК, рівень володіння якою залежить від набутих студентами знань, сформованих навичок та розвинених умінь, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Організуюючи професійно орієнтоване навчання ФМ, викладач має враховувати потреби студентів у майбутній професійній діяльності. В процесі такого навчання, відмічає І.В. Нужа, має відобразитися майбутня професійна діяльність студента з метою формування у нього професійно значущих знань, навичок і вмінь для ефективного іншомовного спілкування і взаємодії у професійних і побутових ситуаціях [474]. Нагадаємо, що в контексті дослідження, йдеться про формування ПОФКК майбутніх учителів ФМ, що передбачає моделювання дотичного професійно орієнтованого учіння студентів.

Відомо, що навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами: очна (денна, вечірня), заочна (дистанційна); при цьому форми навчання можуть поєднуватися. Навчальна діяльність реалізується під час навчальних занять, СР,

практичної підготовки, контрольних заходів. Основними видами навчальних занять у ВНЗ є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація [210]. Отже, організація викладачем ФМ навчально-пізнавального процесу з оволодіння ПОФКК відбувається на ПЗ; у СР студентів, зокрема з використанням запропонованих викладачем ЕЗН; виконання студентами індивідуальних завдань під час СР; консультації в позааудиторний час, зокрема з використанням засобів синхронної й асинхронної комунікації; здійснення різних форм контролю рівня сформованості у студентів ПОФКК; позааудиторна робота з ФМ. Принагідно зазначимо, що під ЕЗН (у термінах О.В. Смірної – електронні засоби навчального призначення) розуміють сукупність прикладних та інструментальних програмних засобів, навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на автоматизацію процесів збору, пошуку, архівування, передачі-прийому, тиражування іншомовної інформації, представленої в символах, анімації, аудіо-відео інформації, в процесі реалізації зворотного зв'язку; візуалізацію виучуваних мовних явищ; інтерактивний діалог з користувачем; реалізацію різних режимів роботи з навчальним матеріалом; автоматизацію тренування іншомовних орфографічних, граматичних, лексичних, фонетичних навичок [621, с. 43], а також розвиток умінь аудіювання, читання та деякою мірою говоріння та письма.

Особливим видом навчальної діяльності викладача ФМ є формування у студентів ПОФКК в умовах заочної (дистанційної) форм навчання. Дистанційне навчання трактується як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних технологій та ІКТ. Дистанційне навчання реалізується шляхом застосування дистанційної форми як окремої форми навчання і використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах [539]. Отже, організація учіння студентів за названими формами навчання потребує спеціальних знань і вмінь викладача ФМ, зокрема щодо професійно орієнтованого володіння ІКТ-компетенцією.

Окрім навчання (викладання), одним із основних видів діяльності, що здійснюється у цілісному педагогічному процесі є виховна робота [762], яка реалізується у виховній діяльності викладача ФМ, що тісно пов'язана з його навчальною діяльністю. **Виховна діяльність** викладача ФМ, як відомо, відбувається засобами виучуваної ІМ у різних формах організації навчально-виховного процесу з ФМ і полягає в організації виховного впливу на студентів



засобами виучуваної мови на ПЗ, у СР і в процесі керування різними видами їхньої діяльності з розвитку ПОФКК (проектна робота, клуби за інтересами, наукові гуртки, музичні та поетичні студії тощо) в позааудиторний час.

Серед складників професійно-методичної діяльності виокремлюємо **методичну діяльність**, яку, слідом за В.С. Шаган, розглядаємо як специфічний вид професійної діяльності викладача з проектування, розроблення і конструювання, дослідження засобів навчання, які дозволяють регулювати діяльність навчання й учіння з окремої дисципліни чи циклу навчальних дисциплін. Методична діяльність – це стійкі процедури планування, конструювання, вибору і використання засобів навчання, які потребують постійного вдосконалення [737, с. 11-12]. Отже, методична діяльність викладача ФМ передбачає підготовку засобів навчання й контролю для забезпечення навчально-виховного процесу, а саме: добір навчального матеріалу; добір / розроблення вправ / дидактичних ігор для формування / вдосконалення окремих компетентностей; методичні розробки теми чи циклу ПЗ з ФМ; укладання тестових завдань, контрольних та модульних контрольних робіт, розроблення екзаменаційних білетів з відповідними комплектами завдань; добір / розроблення різноцільових засобів навчання, зокрема ЕЗН.

Н.В. Соловова доводить, що методична діяльність викладача полягає у поєднанні кількох її видів, а саме: навчально-методичної, науково-методичної, організаційно-методичної, експертно-методичної. В нових умовах вищої школи методична діяльність, з точки зору дослідниці, є метадіяльністю, яка поєднує функції керування всіма видами методичної діяльності, механізмом професійно-особистісного розвитку викладача, який опосередковує результат професійної підготовки студентів [632, с. 8]. Дозволимо собі не погодитися з такою позицією автора і вважаємо за доцільне керуватися поняттям **«екстраметодична діяльність викладача ІМ»**.

З огляду на те, що «екстра-» – це префікс латинського походження, який означає надмірність, вихід за межі чогось [201], то екстраметодична діяльність викладача ФМ передбачає види роботи, які виходять за межі його методичної діяльності, а саме: модифікацію / розроблення програм з навчальних дисциплін; підготовку навчально-методичних комплексів навчальної дисципліни, методичних рекомендацій щодо вивчення відповідних навчальних тем чи дисципліни в цілому (як для студентів, так і для викладачів-початківців); укладання навчальних посібників, підручників; методичну допомогу та методичне керівництво діяльністю викладачів-початківців, організацію діяльності методичних студій тощо. Тому методичну діяльність по суті не можна розглядати як метадіяльність (мета- (грец. *μέτα*) – понад), через яку

реалізується перша. Доцільно розглядати екстраметодичну діяльність як окремий вид методичної діяльності, якою можуть займатися науковці, досвідчені висококваліфіковані викладачі.

М.І. Дьяченко зазначає, що викладач повинен гармонійно поєднувати педагогічну та наукову діяльність, що сприяє підвищенню ефективності викладання навчальної дисципліни [188, с. 189-190]. Поділяємо цю точку зору і вважаємо, що в професійній діяльності викладач ФМ поєднує методичну та наукову діяльність, яку конкретизуємо як **НДД з методики навчання ФМ**, що пов'язана із ознайомленням з досягненнями методики навчання ІМ та суміжних наук, підвищенням кваліфікації, підготовкою публікацій наукового та науково-методичного характеру, участю у науково-практичних конференціях, вивченням передового педагогічного досвіду з метою вдосконалення навчально-виховного процесу та розвитку власної МК упродовж життя, проведення самостійних наукових досліджень з методики навчання ФМ. Вона сприяє ефективній навчальній, виховній та методичній діяльності викладача, підвищує його творчий потенціал, науковий рівень шляхом самоосвіти. Для ефективною реалізації названих видів діяльності викладач повинен мати у розпорядженні якісні й адекватні засоби навчання, добір і розроблення яких відбуваються з урахуванням сучасних вимог до формування ПОФКК студентів.

Визначені види професійно-методичної діяльності викладача ФМ виступають в органічній єдності, взаємозалежності та підпорядкуванні (рис. 2.1).

0

Рис. 2.1. Взаємозалежність видів професійно-методичної діяльності викладача французької мови

Таким чином, професійно-методична діяльність майбутнього викладача ФМ представлена такими її видами: навчальна, виховна, методична, НДД з методики навчання ФМ. Визначені види професійно-методичної діяльності,

слідом за І.О. Зимньою, трактуємо як реалізацію тієї чи іншої психолого-педагогічної функції [222, с. 270].

Майбутній викладач ФМ, який здобув рівень вищої освіти «магістр», повинен бути здатним виконувати такі функції: комунікативно-навчальну, розвивальну, виховну, гностичну, конструктивно-планувальну, організаторську [6; 21; 55; 150; 674, с. 4], освітню [218, с. 111-116], які реалізуються через відповідні види його професійно-методичної діяльності та самостійну детермінацію викладачем своїх соціальних ролей. З огляду на вимоги до сучасного викладача ФМ, його соціальні ролі, конкретизуємо типові задачі його професійно-методичної діяльності відповідно до визначених функцій (таб. 2.1).

Таблиця 2.1

**Функції та основні задачі професійно-методичної діяльності майбутнього викладача французької мови**

| <b>Функції</b>                   | <b>Основні задачі професійно-методичної діяльності</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Соціальні ролі</b>     |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <b>Комунікативно-навчальна</b>   | Формування ПОФКК в єдності всіх її компонентів з використанням сучасних засобів навчання, широкого впровадження ІКТ та її розвиток під час позааудиторної роботи з ФМ.                                                                                                                                                                                                             | Викладач.<br>Консультант. |
| <b>Конструктивно-планувальна</b> | Планування й організація навчально-виховного процесу з формування ПОФКК в усіх формах і видах реалізації навчальної діяльності.                                                                                                                                                                                                                                                    | Викладач.<br>Науковець.   |
| <b>Розвивальна</b>               | Розвиток інтелектуальної та емоційної сфери студентів, індивідуального стилю професійно орієнтованої навчальної діяльності; професійних інтересів, здібностей; умінь самонавчання через ознайомлення з навчальними стратегіями, готовності до професійної самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення; до цілепокладання, до самостійного вирішення професійно орієнтованих задач | Модератор.<br>Коуч.       |
| <b>Виховна</b>                   | Виховання засобами ФМ; виховання любові до професії вчителя, здатності до професійного зростання, мобільності.                                                                                                                                                                                                                                                                     | Вихователь.               |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                             |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>Гностична</b>     | Аналіз і прогнозування професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності студентів з ФМ; саморефлексія, узагальнення й систематизація власної професійно-методичної діяльності та діяльності колег.                                                                                                         | Викладач.<br>Науковець.                     |
| <b>Освітня</b>       | Ознайомлення з методами, прийомами, стратегіями оволодіння ФМ; створення умов реалізації індивідуальної траєкторії учіння студентів; реалізація міжпредметних зв'язків.                                                                                                                                             | Викладач.<br>Модератор.<br>Коуч.            |
| <b>Організаційна</b> | Організація професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності студентів з ФМ на аудиторних заняттях, в самостійній роботі, в умовах заочного (дистанційного) навчання; організація позааудиторної роботи з ФМ; організація педагогічної практики магістрантів з ФМ; використання активних методів навчання. | Менеджер.<br>Тьютор.<br>Коуч.<br>Наставник. |

Умовні позначення до табл. 2.1: ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність, ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології, ФМ – французька мова

З огляду на викладене вище, **МК майбутнього викладача ФМ** трактуємо як результат методичної підготовки, що проявляється у здатності ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності зі свідомим самостійним детермінуванням соціальних ролей і трансформацією рольових позицій, а також у довготривалій готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Довготривала готовність є інтегративним особистісним утворенням [579, с. 11], свідомим прагненням і бажанням викладача шляхом саморозвитку, самовдосконалення, саморефлексії розвивати МК та підвищувати свій професійно-методичний рівень. Такий фахівець висуває перед собою значущі професійні завдання, творчо їх вирішує, здійснює наукові розвідки у галузі методики навчання ІМ, упроваджує у навчально-виховний процес з ФМ результати наукових доробок колег, ураховує сучасні світові тенденції навчання ІМ у ВНЗ, постійно вдосконалює професійно орієнтовану ІКТ-компетенцію,

використовує та створює сучасні засоби навчання та контролю. У такий спосіб, МК викладача проявляється у новій якості та досягає вищого рівня розвитку.

**МК** майбутнього викладача ФМ як стратегічна мета його методичної підготовки у ВНЗ передбачає сформованість у магістранта низки компетенцій та субкомпетенцій.

Передусім, акцентуємо *методичну компетенцію у формуванні ПОФКК*, яка складається із *субкомпетенції* у формуванні *мовних* видів ПОФКК (лексичної, граматичної, фонетичної, орфографічної); *субкомпетенції* у формуванні *мовленнєвих* видів ПОФКК (в аудіюванні, у говорінні (діалогічному та монологічному мовленні), читанні, письмі). Інтегровано з формуванням і розвитком професійно орієнтованих мовних і мовленнєвих компетентностей відбувається формування й розвиток лінгвосоціокультурної й навчально-стратегічної компетентностей, що потребує відповідних знань, навичок і вмінь викладача щодо організації дотичної НПД студентів.

*Лінгвосоціокультурна компетентність* – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування [420, с. 425], яка складається із взаємопов'язаних субкомпетентностей:

– соціолінгвістичної компетентності – здатності особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування [420, с. 425];

– соціокультурної компетентності – здатності особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні [420, с. 429];

– соціальної компетентності – здатності особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях (орієнтуватися в цих ситуаціях, керуватися ними, вирішуючи можливі непорозуміння) [420, с. 430].

Підтримуючи точку зору С.В. Беляєвої, лінгвосоціокультурну компетентність розглядаємо як стрижневий і системоутворюючий компонент у структурі іншомовної комунікативної компетентності, яка пронизує і пов'язує між собою всі її компоненти, що прослідковується через характер знань, навичок і вмінь та через систему якостей особистості, які розвиваються в процесі оволодіння нею [60, с. 16]. Кожен із компонентів лінгвосоціокультурної компетентності характеризується специфічними знаннями, навичками, вміннями, здатністю, якими мають оволодіти студенти та методикою формування яких має володіти викладач ІМ.

Аналіз складу і структури лінгвосоціокультурної компетентності [420, с. 432] дозволив дійти висновку про те, що викладач ІМ повинен уміти надавати студентам

1) знання про а) мовні і мовленнєві засоби з національно-культурною специфікою різних рівнів: безеквівалентної і фонової лексики; сталих виразів, кліше, ідіом; лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; фразеологізмів, афоризмів, прислів'їв і приказок; фонетичних і граматичних засобів спілкування; моделей дискурсу (соціолінгвістична компетентність); б) культуру і країну виучуваної ІМ: історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного, семіотичного фонів; тем «табу» і «безпечних тем» спілкування (соціокультурна компетентність); в) культуро-специфічні правила і норми спілкування; стандартизовані моделі комунікативної поведінки; паравербальні і невербальні засоби спілкування (соціальна компетентність);

2) володіти методикою формування а) навичок і вмінь використовувати лінгвосоціокультурні знання для розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових текстів будь-яких жанрів і типів та будь-яких форм презентації, здійснення успішного усного і писемного спілкування, досягнення взаєморозуміння у безпосередньому спілкуванні; б) здатності та готовності до контактів з носіями ІМ, усвідомлення нерозривних зв'язків між мовою і культурою, соціолінгвістичної і соціокультурної спостережливості та чутливості; зіставлення феноменів рідної і чужої культур, їх аналізу та рефлексії; емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості.

Отже, зважаючи на те, що лінгвосоціокультурна компетентність є складовою кожної мовної та мовленнєвої компетентностей як компонентів іншомовної комунікативної компетентності, її формування відбувається інтегровано і комплексно з формуванням цих компетентностей [420, с. 434], а вдосконалення – в процесі позааудиторної роботи з ФМ.

І.П. Задорожна визначила вимоги до рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови у різні роки їх навчання у вищій школі. Їх аналіз показав, що узагальнено вони є релевантними і для використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів ФМ, а саме:

– на I курсі студенти повинні оволодіти вміннями роботи з країнознавчими джерелами, демонструвати знання і розуміння загальних соціокультурних явищ і фактів, проявляти лінгвосоціокультурну спостережливість;

– на II курсі акцентується передусім соціокультурна компетентність, що не означає нехтування іншими компонентами лінгвосоціокультурної компетентності;

- на III курсі увага зосереджується на соціолінгвістичній компетентності;
- на IV курсі домінує соціолінгвістичний та соціальний компоненти, основу для яких закладено у попередні роки [207, с. 94].

Як результат, майбутні вчителі ФМ, здобувши рівень вищої освіти «бакалавр», повинні демонструвати розуміння лінгвосоціокультурних особливостей франкомовних країн; глибокі знання спадщини франкомовних народів у контексті європейської та світової культури; вміння та потребу рефлексувати щодо лінгвосоціокультурних аспектів; усвідомлювати роль лінгвосоціокультурного аспекту у здійсненні міжкультурної комунікації і бути готовими до постійного вдосконалення і покращення набутого рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності.

Отже, магістранти мають оволодіти знаннями щодо змісту формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів на кожному з етапів їх навчання у вищій школі в єдності із мовними і мовленнєвими компетентностями як під час ПЗ з ФМ, так і в позааудиторній роботі, зокрема з використанням Інтернет-ресурсів, які містять лінгвосоціокультурну інформацію.

Майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати, що успішність формування мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей значною мірою залежить від рівня сформованості *навчально-стратегічної компетентності* [420, с. 442], яка складається із двох компонентів: навчальної компетентності та стратегічної компетентності.

Навчальна компетентність – це здатність і готовність до усвідомленого й ефективного самостійного керування навчальною діяльністю від формулювання мети до самоконтролю і самооцінки її результатів, що передбачає володіння стратегіями і прийомами навчальної діяльності [314, с. 12], і є обов'язковим компонентом змісту навчання ІМ та умовою розвитку продуктивної навчальної діяльності тих, хто навчається [314, с. 64].

Стратегічна компетентність – це здатність компенсувати в процесі спілкування недостатнє знання мови, а також мовленнєвого її соціального досвіду спілкування іноземною мовою [10, с. 295], адекватно використовувати засвоєний репертуар стратегій на основі набутих знань і вмінь [672, с. 22].

На підставі дослідження І.П. Задорожної [207, с. 95], до змісту навчально-стратегічної компетентності відносимо *знання* індивідуальних психологічних особливостей та особливостей навчального стилю, навчальних стратегій (метакогнітивних, когнітивних), стратегій використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності, комунікативних стратегій (компенсаторних, соціальних, афективних) та *навички і вміння* визначати й усвідомлювати власні

психологічні особливості, особливості власного навчального стилю; використовувати навчальні та комунікативні стратегії; добирати ефективні стратегії для вирішення навчального завдання чи комунікативної задачі для досягнення цілей комунікації; враховувати особливості власного навчального стилю під час вибору стратегій і засобів. Цінними в контексті нашого дослідження є сформульовані авторкою вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями англійської мови (є релевантними і в контексті підготовки майбутніх учителів ФМ) навчально-стратегічною компетентністю, а саме:

– на I курсі значна увага повинна приділятися оволодінню студентами метакогнітивними стратегіями, когнітивними, а також компенсаторними стратегіями;

– на II курсі акцентується подальше оволодіння метакогнітивними і когнітивними стратегіями, а також більша увага до стратегій використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності, інтенсивне оволодіння соціальними стратегіями;

– на III і IV курсах передбачається подальше оволодіння навчальними, комунікативними стратегіями і стратегіями використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності [207, с. 100].

Викладене вище дозволяє стверджувати, що майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати необхідність оволодіння студентами навчально-стратегічною компетентністю, уміти надавати їм відповідних знань, формувати на їхній основі навички та вміння, що вимагає володіння ним відповідною методикою.

Отже, до компонентів МК майбутнього викладача ФМ слід віднести *субкомпетенцію* у формуванні *лінгвосоціокультурної* компетентності; *субкомпетенцію* у формуванні *навчально-стратегічної* компетентності.

За сучасних умов неможливо уявити процес навчання ІМ без використання ІКТ, що передбачає володіння викладачем спеціальними знаннями, навичками та вміннями. У зв'язку з цим, науковий інтерес представляє проблема готовності майбутніх викладачів ФМ до використання ІКТ у майбутній професійно-методичній діяльності, яку, слідом за О.М. Гончаренко [147, с. 11], розуміємо як єдність особистісних і професійних якостей, які забезпечують цілеспрямоване, доцільне, творче використання ІКТ у професійно-методичній діяльності.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел [55; 248; 711; 727; 731], власного педагогічного досвіду та спостережень за перебігом навчального процесу ми констатуємо, що готовність магістранта до використання ІКТ у професійно-методичній діяльності – це особистісно-діяльнісна якість



майбутнього фахівця, яка характеризується взаємопов'язаністю та взаємозалежністю її компонентів: високого рівня професійно орієнтованих методичних знань, сформованості методичних навичок і розвитку вмінь використовувати ІКТ з метою формування у студентів ПОФКК.

У науковій літературі визначено рівні готовності студентів до використання ІКТ у професійній діяльності:

– рецептивний – знання у галузі ІКТ, знання про можливості їх використання у навчанні ІМ;

– репродуктивний – позитивна мотивація до використання ІКТ у професійній діяльності;

– продуктивний – сформованість системи навичок і вмінь щодо використання ІКТ у навчанні ІМ;

– творчий – творчий потенціал студентів у процесі використання ІКТ у професійній діяльності [711].

Частково підтримуючи цю точку зору, вважаємо за необхідне уточнити рівні готовності майбутніх викладачів ФМ до використання ІКТ у професійно-методичній діяльності, виокремивши серед них *рецептивний*, *репродуктивний* та *продуктивний*.

У широкому значенні *рецептивний* рівень готовності майбутніх викладачів ФМ до використання ІКТ у професійно-методичній діяльності передбачає оволодіння *знаннями* про:

– критерії добору навчальної інформації із ресурсів мережі Інтернет;

– методичний потенціал засобів синхронної (чат, веб-семінари, віртуальні класи, скайп-дебати, відеоконференції тощо) та асинхронної Інтернет-комунікації (блоги, вікі, електронна пошта, подкасти тощо), їхніх можливостей для формування ПОФКК студентів;

– особливості та можливості створення авторських ЕЗН, Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування ПОФКК студентів та окремих її складових.

Набуті знання на *рецептивному* рівні уможливають формування у майбутніх викладачів ФМ відповідних навичок (*репродуктивний* рівень) і вмінь (*продуктивний* рівень).

*Репродуктивний* рівень характеризується *навичками* використовувати ІКТ під час підготовки до семінарських занять з навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», зокрема для розроблення окремих фрагментів ПЗ; в процесі розроблення планів-конспектів під час підготовки до ПЗ з ФМ і для організації позааудиторної роботи з ФМ протягом педагогічної практики (добирання й адекватне використання навчального матеріалу ресурсів мережі

Інтернет з метою формування ПОФКК та окремих її складників; фрагментарне використання засобів синхронної й асинхронної Інтернет-комунікації для формування ПОФКК студентів під час СР, часткове створення власних ЕЗН (наприклад, електронних тестових завдань).

*Продуктивний* рівень визначають *уміння* створювати авторські ЕЗН, Інтернет-ресурси навчального призначення з метою формування ПОФКК та окремих її складників.

У процесі набуття студентами спеціальних знань, навичок і вмінь в галузі комплексного використання ІКТ відбувається формування ІКТ-компетенції майбутніх викладачів ІМ [7] як конструкту, який складається із теоретичних знань про сучасні ІКТ і практичних умінь їх створення і використання в процесі формування мовленнєвих навичок і вмінь під час навчання ІМ і культури [192, с. 12], професійно значущої здатності фахівця до вільної орієнтації в інформаційному просторі з метою пошуку, відбору й аналізу інформаційних джерел; застосування ІКТ у професійній діяльності; професійному і особистісному саморозвитку і самовдосконаленні [578, с. 8].

ІКТ-компетенція фахівців різних галузей знань має свою специфіку, а оволодіння ІКТ з метою їх використання у професійній діяльності розглядається як необхідна складова підготовки фахівця будь-якої спеціальності [276, с. 58].

Отже, доцільно у межах нашого дослідження оперувати поняттям ***професійно орієнтована ІКТ-компетенція*** майбутнього викладача ФМ, яка є невід'ємною складовою його МК.

ПОФКК, зокрема її лігвосоціокультурний компонент розвивається в процесі позааудиторної роботи з ФМ, яку майбутній викладач повинен уміти організовувати на основі набутих знань, сформованих навичок і вмінь, що складають методичну компетенцію в організації позааудиторної роботи з ФМ, яку, як ми вважаємо, доцільно включити до структури МК.

Таким чином, розглянуті компетенції та субкомпетенції є компонентами МК майбутнього викладача ФМ і виступають в органічній єдності та взаємозв'язку, адже рівень їх сформованості впливає на реалізацію викладачем усіх видів його професійно-методичної діяльності.

Активна НДД викладача ФМ сприяє підвищенню його професійного рівня, дозволяє залучати у навчальний процес новітні методики і технології навчання тощо.

Підсумовуючи викладене вище, представимо структуру МК майбутнього викладача ФМ (див. рис. 2.2).

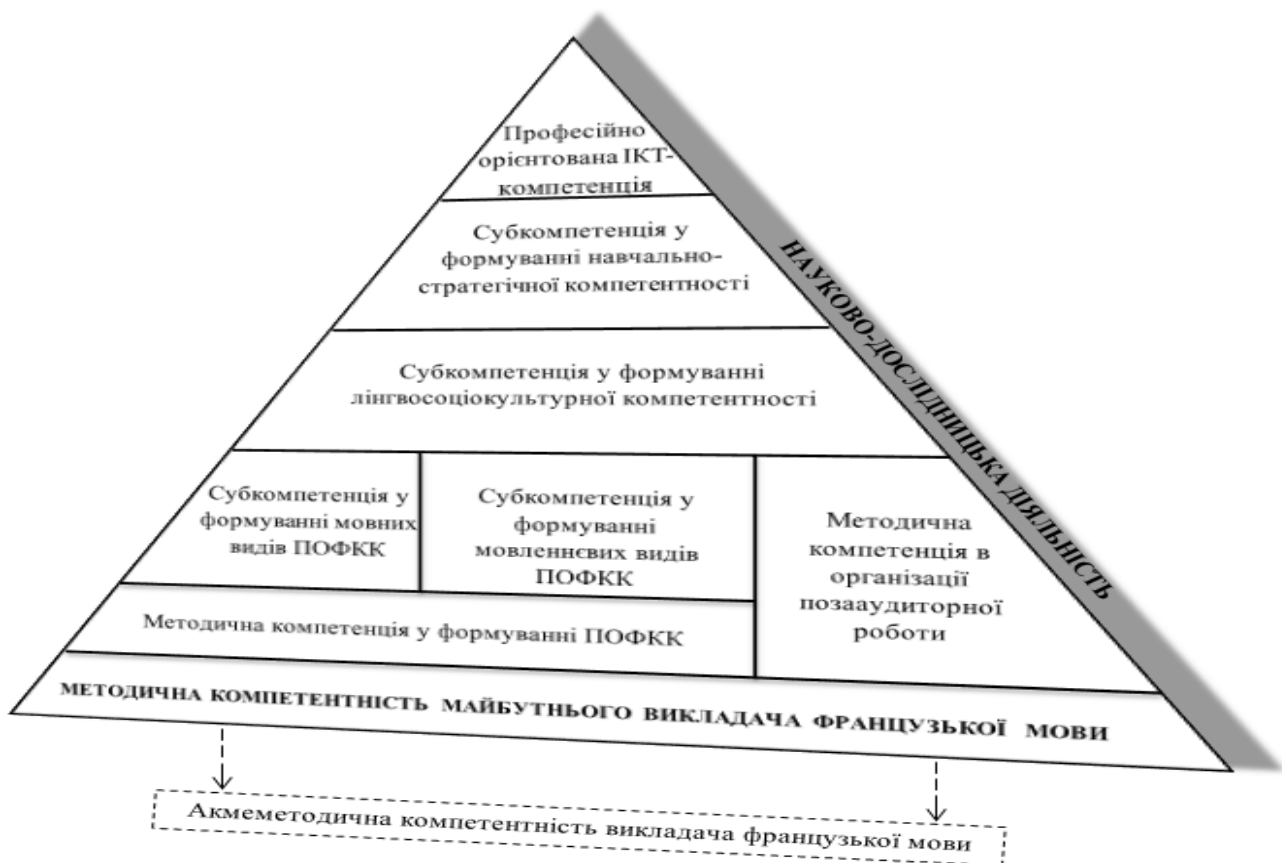


Рис.2.2. Структура методичної компетентності майбутнього викладача французької мови

Умовні позначення: ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність

МК майбутнього викладача ФМ як стратегічна мета і очікуваний результат його методичної підготовки у ВНЗ, з нашої точки зору, є вихідним рівнем розвитку МК викладача ФМ, яка у процесі його професійно-методичного саморозвитку й самовдосконалення проявиться, як ми вважаємо, в новій якості – в МК вищого рівня «акме» (від др.-грецьк. ακμή, асте – вершина, вищий ступінь) – акметодичній компетентності (див. рис. 2.1).

0

Рис. 2.3. Схема розвитку методичної компетентності викладача французької мови ВНЗ

Професійні «акме», як форми досягнення особистістю високого рівня професійного розвитку, досліджувалися Б.Г. Ананьєвим, А.О. Деркачем, В.Г. Зазикінім, Н.В. Кузьминою та іншими науковцями. Втім недослідженим залишається «акме» професійно-методичної діяльності викладача ІМ.

Професійне «акме» розглядають як психічний стан, який означає максимальну мобілізованість, реалізованість усіх професійних здібностей, можливостей і резервів особистості на відповідному етапі життя. Професійно значущі «акме» – це високий рівень професійних досягнень особистості, рівень професійної майстерності, який переходить у професійну творчість, коли фахівець виходить за межі професійного досвіду, висуває перед собою нові задачі, використовує нові прийоми і технології, здійснює свій індивідуальний внесок у досвід професії. Це, у свою чергу, передбачає підвищення фахівцем особистих попередніх професійних результатів і здатність надати своєму професійному розвитку висхідного прогресивного характеру [12, с. 130-131].

Погоджуємося із А.К. Крупченко, що відповідні вміння розширюють МК викладача ІМ, а саме: написати авторську і робочу програми для конкретної спеціальності; здійснювати аналіз потреб студентів як лінгвістичного, так і професійного характеру; формулювати цілі, яких студенти повинні досягти по закінченні курсу навчальної дисципліни; добирати спеціальну навчальну літературу, укладати навчальні посібники / підручники, розробляти навчально-методичні комплекси тощо [328, с. 11]. З огляду на це вважаємо, що результатом цілеспрямованого професійно-методичного й особистісного розвитку викладача ФМ як активного суб'єкта професійно-методичної діяльності є *акметодична компетентність* як найвищий рівень МК, що розвивається в процесі його професійно-методичної діяльності. Підтримуємо точку зору О.С. Глинського у тому, що досягнення тим, хто навчається, власного «акме» забезпечується, зокрема, й досягненням викладачем «акме» у своїй професійній діяльності [142, с. 9].

Досягнення викладачем ФМ рівня акметодичної компетентності, на нашу думку, можливе за умов високої мотивації професійно-методичної діяльності, досягнення найвищого рівня професіоналізму, самореалізації, саморозвитку; професійно-методичного цілепокладання; особистої відповідальності за результати своєї професійно-методичної діяльності; володіння стратегіями самонавчання з метою підвищення кваліфікації; самоаналізу й методичної рефлексії; проектування й реалізації власного професійного маршруту для досягнення найвищих результатів професійно-методичної діяльності; методичної автономії тощо. До зовнішніх умов досягнення «акме» слід віднести сприятливе й акмеологічно насичене

професійне середовище, яке спонукає фахівця до розкриття його професійних можливостей [12, с. 135]. Зауважимо, що процес розвитку МК викладача ФМ до рівня його акмеметодичної компетентності не є предметом нашого дослідження, втім може стати перспективою подальших наукових розвідок.

СР майбутніх викладачів ФМ є значущою формою організації навчально-виховного процесу з метою формування у них МК у єдності всіх її складників. Методично коректна організація СР магістрантів уможливіть формування стратегій самонавчання для цілеспрямованого професійно-методичного саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя. Визначимо особливості організації СР майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК.

## **2.2 Особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю**

Проблема організації СР магістрантів з метою формування МК у сучасних умовах навчально-виховного процесу у ВНЗ і відповідно до одного із принципів Болонського процесу – навчання впродовж життя – є надзвичайно актуальною і значущою. Адже, як зазначалося у попередньому викладі, формування МК у майбутніх викладачів ФМ є стратегічною метою й очікуваним результатом їхньої методичної підготовки, підґрунтям для її розвитку до рівня акмеметодичної компетентності впродовж усього періоду професійно-методичної діяльності викладача ФМ.

В умовах сьогодення потребують переосмислення й нових педагогічних і методичних рішень форми, види та методи організації самостійної професійно орієнтованої НПД магістрантів. Це пов'язано, передусім, із розширенням поля їхньої самостійної діяльності в умовах упровадження в навчально-пізнавальний процес ІКТ, які забезпечують формування у них умінь самоорганізації й самонавчання [214, с. 3]. Вважаємо, що через оволодіння магістрантами вміннями самостійної професійно орієнтованої НПД в позааудиторних умовах розвиваються вміння їхньої самостійної професійно-методичної діяльності.

Дослідження особливостей організації СР майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК передбачає вирішення таких завдань: з'ясувати сутність поняття «СР студентів», представленого у науковій літературі; визначити специфіку самостійної роботи майбутніх викладачів ФМ і види діяльності магістрантів у процесі самостійного оволодіння МК у вищій школі.

Попри багатостороннє висвітлення у наукових джерелах особливостей організації СР [223, с. 74], за сучасних умов її вдосконалення не втрачає своєї актуальності. Відомо, що СР у ВНЗ проводиться з метою: систематизації й

закріплення набутих теоретичних знань і практичних умінь студентів; поглиблення і розширення теоретичних знань; формування вмінь використання нормативної, правової, довідкової документації та спеціальної літератури; розвитку пізнавальних здібностей і активності студентів, творчої ініціативи; формування самостійності мислення, здатності до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації; розвитку дослідницьких умінь [243, с. 6].

У процесі СР вдається вирішити протиріччя між трансляцією знань та їх засвоєнням у взаємозв'язку теорії і практики, адже СР виконує низку функцій:

- розвивальну – підвищення культури розумової праці, залучення студентів до творчих видів діяльності;

- інформаційно-навчальну – навчальна діяльність студентів під час аудиторних занять підкріплюється СР в позааудиторний час;

- орієнтувально-стимульовальну – процес навчання забезпечує професійне прискорення;

- виховну – формуються і розвиваються професійні якості майбутнього фахівця;

дослідницьку – досягається новий рівень професійно-творчого мислення [483, с. 3-5].

З'ясуємо трактування поняття «СР студентів» науковцями, зокрема дидактами, психологами та методистами. Розуміння поняття «СР студентів» залежить від того, яке місце при визначенні її сутності відводиться організаційно-методичному чи процесуальному компонентам у НПД студентів [749, с. 74]. Так, СР розуміють як: вид навчальної діяльності, який виконується без безпосереднього контакту з викладачем чи керований ним опосередковано через спеціальні навчальні матеріали; невід'ємну ланку процесу навчання, яка передбачає, передусім, індивідуальну роботу студентів відповідно до настанов викладача, підручника чи програми навчання [10, с. 268]; заплановану діяльність під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [19, с. 37]; самостійний пошук необхідної інформації для отримання знань, вирішення навчальних чи професійних задач [37, с. 53]; вид чи форму навчальної діяльності, організовану без безпосереднього керівництва викладача [314, с. 14]; засіб організації навчального чи наукового пізнання студента [351, с. 123]; діяльність, яка передбачає максимальну активність студентів відносно предмета діяльності, матеріалу, який засвоюється [569, с. 229]; форму організації самостійної НПД, керовану і контрольовану студентом на основі зовнішнього опосередкованого керівництва викладачем [207, с. 19].

П.І. Підкасистий визначає СР як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію, а самостійну діяльність як цілеспрямований процес,

який організується та виконується у структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань. На його думку, СР є специфічним засобом організації і управління самостійною діяльністю тих, хто навчається у навчальному процесі, тобто, з одного боку, це – навчальне завдання, яке пропонує викладач, з іншого – певний спосіб діяльності з виконання цього завдання або з метою поглиблення та отримання нових знань [530, с. 45].

О.В. Захарова вважає СР студентів багатостороннім, поліфункціональним явищем і зазначає, що СР має не лише навчальне, але й особистісне та суспільне значення, є цілеспрямованою сукупністю суб'єктивних дій студента та здійснюється під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу і полягає у вирішенні навчально-пізнавальних задач, дослідженні навчально-професійних проблем, що сприяє формуванню пізнавальної самостійності, ініціює здатність та потребу до самоосвіти [213, с.7-10].

З точки зору М.А. Іванової, СР студентів – це метод безперервної освіти й одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності, в основу якої покладено партнерський тип взаємодії викладача та студента і яка характеризується більшою активністю протікання пізнавальних процесів і слугує засобом підвищення результативності навчання та підготовки студентів до самоосвіти [232, с. 68–69].

Діяльнісний характер СР тих, хто навчається, підкреслює й І.О. Зимня. Досліджуючи психологічні проблеми оволодіння нерідною мовою, науковець характеризує СР як навчальну діяльність, яка організовується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, згідно з запропонованою програмою, і здійснюється ним у раціональний для нього час, самоконтролюється у процесі навчання за умови зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача (навчальної комп'ютерної програми, дисплейної техніки) [224, с. 95].

І.О. Зимня вважає, що СР є вищою формою навчальної діяльності; діяльністю суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій та саморозвитку в процесі вирішення ним через навчальні дії спеціально поставлених викладачем навчальних задач на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку того, хто навчається [223, с. 93]. СР, зауважує дослідниця, повинна бути усвідомленою, вільною за вибором, внутрішньо мотивованою діяльністю, яка передбачає виконання тими, хто навчається, цілої низки дій, а саме: усвідомлення мети своєї діяльності; прийняття навчальної задачі, надання їй особистісного значення; підпорядкування інших інтересів і форм своєї зайнятості виконанню цієї задачі;

самоорганізація в розподілі навчальних дій в часі, самоконтролю їх виконання [223, с. 250].

Отже, доцільно акцентувати суб'єктивні характеристики НПД магістрантів в процесі СР: усвідомленість, свобода вибору, внутрішня вмотивованість діяльності, самоорганізація, самоконтроль і самокорекція.

Таким чином, у контексті сучасних вимог до професійної підготовки фахівців науковці наголошують на діяльнісному характері СР студентів, що уможлиблює їх підготовку до самоосвіти впродовж життя. Не заперечуючи різних підходів науковців до трактування змісту поняття «СР» (рис. 2.4), ми виходимо з того, що «СР студентів» – це форма організації навчального процесу [210], під час якої відбувається оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять.

Рис. 2.4. Трактування поняття «самостійна робота» у сучасних наукових дослідженнях

СР магістрантів як організаційна форма навчання, спрямована на оволодіння МК, на нашу думку, реалізується у двох аспектах, а саме: через їхню *самостійну професійно орієнтовану НПД і НДД*.

НПД передбачає набуття методичних знань, формування та розвиток методичних навичок і вмінь під час підготовки до семінарських занять з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі». НДД магістрантів в процесі оволодіння МК спрямована, передусім, на науково-методичний пошук з метою підготовки магістерської роботи.



Відповідно до ідей і положень компетентнісного підходу самостійна професійно орієнтована НПД і НДД кожного магістранта з оволодіння МК передбачає розвиток у нього особистісної відповідальності за її перебіг і результати. Різний вихідний рівень сформованості МК магістрантів, індивідуальний стиль навчання, притаманний кожному з них та індивідуальна траєкторія учіння, обрана кожним із них, вимагає, з нашої точки зору, специфічної організації їхньої самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД. Отже, організовуючи СР майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК, викладач має враховувати низку суб'єктивних факторів [529], які конкретизуємо у межах нашого дослідження, а саме: їхню різнорівневу методичну підготовку; різний темп, стиль, характер самостійної навчальної діяльності кожного; прагнення індивідуально структурувати свій особистий час.

Об'єктивними факторами, які, на нашу думку, впливають на ефективність перебігу самостійної НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК, є такі: організація викладачем компетентнісно та професійно орієнтованої самостійної НПД і НДД; цілеспрямована діяльність викладача з метою формування готовності магістрантів до самостійного проектування індивідуальної траєкторії учіння та ефективної її реалізації.

Вважаємо, що засоби формування МК, спосіб взаємодії магістрантів і викладача та магістрантів між собою впливають на ефективність організації їхньої самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД. Цілком поділяємо точку зору К.В. Симонян про те, що сучасні ІКТ є ефективним засобом керування СР студентів і виведення її на рівень самостійної навчальної діяльності з притаманними їй особливостями, серед яких: самостійність і активність студентів, розвиток у них відповідних умінь і навичок організації навчальної діяльності, здатність ініціювати свою навчальну діяльність, керувати цією діяльністю, що сприяє формуванню пізнавальної самостійності, яка керується, оцінюється й контролюється студентом за допомогою комп'ютерних технологій [606, с. 9-10]. Науковці наголошують, що комп'ютерна підтримка і супровід самостійної навчальної діяльності є абсолютно необхідними як для оперативного забезпечення студентів навчальними матеріалами, так і для автоматизованого обліку їхніх навчальних досягнень [23].

Викладені вище положення дозволили дослідникам увести у науковий обіг поняття «асинхронна СР студентів» [433; 528] та «асинхронна СР студентів в електронному навчанні» [433]. На думку Т.П. Петухової, асинхронна СР студента – це вид НПД, який ґрунтується на індивідуально розподіленому у часі виконанні комплексу різнорівневих завдань з консультаційно-

координувальною допомогою викладача [528, с. 8]. З точки зору Н.В. Михайлової, асинхронна СР студентів сучасного ВНЗ – це індивідуалізована ініціативна навчальна діяльність майбутніх фахівців, яка здійснюється в інтегративному просторі нових ІКТ і спрямована на актуалізацію суб'єктної позиції та підвищення компетентнісного рівня відповідальності особистості за результати навчальної діяльності [433, с. 5].

Упровадження ІКТ в організацію асинхронної СР сприяє підвищенню її ефективності й уможлиблює індивідуальну траєкторію учіння кожного студента через ЕЗН. Н.В. Михайлова вважає, що в такому випадку йдеться про особливий вид асинхронної СР – про асинхронну СР студентів в електронному навчанні. За визначенням дослідниці, асинхронна СР студентів в електронному навчанні – це розподілена у часі інтерактивна взаємодія студентів у просторі сучасних ІКТ, які спонукають до ініціативного вирішення навчально-пізнавальних, практичних задач у спільній колективно-груповій діяльності в умовах несинхронізованої навчальної комунікації [433, с. 5].

Підсумовуючи викладене вище, констатуємо, що в умовах стрімкої і постійно зростаючої інформатизації суспільства і системи вищої освіти зокрема, широкого впровадження ІКТ у всі сфери життєдіяльності людини, керуючись положеннями, які викладені у державних документах [211; 301; 458; 460; 539; 553; 554], асинхронну СР студентів слід розглядати як особливу форму організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, яка реалізується через асинхронну самостійну навчальну діяльність студентів з використанням ІКТ. Відповідно до предмету нашого дослідження вважаємо за доцільне уточнити окреслені вище поняття.

*Асинхронну самостійну професійно орієнтовану НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ* трактуємо як багатоаспектну, поліфункціональну, цілеспрямовану індивідуальну траєкторію їхнього учіння в позааудиторний час із залученням дібраних і / або розроблених викладачем ЕЗН з метою оволодіння МК.

Результативність асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ з метою формування МК з використанням ІКТ, на нашу думку, зумовлюється такими чинниками: стійкою внутрішньою мотивацією магістрантів; професійно орієнтованою індивідуальною траєкторією учіння; самостійністю прийняття методичних рішень; індивідуальною самоорганізацією НПД і НДД кожним магістрантом у властивому йому темпі, у зручному місці й у зручний час; асинхронною полісуб'єктною взаємодією всіх учасників навчального процесу – викладача із магістрантами та магістрантів між собою.

Отже, можемо стверджувати, що в процесі асинхронної самостійної

професійно орієнтованої НПД і НДД майбутніх викладачів французької мови з використанням ІКТ формуються а) мотиви різних видів професійно-методичної діяльності; б) вміння приймати самостійні методичні рішення й проектувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію учіння як необхідну передумову самоосвіти впродовж життя; в) професійно орієнтовані вміння використовувати ІКТ як у професійно-методичній діяльності, так і з метою саморозвитку й самовдосконалення. Асинхронна самостійна професійно орієнтована НПД і НДД з використанням ІКТ уможлиблює контроль за її перебігом і результатами як самими магістрантами, так і викладачем.

Таким чином, упровадження ІКТ у навчальний процес неодмінно залучає магістрантів до *професійно орієнтованої інформаційно-комунікаційної діяльності*, яка впродовж оволодіння МК не є цільовим видом діяльності порівняно з асинхронною НПД і НДД, але уможлиблює їх ефективну організацію, супроводжуючи ці види діяльності майбутніх викладачів ФМ.

Проілюструємо інтеграцію професійно орієнтованої інформаційно-комунікаційної діяльності магістрантів в їхню асинхронну професійно орієнтовану *НПД*, керовану викладачем: ознайомлення з автентичними навчально-методичними комплексами з ФМ, доступними в мережі Інтернет; перегляд і аналіз відеофрагментів ПЗ з ФМ, представлених у мережі Інтернет; ознайомлення з Інтернет-ресурсами навчального призначення, їх аналіз (за завданням викладача); використання пропонованих викладачем інформаційних (бази даних, інформація про музеї, готелі тощо) та / або медіаресурсів (художні та документальні фільми, відеофрагменти, подкасти, музичні відеокліпи тощо), зокрема представлених у мережі Інтернет, при укладанні планів-конспектів (фрагментів) ПЗ з ФМ, а також для розроблення сценаріїв позааудиторних заходів ФМ.

Професійно орієнтована інформаційно-комунікаційна діяльність магістранта під час асинхронної *НДД* реалізується, переважно, з метою ознайомлення із науковими джерелами за темою дослідження, розміщеними у мережі Інтернет, і в процесі (а)синхронних консультацій з науковим керівником магістерської роботи й обміну інформацією із магістрантами. Вважаємо, що наукові джерела для опрацювання мають бути рекомендованими науковим керівником магістерської роботи, а їхній добір із Інтернет-ресурсів слід здійснювати за відповідними критеріями, серед яких вагомим і обов'язковим є критерій авторитетності Інтернет-джерела [111, с. 97]. Водночас окремі види професійно орієнтованої інформаційно-комунікаційної діяльності майбутнього викладача ФМ в процесі асинхронної НПД можуть реалізовуватися ним і під час асинхронної НДД для реалізації практичної частини магістерської роботи з

дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», де представляється авторська методика магістранта.

Викладене вище дозволяє стверджувати, що інформаційно-комунікаційна діяльність майбутнього викладача ФМ має професійно орієнтований характер, інтегрується в асинхронну професійно орієнтовану НПД і НДД й уможлиблює підвищення ефективності формування МК.

Існує думка, що в процесі СР формується навчальна автономія студентів [181, с. 43], яку визначають як вроджену схильність індивіда діяти самостійно, здатність до незалежних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень; певне психологічне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності [812, с. 4]; здатність приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення ІМ і нести відповідальність за їх виконання та результат [684, с. 28].

Здатність до автономії проявляється як у способі учіння, так і в способі переносу студентами результатів навчання на більш широкий контекст [812, с. 4]. Поділяємо точку зору А. Лемпінга і вважаємо, що поняття «автономія студента» і «СР студента» не є синонімами [807, с. 53]. Автономія, зазначає І.П. Задорожна, включає постановку цілей самими студентами, визначення програми дій, її виконання, самокорекцію, самоаналіз і самооцінку результатів власної діяльності [207, с. 22].

О.М. Соловова обґрунтовує відмінність між термінами «навчальна автономія» та «навчальна самостійність» і вважає, що в процесі СР студенти переважно обирають технологію виконання конкретної навчальної задачі, у той час як навчальна автономія передбачає вибір не лише того, як потрібно навчатися, але й того, чого навчатися для досягнення поставленої мети [629, с. 144]. Отже, йдеться про проектування індивідуальної траєкторії учіння (як навчатися?) та формулювання студентами проміжних цілей (чого навчатися?) на шляху до досягнення стратегічної мети.

К.С. Махмурян автономію вчителя тісно пов'язує із його професіоналізмом і рефлексивними здібностями. Дослідниця пропонує розуміти автономію вчителя ІМ як його самовизначення, саморозвиток і самоактуалізацію в професійній діяльності [413]. Крім того, науковці вважають, що автономія викладача ІМ передбачає, передусім, вміння планувати свою діяльність; володіння широким спектром методичних прийомів і вміння адекватно використовувати їх відповідно до віку тих, хто навчається, та поставлених цілей; вміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі; здійснювати добір різних засобів навчання відповідно до конкретних умов; готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень [430, с. 3].

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо, що автономним (з методичної точки зору) є викладач ФМ, який виконує свої виробничі функції в реальному навчально-виховному процесі, самостійно трансформуючи при цьому свої соціальні ролі. Тому *автономія викладача ФМ* – це набута в процесі виконання виробничих функцій здатність до адекватної професійно-методичної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя, основи якої закладаються у ВНЗ під час самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД в різних формах організації навчального процесу з метою його методичної підготовки.

Отже, в умовах навчання у вищій школі доцільніше, з нашої точки зору, керуватися поняттям «самостійність», а в контексті нашого дослідження використовувати термін «методична самостійність майбутнього викладача ФМ», адже асинхронна самостійна професійно орієнтована НПД і НДД сприяє її формуванню, розвитку та трансформації в автономію під час професійно-методичної діяльності. Перш ніж надати тлумачення поняття «методична самостійність майбутнього викладача ФМ», проаналізуємо визначення терміну «самостійність» у науковій літературі.

Аналіз низки наукових праць показав, що самостійність трактують як: одну із властивостей особистості, що характеризується, по-перше, сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов реалізації, а також стосунками з іншими людьми, які встановлюються у процесі діяльності [148, с. 298]; одну із найважливіших якостей особистості, що проявляється в умінні ставити перед собою певні цілі, досягати їх власними силами; здатність особистості до діяльності, основою якої є мотиваційні чинники [100]; інтегральну якість особистості, яка визначає її здатність здійснювати СР на основі формування якостей рефлексивного керування [214, с.10].

Таким чином, до структури самостійності науковці відносять знання, уміння, навички і здатність, особистісні якості та мотиваційні чинники. З нашої позиції, самостійність магістрантів слід розглядати через призму їхньої НПД і НДД, у процесі якої майбутні викладачі ФМ виступають як активні суб'єкти учіння з метою оволодіння МК, що передбачає самостійне набуття знань, самостійне оволодіння навичками та вміннями.

Отже, *методичну самостійність майбутнього викладача ФМ* тлумачимо як характеристику його НПД і НДД, яка проявляється у самостійному прийнятті методичних рішень і адекватних методичних діях на основі набутих методичних знань, сформованих навичок та розвинутих умінь; у здатності до саморефлексії, самооцінки й самокорекції. Втім йдеться не лише про надання магістрантам широких повноважень для контролю за результатами

свого учіння, а, здебільшого, про використання викладачем таких методів, прийомів і засобів навчання, які уможливають їхню активну участь в оволодінні МК.

Методична самостійність майбутнього викладача ФМ, як ми вважаємо, визначається сукупністю взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: психологічного, інформаційно-комунікаційного, операційного.

*Психологічний компонент* містить інтелектуальні здібності та творчий потенціал майбутніх викладачів ФМ для здійснення професійно-методичної діяльності; позитивну внутрішню мотивацію до асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД з оволодіння МК; уміння проектувати власний освітній маршрут і здатність ефективно реалізувати індивідуальну траєкторію учіння; усвідомлення необхідності оволодіння МК для виконання виробничих функцій та реалізації соціальних ролей викладача ФМ; здатність до саморефлексії, що передбачає критичне осмислення, реальну оцінку за перебігом і результатами асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД, самокорекцію власної індивідуальної траєкторії учіння як важливої передумови досягнення стратегічної мети методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ у ВНЗ та формування вміння самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя з метою досягнення рівня акме методичної компетентності.

*Інформаційно-комунікаційний компонент* має, з нашої точки зору, дворівневу структуру і складається із підготовчого й основного рівня.

На *підготовчому* рівні магістранти оволодівають комп'ютерною грамотністю. Комп'ютерна грамотність – це одна із ключових компетенцій, необхідних кожній людині для особистісної реалізації і розвитку [219; 277], що передбачає вміння використовувати комп'ютер для оцінки, зберігання, презентації й обміну інформацією; вміння працювати у текстовому редакторі, з таблицями і базами даних, здійснювати електронну комунікацію [277, с. 16], знаходити необхідну інформацію у мережі Інтернет, обробляти її (читання, конспектування) і зберігати (копіювання) тощо. Цими вміннями майбутні викладачі ФМ оволодівають протягом навчання у вищій школі під час вивчення спеціальних дисциплін, передбачених навчальним планом. Утім вважаємо, що самої комп'ютерної грамотності не достатньо, її можна вважати лише вагомою передумовою для реалізації завдань основного рівня.

*Основний* рівень передбачає знання магістрантами критеріїв відбору та вміння, на їх основі, аналізувати і добирати ЕЗН та Інтернет-ресурси навчального призначення для формування ПОФКК чи окремих її складників з метою виконання методичних завдань. Працюючи з Інтернет-ресурсами

навчального призначення, вони мають критично і рефлексивно оцінювати навчальну інформацію, яка там представлена, та відповідально використовувати її для включення до планів-конспектів ПЗ з ФМ. Необхідним, як ми вважаємо, є також уміння самостійно розробляти ЕЗН на основі доступних (безкоштовних) інструментальних програм. Основний рівень передбачає також уміння працювати з ЕЗН в ІКНС під час асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД з оволодіння МК.

У межах *операційного компоненту* йдеться про володіння спеціальними навчальними вміннями, а саме:

1) самостійно організувати НПД і НДД в позааудиторних умовах, працювати з науковими та науково-методичними джерелами (зокрема, французькою та другою ІМ), довідковою та навчально-методичною літературою; проектувати і реалізовувати індивідуальну траєкторію учіння;

2) аналізувати, критично оцінювати й коригувати НПД і НДД у позааудиторних умовах в процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння.

Відповідно, вміння першої групи формують здатність до саморегуляції, а вміння другої – здатність до самоаналізу, саморефлексії й самоконтролю.

Методична самостійність магістрантів, як ми вважаємо, проявляється також у їх умінні

– здійснювати добір навчального матеріалу в процесі підготовки до семінарських занять з «Методики викладання ІМ у вищій школі» (укладання планів-конспектів фрагментів ПЗ) та під час педагогічної практики з ФМ (розроблення планів-конспектів ПЗ / сценаріїв позааудиторних заходів);

– укладати різноцільові вправи та коректно формулювати інструкції ФМ;

– керувати навчальними діями студентів під час аудиторної роботи з ФМ;

– організувати СР студентів з оволодіння окремими складниками ПОФКК, активно залучаючи при цьому сучасні ІКТ і ЕЗН;

– реалізовувати цілі ПЗ (виховну, розвивальну, освітню, лінгвосоціокультурну, професійну) засобами ФМ.

Методична самостійність майбутнього викладача ФМ під час навчання у ВНЗ, як ми вважаємо, формується та розвивається поетапно. Виділяємо такі етапи її формування: *адаптаційний, моделювальний та креативний*. Розглянемо динаміку формування методичної самостійності майбутнього викладача ФМ у вищій школі відповідно до визначених етапів.

З нашої точки зору, формування методичної самостійності майбутнього викладача ФМ починається з першого року його навчання у вищій школі під час ПЗ з ФМ за умови організації професійно орієнтованого учіння студентів шляхом використання спеціальних завдань, адже система навчання ІМ як

узагальнення об'єктно-предметної галузі методики складається із взаємодії двох підсистем: навчальної дисципліни «Практика ІМ» та методики як науки, яка значною мірою визначає успішність функціонування першої підсистеми [73, с. 27]. Мета опосередкованої методичної підготовки студентів в процесі професійно орієнтованого навчання ІМ передбачає формування методичної компетенції в єдності її компонентів і субкомпетенцій з урахуванням дидактичного потенціалу ПЗ з ІМ, обмежень, пов'язаних з метою й умовами проведення ПЗ, рівня теоретичної методичної підготовки студентів [397, с. 14].

Для забезпечення професіоналізації процесу учіння О.С. Глазіріна пропонує використовувати «метод включення», який реалізується в процесі професійно орієнтованого навчання і характеризується добром специфічного, методично організованого і структурованого іншомовного навчального матеріалу [141, с. 86].

Н.Ф. Бориско вважає за доцільне не обмежуватися лише насиченістю навчальних матеріалів і навчального процесу професійними темами та відповідним лексичним матеріалом. З точки зору науковця, передусім, необхідна така організація навчального процесу, яка дозволить сенсифікувати студентів до методів і прийомів, які використовуються на ПЗ з ІМ, до можливостей використання прийомів і стратегій самонавчання, стимулюючи рефлексивне мислення студентів і аналіз, що сприятиме розвитку нової культури навчання й учіння [91, с. 5].

Відомо, що ПЗ з ІМ у мовному ВНЗ слугують для студентів аналогом і моделлю їхньої майбутньої професійної діяльності [91, с. 5]. Науковці вважають [560, с. 81], що сам факт переносу слід розглядати як позитивний для навчання, навіть якщо його результат буде негативним. Ми поділяємо думку Н.Ф. Бориско, яка наголошує на небезпеці такого переносу [91, с. 4], адже в цьому контексті викладач ФМ є відповідальним не лише за перебіг і результати формування у студентів ПОФКК. Шляхом використання викладачем дисципліни «Практика ІМ» адекватних методів і конкретних прийомів, навчання відповідних стратегій студенти оволодівають елементарними методичними навичками, що закладає підґрунтя для формування у них МК.

Для забезпечення професіоналізації ПЗ з ІМ Н.Ф. Бориско [91, с. 6-10] пропонує на різних етапах навчання ІМ у ВНЗ використовувати відповідні професійно орієнтовані навчальні завдання (табл. 2.2), які поступово ускладнюються та набувають більшого практичного (з точки зору оволодіння методичними навичками) значення для студентів-майбутніх учителів / викладачів ІМ.



**Види професійно орієнтованих навчальних завдань для майбутніх учителів іноземних мов (узагальнено за Н. Ф. Бориско)**

| <b>Курс навчання</b> | <b>Види професійно орієнтованих навчальних завдань</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I курс</b>        | аналіз мети, ефективності, методичної доцільності вправ на основі власного досвіду вивчення іноземної мови; аналіз і рефлексія способів самостійної роботи над іноземною мовою в позааудиторний час; завдання, які ініціюють елементарну методичну рефлексію щодо організації викладачем практичного заняття з іноземної мови; завдання для формування арсеналу мовних засобів для організації педагогічного спілкування на заняттях з іноземної мови. |
| <b>II курс</b>       | укладання студентами власних вправ для формування мовних компетенцій 1) за аналогією, 2) з варіюванням деяких змістовних і/або мовних компонентів, 3) без опори; вправи для профілактики помилок.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>III курс</b>      | завдання, спрямовані на сенсibilізацію методичних проблем, їх аналіз, рефлексію; укладання серії вправ, об'єднаних загальним комунікативним контекстом; завдання на добір текстів для читання й аудіювання.                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>IV-V курс</b>     | завдання, спрямовані на оволодіння мовленнєвими засобами іншомовного професійного спілкування; ділова гра для проведення фонетичної / мовленнєвої зарядки, ознайомлення і семантизації нових лексичних одиниць тощо.                                                                                                                                                                                                                                   |

Оскільки визначення особливостей формування МК у майбутніх викладачів на ПЗ з ФМ не є завданням нашого дослідження, ми не будемо вдаватися до детального аналізу та конкретизації зазначених видів професійно орієнтованих навчальних завдань. З огляду на вимоги, які висуваються суспільством до сучасного викладача ІМ, вважаємо за необхідне висловити власну точку зору щодо цієї проблеми, що в контексті дослідження є принциповим.

На нашу думку, систематичне і методично обґрунтоване використання викладачем ФМ у навчальному процесі ІКТ уможливує розширення видів професійно орієнтованих навчальних завдань і використання деяких із них

(наприклад, професійно орієнтованої рольової гри) на ПЗ зі студентами I курсу. Наведемо приклади таких завдань:

**Завдання 1.** Починаючи з наступного ПЗ, Ви по черзі будете виконувати роль викладача у своїй групі, зокрема будете проводити фонетичну зарядку. Проаналізуйте Інтернет-ресурс <http://phonetique.free.fr/> та виберіть скоромовку / скоромовки для тренування звуку [a], яку Ви опрацюєте з вашими «учнями». Вдома, імітуючи диктора, навчіться її гарно вимовляти з тим, щоб Ваша вимова слугувала еталоном для Ваших «учнів».

**Завдання 2.** Ознайомтесь із сайтом <http://chansons-fr.com/>, прослухайте пісні ..., ..., ... та оберіть ту, у якій найчастіше зустрічаються звуки [ц, у, і]. Підготуйте цю пісню для розучування зі своїми «учнями» під час наступного ПЗ. Подумайте над тим, які фонетичні труднощі можуть виникнути у студентів. Які шляхи їх подолання Ви можете запропонувати? Обговоріть це заздалегідь зі своїм викладачем ФМ.

Отже, формування методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ починається, як ми вважаємо, з оволодіння ними елементарними методичними навичками (аналізу та добору навчального матеріалу, прогнозування труднощів оволодіння навчальним матеріалом тощо) на *адаптаційному етапі*, під час ПЗ з дисципліни «Практика ФМ» упродовж I-II курсів навчання.

*Моделювальний етап* формування методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ передбачає моделювання їхньої професійної діяльності в навчальних умовах під час вивчення дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ» (рівень вищої освіти «бакалавр»). На лекціях студенти набувають методичних знань; під час семінарських занять сформовані елементарні методичні навички на ПЗ з ФМ протягом I-II курсів удосконалюються з огляду на набуті методичні знання під час самостійного аналізу вправ, укладання / демонстрації планів-конспектів окремих фрагментів і розгорнутих планів-конспектів уроків ФМ. Принциповим у цьому контексті, як ми вважаємо, є той факт, що студенти укладають фрагменти і плани-конспекти уроків ФМ відповідно до сформульованого викладачем завдання із зазначенням для опрацювання матеріалу відповідного навчально-методичного комплексу з ФМ. Отже, методична самостійність студента у виборі основного засобу навчання обмежена, разом із тим не виключається можливість доповнення основних вправ підручника іншими додатковими, а також власними дидактичними матеріалами, ЕЗН. Отже, логічним, з огляду на табл. 2.2, є й посилення професіоналізації ПЗ з ФМ для студентів III курсу, адже таким чином уможливлується реалізація міждисциплінарних зв'язків, що позитивно впливає на перебіг формування методичної самостійності майбутнього викладача ФМ.

Виходячи з того, що навичка є одиницею вміння, необхідним фактором і умовою його формування й реалізації в процесі діяльності [10, с. 151], методичні навички забезпечують розвиток методичних умінь, що сприяє формуванню методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ на *креативному етапі*. Під час проходження педагогічної практики у ЗНЗ студент демонструє методичні вміння в реальних умовах навчання, використовуючи при цьому рекомендовані Міністерством освіти і науки України навчально-методичні комплекси з ФМ і здійснює методичну рефлексію. З переходом студентів на новий рівень вищої освіти «магістр» моделюючий та креативний етапи не втрачають своєї актуальності, втім потребують уточнення та корекції.

Розвиток методичної самостійності майбутнього викладача ФМ продовжується в умовах магістратури, де моделювальний етап передбачає самостійне набуття магістрантами спеціальних методичних знань щодо особливостей методики навчання ІМ у ВНЗ під опосередкованим керівництвом викладача в процесі їхньої асинхронної професійно орієнтованої НПД і НДД. За цих умов знижується рівень фасилітації НПД магістрантів з боку викладача, адже має місце «перенесення» ними деяких методичних знань, якими вони оволоділи здобуваючи рівень вищої освіти «бакалавр», у нову ситуацію.

На основі набутих знань продовжують удосконалюватися методичні навички магістрантів, що передбачає: аналіз вправ для формування й розвитку ПОФКК та окремих її складників, які представлені у вітчизняних та зарубіжних навчально-методичних комплексах, їх модифікацію з метою надання професійно орієнтованого характеру; укладання професійно орієнтованих вправ і навчальних комунікативних ситуацій; проектування і розроблення рольових і ділових ігор; аналіз, добір і самостійне створення засобів навчання, зокрема ЕЗН; укладання планів-конспектів ПЗ з ФМ за обраною темою для відповідного ступеня навчання із обов'язковим включенням до нього зазначеного викладачем фрагменту.

Таким чином, майбутній викладач ФМ залучається до активної інформаційно-комунікаційної діяльності в процесі НПД, а саме: здійснює аналіз і самостійний добір навчальних матеріалів (зокрема, Інтернет-ресурсів навчального призначення) для реалізації цілей навчання, добирає / створює засоби навчання (зокрема ЕЗН), за рахунок чого підвищується рівень його методичної самостійності.

Креативний етап розвитку методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ під час педагогічної практики передбачає прийняття самостійних методичних рішень щодо добору навчального матеріалу відповідно до тематики, визначеної чинною програмою, добору / розроблення

засобів навчання тощо; саморефлексію, самоаналіз і самооцінку своєї діяльності. Під час педагогічної практики методична самостійність розширюється через оволодіння магістрантами методичними вміннями та прийомами, реалізуючи різні види професійно-методичної діяльності викладача ФМ і виступаючи при цьому у різних соціальних ролях.

Підготовка та захист магістерської роботи з «Методики навчання ІМ у вищій школі», як ми вважаємо, є свідченням сформованості у майбутнього викладача ФМ достатнього рівня методичної самостійності в НДД (визначення теоретичних положень відповідно до теми магістерської роботи) та НПД (розроблення авторської методики на основі сформульованих теоретичних положень) діяльності, реалізація яких неможлива без активної професійно орієнтованої інформаційно-комунікаційної діяльності.

Відомо, що структурно СР поділяється на організовану викладачем діяльність студентів відповідно до вимог навчального плану (підготовка до проблемних лекцій, семінарів, ПЗ; виконання контрольних робіт; підготовка рефератів; виконання курсових робіт і підготовка до їх захисту; опрацювання тем, які не увійшли до лекційного матеріалу дисципліни, але є обов'язковими для вивчення; конспектування наукових статей і монографій; підготовка до різних видів контролю; виконання дослідницьких завдань під час педагогічної практики) і на діяльність студентів поза вимогами навчальної програми (виконання творчих та проектних завдань для участі в олімпіадах, конкурсах; підготовка наукових доповідей для участі у науково-практичних конференціях; підготовка аналітичних матеріалів, тематичних презентацій для виступів на наукових семінарах, круглих столах тощо) .

Узагальнюючи вищевикладене, вважаємо, що структурно асинхронна самостійна професійно орієнтована діяльність майбутніх викладачів ФМ представлена їхньою НПД і НДД з активною професійно орієнтованою інформаційно-комунікаційною діяльністю. У процесі НПД і НДД магістранти використовують заздалегідь дібрані / укладені / розроблені викладачем завдання відповідно до вимог навчального плану та чинної програми дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», що передбачає вивчення теоретичного матеріалу; підготовку до семінарських занять і контрольних заходів, до різних видів професійно-методичної діяльності під час педагогічної практики (НПД); опрацювання наукових першоджерел, зокрема ІМ за темою магістерської роботи; підготовку та виконання дослідницького завдання під час педагогічної практики; підготовку доповіді з метою апробації результатів дослідження на науково-практичній конференції; підготовку до захисту магістерської роботи (НДД).

Отже, поетапне формування методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ та її розвиток під час їхньої асинхронної самостійної НПД і НДД з оволодіння МК забезпечує здатність до прийняття самостійних методичних рішень і до самостійних методичних дій, саморефлексії, самооцінки, самокорекції, уможлиблює реалізацію кожним магістрантом індивідуальної траєкторії учіння. Втім підвищення ефективності перебігу цього процесу уможлиблюється, як ми вважаємо, впровадженням ІКТ.

Такими є особливості СР майбутніх викладачів ФМ з формування МК. Визначення й обґрунтування їхньої сутності покликано сприяти вирішенню таких завдань: 1) створенню ЕЗН, які б забезпечували магістранту можливість індивідуального вибору та визначення обсягу навчального матеріалу, необхідного для досягнення мети і реалізації індивідуальної траєкторії учіння; 2) забезпеченню асинхронної взаємодії магістрантів з укладеними викладачем ЕЗН з метою самонавчання, самоаналізу, самоконтролю і самокорекції; 3) реалізації можливостей асинхронної консультативної допомоги викладача; 4) досягненню результативності формування МК у майбутніх викладачів ФМ у позааудиторний час завдяки розробленню і використанню ЕЗН в ІКНС.

### **2.3 Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище як комплекс електронних засобів формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови**

Розвиток освітнього процесу у вищій школі в умовах інформатизації суспільства науковці пов'язують з розробкою та використанням віртуального освітнього середовища [80; 103], інформаційно освітнього середовища [40; 341; 475; 502; 557; 576; 731], інформаційно-комунікаційного освітнього середовища [217; 572], комп'ютерного комунікативного середовища [432], що по своїй суті є синонімічними поняттями.

Мету створення середовища В.В. Гура вбачає у моделюванні особистісно орієнтованих електронних освітніх ресурсів, спрямованих не лише на навчання, але й на творчий розвиток майбутнього фахівця [163].

Дослідники [40; 103; 341; 475; 502; 557; 576; 731] вважають, що спеціально спроектоване інформаційно-освітнє середовище уможлиблює підготовку майбутніх викладачів – інформаційно компетентних фахівців – до ефективного, системного і комплексного використання ІКТ в особистій професійній педагогічній діяльності. Для конкретизації термінологічного апарату нашого дослідження розглянемо точки зору науковців щодо розуміння зазначених понять.

Інформаційно освітнє середовище, як вважає С.О. Назаров, – це педагогічна система, у якій поєднуються інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби керування навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи та технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої соціально значущої творчої особистості, яка має необхідний рівень професійних знань, умінь і навичок [457, с. 69].

З точки зору В.А. Красильнікової, інформаційно освітнє середовище – це багатоаспектна цілісна соціально-психологічна реальність, яка забезпечує сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій навчання та програмно-методичних засобів навчання, створених на основі сучасних інформаційних технологій, які забезпечують пізнавальну діяльність студентів і доступ до інформаційних ресурсів [324, с. 278].

В.П. Дронов розглядає інформаційно освітнє середовище як системну структурну організацію, яка є сукупністю взаємодіючих систем: інформаційних освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, сучасних засобів комунікації та педагогічних технологій [185, с. 45].

Інформаційно-комунікаційне освітнє середовище у розумінні С.В. Зенкіної – це комплекс компонентів, які забезпечують системну інтеграцію засобів інформаційних технологій в освітній процес з метою підвищення його ефективності та є засобом розбудови особистісно орієнтованої педагогічної системи. Інформаційно-комунікаційне освітнє середовище є сукупністю суб'єктів (викладач, студенти) та об'єктів (зміст, засоби навчання та навчальних комунікацій, передусім на основі ІКТ тощо) навчального процесу, які забезпечують ефективність реалізації освітніх технологій [217, с. 17].

С.О. Старіков вважає, що інформаційно-комунікаційне освітнє середовище є сукупністю інформаційних технологій, яка полягає в задоволенні особистісно значущих освітніх потреб кожного студента на основі побудови індивідуального маршруту його учіння; двостороннього зв'язку й інтерактивної взаємодії викладача і студентів; системи передачі знань, в якій процеси викладання й учіння розділені в просторі та часі; можливості здійснення студентами СР з метою засвоєння знань та їх оцінку [637].

І.М. Розіна розглядає інформаційно-комунікаційне освітнє середовище як інформаційний зміст і комунікаційні можливості локальних, корпоративних та глобальних комп'ютерних мереж, які створюються й використовуються учасниками навчального процесу з освітньою метою [574, с. 12].

У термінах Г.К. Селевко, інформаційно-комунікаційне середовище – це сукупність умов, які забезпечують реалізацію діяльності користувача з інформаційним ресурсом з метою збору, оброблення, продукування,

транслявання, використання інформації, а також інформаційна взаємодія з іншими користувачами за допомогою інтерактивних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, які взаємодіють з користувачем як суб'єктом інформаційного спілкування і особистістю [594, с. 56]

Однією із переваг організації навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища науковці відзначають можливість реалізації особистісно-діяльнісного підходу, зокрема створення умов для самонавчання, проектування власного освітнього маршруту та реалізації індивідуальної траєкторії учіння [467, с. 29]. Дослідники вважають, що навчання, зорганізоване в інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі, є абсолютно новою парадигмою, яка спирається на функціональну ефективність ІКТ та формується на основі особливої культури учіння (e-learning culture), яка характеризується як з позиції студента (e-learner), так і з позиції викладача (e-teacher) [573, с. 257].

Попри різні підходи щодо трактування цих понять, йдеться про створення спеціального середовища з використанням ІКТ, що передбачає вплив умов навчання на тих, хто навчається [286], а отже, розроблення інформаційно-комунікаційного середовища відносно предмету діяльності студентів, спрямованого на реалізацію цілей предметного учіння відповідно до навчальної дисципліни, адже зазначене середовище майбутніх викладачів ФМ і викладачів інших дисциплін буде суттєво відрізнитися. Тому вважаємо за доцільне конкретизувати термінологію в межах нашого дослідження.

З огляду на те, що «освітній – це той, який поширює освіту, знання [619, с. 756]», а «навчальний – призначений для навчання; метою якого є навчання, тренування, підготовка до чого-небудь; пристосований для навчання [619, с. 43]», вважаємо логічним натомість поняття «інформаційно-комунікаційне освітнє середовище» оперувати поняттям «*інформаційно-комунікаційне навчальне середовище*» як найбільше прийнятним у контексті нашого дослідження.

Дослідники інформаційно-комунікаційних середовищ [185; 217; 324; 457; 572; 748] вважають, що діяльність у ньому реалізується через *суб'єктів* навчального процесу (у нашому випадку – магістрант як суб'єкт учіння та викладач як суб'єкт опосередкованого навчання); *ресурси* (у нашому дослідженні забезпечують реалізацію НПД і НДД магістрантів і дозволяють їм бути активними учасниками суб'єкт-об'єктної взаємодії з ними); *комунікації*, які реалізуються засобами ІКТ; *засоби керування* процесом учіння (самоконтроль магістранта за процесом і результатом НПД і НДД через зворотний зв'язок на основі ІКТ, самокорекція) та процесом навчання

(опосередковане керівництво викладачем за процесом і результатом діяльності магістрантів, де керівництво ми розглядаємо, передусім, як оцінку реальної ситуації відповідності запропонованих завдань і результату їх виконання).

Підтримуємо точку зору О.П. Панкратової [502, с. 43] і вважаємо, що в процесі організації асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД магістрантів з оволодіння МК викладач повинен передбачити використання різних технологій навчання, серед яких: *інформаційно-освітні технології* (ЕЗН, розроблені викладачем; аудіовізуальні та мультимедійні навчально-методичні матеріали, зокрема для оволодіння методичними знаннями); *Інтернет-орієнтовані технології* навчального призначення (дібрані викладачем ЕЗН, навчально-методичні комплекси з ФМ, представлені в мережі Інтернет; подкасти, відеофрагменти ПЗ з ФМ, представлені в мережі Інтернет; електронні наукові, науково-методичні та навчально-методичні джерела, ІМ зокрема, тощо); *кейс-технологія* – як вид технології навчання, що базується на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчальних матеріалів, які використовуються магістрантами в процесі СР з оволодіння МК; *діяльнісно-орієнтовані технології* (метод проектів, професійно орієнтована рольова гра, проблемні завдання).

Для ефективної діяльності майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК в ІКНС слід передбачити регулярні консультації з викладачем як у режимі синхронної, так і в режимі асинхронної комунікації та можливості спілкування магістрантів між собою.

Отже, спираючись на викладене вище та підтримуючи точку зору С.В. Зенкіної (у термінах «комплекс»), **ІКНС для формування МК у майбутніх викладачів ФМ** визначаємо як комплекс ЕЗН і комунікації, з використанням яких реалізується поетапна НПД і НДД магістрантів з оволодіння МК та керівництво викладачем за її процесом і результатом.

Поділяємо думку В.П. Дронова про те, що сучасне інформаційно-освітнє середовище повинно відповідати потребам тих, хто навчається, мати можливість адаптації до різних педагогічних ситуацій та відповідний зміст і структуру [185]. Тому в процесі проектування ІКНС для формування МК у майбутніх викладачів ФМ особливого значення набувають а) добір і розроблення контенту, б) структура та взаємозв'язок різних компонентів контенту.

*Контент* ІКНС у нашому дослідженні визначається проміжними цілями (формування окремих компетенцій та субкомпетенцій) в процесі НПД і НДД, що забезпечує реалізацію кінцевої мети – формування МК. Контент має бути представлений різними ресурсами, які, як зазначає О.П. Панкратова, повинні



відповідати рівню підготовки студентів з відповідної дисципліни, особливостям конкретної предметної галузі та її методам дослідження, специфіці відповідної науки, її понятійному апарату [502, с. 44].

У процесі добору та розроблення контенту важливого значення, з нашої точки зору, набуває його адаптативність і гнучкість, що передбачає, з одного боку, можливість збільшення чи зменшення викладачем навчального матеріалу й інформаційних ресурсів (адже причини перевантаження студентів не в насиченості програми, а в способах пред'явлення інформації та способах організації навчання [342, с. 78]), а з іншого – можливість вибору послідовності та темпу виконання завдань під час здійснення різних видів діяльності, що уможлиблює реалізацію індивідуальної траєкторії учіння кожного магістранта.

Не викликає сумніву необхідність забезпечення інтерактивності (зокрема коли йдеться про засоби навчання) у процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ в ІКНС. У широкому контексті інтерактивність передбачає взаємодію будь-яких суб'єктів один з одним, використання доступних їм засобів і методів та відбиває одну із фундаментальних характеристик процесу навчання – взаємовплив у нових формах на базі сучасних ІКТ [281, с. 300]. Відносно процесу навчання науковці розглядають інтерактивність як взаємодію між тими, хто навчається, і навчальними ресурсами, або тих, хто навчається, між собою, яка надає можливість роботи з навчальними матеріалами і можливість спілкування з учасниками навчального процесу на основі ІКТ [162, с.113], і визначають такі її види: «студент»↔«студент», «студент»↔«викладач», «студент»↔«навчальний матеріал», «студент»↔«засоби керування мультимедійними презентаціями» [159, с. 116].

Інтерактивність, у термінах М.Г. Мур, є однією із життєвоважливих характеристик під час проектування і створення навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання [819, с. 3]. Нам імпонує точка зору Ю.І. Машбиць, який розглядає інтерактивність як здатність комп'ютерного засобу навчання забезпечити вербальний чи невербальний навчальний діалог між людиною і комп'ютером, у результаті якого здійснюється обмін навчальними матеріалами та результатами його опрацювання [415, с. 76].

Аналіз наукових праць з проблеми забезпечення інтерактивності засобів навчання [162; 281; 282; 415; 819], які створюються з використанням ІКТ засвідчує, що інтерактивними їх можна вважати тоді, коли в них реалізуються відповідні показники, а саме: нелінійний доступ до навчальної інформації; оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків; комунікативна взаємодія між суб'єктами навчання; адаптація системи навчання

до індивідуальних особливостей студентів; реалізація стратегій керування їхньою НПД під час позааудиторної роботи.

Домінантою в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ в ІКНС є їхня особистісна продуктивна взаємодія із запропонованим навчальним матеріалом. Тому інтерактивність необхідна для комунікаційної взаємодії майбутніх викладачів із засобами навчання в процесі учіння, для самоконтролю і самокорекції його результатів, що зумовлює необхідність забезпечення зворотного зв'язку.

Т.І. Коваль виділяє суб'єкт-суб'єктний та суб'єкт-об'єктний види зовнішнього зворотного зв'язку [282, с. 188]. *Суб'єкт-суб'єктний* зворотний зв'язок встановлює діалог між викладачем і магістрантами або магістрантів між собою в ІКНС. Цей вид зворотного зв'язку має використовуватися для контролю викладачем окремих завдань, які виконуються магістрантами. На думку науковців, взаємодія учасників навчального процесу, який проходить дистанційно, має здійснюватися виключно на основі широкого застосування сучасних засобів зв'язку, серед яких електронна пошта, телеконференції, форум тощо [281, с. 30]. Тому для реалізації суб'єкт-суб'єктного зворотного зв'язку в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК слід передбачити можливість спілкування (синхронного й асинхронного) магістрантів із викладачем та між собою за допомогою сучасних засобів комунікації. *Суб'єкт-об'єктний* зворотний зв'язок забезпечує зв'язок між магістрантом як суб'єктом НПД і НДД та дібраними / розробленими викладачем ЕЗН для формування МК, «здійснює навчально-розвивальні впливи на студентів (у нашому випадку – магістрантів) та програмне керування процесом навчання кожного за індивідуальною траєкторією учіння через організацію комп'ютерного контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень та програмну самокорекцію їхніх знань, навичок і вмінь [281, с. 66]».

Аналіз наукових доробок, доповнений нашими власними надбаннями позитивного педагогічного досвіду, переконує в тому, що використання суб'єкт-об'єктного зворотного зв'язку уможливило надання миттєвої відповіді щодо навчальних дій магістрантів; оброблення та статистику інформації, що надходить в процесі виконання ними навчальних завдань, порівняння з шаблонами, у результаті чого магістранти мають можливість коригувати своє учіння та реалізувати його індивідуальну траєкторію у власному темпі відповідно до «особливостей володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок і вмінь [766, с. 46]».

Як зазначає В.І. Андрєєв, поетапний контроль знань і практичних умінь

гарантує ефективність навчання [28, с. 270]. Тому одним із принципових чинників, що уможливають ефективне формування МК у майбутніх викладачів ФМ в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД в ІКНС є організація самоконтролю магістрантами за результатами учіння, що є важливим елементом функціонування всієї системи навчання [746, с. 4].

Погоджуємося із М.А. Шелінгером, що в процесі самостійної навчальної діяльності студентів контроль виконує низку специфічних функцій [746, с. 4]. У контексті досліджуваної нами проблеми контроль є важливим інструментом мотивації, а отже, й успішного оволодіння майбутніми викладачами МК; оцінки магістрантом якості набуття методичних знань і володіння методичними навичками та вміннями; корекції навчальних дій та індивідуальної траєкторії учіння на основі зворотного зв'язку, що можливо лише за умови заздалегідь передбачених реакцій на виконанні магістрантами завдання, тобто використання комп'ютерно орієнтованих методів навчального контролю й самоконтролю, одним із яких є метод автоматизованого навчального контролю.

Автоматизований навчальний контроль може застосовуватися як самостійний метод навчання чи бути складовою роботи студентів з ЕЗН і базується на використанні тестових завдань для самонавчання, самоконтролю та самокорекції навчальних досягнень студентів [281, с. 57] і має певні переваги, серед яких: швидкий зворотний зв'язок, що дозволяє уникнути зовнішніх суб'єктивних чинників, які, за певних обставин, зокрема у традиційній системі навчання, можуть негативно вплинути на учіння магістранта; об'єктивне, неупереджене оцінювання навчальних досягнень магістрантів; сприятливі умови для самоконтролю за результатами НПД.

Вважаємо, що ефективність асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД з формування МК в ІКНС залежить від його структурування.

*Структура* ІКНС обумовлюється видами НПД (набуття методичних знань, формування / вдосконалення методичних навичок в процесі вивчення дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», розвиток методичних умінь в умовах реального навчального процесу в період педагогічної практики) та НДД (написання магістерської роботи, розроблення авторської методики й підготовка до її апробації в період педагогічної практики, підготовка до захисту магістерської роботи) магістрантів.

У процесі добору / розроблення навчально-методичних матеріалів для реалізації названих видів діяльності з формування у магістрантів МК та їх презентації в ІКНС викладач, як ми вважаємо, має керуватися положеннями

модульного навчання як «одного із шляхів реалізації особистісно орієнтованого педагогічного процесу [303, с. 154-155]». Відомо, що в широкому значенні сутність модульного навчання у вищій школі полягає в тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки – модулі, зміст і обсяг яких можуть варіюватися в залежності від дидактичних цілей, профільної та рівневої диференціації студентів, їхніх побажань щодо індивідуальної траєкторії оволодіння навчальним матеріалом дисципліни.

Сутність модульного навчання, на думку П.А. Юцявичене, полягає в тому, що студент може самостійно працювати із запропонованою викладачем програмою, яка містить банк інформації та методичні рекомендації для досягнення поставлених цілей [761, с. 10]. Дослідниця доводить, що модульне навчання уможлиблює індивідуалізацію а) темпу оволодіння навчальним матеріалом, б) контролю й самоконтролю, в) безпосередньої взаємодії викладача і студента. Основними характеристиками модульного навчання науковці [745, с. 116] вважають знання студентами цілей навчання, їх активне учіння та свободу вибору його темпу, варіативність способів пред'явлення навчальної інформації, поетапне оволодіння невеликими порціями навчального матеріалу, зворотний зв'язок.

Як відомо, будь-яка методика навчання базується на принципах і підходах, які мають забезпечити досягнення мети НПД тих, хто навчається. У нашому дослідженні будемо дотримуватися таких принципів модульного навчання: модульності, структуризації змісту навчання на відособлені елементи, динамічності, гнучкості, діяльності, усвідомленої перспективи, різностороннього методичного консультування, паритетності [761, с. 40]. Розкриємо специфіку їх реалізації відповідно до предмету дослідження.

*Принцип модульності* реалізується через організацію процесу формування МК на основі окремих модулів, призначених для поетапного досягнення конкретних цілей НПД і НДД магістрантів.

*Принцип структуризації змісту навчання на відособлені елементи* передбачає розподіл навчального та контрольного матеріалу кожного модуля на окремі його елементи, які у своїй сукупності є одним цілим, так як відсутність одного із елементів унеможлиблює досягнення поставленої мети. Відповідно до *принципу динамічності* забезпечується можливість постійного оновлення викладачем змісту модулів для формування МК у майбутніх викладачів ФМ в ІКНС відповідно до чинних документів і соціального замовлення суспільства.

*Принцип гнучкості* реалізується шляхом а) вільного доступу магістрантів до модулів та інших засобів ІКНС у просторі та часі, б) реалізації індивідуальної траєкторії учіння через самостійне визначення часу та спроб для

виконання завдання; в) вибору порядку перегляду навчального та навчально-довідкового матеріалу і режиму роботи (навчальний, тестовий, контрольний); г) постійного доступу до теоретичного та навчально-довідкового матеріалу тощо. Крім того вважаємо, що магістранту слід надати право не обмежуватися мінімально достатнім обсягом навчального матеріалу окремого модуля, забезпечивши його додатковими навчальними та навчально-довідковими матеріалами. За результатами контролю магістрант може перейти до вивчення наступного модуля чи, у разі отримання низьких показників, повторно оволодівати окремим його матеріалом.

*Принцип діяльності* вимагає, щоб майбутні викладачі ФМ оволоділи не лише МК в процесі НПД і НДД, але й способами самостійної реалізації названих видів діяльності, що стане основою для їхнього професійного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя для досягнення рівня акметодичної компетентності.

Багаторічний власний педагогічний досвід переконує, що усвідомлення студентами перспективи навчальних дій формує у них позитивну мотивацію, розвиває пізнавальні інтереси й мотиви. Тому *принцип усвідомленої перспективи* вимагає від магістрантів розуміння важливості досягнення проміжних цілей НПД і НДД для оволодіння МК в процесі навчання у вищій школі, тобто чіткого уявлення щодо вимог до рівня володіння методичними знаннями, навичками і вміннями на кожному етапі учіння, близькими та віддаленими перспективами в процесі оволодіння МК; усвідомлення необхідності досягнення високого рівня сформованості МК для успішної реалізації усіх видів професійно-методичної діяльності викладача ФМ у різних соціальних ролях.

Комунікаційна взаємодія (як синхронна, так і асинхронна) викладача з магістрантом в ІКНС з метою підтримки його індивідуальної траєкторії учіння забезпечує реалізацію *принципу різностороннього методичного консультування* та *принципу паритетності*, відповідно до яких передбачається суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчального процесу.

Услід за О.М. Солововой, ще керуємося *принципом рефлексивної діяльності та міждисциплінарності* [629, с. 230], що у нашому дослідженні передбачає постійну рефлексію магістрантів за результатами НПД і НДД з опорою на набуті знання з інших галузей знань (зокрема, ФМ, педагогіки, психології, ІКТ).

Зазначені вище принципи вважаємо за доцільне доповнити *принципом забезпечення можливості оперативного керування викладачем процесом учіння майбутніх викладачів ФМ*. Погоджуємося з точкою зору К.Б. Єсипович, яка

вважає, що керування викладачем навчальною діяльністю тих, хто навчається, сприяє раціональній організації й активізації як окремих їхніх навчальних дій, так і навчальної діяльності в цілому, а також створює орієнтири для формування у них прийомів, навичок і вмінь самостійної діяльності. З точки зору дослідниці, будь-який засіб навчання може стати засобом керування, якщо він результативно впливає на процес оволодіння навчальним матеріалом [197, с. 83], а електронні засоби ІКНС якнайкраще уможливають досягнення цієї мети. Отже, відповідно до зазначеного принципу передбачається постійний опосередкований контроль з боку викладача за процесом і проміжними результатами оволодіння магістрантами окремими компетенціями та субкомпетенціями МК, що уможливується завдяки відповідним засобам ІКНС.

Власний педагогічний досвід переконує, що в процесі модульного навчання повинні реалізуватися основні дидактичні принципи: доступності, наочності, зв'язку теорії й практики.

Принцип *доступності* вимагає раціонального забезпечення майбутніх викладачів ФМ навчальними, навчально-довідковими та контрольними матеріалами; використання діагностичних тестів на початку кожного модуля для самооцінки / самоконтролю магістрантом вихідного рівня його методичних знань з метою проектування індивідуальної траєкторії учіння в ІКНС, що дозволяє йому одразу перейти до того елемента модуля, який, за результатами тесту, потребує цілеспрямованого доучування (теоретичного матеріалу зокрема).

Відповідно до принципу *наочності* передбачається використання вербальних і невербальних засобів інформації, а також активних форм навчання, що реалізуються за допомогою відповідних інтерактивних засобів і сприяють успішнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Реалізація принципу *зв'язку теорії й практики* забезпечується представленими практичними завданнями, які пов'язані із відповідними теоретичними розділами модулів.

Точки зору науковців [20; 313; 519; 538; 588; 673; 796] співпадають у тому, що основним засобом модульного навчання є модуль [761, с. 40]. Утім, зауважує Н.Г. Пахомова, не дивлячись на достатню зрілість модульного навчання як у змістовному, так і у віковому аспекті [519], наразі не сформувалася єдина точка зору дослідників щодо трактування поняття «модуль». Аналіз наукових доробок засвідчив, що його визначають як закінчений блок інформації, який містить цільову програму дій та методичних рекомендацій, що забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей [761, с. 40]; відносно самостійну частину відповідної системи, яка несе

функціональне навантаження, що в навчанні відповідає «дозі» інформації [673, с. 120]; логічно завершену частину навчального матеріалу [588]; автономну порцію навчального матеріалу [20]; автономну, незалежну одиницю у запланованій низці видів навчальної діяльності, які призначені допомогти студенту досягти відповідних чітких цілей [796]; курс чи його автономну частину, яка має необхідне програмне та навчально-методичне забезпечення, достатнє для вибудови різних освітніх траєкторій в його межах, який легко поєднується з іншими модульними курсами, за необхідністю здатний видозмінюватися за змістом, формою, обсягом за рахунок вихідної гнучкості внутрішньої структури [629, с.230].

Нам імпонує визначення поняття «модуль» в контексті використання ІКТ навчального призначення, а саме: модуль – це автономний, змістовно та функціонально повний освітній (у нашому випадку – навчальний) ресурс, призначений для вирішення відповідного навчального завдання [9].

Цікавою є точка зору І.В. Малафійка, який зазначає, що модуль – це змістова одиниця інформації, вона є частиною цілого, яка робить певний внесок у формування цього цілого і виконує певну функцію в його конструюванні, де ціле – завжди система, а тому модуль – це елемент системи певного рівня ієрархії [398, с. 361]. Виходячи з цього, якщо за ціле визначити систему формування МК в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД магістрантів в ІКНС, то її складовими є окремі модулі, навчально-методичні матеріали яких уможливають реалізацію проміжних цілей згаданих видів діяльності для досягнення кінцевої мети – оволодіння МК.

Отже, *модуль ІКНС* – це окремий відносно незалежний логічно завершений елемент, який забезпечує майбутніх викладачів ФМ необхідними і достатніми навчально-методичними та контрольними матеріалами для поетапного формування МК.

Підтримуючи думку І.В. Малафійка [398, с. 361], кожен модуль ІКНС розглядаємо як такий, що робить свій внесок у формування МК у майбутніх викладачів ФМ, тому виконує свою, тільки йому притаманну функцію для досягнення кінцевої мети. Дослідник підкреслює, що модулем може бути не будь-яка частина цілого, а тільки така, без якої ціле утворитися не може [398, с. 361]. Тому лише оволодіння відповідними модулями ІКНС уможливорює формування МК в процесі СР магістрантів.

З огляду на поетапне набуття методичних знань, оволодіння методичними навичками та вміннями для досягнення проміжних цілей у формуванні МК, особливостей НПД і НДД магістрантів, модуль ІКНС поділяється на підмодулі.

Укладемо перелік модулів і підмодулів ІКНС для формування МК

майбутніх викладачів ФМ в процесі асинхронної професійно орієнтованої НПД і НДД:

**Модуль 1. Формування мовних видів ПОФКК.** *Підмодуль 1.1.* Формування професійно орієнтованої франкомовної фонетичної компетентності. *Підмодуль 1.2.* Формування професійно орієнтованої франкомовної лексичної компетентності. *Підмодуль 1.3.* Формування професійно орієнтованої франкомовної граматичної компетентності. *Підмодуль 1.4.* Формування професійно орієнтованої франкомовної орфографічної компетентності.

**Модуль 2. Формування мовленнєвих видів ПОФКК.** *Підмодуль 2.1.* Формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в аудіюванні. *Підмодуль 2.2.* Формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в читанні. *Підмодуль 2.3.* Формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в говорінні. *Підмодуль 2.4.* Формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в письмі.

**Модуль 3. Педагогічна практика з ФМ.** *Підмодуль 3.1.* Підготовка до ПЗ з ФМ. *Підмодуль 3.2.* Методика організації позааудиторної роботи з ФМ.

**Модуль 4. Магістерська робота з методики навчання ФМ у вищій школі.**

Поділяємо думку Є.С. Полат, яка зазначає, що модуль у дистанційному навчанні (у нашому випадку йдеться про оволодіння магістрантами МК незалежно від викладача й один від одного в просторі та часі) повинен бути невеликим за обсягом, неперевантаженим інформацією, оскільки це може суттєво знизити мотивацію до навчання [538, с. 320]. Це означає, що кожен модуль має містити необхідний і достатній навчально-методичний і контрольний матеріали для поетапного набуття магістрантами методичних знань, формування методичних навичок і розвитку вмінь, представлений інформаційними (теоретичні матеріали), навчально-довідковими та діяльнісними ресурсами (завдання, НМЗ, засоби самоконтролю та контролю).

Представимо зміст модулів ІКНС для формування МК у майбутніх викладачів ФМ (табл. 2.3).

Таким чином, асинхронна професійно орієнтована НПД і НДД магістрантів в ІКНС відбуваються поетапно:

- самооцінка вихідного рівня методичних знань;
- проектування індивідуальної траєкторії учіння по модулю (підмодулю) та її реалізація шляхом вибору адекватного способу дії для досягнення найкращого результату;
- самоконтроль за результатами досягнення проміжних цілей, самокорекція на основі його результатів.



**Зміст модулів інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови**

| Тематика модулів та підмодулів                                                              | Зміст підмодулів                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Модуль 1.</b> Методична компетенція з формування мовних видів ПОФКК.                     | вступний тест з метою самооцінки магістрантом рівня володіння методичними знаннями з відповідної теми; вимоги до рівня методичних знань, навичок і вмінь в межах тематики кожного з підмодулів;                                                                                                                                             |
| <b>Модуль 2.</b> Методична компетенція з формування мовленнєвих видів ПОФКК.                | теоретичний і навчально-довідковий матеріал; завдання для набуття методичних знань, навчально-методичні задачі для формування методичних навичок і вмінь.                                                                                                                                                                                   |
| <b>Модуль 3.</b><br>Педагогічна практика з французької мови.                                | Інтернет-ресурси для підготовки до практичних занять; чинні документи Ради Європи для організації навчання іноземних мов; рекомендації щодо планування практичного заняття; схема самоаналізу розробленого плану-конспекту практичного заняття;                                                                                             |
| <b>Підмодуль 3.1.</b><br>Підготовка до практичних занять з французької мови.                | схема самоаналізу проведеного практичного заняття.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Підмодуль 3.2.</b><br>Методика організації позааудиторної роботи з французької мови.     | теоретичний і навчально-довідковий матеріал; завдання для набуття методичних знань, навчально-методичні задачі для формування методичних навичок і вмінь організації позааудиторної роботи; навчально-довідковий матеріал.                                                                                                                  |
| <b>Модуль 4.</b><br>Магістерська робота з методики навчання французької мови у вищій школі. | етапи підготовки магістерської роботи і завдання для виконання на кожному з етапів; завдання для набуття дослідницьких знань, формування / вдосконалення дослідницьких навичок і вмінь; структура магістерської роботи і вимоги до її оформлення, приклади оформлення списку використаних джерел; критерії оцінювання магістерської роботи. |

Умовні позначення до табл. 2.3: ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність

Аналіз спеціальної літератури [27; 32; 56; 433; 779; 835; 836; 843] дозволив дійти висновку, що для розроблення ІКНС з метою формування МК у

майбутніх викладачів ФМ доцільно використовувати системи керування навчанням.

Ознайомлення з порівняльними характеристиками систем управління процесом навчання [293] переконує, що модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище – Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) уможлиблює реалізацію викладених вище положень та описаних особливостей ІКНС шляхом організації діяльнісного учіння, в основі якого – взаємодія всіх учасників навчального процесу.

Асинхронна СР у середовищі Moodle, стверджує Н.В. Михайлова, є суб'єктним видом НПД і практичної діяльності майбутніх фахівців з метою розв'язання системи навчальних задач і завдань в процесі розподіленої у часі інтерактивної взаємодії з розвиваючими елементами середовища завдяки активізації суб'єктної позиції студентів; підвищення інтерактивності на суб'єктному та міжсуб'єктному рівнях; урахування типологічних особливостей навчального стилю студентів і передбачає професійну готовність викладача до організації дотичної діяльності студентів [433].

Отже, на основі аналізу літератури [27; 32; 56; 433; 779; 835; 836; 843] та спираючись на власний досвід педагогічної діяльності, можемо констатувати, що в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ з формування МК в ІКНС, створеному у Moodle, забезпечуються:

- багатоваріантність пред'явлення інформації, багаторазове повторення навчального матеріалу, структурування контенту та його модульність, самоконтроль навчальних дій, реалізація індивідуальних траєкторій учіння, конфіденційність навчання, відповідність принципам успішного навчання [27, с. 8];

- широкі можливості комунікації;

- можливості використання викладачем різних інструментів Moodle для розроблення завдань та НМЗ, організації комунікаційної взаємодії;

- індивідуальна комунікація викладача і магістранта з метою рецензування / перевірки виконаного завдання, проведення індивідуальних консультацій;

- створення та використання викладачем системи оцінювання в межах ІКНС і контроль систематичності, активності та часу діяльності магістрантів в ІКНС.

Викладені вище положення є основою та передумовою розроблення комплексу електронних засобів ІКНС для формування МК у майбутніх викладачів ФМ у процесі їхньої СР.

## 2.4 Завдання та навчально-методичні задачі для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови

Складовими МК майбутнього викладача ФМ є відповідні компетенції та субкомпетенції, кожна з яких представлена методичними знаннями, методичними навичками і методичними вміннями, які взаємодіють. Поділяємо точку зору Н.В. Язикової [764, с. 54] і вважаємо, що предметом професійно-методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ має стати вироблення та прийняття рішень для набуття магістрантами методичних знань, оволодіння навичками і вміннями.

У професійній освіті знання трактуються як результат засвоєння тими, хто навчається (у нашому випадку – майбутніми викладачами ФМ), системи фактів, понять, закономірностей, теорій у певній галузі (у нашому випадку – методика навчання ІМ у вищій школі) [117, с. 59]. Методичні знання як складову МК майбутнього викладача ФМ ми розглядаємо через призму специфічних методичних знань у межах окремих компетенцій та субкомпетенцій як складників МК.

О.Б. Бігич зазначає, що в процесі методичної підготовки студенти набувають методичних декларативних та методичних процедурних знань, які з поміж інших (наукових, соціальних, предметних, мовних і метамовних), на думку дослідниці, є найактуальнішими [71, с. 19] для вчителя ІМ. Підтримуючи таку точку зору, вважаємо, що **методичні декларативні знання** майбутнього викладача ФМ є знаннями про систему й процес формування у студентів ПОФКК, а **методичні процедурні знання** – це знання про методи, технології і прийоми формування у студентів ПОФКК, що будуть конкретизовані в наступному викладі у межах відповідних компетенцій та субкомпетенцій як компонентів МК.

У широкому контексті [674, с. 5-6] магістранти повинні набути *методичних декларативних знань* про цілі навчання ФМ у мовному ВНЗ; сучасні підходи до формування у студентів ПОФКК; інноваційні технології формування ПОФКК; основи планування навчально-виховного процесу з метою оволодіння студентами ПОФКК; форми й особливості організації навчально-виховного процесу з ФМ у ВНЗ; можливості використання ІКТ для організації відповідного процесу навчання; особливості проведення наукового дослідження з методики навчання ІМ у ВНЗ та *методичних процедурних знань* про навчально-методичні комплекси з ФМ, критерії їх аналізу, інші засоби навчання, зокрема ЕЗН; методи і прийоми формування ПОФКК; форми, види і способи контролю й оцінювання рівня сформованості ПОФКК та її складників.

Набуті методичні знання є підґрунтям для формування у майбутніх викладачів ФМ методичних навичок.

Н.В. Язикова вважає, що *методична навичка* – це високоавтоматизована, стійка у результаті активної практики методична дія, яка визначається умовами її виконання. Методична дія є процесом вирішення методичної задачі, тобто вмінням використовувати раніше набуті знання та сформовані способи дії (навички) в конкретних умовах навчання [764, с. 50-51]. Аналогічної точки зору дотримується О.Б. Бігич, яка зауважує, що методичні навички формуються лише в діяльності за допомогою спеціальних методичних завдань, які її імітують і є засобом застосування студентом інтегрованих знань і вагомим джерелом їх збагачення [71, с. 24].

Методичні навички, як і методичні знання, конкретизуємо відповідно до особливостей формування визначених вище компетенцій і субкомпетенцій МК. З нашої точки зору, узагальнено, майбутній викладач ФМ має оволодіти такими методичними навичками:

- аналізу мовного, мовленнєвого, лінгвосоціокультурного матеріалу з метою виокремлення труднощів його засвоєння студентами;
- розроблення вправ, змістових і смислових опор для стимулювання мовленнєвої діяльності (активності) студентів (за заданими викладачем параметрами);
- розроблення планів-конспектів фрагментів ПЗ для формування мовних і мовленнєвих компетентностей (за заданими викладачем параметрами);
- фіксації, класифікації і виправлення помилок у мовленні тих, хто навчається тощо.

Услід за О.Б. Бігич вважаємо, що сформовані методичні навички поряд із набутими методичними знаннями складають підґрунтя для формування методичного вміння [71, с. 23].

Підтримуючи точку зору Ж.С. Фріцко [704] щодо трактування поняття «методичні вміння», уточнимо поняття *«методичні вміння майбутнього викладача ФМ»* і визначимо їх як здатність свідомо і самостійно реалізовувати діяльність з метою формування у студентів ПОФКК на основі комплексу набутих методичних знань і сформованих методичних навичок у нових ситуаціях професійно-методичної діяльності із самостійною детермінацією своїх соціальних ролей та їх трансформацією відповідно до умов навчально-виховного процесу з ФМ у ВНЗ.

Попри той факт, що методичні вміння є специфічними відносно окремих компетенцій та субкомпетенцій і потребують уточнення, в широкому розумінні майбутні викладачі ІМ, французької зокрема, повинні оволодіти вміннями

визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання ІМ; аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з ІМ; аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів; формувати у студентів іншомовну комунікативну компетентність; використовувати у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції інноваційні технології навчання; контролювати й оцінювати рівень сформованості у студентів усіх складників іншомовної комунікативної компетенції; планувати й реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ [674, с. 5].

Поділяємо точку зору науковців [77] і вважаємо, що крім вищезазначених умінь викладач ФМ повинен уміти встановлювати і реалізовувати міждисциплінарні зв'язки з навчальними дисциплінами мовного, психолого-педагогічного і загальнокультурного циклів; забезпечувати необхідний рівень професійно-методичної рефлексії щодо власного досвіду викладання / навчання ІМ; добирати ефективні форми роботи, засоби навчання і контролю; адаптувати автентичні навчальні матеріали.

Визначимо засоби навчання для набуття магістрантами методичних знань, оволодіння методичними навичками та вміннями, зокрема під час самостійного оволодіння МК в ІКНС.

Самостійне набуття методичних знань відбувається в процесі вивчення й аналізу теоретичного матеріалу, наукових праць та інших джерел, зокрема представлених у мережі Інтернет; виконання відповідних завдань для самонавчання та самоконтролю за його результатами. Самокорекція результатів навчання проходить шляхом доучування відповідного теоретичного матеріалу з наступним виконання контрольних завдань. Отже, завдання для набуття методичних знань є одночасно засобом навчання та засобом керування НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ.

Пропонуємо такі види завдань для набуття магістрантами методичних знань: тестові завдання множинного / альтернативного / перехресного вибору (на співвіднесення поняття і його тлумачення, вправи й етапу формування навички, лексичної одиниці і найдоцільнішого способу її семантизації, співвіднесення цілей фрагменту ПЗ / ПЗ з їх формулюванням тощо); клоуз-тест; встановлення коректної послідовності методичних дій викладача; виправлення помилок у тексті, що містить теоретичний матеріал тощо.

Формулювання завдань має акцентувати особистісний компонент, що є, на нашу думку, мотивувальним фактором для його виконання і сприяє саморефлексії магістрантів. Наведемо приклади завдань для набуття методичних знань майбутніми викладачами ФМ.

**Приклад 1.** Тестове завдання множинного вибору.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що достатній рівень володіння студентами ПОФКК уможливується шляхом:*

- А) сформованості професійно орієнтованих іншомовних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- Б) сформованості умінь професійно орієнтованого іншомовного усного спілкування;
- В) сформованості професійно орієнтованих мовленнєвих навичок.

**Приклад 2.** Тестове завдання перехресного вибору.

Інструкція: *Вам, як майбутньому викладачу ФМ, відомо, що на вибір способу семантизації впливає, передусім, природа лексичної одиниці. Отже, виходячи з природи наведених нижче лексичних одиниць, оберіть найдоцільніший, з Вашої точки зору, спосіб їх семантизації.*

- 1) chien, chat, fleur;
- 2) madame, monsieur;
- 3) continent, touriste, sport, climat;
- 4) désarmement, adroit, impoliment.
  - а) здогадка за відомими афіксами;
  - б) подібність до слів рідної мови;
  - в) наочність;
  - г) тлумачення.

**Приклад 3.** Клоуз-тест.

Інструкція: *На лекції з теми «Методика формування іншомовної фонетичної компетентності студентів ВНЗ» Ви не встигли повністю занотувати тлумачення поняття «фонетична компетентність». Не засмучуйтесь, адже в процесі підготовки до семінарського заняття, опрацювавши дотичні джерела з теми, Ви зможете заповнити ці прогалини.*

Фонетична компетентність – це здатність людини до коректного ... та ... оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних ..., ... і ... усвідомленості.

**Приклад 4.** Завдання на виправлення помилок у тексті.

Інструкція: *Під час відповіді на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» Ваша майбутня колега стверджує, що компонентами професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності є мовні, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна компетентності. Чи є правильним таке твердження? Якщо ні, запропонуйте Ваш варіант відповіді:*

Я вважаю, що іншомовна комунікативна компетентність складається із ...

**Приклад 5.** Завдання на встановлення коректної послідовності методичних дій викладача ІМ.

Інструкція: *Розробляючи план-конспект фрагменту ПЗ, зокрема етап ознайомлення студентів з відмінюванням дієслів І групи в теперішньому часі, Ваша майбутня колега пропонує відповідну послідовність методичних дій викладача ФМ і формулює інструкції до вправ. Якщо Ви вважаєте таку точку зору некоректною, запропонуйте власний варіант, позначивши цифрами (від 1 до 4) обрану Вами послідовність дій.*

A. Trouvez dans le texte les verbes au Présent de l'Indicatif.

B. Mettez les verbes à l'infinitif au Présent de l'Indicatif.

V. Répétez après le speakeur les phrases suivantes: ...

G. Décrivez cette image en employant les verbes au Présent de l'Indicatif.

Як зазначалося вище, оволодіння майбутніми викладачами ФМ методичними навичками та вміннями відбувається лише в діяльності, у нашому випадку – в НПД. На думку психологів, основною структурною ланкою будь-якої діяльності є задача. Тому, як вважає Д.М. Богоявленський, будь-яка діяльність має бути представлена у відповідній задачі, яка спрямована на цю діяльність [82, с. 30], а з точки зору Г.О. Балла, діяльність суб'єкта може бути представлена як система процесів вирішення задачі [46, с. 5-6].

Досліджуючи методичну підготовку викладачів, науковці оперують по суті синонімічними поняттями «методична задача» (Заяц Ю.С., Захаров А.В., Курлигіна О.Є., Язикова Н.В.) , «навчальна методична задача» (Ігна О.М., Капаєва А.Є., Маркова А.К.), «методичне завдання» (Бігич О.Б.), «навчальнопрофесійна задача» (Роман С.В.). Уточнимо термінологію в межах нашого дослідження.

Становлення магістранта як майбутнього викладача ФМ відбувається зокрема й через моделювання його професійно-методичної діяльності у процесі якої він оволодіває методичними навичками та вміннями.

Методичні задачі, як ми вважаємо, викладач ФМ вирішує в реальних умовах організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Разом із тим, у процесі методичної підготовки магістранта імітуються (моделюються) типові ситуації професійно-методичної діяльності викладача, вирішення яких відбувається шляхом виконання навчально-методичних задач (НМЗ) з метою оволодіння методичними навичками на основі набутих методичних знань. Це передбачає квазіпрофесійну [110] – навчальну за формою і професійно-методичну за змістом – діяльність майбутнього викладача ФМ для формування МК, що підтверджує доцільність оперування поняттям «**навчально-методична задача**» в контексті нашого дослідження.

Підтримуємо точку зору О.М. Ігни в тому, що НМЗ використовується в процесі методичної підготовки майбутнього викладача ІМ на рівні осмислення, проектування і практичної реалізації методичних і педагогічних професійних дій для розвитку МК. НМЗ використовуються з метою технологізації методичної підготовки, розвитку методичного мислення і забезпечення теоретичної та практичної готовності до професійно-методичної діяльності, тому мають характеризуватися значним ступенем обґрунтованості науково-практичних і рефлексивних методичних рішень. До переваг використання НМЗ, як засобів навчальної діяльності, дослідниця відносить: інтеграцію теоретичного і практичного аспекту методичної підготовки викладача, підсилюючи її практичне спрямування; інтеграцію методичної і предметної підготовки; розвиток МК і методичного мислення; розвиток здатності студентів до всебічного й об'єктивного методичного аналізу [239, с. 177].

На думку Д.Б. Ельконіна, будь-яка навчальна задача (а отже, навчально-методична зокрема) складається із основних взаємопов'язаних структурних елементів: навчальної мети та навчальних дій. Йдеться як про навчальні дії у вузькому значенні, так і про дії контролю за діями, що виконуються, та їх оцінку [759, с. 143]. Отже, НМЗ виконують відповідні функції в процесі методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ.

До функцій НМЗ Ю.С. Заяц відносить мотивувальну, інтегровальну, орієнтувальну, навчальну, розвивальну, контрольну [215]. Виходячи із функціонального призначення, що передбачає спрямованість на об'єкт навчання і контролю, основною визначаємо навчальну функцію, що забезпечує оволодіння магістрантами методичними навичками і вміннями в процесі НПД на основі набутих методичних знань. Охарактеризуємо визначені науковцем функції НМЗ в контексті нашого дослідження:

1) *навчальна* – змодельована реальна ситуація професійно-методичної діяльності в інструкції до НМЗ уможливорює навчання майбутніх викладачів адекватних методичних дій відповідно до умов і цілей формування ПОФКК; крім того, вирішуючи НМЗ, магістранти а) залучаються до активної НПД, пов'язаної з пошуком / добором / розробленням навчальних матеріалів на основі набутих методичних знань і б) реалізують навчальні (спрямовані на вибір способу її розв'язання) та контрольні-коригувальні (самоконтроль за результатами її вирішення, самоаналіз і самокорекцію) дії;

2) *мотивувальна* – магістранти усвідомлюють необхідність набуття методичних знань, оволодіння методичними навичками та вміннями для успішного формування МК;

3) *інтегровальна* – НМЗ дозволяє інтегрувати франкомовні мовленнєві



вміння; методичні знання, навички та вміння; професійно-орієнтовані знання, навички і вміння використовувати ІКТ в процесі квазіпрофесійної діяльності магістрантів, їхні психолого-педагогічні знання, навички й уміння; мовну, лінгвосоціокультурну, набуту методичну, психолого-педагогічну підготовку;

4) *орієнтувальна* – майбутні викладачі ФМ набувають досвіду прийняття оптимальних самостійних методичних рішень на різних рівнях – від елементарного аналізу та моделювання за заданими викладачем параметрами до самостійних творчих методичних рішень;

5) *розвивальна* – в процесі вирішення магістрантами НМЗ розвивається їхнє методичне мислення і такі його якості як варіативність, гнучкість, критичність, креативність;

6) *контрольна* – дозволяє визначити рівень сформованості у майбутніх викладачів ФМ методичних навичок і вмінь відповідно до вимог чинної програми.

До НМЗ науковці висувують низку вимог. Так, Г.А. Балл вважає, що слід конструювати не окремі навчальні задачі, а їх систему, яка б забезпечувала досягнення не лише найближчих навчальних цілей, але й відділених [46]. Ефективність, функціональність, практичне спрямування – основні вимоги до НМЗ, які виокремлює О.М. Ігна, вважаючи їх одночасно ключовими індикаторами рівня якості їх розроблення й групування [239, с. 177]. Поділяємо ці точки зору і вважаємо, що НМЗ мають урахувати особливості професійно-методичних дій, які виконує викладач ФМ, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість; реалізувати відповідні функції.

З огляду на вищевикладене, **НМЗ** трактуємо як засіб НПД магістрантів з оволодіння методичними навичками і вміннями та контролю за рівнем їх сформованості у межах усіх компетенцій і субкомпетенцій, які складають МК майбутнього викладача ФМ.

Аналіз наукових досліджень (Захаров А.В., Заяц Ю.С., Капаєва А.Е., Ковтунова Т.І., Курлигіна О.Є, Мамонтова Т.С.) показав, що проблема класифікації і групування НМЗ є актуальною для фахівців різних галузей знань. Не можемо погодитися з О.М. Ігною, яка наголошує на можливості інтеграції НМЗ, які використовуються для інших цілей і в інших предметних галузях, у методичну підготовку викладачів ІМ [239, с. 178]. Виходячи із завдань, об'єкту і предмету методики навчання ІМ як науки, освітньої технології та навчальної дисципліни [420, с. 42-44], особливостей професійно-методичної діяльності викладача ІМ, його соціальних ролей, вважаємо за необхідне для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь майбутніх викладачів ФМ використовувати специфічні НМЗ, розроблені на основі відповідних критеріїв.

Проаналізуємо відомі нам точки зору науковців з цієї проблеми.

Відносно методичної підготовки майбутніх учителів ІМ відповідні групи НМЗ запропоновано Н.В. Язиковою, зокрема: практичні і технологічні (спрямовані на використання знань, самостійне визначення методів і прийомів навчання в конкретних умовах) і дослідницькі, які характеризуються систематичністю та тривалістю (протягом усього періоду навчання у вищій школі) реалізації, групуються відповідно до визначених науково-дослідницьких умінь, які мають розвиватися на кожному із етапів навчання [764; 765]. Не можемо цілком погодитися із такою точкою зору, адже, як зазначалося вище, для набуття методичних знань та розвитку науково-дослідницьких умінь вважаємо за доцільне використовувати відповідні завдання, а для оволодіння магістрантами методичними навичками та вміннями – НМЗ.

О.М. Ігна пропонує узагальнену класифікацію НМЗ за такими параметрами:

1) методичні вміння (використання активних форм навчання; підтримка мотивації; організація СР тих, хто навчається; аналіз, планування і конструювання навчального матеріалу; підготовка, добір і використання різних засобів наочності; добір і використання ефективних прийомів і способів навчання; визначення цілей, форм, об'єктів контролю; оцінювання навчально-комунікативної діяльності тих, хто навчається);

2) методи / методичні дії (адаптація, аналіз, відновлення, вибір готової відповіді / відповідей, доповнення, заповнення, інтерпретація, класифікація, комбінування, коментування, узагальнення, обґрунтування, «мозковий штурм», опис, визначення оптимальної послідовності, визначення причинно-наслідкових зв'язків, підбір, ранжування, розподіл, систематизація, співвіднесення, трансформація, упорядкування);

3) обмеженість / необмеженість методичних дій у процесі вирішення НМЗ;

4) орієнтація на види професійної діяльності (аналіз, добір, проектування / планування, реалізація);

5) ступінь алгоритмізації відповіді (алгоритмічні задачі із запрограмованою відповіддю, з відомим способом вирішення, з частково запрограмованою відповіддю та частково відомим способом вирішення, задачі з «відкритою» відповіддю);

6) рівні прояву МК (теоретичний, квазіпрофесійний, координувальний професійний, професійний);

7) форми подачі (вербальні в текстовій формі, з використанням наочності, аудіо-/відеоматеріалів, з використанням навчальних комп'ютерних програм, навчально-методичних комплексів);

8) форми виконання (в групі / індивідуально, письмово й усно, комбіновані форми, з опорою / без опори, під керівництвом викладача / самостійно);

9) функціональне призначення в методичній підготовці (навчання, систематизація й узагальнення теоретичних знань, актуалізація набутих знань у практичній діяльності, контроль, оцінка) [239, с. 179-180].

Попри наведену дослідницею детальну класифікацію НМЗ, керуватися нею в процесі формування МК майбутніх викладачів ФМ повною мірою вважаємо недоцільним, адже деякі параметри потребують уточнення і конкретизації з точки зору формулювання і змісту.

Викликає сумніви введення параметру «орієнтація на види професійної діяльності», адже відповідні його характеристики представлено в параметрі «методичні вміння». Цікавими і цінними з практичної точки зору є описані О.М. Ігною види НМЗ в межах окремих параметрів («методичні вміння», «методи / методичні дії»), втім не конкретизовано види НМЗ для формування методичних навичок, що унеможливило оволодіння магістрантами усіма складниками МК. Відкритим залишається питання обов'язковості використання усіх параметрів в процесі добирання / укладання викладачем НМЗ.

Отже, викладене вище дозволяє констатувати недостатню розробленість відповідного теоретичного підґрунтя і ставить нас перед необхідністю, посилаючись на підхід до визначення типології вправ за відповідними критеріями [613], конкретизувати критерії та укласти типологію НМЗ. Адже, виходячи із того, що типологія – це вид наукової систематизації, класифікації чогось за спільними ознаками [620, с. 118], то логічно, з нашої точки зору, представити її через відповідні критерії як ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [284, с. 67]. Тому типи і види НМЗ будемо розрізняти за відповідними критеріями, зокрема основними та додатковими. Розглянемо типи НМЗ за визначеними нами критеріями і надамо до них відповідні пояснення.

Оскільки НМЗ спрямовані на досягнення відповідних проміжних цілей формування МК у майбутніх викладачів ІМ, французької зокрема – оволодіння методичними навичками і методичними вміннями в межах окремих компетенцій та субкомпетенцій – основним вважаємо критерій **«цільове призначення»**. Згідно з цим критерієм виокремлюємо такі типи НМЗ: 1) для формування методичних навичок і 2) для розвитку методичних умінь.

Методична самостійність майбутніх викладачів ФМ проявляється, як зазначалося у попередньому викладі, у самостійному прийнятті методичних рішень. Тому доцільним є критерій **«самостійність методичних рішень»**.

Відповідно до цього критерію передбачається добирання / розроблення таких НМЗ, під час виконання яких формуються методичні навички, зокрема магістранти виконують когнітивні дії спостереження, аналізу, порівняння, узагальнення, прогнозування, які, в свою чергу, в подальшому проявляться в умінні використовувати їх як під час виконання сформульованого викладачем завдання, так і в процесі самостійної постановки та реалізації цілей у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ. Отже, дотримуючись цього критерію, визначаємо такі типи НМЗ: аналітичні, моделювальні та творчі. Обґрунтуємо нашу точку зору.

З огляду на те, що «аналітичний – це той, який служить для аналізу [617, с. 42]», а аналітична діяльність пронизує всі види професійно-методичної діяльності викладача ФМ та є підґрунтям його методичних рішень, самоаналізу та самокорекції, *аналітичні* НМЗ спрямовуються на аналіз вправ, засобів і прийомів навчання, окремих фрагментів ПЗ тощо за заданими викладачем параметрами чи за запропонованим зразком, що не є достатнім проявом методичної самостійності. Отже, ми передбачаємо формування готовності до виконання дій методичного аналізу як діяльності магістрантів і як засобу формування їхнього методичного мислення [540, с. 26], методичної оцінки тощо, а будь-який аналіз проводиться з відповідною метою.

*Моделювальні* НМЗ передбачають самостійне укладання магістрантами вправ, добирання / розроблення засобів навчання, розроблення планів-конспектів фрагментів ПЗ за заданими викладачем параметрами тощо, що вимагає вищого рівня методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ. Такі НМЗ передбачають трансформацію цілого або його частин, створення власного засобу навчання, вибір прийому навчання за заданими параметрами чи за зразком тощо.

Найвищий рівень самостійності методичних рішень забезпечують *творчі* НМЗ, які магістрант вирішує в умовах квазіпрофесійної діяльності на семінарських заняттях з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» і під час підготовки до них (за заданими викладачем параметрами) та в реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики, самостійного розроблення тематичного циклу занять, укладання планів-конспектів ПЗ, підготовки сценарію позааудиторного заходу ФМ, добирання / розроблення засобів навчання для аудиторної та СР студентів з ФМ, прийомів навчання, тощо.

Отже, НМЗ мають конкретну мету, яку реалізує викладач ФМ на різних етапах своєї професійно-методичної діяльності. Науковці [5; 7; 14; 192; 194; 444; 683] стверджують, що використання ІКТ у процесі загальнопрофесійної (а

отже, й методичної) підготовки майбутніх викладачів ІМ сприяє актуалізації ПЗ і вмінь використовувати їх завдяки вдосконаленню особистісного досвіду навчання на їхній основі.

Отже, не викликає сумніву доцільність використання ІКТ для досягнення різних цілей у процесі учіння. Виходячи з цього, за критерієм **«використання ІКТ»** визначаємо НМЗ з використанням / без використання ІКТ. Отже, запропоновані критерії відносимо до основних і пріоритетних у процесі розроблення викладачем НМЗ для формування у магістрантів методичних навичок і розвитку методичних умінь як складників МК.

Формування МК у майбутніх викладачів ІМ, французької зокрема, як вже зазначалося, відбувається в межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» в таких організаційних формах навчання як аудиторна та позааудиторна робота. Тому доцільним є введення додаткового критерію **«місце виконання»**, відповідно до якого розрізняємо а) аудиторні НМЗ та б) НМЗ для самостійної НПД в позааудиторний час. Оскільки предмет нашого дослідження становить процес формування МК у майбутніх викладачів ФМ під час СР в ІКНС, то далі зосередимо увагу на особливостях саме другого типу НМЗ.

В умовах сьогодення неактуальною, на нашу думку, є точка зору про те, що під час семінарських занять з методики навчання ІМ необхідно формувати лише основні, принципово важливі вміння, серед яких: уміння, які забезпечують аналіз заданих викладачем умов навчання, характерних для відповідної групи; аналіз навчального матеріалу; формулювання цілей фрагменту заняття та цілого заняття з урахуванням заданих умов навчання; планування діяльності тих, хто навчається [97, с. 41].

Впровадження у навчальний процес ІКТ, зокрема використання відповідних засобів ІКНС, уможливорює ефективну реалізацію названих видів навчально-методичної діяльності магістрантів в позааудиторний час. У той же час на семінарських заняттях з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» слід створити максимально сприятливі умови для професійно орієнтованої рольової гри, в процесі якої магістранти використовують набуті знання та сформовані навички під час своєї квазіпрофесійної діяльності у ролі викладача ІМ.

Оволодіння МК в межах відповідних організаційних форм навчання передбачає різні режими виконання магістрантами НМЗ, що обумовлює введення критерію **«режим виконання»**, за яким розрізняємо такі типи НМЗ: індивідуальні аудиторні та індивідуальні позааудиторні НМЗ в ІКНС.

У процесі виконання індивідуальних аудиторних НМЗ на семінарських

заняттях з «Методики ІМ у вищій школі», наприклад під час проведення професійно орієнтованої рольової гри, здійснюється квазіпрофесійна діяльність магістранта.

Другий тип НМЗ за цим критерієм передбачає асинхронну професійно орієнтовану НПД майбутніх викладачів ФМ із відповідними засобами ІКНС, спрямовану на їх вирішення. При цьому всі НМЗ містять *рольовий компонент*, адже імітують професійно-методичну діяльність викладача ІМ, французької зокрема.

Узагальнимо викладене вище і представимо типологію НМЗ для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь у майбутніх викладачів ФМ (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Типологія навчально-методичних задач для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь у майбутніх викладачів французької мови**

| <b>Критерії</b>                    | <b>Типи навчально-методичних задач</b>                             |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <i>Основні</i>                     |                                                                    |
| 1. Цільове призначення             | Для формування методичних навичок<br>Для розвитку методичних умінь |
| 2. Самостійність методичних рішень | Аналітичні, моделювальні, творчі                                   |
| 3. Використання ІКТ                | З використанням / без використання ІКТ                             |
| <i>Додаткові</i>                   |                                                                    |
| 4. Місце виконання                 | Аудиторні / для навчально-пізнавальної діяльності в ІКНС           |
| 5. Режим виконання                 | Індивідуальні аудиторні / індивідуальні позааудиторні в ІКНС       |

*Умовні позначення до табл. 2.4:* ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології, ІКНС – інформаційно-комунікаційне навчальне середовище

Розроблена нами типологія НМЗ дозволяє перейти до визначення їхніх видів, які ми розрізняємо відповідно до дії або діяльності, яку виконує майбутній викладач ФМ. При цьому, підтримуючи точку зору А.В. Захарова [213, с. 11-12] щодо критеріїв укладання НМЗ, урахуємо частотність їх використання у професійно-методичній діяльності викладача ФМ і можливість формування на їхній основі методичних навичок і вмінь, а також комплексність, яка передбачає взаємопов'язане оволодіння методичними навичками і вміннями.

Конкретизуємо види НМЗ у поєднанні із визначеними типами за двома основними критеріями – цільове призначення і самостійність методичних рішень, розподіливши їх на ті, які готують майбутніх викладачів 1) до організації ПЗ і СР студентів і 2) до організації позааудиторної роботи з ФМ (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Види навчально-методичних задач для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь**

| Типи НМЗ                          | Аналітичні                                                      | Моделювальні                                                                        | Творчі                             |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
|                                   | Види НМЗ                                                        |                                                                                     |                                    |
| Для формування методичних навичок | <i>для організації практичних занять і самостійної роботи</i>   |                                                                                     |                                    |
|                                   | Аналіз; класифікація.                                           | Трансформація; співвіднесення; відновлення; упорядкування; коригування; доповнення. | Добирання; укладання; розроблення. |
|                                   | <i>для організації позааудиторної роботи з французької мови</i> |                                                                                     |                                    |
|                                   | Аналіз.                                                         | Доповнення; співвіднесення.                                                         | Добирання; укладання.              |
| Для розвитку методичних умінь     | <i>для організації практичних занять і самостійної роботи</i>   |                                                                                     |                                    |
|                                   | Аналіз.                                                         | Розроблення.                                                                        | Укладання; розроблення.            |
|                                   | <i>для організації позааудиторної роботи з французької мови</i> |                                                                                     |                                    |
|                                   | Аналіз                                                          | ×                                                                                   | Розроблення.                       |

Умовні позначення до табл. 2.5: НМЗ – навчально-методична задача

Наведемо приклади визначених нами видів НМЗ та прокоментуємо їх.  
**НМЗ для формування методичних навичок організації ПЗ і СР студентів**

*1. Аналітичні НМЗ*

Аналітичні НМЗ передбачають аналіз магістрантами вправ, засобів навчання, зокрема ЕЗН, засобів контролю, труднощів оволодіння навчальним матеріалом, (плану-конспекту) фрагменту ПЗ тощо. Погоджуємося із О.М. Солововою і вважаємо, що засобами навчання ІМ слід уважати все те, що

допомагає в процесі навчання / учіння як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі [628, с. 34], а до засобів контролю відносимо навчальні матеріали, які використовуються для перевірки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а саме: роздавальний матеріал, фоно- та відеограми, відеофонограми, комп'ютерні контрольні програми, мовний портфель, тести тощо [420, с. 160]. Не залишаємо поза увагою й ЕЗН, які, з точки зору О.Д. Гарцова, є новою методичною категорією у системі засобів навчання ІМ [136, с. 7]. Наведемо приклади.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Готуючись до ПЗ, Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання на етапі автоматизації дій студентів I курсу з новими лексичними одиницями за темою «Les métiers et l'activité professionnelle» за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

**Приклад 2.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Готуючи завдання з удосконалення фонетичної компетентності (розвиток інтонаційної навички) для СР студентів I курсу, Ви аналізуєте вправи, представлені на сайті <http://phonetique.free.fr/> за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи, її аудіосупровід, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента. Оберіть ті, які Ви вважаєте найдоцільнішими для використання відповідно до поставленої мети.*

**Приклад 3.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз тексту для читання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Готуючись до ПЗ з теми «Le repas, les préparations culinaires», Ви плануєте фрагмент з навчання студентів I курсу вивчаючого читання. Проаналізувавши тексти за критеріями – тематика спілкування, вид тексту – Ви зможете визначитися, який із них Ви використаєте для реалізації цієї мети.*

Методичне зауваження. НМЗ з використанням ІКТ передбачає аналіз текстів для читання / аудіювання, представлених на дібраних і запропонованих викладачем сайтах мережі Інтернет.

Для аналізу текстів аудіотекстів / відеофонограм типовими будуть аналітичні НМЗ з використанням ІКТ, зокрема ресурсів мережі Інтернет як найдоступнішого джерела автентичних матеріалів.

**Приклад 4.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз засобів контролю.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. На наступному ПЗ Ви хотіли б перевірити рівень сформованості вмінь переглядового читання студентів I курсу. Проаналізуйте запропоновані засоби контролю і визначте ті, які*



*найефективніше, з Вашої точки зору, уможливають реалізацію поставленої мети.*

**Приклад 5.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз дидактичних ігор.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ – на ПЗ часто залучаєте студентів до ігрової діяльності. Проаналізуйте запропоновані дидактичні ігри за такими критеріями: практична мета, тема відповідно до чинної Програми з ФМ, курс навчання з тим, щоб використати їх у майбутній професійно-методичній діяльності.*

Методичне зауваження: НМЗ з використанням ІКТ передбачає аналіз дидактичних ігор, представлених в Інтернет-ресурсах навчального призначення (<http://phonetique.free.fr/phonconson/lr/plateau.html> тощо).

**Приклад 6.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для автоматизації дій студентів II курсу з новою граматичною структурою за запропонованими критеріями.*

Водночас наголосимо, що в процесі виконання цієї НМЗ (приклад 6) майбутній викладач ФМ «виконує» соціальну роль наставника. Варіантом виконання НМЗ такого виду є аналіз відеофрагментів ПЗ, представлених у мережі Інтернет і попередньо дібраних викладачем.

З огляду на те, що класифікація – це розподіл за спільними ознаками, властивостями [618, с. 175], у НМЗ на класифікацію магістранти класифікують вправи за їхніми типами і видами, цілями, етапами навчання. Наведемо приклад.

**Приклад 7.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація

*Інструкція: Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбниці» є багато цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі підготовки до ПЗ, Ви вирішили класифікувати вправи за їх цілями:*

- А) формування інтонаційних навичок;
- Б) формування рецептивних лексичних навичок;
- В) формування репродуктивних граматичних навичок.

## *2. Моделювальні НМЗ*

НМЗ на трансформацію передбачають змінення інструкції до вправи, засобу контролю тощо; НМЗ на співвіднесення – перехресний вибір інструкцій

і завдань до вправ. У НМЗ на відновлення магістранти відтворюють відсутні інструкції до вправ. Наведемо приклади.

**Приклад 8.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у процесі підготовки до ПЗ добираєте вправи. Вам відомо, що некомунікативні вправи, зазвичай, віддалені від умов реальної комунікації. Тому, за можливістю, викладач трансформує інструкцію, змінюючи її так, щоб вправа стала умовно-комунікативною. Прочитайте наведені нижче вправи та переформулюйте інструкції до них, надаючи вправі умовно-комунікативного характеру.*

**Приклад 9.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Щоразу, працюючи з різними навчальними матеріалами, Ви поповнювали свою «методичну скарбничку» цікавими інструкціями та оригінальними завданнями до вправ. Спробуйте встановити їхню відповідність, обираючи адекватну інструкцію до кожної вправи.*

**Приклад 10.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у процесі підготовки до ПЗ добираєте вправи. У своїй «методичній скарбниці» Ви знайшли цікаві вправи, які хочете запропонувати своїм студентам. На жаль, інструкції до них відсутні. Прочитайте завдання до вправ та сформулюйте інструкції до них.*

У процесі виконання НМЗ на упорядкування етапів / прийомів навчання у плані-конспекті фрагменту ПЗ магістранти відновлюють їхню логічну послідовність. Підтримуючи точку зору Н.В. Язикової [764, с. 88], вважаємо, що упорядкуванню можуть також підлягати методичні дії викладача, коректну послідовність яких магістранти встановлюють в процесі вирішення відповідних НМЗ.

НМЗ на коригування етапів / прийомів навчання передбачають коректне їх формулювання у запропонованому плані-конспекті фрагменту ПЗ, що, по суті, є виправленням відповідних помилок, адже, як зазначає В.М. Поляков, майбутній викладач ІМ повинен уміти визначати «методичні помилки» та виправляти їх [540, с. 30]. Наведемо приклади.

**Приклад 11.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: упорядкування.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте фрагмент ПЗ для формування репродуктивних лексичних навичок. Визначте коректну послідовність використання таких прийомів: відповіді на різні типи запитань, розширення зразка мовлення, короткі відповіді на альтернативні запитання, підстановка у зразок мовлення.*

**Приклад 12.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте,*

*прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним плані-конспекті фрагменту ПЗ етапи / прийоми навчання сформульовано некоректно. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

У НМЗ на доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ майбутні викладачі доповнюють його цілями, етапами, прийомами навчання, а також текстом про зміст роботи на ПЗ, що формулюється і конкретизується у відповідній інструкції.

У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з ФМ як магістрант, так і викладач ФМ повинні передбачити реалізацію практичної мети та підпорядкованої їй професійної. Так, розробляючи фрагмент ПЗ для ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями з відповідної теми (практична мета), за професійну мету викладач ставить продемонструвати студентам як майбутнім учителям ФМ способи ознайомлення з новими лексичними одиницями. Такий підхід до формулювання цілей, а також використання відповідних прийомів їх реалізації підвищують ефективність розроблених магістрантами планів-конспектів ПЗ у період педагогічної практики та забезпечують організацію професійно орієнтованого навчання студентів. Наведемо приклади.

**Приклад 13.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

*Інструкція: Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з навчання аудіювання з повним розумінням змісту тексту, в якому визначено лише етапи роботи. Впишіть до кожного з них відповідні прийоми навчання, орієнтуючись на запропонований укладачем зміст роботи.*

**Приклад 14.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ

*Інструкція: Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з навчання студентів I курсу діалогу-розпитування в ситуації «Au restaurant» з використанням природних опор. Спираючись на визначені укладачем етапи і прийоми навчання, доповніть план-конспект текстом про зміст роботи, передбачивши як мовлення викладача, так і очікувані відповіді студентів.*

### 3. Творчі НМЗ

Творчі НМЗ для формування методичних навичок організації навчально-виховного процесу під час ПЗ і СР з ФМ вимагають від майбутнього викладача вищого рівня його методичної самостійності у процесі їх виконання, чіткого дотримання параметрів, які задаються викладачем і формулюються в інструкціях. Це НМЗ на добирання / укладання вправ / засобів контролю; добирання / розроблення засобів навчання, добирання навчального матеріалу;

розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ. Надамо деякі пояснення та наведемо приклади.

Підтримуючи точку зору Л.М. Івашової [236, с. 4] та спираючись на власний педагогічний досвід, вважаємо, що формування у магістрантів методичної навички укладання вправ (у термінах Л.М. Івашової – проектування вправ) є основою коректного розроблення комплексів вправ, окремих фрагментів та планів-конспектів ПЗ в цілому, адже вправа є основною одиницею організації навчання ІМ. Відомо, що вибір / укладання викладачем тієї чи іншої вправи залежить від сформульованих практичних цілей заняття, а її адекватність є запорукою їх ефективної реалізації.

У процесі укладання вправ різні дії майбутнього викладача ІМ (антиципація – прогнозування, пошук – вибір, порівняння – групування, трансформація, комбінування – конструювання, оцінка – корекція) є інтегрованою системою дій із змінною домінантою однієї з них, адже метою пошуку є вибір, корекція, що потребує попередньої оцінки тощо [236, с. 14-15].

Тому, коли йдеться про виконання магістрантами творчих НМЗ на укладання вправ, допускається (але не є обов'язковим) використання навчальних посібників, підручників, Інтернет-ресурсів навчального призначення з тим, щоб знайти / дібрати / порівняти аналогічні вправи, трансформувати / скомбінувати / скоригувати їх відповідно до сформульованої інструкції. Наведемо приклад.

**Приклад 15.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуетесь до ПЗ зі студентами IV курсу за темою «Justice». Укладіть умовно-комунікативну вправу (вид – підстановка у зразок мовлення) для етапу автоматизації дій студентів з лексичними одиницями активного мінімуму за визначеною темою на матеріалі запропонованого тексту.*

О.М. Соловова наголошує, що кваліфікований викладач повинен уміти добирати та, за необхідності, створювати засоби, адекватні умовам навчання [628, с. 34]. З огляду на те, що до засобів навчання відносимо матеріальні засоби, носії навчальної інформації, призначені для досягнення цілей навчання / учіння [253, с. 32], творчі НМЗ на добирання засобів навчання передбачають добирання текстів для читання, форм і засобів контролю, аудіотекстів / відеофрагментів, пісень, віршів, природних і штучно створених опор тощо, ЕЗН, зокрема представлених у мережі Інтернет.

Розроблення засобів навчання передбачає створення штучних опор, різних видів навчальної інформації для формування мовних компетентностей, ЕЗН з використанням інструментальних програм і навчальних середовищ. Наведемо приклади.

**Приклад 16.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання засобів навчання.  
Інструкція: *Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення (<http://flenet.unileon.es/phon/dicteacti.html>, <http://phonetique.free.fr/indexvir.htm>, <http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>, <http://lexiquefle.free.fr/note.html>, <http://phonetique.free.fr/indexphonsemi.htm>) і доберіть ЕЗН для вдосконалення техніки письма студентів I курсу в процесі СР. Критеріями аналізу є такі: відповідність рівню володіння студентами ФМ і тематиці чинної Програми з ФМ, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента.*

**Приклад 17.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Використовуючи інструментальну програму «Hot Potatoes. Version 6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>), укладіть кросворд за темою «Architecture» для СР студентів III курсу. Розроблений ЕЗН Ви зможете використати під час педагогічної практики чи у майбутній професійно-методичній діяльності.*

Аналогічними (див. приклади 15-16) можуть бути НМЗ на добирання / розроблення дидактичних ігор як з використанням ІКТ, так і без них.

Творчі НМЗ на розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ передбачають дотримання магістрантом заданих параметрів (курс навчання, тема, практична мета, засоби / прийоми навчання тощо). При цьому, на основі заданої практичної мети, передбачається самостійне формулювання магістрантом професійної та інших цілей розроблюваного фрагменту ПЗ. Наведемо приклад.

**Приклад 18.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні розробити та представити на семінарському занятті з «Методики навчання ІМ у вищій школі» фрагмент ПЗ з доміантою «тренування у спілкуванні» для студентів I курсу з навчання вживання безособового звороту «il у а» в усному мовленні, передбачивши відповідні вправи. Для виконання завдання використайте рекомендований викладачем навчально-методичний комплекс з ФМ.*

Охарактеризуємо НМЗ для формування методичних навичок організації позааудиторної роботи з ФМ.

### ***НМЗ для формування методичних навичок організації позааудиторної роботи з ФМ***

#### ***1. Аналітичні НМЗ***

Аналітичні НМЗ передбачають аналіз магістрантами цілей / етапів позааудиторного заходу, завдань / запитань, критеріїв оцінювання конкурсу / вікторини тощо. Наведемо приклади.

**Приклад 19.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз запитань вікторини.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до проведення вікторини зі студентами II курсу на тему «Les Jeux Olympiques». Із наведених нижче запитань оберіть ті, які б Ви запропонували студентам, урахувавши їхній рівень володіння ФМ.*

**Приклад 20.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз запитань вікторини.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до проведення вікторини зі студентами I курсу на тему «L'usage gastronomique en France». Проаналізуйте запитання вікторини, представлені у запропонованих Інтернет-ресурсах (режим доступу: <http://tourismefle.free.fr/RestauQCM4.htm> тощо) з точки зору їх відповідності рівню володіння студентами ФМ і рівню лінгвосоціокультурних знань.*

**Приклад 21.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз цілей позааудиторного заходу.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Під час педагогічної практики Ваш майбутній колега – магістрант-практикант – знайомить Вас із сценарієм конкурсу на кращого знавця французької граматики, який він планує провести зі студентами II курсу. Проаналізуйте сформульовані ним цілі конкурсу, визначте ті, які, з Вашої точки зору, є неадекватними для проведення такого виду позааудиторного заходу.*

Аналогічною (див. приклад 21) може бути НМЗ для аналізу магістрантами змісту завдань конкурсу на їх відповідність вимогам чинної Програми та рівню сформованості у студентів франкомовної граматичної компетентності.

**Приклад 22.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз критеріїв оцінювання конкурсу.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – організовуєте конкурс на кращого декламатора французької поезії серед студентів I курсу. Проаналізуйте запропоновані критерії та визначте найдоцільніші, з Вашої точки зору, для визначення переможця цього конкурсу.*

|                                               |                                           |                                      |                               |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| нормативність вимови <input type="checkbox"/> | інтонація <input type="checkbox"/>        | емоційність <input type="checkbox"/> | темп <input type="checkbox"/> |
| паузація <input type="checkbox"/>             | логічний наголос <input type="checkbox"/> | швидкість <input type="checkbox"/>   |                               |

**Приклад 23.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз тематики проектів.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте реалізувати зі студентами II курсу інформаційний, парний,*

короткотривалий проект, результатом якого є мультимедійна презентація. В методичній літературі пропонуються різні теми проектів, які використовуються в процесі навчання ІМ. Після їх аналізу Ви обираєте найдоцільнішу тему відповідно до визначеного типу проекту з урахуванням вимог чинної Програми та рівня володіння студентами ФМ.

## 2. Моделювальні НМЗ

НМЗ на доповнення передбачають доопрацювання магістрантами запропонованих викладачем сценаріїв з метою доповнити їх необхідними структурними компонентами – цілями, критеріями оцінювання, умовами конкурсу / вікторини тощо; визначити навчальний матеріал, який повинні повторити студенти, готуючись до участі в конкурсі / вікторині тощо.

В процесі виконання моделювальних НМЗ на співвіднесення, магістранти співвідносять тематику і найдоцільніший вид позааудиторного заходу, етапи проекту з функціями викладача і навчальними діями студентів тощо. Наведемо приклади.

**Приклад 24.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики відвідали позааудиторний захід, проведений магістрантом-практикантом зі студентами І курсу – вікторину на тему «*Dans le monde des professions*». Ви знайомитесь із сценарієм вікторини та звертаєте увагу на те, що в ньому не сформульовано цілі / умови проведення / критерії оцінювання / не визначено навчальний матеріал, який повинні повторити студенти, готуючись до участі у вікторині. Щоб скористатися цим сценарієм у майбутній професійно-методичній діяльності Вам слід доповнити його відсутніми структурними елементами.

Виконуючи НМЗ на співвіднесення магістранти встановлюють відповідність між видом і темою позааудиторного заходу та його практичною метою, між етапами / типом проекту і його завданнями, між функціями викладача і діями студентів на різних етапах роботи над проектом тощо. Наведемо приклад.

**Приклад 25.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте залучити студентів ІІІ курсу до проектної роботи, результатом якої буде мультимедійний проект «*Les musées de Paris*». Готуючись до його організації, серед запропонованих нижче, визначаєте свої функції та навчальні дії студентів на кожному із етапів проектної діяльності і заповнюєте таблицю.

**Функції викладача:** контрольньо-оціночна, регулятивно-організаційна, консультативно-координувальна.

**Дії викладача та навчальні дії студентів:** підведення підсумків, обговорення результатів, вибір теми, постановка завдань, обговорення процесу виконання, розроблення кінцевого продукту, збирання інформації, презентація проектів, обговорення кінцевого практичного результату.

| Етапи роботи над проектом |                         |                   |                         |                   |                         |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|
| Підготовчий етап          |                         | Етап реалізації   |                         | Завершальний етап |                         |
| Функції викладача         | Навчальні дії студентів | Функції викладача | Навчальні дії студентів | Функції викладача | Навчальні дії студентів |
|                           |                         |                   |                         |                   |                         |

### 3. Творчі НМЗ

Поділяємо точку зору Т.Ю. Тамбовкіної, яка наголошує на необхідності використання методу проектів у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ і вважаємо, що метод проектів є ефективним для формування методичних навичок майбутніх викладачів ФМ та розвитку їхньої методичної самостійності. Дослідниця зазначає, що у ВНЗ методичні проекти недостатньо використовують під час проведення занять з методики навчання ІМ, а їх виконання передбачає створення методичних матеріалів. Наприклад, метою методичного проекту «Країнознавча вікторина», як зауважує Т.Ю. Тамбовкіна, є підготовка запитань, ілюстративного матеріалу тощо [657, с. 64-67].

Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що творчі НМЗ для формування методичних навичок організації позааудиторної роботи з ФМ слід вважати творчими, короткотривалими, індивідуальними методичними проектами, які, у термінах Т.Ю. Тамбовкіної, є «малими проектами», виконання яких, як стверджує дослідниця, потребує від двох до шести годин навчального часу студента [657, с. 66].

Отже, виконання творчих НМЗ вимагає від магістрантів добирання / укладання за заданими викладачем параметрами навчальних матеріалів для проведення вікторини / конкурсу; укладання тематики проектів, добирання довідкових та інших джерел для організації роботи над проектом тощо. Наведемо приклади.

**Приклад 26.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: добирання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – організуєте конкурс на кращого декламатора французької поезії серед студентів I курсу. Прочитайте запропоновані вірші, проаналізуйте їх за критеріями – автентичність, відповідність рівню володіння ФМ, відповідність тематиці чинної Програми з ФМ, віковим особливостям та інтересам студентів. Доберіть вірш, який повинні вивчити студенти для участі у конкурсі.*



Методичне зауваження. НМЗ з використанням ІКТ передбачає аналіз віршів, представлених на дібраних і рекомендованих викладачем сайтах мережі Інтернет.

Не викликає сумніву необхідність залучення ІКТ в організацію позааудиторної роботи з ФМ, зокрема використання розроблених «on-line вікторин» і представлених на спеціалізованих сайтах мережі Інтернет, призначених як для тих, хто вивчає ФМ, так і для викладачів. У цьому випадку завдання викладача ФМ, який планує організувати такий вид позааудиторного заходу, полягає у доборі «on-line вікторини», з якою працюватимуть студенти. Наведемо приклад НМЗ, яка формує у магістрантів, майбутніх викладачів ФМ, відповідні методичні навички.

**Приклад 27.** Тип: творча, з використання ІКТ; вид: добирання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – плануєте провести зі студентами II курсу «on-line вікторину» на тему «Géographie de la France». Проаналізуйте «on-line вікторини» за критеріями – відповідність тематиці чинної Програми, рівню володіння студентами ФМ. Оберіть «on-line вікторину», яка найбільше відповідає визначеним критеріям. Інтернет-ресурси для аналізу:*

1. <http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/francereg3f.html>

2. [http://www.utc.fr/~aupetit/quiz\\_geo.shtml](http://www.utc.fr/~aupetit/quiz_geo.shtml)

3. <http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/francedep2f.html>,

4. <http://ticsenfle.blogspot.com/2010/04/apprendre-la-geographie-de-la-france.html>

5. <http://www.echofle.org/COURSES/FichesdeClasse/EI%C3%A9mentaire/Quizg%C3%A9ographiedelaFrance/Quizg%C3%A9ographiedelaFranceFicheapprenant/tabid/266/Default.aspx>.

**Приклад 28.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до проведення вікторини зі студентами II курсу на тему «L’histoire du cinéma». Укладіть перелік запитань, керуючись вимогами чинної Програми щодо рівня володіння студентами ФМ.*

Зауважимо, що матеріал, накопичений магістрантами в процесі виконання творчих НМЗ, має методичну і практичну цінність, адже може бути використаний ними як під час педагогічної практики, так і у майбутній професійно-методичній діяльності.

Отже, ми охарактеризували НМЗ для формування методичних навичок у майбутніх викладачів ФМ. Зазначимо, що в процесі їх виконання магістранти активно залучаються до професійно орієнтованої інформаційно-комунікаційної діяльності відповідно до сформульованих викладачем інструкцій. Таким чином, майбутні викладачі опановують різні способи залучення ІКТ у навчально-

виховний процес з ФМ, акцентують їх доцільність, готуються до самостійного усвідомленого використання ІКТ в умовах квазіпрофесійної діяльності в позааудиторний час та в реальних умовах навчання, зокрема під час педагогічної практики. Розглянемо НМЗ для формування методичних умінь організації ПЗ і СР з ФМ.

### ***НМЗ для розвитку методичних умінь організації ПЗ і СР студентів з ФМ***

#### ***1. Аналітичні НМЗ***

Відомо, що педагогічна практика є особливою формою методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ, яка надає їм можливість спробувати себе у професії, перевірити рівень сформованості власної МК, виявити відповідність / невідповідність між досягнутим і необхідним рівнем її сформованості для ефективної реалізації професійно-методичної діяльності, визначити власні професійні потреби, окреслити подальші шляхи для особистісного і професійного самовдосконалення. Впродовж педагогічної практики магістрант повинен відвідати визначену нормативними документами кількість ПЗ (які проводяться викладачем ФМ та іншими магістрантами-практикантами), передусім, з метою поповнити свою «методичну скарбничку» цікавими прийомами навчання для вирішення різних методичних задач. Під час відвідування ПЗ магістрант-практикант вирішує аналітичні НМЗ, що передбачають аналіз відвіданого ПЗ майбутнього колеги – магістранта-практиканта або викладача ФМ під час педагогічної практики. З цією метою груповим методистом пропонуються НМЗ, які передбачають аналіз ПЗ / окремого його фрагменту / використовуваних прийомів тощо. Наведемо приклади.

**Приклад 29.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

*Інструкція: Відвідайте ПЗ, яке проводить Ваш колега під час педагогічної практики (або викладач ФМ) і проаналізуйте дотримання етапів формування навичок / розвитку вмінь та адекватність обраних прийомів навчання; адекватність визначених етапів роботи сформульованим цілям / способів контролю; кореляцію схематичного плану і змісту роботи; коректність формулювання інструкцій; доцільність обраних засобів навчання; доцільність використання різних видів наочності; різноманітність режимів роботи та їх доцільність; мовну правильність; прийоми реалізації лінгвосоціокультурної мети; прийоми реалізації професійної мети ПЗ тощо.*

**Приклад 30.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз

*Інструкція: Відвідайте ПЗ, яке проводить Ваш колега, проаналізуйте його за такими критеріями: коректність визначення типу і виду ПЗ, коректність формулювання цілей, коректність укладання схематичного плану,*

*адекватність визначених етапів поставленим цілям, адекватність обраних прийомів навчання, коректність формулювання інструкцій, доцільність обраних засобів навчання, різноманітність режимів роботи, професійно орієнтована цінність, мовна правильність з тим, щоб потім взяти участь у його обговоренні.*

## *2. Моделювальні НМЗ*

Моделювальні НМЗ виконуються в процесі асинхронної самостійної НПД в ІКНС і передбачають розроблення магістрантами плану-конспекту за заданими викладачем параметрами, зокрема із включенням конкретизованого викладачем його фрагменту.

**Приклад 31.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Готуючись до ПЗ зі студентами III курсу, укладаєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» на тему «Le cinéma», передбачивши фрагмент для ознайомлення з новими лексичними одиницями та автоматизації дій з ними на рівні фрази.*

Методичне зауваження. НМЗ з використанням ІКТ передбачає використання у плані-конспекті навчальних та інших матеріалів із дібраних і рекомендованих викладачем ресурсів мережі Інтернет.

## *3. Творчі НМЗ*

Творчі НМЗ різних видів виконуються магістрантами в реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики: на укладання циклу ПЗ, розроблення планів-конспектів ПЗ, завдань для СР студентів, що вимагає від них аналізу / трансформацію / добирання / розроблення дидактичних матеріалів, засобів навчання, зокрема ЕЗН і передбачає найвищий рівень прояву методичної самостійності майбутніх викладачів ФМ. Вони не отримують інструкцій щодо виконання цього типу НМЗ, утім у процесі їх вирішення, виконуючи роль викладача ФМ, дотримуються вимог чинної Програми з ФМ, рекомендацій викладача ФМ закріпленої за магістрантом-практикантом академічної групи щодо використання навчальних посібників / навчально-методичних комплексів.

### ***НМЗ для розвитку методичних умінь організації позааудиторної роботи з ФМ***

Для формування методичних умінь організації позааудиторної роботи з ФМ магістранти виконують *аналітичні* НМЗ на аналіз запропонованого викладачем сценарію позааудиторного заходу ФМ (у процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС), а відвіданого позааудиторного заходу, проведеного майбутнім колегою – магістрантом-

практикантом – під час педагогічної практики. Наведемо приклад.

**Приклад 33.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Магістрант-практикант пропонує Вам розроблений сценарій позааудиторного заходу ФМ, який планує провести зі студентами під час педагогічної практики. Проаналізуйте його за такими критеріями: дотичність до вивчуваної теми, коректність формулювання цілей, лінгвосоціокультурна домінанта, результативність, мовна правильність.*

Зауважимо, що розробляючи типологію НМЗ та визначаючи їх види, ми, передусім, керувалися частотністю їх використання викладачем ФМ у реальних умовах організації навчально-виховного процесу з ФМ. Тому, враховуючи власний досвід педагогічної діяльності у якості викладача ФМ, спостерігаючи за навчально-виховним процесом з ФМ у вищій школі, ми дійшли висновку про те, що в реальних умовах професійно-методичної діяльності з метою організації позааудиторної роботи з ФМ, викладач не вирішує моделювальних НМЗ, утім активно долучається до розв'язання творчих НМЗ. Для розвитку методичних умінь організації позааудиторної роботи з ФМ пропонуємо один вид *творчих* НМЗ – на розроблення сценарію позааудиторного заходу ФМ, яка виконується магістрантом під час педагогічної практики в реальних умовах навчально-виховного процесу та передбачає високий рівень методичної самостійності щодо добирання матеріалу, визначення цілей, форми, виду, етапів позааудиторного заходу, умов його проведення, критеріїв оцінювання тощо.

Описані завдання та НМЗ для формування методичних навичок організації ПЗ і СР з ФМ виконуються магістрантами в процесі асинхронної самостійної НПД в ІКНС. Таким чином, ми охарактеризували завдання для набуття методичних знань, обґрунтували й запропонували типологію НМЗ для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь, систематичність використання яких уможливило підвищення ефективності оволодіння МК майбутніми викладачами ФМ в процесі їхньої асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС.

## **2.5 Модель формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови**

Однією із умов ефективності самостійного оволодіння МК майбутніми викладачами ФМ є розроблення чіткої моделі організації цього процесу. Мета розроблення моделі формування МК у майбутніх викладачів ФМ у нашому дослідженні є двокомпонентною, що зумовлено необхідністю:

1) продемонструвати потенціал СР у процесі методичної підготовки викладача ІМ, який наразі використовується недостатньо;

2) окреслити поетапне набуття магістрантами методичних знань, оволодіння методичними навичками і вміннями в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД у межах таких організаційних форм навчання: лекції та семінарські заняття з навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», педагогічна практика, написання магістерської роботи з методики навчання ФМ у ВНЗ із максимальним імітуванням їхньої майбутньої професійно-методичної діяльності в процесі роботи в ІКНС.

Виходячи з цього, модель формування МК у нашому дослідженні розглядаємо у двох аспектах:

1) як схематичне унаочнення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність процесу [120, с. 10] формування МК під час асинхронної професійно орієнтованої НПД і НДД;

2) в інструментальному значенні як окреслення схеми чи плану дій викладача в процесі реалізації навчального процесу [273, с. 10] та дій магістрантів під час самостійного оволодіння МК за індивідуальною траєкторією учіння в ІКНС.

Науковий метод моделювання, інтерпретуючи Н.П. Волкову [120, с. 10], використовуємо з метою зближення навчального процесу у вищій школі з професійною діяльністю магістрантів – майбутніх викладачів ФМ, що є ключовим у розроблюваній моделі.

Підґрунтя розроблюваної моделі складають окреслені теоретичні передумови, обґрунтовані концептуальні засади формування МК у майбутніх викладачів ФМ.

Відповідно до конкретизованих у контексті нашого дослідження положень компетентнісного, особистісно-діяльнісного та рефлексивного підходів у процесі моделювання асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД передбачається активна реалізація кожним магістрантом індивідуальної траєкторії учіння з оволодіння компетенціями (субкомпетенціями) МК («мета-процес») та МК у цілому («мета-результат»), досягнення бажаних результатів завдяки постійному самоконтролю, самокорекції, рефлексії з опосередкованим керівництвом і контролем з боку викладача як за перебігом діяльності магістрантів, так і за її результатами.

Отже, модель формування МК у майбутніх викладачів ФМ має відображати взаємопов'язані компоненти методичної системи:

– цілі, які зумовлені соціальним замовленням суспільства на підготовку

висококваліфікованого викладача ІМ, французької зокрема, вимогами до сучасного викладача;

- підходи до організації навчального процесу, які складають методологічну основу запропонованої методики;
- зміст, який представлено предметним і процесуальним аспектом;
- засоби навчання, комплекс яких зосереджено в ІКНС;
- організаційні форми (асинхронна самостійна професійно орієнтована НПД (навчальна дисципліна «Методика навчання ІМ у вищій школі», педагогічна практика) та НДД (написання магістерської роботи).

Окреслені складники методичної системи розподіляємо за такими блоками: цільовий, методологічний, змістовий, діяльнісний, організаційний, де цільовий компонент є засадничим, адже у ньому відображається як «мета-процес», так і «мета-результат», що зумовлює вибір змісту, засобів і організаційних форм навчання. Схематично унаочнимо [120, с. 9] розроблену модель формування МК у майбутніх викладачів ФМ (рис. 2.5).

Таким чином, відповідно до представленої моделі *умовами* ефективного формування МК у майбутніх викладачів ФМ є:

- опертя на засади компетентнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивного підходів;
- використання завдань та НМЗ для поетапного формування усіх складників МК в органічній єдності;
- організація асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД магістрантів в ІКНС.

Окреслимо модель з точки зору діяльності викладача і магістрантів у процесі формування МК. Основу такої моделі, як зазначає М.В. Кларін, складає організована викладачем переважаюча діяльність студентів. У такий спосіб ураховується не лише логіко-змістовний аспект навчання (мета, єдність навчання й учіння), а також його динаміка, передбачається поєднання навчальної діяльності з іншими її видами [273, с. 10].

Зауважимо, що НПД і НДД майбутніх викладачів ФМ з оволодіння МК в ІКНС є взаємопов'язаними і поєднуються з активною професійно орієнтованою інформаційно-комунікаційною діяльністю в процесі виконання завдань і НМЗ, що сприяє формуванню професійно-орієнтованої ІКТ-компетенції на різних рівнях: рецептивному, репродуктивному та продуктивному.

| <b>ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ</b>                                                                                        |                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Цільовий блок</b>                                                                                                                          |                                                            |
| Соціальне замовлення суспільства                                                                                                              | Вимоги до сучасного викладача                              |
| <b>Мета-процес:</b> формування методичної компетентності у єдності всіх її складників                                                         |                                                            |
| Методична компетенція у формуванні ПОФКК.                                                                                                     | Методична компетенція в організації позааудиторної роботи. |
| Субкомпетенція у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності.                                                                             |                                                            |
| Субкомпетенція у формуванні навчально-стратегічної компетентності.                                                                            |                                                            |
| Професійно орієнтована ІКТ-компетенція                                                                                                        |                                                            |
| <i>Науково-дослідницька діяльність</i>                                                                                                        |                                                            |
| <b>Методологічний блок</b>                                                                                                                    |                                                            |
| <b>Підходи:</b> компетентнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивний.                                                                       |                                                            |
| <b>Змістовий блок</b>                                                                                                                         |                                                            |
| <b>Предметний аспект</b>                                                                                                                      | <b>Процесуальний аспект</b>                                |
| Види професійно-методичної діяльності, функції, задачі, соціальні ролі, ситуації професійно-методичної діяльності викладача французької мови. | Методичні знання, методичні навички, методичні вміння.     |
| <b>Діяльнісний блок</b>                                                                                                                       |                                                            |
| <b>Засоби навчання:</b> комплекс засобів навчання (завдання, навчально-методичні задачі, навчально-довідковий матеріал).                      |                                                            |
| <b>Організаційний блок</b>                                                                                                                    |                                                            |
| Асинхронна самостійна професійно орієнтована                                                                                                  |                                                            |
| навчально-пізнавальна діяльність                                                                                                              | науково-дослідницька діяльність.                           |
| <b>Організаційні форми</b>                                                                                                                    |                                                            |
| Навчальна дисциплін «Методика навчання ІМ у вищій школі». Педагогічна практика.                                                               | Магістерська робота                                        |
| <b>Цільовий блок</b>                                                                                                                          |                                                            |
| <b>Мета-результат:</b> сформована методична компетентність                                                                                    |                                                            |
| <b>ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ</b>                                                                                        |                                                            |

Рис. 2.5. Модель формування методичної компетентності у майбутнього викладача французької мови в процесі самостійної роботи

Умовні позначення: ПОФКК – професійно орієнтована франкомовна комунікативна компетентність.



У нашому дослідженні акцентуємо асинхронну самостійну професійно орієнтовану НПД і НДД магістрантів з метою оволодіння МК, що передбачає

реалізацію кожним із них індивідуальної траєкторії учіння. Опишемо діяльність магістрантів в ІКНС відповідно до запропонованої нами моделі формування МК.

На початку навчального року викладач, у будь-який зручний спосіб, наприклад електронною поштою, повідомляє магістрантам режим доступу до ІКНС (<http://vo.ukraine.edu.ua/course/view.php?id=380>), де, зареєструвавшись, вони можуть розпочинати роботу. З метою самооцінки рівня сформованості знань про загальні питання методики навчання ІМ магістрантам пропонується виконати вступний тест, результати якого не зараховуються до загальної оцінки за їхню СР, утім дозволяють їм спроектувати індивідуальну траєкторію учіння, яка в процесі роботи з відповідними модулями ІКНС може коригуватися. Рекомендований освітній маршрут магістрантів в процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння в межах усіх модулів ІКНС є ідентичним, про що магістранти отримують спеціальну інструкцію.

Як зазначалося у попередньому викладі кожен модуль складається із низки підмодулів. Після ознайомлення з інструкцією магістрант приступає до роботи з контентом обраного підмодуля відповідного модуля ІКНС. Прокоментуємо особливості діяльності майбутніх викладачів ФМ із контентом, розробленим викладачем і представленим в ІКНС.

Ресурс «Вступний тест» має пропедевтичний характер, що дозволяє магістрантам, на основі рефлексії попередньо набутих методичних знань (рівень вищої освіти «бакалавр») і власного досвіду вивчення ФМ у ВНЗ, визначити вихідний рівень сформованості методичних знань у формуванні відповідного виду мовної чи мовленнєвої компетентності та скоригувати індивідуальну траєкторію учіння щодо опрацювання представленого контенту.

Відповідно, магістрант самостійно визначає свій освітній маршрут, наприклад, поступово оволодіваючи методичними знаннями в процесі вивчення теоретичного матеріалу чи виконуючи спочатку запропоновані завдання і НМЗ, звертаючись у разі недостатнього рівня методичних знань, до відповідних теоретичних розділів, навчально-довідкового матеріалу. Виконання завдань і НМЗ, представлених у ресурсі типу «Тест» () , передбачає самоконтроль (автоматизований контроль із зворотним зв'язком) магістрантами за результатами своїх навчальних дій, рефлексію та прийняття відповідних рішень щодо самокорекції за індивідуальною траєкторією учіння. Завдання (наприклад, тест із вільноконструйованою відповіддю) і НМЗ (аналітична, що вимагає аналізу плану-конспекту фрагменту ПЗ, моделювальні (крім співвіднесення), деякі творчі), представлені у ресурсі типу «Завдання» () , перевіряє викладач, залишає коментарі, оцінює і «повертає» магістранту. Виконання НМЗ на розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з наступною його презентацією у



формі професійно орієнтованої рольової гри перевіряється й оцінюється на семінарському занятті, а отримана оцінка додається до загальної суми балів відповідного підмодуля. Зауважимо, що магістрантам надається можливість необмеженої кількості спроб у виконанні завдань і НМЗ ресурсу типу «Тест» (при цьому зараховуються бали за результатами останньої спроби), втім лише однієї спроби в межах ресурсу типу «Завдання».

Навчально-довідковий матеріал підмодуля містить тематичні статті ФМ, а також дібрані Інтернет-ресурси навчального призначення, які доцільно рекомендувати студентам для організації їхньої СР та Інтернет-ресурси для викладача ФМ, які він може використовувати в процесі розроблення відповідного фрагменту ПЗ. Інші модулі містять дотичні до теми навчально-довідкові матеріали, які можуть бути використані магістрантами в процесі педагогічної практики та для написання магістерської роботи.

Працюючи в ІКНС, магістранти мають можливість спілкуватися між собою та з викладачем, використовуючи засіб комунікації «форум». Крім того, викладач може спілкуватися з кожним магістрантом окремо (залишає персональне повідомлення), наприклад з метою надати рекомендації, що забезпечує психологічний комфорт в процесі учіння. Викладач опосередковано керує асинхронною самостійною професійно орієнтованою діяльністю магістрантів з використанням «Журналу оцінок» (бали нараховуються за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), заносяться до нього автоматично і враховуються в процесі підсумкового контролю як оцінка за СР відповідно до прийнятої у ВНЗ шкали оцінювання), а НДД контролюється ще й безпосередньо на різних етапах виконання магістерської роботи. У такий спосіб у викладача є можливість отримати детальний аналіз відповіді магістранта в процесі виконання завдань і НМЗ ресурсу типу «Тест». Маючи в розпорядженні всю цю інформацію, викладач може допомогти магістранту скоригувати індивідуальну траєкторію учіння, залишивши для нього персональну інформацію.

Реалізація індивідуальної траєкторії учіння в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД, як ми наголошували в попередньому викладі, вимагає темпоральної та просторової необмеженості та незалежності магістранта щодо процесу оволодіння МК. Це означає, що майбутній викладач ФМ може в будь-який час виконувати навчальні дії в будь-якій послідовності в межах будь-якого модуля, а результати його учіння будуть автоматично зафіксовані у загальній відомості оцінювання. Втім викладач встановлює кінцевий термін цієї діяльності відносно організаційної форми, в межах якої магістранти набувають методичних знань, оволодівають навичками

і вміннями. Відтак, опрацювання контенту модуля 1 «Формування мовних видів ПОФКК» і модуля 2 «Формування мовленнєвих видів ПОФКК» має бути завершеним до визначеного викладачем терміну підсумкового контролю в межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі», контенту модуля 3 «Педагогічна практика з ФМ» – до завершення педагогічної практики, контенту модуля 4 «Магістерська робота з методики навчання ФМ у вищій школі» – до дати попереднього захисту магістерської роботи, яка встановлюється профільною кафедрою.

Упровадження в навчальний процес розробленої методики та використання запропонованої моделі дозволяє нам пристати на точку зору Ю.Ю. Ковальової [280] про те, що організація викладання навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» у вигляді окремих лекційних і ПЗ є нераціональною, так як більшість навчальних тем курсу не потребують двогодинного викладу теоретичного матеріалу. Організація асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД магістрантів в ІКНС уможливує самостійне оволодіння методичними знаннями, а виходячи з того, що більша кількість годин в курсі навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» слід відводити семінарським заняттям [566, с. 126], допускаємо можливість збільшення кількості відповідних аудиторних годин за рахунок зменшення кількості лекційних годин, що, вочевидь, потребує спеціального наукового обґрунтування і виходить за межі предмету нашого дослідження. Втім із власного досвіду можемо констатувати, що використання завдань для самоконтролю за набутими методичними знаннями і автоматизована статистика результатів в ІКНС, дозволяє викладачу економити час для дотичних контрольних заходів під час семінарського заняття, акцентуючи практикорієнтовані питання планування, яким повинна приділятися особлива увага [566, с. 126], створенню умов для квазіпрофесійної діяльності магістрантів, яка проявляється в презентації розроблених планів-конспектів фрагментів ПЗ у формі професійно орієнтованої рольової гри.

Представлена модель формування МК у майбутніх викладачів ФМ відображає взаємопов'язані і взаємозалежні компоненти методичної системи, які реалізуються в органічній єдності в процесі СР в ІКНС відповідно до розробленої методики.

## Розділ 3

### **Методика формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі**

#### **3.1 Самостійне оволодіння методичною компетенцією у формуванні професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності**

Компонентами МК майбутнього викладача ФМ є сукупність методичних знань, навичок і вмінь, яких набувають магістранти в процесі оволодіння різними компетенціями і субкомпетенціями як її складниками. З метою уточнити методичні знання, навички і вміння, які визначають готовність майбутнього викладача ФМ до формування ПОФКК в цілому й окремих її складників зокрема, розкриємо особливості а) методики формування мовних і мовленнєвих компетентностей; б) методики організації позааудиторної роботи з ФМ; в) особливості НДД майбутніх викладачів ФМ у процесі оволодіння МК. Крім того, для уточнення дотичних вимог будемо брати до уваги вміння вчителя ІМ [114].

##### **3.1.1 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні мовних видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності**

Проаналізуємо методику та цілі формування мовних видів ПОФКК у майбутніх учителів ФМ (рівень вищої освіти «бакалавр»), що є підґрунтям для уточнення методичних знань, навичок і вмінь магістрантів, оволодіння якими уможливить ефективну реалізацію їхньої майбутньої професійно-методичної діяльності.

###### **3.1.1.1 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні фонетичної компетентності**

Фонетичну компетентність майбутніх учителів ІМ, услід за А.В. Долиною, трактуємо як здатність індивіда адекватно розпізнавати на слух автентичне мовлення та коректно оформлювати власне висловлювання на основі фонетичних знань, слухо-вимовних та інтонаційних навичок і фонетичної усвідомленості, враховуючи вимовну норму ІМ, ситуацію спілкування, стилі та інші соціолінгвістичні особливості мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати

постійний самоконтроль процесу фонетичного оформлення мовлення [181, с. 17].

Науковці вважають, що успішність формування у студентів фонетичної компетентності залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної і фонетичної усвідомленості [420, с. 192], які є найважливішими компонентами фонетичної компетентності [181, с. 20]. Розглянемо названі компоненти детальніше.

Фонетичні знання – це знання про фонетичну сторону мовлення: фонemi та їхні артикуляційно-акустичні характеристики, основні модифікації звуків у потоці мовлення, фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу), інтонацію та її основні компоненти (мелодику, ритм, паузацію, темп, гучність і тембр), транскрипцію й інші умовні символи та графічні можливості відображення інтонації [420, с. 192]; про фонетичні системи іноземної та рідної мов, особливості їхньої артикуляційної бази, вимовні норми ІМ та особливості варіювання у її межах, сучасні тенденції вимови сегментних одиниць та особливостей просодичного оформлення різних комунікативних типів висловлювання, особливостей фонетичного оформлення різних стилів мовлення, відмінностей у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний) [181, с. 20].

Фонетична навичка – це автоматизована репродуктивна / рецептивна дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення / адекватне сприймання звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших [89, с. 3]. Отже, йдеться про формування фонетичних навичок в аудіюванні, говорінні, читанні вголос та, певною мірою, в письмі [181, с. 21], що передбачає навчання студентів орфографічно коректного писемного мовлення, засвоєння буквеної і звукової форм морфем, передавання на письмі загального фонетичного образу слова відповідно до орфографічних норм виучуваної ІМ [755]. У зв'язку з цим Р.К. Міньяр-Белоручев зазначає, що формування будь-яких мовленнєвих навичок починається з формування навичок вимови [427, с. 92].

Недостатньо повним з точки зору професійної підготовки студентів мовних ВНЗ, як ми вважаємо, є номенклатура фонетичних навичок, запропонована А.О. Хомутовою. Так, до фонетичних навичок у рецепції дослідниця відносить такі: співвіднесення фонетичного складу речення з його значенням; диференціацію близьких за звучанням слів і словосполучень; визначення кількості наголошених складів у фразі й основного смислового навантаження в простому реченні на основі логічного наголосу; встановлення подібностей і розбіжностей ритмічного рисунку фраз; визначення емоційного

стану мовця шляхом довготи пауз, що є свідченням наявності у висловлюванні одного чи двох речень, а також за рахунок діапазону інтонаційної шкали. Фонетичні навички в продукції, на думку авторки, передбачають диференціацію фонем іноземної та рідної мов, визначення інтонаційного рисунку для оформлення фрази [717, с. 74].

Підтримуючи точку зору А.В. Долини, до *рецептивних фонетичних навичок* в аудіюванні, якими повинні оволодіти майбутні вчителі ІМ, відносимо навички розпізнавати на слух автентичне мовлення у різних умовах пред'явлення; диференціювати соціолінгвістичні фонетичні маркери; ігнорувати перешкоди, що ускладнюють сприйняття, пов'язані з умовами комунікації й індивідуальними особливостями вимови носіїв ІМ, наявністю регіонального акценту тощо, до *продуктивних фонетичних навичок* у говорінні – навички коректно оформлювати власне висловлювання з урахуванням вимовної норми ІМ; впливати на співрозмовника засобами фонетичного оформлення мовлення та досягати мети спілкування; виражати власне ставлення до предмета розмови, співрозмовника та ситуації спілкування, використовуючи відповідні просодичні засоби; гнучко й адекватно до ситуації спілкування змінювати особливості власного голосу; регулювати свій внутрішній стан, свідомо контролюючи власне мовлення; використовувати різні варіанти вимови відповідно до стилю мовлення та ситуації спілкування; здійснювати постійний фонетичний контроль мовлення, навіть якщо увага спрямована на інші його компоненти, такі як синтаксичне оформлення речення, лексична та граматична коректність висловлювання тощо [181, с. 21-22].

Професійно значущим для майбутнього вчителя ІМ, зазначає А.В. Долина, є читання вголос, яке ґрунтується на навичках голосно, чітко, виразно та у відповідності до вимовної норми читати вголос; на основі знання особливостей різних стилів мовлення коректно розуміти та передавати за допомогою фонетичних засобів оформлення мовлення інтенцію автора; розпізнавати в тексті графічні особливості передачі стилістичних і соціолінгвістичних маркерів мовлення та коректно їх відтворювати, враховуючи вікові особливості мовлення дійових осіб тексту, їхній настрій тощо; розпізнавати й інтонаційно передавати настрій мовця, ставлення до предмету розмови і співрозмовників та інші відтінки значення [181, с. 22]. Навчання майбутніх філологів читання вголос, на думку М.М. Шутової, передбачає формування вміння швидко й коректно озвучувати тексти відповідно до фонетичних норм, які обумовлюють звуковий образ слів, розвиток та автоматизацію навичок читання синтагм, визначення місця синтагматичного наголосу, правильного ритміко-інтонаційного оформлення синтагм і фраз з

урахуванням їхнього комунікативного типу, функціонально-стилістичної та емоційно-експресивної характеристик; оволодіння всім комплексом фоностилістичних засобів швидкого і виразного читання текстів різних функціональних типів і жанрів [755].

Фонетичну усвідомленість студента, як компонент його фонетичної компетентності, слідом за Н.Ф. Бориско, розглядаємо як здатність розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності й оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань; свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їх утворення і функціонування; знати свій тип «мовця» і «учня» (у нашому випадку – «студента»), усвідомлювати переваги й недоліки свого типу відносно формування фонетичної компетентності; аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки [89, с. 4].

Сформованість фонетичної компетентності, що забезпечує продуктивну взаємодію комунікантів та їх взаєморозуміння, тісно пов'язана з усіма компонентами іншомовної комунікативної компетентності [717, с. 72]. Зокрема, важливою у формуванні фонетичної компетентності студентів є навчально-стратегічна компетентність, оволодіння якою, як стверджує А.В. Долина, дозволить їм самостійно працювати над розвитком і подальшим удосконаленням власної фонетичної компетентності та підтримувати її ефективне функціонування в процесі іншомовного міжкультурного та професійного спілкування [181, с. 19].

З точки зору А.О. Хомутової, студенти мають навчитися таких фонетичних стратегій: 1) у рецепції – розуміти команди і прохання, запитання, включені у зв'язне мовлення; виявляти фонологічні та фонетичні помилки; визначати ставлення мовця за його інтонацією; слухати, звертаючи увагу на артикуляцію звуків тощо; 2) у продукції – дотримуватися правильної артикуляції звуків під час мовлення; інтонаційно коректно оформлювати власне мовлення; ділити речення на паузи; використовувати різні фонетичні й емоційні засоби мовлення [717, с. 74-75].

Науковці вважають, що для формування фонетичної компетентності вагомим є переважно соціолінгвістичний складник лінгвосоціокультурної компетентності, і виокремлюють її соціолінгвістичний компонент [181, с. 19], що передбачає знання відмінностей у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний) та фонетичних маркерів різних соціальних класів, регіонального й національного походження, етнічної належності, професійної групи [205, с. 120]. А.О. Хомутова акцентує фонетичний аспект соціокультурної компетентності, яка полягає у 1) знаннях літературної норми вимови; варіантів вимови, допустимості їх

використання в конкретній ситуації спілкування; про схожість та відмінність фонетичної систем рідної та ІМ; у 2) вмінні спостерігати за мовленням носія мови з метою виокремлення і визначення особливостей вимови. Соціокультурна складова фонетичної компетентності, вважає дослідниця, забезпечить навчання студентів фонетичного розмаїття, яке необхідне для формування у них фонетичної обізнаності, що містить спостережливість і готовність до сприйняття різних варіантів фонетичного оформлення мовлення. Фонетичний аспект соціальної компетенції реалізується в умінні 1) розуміти і відтворювати мовленнєву поведінку відповідно до мети й умов спілкування для встановлення контакту; 2) адаптувати власну вимову до стандартів іншомовної культури вимови для досягнення мети комунікації [717, с. 73]. К.М. Вишневська також вважає важливим соціокультурний компонент, що передбачає навички безакцентної вимови, правильної роботи механізму голосоутворення, уміння гнучко й адекватно до ситуації мовлення користуватися сегментними і супрасегментними засобами [116, с. 13].

С.В. Єловская наголошує на необхідності включення професійного компоненту, що передбачає знання майбутнім учителем ІМ методики навчання іншомовної вимови [195], а А.В. Долина виокремлює професійно-комунікативний компонент фонетичної компетентності, що забезпечує професійно орієнтоване навчання майбутніх учителів ІМ, спрямоване, зокрема, на формування методичних умінь помічати і виправляти вимовні помилки, аналізувати фонетичні вправи й адаптувати їх відповідно до професійних потреб, демонструвати цільові фонетичні явища у власному мовленні тощо [181, с. 24].

Керуючись викладеним вище, конкретизуємо цілі формування ПОФКК, які повинен уміти реалізувати майбутній викладач ФМ.

*Практична* мета передбачає формування й удосконалення слуховимовних та інтонаційних навичок, надання фонетичних знань.

*Лінгвосоціокультурна* мета полягає у формуванні здатності до соціолінгвістичної спостережливості та чутливості, до зіставлення феноменів фонетичних систем рідної та ФМ, їх аналізу та рефлексії.

*Розвивальна* мета обумовлена розвитком різних видів мовленнєвого слуху, різних видів пам'яті (особливо слухової, оперативної та довготривалої), мовленнєвої здогадки, здатності до порівняння, зіставлення, узагальнення, імітації, мовленнєвої уваги; навчання студентів стратегій формування фонетичної компетентності, розвиток умінь самостійного оволодіння фонетикою ФМ в позааудиторних умовах з урахуванням власних фонетичних здібностей, формування спеціальних навчальних умінь (СР, самоконтролю,

самокорекції, взаємоконтролю, взаємокорекції), ознайомлення із способами і засобами самонавчання, самоконтролю та самокорекції.

*Виховна* мета має бути спрямована на вплив на аксіологічну сферу особистості студента [755] і передбачає виховання професійних якостей, позитивного ставлення до майбутньої професії, самостійності, самосвідомості, відповідальності за процес і результат самонавчання.

*Професійна* мета полягає у демонстрації студентам способів, прийомів, засобів формування фонетичної компетентності та контролю за рівнем її сформованості, що передбачає забезпечення викладачем професійно орієнтованого навчання.

Для реалізації професійно орієнтованого формування фонетичної компетентності на ПЗ з ІМ Ю.В. Головач пропонує визначати конкретні цілі оволодіння фонетичними знаннями, навичками та вміннями, включати їх до різних видів мовленнєвої діяльності; використовувати відповідний комплекс вправ для формування у студентів методичних умінь, найраціональніші прийоми навчання для створення ситуацій майбутньої професійно-методичної діяльності; контролювати не лише фонетичні знання та навички, але й відповідні методичні вміння [145, с. 29]. Не погоджуємося з точкою зору дослідниці відносно того, що об'єктом контролю в процесі оволодіння майбутніми вчителями ІМ фонетичною компетентністю як складником іншомовної комунікативної компетентності, мають виступати методичні вміння, адже методика їх формування й оцінювання є специфічною та реалізується в процесі оволодіння ними методикою навчання відповідної ІМ. На ПЗ з ІМ слід обмежитися лише окремими прийомами навчання [91], які забезпечують формування у студентів професійно орієнтованої фонетичної компетентності та розвитку дотичних професійно-комунікативних умінь (наприклад, виразного читання вголос, чіткого артикулювання, нормативної вимови, коректного інтонування, використання мовленнєвих формул педагогічного вжитку, зокрема спираючись на приклад мовленнєвої поведінки викладача ІМ тощо).

Наш власний педагогічний досвід, аналіз досвіду роботи колег дозволяють виокремити низку труднощів формування зазначеної компетентності. З цією метою візьмемо за основу три групи труднощів, запропонованих Н.Ф. Бориско [89, с. 4-6].

1. Труднощі, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями студентів – рівень слухової чутливості, дефекти мовлення, домінуючий тип особистості студента, фонетичні здібності. С.С. Пашковская вважає, що фонетичні здібності (рівень розвитку фонематичного слуху, аналітичні й



імітаційні здібності, тип пам'яті тощо) є необхідною складовою мовних здібностей. Під фонетичними здібностями дослідниця розуміє такий рівень функціонування психофізіологічних і моторних механізмів, за якого оптимально здійснюються упізнавання і розрізнення одиниць фонетичної системи (звуків, акцентно-ритмічних моделей, інтонаційних структур) та їх артикуляційна реалізація [520, с. 18].

Н.Ф. Бориско наголошує, що запорукою успішного формування фонетичної компетентності є розвиток фонетичного та фонематичного слуху, інтонаційного та інтонаційного слуху [89, с. 7].

2. Труднощі, зумовлені особливостями фонетики ФМ – огубленість, активна робота носового резонатора, напруженість, просунутість уперед тощо [30], фонетичні явища зв'язування і зчеплення, особливості інтонації, темпу тощо. Особливі труднощі в процесі оволодіння фонетикою ІМ, і французької зокрема, виникають на супрасегментному рівні. Як зазначає Н.О. Любімова, це обумовлено несформованістю фонетичної бази ІМ та інтонаційних навичок у мовленні, а система інтонаційних відповідей, яка виникає в умовах міжмовної інтерференції, не дозволяє студенту коректно інтонувати під час власного мовлення й адекватно сприймати зміст висловлювання, спираючись лише на об'єктивні інтонаційні характеристики відповідної ІМ [359, с. 152].

3. Труднощі, зумовлені умовами формування фонетичної компетентності у ВНЗ – брак якісних навчальних матеріалів для інтегрованого формування фонетичної компетентності на початковому ступені (І і ІІ курс навчання) та вдосконалення протягом усього періоду навчання у вищій школі; неякісно сплановані та / або невдало проведені фонетичні фрагменти ПЗ на початковому ступені та їх відсутність протягом наступних (ІІІ-ІV) курсів навчання; недостатні індивідуалізація та диференціація процесу оволодіння фонетичною компетентністю кожним студентом (наприклад, на основі його фонетичних здібностей); ігнорування інтонаційних помилок у процесі формування компетентності в говорінні (зокрема, в діалогічному мовленні); некоректна організація СР студентів з формування і вдосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок, зокрема відсутність рекомендацій щодо використання дотичних Інтернет-ресурсів навчального призначення; відсутність професійно спрямованих завдань; ігнорування прийомів рефлексії тощо.

Майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати труднощі формування у студентів фонетичної компетентності та спрямовувати свою професійно-методичну діяльність на їх попередження та подолання на відповідних етапах формування дотичних навичок за допомогою спеціальних методів, прийомів і засобів навчання.

Власний педагогічний досвід роботи з магістрантами дозволяє констатувати, що вони загалом володіють методичними знаннями про етапи формування мовленнєвих навичок, яких набули в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ» (рівень вищої освіти «бакалавр»), утім не завжди адекватно використовують набуті знання в процесі розроблення дотичних планів-конспектів фрагментів ПЗ. Разом із тим, майбутній викладач ФМ повинен знати, що формування фонетичної компетентності у студентів мовного ВНЗ має бути професійно орієнтованим, що забезпечується на кожному із визначених у методиці навчання ІМ етапів [89, с. 7-8], які розглядаємо як взаємопов'язаний цикл, який має свою окрему мету, навчальний матеріал, <...> прийоми і методи роботи [755] в тісному взаємозв'язку із формуванням інших мовних і мовленнєвих компетентностей з використанням відповідних вправ [89, с. 10-14]: 1) для формування слухо-вимовних навичок (на рецепцію звуків – некомунікативні вправи у впізнаванні, диференціації, ідентифікації звуків, звукосполучень, складів, окремих слів; на репродукцію звуків – рецептивно-репродуктивні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення, підстановку у зразок мовлення, розширення зразка мовлення, відповіді на запитання); 2) для формування інтонаційних навичок (вправи на рецепцію інтонаційних моделей – умовно-комунікативні вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію інтонаційних моделей; на (ре)продукцію інтонаційних моделей (умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку, трансформацію зразка мовлення та продуктивні вправи у самостійному вживанні інтонаційних моделей на рівні фрази, понадфразової єдності).

З метою попередження та корекції фосилізації фонетичних навичок К.М. Вишневська пропонує проводити «фонетичні розминки» з акцентуванням уваги студентів на потенційних і типових помилках, які в майбутньому можуть бути фосилізованими, використовувати креативні види завдань (фонетичне доміно, фонетичне лото, фонетичний лабіринт) та форми роботи зі студентами (фонетичний марафон, фонетичний конкурс («озвучка», «постановка»), фонетичний ансамбль) [116, с. 19-21].

Для набуття студентами фонетичних знань пропонуємо використовувати різні типи навчальної інформації – правила (наприклад, про положення язика, губ, ступеня напруженості органів мовлення), схеми (наприклад, артикуляційного апарату, фонетично-орфографічні схеми), знаки транскрипції тощо.

Для формування соціокультурного компонента фонетичної компетентності використовують, наприклад, вправи на розпізнавання діалектів,

які О.М. Соловова пропонує виконувати під час фонетичної зарядки [628, с. 75]. У цьому контексті цікавим є дослідження О.А. Мацневої, яка вважає, що на вступному етапі навчання майбутніх учителів аудіювання з різними національними і регіональними типами літературної вимови слід актуалізувати, поглиблювати й узагальнювати знання студентів про основні сегментні та супрасегментні особливості певного типу літературної вимови, використовуючи рецептивні, рецептивно-репродуктивні некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи на прослуховування аудіотексту з метою виділення / розпізнавання основних сегментних і супрасегментних особливостей відповідного типу літературної вимови. На цьому етапі, на думку дослідниці, слід використовувати евристичну бесіду [414, с. 92].

Науковці вважають, що природним середовищем для будь-якого мовного явища, зокрема фонетичного, є текст [569, с. 68]. З огляду на інтегроване формування фонетичної компетентності, М.М. Шутова зазначає, що мовленнєвим матеріалом для навчання фонетики є текст, тематично пов'язаний з матеріалом, на основі якого відпрацьовуються лексико-граматичні моделі діалогічного і монологічного мовлення. Єдиний текст є оптимальним матеріалом для навчання фонетики, адже 1) виражені в ньому смислові відношення визначають його інтонаційно-синтагматичне оформлення; 2) емоційно-стилістичний фон тексту визначає його інтонування, тобто має місце варіювання і вибір інтонаційних засобів; 3) зв'язний текст є таким навчальним матеріалом, який відображає найвищий рівень володіння фонетичними навичками [755].

Традиційно основними засобами формування фонетичної компетентності є фонограма та відеофонограма із текстами-зразками автентичного мовлення, а до сучасних дослідники відносять засоби навчання на основі мультимедіа – мультимедійний посібник [718], мультимедійну навчальну програму [195], мультимедійний комплекс [682].

Для контролю рівня сформованості рецептивних фонетичних навичок Ю.В. Головач пропонує використовувати тести на слухове впізнавання, диктанти. Для контролю репродуктивних слухо-вимовних і продуктивних інтонаційних навичок – читання вголос, опис малюнка, розповідь з теми, висловлення власного судження з теми, дискусія, рольова гра [144, с. 85-86]. Відомо, що контроль у навчанні, ІМ зокрема, проводиться не лише з метою оцінювання, але й для отримання викладачем об'єктивної інформації щодо володіння студентами мовленнєвими навичками / вміннями (функція зворотного зв'язку) та наступної корекції з використанням відповідних прийомів [526, с. 34-35].

Формування у студентів іншомовної професійно орієнтованої фонетичної компетентності (далі по тексту будемо оперувати поняттям «фонетична компетентність» як синонімічним) відбувається в різних організаційних формах навчання (аудиторна робота, СР, позааудиторна робота з ФМ), з використанням відповідних підходів, методів (як викладача, так і студентів), прийомів і засобів навчання. Отже, з метою формування окресленої компетентності та її складників майбутній викладач ФМ повинен володіти дотичними методичними знаннями, методичними навичками та методичними вміннями, які є компонентами субкомпетенції у формуванні фонетичної компетентності.

Описана методика формування фонетичної компетентності у сукупності всіх її складників, аналіз вимог чинної програми з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» [674] дозволяють нам визначити методичні знання (декларативні і процедурні), навички та вміння, якими повинні оволодіти магістранти для ефективної реалізації дотичних функцій майбутньої професійно-методичної діяльності та соціальних ролей у процесі організації навчального процесу.

Майбутній викладач ФМ повинен володіти 1) *декларативними методичними знаннями* про: основні лінгвістичні та методичні поняття (фонема, інтонема, слухо-вимовні та інтонаційні навички, фонематичний та інтонаційний слух тощо); складники фонетичної компетентності; роль і місце слухо-вимовних та інтонаційних навичок у формуванні ПОФКК; роль фонетичних знань та фонетичної усвідомленості в процесі формування фонетичної компетентності; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості у студентів фонетичної компетентності, цілі, задачі та зміст її формування у мовному ВНЗ; методичну типологію звуків ФМ; підходи до навчання фонетики; етапи формування фонетичної компетентності, дотичні стратегії навчання; цілі проведення фонетичної зарядки; 2) *процедурними методичними знаннями* про: особливості реалізації лінгвосоціокультурної, розвивальної, виховної та професійної цілей в процесі навчання фонетики; труднощі оволодіння фонетичним матеріалом і способи та методи їх попередження і подолання; критерії добору фонетичного мінімуму; послідовність і особливості введення фонетичного матеріалу та його тренування; особливості надання студентам фонетичних знань і відповідні типи навчальної інформації; особливості формування навичок вимови звуків кожної групи; типи і види вправ для формування рецептивних / (ре)продуктивних фонетичних навичок, їх цілі та режими виконання; особливості навчання стратегій оволодіння фонетичною компетентністю; засоби формування фонетичної компетентності та критерії їх добору; підручники, навчальні

посібники (зокрема зарубіжного видавництва) для формування фонетичної компетентності; Інтернет-ресурси навчального призначення та критерії їх добору для організації СР студентів; методи викладача і методи студента у формуванні фонетичної компетентності (зокрема, в умовах аудиторної та СР студента); об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня сформованості фонетичної компетентності; прийоми корекції різних типів помилок у вимові студентів; особливості розроблення фрагменту ПЗ з формування фонетичної компетентності; способи проведення фонетичної зарядки. Наведемо приклади завдань для набуття методичних знань, які виконуються магістрантами в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС.

**Приклад 1.** Мета: формування методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої фонетичної компетентності відповідно до вимог Програми з ФМ.

*Інструкція: Ви – як майбутній викладач ФМ – повинні знати чинні нормативні документи, в яких зафіксовано вимоги щодо рівня володіння студентами професійно орієнтованою франкомовною фонетичною компетентністю. Одним із основних документів є Програма з ФМ. Ознайомтесь із її змістом. Занотуйте сформульовані вимоги щодо рівня володіння зазначеною компетентністю студентами першого (с. 36-37) та другого (с. 59-60) курсів. Будьте готові виступити з цього питання під час семінарського заняття на тему «Методика формування фонетичної компетентності у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про цілі формування фонетичної компетентності у мовному ВНЗ.

*Інструкція: Практичною метою навчання фонетики студентів мовного вищого навчального закладу є*

- А. формування рецептивних навичок, що дозволяють розуміти вимову співрозмовника;
- Б. формування навичок коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення власного висловлювання;
- В. формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про основні компоненти іншомовної фонетичної компетентності.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – для успішного формування у студентів професійно орієнтованої фонетичної компетентності повинні знати її компоненти, серед яких:*

- А. рецептивні та (ре)продуктивні слухо-вимовні та інтонаційні навички, фонетична усвідомленість;
- Б. фонетичні знання, фонетичні навички та фонетична усвідомленість.



**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про прийоми формування навичок вимови звуків окремої групи.

Інструкція: *Для формування навичок вимови яких звуків Ви використаєте пояснення артикуляції, що супроводжується імітацією:*

А. звуків, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів в українській мові;

Б. звуків, які максимально наближені до звуків української мови за акустичними особливостями та артикуляцією;

В. звуків, які дуже схожі зі звуками української мови, але відрізняються від них суттєвими ознаками.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про види фонетичних навичок.

Інструкція: *В процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування тієї чи іншої фонетичної навички Ви повинні максимально конкретизувати практичну мету. Для цього Ви визначаєте, які фонетичні навички Ви будете формувати на конкретному ПЗ. Пригадайте види фонетичних навичок, які підлягають формуванню у студентів мовного ВНЗ:*

А. лише рецептивні слухо-вимовні та інтонаційні навички;

Б. рецептивні слухо-вимовні та (ре)продуктивні інтонаційні навички;

В. рецептивні та (ре)продуктивні слухо-вимовні та інтонаційні навички.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про типи і види вправ для формування рецептивних слухо-вимовних навичок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте фрагмент ПЗ для формування рецептивних слухо-вимовних навичок. У своєму плані-конспекті Ви використаєте такі вправи:*

А. некомунікативні у впізнаванні та диференціації окремих слів;

Б. некомунікативні рецептивно-репродуктивні на імітацію зразка мовлення;

В. умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні на розширення зразка мовлення.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про типи і види вправ для формування репродуктивних інтонаційних навичок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте фрагмент ПЗ для формування репродуктивних інтонаційних навичок. У своєму плані-конспекті Ви використаєте такі вправи:*

А. умовно-комунікативні рецептивні вправи в ідентифікації інтонаційних моделей;

Б. умовно-комунікативні рецептивні вправи в диференціації інтонаційних моделей;

В. умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на трансформацію

зразка мовлення.

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про послідовність і особливості введення фонетичного матеріалу.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для навчання студентів вимови будете виокремлювати виучуваний звук і тренувати його ізольовано:*

А. завжди, коли вивчається новий звук;

Б. у випадках, коли звук є складним для засвоєння окремими студентами;

В. якщо звук суттєво відрізняється від звуку рідної мови.

**Приклад 13.** Мета: набуття методичних знань про послідовність вправ в процесі тренування (ре)продуктивних інтонаційних навичок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагмента ПЗ для формування (ре)продуктивних інтонаційних навичок плануєте виконання вправ у такій послідовності:*

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

А. самостійне вживання інтонаційних моделей на рівні фрази;

Б. імітація зразка мовлення;

В. трансформація зразка мовлення;

Г. підстановка у зразок мовлення.

**Приклад 14.** Мета: набуття методичних знань про режими роботи над вимовою.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – в процесі формування навичок вимови у студентів I курсу будете використовувати, переважно, такі режими роботи:*

А. хорове повторення за диктором / викладачем

Б. індивідуальна робота над вимовою з кожним студентом

В. робота в парах / малих групах

**Приклад 15.** Мета: набуття методичних знань про об'єкти контролю рівня сформованості професійно орієнтованої фонетичної компетентності.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати, що об'єктами контролю в процесі формування у студентів слухо-вимовних навичок виступають:*

А. навички транскрибування;

Б. фонематичний та інтонаційний слух;

В. навички інтонування.

**Приклад 16.** Мета: набуття методичних знань про типи фонетичних помилок.

Інструкція: *Під час відповіді на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» Ваша майбутня колега стверджує, що нефонологічні помилки порушують смислову функцію мовлення, тоді як*



фонологічні не перешкоджають здійсненню комунікації. Чи є правильним таке твердження? Якщо ні, запропонуйте Ваш варіант відповіді:

Я вважаю, що до нефонологічних помилок відносять відхилення від норми, що ... , а до фонологічних помилок відносять ті, які ...

**Приклад 17.** Мета: набуття методичних знань про прийоми вдосконалення слухо-вимовних навичок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що вдосконаленню фонетичних навичок студентів протягом усього періоду їх навчання у вищій школі сприяє:*

- А. постійне розширення їх фонетичних знань;
- Б. аудіювання окремих зразків мовлення і цілих текстів;
- В. читання текстів вголос та про себе.

**Приклад 18.** Мета: набуття методичних знань про засоби формування фонетичної компетентності.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для формування у студентів фонетичних навичок будете використовувати найважливіші у цьому випадку засоби навчання:*

- А. навчальні посібники з фонетики;
- Б. фонограми зі зразками автентичного мовлення;
- В. фонограми і відеофонограми зі зразками автентичного мовлення;
- Г. тексти для читання.

**Приклад 19.** Мета: набуття методичних знань про етапи формування фонетичних навичок та дотичні прийоми навчання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи план-конспект фрагменту ПЗ з формування інтонаційної навички повинні обрати коректні етапи і адекватні прийоми навчання. Співвіднесіть етапи формування інтонаційної навички з відповідним прийомом навчання:*

1. етап презентації нових інтонаційних моделей;
2. етап автоматизації дій з новими інтонаційними моделями.
  - А. вправи на впізнавання та диференціацію;
  - Б. пояснення комунікативного значення інтонаційних моделей.

**Приклад 20.** Мета: набуття методичних знань про методи викладача і методи студента.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування у них професійно орієнтовної фонетичної компетентності будете використовувати такі методи:*

- А. демонстрація, пояснення, тренування, практика;

Б. ознайомлення, осмислення, тренування, практика;

В. демонстрація, пояснення, організація тренування, організація практики.

До *методичних навичок* формування фонетичної компетентності відносимо такі: а) аналізу вправ для формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок, засобів навчання (зокрема ЕЗН) для формування фонетичної компетентності, Інтернет-ресурсів навчального призначення; труднощів оволодіння фонетичним матеріалом; запропонованого викладачем дотичного плану-конспекту фрагменту / відеофрагменту ПЗ; б) добирання, розроблення, укладання вправ, засобів навчання (зокрема ЕЗН) тощо для реалізації власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; в) укладання плану-конспекту ПЗ з формування фонетичної компетентності за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для формування методичних навичок.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування рецептивних інтонаційних навичок Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

А. Vous allez écouter les paires de phrases. Si les deux sont interrogatives levez la main droite.

Б. Ecoutez le dialogue entre deux amis. Reproduisez les répliques en imitant l'intonation.

В. Ecoutez le dialogue entre deux amis qui discutent au sujet du film vu. Si vous entendez la phrase qui exprime l'enthousiasme levez la main droite. Si la phrase entendue exprime la déception levez la main gauche.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування рецептивних інтонаційних навичок Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за критерієм відповідності практичній меті.*

А. Vous allez écouter les paires de phrases. Si les deux sont interrogatives levez la main droite.

Б. Ecoutez le dialogue entre deux amis. Reproduisez les répliques en imitant l'intonation.

В. Ecoutez le dialogue entre deux amis qui discutent au sujet du film vu. Si vous entendez la phrase qui exprime l'enthousiasme levez la main droite. Si la phrase entendue exprime la déception levez la main gauche.

**Приклад 3.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбниці» є багато*

цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування фонетичної компетентності, Ви вирішили класифікувати вправи за їх цілями:

1. для формування репродуктивних інтонаційних навичок;
2. для формування репродуктивних слухо-вимовних навичок;
3. для формування рецептивних слухо-вимовних навичок.

А. Ecoutez la chanson et soulignez les syllabes qui contiennent une voyelle nasale.

Б. Vous le savez, une mauvaise prononciation, ou même, une prononciation peu claire peut totalement changer le sens de ce que vous voulez dire. Prononcez les phrases suivantes à haute voix. Vous entendez la différence ?

Mon frère est assez jeune. – Mon frère est assez jaune.

В. Un même énoncé peut avoir des sens différents selon l'intonation avec laquelle il est prononcé. Ecoutez les réalisations suivantes et répétez après chaque signal sonore.

**Приклад 4.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з навчання фонетики Ви добираєте відповідні вправи. Вам відомо, що некомунікативні вправи, зазвичай, віддалені від умов реальної комунікації. Тому, за можливістю, викладач трансформує інструкцію, змінюючи її так, щоб вправа надула умовно-комунікативного характеру. Прочитайте вправу та переформулюйте інструкції до них. Не забудьте відобразити в інструкції професійний компонент.*

Вправа: Ecoutez et répétez après moi : Son chat chante sa chanson.

**Приклад 5.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Щоразу, працюючи з різними навчальними матеріалами, Ви поповнювали свою «методичну скарбничку» цікавими інструкціями та оригінальними завданнями до вправ. Спробуйте встановити їхню відповідність, обираючи адекватну інструкцію до кожної вправи.*

1. Ecoutez les mots suivants et dites si vous entendez le son [u] ou [y].
2. Vous allez entendre les phrases. D'après leur intonation indiquez celles qui expriment : un ordre, une invitation, la surprise.

3. Ecoutez et dites si vous entendez le son [u] une fois, deux fois, trois fois.

А. Cheveux – chevaux, jeune – jaune,...

Б. Nous allons à Paris en août. Nous allons à Paris avec Aurélie.

В. Vous la lisez ! – Ah ! Tu viens avec moi ! – Venez avec nous !

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі підготовки фрагменту ПЗ для формування фонетичних навичок Ви добираєте вправи. У своїй «методичній*

скарбничці» *Ви знайшли цікаві вправи, які хочете запропонувати своїм студентам. На жаль, інструкції до них відсутні. Прочитайте завдання до вправ та сформулюйте відповідні інструкції до них.*

А. *Toi, tu ne changeras jamais ! Qu'est-ce que Charles joue bien ! Cette jolie maison blanche. J'aime manger les choux.*

Б. *Je suis ici depuis deux heures. – Je suis ici depuis des heures.*

*Je veux t'aider. – Je peux t'aider.*

В. *sous, sur, pur, pour, cours, ...*

**Приклад 7.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ (тема «L'apparence et l'attitude»), до якого включено фрагмент з удосконалення слуховимовних навичок студентів. Укладіть умовно-комунікативну вправу (вид – підстановка у зразок мовлення) на основі мовного та мовленнєвого матеріалу зазначеної теми.*

**Приклад 8.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – укладаєте план-конспект фрагменту ПЗ з удосконалення слуховимовних навичок. Проаналізуйте дотичні навчальні матеріали (текст «Recontre» (de Marc Escayrol), режим доступу до ресурсу: <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/tag/prononciation/>) і визначте цілі, яких можна досягти завдяки їх використанню на ПЗ.*

А. лише практичної мети;

Б. практичної та лінгвосоціокультурної мети.

**Приклад 9.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз дидактичних ігор.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – проаналізуйте запропоновані дидактичні ігри (<http://static.blog4ever.com/2014/03/769468/activite-je-z.pdf>) для вдосконалення фонетичної компетентності на ПЗ. Критерій – практична мета: 1) вдосконалення рецептивних слуховимовних навичок, 2) удосконалення рецептивних інтонаційних навичок, 3) удосконалення продуктивних слуховимовних навичок, 4) удосконалення продуктивних інтонаційних навичок.*

А. *J'ai beaucoup d'amis. (les réponses doivent toutes contenir le son [z]).*

Б. *Qu'est-ce que vous aimez manger ou boire ? (les réponses doivent toutes contenir le son [z]).*

В. *Citez des mots contenant le son [z].*

**Приклад 10.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз дидактичних ігор.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – проаналізуйте запропоновану дидактичну гру (режим доступу до ресурсу: <http://phonetique.free.fr/phonconson/lr/plateau.html>) для вдосконалення фонетичної компетентності та визначте її практичну мету:*

- А. вдосконалення рецептивних слухо-вимовних навичок;
- Б. вдосконалення рецептивних інтонаційних навичок;
- В. вдосконалення продуктивних слухо-вимовних навичок;
- Г. вдосконалення продуктивних інтонаційних навичок.

**Приклад 11.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення та доберіть ЕЗН для вдосконалення слухо-вимовних навичок у процесі СР студентів. Критеріями аналізу є такі: відповідність рівню володіння студентами ФМ, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента.*

А. <http://www.articuler.com/exercices/>

Б. <http://phonetique.free.fr/phonsemi/semi1.htm>

В. <http://phonetique.free.fr/vir/vir6.htm>

**Приклад 12.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes.Version6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>), розробіть вправи для вдосконалення рецептивних інтонаційних навичок у процесі СР студентів II курсу за темою «Le voyage en avion».*

**Приклад 13.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для ознайомлення студентів I курсу зі звуком [///] за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 14.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – цікавитесь досвідом роботи колег з метою підвищення власного професійно-методичного рівня. Проаналізуйте фрагмент ПЗ (<http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq11P0101.html#>). Визначте цілі фрагменту і прийоми корекції вимови, які використовує викладач.*

**Приклад 15.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – цікавитесь досвідом роботи колег щодо*

використання прийомів корекції вимови та інтонації студентів. Проаналізуйте фрагмент ПЗ (<http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-RHONETIQUE-FLE/seq10P0101.html>). Занотуйте прийоми корекції, які використовує викладач.

**Приклад 16.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: упорядкування.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте фрагмент ПЗ для формування репродуктивних слухо-вимовних навичок, де плануєте використовувати прийоми навчання у такій послідовності:

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

- А. розширення зразка мовлення;
- Б. лаконічні відповіді на запитання;
- В. підстановка у зразок мовлення;
- Г. повні відповіді на запитання.

**Приклад 17.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним фрагменті ПЗ з формування слухо-вимовних навичок етапи навчання сформульовано некоректно. виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.

**Приклад 18.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Перед Вами фрагмент ПЗ з формування інтонаційних навичок, в якому визначено лише етапи роботи. Впишіть до кожного з них відповідні прийоми навчання, орієнтуючись на запропонований укладачем зміст роботи на ПЗ.

**Приклад 19.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Перед Вами фрагмент ПЗ для формування репродуктивних інтонаційних навичок студентів I курсу. Спираючись на визначені укладачем етапи і прийоми навчання, доповніть фрагмент текстом про зміст роботи на ПЗ, передбачивши як мовлення викладача, так і очікувані відповіді студентів.

**Приклад 20.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – маєте розробити та представити на семінарському занятті з «Методики навчання ІМ у вищій школі» фрагмент ПЗ з доміантою «тренування у спілкуванні» для студентів I курсу з формування репродуктивних інтонаційних навичок за темою «Les relations familiales», передбачивши відповідні вправи. Використайте навчально-

*методичний комплекс з ФМ (Комірна Є.В., Самойлова О.П. Manuel de français. Перший рік навчання. – К.: Ірпінь, 2005.).*

Час від часу дослідники намагаються визначити методичні вміння майбутнього вчителя ІМ, якими він повинен володіти для ефективної організації навчального процесу з формування фонетичної компетентності в учнів ЗНЗ. При цьому передбачається формування зазначених умінь під час ПЗ з ІМ. Так, Ю.В. Головач пропонує класифікувати професійно-методичні вміння, які формуються в процесі оволодіння майбутніми вчителями ІМ фонетичною компетентністю на професійно-методичні уміння, основу яких складають а) продуктивні фонетичні навички; б) репродуктивні фонетичні навички; в) рецептивні навички; г) фонетичні знання; д) методичні знання [145, с. 30-31].

А.М. Хоміцкая в процесі професійно орієнтованого вдосконалення фонетичного аспекту мовлення майбутнього вчителя ІМ акцентує вміння лінгвометодичного фонетичного аналізу, моделювання та конструювання одиниць організації фонетичного матеріалу різного рівня, їх пред'явлення, демонстрації фонетичних навичок і умінь носіїв мови в навчально-комунікативних ситуаціях [716]. Інші дослідники вважають, що в процесі навчання фонетики майбутніх учителів англійської мови (вважаємо, що ІМ взагалі), слід формувати фонетично-методичні [525] та фонологічно-методичні [165] вміння. Так, В.В. Перлова трактує фонетично-методичне вміння як здатність учителя використовувати поряд із професійно орієнтованими слуховимовними навичками фонетичні знання для формування слуховимовних навичок своїх учнів [525, с. 6]. Ми не поділяємо такої точки зору, адже фонетичні знання є компонентом фонетичної компетентності, а їх відсутність унеможливорює належне оволодіння слуховимовними й інтонаційними навичками. А для того, щоб організувати формування фонетичної компетентності в учнів / студентів, учитель / викладач повинен володіти дотичними методичними знаннями і методичними вміннями. На думку Н.В. Гуриної, яку ми в цілому підтримуємо, фонологічно-методичне вміння є здатністю вчителя самостійно використовувати у педагогічній діяльності необхідні методичні прийоми і способи організації навчання інтонації, здійснювати відбір фонетичного матеріалу, засобів, інтонаційних вправ та їх самостійне укладання згідно навчальної мети, педагогічної ситуації та віку учнів [165, с. 42].

З огляду на точки зору науковців і специфіку формування фонетичної компетентності у мовному ВНЗ, укладемо номенклатуру дотичних методичних умінь майбутнього викладача ФМ.

Отже, майбутній викладач ФМ повинен володіти такими *методичними вміннями*: реалізовувати цілі формування фонетичної компетентності;

використовувати раціональні підходи до навчання вимови; добирати з різних джерел і самостійно укладати вправи для формування / вдосконалення рецептивних і (ре)продуктивних фонетичних навичок; максимально забезпечувати комунікативну спрямованість вправ; визначати цілі вправ і використовувати ефективні режими їх виконання; добирати / самостійно розробляти дотичні засоби навчання (зокрема, ЕЗН), Інтернет-ресурси навчального призначення та методично обґрунтовано їх використовувати, зокрема в процесі організації СР студентів (такі вміння є основою для організації формування фонетичної компетентності у студентів заочної (дистанційної) форм навчання у майбутній професійній діяльності); організувати індивідуалізоване та диференційоване формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок, зокрема з використанням ІКТ; використовувати різні типи навчальної інформації для формування фонетичних знань; визначати характер і обсяг фонетичного матеріалу кожного ПЗ з ФМ, етапи формування фонетичної компетентності, задачі і прийоми кожного з етапів; планувати, укладати та реалізовувати дотичний фрагмент під час ПЗ з ФМ в органічній єдності з попереднім і наступним етапом; вносити методичні корективи в процесі реалізації відповідного фрагменту; чітко формулювати інструкцію до вправи та, за необхідністю, надавати зразок її виконання; добирати навчальний матеріал для фонетичної зарядки та проводити її; виявляти та методично коректно виправляти помилки у вимові студентів; прогнозувати труднощі засвоєння фонетичного матеріалу; визначати способи та прийоми попередження труднощів, їх корекції і подолання; здійснювати самоаналіз фрагменту з навчання фонетики, проведеного під час ПЗ; аналізувати відповідний фрагмент ПЗ, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; аналізувати самостійно укладені вправи, розроблені засоби навчання (зокрема ЕЗН) з точки зору їх ефективності; розробляти контрольні завдання для визначення рівня сформованості фонетичної компетентності, здійснювати контроль і оцінювання рівня її сформованості; організувати різні форми роботи і раціонально поєднувати їх між собою; навчати стратегій оволодіння фонетичною компетентністю; формувати спеціальні навчальні вміння в процесі СР з формування / вдосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок; здійснювати опосередкований контроль СР студентів з формування / вдосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні фонетичної компетентності в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклад НМЗ для розвитку методичних умінь.



**Приклад 1.** Тип: моделювальна, з використанням ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до ПЗ зі студентами I курсу. Розробляючи план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (тема «La famille»), Ви включаєте до нього фрагмент з удосконалення рецептивних і репродуктивних інтонаційних навичок, у якому використовуєте навчальні матеріали, представлені на Інтернет-ресурсі навчального призначення <http://lexiquefle.free.fr/>.*

Отже, спираючись на особливості формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності у майбутніх учителів ФМ, укладено номенклатуру методичних знань, навичок і вмінь з метою оволодіння магістрантами відповідною субкомпетенцією у її формуванні.

### **3.1.1.2 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні лексичної компетентності**

Іншомовну лексичну компетентність студентів мовних спеціальностей науковці розглядають як засновану на лексичних знаннях, навичках, вміннях, а також на особистому мовному та мовленнєвому досвіді здатність людини визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його зі значенням у двох мовах, розуміти структуру значення слова та виокремлювати специфічно національне в його значенні [15, с. 11]; сукупність лексичних знань, навичок і вмінь, мовного і мовленнєвого досвіду й особистих якостей студента [605, с. 10], лексичних знань і мовленнєвих навичок, граматичних знань і мовленнєвих граматичних навичок та орфоепічних складових [354, с. 3].

Професійна лексична компетентність вчителя ІМ, зазначає Т.М. Андрєєнко, – це професійно значуща якість мовної особистості, складова професійної компетентності, лінгвістична основа іншомовної комунікативної компетенції, утворена на основі теоретичних знань, практичних умінь і навичок, сформованої здатності і готовності використовувати лексичні одиниці виучуваної ІМ під час педагогічної діяльності [29, с. 8].

Дослідники констатують, що лексична компетентність базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [420, с. 215]. Отже, компоненти лексичної компетентності – лексичні знання, лексичні навички та лексична усвідомленість – є об'єктом спеціального навчання. Розглянемо названі компоненти детальніше.

Лексичні знання є важливою складовою когнітивної діяльності студента і в якості такої складової вони забезпечують когнітивну базу, міцну лексичну

основу в оволодінні ІМ [739, с. 83], відображенням у свідомості того, хто навчається результату пізнання лексичної системи ІМ у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею [420, с. 216], сприяють процесу утворення мовленнєвих навичок і вмінь у результаті іншомовної мовленнєвої діяльності [59, с. 31]. Лексичні знання – це знання про усну та письмову форми слова; їх семантику (денотативне і конотативне значення); відносну цінність слова або його здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість; синтаксичну і лексичну сполучувальні цінності слова; правила словотвору (складання слів, конверсії тощо); типи словників; основні поняття, пов'язані зі структурою слова; схожості та / або розбіжності у лексичних системах рідної та ІМ [424, с. 103]; самостійні та службові слова як засоби зв'язку у реченнях і текстах; етимологію окремих слів; поняття, значення яких виражається у різних мовах по-різному [134, с. 289]. З поміж вищезазначених, науковці виокремлюють такі види лексичних знань: 1) фонетичні, необхідні для розвитку навичок вимови на основі слухомоторних образів лексичних одиниць, 2) знання графіки й орфографії для написання слів і розпізнавання їх у тексті на основі словесних зорово-графічних образів і підкреслюють, що засвоєння лексичних знань – це лише перший і не найголовніший крок в оволодінні іншомовною лексикою, а головним чинником є формування лексичних навичок [494, с. 164-165].

Лексична навичка – це автоматизована дія з вибору лексичної одиниці адекватно задуму, її правильне сполучення з іншими одиницями в продуктивному мовленні та автоматизоване сприйняття й асоціювання зі значенням у рецептивному мовленні [10, с. 133]. До *рецептивних лексичних навичок*, якими повинні оволодіти студенти відносять навички співвідносити звуковий / зоровий образ слова з його семантикою; упізнавати та розуміти засвоєну лексику за допомогою контексту; розуміти значення лексичних одиниць з опорою на звукові / графічні ознаки (афіксацію, запозичені слова тощо); диференціювати слова, схожі за звучанням і написанням; володіння механізмом рецептивного комбінування; використання прогнозування й орієнтирів сприйняття для створення установки на виконання відповідної діяльності з новим (чи раніше засвоєним) лексичним матеріалом, а до *продуктивних* – навички правильно добирати слова / словосполучення відповідно до комунікативних намірів; правильно співвідносити слова в синтагмах і реченнях; володіти лексико-смісловими і лексико-тематичними асоціаціями; сполучати нові лексичні одиниці з засвоєними раніше; добирати самостійні слова і сполучати їх із службовими; виконувати еквівалентні заміни; володіти механізмом розширення та скорочення речень; пристосовуватися до індивідуальних особливостей мовця; швидко

реагувати тощо [134, с. 288].

У процесі формування професійно орієнтованої іншомовної лексичної компетентності важливим є оволодіння студентами фаховою термінологією [546, с. 104] та професійно орієнтованою лексикою. Професійно орієнтована лексика, як вважає Т.Б. Вєпрева, – це всі слова і словосполучення, які використовуються у спілкуванні фахівців однієї професії. Дослідниця виокремлює академічну професійно орієнтовану лексику (загальноуживана лексика) та професійну, яку підрозділяє на власне професійну (спеціальні терміни відповідної галузі знань – у нашому випадку – методики навчання ІМ і суміжних з нею наук) і квазіпрофесійну (лексика, яка використовується фахівцями певної галузі знань, але відома широкому загалу) [108, с. 14].

Лексична усвідомленість – це здатність того, хто оволодіває іншомовною лексикою, розмірковувати над процесами формування своєї лексичної компетентності й оволодівати іншомовною лексикою, створюючи систему власних лексичних знань; свідомо реєструвати, розпізнавати і вживати лексичні одиниці різних рівнів, їх особливості та закономірності утворення і функціонування; усвідомлювати переваги й недоліки свого типу «мовця» і «учня» (у нашому випадку – «студента») відносно оволодіння лексичною компетентністю; аналізувати лексичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки [420, с. 217].

Значущими у формуванні професійно орієнтованої іншомовної, зокрема франкомовної лексичної компетентності є лінгвосоціокультурна та навчально-стратегічна компетентності.

Акцентуючи *лінгвосоціокультурний* компонент формування лексичної компетентності, дослідники визначають відповідні знання і вміння, якими повинні володіти студенти, а саме: знання безеквівалентної лексики та вміння розуміти її в текстах (у тому числі з використанням довідників); знання лексики, яка означає предмети і об'єкти повсякденного побуту країн виучуваної ІМ (грошові знаки, міри ваги, довжини, позначення часу, дорожні знаки тощо); знання мовленнєвих та етикетних формул (особливостей звертання дорослих і дітей, школярів до вчителів, партнерів по спілкуванню різних вікових і соціальних груп) і вміння мовленнєвої поведінки відповідно до норм спілкування, прийнятих у країні виучуваної ІМ [134, с. 288]; знання про відношення еквівалентності та безеквівалентності між одиницями рідної та ІМ; лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, фразеологічних одиниць, мовних афоризмів, фольклорних текстів; відповідностей між мовними одиницями рідної та ІМ; жанрів фольклору мови, що вивчається; джерел соціокультурної інформації; навички розпізнавання та вживання

лексичних одиниць з соціокультурним компонентом, коректного використання безеквівалентної та фонової лексики під час конструювання мовленнєвого акту; вміння використовувати лексичні одиниці з соціокультурним компонентом у міжкультурному спілкуванні [50, с. 90]; знання про лігвокраїнознавчі та соціолінгвістичні аспекти лексики відповідної тематики [60, с. 15]. Для формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів ІМ у процесі оволодіння іншомовною лексикою дослідники вважають доцільним використовувати фольклорні тексти та такі прийоми роботи з ними: для набуття студентами лексичних знань – міні-лекції на ПЗ з ІМ; для формування лексичних навичок – складання лінгвокраїнознавчого коментаря, порівняння форм фольклору ІМ і рідної, мовні конкурси, ігри [50, с. 102].

*Навчально-стратегічний* компонент передбачає, передусім, навчання студентів стратегій оволодіння лексичною компетентністю та спеціальних навчальних стратегій, зокрема керування власним учінням, процесом засвоєння лексичного матеріалу, самоконтролю за процесом і результатом. Уміння аналізувати й усвідомлювати свої навчальні дії в процесі оволодіння іншомовною лексикою, рефлексія над виконанням дії зі словом є, на думку Р.В. Козлова, вирішальним фактором у процесі формування і вдосконалення лексичної компетентності [287, с. 4].

З метою успішного формування лексичної компетентності науковці пропонують використовувати когнітивні (групування з урахуванням сполучуваності слів, антонімії та синонімії, омонімії, морфологічних ознак, тематичного групування; створення словника; створення таблиці слів) і мнемічні (п'яти ключових слів, логічних зв'язків, карти пам'яті, римування, музики: різної висоти тону, темпу та динаміки вимови, ритмізації, мелодизації, уяви, уваги, заголовного слова) стратегії [72, с. 13]. О.Є. Сіземіна зауважує, що розвиток лексичної компетентності студентів мовного ВНЗ детерміновано розвитком мотиваційної бази та розвитком і залученням когнітивної діяльності. Цьому значною мірою сприяє використання стратегій графічних організаторів, що з точки зору дослідниці, забезпечує врахування закономірностей функціонування внутрішнього лексикону студентів, дозволяє підвищити ефективність засвоєння і подальшого використання іншомовних лексичних одиниць, є успішною передумовою для формування системи стійких, гнучких лексичних навичок і вмінь [605, с. 9, 12, 14]. Наразі широко використовуються стратегії графічних організаторів, зокрема Інтелект-карти з метою систематизації / запам'ятовування / повторення лексичного матеріалу; для підготовки до вивчення нової теми [155, с. 53].

Н.Ф. Бориско зазначає, що проблема нової лексики має дві сторони:

зрозуміти слово і запам'ятати його [90, с. 63], а ефективність запам'ятовування іншомовної лексики залежить від глибини її когнітивного опрацювання [771, с. 5]. Тому в процесі формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної лексичної компетентності, роль викладача ФМ полягає в тому, щоб розвивати у студентів стратегії запам'ятовування (на рівні ізолювання мовної одиниці або в мінімальному контексті), які передбачають використання таких прийомів: імітація, повторення мовної одиниці (усне або письмове); повторювання речень-прикладів, повторювання із заміною чи підстановкою значимих слів-членів речення; складання смислових пар, словосполучень, фраз; складання речень, аналогічних прикладу; групування мовних одиниць за певною ознакою (формальною, семантичною, функціональною, ситуативною, проблемною); групування мовних одиниць на основі використання асоціацій (семантичних, образних, ситуативних); семантична систематизація мовних одиниць (заповнення таблиць, шкал, схем); складання схем-прикладів – мовна денотантна карта, мовне денотантне дерево тощо; використання двомовних карток, списків мовних одиниць, двомовних коментарів [314, с. 56-57].

З метою формування рефлексивних умінь викладач ФМ, наприклад, пропонує студентам назвати 1) труднощі, які вони відчують в процесі оволодіння франкомовною лексикою, 2) помилки, які вони найчастіше допускають і помилки, які допускають інші студенти групи, їх причини, 3) прийоми, які вони використовують для запам'ятовування нової лексики в процесі СР та визначити найефективніші з них, 4) найефективніші, з їхньої точки зору, вправи, які сприяють швидкому запам'ятовуванню нових лексичних одиниць на ПЗ, 5) способи самоконтролю, які вони використовують для перевірки рівня засвоєння лексичних одиниць тощо. Використання таких прийомів роботи на ПЗ з ФМ є однією з передумов професійно орієнтованого оволодіння франкомовною лексичною компетентністю та реалізації професійної мети.

Л.Б. Алексеева вважає, що одним із компонентів іншомовної лексичної компетентності є коллокаційна компетенція – здатність коректно утворювати лексичні єдності, яка базується на знаннях коллокацій різних типів і лексичних навичок їх використання відповідно до норм усного і писемного мовлення виучуваної ІМ [17], а А.А. Багарян акцентує необхідність цілеспрямованої роботи викладача ІМ над розширенням у студентів мовних факультетів коллокаційної обізнаності (передбачає знання про сполучуваність слів ІМ) з використанням мовних проектних завдань (аудиторних, позааудиторних, індивідуальних, групових, дослідницьких, інформаційних, творчих) і комп'ютерних конкордансів, що сприяє активізації пізнавальної діяльності

студентів, формуванню готовності до самостійного формування [43].

На підставі вищевикладеного конкретизуємо цілі формування професійно орієнтованої франкомовної лексичної компетентності (далі по тексту будемо оперувати поняття «лексична компетентність» як синонімічним), які майбутній викладач ФМ повинен навчитися планувати та реалізовувати.

*Практична мета* передбачає надання студентам лексичних знань та формування франкомовних лексичних навичок.

*Лінгвосоціокультурна мета* передбачає надання студентам лінгвосоціокультурних лексичних знань, формування навичок і вмінь їх використання для досягнення взаєморозуміння в процесі особистісного та професійного спілкування; розширення знань етнографічного і лінгвокраїнознавчого характеру.

*Розвивальна мета* обумовлена 1) розвитком у студентів мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, умінь аналізувати й узагальнювати набуті лексичні знання, соціокультурної спостережливості за вибором лексичних одиниць для оформлення висловлювання; здатності до гнучкого мислення і відсутності стереотипів, до порівняння франкомовних лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики з корелянтами рідної мови; 2) в навчанні студентів стратегій формування лексичної компетентності; прийомів ефективного запам'ятовування франкомовної лексики; 3) розвитком умінь самостійного оволодіння лексикою ФМ в позааудиторних умовах, зокрема з використанням ЕЗН, Інтернет-ресурсів навчального призначення; формування спеціальних навчальних умінь (СР, самоконтролю, самокорекції, взаємоконтролю, взаємокорекції); ознайомлення із способами і засобами самостійного поглиблення фонетичних знань, удосконалення лексичних навичок, самоконтролю та самокорекції.

Поділяємо точку зору А.Ш. Тхаркахової [689, с. 4] і вважаємо, що *виховна мета* спрямована на формування ціннісних орієнтацій студентів, виховання толерантності й емпатії, поваги до культурних традицій франкомовних народів тощо і реалізується за рахунок акцентування викладачем аксіологічного ядра в навчальних матеріалах для формування лексичної компетентності.

*Професійна мета* полягає у 1) демонстрації викладачем способів, прийомів, засобів формування лексичної компетентності та окремих її компонентів; способів семантизації лексичних одиниць; 2) ознайомленні із стратегіями формування лексичної компетентності, прийомами запам'ятовування лексичних одиниць; засобами і способами контролю за рівнем сформованості лексичної компетентності; із засобами, режимами і способами організації СР з удосконалення лексичної компетентності, зокрема з використанням ЕЗН,

Інтернет-ресурсів навчального призначення, за рахунок активного їх упровадження у навчальний процес.

З огляду на доробки науковців [420, с. 217-218, с. 485] і власний педагогічний досвід констатуємо, що успішність формування у студентів лексичної компетентності зумовлена такими чинниками: 1) рівнем розвитку довільності, усвідомленості і вибірковості сприйняття; типу і виду пам'яті (оперативної, довготривалої), достатнім безпосереднім обсягом пам'яті; 2) розвитком механізму антиципації, адже, як зауважує І.О. Зимня, те, що гарно засвоєно, що увійшло у мовленнєвий досвід і системно знаходиться у довготривалій пам'яті того, хто навчається, легко ним осмислюється і прогнозується у нових ситуаціях спілкування [223, с. 194]; 3) типом мислення (наочно-образне, словесно-логічне тощо); 4) індивідуальною лексичною креативністю – здатністю студента до лексичної та мовленнєвої творчості: свідомого використання всіх парадигматичних і синтагматичних зв'язків слова, утворення нових слів на основі відомих елементів, заповнення лексичних прогалів різними способами, висловлення однієї думки різними засобами [635].

Усі названі чинники, з одного боку, впливають на успішність формування лексичної компетентності, а з іншого – спричиняють труднощі, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями студентів. У цьому контексті завдання викладача ФМ полягає у тому, щоб допомогти кожному студенту спроектувати індивідуальний освітній маршрут в оволодінні лексикою (особливо в процесі СР), використовуючи індивідуальні стратегії з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей. Поділяємо думку А.В. Зикової про те, що в процесі оволодіння лексикою ФМ індивідуальні стратегії дозволяють синтезувати комплекс психологічних та інтелектуальних особливостей студентів [229, с. 10].

У процесі формування лексичної компетентності студенти відчують труднощі, які зумовлені особливостями ФМ. У методиці навчання ІМ труднощі засвоєння іншомовної лексики визначаються 1) формою лексичної одиниці (звуковою, графічною, структурною, граматичною); 2) значенням лексичної одиниці (прямим, переносним, подібним, протилежним, багатозначністю); 3) сполучуваністю лексичних одиниць (співпадіння з рідною мовою, відмінність від рідної мови, вільна, обмежена); 4) особливостями лексичних одиниць активного (синоніми, подібність форми (звукової), відмінності у сполучуваності слів) і пасивного (багатозначність, подібність форми (графічної), короткі (односкладові слова, переносні значення) словників [465, с. 109].

Труднощі оволодіння лексикою ФМ зумовлені 1) розумінням і вживанням лексичних одиниць, які співвідносяться зі значенням одного слова у рідній мові (*recevoir, accueillir, rencontrer* – зустріти); 2) семантичним чи синтаксичним вживанням слів близьких за значенням, але не однакових (не обов'язково синонімів), які найчастіше близькі чи співпадають в одних своїх значеннях, але не співпадають в інших (*apprendre – étudier – s'instruire*) [465, с. 3]. Крім того, науковці акцентують труднощі, пов'язані із оволодінням соціолінгвістичним і соціокультурним компонентами лексики ФМ [229, с. 10], труднощі засвоєння фразеологізмів, які відрізняються неповторною своєрідністю [134, с. 290]. Описані труднощі, зазвичай, є причиною лексичних помилок [10, с. 121] студентів. Відтак, майбутній викладач ФМ повинен навчитися їх ідентифікувати та планувати цілеспрямовану навчальну діяльність студентів щодо їх попередження і подолання.

Формування у студентів лексичної компетентності ускладнюється через 1) некоректно сплановані і проведені викладачем ФМ лексичні фрагменти ПЗ; 2) негативну практику переносу викладачем компонента подачі нового навчального матеріалу на СР студентів, що негативно позначається на його розумінні та засвоєнні [559, с. 33] (особливо це стосується нового лексичного матеріалу); 3) некоректну організацію викладачем СР (зокрема недостатнє використання ЕЗН, Інтернет-ресурсів навчального призначення), недостатню індивідуалізацію та диференціацію процесу оволодіння франкомовною лексикою кожним студентом з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей; відсутність професійно орієнтованих завдань, прийомів рефлексії тощо.

Майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати, що формування лексичної компетентності відбувається поетапно, а кожен етап має свою мету та прийоми для її досягнення. Так, на етапі ознайомлення з новими лексичними одиницями студенти набувають відповідних лексичних знань (зокрема, виконуючи некомунікативні вправи і завдання на оволодіння знаннями про правила словотвору, про сполучувальну та відносну цінність слова), знайомляться зі значеннями лексичних одиниць (вибір способу семантизації залежить від низки факторів, які викладач повинен урахувати) та особливостями їх уживання. Етап автоматизації дій з новими лексичними одиницями активного словника студентів має на меті формування й удосконалення лексичних навичок, оволодіння формою, значенням і функцією лексичних одиниць шляхом виконання запропонованих викладачем некомунікативних вправ (на засвоєння форми і значення лексичних одиниць, на засвоєння сполучуваності слів), умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних і продуктивних вправ (імітація, лаконічні відповіді на



альтернативні запитання тощо) на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази, понадфразової єдності; для автоматизації дій студентів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників використовуються некомунікативні рецептивні і рецептивно-репродуктивні вправи (на заповнення пропусків у тексті для читання, співвіднесення багатозначного слова у контексті з його еквівалентами у рідній мові тощо) [420, с. 223-229; 425, с.170-173].

У процесі навчання лексики доцільно використовувати мовні ігри – «готові», наприклад, лото (засвоєння окремих лексичних одиниць, їх тематичного групування тощо) та спеціально створені викладачем (відновлення лексичних одиниць у реченні чи зв'язному тексті, укладання лексичних тематичних груп тощо) [419, с. 139-140]. Засобом створення мовної гри, зокрема лексичної, є антиприслів'я, тобто трансформація прислів'їв, приказок, що призводить до створення каламбуру, комічного ефекту шляхом використання таких прийомів: 1) заміна компонентів прислів'я (однієї букви в компонентах прислів'я; лексичних одиниць), 2) додавання компонентів (однієї букви, слова) тощо [449, с. 189-190].

Важливою передумовою ефективного формування лексичної компетентності є використання викладачем сучасних засобів навчання, до яких дослідники відносять графічні організатори [287; 605], розроблені авторські додатки на основі ІКТ [7], мультимедійний комплекс [15], ЕЗН [101], електронні словники, навчальні комп'ютерні програми, ресурси мережі Інтернет [42], лінгвістичний корпус [733], фрагменти художніх відеофільмів [773] тощо.

Рівень сформованості лексичної компетентності перевіряється в процесі розвитку мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Для контролю рівня сформованості лексичних навичок дослідники пропонують використовувати нетестові (переклад, відповіді на запитання) і тестові форми контролю [773], умовно-комунікативні і комунікативні вправи, тестові завдання [420]. Поділяємо точку зору В.О. Коккоти і вважаємо, що найбільшу навчальну, виховну, діагностичну та дослідницьку спрямованість мають нестандартизовані тести, які укладає викладач для своїх студентів [290, с. 32-33].

О.О. Алексеева стверджує, що в процесі навчання іншомовної лексики тестування може використовуватися не лише в якості контрольнo-вимірoвального інструмента, але й в якості навчально-тренінгового. В процесі тестування лексики тестовою одиницею дослідниця пропонує визначати не окреме слово, а словосполучення, що дозволяє вважати таке тестування синтагматичним. Поетапне та регулярне використання синтагматичних тестів, побудованих на основі семантичного (заснований на синонімії лексичних

одиниць), лексико-граматичного (заснований на граматичній структурі словосполучення як лексичної і тестової одиниці), комбінаторного (заснований на сполучуваності слів) і контекстуального принципів складають систему синтагматичного тестування, яке може використовуватися як у навчальних цілях, так і з метою контролю. У зв'язку з цим пропонується розрізняти навчальне і контрольне тестування. Навчальне тестування концептуально відрізняється від контрольного за такими ознаками: а) метою (спрямоване на систематизацію засвоєного лексичного матеріалу в свідомості тестованого); б) репрезентативністю (містить поточний лексичний матеріал); в) етапом проведення (передбачає подальшу роботу над запропонованим у тесті лексичним матеріалом, оскільки проводиться на проміжному етапі навчання лексики). Проведення тестування з навчальною метою дозволяє вдосконалювати навички коректного сполучення слів у словосполученні та їх граматичного оформлення, попередити лексичні помилки в усному і писемному мовленні. Тому основним завданням поетапного проміжного навчального тестування є упорядкування, систематизація засвоєної лексики на кожному з етапів навчання [16].

Основним критерієм оцінювання науковці визначають правильність розуміння лексичних одиниць у рецептивних та правильність вживання у продуктивних видах мовленнєвої діяльності [420, с. 233].

На основі окресленої методики формування лексичної компетентності у сукупності всіх її складників, аналізу вимог чинної програми з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» [674] визначимо методичні знання (декларативні і процедурні), навички та вміння, якими повинні оволодіти магістранти для ефективного формування у студентів зазначеної компетентності.

Майбутній викладач ФМ повинен набути 1) *декларативних методичних знань* про: основні лінгвістичні і методичні поняття (лексична одиниця; активний, пасивний і потенціальний словники; полісемія; конверсія; семантизація; способи семантизації тощо); сучасні підходи до формування лексичної компетентності; складники лексичної компетентності; одиницю навчання лексичного матеріалу; роль лексичних знань і лексичної усвідомленості в процесі формування лексичної компетентності; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості у студентів лексичної компетентності, цілі, задачі та зміст її формування у мовному ВНЗ; методичну типологію труднощів оволодіння франкомовною лексикою; підходи до навчання лексики; етапи формування рецептивних і (ре)продуктивних лексичних навичок; способи семантизації нових лексичних одиниць; стратегії оволодіння лексичною компетентністю; особливості організації СР студентів з

удосконалення лексичної компетентності; типові лексичні помилки в процесі оволодіння лексикою ФМ; методи, прийоми і засоби формування лексичної компетентності; 2) *процедурних методичних знань* про: критерії добору лексичного мінімуму; способи і методи попередження і подолання лексичних труднощів у процесі навчання лексики ФМ; послідовність і особливості введення нового лексичного матеріалу та особливості його тренування; особливості надання лексичних знань; типи і види вправ для формування рецептивних / (ре)продуктивних лексичних навичок, їхні цілі та режими виконання; особливості навчання стратегій оволодіння новою лексикою; критерії добору засобів формування лексичної компетентності, зокрема ЕЗН; Інтернет-ресурси навчального призначення та критерії їх добору для організації СР студентів; методи викладача і методи студента у формуванні лексичної компетентності (зокрема в умовах аудиторної і СР студента); особливості використання різних підходів до навчання лексики; об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня сформованості лексичної компетентності, її компонентів і складників; прийоми корекції лексичних помилок; особливості розроблення фрагменту ПЗ з формування лексичної компетентності. Наведемо приклади завдань для набуття магістрантами методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: формування методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої лексичної компетентності.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої лексичної компетентності, тематику, у межах якої студенти оволодівають лексикою, та кількість лексичних одиниць, якими повинні засвоїти студенти на кожному етапі навчання. Проаналізуйте зміст Програми з ФМ (с. 25-33, с.39, с. 49-56, с. 61, с. 68-73, с. 78, с.87-91, с.94). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування лексичної компетентності у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про цілі формування лексичної компетентності у мовному ВНЗ.

Інструкція: *Практичною метою формування лексичної компетентності у студентів мовного ВНЗ є*

А. формування професійно орієнтованої лексичної компетентності, яка базується на набутих лексичних знаннях, лексичних навичках та лексичній усвідомленості;

Б. формування професійно орієнтованої лексичної компетентності, яка передбачає сформованість рецептивних і (ре)продуктивних навичок;

В. формування професійно орієнтованої лексичної компетентності, що

передбачає оволодіння студентами активним і пасивним словником ФМ.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про компоненти іншомовної лексичної компетентності.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для успішного формування у студентів професійно орієнтованої лексичної компетентності повинні знати її компоненти, серед яких:*

А. рецептивні та (ре)продуктивні лексичні навички, лексична усвідомленість;

Б. лексичні знання, лексичні навички та лексична усвідомленість.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про критерії добору лексичного матеріалу.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що до основних критеріїв добору лексичного мінімуму не відносять такий критерій:*

А. сполучуваності;

Б. ступінь труднощі;

В. стилістичної необмеженості;

Г. семантичної цінності.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про труднощі засвоєння лексики ФМ.

Інструкція: *В процесі формування у студентів професійно орієнтованої лексичної компетентності викладач ФМ повинен урахувати труднощі оволодіння французькою лексикою. Спираючись на власний досвід навчання у вищій школі, наведіть приклади труднощів ФМ, які обумовлені:*

А. формою лексичної одиниці;

Б. вживанням лексичної одиниці;

В. розумінням та вживанням лексичних одиниць, які співвідносяться із значенням одного слова у рідній мові;

Г. семантичним чи синтаксичним вживанням лексичних одиниць, які найчастіше близькі чи співпадають в одних своїх значеннях, але не співпадають в інших.

*Підготуйтеся до обговорення цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування лексичної компетентності у ВНЗ».*

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про підходи до формування лексичної компетентності.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, знаєте, що для навчання лексики в мовному ВНЗ найдоцільнішим є використання такого підходу:*

А. інтуїтивного;

Б. свідомо-зіставного;

В. функціонального;

Г. інтенсивного.

**Приклад 7.** Мета: набуття методичних знань про особливості організації навчальної діяльності на етапі ознайомлення з новими лексичними одиницями.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи фрагмент ПЗ, метою якого є ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями, заплануєте методичні дії у такій послідовності:*

- А. демонстрація графічної форми нової лексичної одиниці;
- Б. фонетичне опрацювання нової лексичної одиниці ;
- В. семантизація нової лексичної одиниці;
- Г. перевірка розуміння значення нової лексичної одиниці.

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про чинники, які зумовлюють вибір способу семантизації лексичних одиниць

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, обираючи найефективніший спосіб семантизації нових лексичних одиниць, будете керуватися:*

- А. власною інтуїцією;
- Б. тематикою, в межах якої вивчаються лексичні одиниці;
- В. природою лексичної одиниці.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про особливості вибору способів семантизації лексичних одиниць

Інструкція: *Під час відповіді на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» Ваша майбутня колега стверджує, що найефективнішим способом семантизації лексичних одиниць є переклад. Ви заперечуєте, адже вважаєте, що:*

- А. переклад як спосіб семантизації слід використовувати лише в окремих випадках;
- Б. переклад як спосіб семантизації слід використовувати лише тоді, коли всі інші способи є неефективними або неекономними.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про способи семантизації лексичних одиниць.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що оптимальним способом семантизації безеквівалентної лексики є:*

- А. переклад на рідну мову;
- Б. тлумачення;
- В. зіставлення нової лексичної одиниці з уже відомою;
- Г. наочна семантизація.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про способи семантизації лексичних одиниць.

Інструкція: *Оберіть найоптимальніший спосіб семантизації таких лексичних одиниць: DOM (départements d'outre mer), HLM (habitation à loyer modéré), travail au pair.*

- А. однослівний переклад;
- Б. тлумачення;
- В. зіставлення нової лексичної одиниці з уже відомою;
- Г. наочна семантизація.

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про способи семантизації лексичних одиниць.

Інструкція: *Виходячи з природи лексичних одиниць, оберіть найдоцільніший спосіб семантизації для таких груп слів: 1) chien, chat, fleur; 2) madame, monsieur; 3) continent, touriste, sport, climat; 4) désarmement, utile, adroit, impoliment.*

- А. здогадка за відомими афіксами;
- Б. здогадка за подібністю до слів рідної мови;
- В. наочність;
- Г. тлумачення.

**Приклад 13.** Мета: набуття методичних знань про особливості ознайомлення студентів з лексичними одиницями активного мінімуму.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – будете пред'являти студентам лексичні одиниці активного мінімуму:*

- А. в ситуації мовлення;
- Б. в письмовому мінітексті;
- В. ізольовано.

**Приклад 14.** Мета: набуття знань про підготовку викладача до проведення лексичного фрагменту з метою семантизації нових лексичних одиниць.

Інструкція: *Методисти вважають, що підготовка викладача до презентації нових лексичних одиниць повинна відбуватися у такій послідовності:*

- А. обґрунтовується вибір способів семантизації лексичних одиниць;
- Б. визначається цілеспрямованість і достатність вправ і послідовність їх виконання;
- В. проводиться аналіз нових лексичних одиниць з метою визначення труднощів (форма, значення, вживання);
- Г. укладається коментар, якщо в підручнику відсутні пояснення.

*Визначте коректну, з Вашої точки зору, послідовність методичних дій викладача:*

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_, 3 \_\_\_\_\_, 4 \_\_\_\_\_

**Приклад 15.** Мета: оволодіння методичними знаннями про прийоми надання студентам лексичних знань.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – однією із цілей лексичного фрагменту ПЗ визначаєте надання студентам знань про відносну цінність*

лексичних одиниць. З цією метою Ви використаєте таку вправу:

А. Faites les mots-croisés.

Б. Corrigez les fautes lexicales.

В. Associez ces mots par paires de synonymes.

**Приклад 16.** Мета: набуття методичних знань про послідовність використання прийомів навчання для формування лексичних навичок активного мінімуму

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – укладаючи план-конспект лексичного фрагменту ПЗ для формування репродуктивних лексичних навичок, плануєте вправи у такій послідовності:*

А. завершення зразка мовлення;

Б. лаконічні відповіді на альтернативні запитання;

В. підстанова у зразок мовлення;

Г. імітація зразка мовлення.

1 \_\_\_\_ 2 \_\_\_\_, 3 \_\_\_\_, 4 \_\_\_\_

**Приклад 17.** Мета: набуття методичних знань про прийоми формування у студентів навичок володіння активним лексичним мінімумом

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для формування у студентів навичок володіння активним лексичним мінімумом використаєте вправу:*

А. на групування лексичних одиниць за їхньою семантикою до визначених тем;

Б. на визначення значення виділених у тексті лексичних одиниць.

**Приклад 18.** Мета: набуття методичних знань про прийоми формування у студентів навичок володіння пасивним лексичним мінімумом.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для формування у студентів навичок володіння пасивним лексичним мінімумом використаєте вправу:*

А. на заповнення пропусків у тексті лексичними одиницями;

Б. на віднаходження у тексті однокорінних слів;

В. на добір антонімів до заданих лексичних одиниць;

Г. на вибір значення багатозначного слова у запропонованому контексті.

**Приклад 19.** Мета: набуття методичних знань про прийоми формування у студентів навичок володіння пасивним лексичним мінімумом.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для формування у студентів навички розуміння похідних слів у процесі читання використаєте вправу:*

А. на підстановку лексичних одиниць у зразок мовлення;

Б. на групування лексичних одиниць за їхніми афіксами;

В. на парафраз.

**Приклад 20.** Мета: набуття методичних знань про прийоми формування у студентів потенціального словника.

Інструкція: *Ознайомтесь із запропонованими прикладами вправ. Оберіть ті,*

які Ви вважаєте за доцільне використовувати на ПЗ з ФМ для формування у студентів потенціального словника.

А. Dites quels mots on peut reconnaître dans les mots suivants: économiser, faciliter etc.

Б. Trouvez les verbes à partir des mots suivants: le déjeuner, la feuille, rouge etc.

В. Complétez les phrases avec *chaque* ou *chacun*.

**Приклад 21.** Мета: набуття методичних знань про об'єкти контролю рівня сформованості професійно орієнтованої лексичної компетентності.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати, що об'єктами контролю рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої лексичної компетентності виступають:

А. кількість засвоєних лексичних одиниць на рецептивному рівні;

Б. кількість засвоєних лексичних одиниць на продуктивному рівні;

В. правильність розуміння лексичних одиниць під час аудіювання та читання і правильність їх уживання в говорінні та письмі.

**Приклад 22.** Мета: набуття методичних знань про прийоми вдосконалення лексичних навичок.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що вдосконаленню лексичних навичок студентів протягом усього періоду їхнього навчання у вищій школі сприяє

А. постійне розширення лексичних знань;

Б. заучування лексичних одиниць напам'ять;

В. автоматизація лексичних одиниць у вправах із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності.

До методичних навичок формування лексичної компетентності, якими повинен оволодіти майбутній викладач ФМ, відносимо такі: навички а) аналізу вправ для формування рецептивних і (ре)продуктивних навичок, засобів навчання (зокрема ЕЗН), Інтернет-ресурсів навчального призначення; труднощів оволодіння лексичним матеріалом; лексичних помилок; запропонованого викладачем плану-конспекту фрагменту / відеофрагменту ПЗ; б) укладання вправ, засобів навчання (зокрема ЕЗН) тощо для власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; укладання плану-конспекту ПЗ з формування лексичної компетентності за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для формування методичних навичок.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для поглиблення лексичних знань студентів. Оберіть вправу, метою якої є



визначення лексичних одиниць для позначення певного родового поняття.

A. Trouvez le contraire!

Б. Dans chacune des listes suivantes il y a un mot qui peut englober tous les autres. Encerclez-le.

В. Reliez les dessins aux noms de professions.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для поглиблення лексичних знань студентів. Оберіть вправу, метою якої є набуття студентами лексичних знань про синоніми.*

A. Dans chaque série encerclez les trois mots qui se rapportent plus au mot-clé de gauche.

Б. Lisez le texte et la liste des mots ci-dessous. Cochez le mot qui peut être le synonyme des mots en gras dans le texte.

В. Dans chaque série des mots barrez l'intrus.

**Приклад 3.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз вправ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ, готуючи завдання з поглиблення лексичних знань про синоніми для СР студентів I курсу, аналізуєте вправи за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи, її аудіосупровід, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента. Оберіть ті, які, з Вашої точки зору, є найдоцільнішими для використання відповідно до поставленої мети.*

*Режим доступу до ресурсів для аналізу:*

[http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux\\_pedagogiques/?id=1088&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1088&action=animer)

<http://exercices.free.fr/francais/voc/syn/syn3.htm>

<http://exercices.free.fr/francais/voc/syn/syn1.htm>.

**Приклад 4.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для поглиблення лексичних знань студентів. Оберіть вправу, метою якої є набуття студентами лексичних знань про способи словотвору.*

A. Dans chaque série encerclez les trois mots qui se rapportent plus au mot-clé de gauche.

Б. Trouvez le nom, le verbe ou l'adjectif à partir desquels ont été formés les mots suivants.

В. Dans chaque série des mots barrez l'intrus.

**Приклад 5.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для поглиблення лексичних знань студентів. Оберіть вправу, метою якої є визначення значення лексичної одиниці на основі знань про способи словотвору.*

A. Lisez les mots. Soulignez ceux dans lesquels la syllabe re- ou ré- traduit une idée

de répétition ou de retour.

Б. Traduisez les mots.

В. Complétez le texte avec les mots suivants.

**Приклад 6.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ, до якого хотіли б включити завдання для поглиблення лексичних знань студентів щодо сполучуваності лексичних одиниць. Зі своєї «методичної скарбнички» доберіть дотичну вправу*

А. Dans chaque série encerclez les trois mots qui se rapportent plus au mot-clé de gauche.

Б. Trouvez pour chacun des noms le verbe de la même racine : un vendeur, la formation, ...

В. En français on dit une carte de vœux, mais un carnet de santé. Formez les groupes de mots en utilisant le lexique suivant : adresse – chèque – crédit – électeur – étudiant – fidélité – identité – notes – séjour – téléphone – timbres – visite – famille nombreuse.

– Une carte de ...

– Un carnet de ...

**Приклад 7.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування рецептивних лексичних навичок аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

А. Lisez le texte. Complétez-le avec les mots ci-dessous.

Б. Lisez le texte. Faites une liste de vêtements mentionnés dans le texte.

В. Lisez les mots. Encerclez ceux qui correspondent au sujet «Transport».

**Приклад 8.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування лексичних навичок говоріння аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за критерієм відповідності практичній меті.*

А. Regarde les images et dis ce que tu prends au petit déjeuner.

Б. Complétez l'image avec les mots correspondants: les cheveux, les yeux, le nez, ....



В. Complétez les phrases avec les mots ci-dessous. Reproduisez les phrases.

**Приклад 9.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, розробляючи план-конспект фрагменту ПЗ для формування лексичної компетентності (тема «Les repas et les boissons»), аналізуєте відповідні вправи. Наведену нижче вправу Ви використаєте з метою:*

- А. формування репродуктивних лексичних навичок;
- Б. надання студентам лексичних знань;
- В. формування лінгвосоціокультурного компонента професійно орієнтованої франкомовної лексичної компетентності.

Вправа. A quelle fête française pouvez-vous associer les mots suivants : des crêpes, la bûche, la galette, des poules en chocolats?

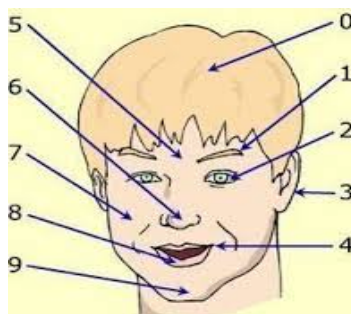
- А. Râques
- Б. L'Épiphanie
- В. Mardi gras
- Г. Noël

**Приклад 10.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбниці» є багато цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування професійно орієнтованої лексичної компетентності, Ви вирішили класифікувати вправи за їхніми цілями:*

1. для формування лексичних навичок письма;
2. для формування лексичних навичок говоріння;
3. для формування лексичних навичок аудіювання.

- А. En écoutant la chanson écrivez les curiosités de Paris que vous entendez.
- Б. Regardez l'image. Ecrivez le bon mot à côté de la chiffre.



В. Dites à vos voisins les vêtements et les couleurs que vous aimez et que vous détestez.

**Приклад 11.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираєте вправи для автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на рівні фрази. У своїй «методичній*

скарбничці» Ви знаходите таку вправу:

Terminez la phrase en choisissant parmi les mots ci-dessous: Alain aime... . Cécile préfère ... . André déteste ... . etc.

Mots à utiliser: le sport, la viande, les roses etc.

Трансформуйте інструкцію, надаючи вправі умовно-комунікативного характеру.

**Приклад 12.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Щоразу, працюючи з різними навчальними матеріалами, Ви поповнювали свою «методичну скарбничку» цікавими інструкціями та оригінальними завданнями до вправ для навчання лексики. Спробуйте встановити їхню відповідність, обираючи адекватну інструкцію до кожної вправи.

1. Qu'est-ce que vos amis veulent faire ? Trouvez-leur un emploi.
2. Reliez le sigle et le dessin.
3. Trouvez pour chacun des verbes un ou plusieurs noms de la même racine.
4. Faites des phrases qui contiennent chacune au moins deux mots suivants.
  - A. TGV (train grande vitesse); BD (bande dessinée) etc.
  - B. Réparer, vendre, changer, former, passer...
  - B.

|                                                      |                   |
|------------------------------------------------------|-------------------|
| Camille: J'adore voyager et je suis fort en langues. | Informaticien     |
| André: Je voudrais travailler avec un ordinateur.    | Guide touristique |
| ...                                                  | ...               |

Г. Le visage, le paysage, la personne, ...

**Приклад 13.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – у процесі підготовки плану-конспекту фрагменту ПЗ для формування лексичної компетентності у своїй «методичній скарбничці» знайшли цікаві вправи, які хотіли б використати. На жаль, інструкції до них відсутні. Прочитайте завдання до вправ та сформулюйте дотичні інструкції.

A. Toi, tu ne changeras jamais! Qu'est-ce que Charles joue bien! Cette jolie maison blanche. J'aime manger les choux.

B. sac – valise – malle – bagage – baluchon – paquet

|           |                                   |
|-----------|-----------------------------------|
| Faim:     | là où doivent marcher les piétons |
| Trottoir: | besoin ou envie de manger         |
| ...       | ...                               |

B. On y trouve des médicaments: c'est ... .

J'y range mon argent, c'est ... .

**Приклад 14.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ (тема

«*L'apparence et l'attitude*»), до якого включено фрагмент з удосконалення лексичних навичок говоріння. Укладіть умовно-комунікативну вправу (вид – підстановка у зразок мовлення) на основі мовного та мовленнєвого матеріалу зазначеної теми.

**Приклад 15.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – готуєтесь до ПЗ зі студентами IV курсу, однією із практичних цілей якого є розвиток умінь ознайомлювального читання за темою «*Le système politique en France*» на матеріалі тексту «*La séparation des pouvoirs et les institutions politiques en France*» (режим доступу: <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/la-separation-des-pouvoirs-et-les-institutions-politiques-en-france.html>). Визначте потенційні лексичні труднощі студентів. Укладіть вправи дотекстового етапу з метою подолання цих труднощів в процесі читання.

**Приклад 16.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ на I курсі за темою «*Les études à l'Université*», до якого включено фрагмент з удосконалення лексичних навичок говоріння. Укладіть умовно-комунікативну вправу (вид – завершення зразка мовлення) на основі мовного та мовленнєвого матеріалу зазначеної теми.

**Приклад 17.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте лексичний фрагмент ПЗ на I курсі (тема «*Le repas, les préparations culinaires*»), однією із цілей якого є формувати навички вживання лексичних омонімів (*verre m, vers m pl, vers*) на письмі. Укладіть відповідну вправу.

**Приклад 18.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: добирання способу семантизації.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – готуєтесь до ПЗ, однією із практичних цілей якого є ознайомлення студентів I курсу з новими лексичними одиницями з теми «*Les vêtements et la mode*». Вербальним контекстом для презентації лексичних одиниць Ви обираєте пісню *Dorothée «La valise»*. Випишіть лексичні одиниці, які підлягають засвоєнню студентами та визначте раціональні способи їх семантизації.

**Приклад 19.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – добираєте ЕЗН для вдосконалення лексичних навичок студентів у процесі СР. Проаналізуйте запропоновані засоби навчання, і конкретизуйте мету їх використання (режим доступу до ресурсу: <http://courseware.nus.edu.sg/cyberdupont/boutique/exercisecolorchange.html>).

- А. для ознайомлення з новими лексичними одиницями;
- Б. для вдосконалення лексичних навичок аудіювання;
- В. для формування лінгвосоціокультурної компетентності.

**Приклад 20.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз дидактичних ігор.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – проаналізуйте запропоновані дидактичні ігри з метою вдосконалення лексичної компетентності в процесі СР.*

1. для вдосконалення лексичних навичок аудіювання;
2. для вдосконалення лексичних навичок письма;
3. для удосконалення лексичних навичок читання.

А. <http://www.ericvangeel.be/>

Б. <http://lexiquefle.free.fr/num.swf>

В. <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/module2/2.3.html>

**Приклад 21.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення та доберіть ЕЗН для вдосконалення рецептивних лексичних навичок у процесі СР студентів I курсу за темою «Les vêtements et la mode». Критеріями аналізу є такі: відповідність рівню володіння студентами ФМ, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента.*

А. <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/module2/2.3.html>

Б. <http://lexiquefle.free.fr/vetement.swf>

В. <http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/vetements/index.htm#>

**Приклад 22.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes.Version 6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>) чи Test-W2, розробіть вправи для вдосконалення рецептивних лексичних навичок у процесі самостійної роботи студентів IV курсу за темою «Le système d'enseignement supérieur dans les pays francophones».*

**Приклад 23.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для ознайомлення студентів I курсу з новими лексичними одиницями за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність*

визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.

**Приклад 24.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – цікавитесь досвідом роботи колег з метою підвищення власного професійно-методичного рівня. Проаналізуйте лексичний фрагмент ПЗ. Визначте його цілі, етапи та прийоми, які використовує викладач.*

Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=XfKMQiL1E6E>.

**Приклад 25.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: упорядкування.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте фрагмент ПЗ для формування репродуктивних лексичних навичок за темою «Les sports d’hiver et d’été», де плануєте використовувати прийоми навчання у такій послідовності:*

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

А. самостійне вживання лексичних одиниць у фразі;

Б. об’єднання зразків мовлення в діалогічну єдність;

В. відповіді на різні типи запитань;

Г. використання зразків мовлення у мінітекстах.

**Приклад 26.** Тип: моделювальна, без ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним плані-конспекті фрагменту ПЗ з формування рецептивних лексичних навичок етапи навчання сформульовано некоректно. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 27.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з формування рецептивних лексичних навичок, в якому визначено лише етапи роботи. Впишіть до кожного з них відповідні прийоми навчання, орієнтуючись на запропонований укладачем зміст роботи ПЗ.*

**Приклад 28.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для формування репродуктивних лексичних навичок студентів I курсу. Спираючись на визначені укладачем етапи і прийоми навчання, доповніть фрагмент текстом про хід ПЗ, передбачивши як мовлення викладача, так і очікувані відповіді студентів.*

**Приклад 29.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, маєте розробити та представити на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у*

вищій школі» фрагмент ПЗ з домінантою «тренування у спілкуванні» для студентів I курсу з формування репродуктивних лексичних навичок за темою «*Les relations familiales*», передбачивши відповідні вправи. Використайте навчально-методичний комплекс з ФМ (Комірна Є.В., Самойлова О.П. *Manuel de français*. Перший рік навчання. – К.: Ірпінь, 2005).

**Приклад 30.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи план-конспект фрагменту ПЗ для формування лексичної компетентності на I курсі, плануєте проконтролювати лексичні знання антонімів ФМ (зокрема, прикметників за темою «*L'apparence*»). Розробіть тестові завдання множинного вибору.*

Методичні знання та методичні навички формування лексичної компетентності слугують підґрунтям для оволодіння магістрантами дотичними методичними вміннями, а саме: реалізовувати цілі формування лексичної компетентності; використовувати раціональні підходи до навчання лексики; здійснювати лінгвометодичний аналіз мовного та мовленнєвого матеріалу; аналізувати навчально-методичні комплекси з метою аналізу представлених вправ і завдань для набуття лексичних знань, формування лексичних навичок, лінгвосоціокультурної компетентності в оволодінні лексичним матеріалом, критично їх оцінювати, визначати ефективний режим їх виконання; аналізувати лексичний матеріал текстів для читання й аудіювання; визначати цілі і специфіку змісту навчання на кожному етапі формування лексичних навичок; надавати лексичні знання; визначати оптимальний обсяг нових лексичних одиниць для презентації на одному ПЗ; визначати етапи формування лексичної компетентності, визначати задачі і прийоми на кожному з етапів; використовувати різні типи і види вправ відповідно до етапів формування лексичних навичок, обираючи ефективний режим їх виконання; чітко формулювати інструкцію до вправи та, за необхідності, надавати зразок її виконання; максимально забезпечувати комунікативну спрямованість вправ; обирати найоптимальніші способи презентації лексичних одиниць; добирати з інших джерел і самостійно розробляти додаткові вправи; добирати вербальний контекст для презентації нових лексичних одиниць; знаходити контекст, використовувати різні засоби для пояснення фонової та безеквівалентної лексики; укладати лінгвосоціокультурний коментар і навчати студентів цього виду навчальної діяльності; добирати, розробляти різні засоби навчання, зокрема ЕЗН, та творчо і методично обґрунтовано їх використовувати; аналізувати самостійно укладені вправи, розроблені засоби навчання (зокрема ЕЗН) з точки зору їх ефективності; реалізовувати в органічній єдності цілі формування лексичної компетентності; навчати стратегій оволодіння лексикою,



зокрема стратегій запам'ятовування нових лексичних одиниць; використовувати різні форми роботи (індивідуальну, парну, в малих групах тощо) і раціонально їх поєднувати; планувати, укласти та реалізовувати фрагмент з формування лексичної компетентності під час ПЗ з ФМ в органічній єдності з попереднім і наступним етапами; здійснювати самоаналіз фрагменту ПЗ з формування лексичної компетентності, проведеного під час ПЗ; вносити методичні корективи в процесі реалізації відповідного фрагменту; аналізувати дотичний фрагмент ПЗ, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; прогнозувати труднощі засвоєння студентами лексичного матеріалу, визначати та використовувати ефективні способи і прийоми їх попередження і подолання; помічати і методично коректно виправляти лексичні помилки; використовувати різні форми і способи контролю й оцінювання рівня сформованості лексичної компетентності, розробляти відповідні контрольні завдання; добирати Інтернет-ресурси навчального призначення та методично обґрунтовано їх використовувати, зокрема в процесі організації СР студентів; організовувати СР для вдосконалення лексичної компетентності (зокрема з використанням Інтернет-ресурсів навчального призначення), з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів; формувати спеціальні навчальні вміння (самонавчання, самоконтролю, самокорекції) в процесі СР з удосконалення лексичних навичок; розвивати здатність студентів до порівняння, зіставлення лексичних одиниць, мовну здогадку з опорою на індивідуально-психологічні особливості студентів, зокрема шляхом навчання індивідуальних стратегій; організовувати індивідуалізоване та диференційоване формування лексичних навичок, зокрема з використанням ІКТ; здійснювати опосередкований контроль СР студентів з удосконалення лексичних навичок; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні лексичної компетентності в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклади НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: моделювальна, з використанням ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з доміантою «практика у спілкуванні» (I курс, тема «Les vêtements et la mode»), до якого включаєте фрагмент з формування у студентів рецептивних і репродуктивних лексичних навичок. Використайте навчальні матеріали, представлені на Інтернет-ресурсі навчального призначення <http://lexiquefle.free.fr/>.*

**Приклад 2.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання лінгвосоціокультурного коментаря.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте фрагмент ПЗ для розвитку вмінь ознайомлювального читання тексту «Les fêtes françaises» (тема «Les coutumes de la fête de Noël et du Jour de l'An», I курс). Проаналізуйте запропонований уривок з тексту, доберіть лексичні одиниці з лінгвосоціокультурною семантикою та укладіть відповідний коментар, який Ви використаєте на дотекстовому етапі для зняття у студентів лексичних труднощів їх розуміння.*

Noël est célébré dans toute la France, mais plus spectaculairement en Provence: des cortèges de bergers, des joueurs de flûte et des tambourinaires se déroulent ce jour-là dans les villages. On chante les vieux noëls écrits au XVII siècle.

Le réveillon de Provence, lui aussi, est typique: c'est un repas maigre qui réunit les familles avant la messe de minuit. Le dîner ne doit pas comporter de viande. Il comporte la soupe au poisson, les escargots, le gâteau de Savoie.

C'est au XVI siècle que l'habitude de décorer le sapin à Noël se développe en Alsace. Après la guerre de 1870, de nombreux Alsaciens émigrent, emportant avec eux cette coutume: l'occasion pour tous les Français de découvrir le sapin de Noël. A l'origine, il était décoré de pommes rouges, noix sèches et friandises. On raconte que, vers 1850, à cause d'une année de grande sécheresse, les pommes et les noix ont été remplacées par des boules en verre ... ce furent les premières boules de Noël. (D'après La France, Larousse).

Методичних знань, навичок і вмінь з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні професійно орієнтованої лексичної компетентності магістранти набувають шляхом виконання завдань і НМЗ, представлених в ІКНС.

### **3.1.1.3 Самостійне оволодіння субкомпетенцією з формування граматичної компетентності**

Професійно орієнтовану граматичну компетентність майбутнього вчителя ІМ, услід за Т.О. Стеченко, розуміємо як визначений рівень володіння граматичними, соціокультурними та мовленнєвими знаннями, навичками й уміннями, що дозволяє майбутньому вчителю здійснювати міжкультурне спілкування та успішно реалізовувати професійну діяльність [641, с. 49].

Сформованість граматичної компетентності у майбутніх учителів ФМ, як зазначає Д.А. Руснак, передбачає взаємодію таких її компонентів: знання граматичної системи ФМ; репродуктивні та рецептивні граматичні навички; вміння вживати граматичні структури у власному мовленні й аналізувати

мовлення інших людей (зокрема учнів / студентів) відповідно до норм ФМ [581, с. 22]. Отже, успішність формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної граматичної компетентності зумовлюється набутими граматичними знаннями, рівнем володіння граматичними навичками, які взаємодіють в органічній єдності з граматичною усвідомленістю [612]. Проаналізуємо названі компоненти.

Граматичні знання майбутнього вчителя ІМ, на думку О.І. Вовк, це не лише граматичні правила, визначення й узагальнення, але й способи дії з відповідними граматичними формами [119, с. 71]. Науковці вважають, що граматичні знання майбутнього вчителя ІМ представлені практичними знаннями (оперативні правила, правила-інструкції, мовленнєві зразки для виконання певної дії тощо) та теоретичними (означений / неозначений артикль, безособова форма дієслова, порядок слів у реченні тощо) [486, с. 13], знаннями граматичних структур ІМ, які містять соціокультурний компонент [485, с. 60]. Л.К. Орловська наголошує, що в процесі формування іншомовної граматичної компетентності не варто надавати студентам декларативних знань, а слід спонукати їх до активного виведення знань, до самостійних висновків, умовиводів та узагальнень, стимулюючи при цьому їхню пізнавальну активність, використовуючи процедурні знання, які мають форму інструкцій, коментарів [485, с. 54]. Набуті та засвоєні граматичні знання, зокрема процедурні, є передумовою ефективного оволодіння граматичними навичками.

Граматичну навичку науковці тлумачать як 1) синтезовану дію вибору моделі, адекватної мовленнєвому завданню в даній ситуації, і коректному оформленню мовленнєвої одиниці будь-якого рівня, яка функціонує в навичкових параметрах і слугує однією із умов реалізації мовленнєвої діяльності [514, с. 150]; 2) здатність автоматизовано викликати із довготривалої пам'яті граматичні засоби, необхідні для реалізації спілкування, тоді як здатність використовувати граматичні навички та знання для вирішення різних комунікативних задач вважається граматичним умінням [427, с. 121]. Відомо, що однією із передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній і письмовій формах є репродуктивна граматична навичка, а вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формі – рецептивна граматична навичка. Сформованість репродуктивної навички передбачає адекватний вибір граматичної структури, яка відповідає ситуації мовлення, оформлення її за нормами ІМ і реалізацію в усному чи писемному мовленні, а рецептивної – сприймання звукового або графічного образу граматичної структури в тексті, її розпізнавання та співвіднесення із відповідним значенням [420, с. 239-240]. Погоджуємося із науковцями в тому, що недостатній рівень

сформованості граматичних навичок є непоборним бар'єром на шляху формування мовленнєвої та соціокультурної компетентностей [234, с. 26].

О.А. Рязановою уточнено номенклатуру граматичних навичок студентів мовного ВНЗ (рівні B2-C2), а саме: *(ре)продуктивні* граматичні навички – утворювати граматичні форми та конструкції; добирати й уживати граматичні конструкції залежно від ситуації спілкування; варіювати граматичне оформлення мовлення в процесі зміни комунікативного наміру; володіти способами інтерпретації значення та перекладу основних граматичних категорій рідною мовою; формулювати граматичне правило з опорою на схему і таблицю; розрізняти граматичне оформлення усних і письмових текстів; використовувати граматичні явища в мовленні; *рецептивні* граматичні навички – впізнавати / виокремлювати із мовлення граматичні конструкції та співвідносити їх з відповідним смисловим значенням; диференціювати й ідентифікувати граматичні явища (за формальними ознаками та стройовими словами); співвідносити значення граматичних форм / конструкцій із семантикою; розрізняти схожі за формою явища рідної та ІМ; прогнозувати граматичні форми слова / конструкції; встановлювати групи членів речення (підмет, присудок, обставина); визначати структуру простого речення (за стройовими елементами, за порядком слів тощо); визначати структуру складного речення, межу підрядних речень, зворотів тощо; встановлювати логічні, часові, причинно-наслідкові, сурядні та підрядні зв'язки між частинами речення; встановлювати зв'язки між реченнями всередині абзацу чи складного синтаксичного цілого в опорі на засоби міжфразового зв'язку [583, с. 10-11].

Зміст іншомовної граматичної компетентності, на думку Л.К. Бободжанової, крім знань елементів мови й умінь їх використовувати в мовленні повинен містити також знання, навички та вміння, які сприяють засвоєнню соціально-культурних норм і національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки представників іншомовної культури у життєво важливих ситуаціях. Тому дослідниця акцентує формування іншомовної граматичної компетентності з урахуванням національно-культурних особливостей виучуваної ІМ в сфері іншомовного професійного спілкування [78, с. 6-9]. В цьому контексті науковець уточнює дотичні граматичні навички та вміння, які заслуговують на увагу в контексті формування професійно орієнтованої франкомовної граматичної компетентності (далі по тексту термін «граматична компетентність» вживаємо як синонім) майбутніх учителів, саме: *граматичні навички* утворювати граматичні форми і конструкції відповідно до національно-культурної специфіки ІМ; добирати і вживати граматичні конструкції залежно від ситуації спілкування, враховуючи при цьому культурні цінності виучуваної

ІМ; впізнавати / виокремлювати із мовлення граматичні конструкції та співвідносити їх з відповідним смисловим значенням відповідно до норм культури виучуваної ІМ; варіювати оформлення висловлювання в процесі зміни комунікативного наміру співрозмовника; володіти способами інтерпретації значень і перекладу основних граматичних категорій; диференціювати й ідентифікувати граматичні явища ІМ за формальними ознаками та стройовими словами; *граматичні вміння* використовувати граматичні знання на практиці та вибудовувати висловлювання, які адекватно відображають культурні цінності як виучуваної ІМ, так і власні, але у формі, прийнятній для носія ІМ; вибудовувати власні граматично коректні висловлювання відповідно до норм культури виучуваної ІМ; виокремлювати культурні цінності шляхом спостереження за носіями інших культур і взаємодії з ними, не звертаючись до них із прямими запитаннями; використовувати знання з метою досягнення взаєморозуміння з носіями ІМ [78, с. 10-11].

Ю.В. Машкіна вважає, що навчання іншомовної граматики – це обов'язкова умова формування полікультурної мовної особистості студентів лінгвістичного ВНЗ, що передбачає не лише розуміння правил, формування навичок і вмінь, але й розвиток відчуття мови, тобто концептуального усвідомлення доцільності використання тих чи інших явищ [416, с. 11-12]. Відтак, вагомою є граматична усвідомленість як здатність людини розмірковувати над процесами формування своєї граматичної компетентності, свідомо реєструвати й розпізнавати граматичні структури в усному і писемному мовленні, їхні особливості та закономірності їх утворення і функціонування; знати свій «тип» мовця і «учня» (у нашому випадку – «студента»), аналізувати граматичну сторону свого мовлення тощо [420, с. 240].

Важливою для оволодіння професійно орієнтованою франкомовною граматичною компетентністю є *навчально-стратегічна* компетентність. Навчальний компонент – це здатність та готовність ефективно оволодівати професійно орієнтованою граматичною компетентністю, здійснюючи самоконтроль, самооцінювання та самокорекцію за процесом і результатом власного учіння. Стратегічний компонент, з точки зору Л.К. Орловської, це сукупність знань, навичок і вмінь учитися в процесі оволодіння граматиною ІМ, використовувати з максимальною ефективністю наявні засоби і форми навчання, що передбачає формування і розвиток стратегій вивчення мови, а саме: *когнітивних* (самостійне виведення правил вживання й утворення граматичних структур, що досягаються за допомогою евристичної бесіди, яку проводить викладач; використання різноманітних джерел з метою отримання нової навчальної інформації; систематизація вивченого граматичного матеріалу

шляхом узагальнення його в таблицях; контрастивний аналіз, зіставлення граматичної структури ІМ з рідною з метою усвідомлення схожості / відмінності); *компенсаторних* (візуалізація правил за допомогою таблиць, схем, формул тощо, побудову висловлювань за аналогією зі зразком мовлення [485, с. 61-62]. Крім того, до когнітивних стратегій, які відіграють важливу роль у процесі оволодіння граматиною ІМ відносять аналіз та усвідомлення правил, добирання прикладів до них; дедуктивне обґрунтування й аргументацію граматичних явищ [420, с. 448].

Ю.В. Машкіна вважає, що для ефективного формування іншомовної граматичної компетентності необхідно використовувати такі стратегії: а) міжмовного контрастування; б) внутрішньомовного контрастування; в) граматичного конструювання; г) моделювання ситуацій мовленнєвого спілкування з метою використання засвоєних граматичних знань, сформованих граматичних навичок і вмінь [416, с. 13]. Ю.А. Сітнов акцентує важливість урахування когнітивних стилів студентів, що передбачає такі інтелектуальні дії: аналіз і систематизацію мовних фактів; встановлення зв'язків між різними граматичними явищами; віднаходження причинно-наслідкових зв'язків між мовними явищами; оцінку різних варіантів дій; усвідомлення відносності закономірностей і правил; узгодження суперечливих мовних фактів [610].

Успішне оволодіння граматичною компетентністю зумовлене сформованістю у студентів *лінгвосоціокультурної* компетентності, що передбачає знання соціокультурних реалій країни виучуваної ІМ; навички сприймати та розпізнавати соціокультурні реалії, вибирати соціокультурну інформацію відповідно до ситуації мовлення та вміння будувати свою мовленнєву поведінку відповідно до норм, прийнятих в іншомовному соціумі [641, с. 52-53] тощо.

У процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів вагомим є *професійний* компонент, який, як вважають дослідники, забезпечує їхню здатність до успішної професійної діяльності і містить *знання* з методики та лінгвістики, які мають значення для викладання ІМ у ЗНЗ [485, с. 63], про структуру мовних одиниць різних рівнів і способи їхнього графічного зображення, про різні види помилок, які можуть мати місце при вживанні граматичних структур, критерії оцінювання, способи презентації граматичного матеріалу (дедуктивний, індуктивний), структуру вправ, типи і види вправ, про типи і види опор, понять «правило», «правило-інструкція», «евристична бесіда», «навчально-комунікативна ситуація» [641, с. 55]; *вміння* організувати навчальну діяльність учнів з оволодіння граматиною ІМ і керувати цією діяльністю та мовленнєві вміння для здійснення навчальної та контролюючої функцій вчителя ІМ [485, с. 63]; вміння оцінювати і локалізувати граматичні

помилки з метою подальшої корекції; виправляти граматичні помилки; порівнювати граматичні структури ІМ та рідної і виявляти ознаки схожості / відмінності з метою прогнозування можливих труднощів їх засвоєння; просто і доступно пояснювати граматичний матеріал, використовуючи правило, правило-інструкцію, евристичну бесіду; готувати схеми, які відображають будову виучуваної граматичної структури; формулювати завдання до вправ і розробляти граматичні вправи; створювати навчально-комунікативні ситуації для навчання розуміння та вживання граматичних структур [641, с. 55-56].

З огляду на вищевикладене доходимо висновку, що викладач ФМ в процесі формування у студентів граматичної компетентності реалізує такі цілі: практичну, лінгвосоціокультурну, розвивальну, виховну, професійну.

*Практична* мета передбачає надання студентам граматичних знань, формування і вдосконалення рецептивних і репродуктивних граматичних навичок.

*Лінгвосоціокультурна* мета полягає у формуванні здатності до соціолінгвістичної спостережливості та чутливості, до зіставлення феноменів граматичних систем ФМ і рідної, їх аналізу та рефлексії, до використання набутих знань про соціокультурні особливості вживання окремих граматичних структур (напр., дієслів у Futur simple, модальних дієслів «vouloir», «pouvoir» тощо) та вмінь їх розпізнавати і використовувати у власному мовленні.

*Розвивальна* мета обумовлена 1) розвитком різних видів пам'яті, мовленнєвої здогадки, здатності до порівняння, зіставлення, узагальнення, імітації, мовленнєвої уваги; 2) розвитком уміння співставляти рідну культуру та культуру виучуваної ІМ, білінгвальних умінь представляти свою країну в іншомовному середовищі з урахуванням особливостей культури останнього [78, с. 13]; 3) розвитком умінь самостійної НПД в позааудиторних умовах, самоконтролю, самокорекції, зокрема з використанням ІКТ і вмінь раціонально використовувати відповідні прийоми; 4) розвитком здатності студентів запам'ятовувати граматичний матеріал з опорою на їхні індивідуальні особливості та з урахуванням індивідуального типу пам'яті (логічної, образної, емоційної) та здатності до переносу граматичних знань і навичок у нову ситуацію; 5) розвитком мовної здогадки; інтуїції, відчуття мови, що, на думку Ю.В. Машкіної [416, с. 12], забезпечує адекватне володіння граматичними структурами в плані їх практичного використання; 6) навчанням когнітивних і компенсаторних стратегій оволодіння франкомовною граматичною компетентністю.

Реалізація *виховної* мети покликана виховувати розуміння важливості оволодіння іншомовною граматичною компетентністю для ефективного

спілкування у життєво важливих ситуаціях, готовність до самостійного вдосконалення іншомовної граматичної компетентності; формувати вміння використовувати ІМ як засіб культурознавчої освіти та самоосвіти в процесі вивчення інших культур; збагачувати уявлення про етику спілкування з носіями ІМ [78, с. 13].

*Професійна* мета полягає у демонстрації студентам способів, прийомів, засобів формування граматичної компетентності; в ознайомленні 1) з особливостями презентації нового граматичного матеріалу, зокрема, з використанням вербального контексту (віршів, пісень, тощо); 2) з різними типами навчальної інформації для набуття граматичних знань та особливостями їх використання; 3) із засобами контролю за рівнем набуття граматичних знань, сформованості граматичних навичок; 4) з цілями й особливостями використання ІКТ в умовах аудиторної та СР; 5) з цілями та видами мовних граматичних ігор.

Поділяємо точку зору Н.В. Шаренди і вважаємо, що на ПЗ з ФМ необхідно надавати майбутнім учителям інформацію про типові мовні (зокрема граматичні) помилки з тим, щоб у процесі професійно-методичної діяльності він швидко їх ідентифікував. У зв'язку з цим дослідниця акцентує необхідність створення «бінарного еталону» як специфічного образу мовного явища, створеного на основі ознак норма / помилка, що передбачає постійне порівняння нормативних / помилкових мовних (зокрема граматичних) форм і забезпечує набуття студентами відповідних професійно орієнтованих граматичних знань. Розвиток уміння ідентифікувати граматичні помилки, вважає науковець, повинно відбуватися на ПЗ з ФМ і пропонує використовувати з цією метою відповідний комплекс вправ, до якого входять 1) тренувальні вправи на диференціацію, впізнавання на рівні окремих речень, які спрямовані на формування вмінь ідентифікувати й фіксувати помилки та 2) і окремих фраз і понадфразової єдності), які мають на меті розвивати вміння ідентифікувати та фіксувати помилки з паралельним контролем змісту висловлювання. З метою попередження «квазікорекції» автор пропонує використовувати «провокаційні» вправи та «вправи-пастки» [741]. На нашу думку, укладені викладачем «бінарні еталони» можна розглядати як один із типів навчальної інформації для набуття студентами професійно орієнтованих граматичних знань, який доцільно використовувати на ПЗ з ФМ на етапі автоматизації дій студентів з новими граматичними структурами. Із власного педагогічного досвіду викладання ФМ у ВНЗ можемо констатувати, що самостійне укладання студентами «бінарних еталонів» на основі власних «улюблених» (термін за Н.Ф. Бориско [90, с. 55]) граматичних помилок і спостереження за граматичними помилками інших



студентів сприяє їх мінімізації в процесі власної комунікативної діяльності.

Реалізація професійної мети передбачає, зокрема, й навчання прогнозуванню труднощів студентів у процесі оволодіння граматичною компетентністю та ознайомлення із прийомами їх попередження і подолання.

Засвоєння граматики будь-якої ІМ, зауважує Р. К. Міньяр-Белоручев, спричиняє багато труднощів, які посилюються граматичними термінами і правилами та чисельними виключеннями із правил [429, с. 27], що є причиною граматичних помилок, які унеможливають реалізацію комунікативного наміру та спричиняють соціокультурні непорозуміння. Услід за Н.К. Скляренко [612], до труднощів оволодіння граматикою ІМ відносимо наявність / відсутність певних граматичних явищ у рідній мові (наприклад, у французькій – наявність граматичного явища «артикль», відсутність відмінків та середнього роду іменників); співвідношення значень і випадків вживання граматичних явищ у рідній та ФМ (наприклад, майбутнього часу *Futur simple*, що у ФМ має дуже важливе етично-культурне та соціолінгвістичне значення, зумовлене менталітетом французів); способом утворення форми граматичних явищ (наприклад, у ФМ майбутній час *Futur simple* є простим) тощо.

Причиною граматичних помилок, вважають дослідники [134], є граматична міжмовна та внутрішньомовна інтерференція. У ФМ міжмовна інтерференція під впливом граматичних ознак рідної мови проявляється у визначенні роду іменників, вживанні присвійних прикметників, часових форм дієслова, керування дієслів (під терміном «керування» у методиці навчання романських мов розуміють прийменникове приєднання дієслова до дієслова (*promettre de faire qch*), іменника до дієслова (*promettre une belle somme d'argent*), іменника до іменника (*promettre une belle somme d'argent à son copain*) в межах як іменного (*gros de qch*) чи дієслівного словосполучення (*faire accueil à qn*), так і цілої фрази (*s'accoutumer à ce que...* [355, с. 3]) тощо, а внутрішньомовна – наприклад, у вживанні дієслів «avoir» та «être» у складних часах тощо. Викладач повинен пам'ятати про зони міжмовної та внутрішньомовної інтерференції в процесі підготовки до ПЗ, під час добору / розроблення вправ, добору / укладання правил-інструкцій тощо, керуючись найтипівішими помилками, прогнозування і попередження яких уможливується шляхом урахування не лише специфіки граматичних явищ, але й об'єктивних труднощів їх засвоєння [134, с. 308-309]. З метою подолання внутрішньомовної інтерференції, вважає І.Ю. Усенко, ефективною є корекція граматичних навичок, що передбачає комплекс прийомів навчання, спрямованих на деавтоматизацію неправильно сформованих навичок як результату внутрішньомовної інтерференції, що забезпечує формування нових

іншомовних динамічних стереотипів [692]. Ефективними є вправи на міжмовні співставлення, контрастувальні вправи, аналіз, пояснення.

Успішне формування у студентів граматичної компетентності зумовлене їхніми індивідуальними особливостями – аналітичними здібностями, гарно розвиненими навичками класифікації граматичних явищ з опорою на їх ознаки, логічного мислення, пам'яті тощо. Н.О. Кафтайлова зауважує, що під час ознайомлення з концептом іншої культури, вираженим за допомогою граматичних засобів, відбувається обов'язковий аналіз фрагменту особистої картини світу і засобів їх відображення у мові, а процеси виявлення / впізнавання, аналізу й інтерпретації інокультурних концептів залежать від індивідуальних особливостей студента (його запасу культурно значущих факторів, а також рівня володіння граматичними засобами їх вербалізації) [264, с. 13]. Для підвищення ефективності керування процесом формування іншомовних навичок (граматичних зокрема) необхідно враховувати і контролювати індивідуальні, зокрема, афективні, характеристики студентів, основними з яких є інструментальна мотивація (позитивний вплив) і тривожність студентів в аудиторії (негативний вплив). Одна із причин підвищення тривожності викликана станом невизначеності студента стосовно способу й умов виконання граматичної дії, що є об'єктом засвоєння [582, с. 17].

На формування граматичної компетентності суттєво впливають умови організації відповідного навчання, які, як ми вважаємо, є результатом рівня сформованості у викладача відповідної методичної субкомпетенції. Поділяємо точку зору науковців у тому, що труднощі оволодіння студентами граматиною ФМ зумовлені тим, що 1) нові граматичні структури подаються поза контекстом, що в майбутньому унеможлиблює їх адекватне ситуативне використання; 2) навчання граматики часто обмежується заучуванням граматичних конструкцій, однотипними вправами; 3) використовуються переважно фронтальні форми роботи [612]; 4) викладач занадто довго і детально пояснює граматичне явище, надаючи переважно теоретичні знання; 5) студенти недостатньо залучаються до аналізу граматичного явища; 6) пояснення форми граматичного явища випереджає демонстрацію його комунікативного значення і функцій у мовленні; 7) тренування граматичного матеріалу організовується лише на рівні форми, ігнорується робота над оволодінням репродуктивними навичками, разом із тим контроль відбувається на рецептивному та репродуктивному рівнях, що спричиняє граматичні помилки студентів – при цьому викладач оцінює таку ситуацію як недостатнє володіння граматичним матеріалом і знову вдається до пояснення та тренування граматичного матеріалу на мовному рівні, що унеможлиблює

адекватне використання граматичного матеріалу в мовленні; 8) не враховуються психологічні типи студентів, що потребує різних способів пояснення та тренування граматичного матеріалу [11, с. 131]; недостатньо використовуються ЕЗН, Інтернет-ресурси навчального призначення для поглиблення граматичних знань, удосконалення граматичних навичок в умовах СР, що унеможлиблює забезпечення достатнього рівня самоконтролю та самокорекції.

Майбутній викладач ФМ повинен навчитися виявляти труднощі формування у студентів граматичної компетентності, враховувати їх та організувати роботу щодо їх попередження та подолання на відповідних етапах формування зазначеної компетентності у єдності всіх її складників, використовуючи ефективні методи, прийоми і засоби навчання.

Для надання студентам граматичних знань методисти [119; 485; 581; 612] рекомендують використовувати різні типи навчальної інформації: правила (описові правила і правила-інструкції); зразок мовлення на рівні словоформи, словосполучення, фрази, понадфразової єдності; модель; схема; ілюстративна таблиця; когнітивна метафора (вербальна або зображальна); табличні тести (наприклад, типи артиклів, їхні форми і правила вживання у мовленні) [482].

Магістрант як майбутній викладач ФМ повинен знати, що формування граматичних навичок відбувається поетапно. Так, Ю.А. Сітнов вважає, що ефективне формування граматичної компетентності студентів-лінгвістів передбачає чотири етапи: 1) формування і корекція образів граматичних явищ; 2) удосконалення комунікативної граматичної компетентності; 3) розвиток умінь відтворювати образи граматичних явищ (етап комунікативної граматики); 4) розвиток умінь самостійно вдосконалювати граматичну компетентність [610]. Вважаємо, що цілі визначених дослідником етапів можна реалізувати шляхом виконання відповідних вправ на етапі ознайомлення з граматичними структурами та на етапі автоматизації дій студентів з граматичними структурами (на рівні фрази, на рівні понадфразової єдності) [612]. На етапі ознайомлення викладач пояснює нові граматичні явища. Зауважимо, що добір граматичних явищ у пасивній граматичній мінімум здійснюється на основі принципів частотності та розповсюдженості в книжно-писемному мовленні, багатозначності, а в активній граматичній мінімум – на основі принципів коефіцієнта стабільності, зразковості, виключення синонімічних граматичних явищ [134, с. 310-311]. Вибір способу пояснення граматичного матеріалу (індуктивного чи дедуктивного) залежить від низки факторів: 1) характеру граматичного явища, 2) наявності (індуктивний) чи відсутності (дедуктивний) аналогічного граматичного явища в рідній мові, 3) мовної підготовки студентів

та їхнього мовленнєвого досвіду, 4) призначення граматичного матеріалу. Пояснити новий граматичний матеріал означає: а) розкрити його формальні ознаки, б) пояснити значення, тобто семантичні особливості, в) пояснити функцію в мовленнєвому контексті, г) провести первинне закріплення. Пояснення закінчується перевіркою розуміння [134, с. 311-313].

Ознайомлення з граматичними структурами активного мінімуму відбувається з використанням реальної чи навчальної ситуації, а пасивного – в контексті. Втім Ю.І. Пассов наголошує, що принципово формування граматичних навичок передбачає: 1) функціональну орієнтацію процесу формування навичок, що передбачає засвоєння форми разом із функцією, на її основі; 2) ситуативність (умовна чи реальна) як обов'язкова умова формування мовленнєвих навичок, здатних до переносу; 3) умовно-мовленнєві вправи як засіб формування навичок; 4) квантування правил як спосіб керування формуванням навичок; 5) записування на слух з одноразового пред'явлення як комплексне підкріплення для становлення навичок [513, с. 152].

На думку Ю.А. Сітнова, навчальний матеріал доцільно організовувати на базі тематичних сценаріїв, в кожному із яких задіяні кілька модулів граматичного явища, які втілюють їхні комунікативно-когнітивні структури. Порядок введення нового матеріалу зумовлюється не систематичністю граматичного явища, а комунікативними потребами ситуації спілкування. Це, як стверджує дослідник, забезпечує інтенсивність навчального процесу [610].

З точки зору Н.В. Язикової, готуючи фрагмент заняття для ознайомлення з новою граматичною структурою, викладач повинен вирішити низку завдань: 1) проаналізувати граматичну структуру та визначити об'єкти навчання; спрогнозувати труднощі оволодіння нею з точки зору форми, граматичного значення і сфери вживання (лінгвометодичний фактор); 2) проаналізувати попередній досвід студентів, рівень володіння граматичними структурами, які будуть використовуватися в якості опори в процесі оволодіння новим граматичним матеріалом (понятійно-операційна складова готовності суб'єкта навчальної діяльності), ставлення студентів до навчальної дисципліни (мотиваційно-особистісний аспект діяльності), вікові та індивідуальні психологічні особливості членів академічної групи та окремих студентів (психологічний фактор); 3) проаналізувати педагогічні умови (кількість студентів у групі, засоби навчання, які є у розпорядженні викладача, місце ПЗ в циклі занять тощо); 4) уточнити методичну задачу, тобто сформулювати конкретно прогнозований результат на основі проведеного аналізу навчальної ситуації, визначити етап навчання (ознайомлення, тренування, спілкування), вид мовленнєвої діяльності (методичний фактор); 5) обрати адекватний спосіб

презентації граматичної структури; 6) розробити відсутні в навчально-методичному комплексі засоби зорової наочності для організації успішного оволодіння новою граматичною структурою, її осмислення й усвідомлення; 7) сформулювати відповідний контекст для презентації граматичної структури або обрати його в навчально-методичному комплексі (індуктивний спосіб); у разі використання дедуктивного способу презентації, обрати / сформулювати адекватне правило, дібрати приклади, які яскраво ілюструють граматичне значення і сферу вживання граматичної структури; 8) розробити вправи для організації ознайомлення і тренування граматичної структури, співвіднести їх з особливостями конкретної навчальної ситуації; 9) упорядкувати етапи, прийоми, вправи у відповідній послідовності [764, с. 52-53].

Змістом етапу автоматизації дій студентів з граматичними структурами є рецептивні і рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні та деякі некомунікативні вправи на впізнавання, диференціацію, ідентифікацію, вибір граматичної структури за контекстом, на перевірку розуміння граматичної структури (для формування рецептивних граматичних навичок) і переважно рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення, підстановку у зразок мовлення, трансформацію, завершення зразка мовлення; відповіді на різні типи запитань, постановка запитань, самостійне вживання зразка мовлення на рівні фрази і понадфразової єдності з новою граматичною структурою [420, с. 247-252]; заповнення таблиці / схеми, спираючись на формальні ознаки та виведення правила; добір граматичного матеріалу із тексту для ілюстрації правила-інструкції; перекладні вправи [134, с. 315-317].

Навчання стратегій, як зазначає Ю.В. Машкіна, реалізується через відповідну систему прийомів, а саме: а) презентацію граматичних структур; б) запам'ятовування програмного граматичного матеріалу; в) формування навичок оперування граматичними структурами (прийоми структурування): демонстрація мовленнєвого зразка, перекодування, доповнення матеріалом, що підлягає запам'ятовуванню; серіація, повторення, групування, імітація, виконання дій за аналогією зі зразком, з опорою на таблицю, схему, мовленнєву ситуацію [416].

У процесі формування у студентів граматичної компетентності викладач використовує різні засоби навчання, до яких традиційно відносять малюнки, таблиці, схеми, картки [612]. Відеограма, як зазначає А.М. Щукін, використовується для семантизації матеріалу на рівні граматичної форми та його закріплення з опорою на зоровий образ [757, с. 236]. На думку О.А. Беякової, використання проблемних завдань для формування

граматичних навичок передбачає пред'явлення студентам прикладів мовних явищ, які вони аналізують, роблять умовиводи, узагальнюють окремі факти, самостійно формулюють граматичні правила й оволодівають ними. Моделювання викладачем проблемних завдань повинно відбуватися з урахуванням етапу формування граматичних навичок та особливостей граматичного явища [61, с. 13].

Мовні ігри, зауважує Г.О. Китайгородська, замінюють вправи. Підтримуємо науковця і вважаємо, що розкутість, інтерес, а також певний обсяг мовного матеріалу, що підлягає опрацюванню та використовується у мовній грі, – все це робить мовні ігри дуже ефективним видом роботи для формування граматичної компетентності, адже забезпечує багаторазове повторення одного і того ж мовленнєвого зразка чи мовної одиниці в умовах високої емоційної напруги шляхом використання жорстких правил гри [272, с. 125; 419, с. 139]. Оскільки більшість ігор передбачають використання роздавального матеріалу й інших видів зорових опор, студенти можуть самостійно проаналізувати мовні явища, чому сприяє змагальний характер гри, який прискорює аналітичний пошук необхідного рішення, що уможливлює набуття мовних знань, усвідомлення мовних явищ. Ігри можуть бути готовими – лото, карти (наприклад, відмінювання дієслів), доміно (засвоєння закінчень дієслів у різних часових формах), граматичні кросворди тощо, які використовуються в стандартній формі, але наповнюються відповідним навчальним матеріалом і ті, що створюються спеціально викладачем – відновлення фраз, граматичне розшифрування телеграм, розподілення і групування іменників, дієслів, прикметників тощо [419, с. 139-140], мовна гра «Хто укладе найбільше запитань за змістом картини (тексту, серії малюнків)» [134, с. 316]. З метою формування іншомовної граматичної компетентності дослідники пропонують використовувати лінгвістичний корпус [583], мультимедійну програму [416], навчальну комп'ютерну програму [581] тощо.

Процес формування граматичної компетентності та його результат мають контролюватися викладачем. Іншомовну граматичну компетентність студентів-лінгвістів, зазначає Ю.А. Сітнов, можна вважати достатньою мірою сформованою, якщо вони вільно оперують такими інтелектуальними діями як: аналіз і систематизація мовних фактів, встановлення схожих і відмінних рис між різними граматичними явищами, визначення причинно-наслідкових зв'язків між граматичними явищами виучуваної мови, оцінка й добір різних варіантів дій, усвідомлення відносності граматичних правил, узгодження мовних (граматичних) засобів у мовленнєвій задачі; при цьому швидкість протікання інтелектуальних операцій та дій є адекватною, а помилки відсутні [610].

В.В. Осідак наголошує, що об'єктом контролю рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх філологів виступають: 1) репродуктивні граматичні навички – морфологічні (навички коректного вживання форми дієслова, артиклів тощо; утворення множини іменників і прикметників, ступенів порівняння тощо); синтаксичні навички (навички володіння основними синтаксичними схемами речень, наприклад, порядок слів у всіх типах речень, узгодження часів тощо); 2) рецептивні граматичні навички – розпізнавання і співвіднесення слухомовленнєвих (у процесі аудіювання) та зорографічних і мовленнєвомоторних образів (у процесі читання) граматичних явищ з їхнім значенням [486, с. 15].

Науковці вважають, що для контролю рівня сформованості рецептивних граматичних навичок основним критерієм є точність розуміння, а для репродуктивних граматичних навичок – правильність вживання [612]. Л.І. Карпова пропонує такі критерії визначення рівня сформованості граматичних навичок: 1) діапазон (володіння достатнім набором мовних засобів, які використовуються у відповідних професійно значущих ситуаціях спілкування); 2) точність (коректне використання граматичних форм і структур у професійно-значущих ситуаціях спілкування); 3) зв'язність (здатність складати зв'язні висловлювання і тексти) [263].

Окреслені особливості методики формування граматичної компетентності у сукупності всіх її складників, вимоги чинної програми з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» [674] дозволяють визначити методичні знання, навички та вміння, якими повинні оволодіти магістранти для ефективної реалізації функцій майбутньої професійно-методичної діяльності, дотичних соціальних ролей у процесі організації навчального процесу з формування у студентів зазначеної компетентності.

Майбутній викладач ФМ повинен набути 1) *декларативних методичних знань* про: основні лінгвістичні і методичні поняття (граматична структура; активний і пасивний граматичний мінімум; зразок мовлення; індуктивний та дедуктивний підхід тощо); сучасні підходи до формування граматичної компетентності; складники граматичної компетентності; одиницю навчання граматичного матеріалу; роль граматичних знань і граматичної усвідомленості в процесі формування граматичної компетентності; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості у студентів граматичної компетентності, цілі, задачі та зміст її формування у мовному ВНЗ; труднощі оволодіння франкомовним граматичним матеріалом; підходи до формування граматичної компетентності; етапи формування граматичних навичок; способи презентації нових граматичних структур; стратегії оволодіння граматичною

компетентністю; типи навчальної інформації для надання граматичних знань; особливості організації СР студентів з удосконалення граматичної компетентності; типові граматичні помилки в процесі оволодіння граматиною ФМ, зокрема соціокультурні помилки розуміння та вживання граматичних структур; методи, прийоми і засоби навчання для формування граматичної компетентності; 2) *процедурних методичних знань* про: критерії добору граматичного мінімуму; способи та методи попередження і подолання граматичних труднощів у процесі навчання граматики ФМ; послідовність і особливості введення нового граматичного матеріалу й особливості його тренування; особливості надання граматичних знань; типи і види вправ для формування рецептивних і (ре)продуктивних граматичних навичок, їхні цілі та режими виконання; особливості навчання стратегій оволодіння новим граматичним матеріалом; критерії добору засобів формування граматичної компетентності, зокрема ЕЗН, та особливості їх використання на різних етапах формування граматичних навичок і контролю за рівнем їх сформованості; Інтернет-ресурси навчального призначення та критерії їх добору для організації СР студентів з удосконалення граматичної компетентності; методи викладача і методи студента у формуванні граматичної компетентності (зокрема в умовах аудиторної і СР студента); особливості використання різних типів навчальної інформації для надання граматичних знань і різних підходів до навчання граматики, зокрема для ознайомлення з новими граматичними структурами; об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня сформованості граматичної компетентності, її компонентів і складників; прийоми корекції граматичних помилок; особливості розроблення фрагменту ПЗ з формування граматичної компетентності. Наведемо приклади завдань для набуття методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої граматичної компетентності.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої граматичної компетентності, граматичний мінімум, яким вони повинні оволодіти на кожному етапі навчання у ВНЗ. Проаналізуйте зміст Програми з ФМ (с. 9-10, с. 38-39, с. 60-61, с. 61, с. 76-78). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування граматичної компетентності у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про мету формування граматичної компетентності у мовному ВНЗ.

Інструкція: *Практичною метою формування граматичної компетентності у студентів мовного ВНЗ є:*



А. формування професійно орієнтованої граматичної компетентності, яка базується на набутих граматичних знаннях, граматичних навичках та граматичній усвідомленості;

Б. оволодіння граматичною системою ФМ;

В. формування мовленнєвих граматичних навичок аудіювання, читання, говоріння, письма.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про компоненти іншомовної граматичної компетентності.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для успішного формування у студентів професійно орієнтованої граматичної компетентності повинні знати її компоненти, серед яких:*

А. рецептивні та (ре)продуктивні граматичні навички, граматична усвідомленість;

Б. граматичні знання, граматичні навички та граматична усвідомленість;

В. рецептивні та (ре)продуктивні граматичні навички.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про критерії добору граматичного матеріалу.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати принципи добору активного та пасивного граматичних мінімумів. Щоб перевірити свої знання, встановіть відповідність між принципами добору та дотичним граматичним мінімумом:*

А. частотності, багатозначності, розповсюдженості в книжно-писемному мовленні;

Б. коефіцієнт стабільності, зразковості, виключення синонімічних граматичних явищ.

1. активний граматичний мінімум \_\_\_\_\_

2. пасивний граматичний мінімум \_\_\_\_\_

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про труднощі оволодіння граматичним матеріалом.

Інструкція: *Щоб ефективно організувати навчальний процес з формування у студентів професійно орієнтованої граматичної компетентності викладач ФМ повинен урахувати труднощі оволодіння відповідним граматичним матеріалом. Визначте труднощі, які можуть виникати у студентів у процесі оволодіння граматичним матеріалом активного мінімуму:*

А. розуміння граматичних структур в процесі аудіювання;

Б. вибір граматичної структури відповідно до комунікативної мети висловлювання;

В. вживання артиклю.

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про способи пред'явлення нових граматичних структур.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – будете пред'являти нові граматичні структури, призначені для вживання в усному мовленні:*

А. в окремих реченнях, дібраних Вами чи укладених самостійно;

Б. у створеній Вами навчальній комунікативній ситуації, або представлений фоно- або відеофонограмі;

В. у дібраному письмовому тексті.

**Приклад 7.** Мета: набуття методичних знань про способи пред'явлення нових граматичних структур.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – будете пред'являти нові граматичні структури пасивного граматичного мінімуму:*

А. пояснюючи правила утворення граматичних структур;

Б. пропонуючи вправи у вживанні нових граматичних структур за зразком;

В. надаючи приклади вживання нових граматичних структур.

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про способи пред'явлення нових граматичних структур.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – будете пред'являти нові граматичні структури, призначені для їх розуміння в процесі читання:*

А. в окремих реченнях, дібраних Вами чи укладених самостійно;

Б. у створеній Вами навчальній комунікативній ситуації, або представлений у фоно- або відеофонограмі;

В. у письмовому тексті.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про типи вправ для формування граматичних навичок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи фрагмент ПЗ з формування у студентів мовленнєвих граматичних навичок, плануєте використовувати такі типи вправ:*

А. некомунікативні;

Б. умовно-комунікативні;

В. комунікативні.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про підготовку викладача до презентації нової граматичної структури.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – готуючись до проведення фрагменту ПЗ, метою якого є ознайомлення студентів з новою граматичною структурою, виконуєте методичні дії у відповідній послідовності (порядок виконання методичних дій позначте цифрами):*

А. розроблення вправ;

Б. прогнозування труднощів;

В. розроблення засобів зорової наочності;

- Г. аналіз граматичної структури;
- Д. добирання контексту для презентації граматичної структури;
- Е. вибір способу презентації граматичної структури.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про послідовність пояснення нового граматичного матеріалу.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для ознайомлення студентів з новою граматичною структурою будете виконувати методичні дії у такій послідовності (порядок виконання методичних дій позначте цифрами):*

- А. пояснення функції граматичної структури в мовленнєвому контексті;
- Б. розкриття формальних ознак граматичної структури;
- В. перевірка розуміння граматичної структури;
- Г. пояснення значення граматичної структури.

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про послідовність вправ різних видів для засвоєння граматичних структур.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи план-конспект фрагменту ПЗ для автоматизації дій студентів з новою граматичною структурою активного мінімуму, плануєте вправи у такій послідовності:*

- А. на трансформацію зразка мовлення;
- Б. на імітацію зразка мовлення;
- В. на завершення зразка мовлення;
- Г. на підстановку у зразок мовлення.

До *методичних навичок* формування граматичної компетентності, якими повинен оволодіти майбутній викладач ФМ, відносимо такі: навички а) аналізу вправ для формування рецептивних і (ре)продуктивних навичок, засобів навчання (зокрема ЕЗН), Інтернет-ресурсів навчального призначення; труднощів оволодіння граматичним матеріалом; граматичних помилок; типів навчальної інформації; запропонованого викладачем плану-конспекту фрагменту / відеофрагменту ПЗ; б) навички добирання, розроблення, укладання вправ, засобів навчання (зокрема ЕЗН), типів навчальної інформації тощо для власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; навички укладання плану-конспекту ПЗ з формування граматичної компетентності за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для формування методичних навичок.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування репродуктивних граматичних навичок Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

A. Voici le récit de Paul. Réécrivez le texte en faisant parler deux soeurs.

Б. Votre ami français vient à Kyïv. Il veut visiter le théâtre, mais vous voulez qu'il le choisisse lui-même. Comparez deux théâtres de Kyïv.

В. Je voudrais savoir comment vous passez d'habitude votre week-end. A quelle heure vous réveillez-vous? Vous vous levez tout de suite? etc.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви, як викладач ФМ, добираєте інтерактивні вправи для вдосконалення граматичних навичок студентів I курсу за темою «Accord du participe passé avec l'auxiliaire «avoir» et «être» під час СР. Проаналізуйте запропоновані вправи за такими критеріями: відповідність темі; наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента; можливість отримати миттєве пояснення у разі некоректної відповіді.*

A. [http://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/participes\\_passes\\_avec\\_avoir\\_et\\_etre.htm#.VFSIMTSsVHU](http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/participes_passes_avec_avoir_et_etre.htm#.VFSIMTSsVHU)

Б. [http://grammaire.reverso.net/test.asp?q=accord\\_participe\\_passe](http://grammaire.reverso.net/test.asp?q=accord_participe_passe)

В. <http://www.polarfle.com/exercice/exorc3inter.htm>

**Приклад 3.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – добираєте інтерактивну вправу для СР студентів I курсу з удосконалення граматичної компетентності (тема «Les pronoms»). Проаналізуйте вправу та визначте її практичну мету. Режим доступу до ресурсу:*

[http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-106244.php?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign](http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-106244.php?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign)

A. для систематизації граматичних знань;

Б. для вдосконалення рецептивних граматичних навичок;

В. для вдосконалення репродуктивних граматичних навичок.

**Приклад 4.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – на наступному ПЗ плануєте використати вправи, які уможливають досягнення відповідних практичних цілей. Класифікуйте вправи за їхніми цілями.*

A. Décrivez votre ville en utilisant les pronoms relatifs *qui, que, où, dont*.

Б. Je voudrais savoir ce que vous allez faire demain.

В. Lisez la poésie. Soulignez l'article partitif.

**Приклад 5.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Розробляючи фрагмент ПЗ з формування репродуктивних граматичних навичок вживання Subjonctif présent на рівні фрази, Ви добираєте відповідні вправи, зважаючи на те, що з цією метою доцільніше використовувати умовно-комунікативні вправи. Нажаль, у чинних навчальних*

посібниках пропонуються переважно некомунікативні вправи, яким Ви можете надати комунікативного характеру, якщо трансформуєте інструкцію.

Вправа. Faites les phrases d'après le modèle.

Modèle: Je ne peux pas venir. – Je regrette que tu ne puisses pas venir.

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» маєте багато цікавих вправ та інструкції до них. Оберіть адекватну інструкцію до кожної вправи.

А. Priez votre interlocuteur de répéter, en employant la tournure *Pardon, je n'ai pas saisi* et les pronoms interrogatifs convenables.

Б. Hier vous avez fait tout ça, mais pas votre amie Irène. Parlez-en !

В. Donnez des conseils à votre ami, employez «il faut que...».

1. La France est séparée de l'Italie par les Alpes.

2. Aller à la piscine, faire des courses, etc.

3. Toute l'histoire de Paris s'est formée autour de la Seine. La fleuve divise Paris en deux parties : la rive gauche et la rive droite.

**Приклад 7.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: Як викладач ФМ, у своїй «методичній скарбниці» Ви маєте багато цікавих вправ. Утім інструкції до них іноді відсутні. Укладіть інструкцію до такої вправи:

Si j'avais plus de temps, je ... .

Si j'avais plus d'argent, je ... .

Si je changeais de profession, je ... .

**Приклад 8.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ (тема «*Le passé composé*»), до якого включено фрагмент з формування репродуктивних граматичних навичок студентів. Укладіть умовно-комунікативну вправу на самотійне вживання відповідної граматичної структури на рівні понадфразової єдності.

**Приклад 9.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – для СР за темою «*Imparfait*» рекомендуєте студентам електронні навчальні матеріали (режим доступу до ресурсу: [http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/nathalie\\_imp parfait.htm](http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/nathalie_imp parfait.htm)) з метою

А. вдосконалення рецептивних граматичних навичок;

Б. поглиблення граматичних знань про форму дієслів у *Imparfait*;

В. вдосконалення репродуктивних граматичних навичок.

**Приклад 10.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз дидактичної гри.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – проаналізуйте дидактичну гру (режим доступу: [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux\\_pedagogiques/?id=1071&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1071&action=animer)) та визначте її практичну мету:*

- А. вдосконалення рецептивних граматичних навичок;
- Б. вдосконалення репродуктивних граматичних навичок;
- В. поглиблення граматичних знань.

**Приклад 11.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз дидактичних ігор.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ . Проаналізуйте дидактичні ігри та визначте, яку гру доцільно використати для вдосконалення граматичних навичок вживання граматичних омофонів:*

- А. [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux\\_pedagogiques/?id=1071&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1071&action=animer)
- Б. [http://www.ortholud.com/grammaire/homophone\\_a\\_a\\_avec\\_accent/page2.html](http://www.ortholud.com/grammaire/homophone_a_a_avec_accent/page2.html)
- В. [http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/nathalie\\_imparfait.htm](http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/nathalie_imparfait.htm).

**Приклад 12.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення та доберіть ЕЗН для організації вправління студентів в імітації форми дієслова під час СР.*

- А. <http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/temps/futus1.htm>
- Б. [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux\\_pedagogiques/?id=1069&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1069&action=animer)
- В. [http://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/conjugaison\\_futur.htm#.VFTcuzSsVHU](http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/conjugaison_futur.htm#.VFTcuzSsVHU)

**Приклад 13.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення дидактичної гри.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Розробіть мовну гру для студентів II курсу (тема «Le Mode Conditionnel») для вдосконалення граматичних навичок читання, яку презентуєте на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної граматичної компетентності у ВНЗ».*

**Приклад 14.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes.Version6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>), розробіть вправи для вдосконалення граматичних навичок письма студентів I курсу за темою «L'article partitif». Розроблені вправи презентуйте на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної граматичної компетентності у вищій школі».*

**Приклад 15.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви йому пропонуєте проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для ознайомлення студентів I курсу з новою граматичною структурою за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 16.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики він готує окремі фрагменти ПЗ. Аналізуючи розроблений ним план-конспект, Ви виявляєте, що тип, вид і цілі фрагменту не визначено. Доповніть розроблений план-конспект відсутніми структурними елементами.*

**Приклад 17.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним фрагменті ПЗ з формування рецептивних граматичних навичок прийоми навчання сформульовано некоректно. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 18.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами фрагмент ПЗ з формування репродуктивних лексичних навичок, в якому визначено лише етапи роботи. Впишіть до кожного з них відповідні прийоми навчання, орієнтуючись на запропонований укладачем зміст роботи на ПЗ.*

**Приклад 19.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для формування репродуктивних граматичних навичок студентів I курсу. Спираючись на визначені укладачем етапи і прийоми навчання, доповніть фрагмент текстом про зміст роботи на ПЗ, передбачивши як мовлення викладача, так і очікувані відповіді студентів.*

**Приклад 20.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – маєте розробити та представити*

на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» фрагмент ПЗ з домінантою «тренування у спілкуванні» для автоматизації дій студентів I курсу з граматичною структурою *Futur simple* на рівні міні-діалогу, передбачивши відповідні вправи. Використайте навчально-методичний комплекс з ФМ (Комірна Є.В., Самойлова О.П. *Manuel de français. Перший рік навчання.* – К.: Ірпінь, 2005).

**Приклад 21.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення.

Інструкція: Ви, майбутній викладач ФМ, розробляючи план-конспект фрагменту ПЗ для формування граматичної компетентності у студентів II курсу, плануєте проконтролювати рецептивні граматичні навички за темою «*Le Mode Conditionnel*». Розробіть тестові завдання перехресного вибору.

Методичні знання та методичні навички формування франкомовної граматичної компетентності слугують підґрунтям для оволодіння магістрантами дотичними методичними вміннями, а саме: реалізовувати в органічній єдності цілі формування граматичної компетентності; визначати цілі та специфіку змісту навчання на кожному етапі формування граматичної компетентності; використовувати раціональні підходи до навчання граматики; здійснювати лінгвометодичний аналіз мовного та мовленнєвого матеріалу; аналізувати навчально-методичні комплекси, зокрема представлені у них типи навчальної інформації для набуття граматичних знань, вправи і завдання з точки зору їх відповідності особливостям формування граматичних навичок, дотичної лінгвосоціокультурної компетентності, критично їх оцінювати, визначати ефективний режим їх виконання; аналізувати граматичний матеріал текстів для читання й аудіювання; визначати цілі і специфіку змісту навчання на кожному етапі формування граматичних навичок; надавати граматичні та професійно орієнтовані граматичні знання, формувати рецептивні та (ре)продуктивні граматичні навички; визначати оптимальний обсяг нових граматичних структур для презентації на одному ПЗ; пояснювати правила утворення й уживання граматичних структур, прогножуючи труднощі їх засвоєння; добирати, створювати різні типи навчальної інформації; визначати задачі і прийоми на кожному з етапів формування граматичної компетентності; використовувати різні типи і види вправ відповідно до етапів формування граматичних навичок, обираючи ефективний режим їх виконання; чітко формулювати інструкцію до вправи та, за необхідності, надавати зразок її виконання; максимально забезпечувати комунікативну спрямованість вправ; добирати з інших джерел і самостійно розробляти додаткові вправи; добирати вербальний контекст, мовленнєві зразки та створювати навчальні комунікативні ситуації для презентації нових граматичних структур з урахуванням



особливостей їхньої форми, значення та вживання; демонструвати граматичну структуру в автентичних зразках усного і писемного мовлення; використовувати реальні та створювати навчальні комунікативні ситуації для спонукання студентів до вживання нових граматичних структур; аналізувати, добирати, розробляти різні засоби формування граматичної компетентності, творчо і методично обґрунтовано їх використовувати; аналізувати самостійно укладені вправи, розроблені засоби навчання (зокрема ЕЗН) з точки зору їхньої ефективності; добирати з інших джерел і розробляти дотекстові вправи на подолання граматичних труднощів у процесі навчання читання й аудіювання; встановлювати взаємодію граматичних навичок з фонетичними та лексичними навичками; навчати стратегій оволодіння граматичною компетентністю й укладати відповідні завдання; використовувати різні режими роботи і раціонально їх поєднувати; планувати, укладати та реалізовувати фрагмент з формування граматичної компетентності під час ПЗ з ФМ в органічній єдності з попереднім і наступним етапами; здійснювати самоаналіз фрагменту ПЗ з формування граматичних навичок, проведеного під час ПЗ; вносити методичні корективи в процесі реалізації відповідного фрагменту; аналізувати фрагмент ПЗ з формування граматичної компетентності, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; прогнозувати та виявляти труднощі засвоєння граматичного матеріалу, організувати навчальну діяльність для їх попередження і подолання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; укладати «бінарні еталони» з метою надання студентам професійно орієнтованих граматичних знань про типові граматичні помилки; методично коректно виправляти граматичні помилки, використовуючи різні прийоми; планувати, розробляти і творчо використовувати матеріали для контролю рівня сформованості граматичної компетентності, а також різні форми і способи контролю й оцінювання; добирати та розробляти навчальні матеріали для СР студентів з метою поглиблення граматичних знань і вдосконалення граматичних навичок, Інтернет-ресурси навчального призначення та методично обґрунтовано їх використовувати, зокрема в процесі організації СР студентів; організувати СР для вдосконалення граматичної компетентності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів; формувати спеціальні навчальні вміння (самонавчання, самоконтролю, самокорекції) в процесі СР з поглиблення граматичних знань та вдосконалення граматичних навичок; розвивати здатність студентів до порівняння, зіставлення, мовну здогадку з опорою на індивідуально-психологічні особливості студентів, зокрема шляхом навчання індивідуальних стратегій; організувати індивідуалізоване та диференційоване формування граматичної компетентності, зокрема з

використанням ІКТ; здійснювати опосередкований контроль СР студентів; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні граматичної компетентності в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклад НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з доміантою «тренування у спілкуванні» для студентів I курсу, до якого включаєте фрагмент з ознайомлення студентів з новою граматичною структурою «Le gérondif», для презентації якої в якості вербального контексту використайте пісню (режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz7H5wOJfPI>) та укладіть відповідні вправи.*

Отже, окреслена методика формування професійно орієнтованої франкомовної граматичної компетентності стала підґрунтям для уточнення методичних знань, навичок і вмінь, яких повинні набути магістранти в процесі самостійного оволодіння субкомпетенцією у її формуванні в процесі НПД в ІКНС.

#### **3.1.1.4 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні орфографічної компетентності**

Французька орфографія, яка характеризується переважно нефонетичним написанням, вважається однією із найскладніших серед орфографій романських мов. Власний досвід викладання ФМ та методики навчання ІМ у ЗНЗ і ВНЗ дозволяє констатувати негативний вплив недостатнього рівня сформованості орфографічної компетентності на загальний розвиток у майбутніх учителів / викладачів ПОФКК, що проявляється, наприклад, у процесі їхньої квазіпрофесійної діяльності з розроблення планів-конспектів уроків / ПЗ чи окремих їх фрагментів. Отже, формування професійно орієнтованої орфографічної компетентності має посідати чинне місце в процесі підготовки майбутнього вчителя ФМ, а дослідники повинні розробляти й упроваджувати в навчальний процес ВНЗ дієві методики, яких наразі бракує. Втім, спираючись на аналіз наукової літератури, власний досвід викладання ФМ, опишемо особливості формування професійно орієнтованої франкомовної орфографічної компетентності (далі по тексту поняття «орфографічна компетентність» будемо

вживати як синонімічне) майбутнього вчителя ФМ та визначимо методичні знання, навички та вміння, які забезпечують здатність викладача до ефективної реалізації дотичної професійно-методичної діяльності.

Підтримуючи точку зору О.В. Гневек, професійно орієнтовану орфографічну компетентність майбутнього вчителя ФМ (у термінах дослідниці – професійно-орфографічна компетенція) розуміємо як інтегрований фонд професійно-орфографічних знань, умінь і навичок, який є основою для усвідомленого концептуально-технологічного моделювання процесу навчання орфографії [143]. Отже, складниками цієї компетентності дослідниця вважає дотичні знання, навички та вміння, до яких доцільно додати усвідомленість [420, с. 258] особливостей французької орфографії та способів оволодіння нею. Розглянемо ці складники детальніше.

Відомо, що орфографічні знання – це знання про норми правопису виучуваної мови, зокрема правил написання слів з великої і малої літери, правила переносу слів з одного рядка на інший [10, с. 179]. Правила, які повинні розглядатися як інструкції до виконання дій, можуть стосуватися орфографічних явищ, пов'язаних із граматикою, та явищ, які зумовлені традиційним написанням [423, с. 302]. О.В. Гневек акцентує необхідність оволодіння майбутнім учителем професійно орфографічними знаннями, а саме: про методи свідомого вдосконалення механізму орфографічної діяльності і систему прийомів самовдосконалення цього механізму; про мовну специфіку орфографічних явищ; про характер взаємозв'язку в процесі навчання орфографії і письма [143]. А в процесі оволодіння узуальною орфографією ФМ, як вважає М.В. Єфремова, майбутній учитель має набути знань про мовні поняття, орфограми, орфографічні закономірності, правила [200].

Орфографічні навички визначають як навички написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові [420, с. 258]. Науковці наголошують, що орфографічні навички є основою розвитку письма і повинні постійно вдосконалюватися в процесі мовленнєвої діяльності на основі повного розуміння і виконання комплексу вправ загального (наприклад, лексико-граматичні вправи, які виконуються письмово) та спеціального призначення [134, с. 255-256].

Наш власний досвід викладання ФМ дозволяє стверджувати, що на формування у студентів орфографічних навичок взагалі, та професійно-орфографічних зокрема, впливають орфографічна пильність та орфографічне чуття.

Орфографічне чуття – це механізм добору орфографічно коректного написання, який функціонує в умовах, коли співвідношення між графічною і

звуковою формами слів є неоднозначним [584, с. 15], що особливо актуально для орфографії ФМ, де домінують морфологічний та історичний принципи. Адже, як зазначає М. Файоль, знання графемно-фонемних відповідностей дозволяє коректно писати лише половину слів ФМ [792, с. 3]. Розвинене орфографічне чуття, зауважує Л.В. Савельєва, може виконувати функцію контролю орфографічної правильності написаного [584, с. 15], а отже, як ми вважаємо, є важливою передумовою формування професійно орфографічних навичок.

Орфографічну пильність М.Л. Львов визначає як здатність, уміння швидко виявляти орфограми в тексті, в словах і словосполученнях та визначати їх типи. Орфографічна пильність передбачає також уміння виявляти помилки, допущені в процесі написання [358, с.65], що є важливим у формуванні професійно-орфографічних навичок майбутніх учителів ФМ.

Власний позитивний досвід викладання ФМ дозволяє констатувати, що розвитку орфографічного чуття та орфографічної пильності майбутніх учителів ФМ сприяють ретроспективний аналіз створених ними письмових текстів (зокрема з метою виправлення допущених орфографічних помилок) і завдання, спрямовані на виправлення помилок у запропонованих викладачем окремих словах, текстах тощо.

Орфографічна усвідомленість – це здатність аналізувати власне письмо і робити відповідні висновки щодо порушень орфографічних норм виучуваної ІМ, аналізувати їх причини, застосовувати ефективні шляхи їх подолання [420, с. 258]; здатність усвідомлювати особливості французької орфографії, переваги і недоліки власного оволодіння орфографічною компетентністю тощо.

Ефективність формування у студентів орфографічної компетентності, як вважають науковці, зумовлена знаннями відповідних стратегій та вміннями їх використовувати. Аналіз дослідження Л.В. Савельєвої дозволяє вважати, що максимально ефективними є стратегії опертя на адекватні когнітивні схеми, які забезпечують повноцінну орієнтувальну основу орфографічних дій; орфографічні узагальнення, основу яких складають усвідомлення необхідності орфографічних знань і потреба їх набуття, здатність до інтуїтивної орфографічної грамотності [584, с. 21-29]. Важливими в процесі оволодіння орфографією є стратегії самоконтролю та самокорекції. Тому одним із складників орфографічної компетентності майбутніх учителів ФМ є *навчально-стратегічна* компетентність, високий рівень розвитку якої уможливорює цілеспрямоване самонавчання і самовдосконалення майбутнього вчителя ФМ з одного боку, а з іншого – навчання учнів дотичних стратегій у процесі професійно-методичної діяльності.

На нашу думку, для формування орфографічної компетентності вагомим є *соціолінгвістичний* компонент лінгвосоціокультурної компетентності, що передбачає соціолінгвістичну спостережливість, знання відмінностей між нормативною орфографією ФМ та орфографією, яка зустрічається у приватному електронному листуванні, SMS-повідомленнях і характеризується як проміжна форма між транскрипцією й орфографією [170].

*Професійний* компонент орфографічної компетентності майбутнього вчителя ФМ зумовлюється, передусім, умінням помічати та виправляти орфографічні помилки, оволодінням прийомами і засобами формування й удосконалення цієї компетентності шляхом організованого викладачем професійно орієнтованого навчання та самонавчання студентів.

Вищевикладене дозволяє конкретизувати цілі формування професійно орієнтованої орфографічної компетентності, які повинен уміти реалізовувати майбутній викладач ФМ.

*Практична* мета передбачає надання студентам професійно орфографічних знань, формування / вдосконалення професійно орфографічних навичок.

*Лінгвосоціокультурна* мета полягає у формуванні здатності до соціолінгвістичної спостережливості, до зіставлення, аналізу та рефлексії.

*Розвивальна* мета зумовлена 1) розвитком здатності до порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизації, класифікації; орфографічної пильності та орфографічного чуття, що передбачає розвиток зорового сприйняття, зорової пам'яті, мимовільної та довільної уваги, мовної інтуїції тощо; 2) формуванням спеціальних навчальних умінь (СР, самоконтролю, самокорекції, взаємоконтролю, взаємокорекції); 3) навчанням студентів стратегій формування / вдосконалення орфографічної компетентності, зокрема в позааудиторних умовах з використанням ЕЗН, Інтернет-ресурсів навчального призначення тощо, визначення власних цілей і потреб щодо вдосконалення орфографічних навичок; організації власних стратегій досягнення цілей відповідно до індивідуальних характеристик і здібностей; мнемонімічних прийомів запам'ятовування орфограм [423, с. 303].

*Виховна* мета полягає у вихованні інтересу до орфографічних явищ, закономірностей і процесу пізнання орфографії [584, с. 10], свідомого та сумлінного ставлення до навчання, де основною умовою є раціональна організація учіння, вимогливість викладача, зміст текстів [200].

*Професійна* мета передбачає демонстрацію студентам способів, прийомів, засобів формування орфографічної компетентності та контролю за рівнем її сформованості, що вимагає забезпечення викладачем ФМ професійно

орієнтованого навчання та, як вважає М.В. Єфремова, ознайомлення майбутніх учителів ФМ, з поняттями «граматична» (вивчається паралельно із оволодіння новими граматичними структурами) й «узуальна» (написання, які визначаються узусом і не пов'язані з узгодженням слів у реченні) орфографія [200].

Погоджуємося із Л.В. Савельєвою, яка підкреслює, що максимальній реалізації і зростанню потенціалу оволодіння орфографією сприяють розвиток потреби в орфографічних знаннях і формування інтересу до орфографічних явищ, закономірностей і процесу пізнання орфографії; організація оптимального інформаційного обміну й інформаційної взаємодії між суб'єктами пізнавальної діяльності; паралельне формування системних орфографічних знань, комплексу орфографічних умінь та ефективних стратегій оволодіння орфографією [584, с. 10], а комплексна реалізація визначених вище цілей уможлиблює реалізацію цих умов та є запорукою формування високого рівня орфографічної компетентності.

Майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати чинники, які впливають на формування орфографічної компетентності (індивідуальні особливості студентів, особливості орфографії ФМ, організація дотичного навчання у ВНЗ) і враховувати їх у своїй професійно-методичній діяльності. Розглянемо ці чинники детальніше.

Т.Г. Осипян зауважує, що успішність формування орфографічної компетентності залежить від функціонування когнітивних механізмів студентів, таких як пам'ять, механізми внутрішнього промовляння, індивідуальні когнітивні стратегії оволодіння орфографією, адже студенти-аудіали краще сприймають інформацію на слух, у той час, як студенти-візуали краще засвоюють інформацію у письмових завданнях. Разом з тим, правильне письмо значною мірою є результатом зорової пам'яті [491, с. 13]. Отже, успішність формування орфографічної компетентності зумовлена індивідуальними особливостями студентів, а саме: рівнем мимовільної та довільної уваги, її стійкістю; рівнем розвитку орфографічної пильності, орфографічного чуття, мовної інтуїції, зорової пам'яті, зорового сприйняття, уваги та зосередженості (зокрема, в процесі виконання письмових завдань); умотивованістю студента до оволодіння орфографією, до постійного доучування, самовдосконалення, зокрема в процесі СР тощо. Крім того, до індивідуальних особливостей студентів відносимо спостережливість, здатність до самостійного аналізу, узагальнення тощо [666, с. 325].

Особливості орфографії ФМ спричиняють низку труднощів, які зумовлені, наприклад 1) полісемією графем; 2) синонімічними буквенними позначеннями (f, ph – [f]; c – [k], [s]; x – [ks], [kz], [s]); 3) звуко-буквенними

невідповідностями ( [k] – k, c (в деяких випадках), ss, q(u), k, ck, ch (у деяких випадках)); 4) граматичною орфографією; 5) словами, які відрізняються одиничним написанням (jeune – jaune); 6) наявністю омофонів, переважна більшість яких має різний кількісно-якісний склад орфографічних форм, оскільки літери, які входять до складу графічних комплексів слів-омографів, утворюють різні орфограми зі своїми фонетичними відповідниками [343] (car – quart *m*), омографів (cent – [sã], [s□nt]), діакритичних знаків, лігатур тощо. Ці труднощі та неналежно організована викладачем навчальна діяльність часто є причиною орфографічних помилок студентів, серед яких виділяють помилки 1) граматичної орфографії, 2) лексичної орфографії, 3) використання надрядкових і підрядкових діакритичних знаків [817].

Науковці вважають, що орфографічна помилка – це написання, яке теоретично неможливе для передачі даного звуку у відповідній ІМ. Недопустимою вважається орфографічна помилка, через яку в процесі читання слова спотворюється його звуковий образ [666, с. 320]. Утім у ФМ написання може відповідати звуковому складу слова і, попри це, бути некоректим з точки зору орфографічних норм. Для засвоєння коректного написання слів науковці пропонують створювати опори для запам'ятовування як у процесі презентації нових лексичних одиниць, так і під час виконання вправ; групувати омофони та омографи [423, с. 303]. Доцільним, як ми вважаємо, є створення «бінарних еталонів» для порівняння коректної та некоректної орфографії слова, укладання студентами списку «улюблених» орфографічних помилок з групуванням складних слів, підкресленням відповідних орфограм тощо.

Орфографічні граматичні помилки, пов'язані з неправильним розумінням граматичних категорій у контексті, з неправильним графічним позначенням правильно зрозумілої граматичної категорії [130, с. 83]. Попри те, що оволодіння орфографією ФМ лише на основі правил неможливе (адже часто написання слів їм не підпорядковується), деякі правила орфографії існують і їх необхідно надавати студентам під час пояснення нового граматичного матеріалу (наприклад, закінчення іменників і прикметників у множині, утворення *participe présent*, *participe passé*, утворення прислівників із закінченням *-ment*) [427, с. 192]. Надрядкові та підрядкові діакритичні знаки є особливістю графіки ФМ, утім їх некоректне використання чи ігнорування порушує орфографію слова, що суттєво впливає на якість письма.

Ефективність формування орфографічної компетентності зумовлена доцільними вправами, засобами навчання, які викладач методично коректно й обґрунтовано використовує на кожному етапі навчання, як під час аудиторної роботи, так і у СР студентів.

З метою вдосконалення орфографічних навичок у студентів мовного ВНЗ О.Б. Тарнопольський рекомендує використовувати як некомунікативні (які переважають), так і умовно-комунікативні та комунікативні, репродуктивні або продуктивні вправи, більшість із яких повинна проводитися на матеріалі мінітекстів, які пишуться та / або аналізуються студентами і виконуються переважно в індивідуальному режимі [662, с. 205-206]. Серед відомих вправ для вдосконалення орфографічних навичок, зокрема франкомовних – вправи на ідентифікацію, виправлення помилок, встановлення відповідностей, групування омофонів, омографів тощо. З метою попередження помилок граматичної орфографії доцільними будуть вправи у виписуванні, наприклад, іменників у множині, дієслів у відповідній часовій формі (Futur simple чи Imparfait); у трансформації (утворити множину іменників / прикметників), у підстановці групи слів чи окремих слів у складі цілих речень у множині чи вживання відповідної форми дієслова, у добиранні слів по пам'яті на основі відповідних орфограм тощо; орфографічні ігри (кросворди, загадки) [423, с. 302-303], відновлення речення (наприклад, вставити німу літеру і розділити речення на окремі слова [491, с. 13]), конструювання слів із запропонованих літер тощо. Названі вправи, і взагалі переважна більшість вправ для вдосконалення орфографічних навичок, є поліфункціональними, адже як зазначає Г.О. Китайгородська, специфіка поліфункціональності вправи полягає в тому, що вона одночасно спрямована на формування двох-трьох навичок, кожна з яких знаходиться в різній стадії становлення [272, с. 79].

Існують різні точки зору науковців щодо доцільності й ефективності використання диктанту для вдосконалення орфографічних навичок студентів. Дослідники вважають диктант одним із провідних засобів [662, с. 208], пропонують різні його види [423, с. 304-306], а Ж.-П. Жаффре зазначає, що серед усіх засобів навчання орфографії диктант є найменш ефективним, адже суперечить реальним потребам писемномовленнєвої діяльності людини, акцентуючи найбільшу ефективність вправ на виправлення орфографічних помилок [806]. Утім, спираючись на багаторічні традиції вітчизняної методики навчання ІМ, власний досвід викладання ФМ, вважаємо за доцільне використовувати диктант як один із різновидів вправ для вдосконалення орфографічних навичок студентів і розглядаємо його, слідом за О.Б. Тарнопольським, як некомунікативну репродуктивну вправу [662, с. 208], не виключаючи можливості надання їй умовно-комунікативного характеру.

Науковці пропонують використовувати різні види диктантів, кожен із яких має свою мету, вимоги до добирання тексту диктанту та методику його проведення, а саме: 1) метою *слухового* диктанту (який може використовуватися і



як засіб контролю) є закріплення у свідомості студентів звуко-буквенних відповідностей, встановлення міцного зв'язку між зоровим і звуковим образами слів і словосполучень); текст для проведення слухового диктанту має бути зв'язним, зрозумілим, містити лише знайомі лексичні одиниці; текст диктанту читається в повному обсязі викладачем / диктором, потім кожне речення окремо один раз; 2) завдання *зорового* диктанту – закріпити слухове сприйняття попереднім зоровим і, в такий спосіб, сприяти кращому засвоєнню складних орфограм; починається із зорового пред'явлення тексту викладачем, його прочитання; студенти 2-3 хвилини читають текст, потім зорова опора знімається і викладач / диктор диктує текст; різновид – після прослуховування і прочитання студенти пишуть по пам'яті; 3) *попереджувальний* диктант має на меті зняти труднощі написання орфографічно складних слів, які містить текст диктанту; попередньо аналізуються слова із складними орфограмами у пред'явленому викладачем матеріалі, потім зорова опора знімається і викладач / диктор диктує текст; 4) *самодиктант* – по пам'яті записується текст, вивчений напам'ять (уривок художнього твору, вірш, пісня) [423, с. 304-306]; інші види самодиктанту, які можуть бути ігровими вправами («Хто більше?») – пригадування студентом слів на відповідне правило та їх записування; складання і записування речень зі згаданими словами [662, с. 209]. Інші дослідники пропонують використовувати слуховий пояснювальний диктант, коли студенти пишуть текст під диктовку, потім пояснюють складні орфограми, та диктант-переклад [421, с. 202], наприклад, лексичних одиниць з рідної мови на ІМ.

Крім традиційних, коли текст читається викладачем / диктором, О.Б. Тарнопольський пропонує інші способи його організації: диктант проводиться не викладачем, а студентом, який потім перевіряє і оцінює роботи інших студентів; студенти диктують різні диктанти один одному з наступною їх перевіркою (робота у парі) – такі завдання готують їх до майбутньої професійно-методичної діяльності; диктант-змагання, який перевіряється фронтально тощо [662, с. 208-209]. Погоджуємося з науковцем у тому, що велика різноманітність і варіативність диктанту як виду навчальної діяльності виходить за межі традиційних диктантів [662, с. 209]. Посилаючись на власний досвід викладання ФМ, вважаємо за доцільне використання вибіркового диктанту (завдання студентів – слухання окремих слів (ускладнене завдання – слухання зв'язного тексту) та записування лише тих, які містять відповідну орфограму/записування лише заданої викладачем граматичної структури); творчого самодиктанту (наприклад, після прослуховування тексту-зразка студенти отримують завдання написати про свої плани на вихідний день,

вживаючи дієслова у Futur simple та лексичні одиниці, які звучали в тексті); вільного диктанту (диктанту-переказу) – викладач читає текст за абзацами, робить паузу, студенти записують у довільній формі ті фрагменти, які запам'ятали.

Науковці зазначають, що диктант є надто трудомістким видом роботи. Так, диктант із 50-ти слів (попереднє читання цілого тексту, диктування кожної фрази окремо, перевірка студентом написаного) займає не менше 15 хвилин часу [666, с. 327], а в умовах зменшення кількості аудиторних годин у ВНЗ, з ІМ зокрема, це є вагомою передумовою методично коректної організації СР студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Тому доцільно рекомендувати деякі завдання (наприклад, написання окремих видів диктанту – слухового, самодиктанту) для СР студентів з використанням дібраних викладачем Інтернет-ресурсів навчального призначення, ЕЗН, комп'ютерних програм, адже, як зазначає Л.В. Савельєва, поєднання у них інформації різної природи, різноманітних способів її представлення дозволяє студентам використовувати різні стратегії навчання, зумовлені особливостями їхніх пізнавальних стилів [584, с. 5].

Відомо, що формування орфографічної компетентності не є самоціллю, втім від рівня сформованості орфографічних навичок залежить ефективність реалізації письма як виду мовленнєвої діяльності. Тому сформованість орфографічних навичок (і набуті орфографічні знання зокрема), як ми вважаємо, слід перевіряти в процесі створення студентами відповідних письмових текстів, передбачених вимогами чинної Програми з ФМ. Утім, важливою умовою реалізації функцій контролю (функції зворотного зв'язку, навчальної функції), що діють як у напрямі до студентів, так і до викладача, є систематичний поточний контроль, що передбачає виконання письмових лексико-граматичних і спеціальних вправ, написання диктантів тощо. Підтримуємо науковців у тому, що опосередковано через письмо, або за допомогою опитування, анкетування, тестування, перевіряється також рівень сформованості усвідомлення особливостей орфографії ІМ [420, с. 268].

Отже, спираючись на окреслену методика формування орфографічної компетентності у сукупності всіх її складників, аналіз вимог чинної програми з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищій школі» [674], визначимо методичні знання, навички та вміння, якими повинні оволодіти магістранти для ефективної реалізації функцій майбутньої професійно-методичної діяльності, дотичних соціальних ролей у процесі організації навчального процесу з формування у студентів зазначеної компетентності.

Майбутній викладач ФМ повинен набути 1) *декларативних методичних*

*знань* про: основні лінгвістичні і методичні поняття (графема, орфограма, омофони, омографи, діакритичні знаки, лігатури, граматична орфографія, узуальна орфографія, орфографічна пильність, орфографічне чуття тощо); сучасні підходи до формування орфографічної компетентності, її складники; роль орфографічних знань і орфографічної усвідомленості в процесі формування орфографічної компетентності; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості у студентів орфографічної компетентності, цілі, задачі та зміст її формування; принципи навчання орфографії; труднощі оволодіння орфографією ФМ; методику надання орфографічних знань і формування орфографічних навичок; стратегії формування орфографічної компетентності; особливості організації СР студентів з удосконалення орфографічної компетентності; типи орфографічних помилок; методи, прийоми і засоби навчання для формування орфографічної компетентності; види диктантів; 2) *процедурних методичних знань* про: способи і методи попередження орфографічних помилок і подолання орфографічних труднощів у процесі письма; особливості надання орфографічних знань; типи і види вправ для формування орфографічних навичок, їхні цілі та режими виконання; особливості проведення диктантів, їхні цілі, способи та режими виконання; особливості навчання стратегій оволодіння орфографією ФМ; критерії добору засобів формування орфографічної компетентності, зокрема ЕЗН, та особливості їх використання на різних етапах формування орфографічних навичок та контролю за рівнем їх сформованості; Інтернет-ресурси навчального призначення та критерії їх добору для організації СР студентів з удосконалення орфографічної компетентності; методи викладача і методи студента у формуванні орфографічної компетентності (зокрема в умовах аудиторної і СР); особливості урахування різних принципів орфографії з метою визначення методики її навчання; об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня сформованості орфографічної компетентності, її компонентів і складників; прийоми корекції орфографічних помилок; особливості розроблення фрагменту ПЗ з формування франкомовної орфографічної компетентності. Наведемо приклади завдань для набуття магістрантами методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої орфографічної компетентності.

Інструкція: *Проаналізуйте зміст чинної Програми з ФМ щодо наявності вимог до рівня оволодіння студентами професійно орієнтованою орфографічною компетентністю. Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування компетентності у письмі у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про мету формування орфографічної компетентності у мовному ВНЗ.

Інструкція: *Практичною метою навчання орфографії студентів мовного ВНЗ є:*

А. формування професійно орієнтованої орфографічної компетентності, яка базується на набутих орфографічних знаннях, орфографічних навичках та орфографічній усвідомленості;

Б. оволодіння графікою ФМ;

В. оволодіння каліграфією ФМ.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про компоненти іншомовної орфографічної компетентності.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для успішного формування у студентів професійно орієнтованої орфографічної компетентності повинні знати її компоненти, серед яких:*

А. орфографічні навички, орфографічна усвідомленість;

Б. орфографічні знання, орфографічні навички та орфографічна усвідомленість;

В. орфографічні навички.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про принципи орфографії ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – визначаючи методику формування у студентів орфографічної компетентності, повинні брати до уваги основний принцип, який переважає в орфографії ФМ, а саме:*

А. фонетичний;

Б. морфологічний;

В. історичний;

Г. ідеографічний.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про труднощі формування орфографічної компетентності.

Інструкція: *Щоб ефективно організувати навчальний процес з формування у студентів професійно орієнтованої орфографічної компетентності викладач ФМ повинен урахувувати дотичні труднощі. Визначте труднощі, які можуть виникати у студентів у процесі оволодіння орфографією ФМ, визначивши їхню природу, а саме:*

А. труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями студентів;

Б. труднощі, зумовлені особливостями орфографії ФМ;

В. труднощі, зумовлені умовами навчання.

1. недостатнє використання ЕЗН у СР студентів;

2. низький рівень орфографічної пильності, зорової пам'яті;

3. синонімічні буквенні позначення, звуко-буквенні невідповідності,

граматична орфографія.

**Приклад 6.** Мета: оволодіння термінами.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні володіти термінологією, яку будете використовувати в процесі формування у студентів професійно орієнтованої орфографічної компетентності. Встановіть відповідності між термінами та їх тлумаченням:*

А. орфограма;                      Б. графема;                      В. орфографія.

1. мінімальна одиниця писемного мовлення, яка відповідає фонемі (її варіанту чи послідовності фонем) в усному мовленні, може бути буквою чи буквосполученням;
2. система правил написання, яка використовується у писемному мовленні;
3. написання, яке відповідає правилам орфографії і вимагає її використання.

**Приклад 7.** Мета: оволодіння термінами.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні володіти термінологією, якою будете користуватися в процесі формування у студентів професійно орієнтованої орфографічної компетентності. Визначте, якому поняттю відповідає таке тлумачення: «Написання, яке визначається загально визначеними нормами мови і не пов'язане з узгодженням слів у реченні»:*

А. узуальна орфографія;                      Б. граматична орфографія.

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про особливості надання студентам орфографічних знань.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – у процесі формування у студентів граматичних навичок письма будете надавати їм знання про:*

- А. правила використання діакритичних знаків;
- Б. про узуальну орфографію;
- В. про граматичну орфографію.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про типи вправ для формування / вдосконалення орфографічних навичок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що для формування / вдосконалення орфографічних навичок використовуються переважно такі вправи:*

- А. некомунікативні репродуктивні;
- Б. умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні;
- В. комунікативні продуктивні.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про види диктантів і цілі їх проведення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – готуючись до проведення фрагменту ПЗ, метою якого є вдосконалення орфографічних навичок, плануєте провести диктант. Визначте мету проведення кожного із видів диктанту.*

А. слуховий;

Б. зоровий;

В. попереджувальний.

1. засвоєння складних орфограм;
2. зняття труднощів написання складних слів під час диктанту;
3. встановлення міцного зв'язку між зоровим і звуковим образами слів.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про типи орфографічних помилок.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати типи орфографічних помилок з тим, щоб організувати цілеспрямовану навчальну діяльність студентів щодо їх подолання. Прочитайте запропоновані речення та визначте типи орфографічних помилок, допущених студентами.*

А. помилка граматичної орфографії;

Б. помилка лексичної орфографії;

В. помилка використання діакритичних знаків.

1. Nous commençons notre leçon.
2. Elle pars pour Paris.
3. C'est une jaune fille simple et sympathique.

До методичних навичок формування орфографічної компетентності, якими повинен оволодіти майбутній викладач ФМ, відносимо такі: а) аналізу вправ для формування / вдосконалення орфографічних навичок, зокрема диктантів, представлених у чинних навчально-методичних комплексах та інших джерелах навчальної інформації, засобів навчання (зокрема ЕЗН), Інтернет-ресурсів навчального призначення; труднощів оволодіння орфографією ФМ; орфографічних помилок; запропонованого викладачем плану-конспекту / відеофрагменту фрагменту ПЗ; б) добирання, розроблення, укладання вправ, засобів навчання (зокрема ЕЗН) тощо для власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; в) укладання плану-конспекту ПЗ з формування / вдосконалення орфографічної компетентності за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для формування методичних навичок.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування орфографічних навичок Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за критерієм «практична мета».*

А. Dans la liste de mots qui suit remplissez les points par **ai** ou **ou**: f...re, parc...rs, m..., v...s, p...r, conn...ssance, complément...re, t...t, dom...ne, nécess...re, f...rnir, universit...re, tr...ver, v...loir, ...mer, épan...issant.

Б. Pour avoir les mots complets, il faut y ajouter une ou deux voyelles qui donnent le son [ε]. Trouvez ces lettres et complétez les mots : sinc...re, f...re, néc...ss...re, dom...ne,

eff...ctuer, pr...t, ens...gnement, actu...lle, m...s, ...tre, poss...de, ...ff...t.

В. Lisez les phrases qui suivent. Complétez ces phrases en choisissant parmi les homonymes donnés celui qu'il faut employer dans le contexte proposé : 1. Ce stage serait d'une durée de 3 .... *mois / moi*. 2. Mon stage débiterait ... *aux / au* mieux le 12 novembre. etc.

Г. Complétez les mots qui suivent en y mettant *é, è, ê*: sinc...re, la soci...t..., la capacit..., n...cessaire, pr...t, ...tre, poss...de, d...buter, r...mun...r..., la dur...e, compl...mentaire, b...n...ficier, la carri...re.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, розробляючи фрагмент ПЗ з удосконалення у студентів орфографічних навичок використовуєте таку вправу: «Ecoutez le texte une première fois pour vous faire une idée globale. Ecoutez une deuxième fois et écrivez pendant la pause». Визначте тип цієї вправи.*

А. некомунікативна рецептивна;

Б. умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна;

В. некомунікативна репродуктивна.

**Приклад 3.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви, як викладач ФМ, добираєте інтерактивні вправи для вдосконалення орфографічних навичок студентів під час СР. Проаналізуйте запропоновані вправи за такими критеріями: наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента; можливість отримати миттєве пояснення у разі некоректної відповіді.*

А. [http://grammaire.reverso.net/test.asp?q=accent\\_et\\_cedille](http://grammaire.reverso.net/test.asp?q=accent_et_cedille)

Б. [http://www.ortholud.com/orthographe/eil\\_ou\\_eille/index.php](http://www.ortholud.com/orthographe/eil_ou_eille/index.php)

В. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-68542.php>

**Приклад 4.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви, як викладач ФМ, добираєте інтерактивні вправи для набуття студентами знань про правила переносу слів з одного рядка на інший та формування дотичних навичок під час СР. З цією метою проаналізуйте запропоновані Інтернет-ресурси навчального призначення і визначте мету їх використання.*

А. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-26457.php>

Б. <http://www.aidenet.eu/grammaire01s.htm>

1. для набуття знань про правила переносу;

2. для набуття знань і формування навичок переносу слів з одного рядка на інший.

**Приклад 5.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – для СР студентів добираєте інтерактивні вправи, які уможливають досягнення відповідних практичних цілей. Класифікуйте вправи за їхніми цілями.*

А. <http://www.ortholud.com/dictee/bricolage/index.php>

Б. <http://www.ortholud.com/html5/gne/index.php>

В. <http://www.mesexercices.com/exercices/exercice-culture-2/exercice-culture-70804.php>

1. для вдосконалення орфографічних навичок і формування лігнвосоціокультурної компетентності;

2. для вдосконалення орфографічних навичок;

3. для вдосконалення орфографічних та лексичних навичок.

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Розробляючи фрагмент ПЗ з удосконалення орфографічних навичок, Ви плануєте використовувати умовно-комунікативні вправи. Нажаль, у чинних навчальних посібниках пропонуються переважно некомунікативні вправи, яким Ви можете надати умовно-комунікативного характеру, якщо трансформуєте інструкцію.*

Вправа. Corrigez les fautes d'orthographe dans la lettre de Sophie.

**Приклад 7.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» маєте багато цікавих вправ та інструкції до них. Оберіть адекватну інструкцію до кожної вправи.*

А. On n'écrit pas comme on parle. Ecoutez attentivement les phrases et transcrivez-les.

Б. Complétez les mots inachevés.

В. Choisissez la forme adéquate.

1. Il se met au trava... . Ici on vend des appare... de photo numériques.

2. Quand tu es / est / ait là, elle est contente. Patricia est / es / et aimée de tous.

3. T'as de la chance. Qu'est-ce que t'as fait ?

**Приклад 8.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Як викладач ФМ, у своїй «методичній скарбниці» Ви маєте багато цікавих вправ. Утім інструкції до них іноді відсутні. Укладіть інструкцію до такої вправи:*

Pierre, je vois que tes vêtements de sport sont sales. Met-les dans le papier de la salle de bain.

**Приклад 9.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ, до якого включаєте фрагмент з формування орфографічних навичок студентів.*



*Укладіть умовно-комунікативну професійно орієнтовану вправу на виправлення помилок на рівні мінітексту.*

**Приклад 10.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ – для самостійної СР студентів пропонуєте електронні навчальні матеріали з метою:*

А. вдосконалення орфографічних навичок розрізнення омофонів;

Б. поглиблення орфографічних знань.

*Режим доступу до ресурсів:*

1. <http://www.francaisfacile.com/test-de-niveau-francais-orthographe.php>,

2. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-4481.php>

**Приклад 11.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ – добираєте Інтернет-ресурси навчального призначення для СР студентів з метою попередження орфографічних помилок.*

*Конкретизуйте практичну мету використання кожного з них.*

А. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-6391.php>

Б. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-25093.php>

В. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-26706.php>

1. для попередження помилок лексичної орфографії;

2. для попередження помилок граматичної орфографії;

3. для попередження помилок вживання діакритичних знаків.

**Приклад 12.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз ЕЗН.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення для вдосконалення орфографічних навичок та доберіть ЕЗН професійного спрямування для СР студентів.*

А. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3756.php>

Б. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-71837.php>

В. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3189.php>

**Приклад 13.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення дидактичної гри.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ. Розробіть гру «Орфографічне лото» для студентів II курсу (наприклад, для вдосконалення навичок вживання подвоєних приголосних, буквосполучень eil / eille, euil / euille) яку презентуєте на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в письмі у ВНЗ».*

**Приклад 14.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення дидактичної гри.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Розробіть гру «Знайди правильну літеру» для студентів I курсу. Умови гри: студенти отримують речення, в одному зі слів якого слід замінити одну літеру, щоб утворилося інше слово, адекватне змісту речення (наприклад, *Mange cette gomme / Cette robe est jeune / Prends une feuille de papier etc.*), яку презентуєте на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в письмі у ВНЗ».*

**Приклад 15.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes.Version6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>), розробіть орфографічний кросворд для студентів I курсу (наприклад, вживання *-é, -eé, -er, -ez* в кінці слова тощо).*

**Приклад 16.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви йому пропонуєте проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для формування орфографічних навичок за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту ПЗ; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 17.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: упорядкування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики він готує окремі фрагменти ПЗ. Аналізуючи розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ з удосконалення орфографічних навичок, Ви виявляєте некоректну послідовність використання прийомів навчання. Упорядкуйте їх.*

**Приклад 18.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним плані-конспекті фрагменту ПЗ з удосконалення орфографічних навичок робота з проведення диктанту запланована некоректно. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 19.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з удосконалення*

орфографічних навичок, в якому заплановано лише вправи. Визначте дотичні прийоми навчання та сформулюйте інструкції до вправ.

**Приклад 20.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – маєте розробити та представити на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» фрагмент ПЗ з доміантою «тренування у спілкуванні» для вдосконалення орфографічних навичок студентів (I курс, тема «En ville»). Укладіть відповідний план-конспект, передбачивши написання диктанту.*

*Використайте матеріали Інтернет-ресурсу з режимом доступу: <http://flenet.rediris.es/dictee/dicVIF1/dvif2.htm>.*

**Приклад 21.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Розробіть план-конспект фрагменту ПЗ з удосконалення орфографічних навичок вживання омофонів (тема «La famille»). У плані-конспекті Ви повинні передбачити*

*1) надання студентам дотичних орфографічних знань, використовуючи запропонований ілюстративний матеріал (режим доступу до ресурсу: <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-37300.php>);*

*2) написання попереджувального диктанту.*

Методичні знання та методичні навички формування орфографічної компетентності слугують підґрунтям для розвитку у магістрантів *методичних умінь* реалізовувати в органічній єдності цілі формування орфографічної компетентності; визначати цілі та специфіку змісту навчання на кожному етапі формування / вдосконалення франкомовної орфографічної компетентності; встановлювати взаємодію орфографічних навичок з лексичними та граматичними навичками; організувати навчальну діяльність студентів з удосконалення орфографічних навичок на основі лексичних і граматичних навичок; аналізувати навчально-методичні комплекси, вправи і завдання з точки зору їх відповідності особливостям формування орфографічних навичок, критично їх оцінювати, визначати ефективний режим їх виконання; визначати цілі і специфіку змісту навчання на кожному етапі формування / вдосконалення орфографічних навичок; зіставляти кінцеві і проміжні цілі навчання писемного мовлення зі спеціальними цілями вдосконалення орфографічних навичок; надавати орфографічні та професійно орієнтовані орфографічні знання, формувати орфографічні навички; прогнозувати та виявляти труднощі оволодіння орфографією ФМ, розрізняти типи орфографічних помилок, організувати навчальну діяльність для їх попередження і подолання з

урахуванням індивідуальних особливостей студентів; визначати задачі і прийоми на кожному з етапів формування/вдосконалення орфографічної компетентності; використовувати різні типи і види вправ, зокрема різні види диктантів, обираючи ефективний режим їх виконання; чітко формулювати інструкцію до вправи та, за необхідності, надавати зразок її виконання; максимально забезпечувати комунікативну спрямованість вправ; добирати з інших джерел і самостійно розробляти диктанти, контрольні лексико-граматичні завдання тощо для актуалізації орфографічних знань і попередження деавтоматизації навичок; аналізувати, добирати, розробляти різні засоби формування орфографічної компетентності, творчо і методично обґрунтовано їх використовувати; аналізувати самостійно укладені вправи, диктанти, розроблені засоби навчання (зокрема ЕЗН) з точки зору їхньої ефективності; навчати стратегій оволодіння орфографічною компетентністю й укладати відповідні завдання; використовувати різні режими роботи і раціонально їх поєднувати; планувати, укладати та реалізовувати фрагмент з формування орфографічної компетентності під час ПЗ з ФМ в органічній єдності з попереднім і наступним етапами, вносити методичні корективи здійснювати самоаналіз дотичного фрагменту ПЗ, проведеного самостійно; аналізувати дотичний фрагмент ПЗ, проведений викладачем, магістрантом-практикантом; укладати «бінарні еталони» для надання студентам професійно орієнтованих орфографічних знань про типові орфографічні помилки; планувати, добирати, розробляти і творчо використовувати контрольні завдання для визначення рівня сформованості орфографічної компетентності; використовувати різні форми і способи контролю й оцінювання рівня сформованості орфографічних навичок; добирати та розробляти навчальні матеріали для СР студентів з метою поглиблення орфографічних знань і вдосконалення орфографічних навичок; добирати Інтернет-ресурси навчального призначення та методично обґрунтовано їх використовувати, зокрема в процесі організації СР студентів; організовувати СР для вдосконалення орфографічної компетентності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів; формувати спеціальні навчальні вміння в процесі СР з поглиблення орфографічних знань і вдосконалення орфографічних навичок; розвивати здатність студентів до порівняння, зіставлення, мовну здогадку, орфографічну пильність та орфографічне чуття, зокрема шляхом навчання індивідуальних стратегій; організовувати індивідуалізоване та диференційоване формування орфографічної компетентності, зокрема з використанням ІКТ; здійснювати опосередкований контроль СР студентів; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу

учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні орфографічної компетентності в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклад НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з доміантою «тренування у спілкуванні» для студентів I курсу, до якого включаєте фрагмент з удосконалення орфографічних навичок. У плані-конспекті використайте вправу (режим доступу до ресурсу: <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-42691.php>), передбачивши навчальну діяльність студентів з попередження орфографічних помилок.*

Отже, окреслені особливості формування орфографічної компетентності у майбутніх учителів ФМ дозволили виокремити методичні знання, навички і вміння, які є складниками субкомпетенції у формуванні зазначеної компетентності, для оволодіння якими магістранти виконують дотичні завдання і НМЗ, представлені в ІКНС.

### **3.1.2 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні мовленнєвих видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності**

Окреслимо методику та цілі формування мовленнєвих видів ПОФКК у майбутніх учителів ФМ (рівень вищої освіти «бакалавр») та конкретизуємо методичні знання, навички і вміння, яких повинні набути магістранти для ефективної реалізації їхньої майбутньої професійно-методичної діяльності.

#### **3.1.2.1 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні компетентності в аудіюванні**

Під професійно орієнтованою компетентністю в аудіюванні майбутніх учителів ІМ (у термінах Т.В. Савицької – професійна аудитивна компетентність) розуміється сукупність знань, навичок і вмінь, сформованих у процесі навчання аудіювання (аудитивна компетенція); здатність учителя успішно виконувати професійну діяльність, що передбачає володіння професійними аудитивними вміннями (методична компетенція), які включають

уміння організувати навчальну діяльність учнів і керувати процесом навчання аудіювання в різних сферах і ситуаціях професійно-педагогічного спілкування (дидактичне мовлення) [585, с. 273]. Втім у контексті компетентнісного підходу до складників цієї компетентності, як вважають науковці, слід віднести також комунікативні здібності аудіювання [68, с. 19]. Розглянемо детальніше складники компетентності в аудіюванні, які повинен навчитися формувати у студентів майбутній викладач ФМ в процесі методичної підготовки у ВНЗ.

В.О. Цибанєва наголошує, що знаннями, які забезпечують успішність формування компетентності в аудіюванні є знання про реєстри мовлення і комунікативно прийнятну мовленнєву поведінку в ситуаціях офіційного чи неофіційного мовлення; різні стратегії аудіювання; знання особливостей міжкультурної взаємодії [725, с. 18], О.Б. Бігич акцентує мовні, країнознавчі та соціокультурні знання [68, с. 20], Н.Ю. Абрамовська вважає необхідним знати різні стилі, жанри аудіотекстів, адже кожен аудіотекст є продуктом цілого комплексу соціально-історичних і культурних факторів [3].

Відомо, що успішність формування у студентів компетентності в аудіюванні залежить від рівня сформованості у них відповідних мовленнєвих навичок: фонетичних, лексичних, граматичних. Серед фонетичних навичок особливо важливими є інтонаційні навички, адже інтонація, як вважають науковці, є однією із основних структурних ознак, за якими розрізняють комунікативні типи речень: розповідні, питальні, окличні, спонукальні [423, с. 216]; вона посідає провідне місце серед інформативних ознак аудіотексту [662, с. 132]. Отже, високий рівень сформованості відповідних навичок є одним із чинників, що полегшують процес розуміння аудіоповідомлення. Лексичні навички дозволяють розпізнавати в аудіоповідомленні лексичні одиниці та співвіднести їх звуковий образ зі значенням у відповідному контексті. Граматичні навички забезпечують розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур [68, с. 20].

Аудитивні вміння пов'язані з розумінням іншомовного автентичного мовлення, його лінгвістичних і паралінгвістичних компонентів, особливостей функціонування психологічних механізмів сприймання та індивідуальних особливостей тих, хто говорить [400, с. 12]. Відповідно до вимог чинної Програми з ФМ майбутні вчителі повинні оволодіти вміннями глобального, детального розуміння аудіоповідомлення та вміннями розуміння його конкретної інформації [675, с. 18]. Кінцевою метою навчання аудіювання у мовному ВНЗ є формування здатності розуміти усне неперепароване мовлення носіїв мови в неуповільненому темпі, включаючи розуміння мовлення з

індивідуальними особливостями говоріння та «неповним стилем» вимови [707, с. 12].

Науковці вважають, що на формування компетентності в аудіювання впливає рівень сформованості інтелектуальних, навчальних, організаційних і компенсаційних умінь. До інтелектуальних умінь відносять уміння ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання у процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації і систематизації отриманої інформації тощо. Компенсаційні вміння входять до складу мовленнєвих умінь та передбачають використання мовної і контекстуальної здогадок, паралінгвістичних засобів для розуміння почутого, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння [68, с. 19], які інші науковці вважають стратегіями аудіювання [436]. В контексті формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в аудіюванні (далі у тексті вживаємо поняття «компетентність в аудіюванні» як синонім) у майбутніх учителів, як ми вважаємо, доцільно конкретизувати навчально-організаційні вміння, до яких відносимо: вміння самоорганізації, самонавчання, зокрема в процесі СР з розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні з використанням Інтернет-ресурсів навчального призначення, різних засобів навчання, зокрема ЕЗН, самоконтролю за процесом і результатом учіння, самокорекцію, рефлексію; вміння організувати самонавчання з використанням стратегій аудіювання відповідно до власних індивідуально-психологічних особливостей та власного навчального стилю; вміння реалізації індивідуальних стратегій та самостійного їх коригування в процесі аудіювання.

Високий рівень розвитку компетентності в аудіюванні уможливорює, зокрема, й успішну реалізацію усного спілкування, зокрема діалогічного та полілогічного мовлення. Тому, комунікативні здібності аудіювання включають адекватну реакцію слухача на пропозиції інших; уміння вислухати, не перериваючи співрозмовника, брати почуте до уваги; поважати партнера по спілкуванню незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти; орієнтуватися в ситуації спілкування тощо [68, с. 20].

Важливим компонентом компетентності в аудіюванні майбутніх учителів ФМ є *лінгвосоціокультурна* компетентність у єдності всіх її субкомпетентностей, до яких, услід за науковцями [420, с. 93], відносимо соціолінгвістичну, соціокультурну і соціальну. Розглянемо детальніше інтеграцію названих субкомпетентностей у процес формування компетентності в аудіюванні.

З точки зору І.І. Халєєвої, завдання навчання аудіювання ІМ повинні

виходити із необхідності формування у студентів уміння сприймати усний текст з позиції учасника міжкультурної комунікації. Йдеться про формування вмінь розпізнавати в слуховому контексті соціально-культурну специфіку, як плану змісту, так і плану вираження тексту. Як мовний «стандарт», так і мовна / мовленнєва «нестандартність» плану вираження тексту є носіями національно-культурної специфіки соціуму, який повинен навчитися осягати студент мовної спеціальності. Тому необхідно так організувати навчання аудіювання, щоб студент мав можливість максимально наблизитися до розуміння смислових механізмів соціальної взаємодії людей країни виучуваної ІМ і оволодів уміннями «розпізнавання» як здатності адекватно декодувати різноманітну та різнорівневу інформацію, об'єктивовану в текстовій діяльності мовної особистості [707, с. 10-12].

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності, зазначає К.М. Сінькевич, є невід'ємною частиною соціальної взаємодії і передбачає не лише розуміння загального смислу висловлювання, отримання нової інформації, а сприймання і розуміння соціального аспекту комунікації, що тісно пов'язано із реалізацією соціолінгвістичної компетенції [608, с. 13-14] й передбачає знання, навички і вміння сприймання й розуміння мовних і мовленнєвих засобів з національною семантикою, а саме: країнознавчої безеквівалентної та фонової лексики; сталих виразів, ідіом і кліше; лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; фразеологізмів, афоризмів, прислів'їв і приказок, крилатих виразів; культуро-специфічних фонетичних і граматичних особливостей ІМ [420, с. 426-428]; уміння створювати комунікативний портрет носіїв мови, які є учасниками комунікації; орієнтуватися в комунікативній ситуації шляхом аналізу стратегій, тактик і засобів вербального спілкування; прогнозувати комунікативну наступність і доцільність вибору засобів оформлення мовлення [608, с. 15].

Соціокультурний компонент цієї компетентності представлений знаннями соціокультурного контексту, в якому використовується мовлення, а також впливу, який спричиняє соціокультурний контекст на вибір мовленнєвих засобів [754, с. 21]; загальнокультурними, міжкультурними знаннями та знаннями про країну і культуру виучуваної ІМ [420, с. 429].

Успішне формування компетентності в аудіюванні тісно пов'язане з оволодінням студентами *навчально-стратегічною* компетентністю, що уможливить підвищення ефективності реалізації аудіювання як виду мовленнєвої діяльності й організацію самостійного учіння для розвитку адитивних умінь з використанням відповідних стратегій. Стратегію аудіювання А.Е. Міхіна визначає як спосіб досягнення мети розуміння усного мовлення, який обирається свідомо, обдуманно та планомірно і реалізується на основі



комбінування знань, навичок і вмінь. При цьому «планомірно» означає, що студент ставить перед собою цілі, планує шляхи і способи їх досягнення відповідно до своїх індивідуальних здібностей та можливостей, за допомогою знань, навичок і вмінь слідує визначеному плану; свідоме використання передбачає, що студент свідомо включається у процес учіння, оскільки самостійно його визначив і відповідає за його успішність; обдумане використання стратегій – це прийняття студентом рішення про можливість і необхідність раціональних способів діяльності, прагнення до виконання дій відповідно накресленого плану досягнення результату [436, с. 10]. Використовуючи стратегії аудіювання, зауважує дослідниця, студент може самостійно оцінити ситуацію спілкування, сформулювати мету розуміння тексту, використовувати фонові знання й актуалізувати навички та вміння у цьому виді мовленнєвої діяльності [436, с. 13].

У сучасних наукових доробках широко представлена номенклатура стратегій аудіювання, а саме: ігнорування другорядної, несуттєвої інформації, незнайомих слів, які не впливають на розуміння; уникання фіксації уваги на явищах, які заважають розумінню (побічні дії, відволікаючі шуми); вилучення інформації з інтонаційних особливостей речення, паузації, логічного наголосу, темпу; концентрація уваги на звукових ефектах, що сприяють розумінню; опертя на лексичну інформацію, яка доповнює текст (заголовок, список слів, формулювання завдання); опертя на графічну інформацію, використання підказувальної функції малюнків, схем, таблиць, карт, покажчиків; заповнення прогалін у сприйманні, здогадуючись про значення незнайомих чи пропущених слів, фраз з опертям на знайомі мовленнєві одиниці, ситуацію, контекст, словотворчі ознаки тощо [436, с. 14]; виокремлення інформативних ознак, їх ідентифікація, співставлення та встановлення відповідностей, класифікація і групування отриманої інформації; виведення умовиводів шляхом логічної індукції / дедукції, узагальнення, систематизації; інтерпретація з критичною оцінкою [441, с. 17]; метакогнітивні (планування, установки і мотивації, орієнтування, підготовки, функціонального планування, спрямованої уваги, оцінки / самооцінки) та когнітивні (орієнтування, підготовки, лінгвістичну, логічних операцій, лінгвокраїнознавчу, структурування, повторення) стратегії [476, с. 15-16]; компенсації мовними засобами; лінгводидактичні, які представлені семантичними, лінгвосистематизуючими, когнітивно-концептними, лінгвосоціокультурознавчими та конкретно-практичними, що визначаються стратегіями самостійного ознайомлення з мовними засобами, заучування / запам'ятовування, контекстуалізації, використання мовних засобів у текстовій діяльності та самостійній мовленнєвій практиці і

самокорекції мовленнєвих навичок і вмінь [725, с. 12].

Погоджуємося з А.Е. Міхіною у тому, що використання стратегій в процесі аудіювання має індивідуальний і творчий характер, а навчання використанню стратегій демонструє індивідуалізацію процесу навчання, оскільки стратегія персонально присвоюється кожним студентом [436, с. 11]. Тому завдання викладача ФМ – ознайомити студентів із різними стратегіями аудіювання та сформуванню вмінь практично застосовувати засвоєні стратегії. З цією метою А.Е. Міхіна пропонує використовувати вправи 1) орієнтувальні – ознайомлення зі стратегіями, ефективними способами вилучення інформації з аудіоповідомлення; 2) виконавчі – безпосереднє формування стратегій; 3) контрольні – самоконтроль, рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності, контроль викладача [436, с. 19].

Зазначимо, що навчаючись стратегіям аудіювання, способам і прийомам ознайомлення з ними та їх засвоєння, майбутні вчителі ФМ оволодівають дотичними професійними вміннями. Крім того, як вважають науковці, на ПЗ з ІМ студентів (І-ІІІ курс) можна навчити порівнювати аудіоповідомлення за кількісними і якісними характеристиками; визначати мовні та структурно-композиційні труднощі текстів; практично використовувати технічні та інші засоби навчання з урахуванням їх основних можливостей [137, с. 41]; аналізувати й оцінювати ефективність використання викладачем допоміжних засобів навчання; аналізувати рівень володіння студентами аудитивними навичками; спостерігати фрагмент ПЗ і визначати його основні етапи та задачі навчання аудіювання; визначати труднощі оволодіння аудитивною іншомовною діяльністю тощо [586, с. 119]. Отже, доцільно виокремити *професійний* компонент компетентності в аудіюванні майбутніх учителів ФМ.

Вищевикладене дозволяє конкретизувати цілі формування компетентності в аудіюванні, вміннями реалізації яких повинен володіти майбутній викладач ФМ.

Узагальнено *практична* мета формування й розвитку компетентності в аудіюванні передбачає вдосконалення мовленнєвих навичок аудіювання, розвиток умінь розуміти аудіоповідомлення на різних рівнях відповідно до комунікативної мети, надання студентам відповідних знань. Утім практична мета конкретизується та реалізується викладачем відповідно до вимог чинної Програми з ФМ на кожному з етапів навчання студентів у ВНЗ.

*Лінгвосоціокультурна* мета передбачає формування загальнокультурних, міжкультурних знань і знань про франкомовні країни та їхню культуру; навчання сприймання й розуміння соціального аспекту комунікації, сприймання й розуміння мовних і мовленнєвих засобів з національною

семантикою, культуро-специфічних фонетичних і граматичних особливостей ФМ; формування вміння сприймати усний текст з позиції учасника міжкультурної комунікації, розпізнавати в слуховому контексті соціокультурну специфіку тощо. Опора на невербальні засоби сприяє подоланню труднощів аудіювання і повноцінному спілкуванню з представниками іншого лінгвокультурного соціуму, тому необхідно розвивати у студентів уміння їх адекватної інтерпретації [470].

*Розвивальна* мета обумовлена 1) розвитком у студентів мовленнєвих, інтелектуальних, пізнавальних здібностей; основних механізмів аудіювання (мовленнєвого слуху, пам'яті, механізму ймовірного прогнозування) та вмінь сегментування мовленнєвого потоку, групування, синтезу, компресії тощо; концептуалізації та рефлексії як когнітивних процесів аудіювання, що дозволяють співвідносити отримані знання з соціокультурним контекстом, з якого вони вилучаються [270, с. 8]; 2) навчанням стратегій аудіювання; 3) розвитком вмінь самостійного учіння, зокрема в позааудиторних умовах з використанням Інтернет-ресурсів навчального призначення, електронних та інших засобів навчання; вмінь самоконтролю і самокорекції.

Засобами ІМ уможлиблюється всебічна освіта й виховання студентів і тому, як вважають науковці, до змісту навчання аудіювання мають включатися такі тексти, які були б спрямовані на реалізацію виховної мети [548, с. 107]. Отже, реалізація *виховної* мети – це виховання у студентів поваги до народу – носія ФМ, толерантного ставлення до його культури; культури спілкування, прийнятої у відповідному соціумі; самостійності, відповідальності за процес і результат оволодіння професійної орієнтованою компетентністю в аудіюванні чи окремими її складниками; почуття патріотизму тощо.

*Професійна* мета полягає у реалізації викладачем ФМ професійного компоненту, що передбачає методично коректне планування відповідного фрагменту ПЗ, завдяки чому студент знайомиться з етапами, прийомами, засобами формування компетентності в аудіюванні та контролю за рівнем її сформованості. Крім того, реалізація професійної мети зумовлює 1) ознайомлення студентів зі способами організації самостійного учіння з метою розвитку аудитивних навичок і вмінь шляхом методично коректної організації викладачем їхньої позааудиторної роботи; 2) ознайомлення із сучасними засобами, ІКТ для формування компетентності в аудіюванні та прийомів навчальної роботи з ними через їхнє активне використання у студентами в СР; 3) залучення студентів до рефлексії за процесом і результатом оволодіння компетентністю в аудіюванні, аналізу труднощів аудіотекстів, вправ, чинників, які полегшують чи ускладнюють процес розуміння

аудіотексту, особливостей сприймання й розуміння аудіотекстів різних жанрів і різних форм мовлення; укладання лінгвосоціокультурного коментаря до аудіотексту.

Майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати чинники, які зумовлюють успішне формування компетентності в аудіюванні, знайомити з ними студентів, спонукаючи їх до рефлексії як під час ПЗ з ФМ, так і в процесі СР, що сприяє формуванню дотичних професійних умінь. Вважається, що успішність формування зазначеної компетентності зумовлена індивідуально-психологічним особливостями студентів; умовами сприймання та мовними особливостями аудіоповідомлення, що є причиною відповідних труднощів тощо [68; 662]. Розглянемо ці чинники детальніше.

Психологічну основу аудіювання складають внутрішній процес сприймання, впізнавання мовних образів, розуміння їх значення, антиципації й осмислення інформації, групування відомостей та їх узагальнення, утримання інформації в пам'яті, висновки та умовиводи, які постійно взаємодіють між собою та взаємовпливають один на одного. Тому до індивідуально-психологічних особливостей студентів, які впливають на успішність формування компетентності в аудіюванні відносять дотепність, кмітливість, вміння слухати і швидко реагувати на можливі сигнали усної комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання тощо), вміння переключатися з однієї операції на іншу, швидко входити в тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом тощо; ступінь концентрації уваги; інтерес до теми повідомлення, усвідомлення необхідності оволодіти аудіюванням [423, с. 220]; сприймання / розуміння; ймовірне прогнозування; увага, пам'ять (оперативна обслуговує процес смислового сприймання мовлення на слух і довготривала зберігає знання і досвід), сегментування мовленнєвого потоку, інформаційний аналіз на основі виокремлення одиниць смислової інформації, завершальний синтез, який передбачає різного роду компресію й інтерпретацію повідомлення [725, с. 19].

Труднощі аудіювання можуть спричинити умови, в яких відбувається сприймання аудіоповідомлення [423, с. 222-229]. Передусім, йдеться про темп аудіоповідомлення; кількість пред'явлень, яка залежить від подальшої роботи з текстом; обсяг повідомлення (тривалість звучання аудіотексту на кожному етапі навчання студентів визначається чинною Програмою з ФМ); опори й орієнтири сприймання (інтонація, мовленнєві штампи, паралінгвістичні засоби мовлення), малюнки (картинки) тощо.

О.Б. Тарнопольський вважає, що труднощі аудіювання зумовлені розміром і кількістю пауз; надлишковістю та типами аудіоматеріалів, наявністю

штампів, джерелами мовлення; шумами та відстанню при аудіюванні. При цьому науковець зауважує, що на початковому етапі навчання аудіотексти мають бути максимально надлишковими, а аудіотексти-характеристики викликають більше труднощів для розуміння, ніж аудіювання повідомлень, розповідей або описів. Щодо джерел мовлення, то найпростішим для сприймання, зауважує дослідник, є живе мовлення в процесі безпосереднього спілкування з носієм мови, на другому місці – відеофонограми, і найскладнішими вважаються аудіозаписи [662, с.137-143].

Н.Ю. Абрамовська довела, що труднощі аудіювання зумовлюються стилем аудіотексту і встановила, що на початковому етапі навчання студентів у ВНЗ, найлегшими для сприймання є аудіотексти книжкового стилю, дещо складнішими – аудіотексти розмовного стилю в монологічній формі та найважчими – аудіотексти розмовного стилю в діалогічній формі [3], що потребує методично коректної організації навчання з метою формування / розвитку вмінь їх сприймання та розуміння. Н.Ю. Кіріліна для навчання студентів мовного ВНЗ аудіювання публіцистичних текстів на основі аудіовізуальних джерел інформації пропонує, виходячи з їхніх лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів, організовувати ці тексти в такій послідовності: телерепортаж – телеінтерв'ю – теленарис – теледискусія [270, с. 6]. Отже, використання різних джерел мовлення та послідовність їх уведення є актуальною і впливає на перебіг формування компетентності в аудіюванні. Науковці зазначають, що музичний супровід відеофрагменту також є причиною труднощів, адже музика, яку зазвичай носії мови не помічають, може заважати іноземним студентам зосередитися на вербальному ряді [274, с. 105]. Тому викладач ФМ повинен знайомитися із дотичними сучасними науковими доробками і активно впроваджувати їх у навчально-виховний процес.

З точки зору Р.К. Мін'яр-Белоручева, в процесі аудіювання можуть виникати труднощі, пов'язані з індивідуальними особливостями мовлення, серед яких вимова, дикція, тембр, виразність, паузи хезитації, слова-паразити, рівень надлишковості [427, с. 140]. На успішність перебігу аудіювання, вважають науковці, також впливають мовні особливості аудіоповідомлень: використання слів у переносному значенні, наявність службових слів, використання аморфних, невмотивованих слів; синтаксичні, морфологічні, граматична омонімія [423, с. 230-231]. Щодо особливостей сприймання аудіоповідомлення ФМ, студенти можуть відчувати 1) фонетичні труднощі (розбіжності звукового і графічного образу лексичних одиниць; довгота звуків, що є смислорозрізнявальною ознакою; інтонація); 2) лексичні труднощі (розмовні формули, еліпси, прецизійні слова, незнайомі лексичні одиниці

[427, с. 141-142], багатозначні слова, фразеологічні звороти; 3) граматичні труднощі як морфологічного, так і синтаксичного рівнів (порядок слів у реченні, інфінітивні та дієприкметникові звороти, інверсія, омонімічні граматичні форми тощо).

До мовних труднощів аудіювання ФМ Р.К. Міньяр-Белоручев відносить довжину речення і зауважує, що речення, яке містить 42,8 складів (середня довжина французького речення) є складним для сприймання на слух [427, с. 152]. Утім майбутній викладач ФМ повинен знати, що труднощі аудіотексту завжди мають бути дещо вищими мовних можливостей студентів, адже лише за таких умов вони будуть намагатися використовувати операції ймовірного вибору та комбінування, спираючись на контекст. Для того, щоб аудіювання було успішним, слід ретельно відпрацьовувати новий матеріал на передтектовому етапі та використовувати вправи в аудіюванні мікротекстів звучанням максимум півхвилини, що складає близько 50-70 слів [423, с. 216].

О.Ю. Малушко зауважує, що труднощі аудіювання пов'язані з лінгвістичними, психолінгвістичними й екстралінгвістичними характеристиками нормативного мовлення носія мови, що не завжди вдається урахувати в практиці викладання ІМ [400, с. 3], так само як і оптимальну послідовність уведення джерел мовлення в навчання аудіювання, яку О.Б. Тарнопольський вважає такою: 1) слухання мовлення викладача; 2) слухання мовлення носіїв мови, які безпосередньо спілкуються зі студентами; 3) робота з відео- та 4) аудіоматеріалами [662, с.142-143]. Ці чинники та інші, зумовлені умовами навчання – брак аудіо- та відеоопосібників; неякісно сплановані та / або невдало проведені відповідні фрагменти ПЗ; недостатні індивідуалізація та диференціація процесу оволодіння аудитивною компетентністю кожним студентом з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей; недостатнє залучення студентів до СР з удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь аудіювання, зокрема з використанням дотичних Інтернет-ресурсів навчального призначення; недостатня увага до навчання стратегій аудіювання; недостатнє використання професійно орієнтованих завдань і завдань, спрямованих на саморефлексію студента за процесом і результатом володіння компетентністю в аудіюванні; недостатні рекомендації викладача щодо прийомів самоконтролю тощо – суттєво впливають на успішність формування у майбутніх викладачів ФМ компетентності в аудіюванні. Недостатній рівень сформованості у студентів мовного ВНЗ іншомовної компетентності в аудіюванні В.О. Цибанєва вбачає в недооцінюванні викладачем важливості її формування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ; тенденції до зменшення кількості

аудиторних занять; використанні переважно традиційних технологій навчання тощо [725, с. 3].

Брак якісних аудіо- та відеопосібників для формування у майбутніх учителів ФМ компетентності в аудіюванні спонукає викладача до добору дотичного навчального матеріалу з інших джерел інформації. Відомо, що одиницею добору для навчання аудіювання [10, с. 24] та власне навчальним матеріалом для формування компетентності в аудіюванні, професійно орієнтованої зокрема, є аудіотекст. Науковці вважають, що добір текстового матеріалу для професійно орієнтованого аудіювання слід здійснювати з урахуванням низки принципів: комунікативної значущості, професійної інформації, інформаційної значущості, достатності професійної інформації, урахування предметно-змістового компоненту автентичних текстів, цікавості текстів, мовної посильності, адекватності обсягу аудіоповідомлення психологічним можливостям студентів, автентичності [767], а з метою формування лінгвосоціокультурної компетентності в аудіюванні – соціомаркованості, варіативності, достатньої кількості пред'явлень соціомаркованого матеріалу, відповідності віковим особливостям студентів, інформаційної насиченості, культурологічної насиченості [547, с. 18]. Вже на початковому етапі, підкреслює І.І. Халєєва, необхідно вчити студентів мовного ВНЗ аудіювання і розуміння зв'язних, цільних і обов'язково автентичних текстів [707, с. 14].

Формування компетентності в аудіюванні в єдності всіх її складників забезпечується виконанням студентами відповідних вправ, які в методиці навчання ІМ представлено у цілісній системі, що складається із двох підсистем. Вправи підсистеми І спрямовані на 1) формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок аудіювання і 2) розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання. Використовуються рецептивні некомунікативні вправи (сприймання, впізнавання, розрізнення, диференціацію звуку / інтонаційної моделі / граматичної структури / лексичної одиниці) та умовно-комунікативні вправи в аудіюванні повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази [68, с. 25-26]. Р.К. Міньяр-Белоручев пропонує низку прийомів для розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання: для розвитку мовленнєвого слуху – аудіювання із зоровою опорою, спрямоване аудіювання, усний переклад на слух з ІМ; для розвитку оперативної пам'яті – підготовлене аудіювання, мікрореферування, вправи на прецизійні слова; для розвитку механізму ймовірного прогнозування – вправи в логічному розвитку замислу, визначенні змісту тексту за заголовком тощо [427, с. 147-151]. Вправи підсистеми ІІ – 1) вправи, які готують до аудіювання та 2) вправи в аудіюванні текстів – є

рецептивними умовно-комунікативними в аудіюванні на понадфразовому рівні та комунікативні з метою одержання інформації [68, с. 25-26].

Для перевірки загального розуміння прослуханого тексту, розвиваючи думку Н.Д. Галькової [132, с. 151-152], вважаємо за доцільне пропонувати студентам завдання визначити тип тексту, його основну думку, ідею, сформулювати її; відповісти на запитання щодо основного змісту; співвіднести ілюстрацію з текстом, встановити послідовність ілюстрацій змісту аудіотексту тощо. Ефективними є письмові вправи, які виконуються в процесі прослуховування тексту – заповнення таблиць, схем; вибір із двох варіантів відповіді той, який відповідає змісту тексту; фіксація ключових слів/фраз; запис важливих аргументів дискусії тощо, а зафіксована у такий спосіб інформація може слугувати опорою для наступних усних чи письмових висловлювань, що уможливить реалізацію взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Крім того, з метою розвитку вмінь інтерпретувати, коментувати, аналізувати, відтворювати почуту інформацію дослідниця пропонує вправи на переказ ланцюжком, за окремими пунктами плану; продовження тексту усно / письмово; відповіді на запитання з опорою на заповнену в процесі прослуховування схему / таблицю; інтерпретація заголовку, наприклад з опорою на зафіксовані ключові слова тощо.

Описані вище вправи реалізуються на відповідних етапах роботи з аудіотекстом – дотекстовому, текстовому та післятекстовому. Майбутній викладач ФМ має усвідомлювати важливість і необхідність дотекстового етапу аудіювання, методично коректна організація якого уможлиблює успішність двох наступних етапів. Ключовими чинниками дотекстового етапу є настанова, яка містить конкретне завдання для цілеспрямованого і свідомого розуміння аудіоповідомлення [68, с. 27]; розгорнутий коментар культурологічного та країнознавчого фонів, в яких розгортається ситуація, створює умови для успішного подолання труднощів сприймання соціокультурної інформації аудіотексту [3]. На цьому етапі, зазначає А.Е. Міхіна, важливо передбачити автентичність завдань, ситуацій взаємодії, що уможливить імітування занурення в природне мовне середовище та дозволить з більшою ефективністю вилучати комунікативно-ціннісну інформацію в процесі аудіювання та використовувати її в нових комунікативних умовах, що є свідченням розуміння комунікативного змісту тексту [436, с. 10]. Текстовий етап – це безпосереднє прослуховування студентами аудіоповідомлення, після чого викладач здійснює контроль його розуміння (післятекстовий етап), використовуючи як вербальні, так і невербальні способи контролю, вибір яких залежить від виду аудіювання та тих методичних цілей, які ставив перед собою викладач. Адже добираючи



аудіотекст для пред'явлення студентам і плануючи відповідний фрагмент ПЗ, викладач формулює конкретні методичні цілі, тобто визначає вміння (зокрема професійні), які можуть бути розвинені у майбутніх учителів ФМ під час його прослуховування. В процесі контролю розуміння аудіоповідомлення з лінгвосоціокультурним компонентом перевіряються вміння розуміти соціокультурну спрямованість висловлювання; здатність інтерпретувати лінгвістичні засоби, які використовуються для відображення соціального аспекту висловлювання та смисл висловлювання на основі особистісного соціального досвіду [608, с. 16].

До засобів формування компетентності в аудіюванні традиційно відносять аудіопосібники, відеопосібники, аудіокниги [68, с. 27]. Ефективним засобом вважають аудитивні драматичні твори як цінні зразки автентичного мовлення, в яких відображаються всі форми усного мовлення – діалогічне, полілогічне та монологічне [604, с. 1], іншомовні медіатексти як джерело актуальної інформації лінгвістичного, культурологічного, країнознавчого характеру [476, с. 9] тощо, які слугують власне навчальним матеріалом і джерелом інформації, яка підлягає сприйманню та розумінню студентами.

Важливою передумовою успішного формування компетентності в аудіюванні є методично коректна організація СР студентів з використанням методичного потенціалу Інтернет-ресурсів навчального призначення, зокрема на основі технологій Веб 2.0 та шляхом створення викладачем авторських навчальних Інтернет-ресурсів, що уможлиблює формування дотичних професійних умінь та професійно орієнтованої ІКТ-компетенції у майбутніх учителів ФМ. Поділяємо точку зору О.Ю. Малушко у тому, що використання соціального сервісу подкастов у СР студентів сприяє формуванню у них навичок роботи із сучасними технологіями навчання (учіння) в професійній діяльності, розвитку комплексу іншомовних компетентностей, адже навчання аудіювання відбувається інтегровано з іншими видами мовленнєвої діяльності [400, с. 4]. В цьому контексті А.Г. Соломатіна вважає за доцільне використовувати навчальний подкаст – аудіо- чи відеозапис, створений ІМ самими студентами відповідно до мовного та тематичного змісту навчальної програми і розміщений на сервері подкастів для подальшого використання в навчальному процесі [634, с. 12]. Ефективним вважається використання блогів [182, с. 108] і технології веб-квест [754, с. 53], що уможлиблює розвиток відповідних умінь аудіювання, а саме:

1) з використанням подкастов, зокрема навчальних розвиваються вміння розуміти мету, тематику аудіотексту, логіку викладення інформації чи аргументації (послідовність фактів, подій), взаємозалежність між фактами,

причинами, подіями тощо, прогнозувати розвиток подій [634, с. 14]; виокремлювати необхідну інформацію; аналізувати зміст аудіотексту; визначати стосунки між учасниками спілкування; визначати ставлення того, хто говорить, до предмету обговорення; прогнозувати розвиток подій; виокремлювати факти й аргументи відповідно до поставленого запитання; розуміти основний зміст аудіотексту [182, с. 121];

2) використання блогу сприяє розвитку вмінь виокремлювати необхідні факти / відомості; виокремлювати основну інформацію від другорядної; визначати часові та причинно-наслідкові зв'язки між подіями, узагальнювати факти; оцінювати важливість (новизну), достовірність інформації; прогнозувати зміст прослуханого; перефразувати; інтерпретувати прослухану інформацію (вид блогу – спільний, індивідуальний) [182, с. 108];

3) вміння аудіювання, які розвиваються за допомогою використання технології веб-квест – це вміння сприймати і розуміти основний зміст автентичних суспільно-політичних, публіцистичних(медійних) та прагматичних текстів, які відносяться до різних типів висловлювання (повідомлення, розповідь тощо); виокремлювати в автентичних текстах значущу інформацію відповідно до поставленої задачі [754, с. 53].

Добираючи подкасти, представлені у мережі Інтернет, викладач ФМ повинен керуватися критеріями автентичності, функціональності, проблемності, ситуативності, професійної спрямованості, інформативності, доступності, новизни, відповідності навчальному плану і потребам студентів [400, с. 14].

В.О. Цибанєва пропонує модульну програму як засіб навчання аудіювання, одним із компонентів якої є «Щоденник аудіювання» (представлений таблицею, у якій відображається завдання; час, затрачений студентом на його виконання; коментар), що сприяє самоспостереженню та самоконтролю студента, уможлиблює відслідковування індивідуальної траєкторії формування аудитивної компетентності та окремих її компонентів [725, с. 13-14]. На нашу думку, доцільним є використання «Щоденника аудіювання» (з визначеними дослідницею складовими чи деякою мірою модифікований) в процесі СР студентів, що на основі відповідного аналізу дозволить реалізовувати такі функції контролю: 1) функцію зворотного зв'язку як у напрямі до студента, так і в напрямі до викладача; 2) коригуючу функцію, яка передбачає внесення викладачем відповідних коректив в організацію самонавчання студентів.

Майбутній викладач ФМ повинен знати, що об'єктами контролю компетентності в аудіюванні виступають знання, мовленнєві навички та вміння,

а рівень розвитку здібностей до аудіювання перевіряється опосередковано, за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо. Основним якісним показником є глибина розуміння аудіотексту. З метою здійснення контролю можуть використовуватися невербальні та вербальні способи контролю, які визначаються викладачем залежно від виду аудіювання [68, с. 29-30]. Для контролю рівня сформованості компетентності в аудіюванні можуть використовуватися різні форми контролю, зокрема науковці вважають ефективним використання само- і взаємоконтролю майбутніх філологів як обов'язкового компоненту їхньої навчально-контролюючої діяльності, що реалізується на основі цілеспрямованої рефлексії знань, навичок, умінь і здатності сприймати і розуміти аудіоповідомлення. Так, на дотекстовому етапі пропонується формувати і розвивати у студентів прогностичний самоконтроль, що передбачає планування власної рецептивної діяльності аудіювання з використанням відповідних пам'яток-інструкцій; на текстовому етапі студентами здійснюється процесуальний самоконтроль з використанням пам'яток-інструкцій щодо здійснення мовленнєвої діяльності власне аудіювання; на після текстовому – зовнішній само- і взаємоконтроль рівня сформованості компетентності в аудіюванні засобом комп'ютерних і некомп'ютерних тестових завдань з використанням пам'яток-інструкцій щодо проведення само- і взаємоконтролю у результаті здійснення мовленнєвої діяльності аудіювання [320].

У процесі планування відповідного фрагменту ПЗ і формулювання його практичних цілей, майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати, що аудіювання є видом мовленнєвої діяльності та може використовуватися як засіб навчання і чітко розрізняти ці функції. Зокрема, він повинен знати, що аудіювання виступає засобом навчання для введення мовного матеріалу в усній формі, створення міцних слухових образів мовних одиниць (слів, словоформ, синтаксичних конструкцій) в єдності з їх значенням, запам'ятовування матеріалу на слух, що вимагає багаторазового прослуховування одного й того ж мовленнєвого матеріалу [548, с. 106].

Вищевикладені особливості формування компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів ФМ у сукупності всіх її складників, аналіз вимог чинної програми з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищій школі» [674] є підґрунтям для визначення методичних знань (декларативні і процедурні), навичок та вмінь, якими повинні оволодіти магістранти для ефективного формування у студентів зазначеної компетентності.

Отже, майбутні викладачі ФМ повинні набути: а) *декларативних методичних знань* про основні методичні поняття (аудитивні навички / вміння,

види аудіювання, аудіо-/ відеопосібник, аудіотекст, відеофрагмент, мовленнєві навички/вміння аудіювання тощо); сучасні підходи до формування компетентності в аудіюванні, взаємозв'язок аудіювання і говоріння взагалі та в навчальному процесі зокрема; складники та компоненти компетентності в аудіюванні; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості компетентності в аудіюванні, видів аудіювання, джерел мовлення, типів, обсягу аудіоповідомлення на кожному з етапів навчання; цілі, задачі та зміст формування компетентності в аудіюванні, чинники, що впливають на успішність її формування; труднощі сприймання і розуміння на слух франкомовного мовлення; вплив інтелектуальних, компенсаційних і навчально-організаційних умінь студентів на успішність формування компетентності в аудіюванні; операційну структуру аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; рівні розуміння усного мовлення; лексико-граматичний мінімум для формування компетентності в аудіюванні на різних етапах навчання; систему вправ для формування компетентності в аудіюванні; етапи роботи з аудіотекстом та мету кожного з них; стратегії аудіювання; вимоги до текстів для аудіювання на різних етапах навчання; фактори, що впливають на реалізацію лінгвосоціокультурної та виховної цілей в процесі формування компетентності в аудіюванні; роль технічних засобів навчання та спеціальних навчальних матеріалів для формування компетентності в аудіюванні, зокрема в умовах СР студентів; методичний потенціал Інтернет-ресурсів навчального призначення, соціальних сервісів мережі Інтернет для формування компетентності в аудіюванні; методику організації СР студентів з удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь аудіювання; об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня сформованості компетентності в аудіюванні; б) *процедурних методичних знань* про: особливості надання знань, зокрема лінгвосоціокультурних; типи і види вправ для удосконалення мовленнєвих навичок, розвитку механізмів і мовленнєвих умінь аудіювання; вправи і завдання для навчання стратегій аудіювання; способи і методи попередження труднощів формування компетентності в аудіюванні; послідовність і особливості введення різних джерел мовлення в навчання аудіювання; номенклатуру аудитивних навичок, що забезпечують володіння аудіюванням; особливості організації лексико-граматичного мінімуму для формування компетентності в аудіюванні на різних етапах навчання; критерії добору навчальних матеріалів, Інтернет-ресурсів навчального призначення, соціальних сервісів мережі Інтернет та особливості їх використання для формування компетентності в аудіюванні чи окремих її складників, зокрема в СР студентів; особливості використання різних способів контролю розуміння

прослуханого повідомлення; методи викладача і методи студента у формуванні компетентності в аудіюванні в умовах аудиторної і СР. Наведемо приклади завдань для набуття методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, тривалості звучання аудіоповідомлення на кожному етапі навчання.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, тривалості звучання аудіоповідомлення на кожному етапі навчання. Проаналізуйте зміст Програми з ФМ (с. 33-34, с. 45; с. 56-57, с. 64; с. 73-74, с. 82; с. 92, с. 97, с. 103). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про складники професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для успішної організації формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні повинні знати її складники, серед яких:*

А. знання, лексичні і граматичні навички, аудитивні вміння, комунікативні здібності;

Б. знання, вміння сприймати і розуміти аудіоповідомлення, комунікативні здібності;

В. знання, фонетичні та лексико-граматичні навички, аудитивні вміння, комунікативні здібності.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про навички, які складають мовленнєве вміння аудіювання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що вміння аудіювання передбачає сформованість таких мовленнєвих навичок:*

А. фонетичних, лексичних, граматичних;

Б. інтонаційних, лексичних, граматичних;

В. слухо-вимовних, лексичних, граматичних.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про види аудіювання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати види аудіювання та мету кожного з них. Оберіть вид аудіювання, який передбачає відтворення одержаної на слух інформації:*

А. з розумінням основного змісту аудіотексту;

Б. з метою пошуку необхідної інформації;

В. з повним розумінням тексту.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про чинники, що зумовлюють успішність формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що на успішність формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в аудіюванні найменше впливає володіння викладачем:*

- А. методичними знаннями про особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності;
- Б. методикою формування зазначеної компетентності;
- В. ефективними прийомами контролю розуміння прослуханого тексту;
- Г. професійно орієнтованою фонетичною компетентністю.

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про чинники, що зумовлюють успішність формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що успішність формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в аудіюванні замовлена суб'єктивними чинниками, а саме:*

- А. наявність мовленнєвих штампів;
- Б. кількість пред'явлень аудіотексту;
- В. рівень розвитку механізму ймовірного прогнозування;
- Г. стиль аудіотексту.

**Приклад 7.** Мета: набуття методичних знань про труднощі сприймання і розуміння аудіоповідомлення.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, розробляючи фрагмент ПЗ для формування професійно орієнтованої аудитивної компетентності, аналізуєте труднощі, які можуть вплинути на перебіг аудіювання. Визначте групу зазначених нижче труднощів з тим, щоб спланувати відповідні методичні дії для їх попередження.*

- А. Використання інверсії у питальних реченнях.
- Б. Членування речень на ритміко-інтонаційні групи.
- В. Джерело мовлення.
- Г. Композиція аудіотексту.

1. Фонетичні труднощі.
2. Граматичні труднощі;
3. Труднощі сприймання на рівні змісту.
4. Труднощі, пов'язані з умовами сприймання.

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про чинники, які впливають на успішність формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що темп мовлення може викликати труднощі сприймання аудіотексту. З метою їх попередження в*

*процесі прослуховування тексту студентами I курсу Ви*

А. самостійно прочитаєте текст, уповільнюючи його темп;

Б. самостійно прочитаєте текст з уповільненням темпу для акцентування складних у мовному плані фрагментів аудіоповідомлення;

В. запропонуєте текст в аудіозаписі, де передбачено збільшення пауз між реченнями.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про систему вправ.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – для ефективного формування у студентів компетентності в аудіюванні повинні володіти знаннями про дотичну систему вправ, яка складається із таких підсистем:*

А. підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок й розвитку механізмів аудіювання і підсистема вправ для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання;

Б. підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь аудіювання.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи фрагмент ПЗ для формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, на етапі підготовки студентів до прослуховування аудіоповідомлення не будете використовувати таку вправу:*

А. Визначте комунікативний тип речення за його інтонацією.

Б. Прослухайте текст і дайте відповідь на загальні запитання.

В. Розташуйте картинки із зображенням предметів у порядку їх появи в аудіотексті.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про особливості методики формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати особливості формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні. Закінчіть твердження, обираючи коректний, з Вашої точки зору, варіант із запропонованих.*

Формування навичок і вмінь аудіювання забезпечується шляхом...

А. багаторазового прослуховування на ПЗ дібраного викладачем автентичного аудіотексту;

Б. виконання відповідних вправ;

В. використання автентичних відеофонограм в аудиторній та позааудиторній роботі студентів.

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про послідовність уведення

джерел мовлення для формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що з огляду на лінгвістичні й екстралінгвістичні особливості різних джерел мовлення в процесі навчання аудіювання недоцільною є така послідовність їх уведення:*

- А. телерепортаж, телеінтерв'ю, теленарис, теледискусія;
- Б. аудіофонограма, відеофонограма, навчальний фільм;
- В. спілкування з носієм мови, відеофонограма, аудіозапис.

**Приклад 13.** Мета: набуття методичних знань про використання прийомів навчання на різних етапах роботи з аудіотекстом.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляючи фрагмент ПЗ для формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, пам'ятаєте, що на відповідних етапах роботи з текстом використовуються дотичні прийоми навчання. Співвіднесіть запропоновані прийоми навчання з етапами роботи з аудіотекстом.*

- А. Вправи для розвитку механізму ймовірного прогнозування.
- Б. Відповіді на загальні запитання.
- В. Прослуховування аудіоповідомлення.

1. Дотекстовий етап \_\_\_\_ 2. Текстовий етап \_\_\_\_ 3. Післятекстовий етап \_\_\_\_

**Приклад 14.** Мета: набуття методичних знань про чинники, які зумовлюють кількість пред'явлень аудіотексту.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – визначаючи кількість пред'явлень аудіотексту на ПЗ будете, передусім, зважати на:*

- А. мету його прослуховування та організацію подальшої навчальної роботи студентів;
- Б. обсяг аудіотексту;
- В. джерело мовлення;
- Г. темп мовлення.

**Приклад 15.** Мета: набуття методичних знань про кількість пред'явлень аудіотексту.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що кількість пред'явлень аудіотексту залежить від мети його прослуховування. Встановіть відповідність між методичною доцільністю кількості пред'явлень аудіотексту і поставленою навчальною метою.*

- А. Багаторазове прослуховування.
- Б. Дворазове прослуховування з контролем розуміння після кожного пред'явлення та формулюванням дотичних комунікативних установок.

1. Запам'ятовування форми мовленнєвого повідомлення.



## 2. Наступний переказ прослуханого тексту.

**Приклад 16.** Мета: набуття методичних знань про прийоми контролю розуміння аудіотексту.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ з розвитку вмінь аудіювання і визначаєте такі прийоми контролю розуміння прослуханого тексту:*

А. після першого пред'явлення аудіотексту з метою розуміння його загального змісту;

Б. після другого пред'явлення аудіотексту.

1. відповіді на загальні запитання, визначення правильних / неправильних тверджень, добір / показування картинок тощо;

2. відповіді на спеціальні запитання, тести.

**Приклад 17.** Мета: набуття методичних знань про прийоми контролю розуміння прослуханого аудіоповідомлення в залежності від функцій аудіювання у навчальному процесі.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – плануєте роботу з аудіотекстом на ПЗ. Визначте прийоми контролю розуміння відповідно до сформульованих цілей його прослуховування:*

А. розвиток умінь розуміти інформацію аудіоповідомлення;

Б. розвиток мовленнєвих умінь з опорою на прослуханий текст.

1. характеристика (усна / письмова) дійових осіб;

2. визначення основної ідеї тексту.

**Приклад 18.** Мета: набуття методичних знань про особливості реалізації стратегій аудіювання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – у процесі навчання студентів стратегій аудіювання повинні надавати їм відповідні знання. На етапі ознайомлення студентів з особливостями використання дотичних стратегій Ви будете їм пояснювати, що реалізувати стратегію аудіювання означає:*

А. зрозуміти основний зміст аудіоповідомлення під час першого прослуховування;

Б. вибрати такий спосіб вилучення інформації, який дозволить досягти мети розуміння тексту на слух;

В. вилучити із прослуханого тексту найсуттєвішу інформацію.

**Приклад 19.** Мета: набуття методичних знань про критерії добору навчальних матеріалів для формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираючи аудіотекст для використання на ПЗ не будете брати до уваги такі критерії:*

- А. професійна спрямованість, інформативність;
- Б. автентичність, проблемність;
- В. частотність, семантична цінність;
- Г. доступність, новизна.

**Приклад 20.** Мета: набуття методичних знань про функції аудіювання у навчальному процесі.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що аудіювання виконує низку функцій у навчальному процесі. Серед запропонованих оберіть ту функцію, яка визначена некоректно.*

- А. Самостійний вид мовленнєвої діяльності.
- Б. Засіб контролю розвитку вмінь діалогічного мовлення.
- В. Засіб навчання для розвитку вмінь говоріння й письма.
- Г. Рецептивний компонент діалогічного мовлення.

**Приклад 21.** Мета: набуття методичних знань про етапи роботи з аудіотекстом відповідно до функцій аудіювання у навчальному процесі.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте різні функції аудіювання в навчальному процесі, що зумовлює відповідні методичні дії викладача. Відповідно до дотичних функцій визначте етап організації роботи з аудіотекстом, який ви не будете використовувати за таких умов:*

- А. Прослуховування тексту з метою контролю рівня розвитку вмінь аудіювання.
- Б. Прослуховування тексту з метою розвитку вмінь говоріння / письма.
  1. Етап підготовки до прослуховування тексту.
  2. Етап контролю розуміння прослуханого тексту.

Для ефективного формування компетентності в аудіюванні майбутній викладач ФМ має оволодіти *методичними навичками* а) аналізу вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок аудіювання, розвитку механізмів аудіювання, аудитивних умінь, засобів навчання, Інтернет-ресурсів тощо для формування компетентності в аудіюванні та окремих її складників, труднощів формування аудитивної компетентності, аудіоматеріалів, запропонованого викладачем плану-конспекту фрагменту / відеофрагменту ПЗ; б) добирання фонограм, відеофонограм, розроблення вправ, опор тощо для реалізації власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; в) укладання дотичного плану-конспекту ПЗ за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для оволодіння методичними навичками.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту*

фрагменту ПЗ з розвитку вмінь аудіювання Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.

А. Ecoutez et dites si les énoncés suivants correspondent à une invitation ou à un ordre.

Б. Ecoutez les énoncés et dites si celui qui parle viendra au cinéma, ne viendra pas ou on ne sait pas.

В. Vous êtes dans un magasin et vous entendez la conversation. Nommez les produits d'alimentation qui sont mentionnés dans cette conversation.

Г. Ecoutez les phrases suivantes, notez les mots qui vous font penser à Paris.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. В Вашій «методичній скарбничці» є багато цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, Ви вирішили класифікувати вправи за їхніми цілями:

А. Ecoutez l'enregistrement, puis lisez les phrases. Comparez les informations de l'enregistrement et des phrases lues. Dites en quoi consiste la différence.

Б. Ecoutez le message laissé sur un répondeur téléphonique et dites s'il a un caractère amical ou professionnel.

В. Ecoutez l'enregistrement et inventez le titre de ce texte.

Г. Regardez la photo. Qu'est-ce qu'elle représente ? Ecoutez sa description et inventez la fin de cette histoire.

1. для розвитку механізму ймовірного прогнозування;
2. для розвитку аудитивної пам'яті;
3. для розвитку вміння розуміти основну думку повідомлення;
4. для розвитку вмінь передбачати зміст аудіотексту.

**Приклад 3.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ (тема «Les préparations culinaires») для навчання студентів I курсу аудіювання з метою детального розуміння інформації в процесі перегляду відеофрагменту. Ваш колега пропонує дати студентам таку установку: «Regardez la vidéo et dites de quoi il s'agit», але Ви з ним не погоджуєтесь. Переформулюйте завдання, акцентуючи розуміння студентами конкретних деталей в процесі перегляду відеофрагменту.

Режим доступу до ресурсу: <http://video.journaldesfemmes.com/8923/pratique-la-creme-brulee/#ooid=BvampjNjrx-WIKHWI3-YFzi2gN7O6Lms>

**Приклад 4.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – на різних етапах роботи з аудіотекстом

будете використовувати різні прийоми навчання. Встановіть їх відповідність.

A. Répondez aux questions en mettant une croix dans la case correspondant à la réponse exacte.

B. Voici cinq personnages. Vous allez entendre la description de trois d'entre eux. En les reconnaissant, écrivez leur nom sous chaque photo.

B. Regardez les images. Qu'est-ce qu'elles représentent ? Où seront les jeunes filles pendant les vacances ? Ecoutez et précisez le programme d'un circuit touristique en complétant les grilles.

Г. Ecoutez le texte en remplaçant les mots soulignés par ceux que vous allez entendre.

1. перед прослуховуванням тексту;
2. під час прослуховування тексту;
3. після прослуховування тексту.

**Приклад 5.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь аудіювання з метою детального розуміння аудіоповідомлення (I курс, тема «Les saisons et le temps. Le bulletin météorologique»). У своїй «методичній скарбниці» Ви знайшли дотичний аудіотекст та опору (режим доступу: <https://www.pinterest.com>) для виконання завдання, інструкція до якого, на жаль, відсутня. Відновіть інструкцію.

**Приклад 6.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів III курсу (тема «Les problèmes écologiques»), до якого включено фрагмент для розвитку вмінь розуміння основного змісту аудіотексту (режим доступу: <http://enseigner.tv5monde.com/fle/mon-beau-sapin>). Проаналізуйте лексичні труднощі, які можуть відчувати студенти в процесі прослуховування тексту. Укладіть умовно-комунікативну вправу, вид – ідентифікація, виконання якої заплануєте на дотекстовому етапі.

**Приклад 7.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання тесту.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I курсу, до якого включаєте фрагмент для розвитку вмінь загального розуміння змісту відеофрагменту «Les jeunes et les réseaux sociaux» (режим доступу: <http://sophfle.wordpress.com/page/2/>). Укладіть тестове завдання множинного вибору (завершення речення / відповіді на запитання), яке використаєте на післятекстовому етапі.

**Приклад 8.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання лінгвосоціокультурного коментаря.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I

курсу, до якого включаєте фрагмент для розвитку вмінь загального розуміння змісту аудіоповідомлень за темою «Les fêtes françaises» (режим доступу: <http://www.estudiodefances.com/tbi/les-fetes-en-France-TBI-TNI.html>). Укладіть лінгвосоціокультурний коментар для зняття труднощів розуміння аудіотекстів.

**Приклад 9.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – аналізуєте електронні навчальні матеріали. Визначте цілі, яких можна досягти завдяки їх використанню у СР студентів.

А. <http://www.didierlatitudes.com/latitudes3/> (unité 2, ex. A);

Б. <http://www.didierlatitudes.com/latitudes3/> (unité 4, ex. A);

В. <http://gabfle.blogspot.com/> (document audio «Josette présente ses petits enfants»)

**Приклад 10.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – аналізуєте ЕЗН з метою розвитку у студентів умінь розуміння конкретної інформації аудіоповідомлення (I курс, тема «Les saisons et le temps. Le bulletin météorologique»). Проаналізуйте запропоновані засоби навчання щодо доцільності їх використання за такими критеріями: відповідність темі, практична мета, зворотний зв'язок на навчальні дії студента.

А. [http://gaelleana.blogspot.com/2010/04/la-meteo\\_14.html](http://gaelleana.blogspot.com/2010/04/la-meteo_14.html)

Б. <http://www.bonjourdefrance.com/n11/exmeteo.htm>

**Приклад 11.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ. Проаналізуйте аудіотекст щодо труднощів його розуміння студентами II курсу, а саме: мовні труднощі, вид мовлення, темп, тривалість звучання. Режим доступу ресурсу:

[http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/ecoutes/avance/voyage\\_en\\_train.htm](http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/ecoutes/avance/voyage_en_train.htm).

**Приклад 12.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення та доберіть ЕЗН для вдосконалення лексичних навичок аудіювання в процесі СР студентів II курсу. Критеріями аналізу є такі: відповідність рівню володіння студентами ФМ, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента.

А. <http://leonardofrances.en.eresmas.com/Exercices/HPotCO/chezdocteur/chezdoc3.htm>

Б. <http://www.didierlatitudes.com/latitudes3/> (unité 6, ex. A)

В. <http://www.ciel.fr/apprendre-francais/preparation-examen/comprehension-oral-b1-2.html>

**Приклад 13.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Доберіть аудіо-/ відеофрагмент для навчання студентів I курсу детального розуміння інформації та, використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes.Version6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>), розробіть відповідні тестові завдання для контролю.*

**Приклад 14.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь розуміння основного змісту аудіоповідомлення за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 15.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним плані-конспекті фрагменту ПЗ з розвитку вмінь розуміння основного змісту аудіотексту некоректно сформульовано прийоми навчання. Виправте методичні помилки, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 16.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з розвитку вмінь розуміння основного змісту аудіотексту, в якому не передбачено дотекстовий етап роботи. Доповніть план-конспект вправами дотекстового етапу, орієнтуючись на запропонований укладачем аудіотекст та зміст роботи.*

**Приклад 17.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь детального розуміння змісту аудіотексту, в якому не передбачено завдання для контролю. Доповніть план-конспект відповідними завданнями.*

**Приклад 18.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь розуміння основного змісту аудіотексту. Спираючись на визначені етапи і прийоми навчання, доповніть його текстом про зміст заняття, передбачивши як мовлення викладача, так і очікувані відповіді студентів.*

**Приклад 19.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні розробити та представити на семінарському занятті з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищій школі» фрагмент ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (I курс) з розвитку вмінь розуміння конкретної інформації аудіотексту (режим доступу: <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2010/11/louis-vuitton-city-guide-2011-paris-le-saint-honor%C3%A9.html>). Проаналізуйте аудіотекст, підготуйте до його пред'явлення студентам, ураховуючи можливі труднощі сприймання і розуміння інформації. Укладіть вправи та лінгвосоціокультурний коментар, завдання для контролю розуміння аудіотексту.*

Методичні знання та методичні навички є підґрунтям для розвитку методичних умінь формування компетентності в аудіюванні, а саме: володіти методами, прийомами і засобами формування компетентності в аудіюванні та її окремих складників і компонентів; зіставляти кінцеві і проміжні цілі формування компетентності в аудіюванні з цілями формування/ вдосконалення рецептивних фонетичних, лексичних, граматичних навичок на різних етапах навчання студентів у ВНЗ; здійснювати методичний аналіз різних джерел мовлення, видів мовлення для формування компетентності в аудіюванні; вносити методичні корективи до дотичних комплексів вправ, представлених у чинних навчально-методичних комплексах чи інших джерелах навчальної інформації відповідно до умов навчання; аналізувати і критично оцінювати навчальні матеріали з урахуванням можливих труднощів їх сприймання і розуміння студентами; аналізувати і добирати навчальні матеріали для формування компетентності в аудіюванні, зокрема з точки зору їх виховного та розвивального впливу на студентів і формулювати дотичні цілі в органічній єдності з практичною метою; добирати з різних джерел навчальної інформації та самостійно укладати вправи для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання; володіти прийомами і засобами розвитку мовленнєвої здогадки, механізму ймовірного прогнозування, аудитивної пам'яті відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студентів; на основі дотичних критеріїв добирати франкомовні аудіотексти, відеофрагменти тощо для використання у навчальному процесі; стилістично диференціювати аудіотексти з метою вибору адекватної методики роботи з ними; здійснювати лінгвосоціокультурний аналіз аудіотекстів, укладати лінгвосоціокультурний коментар, формулювати цілі навчання в органічній єдності з практичною метою; прогнозувати труднощі сприймання і розуміння аудіоповідомлення, визначати шляхи їх подолання; добирати і розробляти

вправи передтекстового етапу для подолання труднощів сприймання і розуміння аудіотексту; змінювати умови пред'явлення аудіотексту; методично обґрунтовано визначати кількість пред'явлень аудіоповідомлення; змінювати комунікативне завдання при повторному пред'явленні тексту; використовувати опори й орієнтири для підвищення ефективності перебігу аудіювання; формулювати передтекстове комунікативне завдання для створення смислових орієнтирів сприймання і розуміння інформації аудіоповідомлення; укладати післятекстові завдання для контролю розуміння змісту аудіотексту й обирати адекватні способи контролю відповідно до сформульованого комунікативного завдання; використовувати вербальні та невербальні способи контролю розуміння аудіотексту; добирати з різних джерел та створювати самостійно засоби, зокрема ЕЗН, для само- та взаємоконтролю студентів; навчати стратегій аудіювання й укладати відповідні завдання; використовувати різні режими роботи і раціонально їх поєднувати; реалізовувати індивідуальний підхід до навчання студентів, здійснювати диференціацію навчальних матеріалів для аудіювання, методів і прийомів навчання; планувати, укладати та реалізовувати дотичний фрагмент під час ПЗ з ФМ в органічній єдності з попереднім і наступним етапами; здійснювати самоаналіз фрагменту ПЗ, вносити методичні корективи в процесі його проведення; аналізувати дотичний фрагмент ПЗ, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; реалізовувати методичний потенціал ІКТ для формування компетентності в аудіюванні; організувати професійно орієнтовану навчальну діяльність студентів з метою створення тематичних відеофрагментів, навчальних подкастів тощо для їх використання на ПЗ і в позааудиторній роботі з ФМ; добирати навчальні матеріали, представлені в Інтернет-ресурсах навчального призначення та методично обґрунтовано їх використовувати для організації СР студентів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; здійснювати опосередкований контроль СР студентів; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні компетентності в аудіюванні в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклад НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (III курс, тема «Le cinéma. Mon acteur préféré»), до якого включаєте фрагмент для розвитку у студентів умінь*



*розуміння основного змісту аудіоповідомлення. Використайте навчальні матеріали Інтернет-ресурсу з режимом доступу:*

*<https://francaislangueetonnante.wordpress.com/category/b2/comprehension-orale-b2/>.*

Отже, окреслені особливості формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів ІМ склали підґрунтя для визначення методичних знань, методичних навичок і вмінь, яких мають набути магістранти для достатнього рівня розвитку відповідної субкомпетенції як складника його МК. З метою оволодіння зазначеною субкомпетенцією магістранти опрацьовують навчальний матеріал відповідного підмодуля ІКНС.

### **3.1.2.2 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні компетентності в читанні**

Іншомовна компетентність у читанні (читацька компетентність) є одним із важливих факторів, що впливає на формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ, адже уможливує як реалізацію відповідної мовленнєвої діяльності з метою поглиблення його загальнокультурних знань, так і професійно орієнтованого читання, яке, на думку А.Л. Буран, є основним умінням будь-якої інформаційної діяльності фахівця й дозволяє отримувати інформацію як із друкованих джерел, так і з мережі Інтернет [99]. Відтак, професійно орієнтовану читацьку компетентність майбутнього вчителя ІМ, услід за Ю.В. Британ, розуміємо як складну динамічну сукупність знань, навичок, вмінь і здатностей, що дозволяють читачу знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати фахову інформацію з різних джерел, у тому числі з Інтернет-ресурсів, і готовність її практично використовувати в процесі виконання навчальної професійно орієнтованої або безпосередньої професійної діяльності [95, с. 23].

До складників компетентності в читанні науковці відносять знання, навички, вміння, а також комунікативні здібності [420, с. 370]. Поділяємо цю точку зору й відносно визначення складників професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх учителів ІМ. Розглянемо ці складники детальніше.

Знання професійно орієнтованої компетентності в читанні (надалі як синоніми вживаємо поняття «компетентність у читанні», «читацька компетентність») представлені, передусім, мовними знаннями (лексичними, граматичними тощо). Успішна реалізація мовленнєвої діяльності в читанні майбутніх учителів ІМ забезпечується також знаннями про типи, жанри

іншомовних текстів, особливості їх побудови тощо.

Розвиток умінь читання залежить від володіння студентом відповідним обсягом лексичного і граматичного матеріалу, що передбачає сформованість рецептивних лексичних і граматичних навичок; навичок визначати комунікативні функції структурних частин тексту [75] тощо.

С.К. Фоломкіна виокремлює три групи читацьких умінь, які повинні бути розвинені у студентів. Першу групу складають уміння, пов'язані з розумінням мовного матеріалу і забезпечують точність розуміння. Друга група – це вміння пов'язані з розумінням змісту тексту, які складаються із розуміння окремих фактів, встановлення між ними зв'язків та їх ієрархії, що передбачає розвиток умінь 1) виділяти в тексті окремі елементи (основну думку, смислові віхи / опори, ключові слова; найсуттєвіші деталі чи окремих факт, основну думку тощо), 2) узагальнити, синтезувати окремі факти, встановити їхню ієрархію (головне – другорядне), 3) співвіднести один з одним окремі частини тексту (смислові частини; факти, які відносяться до однієї теми тощо); представити факти / події в логічній чи іншій послідовності; визначити зв'язки між фактами / подіями тощо. Тобто, це вміння, які забезпечують повноту розуміння. Вміння третьої групи пов'язані з осмислення змісту тексту і забезпечують його розуміння на рівні смислу, що потребує вміння 1) виводити судження / робити висновки тощо; 2) оцінити викладені факти / зміст у цілому тощо; 3) інтерпретувати – розуміти підтекст / імпліцитне значення тексту тощо [699, с. 14-15]. Вміння інтерпретації тексту, зазначає О.В. Снегова, містять уміння соціокультурно орієнтованої інтерпретації, спрямовані на виявлення й аналіз цінностей, стереотипів, зразків і особливостей іншомовної культури, представлених у тексті з позиції особистісно сформованого й утвореного потенціалу соціокультурної інформації [622, с. 10]. Поділяємо точку зору О.Б. Тарнопольського, який акцентує доцільність розвитку другої і третьої групи умінь, оскільки розуміння мовного матеріалу повинно проходити автоматизовано, адже йдеться про функціонування навичок [662, с. 72].

Формування читацької компетентності передбачає розвиток у майбутніх учителів умінь різних видів читання – вивчаючого, ознайомлювального, пошукового, переглядового (згідно класифікації С.К. Фоломкіної [699]), що уможлиблює успішну реалізацію комунікативних задач читання, зокрема в навчальній та професійній діяльності.

Одним із видів самостійної навчальної діяльності з оволодіння ІМ і культурою Н.Ф. Коряковцева вважає філологічне читання – специфічних вид читання, характерний для навчальної діяльності, спрямованої на переробку філологічної інформації тексту [314, с. 30]. Філологічне читання, на думку

О.В. Перлової, передбачає глибинну, багаторівневу інтерпретацію закладених у тексті «культурних смислів» і екзистенційних уявлень, знання яких необхідні фахівцю для вирішення професійно-комунікативних задач, уміння тлумачити культурологічні відомості, які містить текст, проводити фреймовий аналіз соціокультурних феноменів, співставляти особливості менталітету інофонів і представників рідної культури, моделювати соціальний контекст з метою розв'язання професійно-комунікативних задач тощо [527, с. 4-8].

Чинною Програмою з ФМ [675] конкретизовано вимоги щодо розвитку й удосконалення мовленнєвих умінь читання майбутніх учителів на кожному етапі навчання у ВНЗ, яких викладач повинен дотримуватися в процесі планування й організації відповідної навчальної діяльності студентів. Утім головна мета навчання читання у мовному ВНЗ – досягнення зрілого читання, що передбачає як володіння всіма видами читання, так і легкість переходу від одного виду читання до іншого залежно від мети отримання інформації із даного тексту [494, с. 268], варіювання швидкості читання в залежності від змісту того, що читається; інтерактивне сприйняття тексту, що читається; використання фонових знань, «підказок» семантичної, синтаксичної та графічної систем тексту для прогнозування і здогадки; ефективну читацьку стратегією в залежності від мети й умов читання; уміння читати незнайомі автентичні тексти мовчки і з адекватним розумінням [172, с. 5].

Науковці вважають, що на формування компетентності в читанні впливає рівень сформованості інтелектуальних (ймовірного прогнозування, критичного оцінювання прочитаного, поєднання у процесі зорового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікацій і систематизації отриманої інформації тощо) і компенсаторних (використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння) умінь [420, с. 370-371], користуватися довідковою літературою і словниками [132, с. 132].

Для успішного формування читацької компетентності у майбутніх учителів, як ми вважаємо, мають бути розвинені навчально-організаційні вміння, до яких відносимо: вміння самоорганізації, самонавчання, зокрема в процесі СР з Інтернет-ресурсами, як навчального призначення, так і професійними для вчителів / викладачів ФМ як іноземної; вміння використовувати різні засоби навчання, зокрема ЕЗН, для розвитку відповідних умінь читання; усвідомлювати комунікативні задачі в процесі реалізації різних видів читання, зокрема у СР; вміння самоконтролю за процесом і результатом учіння, самокорекцію, рефлексію; вміння самонавчання з використанням стратегій читання відповідно до власних індивідуально-психологічних особливостей, власного навчального

стилю та обраного виду читання; вміння реалізації індивідуальних стратегій та самостійного їх коригування в процесі читання.

До комунікативних здібностей, підтримуючи точку зору науковців [420, с. 371], відносимо адекватну реакцію читача на прочитане; вміння брати прочитане до уваги та використовувати отриману інформацію у реальних ситуаціях особистісного чи професійного спілкування, а також для використання в професійно-методичній діяльності для організації навчально-виховного процесу з ІМ тощо. Ю.В. Британ до складників професійно орієнтованої читацької компетентності відносить засновані на знаннях, навичках і вміннях професійно орієнтовані здатності студентів аналізувати, самостійно знаходити професійні тексти, самостійно набувати знання тощо [95].

І.В. Османова зауважує, що сприймання й адекватне розуміння автентичного іншомовного тексту як продукту лінгвокультури передбачає засвоєння студентами великого обсягу фонових знань, носієм яких є лексика з національно-культурною семантикою, в тому числі безеквівалентна (реалії, лакуни, лінгвокультуреми), концептуальна і фонова лексика [492, с. 8]. Тому важливим компонентом професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх учителів ІМ, французької зокрема, є лінгвосоціокультурна компетентність [95; 107; 241; 251; 307].

Н.Б. Ішханян вважає, що з метою формування лінгвосоціокультурної компетентності до змісту навчання необхідно включати автентичні тексти з соціокультурним потенціалом, а соціокультурна інформація цих текстів має бути представлена різними способами – експліцитним, експліцитно-імпліцитним та імпліцитним [251]. Н.А. Ігнатенко акцентує використання системи автентичних текстів міжкультурного і монокультурного спрямування [241, с. 7]. Розвитку читацької компетентності майбутніх учителів ІМ в аспекті міжкультурного спілкування, на думку Т.О. Вдовіної, слугує навчання читання художніх текстів за рахунок їх соціокультурної інформації, адже художній текст є джерелом імпліцитної країнознавчої інформації [107, с. 5, 9], а Н. Я. Бачинська пропонує використовувати казки, легенди, міфи, народні пісні, балади, тексти про свята, традиції, забобони [50, с. 87].

Успішність формування читацької компетентності залежить від оволодінням студентами *навчально-стратегічною* компетентністю, що уможлиблює підвищення ефективності реалізації мовленнєвої діяльності читання й організації самостійної навчально-пізнавальної та професійно-методичної діяльності майбутнього вчителя ФМ. Стратегії читання – це комплекс знань, умінь, володіння якими дозволяє розуміти тип, специфіку та

цільове призначення тексту; орієнтуватися в тексті з урахуванням його специфіки та відповідно до комунікативної задачі; вилучати інформацію на різних рівнях; використовувати компенсаторні вміння [133, с. 132]. З точки зору Т.О. Павлішак, майбутній вчитель ФМ повинен володіти компенсаторними (компенсують прогалини у мовних знаннях) і дослідницькими (забезпечують здатність і готовність відкривати для себе як власну, так і інофонну культуру, здатність і готовність вивчати мову і культуру) стратегіями читання [499].

Оптимальні комунікативні стратегії читання, що забезпечують адекватне розуміння тексту, на думку Ю.В. Дегтярьової, це стратегії прогнозування й інтерпретації змісту. Вони можуть бути сформовані лише за наявності у свідомості читача скриптів (структур, що описують пов'язані між собою послідовні події у певному соціальному контексті), фреймів (стійких узагальнених концептів, у яких закріплено минулий досвід читача) та фонових знань, адекватних змісту текстів, що читаються. Тому для навчання читання студентам слід пропонувати такі тексти, для розуміння яких у їхній свідомості вже є відповідні фрейми, скрипти та фонові знання, або надавати їх безпосередньо перед читанням текстів [172, с. 5-6].

Н.Г. Михайлова акцентує пізнавальні стратегії читання, які використовуються як у процесі оволодіння читанням (читання як мета), так і в процесі використання читання (читання як засіб), а саме: 1) візуальне представлення; 2) групування; 3) трансформація (переформулювання); 4) виділення головного; 5) умовивід; 6) припущення (гіпотеза) [434, с. 12].

Стрімка інформатизація суспільства та дедалі ширші можливості поглиблення професійних знань фахівців шляхом читання дотичних текстів, представлених у мережі Інтернет спонукає дослідників до введення у науковий обіг наукових понять, які відображають специфіку діяльності читача у «всесвітній мережі», ефективність якої забезпечується рівнем сформованості у нього «читацької компетентності цифрового користувача». Читацька компетентність цифрового користувача – інтегративна характеристика автономної особистості, яка містить сукупність умінь ефективного інформаційного пошуку, оцінки електронних джерел, використовуючи стратегії смислового оброблення інформації, адекватні обраному типу тексту і меті читання, вміння відтворювати концепт тексту і відображати внутрішньо перетворений концепт в авторському вторинному творі [138, с. 92].

І.В. Корейба вважає, що у структурі іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя ІМ повинна бути представлена професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетенція у читанні Інтернет-ресурсів як складна динамічна сукупність знань, навичок і вмінь, що

дозволяють вилучати із «всесвітньої мережі», усвідомлювати та використовувати необхідну інформацію, яка забезпечуватиме кваліфіковану професійну діяльність майбутніх учителів у приватній, суспільній та освітній сферах спілкування у контексті цільової культури [307, с. 54]. Професійне читання викладачами ІМ текстів, представлених у мережі Інтернет, на думку І.В. Корейби, передбачає процес здобуття, оброблення та присвоєння інформації з метою її подальшого застосування в майбутній професійній діяльності, де можуть використовуватися тексти як фахової, так і загальнокультурної тематики [306, с. 9]. Успішність цієї мовленнєвої діяльності, на думку дослідниці, зумовлена рівнем розвитку у майбутніх учителів ІМ медіакомпетенції, яка входить до складу навчально-стратегічної компетентності і є сукупністю знань, навичок і вмінь користуватися комп'ютером, пошуковими системами та каталогами, орієнтуватися на веб-сторінках, оцінювати знайдені Інтернет-тексти та представляти самостійно розроблені на їх основі матеріали у блогах, подкастах тощо [306, с. 9]. Науковець вважає, що ефективними навчальними стратегіями для професійного читання Інтернет-текстів є 1) загальні стратегії різних видів читання друкованих текстів, 2) стратегії, специфічні для читання в режимі он-лайн, 3) стратегії, пов'язані з медіакомпетенцією студентів [307, с. 101-103].

Професійна спрямованість у формуванні читацької компетентності майбутніх учителів ІМ забезпечується переважно тематичною орієнтацією текстів. У процесі професіоналізації навчання ІМ текст виконує лінгвістичну, професійно інформативну і виховну функції. Саме на основі роботи з текстом <...> вилучається професійно орієнтована інформація, розвивається пам'ять, мислення, увага, уява та професійно значущі навички та вміння (аналіз, синтез, співставлення, прогнозування, відновлення цілого із його складових). Кореляція професійно орієнтованих текстів зі змістом професійно орієнтованих дисциплін сприяє інтеграції знань, системному засвоєнню основ наук і формуванню узагальненого образу сутності своєї професійної діяльності [639, с. 88].

Відповідно до вимог чинної Програми з ФМ [675, с. 12-13] професійний компонент іншомовної підготовки майбутніх учителів актуалізується на III курсі навчання. Якщо протягом перших двох років навчання у ВНЗ професійно-методичні вміння формуються переважно на основі власного досвіду студентів у вивченні ІМ, то починаючи з третього курсу навчання вони можуть використовувати набуті методичні знання, навички та вміння в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ». Разом із тим, на першому і другому курсах навчання (за умови реалізації викладачем ФМ

професійно орієнтованого навчання, використання дотичних прийомів) студенти можуть навчитися визначати труднощі тексту; обирати адекватні режими читання тексту відповідно до його типу і комунікативної мети; аналізувати рівень володіння мовленнєвими навичками читання; аналізувати і визначати стратегії читання; добирати тексти для читання на ПЗ чи в СР, зокрема, Інтернет-тексти, за визначеними викладачем критеріями; спостерігати дотичний фрагмент ПЗ, аналізувати його етапи тощо. Завдання викладача ФМ, підтримуючи точку зору І.В. Корейби, вбачаємо у тому, щоб орієнтувати студентів у великій кількості Інтернет-джерел та ознайомлювати з критеріями, за якими необхідно добирати навчальний матеріал (на початковому ступені); керувати пошуком і відбором інформації та навчати її структурувати і розуміти; навчати всіх необхідних аспектів віртуальної комунікації (від мовного до соціально-психологічного) для подальшого правильного сприйняття і розуміння текстів форумів, блогів, «живих журналів» тощо; формувати стратегії самостійного пошуку, відбору та читання Інтернет-текстів [307, с. 19]. Отже, виокремлення професійного компонента читацької компетентності майбутніх учителів ФМ не викликає сумнівів.

Вищевикладене дозволяє конкретизувати цілі формування у майбутніх учителів компетентності в читанні, які викладач повинен уміти планувати й реалізовувати в навчально-виховному процесі з ФМ.

У широкому контексті *практична* мета передбачає вдосконалення мовленнєвих навичок читання, розвиток умінь різних видів читання, надання студентам дотичних знань, але конкретизується викладачем ФМ на кожному ступені навчання студентів взагалі та відносно конкретного ПЗ зокрема.

*Лінгвосоціокультурна* мета полягає у формуванні лінгвокраїнознавчих, лінгвокультурологічних знань; залученні до діалогу культур; ознайомленні з культурою, історією, реаліями та традиціями країни, мова якої вивчається; розвитку вміння соціокультурно орієнтованої інтерпретації текстів, отримання із текстів соціокультурної, країнознавчої інформації з метою використання в інших видах діяльності тощо.

*Розвивальна* мета зумовлена 1) розвитком механізмів аналізу і синтезу в мисленнєвій діяльності студентів, ймовірного прогнозування, пам'яті тощо; мотивації до читання ІМ; 2) навчанням стратегій читання, зокрема Інтернет-текстів; 3) розвитком умінь самостійного учіння, зокрема з використанням Інтернет-ресурсів в процесі СР, умінь самоконтролю і самокорекції власної мовленнєвої діяльності читання; 4) стимулюванням інтелектуальної допитливості. Формування читацької компетентності студентів мовного ВНЗ, вважає Т.О. Разуваєва, є цілеспрямованим процесом розвитку у них мотивів читання та

читацьких інтересів, організації засвоєння ними системи читацьких знань і вмінь [565].

Поряд з оволодінням ІМ повинен відбуватися всебічний розвиток студентів та їх виховання, тому тексти мають містити пізнавальну цінність та виховний потенціал [477, с. 134], опосередковано впливати на розум, волю, емоції та сприяти естетичному вихованню майбутніх учителів ІМ [107, с. 5]. Тому реалізація *виховної* мети полягає у вихованні студентів на засадах загальнолюдських цінностей; вихованні почуття патріотизму, позитивного ставлення до іншомовної культури, почуттів і емоцій; вихованні розуміння важливості оволодіння читацькою компетентністю для успішної професійно-методичної діяльності, самостійності й відповідальності за власний процес і результат учіння, готовності до самонавчання і самовдосконалення впродовж життя тощо.

Метапредметний характер читацької компетентності на етапі загальної освіти є основою для розвитку загальнокультурної компетентності особистості, а у ВНЗ, у додаток до цього, стимулює розвиток професійної компетентності студентів [531, с. 12]. Відтак, *професійна* мета передбачає 1) ознайомлення з особливостями розвитку вмінь різних видів читання, з дотичними прийомами навчання на різних етапах роботи з текстом, зі способами організації самостійного учіння з метою вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь читання, з критеріями добору навчального матеріалу, зокрема Інтернет-текстів, Інтернет-ресурсів навчального призначення; 2) залучення студентів до рефлексії, аналізу труднощів текстів, вправ, рівня володіння студентами мовленнєвими навичками читання, доцільності й ефективності використання стратегій читання; аналізу дотичного фрагменту ПЗ, визначення етапів та їх цілей тощо.

Успішність формування компетентності в читанні зумовлена низкою чинників, які можуть полегшувати процес читання чи викликати труднощі в реалізації цього виду мовленнєвої діяльності. Передусім, йдеться про індивідуально-психологічні особливості студентів, зокрема, особливості розвитку їхніх пізнавальних процесів (мислення, пам'яті (довготривалої й оперативної), уваги тощо); мотиви читання, зацікавленість; читацьку культуру студента, вміння структурувати та переструктурувати інформацію, здатність переосмислити нову інформацію на основі набутого досвіду [115]. Індивідуальні особливості читання іншомовного тексту, за результатами дослідження С.І. Бондар, залежать від когнітивного стилю читача, що характеризуються відмінностями у швидкості читання й особливостях перероблення текстової інформації, зокрема, володінні когнітивними



операціями читання та прийомами діалогічної взаємодії з текстом [84, с. 17].

Одним із основних показників умінь читання науковці вважають його темп [662, с. 81] або швидкість [699]. С.К. Фоломкіною визначено мінімальну швидкість читання відповідно до його видів: для переглядового читання швидкість не повинна бути меншою 500 слів за хвилину, для ознайомлювального читання ФМ – 180 слів за хвилину, для вивчаючого – 50-60 слів за хвилину [699]. Тому, розробляючи план-конспект ПЗ, викладач повинен адекватно планувати час для проведення дотичного фрагменту, виходячи з орієнтованих норм швидкості читання відповідно до кожного з його видів. При цьому викладач повинен зважати на те, що швидкість читання залежить від психофізіологічних особливостей читача, які зумовлені притаманним йому індивідуальним темпом читання, характером і труднощами тексту; ступенем зацікавленості матеріалом, рівнем сформованості навичок і вмінь, інформаційним завданням, розміром шрифту тощо [496, с. 150], знаннями джерел потенціального словника та рівнем сформованості навичок їх використання в процесі читання. Тому, плануючи фрагмент ПЗ з розвитку вмінь читання чи організовуючи СР студентів, викладач повинен ураховувати вимоги чинної Програми з ФМ щодо обсягу тексту. Адже, обсяг тексту, неадекватний етапу навчання чи виду читання, також може спричинити труднощі читання, зокрема й психологічні, які пов'язані із страхом, хвилюванням, тривожністю студента щодо невчасного виконання завдання.

Успішність мовленнєвої діяльності читання студентів залежить від логіко-композиційних і мовних особливостей тексту, його жанру. Щодо логіко-композиційної структури, то ступінь складності текстів визначається у такій послідовності: тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-характеристики, тексти-визначення, тексти-пояснення, тексти-розмірковування [662, с. 81].

Мовні труднощі створюють перешкоди для адекватного розуміння тексту, зокрема розуміння термінів, аббревіатур, багатозначного слова в контексті, фразеологічних єдностей, інфінітивних зворотів, складних граматичних структур тощо. Певні труднощі сприймання і розуміння викликають інтернаціоналізми, особливо ті, значення яких не співпадає з відповідними поняттями в рідній мові [134, с. 240], деякі конвертовані слова, коли значення слова по конверсії не виводиться безпосередньо із відомого.

Іншомовний текст відрізняється високим ступенем соціокультурної цінності [527, с. 13], а явища національної культури в їх історичному розвитку, національні елементи змісту текстів, зокрема художніх, зумовлюють специфічні труднощі його сприймання і розуміння [107, с. 5]. Різноманітні способи представлення текстової інформації в процесі читання Інтернет-

текстів, перехресні гіперпосилання у великій кількості можуть розсіювати увагу й відволікати читача від завдання, яке потрібно виконати [267, с. 103], а використання коментарів, ілюстрацій, глосарію тощо полегшують сприймання і розуміння продукту іншомовного письма.

Умови організації навчання суттєво впливають на формування у майбутніх учителів франкомовної компетентності в читанні. Зокрема, йдеться про неякісно сплановані та / або невдало проведені відповідні фрагменти ПЗ; недостатню індивідуалізацію та диференціацію процесу оволодіння читацькою компетентністю кожним студентом з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей; недостатнє залучення студентів до СР з удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь читання, зокрема з використанням дотичних Інтернет-ресурсів навчального призначення. Некоректним, зауважує О.Б. Тарнопольський, є орієнтування студентів переважно на детальне розуміння кожного тексту. Такий підхід значно уповільнює формування комунікативної компетентності в читанні, орієнтує студентів на постійне звернення до двомовного словника, перетворюючи читання на дешифрування текстів, їх безперервний свідомий аналіз [662, с. 74]. Разом із тим, недостатня увага приділяється 1) навчанню стратегій читання взагалі та відносно різних видів читання зокрема; 2) професійно орієнтованому читанню; 3) використанню завдань, спрямованих на саморефлексію студента за процесом і результатом оволодіння читацькою компетентністю. Для успішної організації студентами самоконтролю викладач повинен повідомити їм об'єкт самоконтролю в процесі виконання відповідного навчального завдання, засоби, за допомогою яких реалізується самоконтроль [93, с. 11], прийоми самоконтролю, але на практиці такі рекомендації не є достатніми. Викладач ФМ має усвідомлювати, що обговорення зі студентами найбільш раціональних прийомів СР з текстом, аналіз успіхів і проблем діяльності учіння створює умови для вдосконалення їхніх навчально-організаційних умінь.

Одним із важливих чинників, що впливає на формування читацької компетентності майбутніх учителів ФМ, підтримуючи точку зору О.Б. Тарнопольського, вважаємо змістову цінність / цікавість текстів для читання [662, с. 83]. Тому, добираючи тексти для читання в аудиторній чи СР студентів, викладач повинен керуватися відповідними критеріями добору, за допомогою яких оцінюється текстовий матеріал з метою його використання або невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання [75, с. 65]. За сучасних умов викладачі ФМ добирають переважно тексти, представлені у мережі Інтернет, а визначені науковцями критерії добору Інтернет-текстів (автентичності, достовірності інформації, представленості

різноманітних типів і жанрів тексту, тематичності, новизни й актуальності інформації, співвіднесеності типів текстів із видами читання, відповідність рівню сформованості вмінь у читанні, віковим інтересам та потребам студентів, обсяг тексту [307, с. 139]) можуть бути релевантними й для відбору текстів із друкованих джерел. Крім того, при відборі Інтернет-ресурсів урахується авторитетність джерела, мовна правильність. Формуванню лінгвосціокультурної компетентності в читанні сприяє соціокультурна цінність текстового матеріалу. Тому О.В. Снегова акцентує соціокультурну доступність інформації, виховний і загальноосвітній потенціал текстів [622, с. 14].

Утім вважаємо, що одним із основних критеріїв добору текстів є також професійне спрямування текстового матеріалу. Погоджуємося з О.Б. Тарнопольським у тому, що студенти повинні читати більше текстів за фахом (методика навчання ІМ, мовознавство, педагогіка, педагогічна психологія тощо), чим вирішується завдання формування професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутнього вчителя ІМ, підвищення його професійної кваліфікації, обізнаності у предметі, а через це й зростання темпу читання ІМ [662, с. 82]. Так, вже на початковому етапі навчання (рівень В2) студенти повинні навчитися читати методичні матеріали ІМ (книжки для вчителів, програми, навчальні плани, методичні розробки тощо), на основному та просунутому (рівень С1-С2) – наукові або практичні статті, посібники тощо [662, с. 86-92]. Отже, викладач ФМ повинен знати й усвідомлювати вищевикладені чинники, враховувати їх в процесі організації дотичної НПД студентів. Крім того, надання викладачем відповідних знань, спонукання студентів до аналізу, саморефлексії, зокрема методичної, уможливить формування методичних навичок і вмінь.

Формування іншомовної читацької компетентності в єдності всіх її складників забезпечується виконанням студентами вправ, які в методиці навчання ІМ представлено у цілісній системі, що складається із трьох підсистем [420, с. 382]: I підсистема – вправи для формування навичок техніки читання; II – вправи для формування мовленнєвих (лексичних, граматичних) навичок читання, III – вправ для розвитку вмінь читання. Відомо, що формування навичок техніки читання відбувається в процесі навчання у ЗНЗ. Щодо вправ підсистеми II, то переважають вправи на розпізнавання форми слова, співвіднесення графічної форми із значення, вибір значення лексичних одиниць за контекстом, розпізнавання граматичної структури і співвіднесення із значенням тощо; вправи для розвитку потенціального словника студентів [662, с. 102-103]. Утім у процесі виконання вправ підсистеми III, які мають на меті навчання читання текстів для одержання необхідної інформації, зазначені

вище навички функціонують автоматизовано. Вправи підсистеми III, тобто вправи 1) що готують до читання текстів та 2) вправи для розвитку вмінь читання є рецептивними комунікативними вправами.

Описані вправи реалізуються на відповідних етапах роботи з текстом – дотекстовому, текстовому та післятекстовому, а основні компоненти читання – текст, завдання перед читанням і контроль розуміння, зазначають науковці, повинні відповідати конкретному виду читання. Разом із тим, вправи і завдання дотекстового етапу є типовими для організації навчання будь-якого виду читання: 1) на основі ключових слів (назви тексту, запитань, плану, ілюстрацій) висунути припущення щодо змісту тексту; 2) перед читанням вивчити схеми, таблиці, терміни тощо; 3) бесіда зі студентами (що ви знаєте / пам'ятаєте про...); 4) перед читанням прослухати фонозапис про ті ж події, але в описі іншого автора (наприклад, репортаж); 5) попередньо ознайомитися з текстом на аналогічну тему з метою повторення лексики [134, с. 241].

Підготовка тексту передбачає укладання лінгвометодичного коментаря та розроблення комплексу вправ. До лінгвометодичного коментаря входить пояснення тих явищ, які підлягають засвоєнню на основі цього тексту, а також тих явищ, без яких неможливе його розуміння, наприклад мовний або змістовий матеріал, лінгвосоціокультурні реалії тощо. Пояснення лінгвосоціокультурних реалій може носити як короткий енциклопедичний характер, так і більш розгорнутий, що залежить від необхідності і можливості його використання в майбутньому навчанні [477, с. 138]. За необхідності, викладач самостійно укладає лінгвокраїнознавчий коментар.

Текст у навчальному процесі, зауважує І.Л. Бім, не існує без завдання до нього і є компонентом вправи [74, с. 34], а навчальні завдання до текстів, на думку О.В. Носонович, повинні бути автентичними, тобто засновані на операціях, які виконуються в позанавчальному середовищі в процесі роботи з джерелами інформації [473, с. 76-79].

Моделювання в навчальному процесі ситуацій читання (шляхом завдань читання, добору текстів, завдань по використанню отриманої інформації тощо), з якими фахівець буде зустрічатися у майбутній професійній діяльності, є одним із найважливіших аспектів реалізації принципу комунікативної спрямованості навчання ІМ [699, с. 35], а для того, щоб читання мало комунікативний характер тексти повинні супроводжуватися завданнями, що імітують читацькі потреби [494, с. 274] майбутніх учителів ФМ, адже навчання читання – це навчання розв'язання відповідних комунікативних задач пізнавального та практичного характеру [699, с. 29]. Тому викладач повинен зацікавити студентів і надати їм можливість використовувати набуті в процесі

читання знання в інших видах мовленнєвої діяльності [476, с. 13] шляхом формулювання дотичних завдань для створення відповідної мотивації до мовленнєвої діяльності на дотекстовому етапі та з метою контролю розуміння інформації на післятекстовому, де, як наголошує С.К. Фоломкіна, принципово важливим чинником є чіткість формулювання інструкції та її адекватність виду читання [699, с. 89]. З метою викликати інтерес студентів до теми повідомлення, утримувати їхню увагу під час проведення фрагменту з розвитку вмінь читання рекомендується використовувати такі вправи: «Придумайте такий заголовок до тексту, щоб він зацікавив читача», «Зробіть таку рекламу цій статті, щоб читач зацікавився нею», «Прокоментуйте прочитаний текст песимісту / оптимісту / дитині / дорослій людині / жінці / чоловіку / людям різних професій/професіоналу у цій галузі», «Перекажіть текст, включаючи до нього як риторичні запитання, так і відповіді на них» (така вправа розвиває вміння логічно висловлювати думки), «Перекажіть текст емоційно / схвильовано» тощо [11, с. 43]. При цьому викладач повинен знати, що повторне читання доцільне лише з метою пошуку додаткової, уточнюючої інформації [132, с. 136] і потребує окремої інструкції / комунікативної установки.

Для визначення рівня розуміння тексту в процесі читання використовуються такі вправи: 1) *ознайомлювальне читання*: прочитати план / твердження і встановити відповідність / невідповідність змісту тексту; відповісти на запитання; визначити, яка із двох анотацій найточніше передає зміст тексту; на основі прочитаного домалювати карту / схему; перерахувати факти, які б хотілося запам'ятати; укласти анотацію / короткий реферат прочитаного; зробити висновки на основі прочитаного; висловити точку зору щодо можливості використання інформації тексту у майбутній професійній діяльності тощо; 2) *вивчаюче читання*: розподілити факти за ступенем важливості; додати факти, не змінюючи структуру тексту; поставити запитання до основної та деталізуючої інформації тексту; прочитати скорочений варіант тексту і заповнити пропуски лексичними одиницями; перекласти абзац / частину тексту тощо; 3) *пошукове читання*: визначити тему / проблему тексту (статті); визначити чи розкрито в тексті зазначені питання; знайти основний доказ на користь заголовку; прочитати два тексти на одну тему, назвати розбіжності у змісті / кількості фактів тощо; назвати абзац, який ілюструє малюнок; знайти на визначеній сторінці характеристики дійових осіб, інструкцію, рекомендації тощо; висловити свою точку зору щодо змісту тексту і співвіднести його з особистим досвідом [134, с. 241-244]; 4) *переглядове читання*: відповісти на запитання щодо цікавості інформації, найбільш інформативної частини, нових фактів тексту тощо [420, с. 384].

Основна вимога до організації контролю вмінь читання – адекватність форм контролю, який може бути колективним; груповим; індивідуальним [357, с. 71]. Для контролю розуміння прочитаного використовуються різні види тестових завдань: альтернативного / множинного / перехресного вибору, на упорядкування, завершення тощо. Викладач ФМ повинен знати, що грамотно розроблений комунікативно спрямований тест з читання має відображати 1) реальні потреби в цьому виді мовленнєвої діяльності, включаючи тип дискурсу, з яким буде працювати тестований; 2) задачі, які він буде вирішувати в процесі читання; 3) стратегії (зокрема й тестові), навички і вміння, необхідні для вирішення цих задач [285, с. 20]. Результати читання оцінюються за такими параметрами: правильність інтерпретації комунікативної задачі автора тексту, адекватність ступеню і точності розуміння інформації поставленій задачі (виду читання), темпоральні характеристики процесу читання [699, с. 97].

Засобом формування читацької компетентності є текст – друкований чи електронний, зокрема представлений у мережі Інтернет, а також текстовий матеріал, представлений в аудіокнигах [729]. Утім науковці вважають доцільним використання електронного навчального посібника для читання [99], навчально-контролюючих програм [701], навчального веб-сайту [577], блог-технологій [182; 697], технології вікі [182]. Особливого значення набуває використання навчальних Інтернет-ресурсів (хотліст, трежа хант, мультимедійний скрепбук, сабжект семпл, вебквест), що уможлиблює розвиток таких комунікативно-мовленнєвих умінь читання: виокремлювати необхідні факти / відомості; відокремлювати основну інформацію від другорядної; визначати часовий та причинно-наслідковий взаємозв'язок подій; прогнозувати розвиток / результат фактів; узагальнювати факти / явища; оцінювати важливість / новизну / достовірність інформації; добирати значущу інформацію в тексті / серії текстів [653, с. 11-12]. Власний досвід викладання ФМ у ВНЗ дозволяє констатувати, що найширше і найактивніше Інтернет-ресурси, зокрема для формування / вдосконалення читацької компетентності, використовуються у СР студентів. Це зумовлено недостатнім технічним забезпеченням, часто відсутнім доступом до мережі Інтернет в аудиторіях ВНЗ, широкими можливостями сучасних ІКТ для забезпечення самоконтролю студентів в процесі СР тощо.

Одним із основних джерел професійно орієнтованого навчання читання, головним стимулом для розвитку самостійного (автономного) читання ІМ та основною організаційною формою набуття необхідної інформації для виконання проектних завдань (зокрема, в мережі Інтернет) О.Б. Тарнопольський вважає домашнє та індивідуальне (кожен студент читає окремий твір) читання студентів,

яке є дуже поширеним і навіть традиційним у навчанні ІМ як спеціальності [662, с. 117-119]. Разом із тим, О.С. Надточева вбачає великий потенціал домашнього читання для формування професійно методичних умінь майбутніх учителів ІМ [456].

Майбутній викладач ФМ повинен знати, що у навчальному процесі читання виступає й засобом навчання. Це зумовлено специфічними функціями тексту в навчальному процесі [699, с. 83]: 1) поглиблення знань студентів, переважно лексичних, шляхом виконання таких вправ: виписати нові слова, знайти слова / моделі за певною ознакою, навести ситуацію, в якій вживається слово тощо; 2) тренування мовного матеріалу, яким повинен оволодіти студент, виконуючи вправи на аналіз лексико-граматичних явищ, відповіді на запитання з використанням лексичних одиниць / граматичних структур тощо. Тому науковці вважають, що текст є найтрадиційнішою формою презентації навчального матеріалу з метою його подальшого закріплення в системі вправ [477, с. 134].

З точки зору Б.О. Крузе, читання формує основу для творчої продуктивної текстової діяльності [327, с. 5]. Текст також сприяє розвитку вмінь говоріння (бесіда, дискусія, інсценування, проведення інтерв'ю з «персонажем», переказ змісту тексту від імені різних персонажів [357, с. 66]) і письма (написання рецензії / відгуку на текст; складання продовження історії / розповіді, складання власного варіанту аналогічного тексту тощо [133, с. 136], написання анотації / реферату) на основі прочитаного тексту.

Отже, особливості формування іншомовної (франкомовної зокрема) компетентності в читанні у сукупності всіх її складників, вимоги чинної програми з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» [674] дозволяють визначити методичні знання (декларативні та процедурні), навички і вміння, якими повинні оволодіти магістранти для ефективного формування у студентів окресленої компетентності та реалізації в органічній єдності дотичних цілей навчання.

Для ефективного формування у студентів компетентності в читанні майбутній викладач ФМ повинен набути: а) *декларативних методичних знань* про основні методичні поняття (види читання, зріле читання, мовленнєві навички / вміння читання, соціокультурна інтерпретація тощо); сучасні підходи до формування компетентності в читанні, взаємозв'язок читання з іншими видами мовленнєвої діяльності взагалі та в навчальному процесі зокрема; складники та компоненти читацької компетентності; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості у майбутніх учителів компетентності в читанні, видів читання, типів, обсягу текстів на кожному з етапів навчання; читання як

мету і як засіб навчання; цілі, задачі та зміст формування у майбутніх учителів компетентності в читанні; чинники, що впливають на успішність формування читацької компетентності; труднощі сприймання й розуміння текстів; вплив інтелектуальних, компенсаторних і навчально-організаційних умінь студентів на успішність формування компетентності в читанні; рівні розуміння іншомовного тексту; лексико-граматичний мінімум для формування компетентності в читанні на різних ступенях навчання; джерела розвитку потенціального словника студентів; систему вправ для формування компетентності в читанні; етапи роботи з текстом та мету кожного з них; стратегії читання; стратегії самостійного пошуку, відбору та читання Інтернет-текстів; вимоги до текстів на різних ступенях навчання; фактори, що впливають на реалізацію лінгвосоціокультурної та виховної цілей в процесі формування читацької компетентності; роль засобів формування компетентності в читанні, зокрема в СР студентів; особливості організації читання, зокрема професійного, Інтернет-текстів; методичний потенціал Інтернет-ресурсів навчального призначення, соціальних сервісів мережі Інтернет для формування компетентності в читанні; методику організації СР студентів з удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь читання; об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня розвитку компетентності в читанні; б) *процедурних методичних знань* про: особливості надання знань, зокрема лінгвосоціокультурних; типи і види вправ для вдосконалення навичок, розвитку вмінь читання; типи і види вправ для розвитку потенціального словника; вправи і завдання для навчання стратегій читання; способи і методи попередження труднощів формування читацької компетентності; послідовність і особливості введення текстів відповідно до їх жанру, логіко-композиційних особливостей; номенклатуру мовленнєвих навичок, що забезпечують уміння читання; особливості організації лексико-граматичного мінімуму для формування компетентності в читанні на різних ступенях навчання; критерії добору навчальних матеріалів, Інтернет-текстів, Інтернет-ресурсів навчального призначення, соціальних сервісів мережі Інтернет; особливості використання навчальних матеріалів, Інтернет-ресурсів навчального призначення, соціальних сервісів мережі Інтернет для формування читацької компетентності чи окремих її складників, зокрема для організації СР студентів; особливості використання різних способів контролю розуміння прочитаного тексту; методи викладача і методи студента у формуванні читацької компетентності в умовах аудиторної і СР; особливості роботи з текстом для формування читацької компетентності / з метою використання читання як засобу розвитку вмінь в інших видах мовленнєвої діяльності. Наведемо приклади завдань для набуття методичних знань.



**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в читанні, обсягу тексту для читання на кожному ступені навчання.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в читанні, обсягу тексту для читання на кожному ступені навчання. Проаналізуйте зміст Програми з ФМ (с. 34-35, с. 46; с. 57-58, с. 65; с. 75-76, с. 83-84; с. 93, с. 98-99). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в читанні у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про складники професійно орієнтованої компетентності в читанні.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для успішного формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в читанні повинні знати її складники, серед яких:*

А. знання, мовленнєві вміння читання, комунікативні здібності;

Б. знання, лексичні і граматичні навички, мовленнєві вміння, комунікативні здібності.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про види читання, якими повинні оволодіти студенти.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що формування професійно орієнтованої читацької компетентності передбачає розвиток у студентів умінь різних видів читання, а саме:*

А. ознайомлювального, вивчаючого, переглядового;

Б. ознайомлювального, пошукового, переглядового;

В. ознайомлювального, вивчаючого, пошукового, переглядового.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про мовленнєві вміння, які забезпечують здатність розуміти текст на рівні смислу.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для успішного формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в читанні повинні знати номенклатуру вмінь, які забезпечують здатність розуміти текст на рівні смислу, а саме:*

А. виділяти в тексті основну думку;

Б. виводити судження, робити висновки;

В. розуміти лексико-граматичний матеріал;

Г. встановити ієрархію фактів.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про цілі формування професійно орієнтованої компетентності в читанні.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, в процесі формування у студентів*

*професійно орієнтованої компетентності в читанні повинні реалізовувати такі цілі:*

А. практичну, освітню, навчально-стратегічну;

Б. практичну, лінгвосоціокультурну, розвивальну, виховну, професійну;

В. практичну, професійну, виховну, розвивальну.

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про цілі формування професійно орієнтованої компетентності в читанні.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що залучення студентів до аналізу труднощів тексту для читання є:*

А. практичною метою;

Б. лінгвосоціокультурною метою;

В. розвивальною метою;

Г. професійною метою.

**Приклад 7.** Мета: набуття методичних знань про стратегії читання.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, повинні знати стратегії читання з тим, щоб навчати їх студентів. Назвіть стратегії читання, яким будете навчати студентів.*

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про послідовність пред'явлення текстів для навчання читання.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, в процесі формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в читанні будете пред'являти тексти у такій послідовності:*

А. тексти-розповіді;

Б. тексти-описи;

В. тексти-характеристики;

Г. тексти-визначення;

Д. тексти-пояснення;

Е. тексти-розмірковування.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про лексичні труднощі формування професійно орієнтованої компетентності в читанні.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, у процесі формування професійно орієнтованої компетентності в читанні будете проводити навчальну роботу з попередження у студентів відповідних лексичних труднощів. Конкретизуйте їх.*

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про критерії відбору текстів для читання

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, добираючи тексти для читання, не будете використовувати критерій:*

А. змістової цінності;

- Б. виховної і соціокультурної цінності;
- В. професійного спрямування;
- Г. частотності.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про використання професійно орієнтованого текстового матеріалу для читання майбутніми учителями ІМ на різних ступенях навчання у вищій школі.

*Інструкція: Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої франкомовної читацької компетентності передбачає читання текстів за фахом. Визначте професійно орієнтований текстовий матеріал для навчання читання на початковому етапі навчання (рівень В2):*

- А. книжки для вчителів, методичні розробки;
- Б. наукові статті, монографії;
- В. навчально-методичні посібники.

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про використання професійно орієнтованого текстового матеріалу для читання майбутніми учителями ІМ на різних ступенях навчання у вищій школі.

*Інструкція: Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої франкомовної читацької компетентності передбачає читання текстів за фахом. Визначте професійно орієнтований текстовий матеріал для навчання читання на основному і просунутому етапах навчання (рівень С1-С2).*

- А. книжки для вчителів, програми, навчальні плани;
- Б. наукові статті, монографії;
- В. методичні розробки.

**Приклад 13.** Мета: набуття методичних знань про систему вправ для формування компетентності в читанні.

*Інструкція: Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що система вправ для формування іншомовної компетентності в читанні складається із трьох підсистем. Визначте цілі кожної з них.*

- А. Підсистема І;
- Б. Підсистема ІІ;
- В. Підсистема ІІІ.

1. для формування навичок техніки читання;
2. для формування мовленнєвих навичок читання;
3. для розвитку вмінь читання.

**Приклад 14.** Мета: набуття методичних знань про швидкість читання відповідно до його виду.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, плануючи фрагмент ПЗ з навчання відповідного виду читання, будете врахувати визначену у методиці навчання ІМ швидкість читання залежно від його виду, а саме:*

- А. ознайомлювальне;
- Б. переглядове;
- В. вивчаюче.

1. 180 слів за хвилину;
2. 500 слів за хвилину;
3. 50-60 слів за хвилину.

**Приклад 15.** Мета: набуття методичних знань про форми контролю вмінь читання.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для перевірки вмінь читання будете використовувати такі форми контролю:*

- А. колективні, групові, індивідуальні;
- Б. лише індивідуальні;
- В. індивідуальні, в мінігрупах.

**Приклад 16.** Мета: набуття методичних знань про форми контролю вмінь читання.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для перевірки вмінь читання будете використовувати такі форми контролю:*

- А. усний, письмовий;
- Б. усний;
- В. письмовий.

**Приклад 17.** Мета: набуття методичних знань про об'єкти контролю залежно від виду читання.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, повинні знати, що об'єкти контролю вмінь читання залежать від виду читання, а саме:*

- А. ознайомлювальне;
  - Б. переглядове;
  - В. вивчаюче;
  - Г. пошукове.
1. вміння зрозуміти основну ідею тексту, задум автора;
  2. вміння визначити тему;
  3. повно й точно зрозуміти інформацію як основну, так і другорядну;
  4. вміння знайти необхідну інформацію.

**Приклад 18.** Мета: набуття методичних знань про роль читання в навчанні ІМ.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, визначаючи мету роботи студентів з текстовим матеріалом, будете враховувати, що читання у навчанні ІМ є:*

- А. лише засобом навчання;
- Б. лише метою навчання;
- В. метою і засобом навчання.

**Приклад 19.** Мета: набуття методичних знань про функції тексту в навчальному процесі з ІМ.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, у процесі формування професійно орієнтованої читацької компетентності будете враховувати такі функції тексту у навчальному процесі з ІМ:*

- А. розширення знань, тренування мовного матеріалу, розвиток умінь говоріння і письма, розвиток умінь читання;
- Б. тренування мовного матеріалу, розвиток умінь читання;
- В. розширення лексичних знань, розвиток умінь читання.

**Приклад 20.** Мета: набуття методичних знань про чинники розвитку мотивації іншомовного читання.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що для розвитку мотивації читання важливим чинником є:*

- А. змістова цінність, цікавість текстів;
- Б. обсяг тексту;
- В. кількість передтекстових завдань.

Ефективність формування у студентів компетентності в читанні залежить від рівня сформованості у майбутніх викладачів ФМ *методичних навичок*: а) аналізу вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь читання, засобів навчання, Інтернет-ресурсів тощо для формування компетентності в читанні та окремих її складників; труднощів формування читацької компетентності; текстів для навчання читання; запропонованого викладачем плану-конспекту фрагменту / відеофрагменту ПЗ для формування читацької компетентності; б) добирання різних типів текстів, розроблення вправ тощо для реалізації власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; укладання дотичного плану-конспекту ПЗ за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для оволодіння методичними навичками.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь читання Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

- А. Lisez les phrases suivantes et indiquez si les verbes sont au passé composé, au présent, au futur simple.

Б. Lisez le texte à haute voix devant la classe.

В. Lisez les phrases. Donnez l'équivalent ukrainien des mots soulignés.

Г. Votre collègue est en train de lire un article. Aidez-le à comprendre bien les mots et les groupes de mots en gras. Choisissez la signification la plus correcte dans chaque cas.

1. формування навичок розпізнавати граматичні структури та співвідносити їх зі значенням та змістом на рівні фрази, некомунікативна рецептивна вправа на диференціацію;

2. формування навичок техніки читання, некомунікативна репродуктивна професійно орієнтована вправа, читання тексту;

3. формування навичок розуміння значення лексичної одиниці в контексті, некомунікативна рецептивна вправа на переклад лексичних одиниць;

4. формування навичок розуміння значення лексичної одиниці в контексті, умовно-комунікативна рецептивна вправа на переклад лексичних одиниць.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь читання Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання. Визначте практичну мету використання такої вправи:*

Regardez les photos et leurs légendes. Qu'est-ce que vous pensez trouver dans ce texte ? Notez vos hypothèses. Lisez l'article et vérifiez vos hypothèses.

А. розвиток вмінь прогнозувати зміст тексту;

Б. розвиток вмінь ознайомлювального читання;

В. розвиток вмінь пошукового читання.

**Приклад 3.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – з метою навчання студентів різних видів читання використаєте такі вправи:*

А. Vous avez quatre articles. Parcourez-le des yeux. Dites quel article correspond au sujet « La santé publique ».

Б. Lisez le texte et dites si Nicole est contente de ses études à l'Université.

В. Lisez l'annonce et répondez aux questions ci-dessous en précisant tous les détails.

Г. Lisez l'article « Les problèmes de comportement des enfants ». Trouvez des raisons de leur comportement agressif ou violent.

1. для навчання переглядового читання;

2. для навчання ознайомлювального читання;

3. для навчання вивчаючого читання;

4. для навчання пошукового читання.

**Приклад 4.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбниці» є багато*

цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. З метою упорядкування необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування професійно орієнтованої читацької компетентності, Ви вирішили класифікувати вправи за їхніми цілями:

А. Lisez l'annonce et dites quel est son but.

Б. Regardez le photos. Imaginez le titre pour le texte que vous allez lire.

В. Parcourez des yeux les documents. Dites de quel type de document il s'agit.

Г. Lisez le texte. Faites la liste des films français cités dans ce texte.

1. для розвитку вміння розуміти основну думку тексту;
2. для розвитку механізму ймовірного прогнозування;
3. для розвитку вмінь переглядового читання;
4. для розвитку вмінь пошукового читання.

**Приклад 5.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ (тема «*On n'est nulle part aussi bien que chez soi*») для навчання студентів I курсу ознайомлювального читання тексту «*La commensalité chez les jeunes adultes français, allemands et espagnols*» (режим доступу: <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/18/comprehension/484.html>).

Ваш колега пропонує дати студентам таку установку на читання: «*Vous avez trois minutes pour lire ce texte*». Ви не погоджуєтесь через відсутність її комунікативного спрямування. Переформулюйте завдання відповідно до визначеного виду читання.

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – на різних етапах роботи з текстом для читання будете використовувати різні прийоми навчання. Встановіть їх відповідність.

А. Lequel de ces livres offririez-vous aux enfants de 7 ans, aux adolescents, aux adultes ?

Б. Regardez les photos et leurs légendes. Qu'est-ce que vous pensez trouver dans cet article ?

В. Lisez le texte et complétez les informations sur André Duval : âge, état civil, profession, lieu de naissance,....

1. дотекстовий етап;
2. текстовий етап;
3. післятекстовий етап.

**Приклад 7.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – на різних етапах роботи з текстом для читання будете використовувати різні прийоми навчання. Встановіть їх відповідність.

А. Lisez le texte et dites à qui ce document s'adresse.

Б. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Quand elles sont fausses, corrigez-les. Si elles sont vraies, justifiez votre réponse.

В. Lisez le texte en classant les informations données dans le texte.

1. дотекстовий етап;
2. текстовий етап;
3. післятекстовий етап.

**Приклад 8.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі підготовки плану-конспекту фрагменту ПЗ для розвитку вмінь вивчаючого читання (тема «Les voyages en train», II курс) у своїй «методичній скарбниці» Ви знайшли дотичний текст – квиток на потяг (режим доступу: <http://www.kelbillet.com/>) та укладені Вами запитання для перевірки детального розуміння інформації тексту. Відновіть інструкцію, яку будете надавати студентам перед його читанням.*

Répondez aux questions : D'où part le train ? Où va-t-il ? Quelle est la date de départ ? Quelle est l'heure de départ ? A quelle heure est-ce que le train arrive à destination ? Combien de personnes voyagent ? En quelle classe / voiture / place ?

**Приклад 9.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ (I курс, тема «La famille»), до якого включено фрагмент для розвитку у студентів умінь ознайомлювального читання (текст «Voilà l'été !» (режим доступу: <http://www.bonjourdefrance.com/n8/ab1.htm/>)). Проаналізуйте лексичні труднощі, які можуть відчувати студенти в процесі читання. Укладіть вправу дотекстового етапу для зняття лексичних труднощів.*

**Приклад 10.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання вправи.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів III курсу (тема «Le français dans le monde»). Укладіть вправи дотекстового етапу, метою яких є розвиток умінь прогнозувати зміст тексту (режим доступу до ресурсу: [http://www.lemonde.fr/afrique/article/2014/11/05/le-sort-du-francais-dans-le-monde-de-plus-en-plus-lie-a-son-avenir-en-afrique\\_4518862\\_3212.html](http://www.lemonde.fr/afrique/article/2014/11/05/le-sort-du-francais-dans-le-monde-de-plus-en-plus-lie-a-son-avenir-en-afrique_4518862_3212.html)).*

**Приклад 11.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання тесту.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I курсу (тема «La famille»), до якого включено фрагмент для розвитку вмінь ознайомлювального читання тексту «A quoi ressemblent les familles françaises d'aujourd'hui?». Укладіть тестове завдання множинного вибору (завершення речення / відповіді на запитання), яке використаєте на післятекстовому етапі. Режим доступу до тексту: <http://www.grazia.fr/societe/phenomenes/articles/a-quoi-ressemblent-les-familles-francaises-daujourd'hui-570600>.*

**Приклад 12.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання лінгвосоціокультурного коментаря.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I*



курсу, до якого включаєте фрагмент для розвитку вмінь ознайомлювального читання (текст «*Séjour gastronomique nord est*», режим доступу до ресурсу: <http://www.abritel.fr/info/guide/idees/vacances-culturelles/sejour-gastronomique>).

Укладіть лінгвосоціокультурний коментар для зняття труднощів розуміння тексту.

**Приклад 13.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – аналізуєте навчальні матеріали, представлені на Інтернет-ресурсах навчального призначення. Визначте, яких цілей можна досягти завдяки їх використанню студентами в процесі СР з розвитку вмінь різних видів читання.*

А. <http://www.bonjourdefrance.com/n4/a42.htm>

Б. <http://www.bonjourdefrance.com/n2/qcm/a42t.htm>

**Приклад 14.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – проаналізуєте ЕЗН (критерії: відповідність темі, практична мета, зворотний зв'язок на навчальні дії студента) і визначте доцільність їх використання для розвитку вмінь ознайомлювального читання (тема «*La santé publique*», II курс).*

А. <http://www.ciel.fr/apprendre-francais/preparation-examen/comprehension-ecrit-b1.html>

Б. [http://www.vanin-methodes.be/cms\\_master/images\\_sub/Arcades/ia/IA-AR324A dosActPhys.htm](http://www.vanin-methodes.be/cms_master/images_sub/Arcades/ia/IA-AR324A dosActPhys.htm)

В. <http://www.bosvick.com/didapages/DidaEvalB2/> (voir page 12).

**Приклад 15.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Проаналізуйте текст щодо труднощів його розуміння студентами I курсу, а саме: соціокультурні та мовні труднощі, тип тексту. Режим доступу до ресурсу:*

*<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/decouvrir-le-carnaval-de-nice.html>*

**Приклад 16.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Проаналізуйте запропоновані навчальні матеріали і визначте, у яких із них читання є*

А. метою навчання;

Б. засобом навчання.

1. [http://www.vanin-methodes.be/cms\\_master/images\\_sub/Arcades/ia/IA-AR2312 GoutMusical.htm](http://www.vanin-methodes.be/cms_master/images_sub/Arcades/ia/IA-AR2312 GoutMusical.htm)

2. <http://www.bonjourdefrance.com/n1/qcm/a42t.htm>

**Приклад 17.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального*

призначення та доберіть ЕЗН для розвитку вмінь вивчаючого читання в процесі СР студентів I курсу. Критеріями аналізу є такі: відповідність тематиці I курсу відповідно до чинної Програми з ФМ, рівню володіння студентами ФМ, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента.

А. <http://www.ciel.fr/apprendre-francais/preparation-examen/comprehension-ecrit-b1.html>

Б. <http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/prep/sant/jus.htm>

В. <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/8/comprehension/123.html>

**Приклад 18.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Для розвитку вмінь ознайомлювального читання в процесі СР студентів II курсу (тема «*Les villes, cités et régions de la France*») Ви дібрали текст «*Une courte majorité de Français satisfaite du nouveau redécoupage des régions*» (режим доступу: [http://actu.orange.fr/politique/bva/les-francais-et-le-redecoupage-des-regions-bva\\_CNT00000062EhL.html](http://actu.orange.fr/politique/bva/les-francais-et-le-redecoupage-des-regions-bva_CNT00000062EhL.html)). Розробіть тестові завдання для контролю розуміння прочитаного тексту, використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes.Version6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>).

**Приклад 19.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь переглядового / пошукового / вивчаючого читання у студентів I курсу за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.

**Приклад 20.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним плані-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь читання некоректно сформульовано прийоми навчання. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.

**Приклад 21.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з розвитку вмінь

читання, в якому не передбачено дотекстовий етап роботи. Доповніть план-конспект відповідними вправами й завданнями, орієнтуючись на запропонований укладачем текст та зміст роботи на ПЗ.

**Приклад 22.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ з розвитку вмінь читання, в якому не передбачено завдання післятекстового етапу для перевірки вмінь розуміння прочитаного тексту. Доповніть план-конспект відповідними вправами й завданнями, орієнтуючись на запропонований укладачем текст та зміст роботи на ПЗ.*

**Приклад 23.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку у студентів ... курсу вмінь ознайомлювального читання. Використовуючи запропонований текст, визначені укладачем етапи і прийоми навчання, доповніть план-конспект змістом роботи на ПЗ, передбачивши як мовлення викладача, так і очікувані відповіді студентів.*

**Приклад 24.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні розробити та представити на семінарському занятті з теми «Методика формування інішомовної компетентності в читанні у ВНЗ» фрагмент ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» для студентів II курсу (тема «Les loisirs et le sport») з розвитку вмінь різних видів читання (текст «En 2014, les Français vont dépenser moins de 600 euros en loisirs», режим доступу: <http://www.lefigaro.fr/conso/2014/08/28/05007-20140828ARTFIG00276-en-2014-les-francais-vont-depenser-moins-de-600-euros-en-loisirs.php>). Проаналізуйте потенційні лексичні та лінгвосоціокультурні труднощі, розробіть відповідні вправи і завдання, які використаєте на різних етапах роботи з текстом.*

**Приклад 25.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (III курс, тема «Le caractère français. Les stéréotypes à surmonter»), до якого включаєте фрагмент для навчання ознайомлювального читання (режим доступу до тексту для читання: <http://www.topito.com/top-10-des-plus-gros-cliches-sur-les-francais-a-letranger>), передбачивши перегляд відеофрагменту на дотекстовому етапі (режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=4oU3PWrtOiA>).*

Окреслені методичні знання та методичні навички складають підґрунтя для розвитку *методичних умінь* формування компетентності в читанні, а саме: зіставляти кінцеві цілі формування читацької компетентності, вимоги чинної Програми з ФМ до рівня сформованості відповідних мовленнєвих умінь на різних ступенях навчання; зіставляти кінцеві й проміжні цілі формування компетентності в читанні з цілями формування / вдосконалення рецептивних лексичних і граматичних навичок; визначати цілі читання тексту; здійснювати методичний аналіз текстів для читання, представлених у чинних підручниках, відповідно до практичних цілей їх використання (читання як мета і як засіб); аналізувати й критично оцінювати Інтернет-тексти, Інтернет-ресурси навчального призначення з метою їх використання відповідно до визначених цілей навчання; добирати й аналізувати тексти для читання з точки зору їх виховного потенціалу, лінгвосоціокультурної цінності, професійної зорієнтованості; аналізувати комплекси вправ для навчання різних видів читання, представлені в чинних навчально-методичних комплексах чи джерелах навчальної інформації, вносити методичні корективи відповідно до умов навчання; аналізувати й критично оцінювати тексти для читання щодо можливих труднощів їх розуміння (лексичні, граматичні, соціокультурні, жанрові тощо) відповідно до планованого виду читання, визначати шляхи їх подолання; виділяти в текстах лексичні одиниці, які складають потенціальний словник і визначати адекватний спосіб здогадки про їх значення (словотвірні елементи, контекст, схожість з рідною мовою тощо); добирати тексти для навчання різних видів читання, використовуючи відповідні критерії; добирати з різних джерел і самостійно укладати вправи для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь у різних видах читання; здійснювати лінгвосоціокультурний аналіз текстів, укладати лінгвосоціокультурний коментар; обирати адекватні способи контролю розуміння прочитаного тексту відповідно до виду читання і методично коректно їх використовувати; розробляти контрольні завдання й оцінювати рівень сформованості у студентів компетентності в читанні взагалі та вмінь різних його видів зокрема; оцінювати ступінь розуміння тексту відповідно до виду читання; методично обґрунтовано використовувати методи, прийоми і засоби формування компетентності в читанні; знайомити студентів зі стратегіями читання, навчати стратегій різних видів читання й укладати відповідні завдання; планувати, розробляти план-конспект фрагменту ПЗ для вдосконалення мовленнєвих навичок читання і вмінь різних його видів та реалізовувати його в органічній єдності з попереднім і наступним етапами, вносити методичні корективи в процесі його реалізації; формулювати передтекстові завдання і розробляти відповідні вправи; виділяти

опори для прогнозування змісту тексту і формулювати завдання для розвитку дотичних умінь на різних рівнях (з використанням заголовка, ключових слів, фото, ілюстрацій, відеофонограми тощо); розробляти післятекстові вправи, тестові завдання з метою перевірки розуміння прочитаного тексту та для стимулювання продуктивної текстової діяльності; змінювати інструкцію / комунікативну установку при повторному читанні; здійснювати самоаналіз проведеного фрагменту ПЗ; аналізувати дотичний фрагмент ПЗ, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; добирати з різних джерел та створювати самостійно засоби, зокрема ЕЗН, для само- та взаємоконтролю студентів; використовувати різні режими роботи і раціонально їх поєднувати; реалізовувати індивідуальний підхід до навчання студентів, здійснювати диференціацію навчальних матеріалів для навчання різних видів читання, методів і прийомів навчання; реалізовувати методичний потенціал ІКТ для формування читацької компетентності; добирати навчальні матеріали, представлені в Інтернет-ресурсах навчального призначення, та методично обґрунтовано їх використовувати для розвитку вмінь різних видів читання в СР студентів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; здійснювати опосередкований контроль СР студентів; навчати студентів стратегії самостійного пошуку, відбору текстів, зокрема представлених у мережі Інтернет; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні компетентності в читанні в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклади НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (I курс, тема «Les stratégies et les méthodes d'apprentissage»), до якого включаєте фрагмент для навчання ознайомлювального читання (режим доступу до тексту для читання: <http://www.letudiant.fr/bac/methodo/dix-questions-a-alain-lieury-specialiste-francais-de-la-memoire.html>).*

**Приклад 2.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (I курс, тема «Les stratégies et les méthodes d'apprentissage»), до якого включаєте фрагмент для навчання вивчаючого*

читання (режим доступу: <http://www.linternaute.com/voyage/magazine/qui-sont-les-touristes-qui-visitent-la-france/>).

Отже, спираючись на особливості методики формування у майбутніх учителів ФМ професійно орієнтованої читацької компетентності, ми визначили дотичні методичні знання, навички і вміння (як складники відповідної субкомпетенції МК), якими повинні оволодіти магістранти в процесі методичної підготовки у вищій школі.

### **3.1.2.3 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні професійно орієнтованої компетентності в говорінні**

Навчання студентів говоріння є одним із найважливіших напрямів викладання ІМ [672, с. 26], а до мовлення майбутнього вчителя ІМ, зазначає О.В. Сердюк, висувуються особливі вимоги, адже саме його логічне, виразне, змістовне і грамотне мовлення є зразком для учнів, викликає бажання наслідувати вчителя, мотивує їх до вивчення ІМ [602, с. 3]. У свою чергу грамотність, коректність, автентичність іншомовного мовлення вчителя ІМ залежить від рівня розвитку у нього професійно орієнтованої компетентності у говорінні (далі в тексті поняття «компетентність у говорінні» використовуємо як синонім).

Професійно орієнтована компетентність у говорінні майбутнього вчителя ІМ – це здатність вибирати вербальні й невербальні засоби комунікації адекватно до ситуації спілкування (у різноманітних сферах і ситуаціях), успішно організовувати свою усномовленнєву іншомовну діяльність (у монологічній і діалогічній / полілогічній формах), виходячи з професійних мотивів, якостей і вмінь у типових і нестандартних ситуаціях під час реалізації професійних завдань [728, с. 136].

Іншомовна компетентність у говорінні (як у діалогічному, так і монологічному мовленні), у професійно орієнтованому зокрема, ґрунтується на складній взаємодії відповідних знань, навичок, умінь, комунікативних здібностей [420, с. 302, 340]. Розглянемо детальніше складники цієї компетентності, які є об'єктами формування й розвитку у студентів викладачем ФМ.

Знання компетентності в говорінні – це мовні знання (фонетичні, лексичні, граматичні тощо); знання норм дискурсу, особливостей різних реєстрів мовлення та їх побудови, правил і стандартів вербальної та невербальної поведінки носіїв виучуваної ІМ, мовних особливостей діалогічного та монологічного мовлення тощо. З точки зору А.М. Іонової,

успішність формування вмінь професійно орієнтованого усного спілкування залежить від володіння студентами лінгвокультурологічними знаннями про різні культурні концепти і про їх відображення в мові співрозмовника (а також знання про вплив даних концептів на мовленнєву та немовленнєву поведінку представників іншого лінгвокультурного простору); про загальне та специфічне, про наявність лінгвокультурних лакун у рідній картині світу і в картині світу іншомовного співрозмовника; особливості мовленнєвої поведінки представників іншого лінгвосоціуму; основних правил етикету, прийнятих як у рідній мові, так і у мові спілкування; про існування і природу відповідних стереотипів (зокрема і поведінкових), забобонів у рідній культурі і в культурі співрозмовника, а також знання про їх вплив на мовленнєву і немовленнєву поведінку представників іншої культури, знання фактів, які можуть спричинити комунікативну невдачу; знання про способи висловлення позитивного ставлення до культури співрозмовника [245, с. 14].

Рівень сформованості у студентів репродуктивних (і рецептивних для реалізації діалогічного / полілогічного мовлення) фонетичних, лексичних і граматичних навичок обумовлює розвиток мовленнєвих умінь говоріння (в широкому контексті – вміння вести діалоги і продукувати монологічні висловлювання різних функціональних типів).

Л.В. Ананьєва зазначає, що основною формою професійно-педагогічного спілкування вчителя ФМ є діалог, який реалізується в процесі організованого навчання, організації позакласної роботи ФМ, професійно-ділового спілкування з домінуванням функціональних типів діалогів (діалог-розпитування, діалог-пояснення, діалог-обговорення, імперативний діалог) переважно змішаного типу залежно від сфери спілкування з метою встановлення контакту з аудиторією, повідомлення інформації, спонукання до виконання вербальної / невербальної дії, стимулювання виконання вербальних / невербальних дій, емоційної оцінки діяльності, інформування про характер наступних дій, пред'явлення зразка виконання дії, з'ясування розуміння інформації, корекції дії (попередження помилки, внесення поправки) [25, с. 11]. Підтримуємо точку зору дослідниці у тому, що завдання викладача ФМ – навчити студентів коректного вживання засобів регулювання, найхарактерніших для кожного з виділених функціональних типів діалогу.

Поділяємо думку науковців [420, с. 303, с. 341-342] і вважаємо, що на формування компетентності у говорінні впливають інтелектуальні вміння (ймовірного прогнозування, класифікації, систематизації, критичного оцінювання інформації тощо в процесі діалогічного мовлення; вміння планувати і програмувати монологічне висловлювання, логічно і послідовно

викладати думки тощо), компенсаторні вміння (виходити із складних ситуацій в умовах дефіциту мовних засобів під час реалізації мовленнєвої діяльності говоріння), які інші дослідники відносять до відповідних стратегій [681]. Вважаємо за доцільне конкретизувати навчально-організаційні вміння, а саме: вміння самоорганізації, самонавчання, зокрема в процесі СР з розвитку професійно орієнтованої компетентності в говорінні з використанням Інтернет-ресурсів навчального призначення (цьому сприяє, наприклад, комп'ютерна візуалізація діалогів, полілогів, багаторазове повторення фрагментів діалогів і полілогів в індивідуальному режимі тощо), різних засобів навчання, зокрема ЕЗН, самоконтролю за процесом і результатом учіння, самокорекцію, рефлексію; вміння планувати самонавчання з використанням різних стратегій відповідно до власних індивідуально-психологічних особливостей та власного навчального стилю; вміння реалізовувати індивідуальні стратегії та самостійно їх коригувати.

Дослідники акцентують необхідність формування у студентів лінгвокультурологічних умінь усвідомлювати систему концептів, які утворюють «інофонну картину світу», планувати свою мовленнєву поведінку з урахуванням картини світу співрозмовника; адекватно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку співрозмовника, спираючись на знання специфіки його картини світу; адекватно ситуації й умовам спілкування використовувати в мовленні національно-марковану лексику; прогнозувати мовленнєву та немовленнєву поведінку співрозмовника; поводитися відповідно до норм етикету [245, с. 14]; соціокультурних умінь розпізнавати і вибирати регістр мовлення, організовувати свою мовленнєву поведінку, складати комунікативний портрет учасників міжкультурного спілкування, аналізувати свою мовленнєву поведінку [480, с. 22]. Важливими є також соціолінгвістичні вміння обирати лінгвістичні засоби відповідно до ситуації спілкування, використовувати формули мовленнєвого етикету, прийняті у відповідному лінгвосоціумі, ідентифікувати соціальні і ситуативні ролі й оцінювати адекватність вербальної та невербальної поведінки тощо.

Не викликає сумніву необхідність забезпечення майбутніх учителів ІМ знаннями про невербальні засоби спілкування та розвиток умінь їх використовувати в реальному спілкуванні в діалогічному та монологічному мовленні, що підтверджується низкою дотичних досліджень [45; 158; 242; 448; 625]. Розвиваючи думку Є. В. Григор'євої [158], вважаємо, що майбутній учитель ФМ повинен не лише вільно орієнтуватися у поведінковій культурі інофонного співрозмовника, але й уміти надавати студентам відповідні знання та розвивати вміння в процесі професійно орієнтованого навчання ІМ, адже



незначна увага до організації дотичного навчання є результатом нездатності студентів декодувати невербальний код. Уміння сприймати і правильно інтерпретувати невербальні засоби спілкування інофонного співрозмовника, зазначає дослідниця, це вміння адекватно, точно і своєчасно реагувати (вербальними та невербальними засобами) на використовувані співрозмовником засоби невербальної комунікації. В навчальних цілях розвиток комплексу вмінь декодувати невербальне спілкування, з точки зору Є.В. Григор'євої, доцільно зосередити на таких явищах як проксемика, поза співрозмовника, темп мовлення, дотики, міміка, жести, манера поводитися й одягатися, акцентуючи не імітацію невербальної поведінки, а збереження національних мовленнєво-поведінкових стратегій і тактик рідної культури. Студенти повинні усвідомити, що обираючи оптимальну для конкретної комунікативної ситуації стратегію мовленнєвої поведінки, необхідно враховувати культурні та соціальні особливості партнера по спілкуванню [347, с. 4]. Отже, вищевикладене підтверджує необхідність включення *лінгвосоціокультурної* компетентності до складу компетентності в говорінні, що зумовлює ефективність іншомовної міжкультурної комунікації вчителя ІМ – процесу вербального і невербального спілкування з фахівцями у сфері навчання ІМ, які є представниками різних культур [326, с. 121] і передбачає, як вважають науковці, володіння соціолінгвістичними (ІМ як засіб спілкування) і соціокультурними (теми і проблеми міжкультурного діалогу як предмет спілкування) знаннями і вміннями комунікантів [420, с. 423].

У процесі формування компетентності в говорінні розвиваються комунікативні здібності майбутніх учителів ФМ, до яких, услід за науковцями [420, с. 304, с. 343], відносимо внутрішню мотиваційну готовність спілкуватися ФМ, здібності організувати власне мовлення й оформлювати висловлювання, фокусувати увагу не лише на мовних правилах і нормах, але й на правилах і нормах комунікації та поведінки в ній тощо.

Успішність формування компетентності у говорінні дослідники пов'язують із володінням студентами *навчально-стратегічною* компетентністю. Т.А. Толмачева вважає доцільним приділяти основну увагу навчанню комунікативних стратегій і пропонує таку їх типологію: 1) інформативна стратегія – комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на повідомлення / отримання необхідної інформації; 2) оціночно-впливова – комплекс мовленнєвих дій, спрямованих на аксіологічний вплив на співрозмовника; 3) емоційно-впливова – комплекс мовленнєвих дій, які передають емоційний стан співрозмовника (схвалення, похвала тощо); 4) регулятивно-спонукальна – комплекс мовленнєвих дій одного із

комунікантів в конкретній ситуації повідомлення, що співвідноситься з планом глобальних (локальних) комунікативних цілей; 5) конвенціональна комунікативна стратегія представлена двома групами: соціально-конвенціональна (встановлення, розвиток, підтримка, розірвання контакту) і організації мовленнєвого висловлювання і підтримки розуміння (правила етикету, вибачення, висловлення подяки; запит додаткової інформації, залучення співрозмовника в процес спілкування, ухилення від обговорення неприємних для співрозмовника тем тощо) [681, с. 14-15]. Супровідні типи стратегій, на думку дослідниці, забезпечують необхідний баланс між когнітивним процесом, фоновими іншомовними та інокультурними знаннями, ситуацією міжкультурного спілкування і корпусом комунікативних стратегій, а саме: 1) метакогнітивні стратегії – комплекс універсальних дій щодо тактики планування, ймовірного прогнозування, прийняття рішення, смислового програмування мовленнєвих дій, аналізу, синтезу, оцінки, контролю вербальної реалізації обраної комунікативної стратегії; 2) компенсаторні стратегії – комплекс мовленнєвих дій для виходу із ситуації комунікативного ускладнення за допомогою тактик перепитування, прохання про допомогу, пояснення, описування, перефразування, апроксимації, переносу, буквального перекладу, скорочення запланованого плану висловлювання, використання здогадки, використання засобів невербальної комунікації; 3) загальнонавчальні стратегії – комплекс гнучких інтелектуальних дій з метою набуття, зберігання й оперування навчальною інформацією для раціонального використання комунікативних стратегій та оптимізації процесу міжкультурного спілкування за допомогою тактик засвоєння сукупності мовних, соціо- і міжкультурних знань, оволодіння вміннями вербалізації комунікативних стратегій, групування й тематичної організації слів; оперативний виклик необхідної інформації із пам'яті, швидка комунікативна реакція, самоконтроль, саморефлексія [681, с. 15-16].

Стратегії монологічного мовлення визначають відповідно до етапів реалізації мовленнєвої діяльності говоріння, а саме: активізація внутрішніх ресурсів з можливою свідомою попередньою підготовкою, врахування особливостей аудиторії при виборі стилю, структури дискурсу, формулювань, підготовка допоміжних засобів, розширення завдання за наявності необхідних засобів, уточнення комунікативного наміру (етап планування); використання стратегії ухиляння та компенсаторних стратегій, традиційних кліше, експериментування з мовними одиницями, в яких не впевнений (етап виконання); моніторинг успішності висловлювання за допомогою виразу обличчя, жестів і дій слухача тощо (етап оцінювання результату); самокорекція

(етап корекції) [431, с. 175-176]. На практиці діалогічне й монологічне мовлення може бути тісно пов'язаним, адже в межах діалогу часто розвивається монолог, який є розгорнутою реплікою одного із учасників спілкування. Тому завдання викладача ФМ – навчати студентів гнучкого оперування стратегіями як діалогічного, так і монологічного мовлення у різних контекстах, реалізуючи різні комунікативні наміри.

Для організації навчання з метою формування у майбутніх учителів ФМ компетентності в говорінні не викликає сумніву необхідність включення до складу цієї компетентності *професійного* компоненту, реалізація якого уможлиблюється низкою чинників: використання у навчальному процесі моделі професійно-комунікативної поведінки, що забезпечує умови для усвідомлення завдань професійно-педагогічного спілкування й уможлиблює цілісне бачення студентами специфіки професійно-комунікативної діяльності вчителя ФМ [25, с. 10]; формування арсеналу мовленнєвих засобів для ведення й організації педагогічного спілкування, які мають інтегруватися у вправи, що виконуються студентами на ПЗ, починаючи з першого року навчання ІМ майбутніх учителів [91, с. 7]; навчання студентів визначати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь за способами самокорекції, порівнювати різні мовленнєві повідомлення за кількісними і якісними характеристиками [137, с. 41]; розвиток уміння проводити ІМ всі організаційні етапи заняття, давати та пояснювати завдання, відповідати на запитання щодо завдань, мовного та мовленнєвого матеріалу, давати лексичні, граматичні та інші пояснення ІМ (початковий етап), робити нескладні короткі повністю підготовлені доповіді та презентації з професійних питань, зокрема стосовно практики викладання, обмінюватися професійним досвідом (на основі досвіду, набутого під час педагогічної практики чи у створених навчальних педагогічних ситуаціях тощо (основний етап), робити презентації та доповіді з професійних питань, брати участь у обговореннях і дискусіях, обмінюватися досвідом з метою власного професійного зростання (просунутий етап) [662, с. 22-28]. Крім того, оволодіваючи професійно орієнтованою компетентністю в говорінні, студенти засвоюють послідовність / етапи формування вмінь діалогічного / монологічного мовлення, способи та критерії оцінювання; набувають знань про види опор, особливості їх використання; вчать аналізувати доцільність та ефективність використання різних засобів навчання, Інтернет-ресурсів, зокрема для організації самостійного учіння; визначати труднощі оволодіння компетентністю в говорінні, спираючись на власний досвід тощо.

Вищевикладене зумовлює необхідність формування усіх складників і компонентів професійно орієнтованої компетентності у говорінні (далі в тексті

термін «компетентність у говорінні» використовуємо як синонім) майбутніх учителів, що передбачає визначення й реалізацію викладачем ФМ відповідних цілей: практичної, лінгвосоціокультурної, розвивальної, виховної, професійної. Розглянемо детальніше зміст кожної мети.

У широкому контексті *практична* мета формування й розвитку професійно орієнтованої компетентності в говорінні передбачає вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння, розвиток умінь вести діалоги і продукувати монологічні висловлювання різних функціональних типів, надання студентам відповідних знань. Разом із тим, практична мета конкретизується та реалізується викладачем відповідно до вимог чинної Програми з ФМ на кожному етапі навчання студентів у ВНЗ.

*Лінгвосоціокультурна* мета обумовлена всебічним розширенням кругозору, поглибленням соціокультурних знань (наприклад, про національно-культурну специфіку паралінгвістичних засобів, про етикетні норми поведінки, зокрема невербальної, прийнятої у відповідній ситуації спілкування [448], про невербальну поведінку французів у конкретних ситуаціях спілкування в процесі мовленнєвої взаємодії [45, с. 10]) і розвитком соціокультурних умінь, соціокультурної спостережливості, рефлексії в процесі порівняння власної культури і культури носіїв ФМ, їх вербальної та невербальної поведінки тощо; наданням знань про поведінку (зокрема невербальну), сприймання світу носіями ФМ, спонуканням до осмислення картини світу іншої соціокультури, розпізнавання і розуміння смислових орієнтирів іншого лінгвосоціуму, відмови від забобонів, подолання стереотипів тощо.

*Розвивальна* мета передбачає 1) розвиток у майбутніх учителів здатності представляти свою країну і культуру в умовах іншомовного міжкультурного спілкування; творчих та інших професійно значущих здібностей (уваги, уяви, фантазії, артистизму, психофізичної свободи тощо), вміння виразно висловлювати власну точку зору, забезпечувати оригінальність змісту і форми свого мовлення, вміння впливати на аудиторію, забезпечувати високу експресивність мовлення і використовувати різноманітні засоби самовираження [518, с. 64], досвіду пошукової діяльності у межах порівняння двох культур [45, с. 10]; 2) навчання студентів стратегій діалогічного та монологічного мовлення; 3) розвиток умінь самонавчання, зокрема з використанням Інтернет-ресурсів навчального призначення, електронних та інших засобів навчання; самоконтролю і самокорекції за розвитком умінь говоріння.

*Виховна* мета реалізується шляхом 1) формування у студентів готовності до співробітництва і взаємодії, до вирішення загальнолюдських проблем, до розв'язання конфліктів, 2) розвитку емпатії; 3) виховання толерантності,

поваги до думок і почуттів представників іншої культури незалежно від їхнього соціального статусу, адекватної оцінки їхньої вербальної і невербальної поведінки, культури спілкування, прийнятої у відповідному соціумі, активної комунікативної позиції [45, с. 10], почуття патріотизму і поваги до власної культури, відповідальності за процес і результат оволодіння професійної орієнтованою компетентністю в говорінні.

Реалізація *професійної мети* забезпечується передусім моделюванням викладачем професійно-комунікативної поведінки майбутнього вчителя ФМ, що уможливить оволодіння студентами мовленнєвими кліше для організації навчальної діяльності на різних етапах проведення уроку. Крім того, досягнення професійної мети полягає в 1) ознайомленні студентів з етапами, прийомами, засобами формування компетентності в говорінні чи окремих її складників, з різними видами опор і способами їх використання, з особливостями створення навчально-комунікативних ситуацій для організації спілкування, з режимами роботи, зі способами і критеріями оцінювання рівня розвитку компетентності у говорінні та окремих її складників, 2) залученні студентів до самостійного укладання навчально-комунікативних ситуацій для організації спілкування, обміну ними, створенні банку ситуацій з різних тем [207, с. 198]; 3) ознайомленні із особливостями використання ІКТ для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь говоріння шляхом активного їх залучення в учіння студентів, зокрема самостійне; 4) залученні студентів до саморефлексії за процесом і результатом оволодіння вміннями говоріння, до аналізу чинників, що полегшують / ускладнюють цей процес тощо.

Ефективність як процесу, так і результату формування франкомовної компетентності у говорінні залежить від низки чинників, зокрема тих, що спричиняють труднощі оволодіння дотичними мовленнєвими вміннями та які викладач ФМ повинен враховувати й організовувати відповідну навчальну діяльність студентів щодо їх подолання. Розглянемо ці чинники детальніше.

Передусім, йдеться про 1) мотиви до спілкування ФМ, адже, як слушно зазначає О.Б. Тарнопольський, студенти повинні мати можливість висловлювати власні думки, погляди, емоції, ставлення до того, що обговорюється, говорити про те, що цікавить саме їх, а не лише про те, що нав'язується зовні [662, с. 7], 2) індивідуально-психологічні особливості студентів (мислення, увага, бажання вступати в контакт, інтереси), 3) знання предмету спілкування, 4) рівень сформованості дотичних мовленнєвих навичок, 5) уміння користуватися стратегіями тощо.

Труднощі оволодіння діалогічним і монологічним мовленням зумовлені

їхньою специфікою, зокрема лінгвістичними особливостями, умовами організації відповідного навчання. Так, у процесі оволодіння діалогічним мовленням у студентів можуть виникати труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем розуміння репліки співрозмовника та з продукуванням власної репліки (ініціативної, реактивної, реактивно-ініціативної) у внутрішньому та зовнішньому мовленні, засобів невербальної поведінки співрозмовника та невміння оперувати ними в процесі власного висловлювання; з рівнем розвитку вмінь ймовірного прогнозування (як форми, так і змісту), що впливає на ефективність обміну інтелектуальною і прагматичною інформацією, адекватність висловлювання цілям діалогу й умовам спілкування [734, с. 176]. Низький рівень володіння мовленнєвими кліше, які виконують у спілкуванні роль словесних опор, забезпечують адекватність словесної реакції співрозмовника у межах ситуації спілкування, коригують і прискорюють цю реакцію [118], теж є тим чинником, що зумовлює труднощі як оволодіння діалогічним мовленням у навчальних умовах, так і його реалізації в реальних умовах спілкування.

У цілому поділяємо точку зору науковців [740, с. 20] і конкретизуємо труднощі оволодіння франкомовним діалогічним мовленням: 1) труднощі розуміння репліки співрозмовника, зокрема уживаних ним мовленнєвих кліше (співвіднесення кліше із ситуацією мовлення і комунікативним наміром співрозмовника, диференціація кліше тощо); 2) формулювання репліки у внутрішньому мовленні – планування своєї мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, за необхідності вибір мовленнєвого кліше відповідно до ситуації і комунікативного наміру, невербальних засобів тощо; 3) оформлення висловлювання у зовнішньому мовленні, що передбачає максимальну автентичність використання мовленнєвих кліше, вербальних і невербальних засобів спілкування, які є типовими для носіїв ФМ у конкретній комунікативній ситуації тощо.

Труднощі оволодіння монологічним мовленням обумовлені його складним психологічним характером, підвищеним навантаженням на оперативну і довготривалу пам'ять, мислення та мовленнєві механізми особистості [420, с. 347]; знанням теми і предмету висловлювання; мотивами його реалізації; рівнем розвитку у студентів умінь коригувати попередню програму своїх мовленнєвих і немовленнєвих дій у процесі монологічного висловлювання тощо. Розвитку вмінь монологічного мовлення студентів, зауважує О.Ю. Фролікова, може сприяти опора на рефлексію – інтелектуальну (усвідомлення комунікативної задачі висловлювання, побудова висловлювання, вибір відповідного типу монологу, побудова висловлювання згідно правил і особливостей комунікативного типу мовлення, контроль у процесі породження

монологу) та особистісну (уможлиблює усвідомлення суб'єктом свого рівня монологічного мовлення і, у разі незадоволеності ним, забезпечує проектування шляхів його підвищення, саморозвитку й оцінювання отриманого результату) [705, с. 9-12].

Труднощі оволодіння вміннями здійснювати міжкультурне спілкування, вважає В.С. Суйская, мають психологічний характер і пов'язані з відсутністю особистісної потреби, невпевненості у своїх мовних можливостях. Крім того, дослідниця виокремлює труднощі планування і мовного оформлення висловлювання в процесі усного мовлення, що зумовлено недостатнім обсягом у студентів мовних і мовленнєвих засобів, незнанням норм і правил поведінки, моделей соціальних ситуацій в іншомовній культурі [644, с. 3]. Лінгвістичні особливості франкомовного діалогічного (неповні репліки, мовленнєві кліше, слова-заповнювачі пауз, стягнені форми, широке використання підсилювальних і афективних зворотів, уникання інверсії у питальних реченнях, використання *donec, in reu* в наказовому способі тощо) і монологічного (ускладнені конструкції, поширені речення, широке використання засобів міжфразового зв'язку) мовлення теж можуть викликати у студентів певні ускладнення.

Подолання цих труднощів уможлиблюється завдяки використанню викладачем в аудиторній та СР студентів дотичних вправ, представлених у системі вправ для формування компетентності в говорінні, що складається із трьох підсистем і відповідних груп вправ [420, с. 190]: перша підсистема – для формування мовленнєвих навичок говоріння (вправи для формування вимовних, лексичних, граматичних навичок говоріння). Втім звернемо увагу на вправи другої і третьої підсистеми, адже в процесі реалізації мовленнєвої діяльності говоріння відповідні навички функціонують автоматично. Друга підсистема представлена групами вправ для розвитку вмінь діалогічного мовлення: вправи для оволодіння «реплікуванням» – умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит інформації тощо; для оволодіння діалогічними єдностями – умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками, в процесі виконання яких передбачається використання різних видів опор; для оволодіння вміннями створювати різні функціональні типи діалогів використовуються комунікативні рецептивно-продуктивні вправи, при виконанні яких використовуються лише природні опори [420, с. 320-327].

Однією із суттєвих ознак вправ для навчання діалогічного мовлення, підкреслюють дослідники, є їхня ситуативна спрямованість, а основним прийомом побудови ситуативних вправ є моделювання; при цьому вправа може

вважатися ситуативною, якщо вона спирається на мовленнєву ситуацію, яка природно спонукає студентів до використання вивченого матеріалу і містить чіткі обмеження висловлювання [497, с. 99-100].

Основною організаційною формою процесу навчання міжкультурного діалогічного спілкування В.С. Суйская вважає соціально-рольову взаємодію – мотивовану, орієнтовану один на одного комунікацію між педагогом-фасілітатором і студентами, які програють соціальні ролі [644, с. 10]. Втім викладач ФМ повинен усвідомлювати, що діалогічне мовлення є ситуативним, отже навчання відповідної діяльності має відбуватися у відповідній ситуації спілкування.

Ситуація в навчанні діалогічного мовлення, за визначенням Є.М. Розенбаума, – це така сукупність реальних чи уявних обставин, яка, виступаючи основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювань у діалозі і, визначаючи загальний задум цих висловлювань, служить джерелом мовленнєвої діяльності студентів [571]. В процесі професійної діяльності викладач часто використовує штучно створені навчально-комунікативні ситуації, запропоновані в навчально-методичних комплексах чи створює їх самостійно. В останньому випадку він повинен урахувати визначену науковцями структуру комунікативної ситуації, а саме: а) комуніканти та їхні стосунки (суб'єкти спілкування), б) об'єкт (предмет) розмови, в) ставлення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови, г) умови мовленнєвого акту [361, с. 18-23].

До підсистеми три (для розвитку вмінь монологічного мовлення) входять такі групи вправ: у з'єднанні речень у понадфразову єдність (умовно-комунікативні продуктивні вправи на приєднання, об'єднання); для оволодіння мінімонологіями (комунікативні продуктивні вправи на основі різних опор), для оволодіння різними типами монологів (комунікативні продуктивні вправи) [420, с. 357-366]. Навчаючи майбутніх учителів ІМ як спеціальності необхідно формувати у них уміння як непідготовленого, так і підготовленого монологічного мовлення, при цьому починати слід з непідготовлених монологів [662, с. 17].

В аспекті ранньої професіоналізації, яка сприяє більш чіткій, усвідомленій, систематизованій роботі студентів-майбутніх учителів ІМ, С.А. Корзіна пропонує використовувати спеціальні вправи і завдання для формування відповідних умінь: «Прослухайте діалог. Проаналізуйте його з точки зору доцільності / недоцільності у цій ситуації», «Чи реалізували партнери свої комунікативні наміри? На якій підставі ви можете це стверджувати / заперечувати?», «Проаналізуйте допущені смислові / мовні



помилки», «Чи доцільним є вживання мовленнєвого кліше в цій репліці» тощо [309, с. 88-89].

Майбутній викладач ФМ повинен знати, що для формування компетентності в говорінні використовуються різні види опор: змістові (підказують зміст) і смислові (підказують лише ідею висловлювання), кожна з яких може бути вербальною і зображальною [515; 721], змішані опори. З огляду на зниження ступеню підказки, які надаються, рекомендується така послідовність використання опор: змістові вербальні → змістові зображальні → смислові вербальні → смислові зображальні → відсутність опор [515, с. 81].

З метою стимулювання студентів до іншомовного спілкування викладач повинен використовувати реальні та добирати / укладати самостійно навчальні комунікативні ситуації та мовленнєві завдання, які покликані розвивати уяву, творче мислення студентів, їх комунікативні якості, містять виховний потенціал і є прикладом організації дотичного навчання під час професійно-методичної діяльності майбутніх учителів ФМ. Дослідники вважають, що ефективність формування цієї компетентності підвищується завдяки використанню викладачем особистісної індивідуалізації (врахування компонентів особистісної підструктури того, хто навчається) [587, с. 26] та правильно підібраних ролей для моделювання процесів спілкування і оперування ними [104, с. 29].

У реальних умовах, наголошує В.Л. Скалкін, мовлення часто супроводжує іншу діяльність, як пов'язану, так і не пов'язану із текстом, що продукується. Тому у роботі викладача, вважає науковець, повинні бути передбачені прийоми, які б розвивали також і ці різновиди усного мовлення [611, с. 111].

У процесі формування й розвитку вмінь говоріння студенти набувають відповідних знань, оволодівають лінгвосоціокультурною компетентністю у говорінні, навчаються дотичних стратегій шляхом виконання відповідних вправ і завдань, використання дотичних засобів навчання. Так, для навчання невербальних засобів спілкування Н.Г. Баженова пропонує використовувати відеосюжети і малюнки, які відображають невербальний комунікативний досвід французів, спонукати студентів до створення мікроситуацій (керований мікродіалог), макроситуацій (керований макродіалог), рольової гри із залученням невербальних засобів [45, с. 14]. З точки зору С.В. Соколової, для формування та вдосконалення навичок використовувати соціокультурно забарвлені паралінгвістичні засоби пропонує вправи на сприйняття / використання, імітацію універсальних і специфічних паралінгвістичних засобів, доповнення лінгвістичних засобів паралінгвістичними, реагування на репліку-

стимул використанням паралінгвістичних засобів, а для розвитку відповідних умінь доповнює їх вправами на реалізацію комунікативної задачі у взаємозв'язку лінгвістичних і паралінгвістичних засобів [625, с. 93]. На думку Є.В. Григор'євої, методично виправданою є трьохетапна схема навчання невербальним компонентам іншомовного спілкування, а саме: перший етап – етап повідомлення і пояснення невербальних компонентів спілкування; другий етап – етап підготовчих вправ з метою зняття труднощів виявлення і декодування компонентів невербальної поведінки французів, співставлення компонентів немовленнєвого коду французів з адекватними явищами рідної культури з використанням фрагментів французьких телепередач (дослідниця радить записувати їх на окремий носій інформації з прямого ефіру) та ігрових фотоетюдів студентів; третій етап – виконання комплексу вправ з використанням відеоматеріалів для формування й розвитку вмінь декодувати невербальні компоненти спілкування [158].

Навчання іншомовних комунікативних стратегій сприяє використання мовленнєвої симуляції – моделювання реального соціального середовища та процесів комунікації, що потенційно уможливають формування іншомовних комунікативних стратегій в умовах, максимально наближених до реальних життєвих і професійних ситуацій, спонукаючи учасників спілкування до стратегічно продуманої мовленнєвої поведінки задля реалізації комунікативних цілей [669].

Чинниками, що впливають на успішність оволодіння майбутніми вчителями компетентністю у говорінні, є недостатньо коректна, з методичної точки зору, організація викладачем відповідного навчання студентів, а саме: формування мовленнєвих навичок без урахування специфіки їх функціональної обумовленості і ситуативної адекватності в процесі реалізації діалогічного та монологічного мовлення тощо; некоректно сплановані і проведені фрагменти ПЗ; недостатнє використання різних видів опор тощо; використання як способів презентації навчального матеріалу, що не повною мірою відповідає потребам спілкування, так і прийомів його активізації у створених мовленнєвих ситуаціях, що є причиною невисокого рівня розвитку вмінь студентів використовувати різноманітні мовленнєві формули реагування та їх соціокультурного наповнення [38]. В процесі навчання діалогічного мовлення має місце а) ігнорування ситуацій, які визначають мотив і є джерелом породження мовлення; б) відсутність необхідного психологічного забезпечення (мотивувальні формулювання завдань, психологічна допомога, позитивна емоційна атмосфера), в) неврахування мотиваційної, комунікативної, когнітивної готовності учасників розмови; г) незабезпечення студентів

орієнтирами діяльності тощо [643, с. 3]; продукування студентами заучених або повністю заздалегідь підготовлених за формою і змістом діалогів, які не розвивають реальних умінь діалогічного мовлення [662, с. 16].

Формуванню вміння оперувати невербальними засобами сприяє адекватне їх використання викладачем ФМ інтегровано з іншомовним мовленням на ПЗ. Є.В. Григор'єва [158] наголошує, що недооцінка викладачем ФМ ролі своєї власної невербальної поведінки знижує ефективність процесу навчання, тому викладач повинен прагнути до гармонії між власними словами і невербальними сигналами.

Важливими, з точки зору В.С. Суйської, є стратегії, які реалізує викладач і прийоми, які він використовує, організовуючи поетапне навчання міжкультурного спілкування, зокрема в процесі соціально-рольової взаємодії, а саме: 1) етап мотивації навчальної і пізнавальної діяльності (стратегія створення доброзичливої атмосфери; прийом – бесіда зі студентами), 2) етап формування соціокультурного когнітивного фону (стратегія забезпечення соціокультурною наочністю; прийоми – коментування, порівняння фактів двох культур, інтерпретація культурних розбіжностей), 3) етап діалогічної міжкультурної взаємодії (стратегія створення ситуацій міжкультурного спілкування в соціально-рольовій взаємодії (прийоми – бесіди, дискусії, рольові ігри, прес-конференції, інсценування тощо), стратегія орієнтування в діяльності, прийоми – надання різних опор (лексичних, ілюстрацій, схем-висловлювань), формулювання завдання і надання коментаря щодо його виконання, проговорювання ситуацій, обговорення ролей), 4) етап рефлексії (стратегія оцінки досягнутих прогностичних результатів, прийом – обговорення результатів спільної діяльності, оцінка вкладу кожного студента в реалізацію цілей заняття, активності й ефективності роботи групи, цікавості й корисності вибраних форм роботи) [644, с. 17-20].

Особливого значення для формування й розвитку компетентності у говорінні набуває організація НПД майбутніх учителів в позааудиторних умовах. З точки зору І.П. Задорожної, в СР студентів з оволодіння вміннями монологічного мовлення ефективними є вправи на переказ усних і письмових текстів таких видів: спрощення тексту чи його фрагментів, переказ за допомогою плану / ключових слів/висловлення власної думки / від іншої особи / зі своїм початком чи кінцем/із доповненням власними описами / отриманої із тексту соціокультурної інформації / з доповненням соціокультурною інформацією тощо [207, с. 205-206]. Для розвитку умінь діалогічного мовлення пропонується використовувати вправи на відтворення прочитаного / прослуханого монологічного тексту в діалогічній формі;

розширення прослуханого / прочитаного діалогу; репродукцію діалогу з різними відтінками; відтворення діалогу в іншому стилі; обговорення проблеми / тексту фільму тощо; обговорення подій, порівняння їх із власним досвідом; обговорення ситуації з різними опорами (штучно створеними та природними на I-II курсах і лише природними на III-IV курсах) [207, с. 215-216].

Підвищення ефективності формування і розвитку компетентності в говорінні (та окремих її компонентів) науковці вбачають у використанні різних засобів навчання. Традиційно, ефективними засобами навчання іншомовного говоріння, професійно орієнтованого зокрема, вважаються рольові ігри, а Л.В. Ананьєва для комплексного формування професійно-комунікативних умінь студентів пропонує використовувати ділову гру [25]. Найважливішим джерелом набуття інформації для усного мовлення та його стимулювання, зазначає О.Б. Тарнопольський, є різноманітні види відеофільмів (спеціальні навчальні відеофільми, документальні та художні фільми, відеозаписи телевізійних передач, країнознавчі фільми, фільми для туристів тощо), які дозволяють «занурити» студентів у реальне мовне середовище, наочно продемонструвати всі соціокультурні, соціальні, паралінгвістичні особливості комунікації в цьому середовищі, створити реальні ситуації іншомовного спілкування [662, с. 44-45]. Так, В.С. Пащук вважає, що використання автентичних художніх фільмів уможлиблює підвищення ефективності навчання монологічного мовлення і пропонує такі прийоми роботи: висловлювання студентів у ролі однієї з дійових осіб після перегляду фільму, під час демонстрації окремого фрагменту, під час перегляду фрагментів не в ролі дійової особи фільму, обговорення та дискусія [521, с. 16], а М.В. Баранова довела, що автентичний художній фільм, який забезпечує необхідну для породження діалогічного мовлення комунікативну ситуацію і є джерелом зразків діалогічного мовлення в природних умовах його протікання, сприяє вдосконаленню граматичних навичок діалогічного мовлення [49]. Для відбору відеофільмів, зокрема художніх, викладач ФМ може використовувати такі критерії: насиченість відеоряду елементами сучасного невербального спілкування; нормативність вербальних висловлювань і невербальних засобів, уживаних дійовими особами; доцільна тривалість фільму (до 80-ти хвилин); лінійна послідовність подій у фільмі; кількість дійових осіб (не більше шести) і темп мовлення [300]. Слід зазначити, що самостійно створені студентами тематичні відеофрагменти / відеофільми / відеопроєкти можуть використовуватися з різними цілями: контроль, аналіз помилок, адекватність вживання етикетних формул, використання паралінгвістичних засобів тощо.

Крім вищезгаданих, дослідники вважають ефективним використання

1) засобів масової інформації (друкованих, радіо, телебачення), зокрема для навчання іншомовного спілкування студентів старших курсів [353], заснованого на автентичних матеріалах колажу, який дозволяє створювати мовне середовище, образ країни виучуваної ІМ, її жителів і може використовуватися викладачем у якості зорової опори для монологічного і діалогічного мовлення, для контролю рівня володіння мовленнєвими вміннями говоріння, для організації парної, групової, колективної, СР студентів [648, с. 10], 2) драматичних текстів, які підвищують ефективність навчання мовленнєвому етикету, так як у текстах цього жанру відображаються найтипівіші характеристики розмовно-літературного мовлення і специфічні риси усної форми спілкування, що є особливо вагомим для формування соціолінгвістичної компетентності [403], 3) драматизації як сукупності прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних і рольових іграх, імпровізаціях, симуляціях і театральних проектах, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетенції [171]. Незрівнянні можливості для навчання майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованого говоріння, зокрема для проведення дискусій, як зауважує О.Б. Тарнопольський, надає проектна робота [662, с. 42-43], а щодо монологічного мовлення, то воно актуалізується, наприклад, у процесі презентації усномовленнєвого продукту як результату роботи над проектом, зокрема професійно орієнтованим – доповіді, повідомлення за заданою темою, обґрунтування відібраних / розроблених вправ / засобів навчання, які можуть використовуватися студентами академічної групи під час ПЗ з ІМ тощо.

Упровадження викладачем ФМ ІКТ є вагомою передумовою як процесу організації навчання з формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні, так і його результату, особливо для організації СР студентів. Крім широко представлених в Інтернет-ресурсах, зокрема навчального призначення, автентичних діалогів-зразків, інтерактивних вправ, які готують студентів до діалогічного мовлення, дослідники пропонують використовувати технології Веб.2 [182; 634; 838], що, в свою чергу, уможлиблює реалізацію принципу взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Так, з точки зору науковців, використання подкастів сприяє розвитку таких умінь говоріння: передавати мету повідомлення, описувати факти / події / дійових осіб, передавати основний зміст, передавати основний зміст прослуханого / побаченого / прочитаного, характеризувати літературних / громадських / історичних діячів, давати оцінку отриманій інформації [182, с. 122], робити повідомлення, яке містить найважливішу інформацію з теми/проблеми; розмірковувати про факти/події, наводити приклади, аргументи, робити

висновки; описувати особливості життя та культури своєї країни та країни виучуваної ІМ [634, с. 14]. Крім того, викладач ФМ може пропонувати студентам такі завдання за темою подкасту: підготувати питання для інтерв'ю, укласти перелік проблемних питань для організації дискусії, запропонувати комунікативні ситуації для використання інформації подкасту в процесі організації діалогічного мовлення в різних функціональних типах діалогу тощо.

Важливим методичним умінням викладача ФМ є організація ефективного контролю та навчання студентів самоконтролю за рівнем сформованості окресленої компетентності. Умовою ефективності контролю в навчанні усного іншомовного спілкування є, як зауважує О.С. Парнюгін, його послідовна реалізація на всіх етапах навчання – від мовного тренування до оволодіння складними комунікативними вміннями, а для адекватного оцінювання важливо розглядати тренувальні і контрольні завдання як способи моделювання спілкування в навчальних умовах [511, с. 22]. Утім викладач повинен усвідомлювати, що об'єктами підсумкового контролю, тестового зокрема, мають бути вміння реалізовувати різні функціональні типи діалогу або монологу. З метою їх контролю пропонують використовувати відповідні критерії (змістовності, зв'язності, вільності – для контролю вмінь монологічного мовлення та ініціативність, реактивність, інтеракційність – для діалогічного) [690, с. 252] і адекватні прийоми спонукання студентів до діалогічного чи монологічного мовлення, які знайомі їм у навчанні, а саме: для контролю вмінь володіння різними функціональними типами 1) діалогу: діалог-розпитування – запитання та відповідь, усне інтерв'ю; діалог-домовленість – вирішення проблеми, керований діалог; діалог-обмін думками – використання анкети, порівняння малюнків; діалог-обговорення – рольова гра, групова дискусія та 2) монологу: монолог-повідомлення – усний звіт, визначення теми бесіди; монолог-розповідь – упорядкування малюнків, закінчення розповіді; монолог-опис – використання малюнка / серії малюнків; монолог-міркування – пояснення відповідності, надання інструкцій / пояснень [438, с. 69].

С.С. Кунанбаєва пропонує такі критерії оцінювання сформованості компетентностей у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (у нашому випадку – в говорінні): реалізація комунікативного наміру; логіко-структурна цілісність; володіння предметним змістом мовлення; відповідність лінгвокультурним нормам носіїв мови; лінгвістична коректність мовлення; володіння метамовою [337, с. 323-342].

Перефразовуючи А.А. Драгунову [182, с. 69], зазначимо, що контроль вмінь говоріння повинен передбачати автентичну і змістовну комунікативну взаємодію, що має позитивний психологічний і навчальний вплив на студентів

як учасників спілкування. В процесі самоконтролю вмінь говоріння, зауважує Н.Ф. Бориско, контролюються окремі вміння, наприклад, складання діалогу із реплік; складання монологу відповідного типу із окремих частин; відновлення реплік у діалозі; вибір мовленнєвих дій, відповідно до комунікативних намірів тощо [88, с. 100].

З огляду на окреслені вимоги до формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої компетентності у говорінні, укладемо номенклатуру методичних знань, навичок і вмінь, якими повинні оволодіти магістранти для ефективної реалізації дотичного навчання.

Майбутній викладач ФМ має володіти а) *декларативними* методичними знаннями про сучасні підходи до формування компетентності в говорінні, взаємозв'язок діалогічного мовлення й аудіювання взагалі та в навчальному процесі зокрема; складники та компоненти компетентності в говорінні; вимоги чинної Програми з ФМ щодо рівня сформованості у майбутніх учителів компетентності в говорінні, функціональних типів діалогу і монологу, обсягу висловлювання на кожному з етапів навчання; цілі, задачі та зміст формування у майбутніх учителів компетентності в говорінні; чинники, що впливають на успішність формування компетентності в говорінні; вплив інтелектуальних, компенсаторних і навчально-організаційних умінь студентів на успішність формування компетентності в говорінні; лексико-граматичний мінімум для формування компетентності в говорінні на різних ступенях навчання; систему вправ та етапи формування компетентності в говорінні; стратегії діалогічного та монологічного мовлення; невербальні засоби спілкування; особливості реалізації лінгвосоціокультурної та виховної цілей у процесі формування компетентності в говорінні; компоненти навчально-комунікативної ситуації; методи, прийоми і засоби формування франкомовної компетентності у говорінні; одиницю навчання діалогу і монологу; навчальні матеріали для формування компетентності в говорінні, Інтернет-ресурси, їх методичний потенціал, методику використання, зокрема для організації СР студентів; об'єкти, способи контролю й оцінювання рівня сформованості компетентності в говорінні; б) *процедурними* методичними знаннями про «вирази класного вжитку» для організації і проведення ПЗ; особливості створення навчально-комунікативних ситуацій та формулювання комунікативних завдань для розвитку вмінь професійно орієнтованого говоріння; особливості надання лінгвосоціокультурних знань для ефективної реалізації мовленнєвої діяльності говоріння, зокрема професійно орієнтованого; особливості навчання стратегій говоріння; опори для формування компетентності в говорінні; типи і види вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь говоріння;

способи і методи попередження і подолання труднощів оволодіння франкомовною компетентністю у говорінні; особливості організації лексико-граматичного мінімуму для формування компетентності в говорінні на різних ступенях навчання; критерії відбору відеофільмів, Інтернет-ресурсів навчального призначення, соціальних сервісів мережі Інтернет та особливості їх використання для формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності у говорінні чи окремих її складників, зокрема у СР студентів; методи викладача і методи студента у формуванні компетентності в говорінні в умовах аудиторної і СР. Наведемо приклади завдань для набуття магістрантами методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні на кожному ступені навчання.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні на кожному ступені навчання. Проаналізуйте зміст Програми з ФМ (с. 34-35, с. 46-47; с. 57, с. 64-65; с. 74-75, с. 83; с. 97-98). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в говорінні у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому говорінні на різних курсах навчання у ВНЗ.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому говорінні на різних курсах навчання. Проаналізуйте зміст Програми з ФМ (с. 160-167). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в говорінні у ВНЗ».*

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про складники професійно орієнтованої компетентності в говорінні.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для успішного формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні повинні знати її складники, серед яких:*

- А. знання, лексичні і граматичні навички, мовленнєві вміння, комунікативні здібності;
- Б. знання, вміння сприймати і розуміти інформацію, комунікативні здібності;
- В. знання, фонетичні та лексико-граматичні навички, мовленнєві вміння, комунікативні здібності.



**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про чинники, що зумовлюють успішність формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що на успішність формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в говорінні найменше впливають такі чинники:*

А. володіння викладачем методикою формування зазначеної компетентності;

Б. низький рівень володіння мовленнєвими кліше;

В. декларативні знання студентів про функціональні типи діалогу і монологу.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про труднощі, що зумовлюють успішність формування компетентності в діалогічному мовленні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – в процесі формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні повинні враховувати відповідні труднощі. Визначте, які із зазначених труднощів не належать до специфічних у процесі оволодіння діалогічним мовленням.*

А. Логічний зв'язок окремих речень у понадфразову єдність.

Б. Переключення з аудіювання на говоріння.

В. Вміння подавати мовленнєві стимули для підтримання розмови.

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про систему вправ для формування компетентності в говорінні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати особливості використання вправ для формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні. Визначте, яке із запропонованих тверджень є некоректним.*

А. Для формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні використовується одна підсистема вправ, яка складається із відповідних груп вправ.

Б. Для формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні використовуються різні підсистеми вправ, які складаються із відповідних груп вправ.

**Приклад 7.** Мета: набуття методичних знань про чинники, що впливають на вибір послідовності використання опор.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що послідовність використання опор зумовлена:*

А. функціональним типом діалогу / монологу;

Б. ступенем зниження підказок;

В. конкретною навчально-комунікативною ситуацією.

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про послідовність використання опор.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні будете використовувати опори у такій послідовності:*

- А. змістові вербальні;
- Б. змістові зображальні;
- В. смислові вербальні;
- Г. смислові зображальні.

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про засоби навчання невербальних засобів спілкування.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для навчання студентів невербальних засобів спілкування буде використовувати:*

- А. відеосюжети, малюнки;
- Б. зв'язний текст для повідомлення студентам відповідних знань.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про особливості формування професійно орієнтованої компетентності у монологічному мовленні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що формування вмінь монологічного мовлення слід починати з:*

- А. продукування студентами непідготовлених монологів;
- Б. продукування студентами підготовлених монологів.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про особливості формування професійно орієнтованої компетентності у діалогічному мовленні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що продукування студентами вивчених напам'ять / заздалегідь підготовлених за формою і змістом діалогів*

- А. сприяє розвитку вмінь діалогічного мовлення;
- Б. не розвиває вміння діалогічного мовлення.

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про особливості формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – повинні знати, що формування вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення має відбуватися*

- А. у відповідних ситуаціях спілкування;
- Б. шляхом засвоєння мовленнєвих кліше, характерних для різних функціональних типів діалогу.

**Приклад 13.** Мета: набуття методичних знань про особливості навчання комунікативних стратегій.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що навчанню студентів комунікативних стратегій сприяє:*

- А. надання декларативних знань про стратегії усного спілкування;
- Б. моделювання реального соціального середовища та процесів комунікації.

**Приклад 14.** Мета: набуття методичних знань про об'єкти підсумкового контролю вмінь діалогічного мовлення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що об'єктами підсумкового контролю вмінь діалогічного мовлення є*

- А. вміння «реплікування»;
- Б. вміння об'єднувати окремі репліки у діалогічну єдність;
- В. вміння реалізовувати різні функціональні типи діалогу.

**Приклад 15.** Мета: набуття методичних знань про об'єкти підсумкового контролю вмінь монологічного мовлення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що об'єктами підсумкового контролю вмінь монологічного мовлення є*

- А. вміння висловлюватися на рівні понадфразової єдності;
- Б. адекватне використання засобів міжфразового зв'язку;
- В. вміння реалізовувати різні функціональні типи монологу.

Для ефективного формування у студентів компетентності в говорінні майбутній викладач ФМ має оволодіти *методичними навичками*: а) аналізу вправ для розвитку вмінь говоріння, опор, засобів навчання, Інтернет-ресурсів тощо для формування компетентності в говорінні та окремих її складників; труднощів формування компетентності в говорінні; запропонованого викладачем дотичного плану-конспекту фрагменту ПЗ і відеофрагменту; б) добирання відеофонограм / відеофільмів, добирання / розроблення вправ, навчально-комунікативних ситуацій, рольових ігор, комунікативних завдань, засобів навчання для реалізації власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; укладання плану-конспекту ПЗ за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для оволодіння методичними навичками формування франкомовної компетентності в говорінні.

***Приклади навчально-методичних задач для оволодіння методичними навичками формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні***

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь діалогічного мовлення Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

A. Je vais vous dire mon opinion sur le film que vous connaissez bien. Exprimez votre accord.

Б. Je vais vous dire mon opinion sur le film que vous connaissez bien. Exprimez votre désaccord.

В. Vous êtes pessimiste. Votre ami vous propose de passer la soirée ensemble, mais vous n'aimez pas tout ce qu'il propose. Réagissez à sa réplique.

Г. Vous êtes dans un restaurant chinois avec votre ami français. Vous trouvez qu'il a du bon là et il ne trouve que du mal. Il vous demande ce que vous n'aimez pas. Répondez à ses questions.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь діалогічного мовлення Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання на ПЗ. Визначте мету використання такої вправи:*

Qu'est-ce que vous dites dans les situations suivantes ?

1. Vous téléphonez à Allô-Pizza pour commander une pizza. Une dame vous répond.

2. Vous êtes à Paris. Vous demandez l'heure à un monsieur dans la rue.

**Приклад 3.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – аналізуєте навчально-комунікативні ситуації з метою їх використання на ПЗ для розвитку у студентів умінь діалогічного мовлення. Проаналізуйте запропоновану навчально-комунікативну ситуацію, визначте її компонентний склад і точність формулювання, адекватний у цих умовах спілкування функціональний тип діалогу.*

Votre ami(e) francophone est venu(e) chez vous. Il / Elle vous demande conseil sur les magasins et les sorties dans votre quartier. Il / Elle veut aussi savoir où trouver des produits de son pays d'origine.

**Приклад 4.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбниці» є багато цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні, Ви вирішили класифікувати вправи за їхніми цілями:*

A. Voici la grille des questions posées dans un micro-trottoir. Utilisez cette grille pour interviewer votre voisin(e), demandez-lui au moins deux raisons pour justifier ses réponses.

Б. Vous parlez au téléphone avec votre ami français. Il vous invite à venir chez lui pour passer les vacances. Exprimez votre joie et vos remerciements.

В. Vous avez invité un ami français à passer quelques jours chez vous à Kyïv. Il

insiste pour préparer un bon repas pour vous et votre famille. Vous êtes d'accord, mais vous voulez vous rendre utile. Vous discutez le menu et les produits, vous vous répartez les responsabilités.

1. для розвитку вмінь самотійного вживання діалогічних єдностей;
2. для навчання реп лікування;
3. для навчання створення власних діалогів.

**Приклад 5.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбничці» є багато цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні, Ви вирішили класифікувати вправи за їхніми цілями:*

A. Vous êtes tout à fait indifférent à ce que vous dit votre interlocuteur. Réagissez à sa réplique.

B. Votre ami français veut apprendre ukrainien. Vous lui indiquez la manière la plus rapide / agréable de le faire. Vous lui donnez des explications, des exemples.

1. для навчання реп лікування;
2. для навчання створення власних діалогів.

**Приклад 6.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбничці» є багато навчально-комунікативних ситуацій для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на їх відбір у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні, Ви вирішили класифікувати їх за цілями формування цієї компетентності, зокрема для навчання різних функціональних типів діалогу:*

1. діалогу-обміну думками;
2. діалогу-домовленості;
3. діалогу-розпитування.

A. Vous avez invité un ami français à passer quelques jours chez vous à Kyïv. Il insiste pour préparer un bon repas pour vous et votre famille. Vous êtes d'accord, mais vous voulez vous rendre utile. Vous discutez le menu et les produits, vous vous répartez les responsabilités.

B. Vous êtes chez votre ami français. Ce soir vous restez chez lui. Vous regardez un programme de télévision pour choisir ce que vous allez regarder ce soir. Vous vous mettez d'accord.

B. Vous êtes en France pour vos vacances. Ce matin vous voulez prendre un petit déjeuner français et vous allez dans une boulangerie. Vous demandez des conseils au vendeur, des prix. Il vous conseille des produits, vous en achetez quelques-uns.

**Приклад 7.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираєте навчально-комунікативні ситуації для їх використання у фрагменті ПЗ з формування вмінь діалогічного мовлення. Проте, вони не завжди є досить вдалими та коректно сформульованими з методичної точки зору, а отже, потребують внесення певних змін. Трансформуйте запропоновану навчально-комунікативну ситуацію так, щоб її можна було використати для формування у студентів умінь продукувати діалог-розпитування.*

Vous téléphonez à l'office du tourisme de Biarritz parce que vous voulez passer vos vacances en France.

**Приклад 8.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираєте навчально-комунікативні ситуації для використання у фрагменті ПЗ з формування вмінь діалогічного мовлення. Проте, вони не завжди є досить вдалими та коректно сформульованими з методичної точки зору, а отже, потребують внесення певних змін. Трансформуйте запропоновану навчально-комунікативну ситуацію так, щоб її можна було використати для формування у студентів умінь продукувати діалог-домовленість.*

Deux amis français se préparent à partir en vacances.

**Приклад 9.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» маєте багато вправ і завдань, зокрема для розвитку вмінь діалогічного мовлення. Втім, до деяких із них, на жаль, відсутні інструкції. Відновіть інструкцію до такої вправи:*

– Ah tant mieux alors, je vous remercie pour ces informations, je vous ramènerai tout ça demain.

– Et combien ça coûte ?

– Excusez-moi, c'est pour une inscription... Je voudrais des informations, s'il vous plaît.

– Oui, deux !

– Les inscriptions à la bibliothèque sont gratuites, mademoiselle !

– Et bien, vous présentez un justificatif de domicile, une pièce d'identité et vous complétez un formulaire...

– Et vous demandez des photos ?

**Приклад 10.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираєте навчально-комунікативні ситуації для використання у фрагменті ПЗ з формування вмінь діалогічного мовлення. Проте, вони не завжди є досить вдалими та коректно сформульованими з*

методичної точки зору. Доповніть запропоновану навчально-комунікативну ситуацію необхідними компонентами для стимулювання студентів до продукування діалогу-розпитування.

C'est l'hiver. Vous allez en France pour la première fois. Vous êtes dans un compartiment du train avec un Français. Vous parlez.

**Приклад 11.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому плані-конспекті фрагменту ПЗ з розвитку вмінь діалогічного мовлення (діалог-розпитування) одним із прийомів навчання він обрав рольову гру, мовленнєве завдання до якої сформулював недостатньо коректно: «A l'hôtel. Un client demande une chambre libre, mais on lui répond qu'il n'y en a pas». Відкоригуйте завдання, визначте ролі співрозмовників та окресліть комунікативні завдання кожного з них, передбачивши, що результатом цієї розмови є звернення клієнта до іншого готелю.

**Приклад 12.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I курсу. Укладіть вправу з використанням запропонованої невербальної опори (режим доступу: [http://www.blogg.org/blog-63216-billet-scenario\\_vs\\_dialogue-1357462.html](http://www.blogg.org/blog-63216-billet-scenario_vs_dialogue-1357462.html)), яку запропонуєте студентам на ПЗ.

**Приклад 13.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ (II курс, тема «Les sports et les jeux dans les pays francophones et en Ukraine»), до якого включаєте фрагмент для формування компетентності в діалогічному мовленні. Розробіть навчально-комунікативну ситуацію, яку запропонуєте студентам для розвитку вмінь продукування діалогу-розпитування.

**Приклад 14.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ (II курс, тема «Les villes, cités et régions de la France»), до якого включаєте фрагмент для формування компетентності в діалогічному мовленні. Розробіть навчально-комунікативну ситуацію, яку запропонуєте студентам для розвитку вмінь продукування діалогу-переконання.

**Приклад 15.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте відеофрагмент (режим доступу: <http://inside.chanel.com/fr/coco/video>) і визначте: для студентів якого курсу навчання, у межах вивчення якої теми, з якою метою можна його використати; функціональний тип діалогу, який запропонуєте студентам для продукування на основі переглянутого відеофрагменту.

**Приклад 16.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираєте навчальні матеріали для СР студентів I курсу. Визначте мету використання навчальних матеріалів Інтернет-ресурсу з режимом доступу*

*[http://www.tapis.com.au/studentbook2/Unit7/u07\\_maniere\\_a03.html](http://www.tapis.com.au/studentbook2/Unit7/u07_maniere_a03.html).*

А. розвиток умінь самотійного продукування діалогу-розпитування

Б. розвиток окремих умінь діалогічного мовлення

**Приклад 17.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – визначте мету використання навчальних матеріалів (режим доступу: <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-8283.php>) у СР студентів I курсу:*

А. розвиток умінь самотійного продукування діалогу-домовленості;

Б. розвиток окремих умінь діалогічного мовлення;

В. демонстрація діалогу-зразка та розвиток окремих умінь діалогічного мовлення.

**Приклад 18.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – для організації СР студентів з розвитку вмінь діалогічного мовлення плануєте використати електронні навчальні матеріали («Les expressions utilisées au téléphone»). Конкретизуйте цілі, які можна реалізувати, запропонувавши студентам ці навчальні матеріали. Режим доступу до ресурсу:*

*<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/comprendre-un-appel-telephonique.html>*

**Приклад 19.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення та доберіть ЕЗН для розвитку у студентів I курсу вмінь реплікування, використовуючи критерій «практична мета»:*

А. <http://uregina.ca/~laninstiit/HotPot/French/Elementaire/exercices/Q/q032.htm>

Б. <http://leonardofrances.en.eresmas.com/Exercices/amoitie.htm>

В. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-6047.php>

**Приклад 20.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте ЕЗН для організації СР студентів (курс навчання і тему визначаєте самотійно). Оберіть відповідні засоби інструментальної програми «HotPotatoes.Version6» (режим доступу:*



*http://hotpot.uvic.ca) та розробіть вправи для розвитку у студентів окремих умінь діалогічного мовлення, використовуючи, наприклад, такі вправи:*

1. Trouvez la question qui convient à la réponse / la réponse qui convient à la question.
2. Remplacez les expressions suivantes dans le dialogue ci-dessous.
3. Associez pour constituer une phrase complète.
4. Associez les questions et les répliques.
5. Trouvez le bon ordre des répliques etc.

**Приклад 21.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ – цікавитесь досвідом роботи колег з метою підвищення власного професійно-методичного рівня. Проаналізуйте запропонований відеофрагмент (режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=LhfThvnHCqU>). Визначте цілі фрагменту, його етапи та прийоми, які використовує викладач.*

**Приклад 22.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь діалогічного мовлення за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 23.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

*Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним фрагменті ПЗ з розвитку вмінь діалогічного мовлення некоректно сформульовано прийоми навчання. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 24.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

*Інструкція: Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку у студентів ... курсу вмінь діалогічного мовлення, в якому укладач не визначив етапи і прийоми навчання. Доповніть план-конспект, спираючись на запропонований зміст роботи на ПЗ.*

**Приклад 25.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – маєте розробити та представити на семінарському занятті з «Методики навчання іноземних мов у ВНЗ» фрагмент ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» для студентів II курсу (тема «Le choix d'une carrière») з розвитку вмінь діалогічного мовлення (функціональний тип діалогу – діалог-обговорення / дискусія) з використанням запропонованого матеріалу (режим доступу: <http://juntos.ca/download/db-frenchfuture/French%20-%20A%20Career%20Booster%208.5x11.pdf>).

**Приклад 26.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення фрагменту ПЗ.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – маєте розробити та представити на семінарському занятті з «Методики навчання іноземних мов у ВНЗ» фрагмент ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» для студентів I курсу для навчання засобів невербального спілкування з використанням запропонованого відеофрагменту (режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=TdzeEl-JdII>).

**Приклади навчально-методичних задач для оволодіння методичними навичками формування професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні**

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз вправи.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь монологічного мовлення Ви аналізуєте вправу щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.

A. Les étudiants français sont venus à notre université. Ils veulent apprendre l'ukrainien et demande nos conseils. Je commence et vous continuez à tour de rôle.

B. Cet été vous devez habiter Paris. Regardez le plan. Quel quartier de Paris choisissez-vous ? Pourquoi ?

B. Pensez-vous que l'homme et la femme ont les mêmes chances et les mêmes difficultés dans la vie professionnelle ? Justifiez votre opinion.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. У Вашій «методичній скарбниці» є багато цікавих вправ для використання під час ПЗ з ФМ. Щоб не витратити багато часу на вибір необхідних вправ у процесі розроблення фрагментів ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні, Ви вирішили класифікувати вправи за їхніми цілями:

A. Vous racontez à votre ami votre soirée au restaurant. Vous dites pourquoi vous avez choisi ce restaurant. Vous décrivez ce que vous avez choisi. Vous parlez du rapport qualité / prix.

B. Pendant vos vacances dans un pays francophone, un événement a bouleversé votre séjour. Vous racontez cet événement heureux ou malheureux.

В. C'est vous qui avez pris ces photos pendant vos vacances. Vous parlez où vous étiez, ce que vous avez fait, pourquoi vous avez pris ces photos.

**Приклад 3.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ (тема «*Les sports populaires en Ukraine*») для навчання студентів II курсу продукування монологу-міркування. Ваш колега пропонує дати студентам таке комунікативне завдання: «*Parlez des sports populaires en Ukraine*». Трансформуйте комунікативне завдання так, щоб воно спонукало студентів до продукування зазначеного функціонального типу монологу.

**Приклад 4.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – добираєте комунікативні завдання для використання у фрагменті ПЗ для формування вмінь монологічного мовлення. Проте, вони не завжди є досить вдалими та коректно сформульованими з методичної точки зору, а отже, потребують внесення певних змін. Трансформуйте запропоноване мовленнєве завдання «*Voici l'image de la chambre et la liste des mots. Parlez-en*» так, щоб його можна було використати для формування у студентів I курсу вмінь продукувати мінімонолог (монолог-опис) на основі вербально-зображальної опори (режим доступу: <http://www.tolearnfrench.com/exercices/exercise-french-2/exercise-french-47416.php>).

**Приклад 5.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» маєте багато вправ і завдань, зокрема для розвитку вмінь діалогічного мовлення. Втім до деяких із них, на жаль, відсутні інструкції. Відновіть інструкцію до вправи з використанням опори (режим доступу до ресурсу: <http://lefrançaisetvous.tumblr.com/post/49687180429/une-alimentation-bien-repartie-dans-la-journee>).

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому фрагменті ПЗ з розвитку вмінь монологічного мовлення, студент передбачає використання тексту як опори для продукування монологу (режим доступу: <http://www.tns-sofres.com/etudes-et-points-de-vue/observatoire-des-loisirs-des-francais-novembre-2014>) і так формулює комунікативне завдання: «*Parlez des loisirs des Français*». Відкоригуйте його, передбачивши, що очікуваним висловлюванням є монолог-міркування.

**Приклад 7.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів III курсу, тема «*Le français dans le monde. La Francophonie*». Укладіть вправу з

використанням часткової вербальної опори (плану висловлювання у вигляді запитань), яку запропонуєте студентам на ПЗ.

**Приклад 8.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I курсу, тема «Les stratégies et les méthodes d'apprentissage». Укладіть логіко-синтаксичну схему з метою дотримання логічної послідовності висловлювання студентів (очікуване висловлювання – монолог-переконання).*

**Приклад 9.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ для студентів I курсу, тема «La journée de repos de l'étudiant». Укладіть Інтелект-карту, яка слугуватиме опорою для очікуваного висловлювання студентів – монологу-розповіді.*

**Приклад 10.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз дидактичної гри.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте мовленнєву гру (режим доступу: <http://www.lessonpaths.com/learn/i/french-2-exam-review/fle-exercice-oral-en-classe-de-fle-parler-de>) і визначте: для студентів якого курсу навчання, у межах вивчення якої теми, з якою метою можна її використати.*

**Приклад 11.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз дидактичної гри.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте запропоновану мовленнєву гру і визначте практичну мету її використання, зокрема функціонального типу монологу, окремі вміння продукування якого формуються з використанням цієї гри.*

*Vous définissez des métiers, des personnages qui seront distribués au hasard aux apprenants. Vous leur expliquez ensuite cette terrible situation : «ils sont tous sur un bateau qui va couler, il y a seulement un canot de sauvetage mais seulement X personnes peuvent monter». Ils doivent donc trouver des arguments convaincants, expliquer en quoi ils seront utiles etc. (За матеріалами Інтернет-ресурсу з режимом доступу: <http://tenseignes-tu.com/idees-pour-la-classe/production-orale-4-activites/>).*

**Приклад 12.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз засобів навчання

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до ПЗ (III курс, тема «Le français dans le monde. La Francophonie»). Проаналізуйте відеофонограму і конкретизуйте мету її використання як засобу формування компетентності в монологічному мовленні.*

*Режим доступу до ресурсу:*

*[https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS\\_A&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS_A&feature=youtu.be)*

**Приклад 13.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси та доберіть ЕЗН, використання якого є найдоцільнішим для стимулювання висловлювання студентів II курсу на рівні фрази / понадфразової єдності.*

А. <http://www.rts.ch/play/tv/decouverte/video/micro-trottoir-apprendre-les-langues?id=5774369>

Б. <http://www.roumanie-france.ro/198>

**Приклад 14.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте ЕЗН для організації СР студентів (курс навчання і тему визначаєте самостійно). Оберіть відповідні засоби інструментальної програми «HotPotatoes.Version6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>) та розробіть вправи для розвитку у студентів окремих умінь монологічного мовлення (наприклад, складання монологу визначеного функціонального типу із окремих частин, підготовка до монологічного висловлювання з використанням опор тощо).*

**Приклад 15.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь монологічного мовлення за такими критеріями: коректність формулювання цілей; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 16.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним фрагменті ПЗ з розвитку вмінь монологічного мовлення некоректно сформульовано прийоми навчання. Виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 17.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку у студентів I курсу вмінь монологічного мовлення, в якому укладач не визначив етапи прийоми навчання. Доповніть план-конспект, спираючись на запропонований зміст роботи на ПЗ*

**Приклад 18.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – маєте розробити та представити на семінарському занятті з «Методики навчання ІМ у вищій школі» фрагмент ПЗ з доміантою «практика у спілкуванні» для студентів III курсу (тема «La visite au théâtre») з розвитку вмінь монологічного мовлення (функціональний тип монологу – монолог-міркування / монолог-переконання).*

Методичні знання та методичні навички є підґрунтям для розвитку дотичних *методичних умінь*, а саме: зіставляти кінцеві цілі формування компетентності в говорінні і вимоги чинної Програми з ФМ з системою спеціальних цілей навчання різних функціональних типів діалогу і монологу; здійснювати методичний аналіз зразків діалогів і монологічних висловлювань чинних навчально-методичних комплексів та інших засобів навчання для їх використання з різними цілями; використовувати та формулювати навчально-комунікативні ситуації і мовленнєві завдання для навчання говоріння відповідно до ступеня навчання; аналізувати мовні особливості діалогу і монологу, обирати адекватні прийоми для їх засвоєння студентами; прогнозувати труднощі оволодіння діалогічним і монологічним мовленням і використовувати ефективні прийоми для їх попередження і подолання; виявляти помилки, методично коректно їх коригувати й оцінювати усне мовлення; організовувати і вести навчальний діалог з метою активізації лексико-граматичного матеріалу, створення проблемних ситуацій, актуалізації мотивів оволодіння діалогічним мовленням, залучати студентів до діалогу; використовувати різні види опор в залежності від характеру мовленнєвого матеріалу та функціонального типу діалогу / монологу; здійснювати методичний аналіз мовленнєвого матеріалу для виокремлення у ньому об'єктів навчання говоріння; аналізувати у різних джерелах і критично оцінювати, добирати / укладати вправи для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь говоріння, визначати їх цілі та ефективний режим виконання; виокремлювати вправи для навчання діалогічного і монологічного мовлення у навчально-методичних комплексах, типи навчально-комунікативних ситуацій/ мовленнєвих завдань для їх реалізації, визначати послідовність їх виконання відповідно до цілей і завдань ПЗ; добирати / розробляти самостійно засоби вербальної і невербальної наочності для створення навчально-комунікативних ситуацій; формулювати завдання ПЗ, інструкції до вправ, комунікативні завдання для стимулювання студентів до мовленнєвої діяльності; організовувати і проводити мовленнєву зарядку; визначати об'єкти контролю мовленнєвих умінь говоріння, обирати дотичні прийоми та критерії оцінювання; реалізовувати індивідуальний підхід

до навчання студентів, здійснювати диференціацію навчальних матеріалів для формування компетентності в говорінні, методів і прийомів навчання; планувати, укладати та реалізовувати відповідний фрагмент під час ПЗ з ФМ в органічній єдності з попереднім і наступним етапами; здійснювати самоаналіз фрагменту ПЗ; вносити методичні корективи в процесі його реалізації; аналізувати дотичний фрагмент ПЗ, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; реалізовувати методичний потенціал ІКТ для формування компетентності в говорінні; організовувати навчальну діяльність студентів з метою створення тематичних відеофрагментів, навчальних подкастів тощо для їх використання на ПЗ з ФМ; добирати навчальні матеріали представлені в Інтернет-ресурсах та методично обґрунтовано їх використовувати для організації СР студентів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією з формування компетентності в говорінні в процесі СР в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчального процесу з ФМ під час педагогічної практики.

Наведемо приклади НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (I курс, тема «Jour de repos. Loisirs»), до якого включаєте фрагмент для розвитку вмінь вести діалог-обмін думками за темою «Jour de repos. Loisirs», передбачивши формулювання навчально-комунікативної ситуації для стимулювання діалогів студентів з використанням різних опор (на матеріалі чинного підручника Комірна Е.В., Самойлова О.П. Manuel de français. Перший рік навчання. – К.: Ірпінь, 2005. – Леçon 5. – С.39, 315, 320).*

**Приклад 2.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (I курс), до якого включаєте фрагмент для навчання продукування монологу-міркуванню (на матеріалі підручника Комірна Е.В., Самойлова О.П. Manuel de français. Перший рік навчання. – К.: Ірпінь, 2005. – С. 214-215).*

Отже, окреслена методика формування у майбутніх учителів ФМ компетентності у говорінні склала підґрунтя для визначення методичних знань, навичок і вмінь, якими повинні оволодіти магістранти в процесі методичної підготовки у ВНЗ.

### 3.1.2.4 Самостійне оволодіння субкомпетенцією у формуванні професійно орієнтованої компетентності в письмі

Показником готовності майбутніх учителів до іншомовної писемної комунікації є високий рівень розвитку професійно орієнтованої компетентності в письмі (далі використовуємо термін «компетентність у письмі» як синонім). З одного боку, зазначає Л.Г. Кузьміна, майбутній учитель повинен сам володіти іншомовним писемним мовленням на достатньо високому рівні, а з іншого – вміти керувати навчальною діяльністю з оволодіння іншомовним писемним мовленням різних категорій учнів, використовуючи при цьому письмо і як мету, і як засіб навчання, і як засіб контролю рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь [334].

Услід за Ю. Р. Овечкіною, професійно орієнтовану компетентність у письмі студентів мовного ВНЗ (у термінах науковця – комунікативна компетенція в іншомовному писемному мовленні) розуміємо як їхню здатність і готовність здійснювати іншомовне писемне спілкування в сфері особистої та професійної комунікації, використовуючи знання, навички, вміння, стратегії і досвід роботи з іншомовним текстом з урахуванням особливостей побудови письмових висловлювань у культурі виучуваної ІМ [479, с. 7].

Дослідники вважають, що навчання студентів писемного мовлення реалізується в процесі оволодіння ними набором відповідних знань, мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для створення письмового тексту, який є засобом спілкування [331], розвинутих комунікативних здібностей [420, с. 390]. Загалом, оволодіння складовими окресленої компетентності, з точки зору Ю.Р. Овечкіної, передбачає набуття досвіду використання предметних (мовних, соціокультурних) і загальних професійних (про письмо як вид мовленнєвої діяльності, способи здійснення писемної комунікації й оцінювання результатів цієї діяльності) знань; умінь (мовленнєвих), стратегій роботи з іншомовним письмовим текстом (оцінювання, присвоєння інформації, створення нового продукту – нового письмового твору) та демонстрацію мотиваційно-ціннісного ставлення того, хто пише, до цієї діяльності в процесі створення іншомовного письмового тексту [479, с. 12].

На думку І.М. Тутатчикової, зміст навчання писемного мовлення включає тематику письмового повідомлення, тексти різних типів і жанрів, знання, навички, вміння, спрямовані на поетапну побудову тексту-дискурсу із забезпеченням його смислової, комунікативної та структурної цілісності [688]. Якщо до мовленнєвих навичок письма відносять орфографічні, пунктуаційні, лексичні, граматичні, розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку, то



знання і вміння продукувати різні писемні продукти мають свою специфіку. Тому логічно, що у наукових дослідженнях автори вдаються до конкретизації номенклатури знань і вмінь, необхідних для продукування текстів різних типів і жанрів письма: есе [24; 298; 600; 736], художніх текстів у жанрі казка, коротке оповідання, вірш у процесі навчання креативного письма [269, с. 8-9] та творчого письма у жанрі розповідь, подорожні нотатки, стаття [24], реферату [592], а також для навчання аргументованого писемного висловлювання [48; 450], продукування адресованого ділового листа [254] тощо.

М.А. Татарінова підкреслює, що формування у студентів комунікативної компетентності в іншомовному писемному мовленні передбачає розвиток умінь створювати різні типи і жанри письмових повідомлень – текстів, які функціонують в процесі міжкультурної комунікації, що зможуть знадобитися студентам (майбутнім учителям ІМ) у їхній навчальній чи професійній діяльності, а також в особистісних цілях [663, с. 13]. Отже, майбутній викладач ФМ повинен набути дотичних методичних знань і вмінь формування компетентності в письмі, зокрема навчання створення текстів різної жанрової приналежності відповідно до чинної Програми з ФМ, що в умовах постійного зменшення кількості аудиторних годин як лекційних, так і семінарських занять, доцільно віднести до його самостійної НПД в позааудиторний час. З цією метою вважаємо за доцільне пропонувати магістрантам відповідні завдання на аналіз, наприклад, наукової статті, автореферату дисертації (зазначимо, що в такий спосіб магістрант долучається й до НДД), наприклад: *«Ознайомтесь із авторефератом Х., випишіть визначені автором дослідження знання, навички і вміння, необхідні для написання короткого оповідання. Підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті»*. Аналогічні завдання можна використовувати для аналізу прийомів навчання побудови різних функціонально-сміслових типів, видів і жанрів письма та критеріїв їх оцінювання.

Щодо комунікативних здібностей, до них науковці відносять внутрішню мотиваційну готовність бути учасником писемного спілкування, створювати тексти різних жанрів; здібність орієнтуватися на сприйняття написаного майбутнім читачем, виходячи із власних цілей та намірів; здібність угадувати наперед реакцію читача, свідомо добирати зміст і мовну форму своїх писемних висловлювань тощо [420, с. 392].

Л.К. Мазунова зазначає, що письмо не може існувати і розвиватися як феномен культури і розглядає його як феномен культури країни виучуваної ІМ і як феномен освіти – феномен, який розвивається виключно на основі культури соціуму. Це означає, що умовами іншомовної освіти повинно бути

забезпечено оволодіння не лише системою культури країни виучуваної ІМ відповідного соціуму, але й культури письма як інтелектуальної поліфункціональної здатності використовувати писемне мовлення та його жанрово-стильовий репертуар для вирішення пізнавальних, комунікативних і проєктивних завдань в умовах дистанційної міжкультурної взаємодії [363, с. 18, 22]. З точки зору Т. Є. Овчиннікової, писемного мовлення слід навчати на різних рівнях: а) мовленнєвого етикету; б) дотримання належного рівня офіційності (неофіційності); в) вибору мовних засобів для вираження комунікативних функцій висловлювання; г) передавання соціокультурних стереотипів мовленнєвої поведінки рідною й ІМ [481, с. 141].

Тому важливим компонентом компетентності в письмі є *лінгвосоціокультурний* компонент у єдності усіх таких його складників: соціолінгвістичного – здатність грамотно добирати лексико-граматичні засоби відповідно до мети та форми писемного повідомлення [479, с. 6-7], породжувати тексти адекватно ситуаціям письмового спілкування, які визначають тематику, форми комунікації і типи текстів, які створюються у цих ситуаціях [262], володіння системою правил соціально-культурного характеру, яка визначає мовленнєву поведінку індивіда залежно від соціальної приналежності і конкретної ситуації спілкування [450, с. 7], знання й урахування розбіжностей у нормах мовленнєвої поведінки представників двох лінгвосоціокультурних спільнот [450, с. 12]; соціокультурного – знання національно-культурних особливостей побудови письмових текстів, а також навички й уміння використання мовних засобів, які обслуговують ці тексти [262], знання і здатність використовувати етикетні формули для створення писемного повідомлення, володіння вміннями урахувувати та відображати культурні особливості носіїв іноземної та рідної мови в процесі створення писемного повідомлення [479, с. 6-7], знання, навички та вміння побудови дискурсу відповідно до ціннісних орієнтацій та установок, які загальноновизнані у відповідній культурі [450, с. 13], вміння дотримуватися соціокультурних особливостей писемної комунікації виучуваної ІМ; вміння адекватно викладати лінгвосоціокультурні факти і реалії [408, с. 12]. Знання і коректне використання мовленнєвих кліше письмового тексту сприяє міжкультурній взаємодії, взаєморозумінню, досягненню адресатом його комунікативних цілей [842, с. 99-103], а незнання лінгвокультурознавчих особливостей іншомовного писемного мовлення призводить до взаємного непорозуміння [663, с. 13]. Підтримуємо точку зору Е. С. Чуйкової і вважаємо, що знання, необхідні для того, щоб не припускатися соціокультурних помилок, варіюються залежно від жанру, в якому пише студент. Відповідно, змінюється зміст соціокультурної

компетентності, яка визначається системою знань, що реалізуються на практиці. Навички й уміння, які складають соціокультурний компонент, змінюються залежно від професійних задач студентів, від рівня їхньої підготовленості тощо. Наприклад, до змісту соціокультурного компоненту в написанні есе дослідниця відносить а) знання композиційних особливостей і володіння риторичними моделями опису, аргументації; б) знання ієрархії, норм іншомовного писемного мовлення та володіння стилем есе; в) знання цільових установок написання есе і способів їх реалізації. Авторка підкреслює, що важливо розумітися в жанрах писемних творів, особливо непритаманних культурі рідної мови з тим, щоб розуміти очікування читача-носія ІМ від прочитання відповідного тексту [736].

На думку М.А. Татарінової, іншомовне писемне мовлення як інструмент міжкультурного спілкування характеризується соціальними факторами, які визначають будь-який мовленнєвий акт у письмовій формі і суттєво впливають на ефективність писемного спілкування: 1) міжособистісні стосунки тих, хто спілкується, їх характер і темперамент, 2) мовленнєва ситуація, 3) цілі та задачі писемної комунікації, 4) соціальні ролі комунікантів, 5) соціальні взаємовідносини, 6) тема і сфера спілкування [663, с. 12]. Отже, останнім складником лінгвосоціокультурного компоненту є соціальний, що передбачає готовність того, хто пише, взаємодіяти з іншими учасниками іншомовної комунікації, вміння керувати ситуацією засобами писемного мовлення [479, с. 6-7] з урахуваннями різних соціальних факторів.

О.В. Кудряшова вважає стратегічну компетентність провідним аспектом навчання писемного мовлення, спрямованим на формування комунікативної компетентності і таким, що сприяє глибокому усвідомленню процесу створення писемного мовленнєвого продукту [331], передбачає готовність адекватно використовувати репертуар технік і прийомів роботи з іншомовним текстом на основі набутих знань і вмінь [479, с. 6-7], заповнення прогалів в знаннях мовного коду [262]. С.М. Мусульбес [450] акцентує необхідність володіння дискурсивною стратегією побудови писемного висловлювання. Дотримуючись точку зору дослідниці в основних термінах (адже С.М. Мусульбес визначено дискурсивну стратегію побудови писемного аргументуючого дискурсу), дискурсивну стратегію розуміємо як знання стратегій побудови писемного висловлювання, що передбачає знання логіко-лінгвістичних особливостей різних функціонально-сміслових типів і жанрів письма, їхню структуру; стратегій організації текстового матеріалу, заснованих на навичках і вміннях продукування писемних текстів відповідно до прийнятої у національній культурі логіко-композиційної схеми; екстралінгвістичні знання. М.М. Горанская

доводить доцільність володіння компенсаторними стратегіями, які представила двома групами: 1) лінгвістичні стратегії (прийоми використання синонімів, антонімів, слів-субститутів, родових понять, словотвору, використання слів з інших ІМ, транслітерування слів рідної мови, перефразування тощо) та 2) екстралінгвістичні стратегії (прийоми графіко-експресивного оформлення тексту, вставлення рисунків і графіків). До останніх дослідниці відносить також використання допоміжних засобів (словників, довідників, навчально-методичних посібників, зразків текстів, комп'ютерних програм для перевірки орфографії, комп'ютерних шаблонів тощо) [152, с. 13], що, з нашої точки зору, доцільніше розглядати як навчальні стратегії. Отже, важливим для формування професійно орієнтованої компетентності в письмі у майбутнього викладача ІМ є *навчально-стратегічний* компонент.

Поділяємо точку зору М.А. Алтухової [24, с. 17-20] у тому, що коректна організація формування компетентності в письмі майбутніх учителів ІМ сприяє розвитку дотичних методичних умінь та конкретизуємо визначені дослідницею методичні вміння. В процесі оволодіння окресленою компетентністю на ПЗ з ФМ майбутній учитель може навчитися готувати вербальні опори; спостерігати й аналізувати послідовність методичних дій викладача по організації навчання й контролю; аналізувати/добирати автентичні письмові тексти з метою їх використання як еталон-зразок; знаходити і виправляти помилки у запропонованих викладачем текстах чи у письмових роботах інших студентів (взаємоконтроль); редагувати, перевіряти, оцінювати письмові роботи (наприклад, інших студентів під час взаємоконтролю) й аргументувати оцінку; знайомитися з критеріями оцінювання писемних текстів різних функціонально-смыслових типів, видів і жанрів письма (викладач обов'язково повинен повідомляти їх студентам); укладати вправи і завдання за запропонованою викладачем темою тощо. Відповідно, актуальності набуває включення *професійного* компоненту до структури компетентності в письмі майбутніх учителів ІМ.

Вищевикладене дозволяє визначити цілі формування компетентності в письмі, які повинен уміти планувати й реалізовувати майбутній викладач ІМ, французької зокрема.

У широкому контексті *практична* мета передбачає вдосконалення мовленнєвих і технічних (орфографічних і пунктуаційних) навичок письма, розвиток умінь написання текстів різних типів і жанрів, яка конкретизується викладачем ФМ відповідно до вимог чинної Програми з ФМ на кожному ступені навчання студентів взагалі і відносно конкретного ПЗ зокрема.

*Лінгвосоціокультурна* мета обумовлена наданням знань про систему

правил соціально-культурного характеру, про розбіжності у нормах писемної мовленнєвої поведінки представників рідної та іншомовної лінгвосоціокультурних спільнот, про національно-культурні особливості побудови письмових текстів; етикетні формули для створення писемного повідомлення та формування вмінь їх коректного використання з урахуванням різних соціальних факторів; надання знань про особливості побудови дискурсу; формування вмінь дотримуватися соціокультурних особливостей писемної комунікації виучуваної ІМ, адекватно викладати на письмі лінгвосоціокультурні факти і реалії тощо.

Письмо є унікальним за своїм освітньо-розвивальним потенціалом видом мовленнєвої діяльності [363, с. 3], складною аналітико-синтетичною діяльністю і має значний розвивально-виховний [269, с. 3] і дидактичний потенціал для підготовки компетентного фахівця з ІМ [712]. Тому реалізація *розвивальної* мети полягає у розвитку механізмів аналізу й синтезу в мисленнєвій діяльності студентів, пам'яті, уваги; наданні можливостей для особистісного самовираження та самоствердження засобами іншомовного письма [662, с. 185], творчих здібностей (розвиваються в процесі навчання творчого писемного мовлення, що створює умови для їхньої творчої мовленнєвої діяльності [24, с. 18]); у навчанні стратегій письма; у розвитку вмінь самонавчання, зокрема з використанням Інтернет-ресурсів навчального призначення та інших ЕЗН; *виховної* мети – у вихованні особистісного усвідомлення необхідності толерантного ставлення до стереотипів мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників рідної та іншомовної культур [334], розуміння важливості оволодіння професійно орієнтованою компетентністю в письмі для успішної професійно-методичної діяльності, самостійності й відповідальності за процес і результат учіння тощо.

*Професійна* мета передбачає ознайомлення з особливостями розвитку вмінь продукування різних типів, видів і жанрів письма, з прийомами навчання, зі способами організації СР студентів для вдосконалення навичок і розвитку вмінь письма, з критеріями оцінювання писемних текстів; аналізу труднощів формування цільової компетентності та окремих її компонентів, вправ, рівня володіння навичками і вміннями письма, доцільності й ефективності використання стратегій письма, залучення студентів до рефлексії; аналізу дотичного фрагменту ПЗ, визначенню послідовності етапів, прийомів навчання та їх цілей тощо.

Майбутній викладач ФМ повинен знати чинники, які впливають на процес формування компетентності у письмі з тим, щоб урахувати їх у процесі майбутньої професійно-методичної діяльності. Передусім, йдеться про

індивідуальні особливості студентів – мотивація до оволодіння письмом взагалі та до створення текстів окремих типів, видів, жанрів письма зокрема; рівень розвитку пам'яті (короткотривалої, довготривалої, образної, моторної), уваги, логічного мислення, уяви, творчих здібностей студентів (зокрема для навчання творчого письма) тощо, вміння коректно висловлювати свої думки на письмі, здатність до рефлексивної діяльності тощо.

Значною мірою на процес і результат оволодіння окресленою компетентністю впливають особливості франкомовного писемного мовлення (наявність великої кількості коннекторів з різним значенням, неспівпадіння лексичних і семантичних полів слів тощо), соціокультурні відмінності між писемним мовленням рідною і французькою мовами (наприклад, у національній специфіці форм письмових творів, логіко-структурній організації письмового тексту тощо) та інші особливості, недостатнє знання яких може спричинити соціокультурні помилки у франкомовному писемному мовленні на рівні соціокультурних фонових знань, письмового мовленнєвого етикету, культури писемного мовлення [334] тощо. Мовленнєві помилки, підкреслює Л.К. Мазунова, можуть бути пов'язані з а) неадекватним вибором слів, б) порушенням логіки викладу (послідовність викладу, пропущення смислових ланок, надмірна деталізація) і структурної організації тексту (членування тексту на частини з урахуванням типів мовлення), в) відхиленнями жанрово-стилістичного характеру (невідповідність стилю і жанру), д) відхиленнями соціокультурного характеру [363, с. 43], а знання майбутнім викладачем їхньої природи є вагомим чинником для планування відповідних навчальних заходів щодо їх попередження та подолання. Тому особливого значення набувають умови організації навчання з формування у студентів компетентності в письмі, адже, як зазначає О.Б. Тарнопольський, майбутній учитель ІМ сам повинен навчитися писати те, що на майбутніх заняттях буде вчити писати своїх учнів [662, с. 194], а цьому сприяють якісні навчальні матеріали, коректно сплановані і проведені дотичні фрагменти ПЗ, навчання стратегій письма та способів самоконтролю, аналіз труднощів і проблем оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності, чітке формулювання викладачем вимог до створення тексту та критеріїв оцінювання, якісно організована СР студентів тощо.

Формування іншомовної компетентності в письмі відбувається поетапно. У методиці навчання ІМ виділяють три етапи роботи з формування окресленої компетентності – рецептивний, рецептивно-репродуктивний, продуктивний [420, с. 401]. М.К. Алтухова вважає, що навчання писемного мовлення у мовному педагогічному ВНЗ повинно мати таку послідовність дій навчання й учіння: від репродуктивного і репродуктивно-продуктивного мовлення на І-ІІ

курсах до творчого продуктивно-репродуктивного та продуктивного мовлення на III-IV курсах [24, с. 6, 16]. Утім аналіз дотичної наукової та науково-методичної літератури доводить, що для формування професійно орієнтованої компетентності в письмі у майбутніх учителів ІМ важливим є також етап редагування [363; 479; 736] / етап саморедагування [450, с. 14; 156, с. 17], який є надзвичайно значущим і яким повинно завершуватися навчання письма [363, с. 25], адже на цьому етапі вирішуються такі основні завдання: оволодіти вміннями розпізнавати мовленнєві помилки і недоліки та кваліфікувати їх [363, с. 43]. Поділяємо точку зору Л.К. Мазунової і вважаємо, що вміння помічати мовленнєві помилки і недоліки в чужих текстах [363, с. 43], яке формується на етапі редагування, слід розглядати і як умову їх недопущення у власних письмових текстах, і як необхідне методичне вміння майбутнього викладача ФМ. Ю.Р. Овечкіна [479, с. 7] зазначає, що етап редагування орієнтований на демонстрацію студентом здатності і готовності використовувати різні прийоми редагування з метою оцінити ступінь розкриття теми, змістової сторони твору з позиції потенційного читача, використовуючи при цьому дотичні знання, навички, вміння. Погоджуємося з дослідницею в необхідності дотримання на цьому етапі рефлексивного принципу, реалізація якого забезпечується спрямованістю суб'єктів навчального процесу – викладача і студента – на оперативне оцінювання процесу і результату розвитку компетентності в письмі за критеріями, які відомі обоє суб'єктам, визначення прогалів у навчальній та професійній підготовці та їх наступну корекцію, що, як ми вважаємо, сприяє реалізації професійної мети та формуванню специфічних методичних умінь. На цьому етапі, посиляючись на точку зору Е.С. Чуйкової (у термінах дослідниці – етап корекції мовленнєвого твору), доцільно використовувати само-/взаємоконтроль студентів на основі опору із запитаннями, орієнтованими на найтипівіші помилки та повністю самостійну корекцію одразу після написання тексту та через кілька тижнів [736] і коригувати, як вважає А.С. Кобишева (у термінах автора – етап контролю), орфографічні, синтаксичні, пунктуаційні, логічні помилки, здійснювати критичний самоаналіз [279, с. 17].

Формування компетентності в письмі в єдності всіх її складників забезпечується виконанням студентами вправ, які в методиці навчання ІМ представлено у цілісній системі, що складається із трьох підсистем [420, с. 190]: 1) для формування навичок техніки письма (групи вправ для формування графічних навичок письма (у ВНЗ використовувати недоцільно), орфографічних навичок письма; 2) для формування мовленнєвих навичок письма (групи вправ для формування лексичних і граматичних навичок письма,

для формування навичок розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку); 3) для розвитку вмінь письма (групи вправ для розвитку вмінь написання різних типів письма, академічних жанрів письма, написання різних жанрів писемного спілкування). Вправи для навчання письма мають бути комунікативними або принаймні умовно-комунікативними, частина їх є вправами рецептивними, репродуктивними (найчастіше – умовно-комунікативними), або продуктивними (найчастіше комунікативними) [662, с. 218-219]. Поділяємо точку зору О.Б. Тарнопольського щодо необхідності формування пунктуаційних навичок і використання для цього відповідних вправ [662, с. 205]: некомунікативних репродуктивних на доповнення тексту пунктуаційними знаками, виправлення тексту (наприклад, написаного ІМ з пунктуаційними нормами української мови) [662, с. 216]. О. М. Казанцевою доведена ефективність використання антиеталону як навчального прийому (зокрема для навчання написання ділових листів), який сприяє реалізації проблемного, евристичного і дослідницького методів навчання. Антиеталон містить типові порушення чи недоліки в галузі виразності. Виявлення їх у діловому листі сприяє як засвоєнню і закріпленню необхідних знань, так і формуванню необхідних навичок і вмінь, у тому числі професійно-педагогічних [255, с. 15]. Вважаємо, що такий прийом доцільно використовувати для навчання написання різних видів стандартизованих документів і / або для формування професійно-методичних умінь майбутніх учителів помічати і виправляти помилки різних типів та оцінювати писемний продукт за критеріями, запропонованими викладачем, обґрунтовувати оцінку. Для навчання творчого письма М.К. Алтухова пропонує такі прийоми: «Мозкова атака», «Асоціювання», «Інтерв'ю», «Аналіз творів студентів», «Ведення художнього щоденника» [24, с. 7].

Одиницею системного навчання культури іншомовного письма Л.К. Мазунова визначає текст як методично доцільний, автентичний фрагмент культурно-мовного простору, в рамках якого моделюються різні види соціокультурно доцільної опосередкованої іншомовним текстом взаємодії того, хто навчається, в процесі якого засвоюються засоби (письмо як система) і способи (базові канони основних жанрово-стильових реєстрів виучуваної ІМ) текстоутворення, а також формується нова культурно-мовна особистість [363, с. 29]. Для засвоєння відмінних, диференціальних ознак, так як і схожих в контактуючих мовах, Л.К. Мазунова пропонує використовувати бінарний текст – два ідентичних за жанром, стилем, предметним змістом канонічних текстів двома контактуючими мовами, рідною та ІМ, які слугують основою для оволодіння всіма аспектами і рівнями іншомовного письма з опорою на схожості і з урахуванням соціокультурних і формально-мовних відмінностей в



контактуючих культурах письма рідною та ІМ [363, с. 30]. А.С. Кобишева вважає, що одиницею навчання писемного мовлення лінгвіста-викладача є автентичний текст-зразок (канонічний та бінарний) як дидактичний об'єкт для аналізу лінгвістичних, лінгвокультурних, соціолінгвістичних і лінгвостилістичних форм писемної комунікації носіїв мови і модель для опори в процесі створення власного писемного продукту [279, с. 8].

У процесі формування компетентності в письмі важливе місце посідає оцінювання рівня розвитку відповідних умінь. Для визначення рівня сформованості компетентностей у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (у нашому випадку – в письмі) С.С. Кунанбаєва пропонує використовувати такі критерії оцінювання: реалізація комунікативного наміру; логіко-структурна цілісність; володіння предметним змістом мовлення; відповідність лінгвокультурним нормам носіїв мови; лінгвістична коректність мовлення; володіння метамовою [337, с. 323-342]. Втім у науковій літературі визначено критерії оцінювання текстів різних типів і жанрів письма, зокрема есе [24; 298; 600; 736], писемного міркування [48], художніх текстів у жанрі казка, коротке оповідання, вірш у процесі навчання креативного письма [269, с. 8-9] та творчого письма у жанрі розповідь, подорожні нотатки, стаття [24], реферату [592], аргументованого писемного висловлювання [48; 450], адресованого ділового листа [254], ділових листів; доповідей та повідомлень; рецензій, оглядів; есе (описового, розповідного, аргументаційного, контрастно-співставляльного), коротких статей на професійні та соціальні теми [408, с. 17] тощо, кожні з яких обумовлені притаманними їм специфічними особливостями. Разом із тим, не викликає сумніву точка зору А.С. Кобишевої про те, що ефективність міжкультурного спілкування з представниками іншої лінгвокультурної спільноти оцінюється досягненням взаєморозуміння з останніми, а не ступенем формальної грамотності побудови іншомовного висловлювання [279, с. 11]. Тому, як зазначалося у попередньому викладі, викладач ФМ повинен знати критерії оцінювання і вміти їх використовувати у професійно-методичній діяльності, а набуття дотичних знань та оволодіння відповідними вміннями забезпечується як у процесі формування компетентності в письмі на ПЗ з ФМ (наприклад, ознайомлення з критеріями оцінювання на етапі (само)контролю власного продукованого тексту та / або тексту, написаного іншим студентом, перевірка й оцінювання письмового тексту, запропонованого викладачем), так і у самостійній НПД у межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» (аналіз авторефератів дисертацій, наукових статей, інших фахових публікацій та підготовка доповіді до семінарського заняття тощо).

У процесі формування компетентності в письмі важливого значення набувають засоби навчання. Наш досвід викладання ФМ у ВНЗ переконує, що сучасні студенти все частіше відмовляються від друкованих зошитів, натомість активно використовують мобільні комп'ютери як для виконання «письмових» вправ, так і для продукування письмових текстів. Поділяємо точку зору Т.Є. Овчиннікової у тому, що комп'ютерне письмо, має свої переваги перед рукописним. Воно дозволяє сприймати свій писемний текст як чужий, що сприяє кращому його коригуванню, уможливорює виділення значущих частин тексту, збереження кількох варіантів тексту, що полегшує його редагування, а в процесі редагування дозволяє використовувати засоби перегляду і модифікації інформації, видаляти, вставляти, міняти місцями букви, рядки, фрагменти текстів тощо [481, с. 143]. Отже, майбутній викладач ФМ повинен мати високий рівень розвитку професійно орієнтованої ІКТ-компетенції, знати технічні / методичні можливості різних мобільних комп'ютерів, уміти укладати вправи, які б сприяли формуванню і розвитку відповідних навичок і вмінь комп'ютерного письма.

Професійна комунікація майбутнього вчителя ФМ здійснюється, зокрема, й шляхом використання мережі Інтернет, що зумовлює необхідність використання дотичних ресурсів у навчальному процесі з формування компетентності в письмі, що акцентується в дослідженні І.М. Трушкової [687]. Автором визначено методичні функції Інтернет-ресурсів для навчання писемного мовлення, що передбачає низку можливостей для студента: 1) отримати консультацію носія мови і культури як щодо форми, так і щодо змісту написаного тексту, а також запропонувати свої рекомендації, коментарі, рецензії тощо на писемне висловлювання користувачів мережі (на форумі, у блозі, електронною поштою); 2) своєчасно внести необхідні корективи (в оффлайновому режимі); 3) зберігати зразки текстів в портфоліо на власній сторінці; 4) створювати «навчальний» гіпертекст; 5) збирати інформацію про конкретного адресата, його статус, інтереси, рівень володіння мовою, підтримуючи постійний зв'язок із ним та обговорюючи ключові концепції з проблеми; 6) розвивати вміння створювати різні за формою і жанром іншомовні тексти; 7) розвивати монологічні та полімічні вміння для їх реалізації в усно-писемних формах комунікації (чат, форум, конференції); 8) формувати вміння аналізувати власну когнітивну діяльність, розвивати критичне мислення не лише стосовно «чужих» текстів, але й стосовно власних, здійснюючи постійний самоконтроль і самокорекцію своїх висловлювань тощо) та відповідні критерії добору матеріалів сайтів (інформаційна автентичність, інтерактивність, міжкультурна доцільність і адекватність, лінгвокультурний потенціал змісту

спілкування у мережі, змістова доступність, різноманітність тощо, які містять методичну цінність ресурсу) [687, с. 13]. Дослідниця стверджує, що в результаті використання ресурсів мережі Інтернет для навчання письма у студентів формується готовність та особистісний інтерес до спілкування з іншомовним адресатом та вивчення його лінгвокультурних, пізнавальних, мисленнєвих особливостей, до постійного пошуку нових стратегій і засобів для реалізації різних комунікативних намірів. Крім того, забезпечується безперервне продукування та рефлексія особистісно-значущих результатів діяльності, розвиток внутрішньої мотивації до навчання та учіння [687, с. 14].

Завдяки використанню ресурсів мережі Інтернет існуюча номенклатура писемних творів доповнюється, як вважає І.М. Трушкова, такими, що створюються лише за допомогою відповідних ресурсів, а саме: лінійний мультимедійний екранний текст, різножанровий «навчальний» гіпертекст, веб-сайт, веб-сторінка, блог, що потребує специфічних умінь (визначати предметну єдність інформації; передбачати її характер та ущільнювати в гіперпосиланнях, розміщених на ключових позиціях розвитку задумки автора; встановлювати міжтекстові зв'язки на лінійному та нелінійному рівнях тощо) та критерії оцінювання рівня їх розвитку (композиційно-синтаксична гнучкість, екранне оформлення думок, щільність інформації, інтегрованість жанрів і стилів тощо) [687, с. 15].

Науковці зазначають, що використання навчальних Інтернет-ресурсів уможлиблює розвиток таких мовленнєвих умінь письма: описувати події, факти, явища; повідомляти, запитувати інформацію; висловлювати власну точку зору; коротко передавати зміст тексту; фіксувати необхідну інформацію із прочитаного і складати тези чи розгорнутий план виступу; узагальнювати інформацію, отриману з різних джерел [653, с. 13]; вікі-технологія дозволяє розвивати такі вміння писемного мовлення студентів мовного ВНЗ: написання ділових листів; доповідей та повідомлень; рецензій, оглядів; есе (описового, розповідного, аргументаційного, контрастно-співставляльного), коротких статей на професійні та соціальні теми [408, с. 8], а ефективними при цьому вважають такі формати завдань: «Вікі-словник»; «Вікі-вір», наприклад у жанрах порівняльного й аргументувального есе; «Вікі-проект», «Вікі-портфолію» [244, с. 25]; блог-технологія уможлиблює навчання студентів написання а) рецензій на переглянутий фільм [498; 697], б) переказу подій художнього твору з точки зору різних персонажів, в) переказ з елементами твору (наприклад, написання листів / ведення щоденника від імені різних персонажів, відтворення послідовності думок головних героїв) [697], написання рецензії на переглянутий фільм, есе-роздуму та участі в Інтернет-дискусії [498],

засоби синхронної Інтернет-комунікації уможливають навчання письмової діалогічної взаємодії [250] тощо. Використання ІКТ дозволяє поєднувати дистанційне навчання з аудиторними заняттями [663].

У зв'язку з недостатньою кількістю аудиторного часу, підкреслює Т.В. Хільченко, виникає необхідність в удосконаленні писемного мовлення в СР студентів, що передбачає усвідомлення і самостійне визначення ними цілей діяльності, постановку конкретних задач, вибір адекватних способів їх досягнення, саморегулювання навчальної діяльності з удосконалення іншомовного писемного мовлення й оцінювання її результатів [712]. Власний досвід викладання ФМ дозволяє акцентувати необхідність і доцільність використання ІКТ [371] в процесі окресленої діяльності студентів, що потребує високого рівня розвитку у майбутнього викладача ФМ професійно орієнтованої ІКТ-компетенції та методичних умінь організації як процесу, так і контролю за результатами самостійного оволодіння студентами компетентністю в письмі в позааудиторних умовах.

Майбутній викладач ФМ повинен знати, що у навчанні ІМ письмо є як метою, так і засобом навчання. Використання письма сприяє формуванню лексичних і граматичних навичок у процесі виконання письмових вправ, дозволяє підготуватися до усного висловлювання (укладання плану, тез тощо), укладання плану переказу прочитаного тексту, є засобом презентації / пояснення нового мовного матеріалу (наприклад, граматичного) тощо. Як засіб навчання письмо використовується також для контролю сформованості лексичних і граматичних навичок, для перевірки мовленнєвих умінь читання й аудіювання; для розвитку вмінь вилучати й фіксувати почуту / прочитану інформацію тощо та у творчих, інтерактивних формах роботи (наприклад, проектна робота) [133, с. 137]. Погоджуємося із науковцями у тому, що планування письмових робіт студентів визначається змістом і структуруванням попереднього навчання та керівними діями викладача щодо цільової установки. Втім необхідно прагнути, щоб студенти ширше залучалися до планування чи самостійно визначали дотичні завдання [494, с. 276], що, як ми вважаємо, уможливує формування відповідних методичних умінь майбутніх учителів ФМ. Із власного досвіду викладання ФМ вважаємо, що ефективними прийомами є аналіз тестових завдань, визначення доцільності/недоцільності, ефективності / неефективності їх використання відповідно до поставленої мети тощо (аудиторна робота), укладання тестових завдань до самостійно прочитаного тексту для їх виконання студентами групи на ПЗ, складання запитань до прочитаного / прослуханого тексту (наприклад, текст прослуховується в процесі СР, а контроль його розуміння відбувається – на ПЗ) тощо (СР).

Таким чином, описані особливості формування компетентності в письмі майбутніх учителів ФМ у сукупності всіх її складників, аналіз вимог чинної програми з дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі» [674] дозволяють конкретизувати методичні знання, навички і вміння для оволодіння магістранти з метою ефективного формування у студентів окресленої компетентності та реалізації в органічній єдності відповідних цілей навчання.

Отже, майбутні викладачі ФМ повинні набути: а) *декларативних знань* про основні поняття (одиниця навчання письма, бінарний текст, функціонально-сміслові типи і жанри письма тощо); сучасні підходи до формування компетентності в письмі; вимоги чинної Програми з ФМ щодо типів і жанрів письма для оволодіння майбутніми учителями та рівня сформованості компетентності в письмі, цілі, задачі і зміст її формування; взаємозв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності; складники і компоненти компетентності в письмі; вплив комунікативних здібностей, рівня розвитку інтелектуальних, компенсаторних, навчально-організаційних умінь на успішність формування компетентності в письмі; методику навчання написання текстів різних типів і жанрів письма; соціолінгвістичні, соціокультурні особливості різних типів і жанрів письма, прийняті у ФМ; стратегії побудови писемного висловлювання; лексико-граматичний мінімум для навчання різних типів і жанрів письма; джерела труднощів оволодіння компетентністю в письмі, типи помилок; вербальні опори для навчання писемного мовлення; етапи формування компетентності в письмі та відповідну систему вправ; прийоми навчання окремих типів і жанрів письма; роль етапу редагування для розвитку методичних умінь та дотичні прийоми навчання; роль засобів навчання, зокрема ЕЗН, для формування компетентності в письмі; об'єкти і способи контролю, критерії оцінювання писемних продуктів різних типів і жанрів; письмо як мету і засіб навчання; методичні функції Інтернет-ресурсів для навчання писемного мовлення; методику організації СР (з використанням ІКТ зокрема) для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь письма; б) *процедурних знань* про типи і види вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь письма; способи попередження труднощів оволодіння компетентністю в письмі та прийоми їх подолання; особливості організації лексико-граматичного матеріалу для навчання написання текстів різних типів і жанрів; прийоми реалізації цілей формування компетентності в письмі; прийоми навчання на різних етапах продукування тексту та на етапі редагування зокрема; цілі, особливості використання антиеталону та відповідні прийоми навчання; способи і прийоми використання письма як засобу навчання; способи використання ІКТ з метою вдосконалення навичок і розвитку вмінь письма.

Наведемо приклади завдань для набуття методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в письмі, типи і жанри текстів, які повинні навчитися писати студенти на різних ступенях навчання.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати чинні вимоги до рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в письмі, типи і жанри текстів, які повинні навчитися писати студенти на різних ступенях навчання. Проаналізуйте зміст чинної Програми з ФМ (с. 36; с. 58; с. 75-76; с. 93-94). Занотуйте дотичний матеріал та підготуйтеся виступити з цього питання на семінарському занятті з теми «Методика формування іншомовної компетентності в письмі у ВНЗ».*

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про складники професійно орієнтованої компетентності в письмі.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, для успішної організації формування у студентів професійно орієнтованої компетентності в письмі повинні знати її складники, серед яких:*

А. знання, мовленнєві вміння читання, комунікативні здібності;

Б. знання, лексичні і граматичні навички, мовленнєві вміння, комунікативні здібності;

В. орфографічні, пунктуаційні, лексичні та граматичні навички.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про взаємозв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для ефективної організації навчального процесу з ФМ, повинні мати знання про взаємозв'язок письма з іншими видами мовленнєвої діяльності. Встановіть відповідності між окремими видами мовленнєвої діяльності та їхні функції у взаємозв'язку з письмом.*

А. аудіювання;

Б. читання;

В. говоріння

1. створення міцних асоціацій між звуковою формою і значенням мовних явищ;

2. закріплення асоціації між письмовою і звуковою формами і значенням;

3. письмова фіксація усного повідомлення.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про цілі формування професійно орієнтованої компетентності в письмі.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – укладаючи план-конспект фрагменту ПЗ, повинні вміти визначати його цілі. Встановіть співвідношення між цілями фрагменту і дотичним завданням.*

А. практична;

Б. лінгвосоціокультурна;

В. розвивальна;

Г. виховна;

Д. професійна

1. формування вмінь написання статті на соціальну тему;

2. надання знань і формування вмінь використовувати етикетні формули листа-запиту інформації;

3. навчання стратегій написання есе;

4. формування мотивів учіння в процесі навчання написання заяви для працевлаштування;

5. ознайомлення з критеріями оцінювання есе.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про функціонально-сміслові типи і жанри письма.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте функціонально-сміслові типи і жанри письма і вмієте їх розрізняти. Встановіть відповідність:*

А. функціонально-сміслові типи;

Б. академічні жанри письма;

В. жанри писемного спілкування;

1. міркування, опис, розповідь;

2. тези, рецензія, стаття;

3. записка, оголошення, лист.

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про етапи формування професійно орієнтованої компетентності в письмі.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте послідовність етапів формування професійно орієнтованої компетентності в письмі, а саме:*

А. рецептивний;

Б. рецептивно-репродуктивний;

В. продуктивний;

Г. етап редагування.

**Приклад 7.** Мета: набуття знань про цілі етапів формування професійно орієнтованої компетентності в письмі.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для ефективної організації фрагменту ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в письмі повинні коректно визначати цілі дотичних етапів. Співвіднесіть етап формування професійно орієнтованої компетентності в письмі з метою, яка на цьому етапі реалізується.*

А. рецептивний;

Б. рецептивно-репродуктивний;

В. продуктивний;

Г. етап редагування.

1. ознайомлення з автентичним текстом-зразком, його аналіз, набуття відповідних знань;

2. оволодіння окремими навичками і вміннями;

3. продуктивний – продукування власного чи створення вторинного текстів;

4. розпізнавання і коригування помилок.

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про особливості етапу редагування.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що на етапі редагування студенти не виконують такі навчальні дії:*

А. аналіз автентичного тексту-зразка;

Б. розпізнавання помилок;

В. корекція помилок;

Г. класифікація помилок.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про типи вправ для розвитку вмінь письма.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що для розвитку вмінь письма недоцільно використовувати такі вправи:*

А. некомунікативні рецептивні;

Б. умовно-комунікативні рецептивні, репродуктивні;

В. комунікативні продуктивні.

**Приклад 10.** Мета: набуття методичних знань про прийоми навчання письма.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – будете використовувати прийом «антиеталон» для навчання написання:*

А. записки;

Б. есе;

В. кулінарного рецепту;

Г. листа-запиту інформації.

**Приклад 11.** Мета: набуття методичних знань про одиницю навчання письма.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, знаєте, що одиницею навчання письма є:*

А. текст;

Б. фраза;

В. понадфразова єдність

**Приклад 12.** Мета: набуття методичних знань про письмо як мету і засіб навчання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що письмо може бути метою і засобом навчання. Визначте завдання, які не передбачають оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності.*

А. укладання тестових завдань до прослуханого тексту;



Б. написання анотації до статті;

В. написання оголошення.

**Приклад 13.** Мета: набуття методичних знань про письмо як мету і засіб навчання.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що письмо може бути метою і засобом навчання. Визначте завдання, які передбачають використання письма як засобу навчання.*

А. написання запитань до прочитаного тексту;

Б. написання статті;

В. написання записки.

**Приклад 14.** Мета: набуття методичних знань про фактори впливу на ефективність реалізації мовленнєвої діяльності письма.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – плануєте надавати студентам знання про екстралінгвістичні фактори, урахування яких уможливило ефективність реалізації мовленнєвої діяльності письма. Визначте ті, які не впливають на цей процес.*

А. комунікативна мета, комунікативний намір;

Б. фактор адресата, умови спілкування;

В. регістр і сфера спілкування;

Г. віддаленість адресата.

Належний рівень сформованості у майбутніх викладачів ФМ *методичних навичок* уможливило ефективність формування у студентів компетентності в письмі. До них відносимо навички: а) аналізу вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь письма, засобів навчання, Інтернет-ресурсів тощо для формування компетентності в письмі та окремих її складників; труднощів формування компетентності в письмі; автентичних текстів-зразків для навчання створення текстів різних типів і жанрів; запропонованого викладачем плану-конспекту фрагменту ПЗ для формування компетентності в письмі, а також відеофрагменту; б) добирання автентичних текстів-зразків, розроблення вправ тощо для реалізації власного плану-конспекту фрагменту ПЗ; укладання дотичного плану-конспекту ПЗ за заданими викладачем параметрами з наступною його презентацією на семінарському занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри. Наведемо приклади НМЗ для оволодіння методичними навичками.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. У процесі розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в письмі Ви аналізуєте вправи щодо доцільності їх використання за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи.*

A. Ponctuez le texte suivant et ajoutez des majuscules si nécessaire.

B. Vous faites vos études à Paris et vous voulez vous inscrire à la bibliothèque. Remplissez ce formulaire.

B. En rédigeant une demande de stage dans une société française, votre copain n'a pas écrit quelques conjonctions. Vous l'aidez. Lisez le texte de lettre et choisissez une conjonction convenable parmi les variantes proposées.

Г. Votre copain est en train de rédiger la demande de stage. Il hésite, il ne sait pas quel temps du verbe et quel mode il faut choisir. Aidez-le. Lisez la lettre, écrivez les verbes aux temps et aux modes convenables.

**Приклад 2.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: класифікація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ з формування професійно орієнтованої компетентності в письмі. Визначте вправи щодо доцільності їх використання на різних етапах навчання письма.*

A. Etudiez la lettre présentée et répondez aux questions : quels éléments structurels comporte une lettre officielle? comment faut-il s'adresser à la personne à laquelle on écrit? comment dispose-t-on les informations: sur toute la page? au milieu de la page? en haut de la page? comment indique-t-on les documents qui sont joints à une lettre? comment faut-il formuler l'objet de la lettre? etc.

B. Vous avez rédigé la demande de stage à la société X. En la rédigeant vous avez pris des notes dans votre brouillon et maintenant le texte et les éléments structurels de votre lettre sont en désordre. Recopiez correctement cette lettre à partir du brouillon en respectant les règles de la présentation d'une lettre officielle.

B. Vous êtes à Paris pour vos études. Vous écrivez un e-mail à un ami français pour lui raconter votre nouvelle vie.

Г. Votre copine a rédigé l'essai «L'école ukrainienne idéale. Comment je la vois ?». Lisez-le en corrigeant les fautes s'il y en a.

**Приклад 3.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: трансформація.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – добираєте вправи для використання у плані-конспекті фрагменту ПЗ із розвитку вмінь письма. Проте інструкції і завдання до них не завжди коректно сформульовано з методичної точки зору. Трансформуйте запропоновану інструкцію, створіть ситуацію, за якої студенти були б умотивовані до її виконання.*

Вправа. Ecrivez une recette.

**Приклад 4.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – до плану-конспекту фрагменту ПЗ з розвитку вмінь написання ділового листа включаєте вправу, інструкція до якої сформульована недостатньо коректно. Відкоригуйте її.*

Vous avez la liste des phrases types qu'on emploie dans la demande de stage.

Classez-les.

1. Votre société a retenu mon attention par son professionnalisme et son rayonnement à travers le pays. 2. Je pense que ma capacité d'adaptation aux situations nouvelles, ma motivation et mon dynamisme seront bénéficiés à votre entreprise. 3. Pendant ce stage je souhaiterais vivement compléter mes connaissances par une approche professionnelle au sein de votre entreprise. 4. Je me tiens naturellement à votre disposition pour vous rencontrer et vous fournir toute autre information complémentaire.

**Приклад 5.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» маєте багато вправ і завдань для розвитку вмінь письма. Проте до деяких із них інструкції, на жаль, відсутні. Відновіть інструкцію до вправи, у якій передбачено використання запропонованої вербальної опори (режим доступу: <https://www.pinterest.com/pin/303359724876008123/>).*

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» маєте багато вправ і завдань для формування навичок вживання засобів міжфразового зв'язку. Проте до деяких із них інструкції, на жаль, відсутні. Відновіть інструкцію до вправи.*

Faire du sport serait bon pour la santé : les médecins, les psychologues, les professeurs de sport le disent. \_\_\_\_\_, il serait la solution parfaite contre la violence des adolescents. \_\_\_\_\_ beaucoup de parents qui ont des enfants un peu trop agressifs se précipitent pour les inscrire dans un club de tennis ou de foot et, dans les écoles, le sport est vu comme la panacée contre une agressivité de plus en plus difficile à contenir. \_\_\_\_\_, cette piste semble être totalement fausse. \_\_\_\_\_, Luc Collard, chercheur à la Faculté des sciences du sport de l'université de Picardie et auteur du livre Sport et agressivité, affirme tout le contraire.

**Приклад 7.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: відновлення.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» знайшли інструкцію до вправи, але, на жаль, завдання для виконання відсутнє. Відновіть завдання.*

Вправа: Complétez le texte suivant avec des indicateurs de temps.

**Приклад 8.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ, до якого включено фрагмент з формування у студентів пунктуаційних навичок, зокрема вживання дефісу. Укладіть умовно-комунікативну професійно орієнтовану вправу на виправлення помилок на рівні мінітексту.*

**Приклад 9.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для*

студентів I курсу, метою якого є розвиток умінь написання листа-подяки. Укладіть три вправи рецептивно-репродуктивного етапу.

**Приклад 10.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для написання ділового листа (II курс). Укладіть вправу для формування пунктуаційних навичок.

**Приклад 11.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для навчання написання резюме (*curriculum vitae*) (II курс). Укладіть вправу з використанням «антиеталону» як прийому навчання.

**Приклад 12.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – розробляєте план-конспект фрагменту ПЗ для навчання написання аргументативного есе (тема « *L'art* »). Укладіть вправи / завдання етапу редагування.

**Приклад 13.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте відеофрагменти (режим доступу: <http://blogue.onf.ca/blogue/2015/03/20/films-art/>) і визначте: для студентів якого курсу навчання, у межах вивчення якої теми, для навчання написання якого типу / жанру письма їх можна використати.

**Приклад 14.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз засобів навчання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте засоби навчання (режим доступу: [http://apliense.xtec.cat/petites\\_histoires/index.php?lang=fr](http://apliense.xtec.cat/petites_histoires/index.php?lang=fr)) і визначте, для студентів якого курсу навчання, у межах вивчення якої теми, для навчання написання якого типу/жанру письма їх можна використати.

**Приклад 15.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення і визначте мету їх використання.

А. <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/ecrire-une-lettre-de-reclamation.html>

Б. <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/ecrire-pour-convaincre.html>

1. набуття знань та розвиток умінь написання офіційного листа;

2. розвиток умінь написання офіційного листа.

**Приклад 16.** Тип: аналітична, з використання ІКТ; вид: аналіз навчальних матеріалів.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – добираєте навчальні матеріали для СР студентів I курсу. Визначте мету використання навчальних матеріалів з режимом доступу:

[http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3106.php?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=nl-3106](http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3106.php?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=nl-3106).

А. розвиток умінь продукування особистого листа;

Б. розвиток умінь продукування офіційного листа;

В. набуття знань і розвиток окремих умінь продукування офіційного листа.

**Приклад 17.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте Інтернет-ресурси навчального призначення та доберіть ЕЗН для СР студентів I курсу з метою набуття знань про правила пунктуації і формування дотичних навичок.*

А. <http://ameliorersonfrancais.com/exercice/la-virgule/>

Б. <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-41165.php>

**Приклад 18.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення ЕЗН.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – використовуючи відповідні засоби інструментальної програми «HotPotatoes. Version 6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>) розробіть вправи для формування пунктуаційних навичок, навичок вживання засобів міжфразового зв'язку, розвитку вмінь письма (наприклад, відновлення послідовності / коректне розташування структурних компонентів стандартизованих документів тощо). Курс навчання студентів, тип / жанр письма оберіть самостійно).*

**Приклад 19.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. На етапі пасивної практики Ви пропонуєте йому проводити окремі фрагменти ПЗ. Проаналізуйте розроблений ним план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь письма за такими критеріями: коректність формулювання цілей фрагменту; адекватність визначених етапів поставленим цілям; адекватність обраних прийомів навчання; коректність формулювання інструкцій; мовна правильність.*

**Приклад 20.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: коригування.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. В академічну групу, де Ви викладаєте, прикріплено магістранта-практиканта для проходження педагогічної практики. У розробленому ним плані-конспекті фрагменту ПЗ з розвитку вмінь письма некоректно сформульовано прийоми навчання. виправте методичні помилки, які допустив магістрант-практикант, не ігноруючи, якщо є, мовні помилки.*

**Приклад 21.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: *Перед Вами план-конспект фрагменту ПЗ для розвитку вмінь*

письма у студентів III курсу, в якому укладач не визначив прийоми навчання. Доповніть його, спираючись на запропонований зміст роботи.

**Приклад 22.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – повинні розробити та представити на відповідному семінарському занятті фрагмент ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» для студентів II курсу (тема «*Ma futur profession*») з розвитку вмінь написання есе на тему «*Pourquoi devenir professeur de français?*», використовуючи запропоновані навчальні матеріали (режим доступу: <http://www.agirenfrancais.com/wp-content/uploads/2014/08/%C3%A9crire-un-essai.pdf>).

**Приклад 23.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту фрагменту ПЗ.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – повинні розробити та представити на відповідному семінарському занятті фрагмент ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (I курс) для навчання написання повідомлення на форумі, де обговорюється питання «*Comment se faire beau / belle pour le Réveillon?*».

Набуті методичні знання та сформовані методичні навички є підґрунтям для розвитку *методичних умінь*: зіставляти кінцеві цілі формування компетентності в письмі і вимоги чинної Програми з ФМ з системою спеціальних цілей навчання різних функціонально-сміслових типів і жанрів письма; здійснювати методичний аналіз автентичних текстів-зразків щодо доцільності їх використання для навчання письма на відповідному ступені навчання; здійснювати методичний аналіз навчально-методичних комплексів з метою виділення вправ і завдань для навчання написання текстів різних типів і жанрів; аналізувати мовні, лінгвосоціокультурні особливості текстів різних типів і жанрів, обирати ефективні прийоми для надання студентам дотичних знань, формування навичок і вмінь; прогнозувати труднощі оволодіння письмом і використовувати адекватні прийоми для їх попередження і подолання; виявляти помилки, методично коректно їх класифікувати; виділяти об'єкти контролю, оцінювати письмові тексти з використанням критеріїв оцінювання відповідно до типу і жанру письма; використовувати писемне мовлення для організації аудиторної діяльності; використовувати різні види опор залежно від типу і жанру письма; добирати автентичні тексти-зразки, бінарні тексти й адекватно їх використовувати; добирати / укладати вправи для вдосконалення навичок і розвитку вмінь письма; добирати і раціонально використовувати автентичні матеріали для навчання письма; диференціювати навчальні матеріали, методи і прийоми формування компетентності в письмі з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів; планувати,

розробляти та реалізовувати дотичний фрагмент в органічній єдності з попереднім і наступним етапами ПЗ, вносити методичні корективи в процесі його реалізації; здійснювати самоаналіз проведеного фрагменту ПЗ й аналізувати фрагмент, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; реалізовувати методичний потенціал ІКТ для формування компетентності в письмі; добирати навчальні матеріали, зокрема представлені в Інтернет-ресурсах, і методично обґрунтовано їх використовувати для організації СР студентів; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу учіння з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні компетентності в письмі в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності в ІКНС; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з ФМ під час педагогічної практики. Наведемо приклади НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (III курс, тема «Les problèmes écologiques et les solutions»), до якого включаєте фрагмент для розвитку у студентів умінь написання резюме (текст доберіть самостійно із запропонованих Інтернет-ресурсів), передбачивши використання навчального матеріалу на відповідному етапі навчання письма.*

Інтернет-ресурси для добору текстів:

<http://www.ledevoir.com/environnement>

<http://www.reporterre.net/Les-ports-europeens-sont-devenus>

Режим доступу до навчального матеріалу:

<http://www.agirenfrancais.com/wp-content/uploads/2014/08/Le-r%C3%A9sum%C3%A91.pdf>

**Приклад 2.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (III курс, тема «Vous n'arrêtez jamais d'apprendre»), до якого включаєте фрагмент для розвитку вмінь написання есе на тему «Les Ukrainiens ne sont pas forts en langues étrangères : faute à l'école?». На відповідному етапі навчання використайте навчальні матеріали (режим доступу: <http://www.agirenfrancais.com/wp-content/uploads/2014/08/%C3%A9crire-un-essai.pdf>) та / або схему (режим доступу до ресурсу: <http://insuffle.hautetfort.com/expression-ecrite/>).*

**Приклад 3.** Тип: творча, без використання ІКТ; вид: розроблення плану-конспекту ПЗ.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – розробляєте план-конспект ПЗ з домінантою «практика у спілкуванні» (III курс, тема «*La protection de l'environnement*»), до якого включаєте фрагмент для розвитку вмінь написання статті на соціальну тему (орієнтовна тема «*L'homme, maître de la nature*»). Заплануйте відповідну навчальну діяльність студентів з Інтернет-ресурсами (режим доступу: <http://buzzly.fr/20-campagnes-publicitaires-chocs-pour-vivre-en-harmonie-avec-la-nature-82.html>) перед її написанням.

Отже, особливості методики формування компетентності в письмі у майбутніх учителів ФМ дозволили сформулювати вимоги до володіння магістрантами субкомпетенцією у навчанні письма.

### **3.2 Самостійне оволодіння методичною компетенцією в організації позааудиторної роботи з французької мови**

Позааудиторна робота розглядається як органічний елемент усієї системи навчання ІМ у ВНЗ і підсистема професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ [186, с. 6], тому важливість її ефективної організації в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів ФМ не викликає сумнівів. Підтримуємо точку зору науковців у тому, що позааудиторна робота з ІМ – це невід’ємна складова навчально-виховного процесу й особливий компонент професійної діяльності викладача [33, с. 73], який повинен уміти вільно інтегрувати в свою діяльність різні форми і методи навчання [647, с. 25]. Позааудиторна робота студентів є особистісно регульованим і, разом з тим, педагогічно зорганізованим процесом [544]. Тому набуває актуальності методична підготовка майбутніх викладачів ІМ до організації відповідної діяльності студентів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що питання організації й активізації позааудиторної роботи з ІМ у мовних ВНЗ належить до найбільш актуальних і найменш досліджених у методиці навчання ІМ, що може стати предметом спеціальних наукових розвідок. Утім, окремі аспекти організації позааудиторної роботи студентів, майбутніх учителів ІМ зокрема, розроблено вченими-дидактами, результатами яких будемо керуватися у нашому дослідженні.

Услід за Р.В. Дружиніною, **позааудиторну роботу** (у термінах автора «позанавчальна діяльність») майбутніх учителів ІМ розуміємо як ланку освітньо-розвивального процесу, сукупність перетворюючих, практико-орієнтованих, професійно значущих заходів, що здійснюються у співпраці викладачів і студентів у доповнення до обов’язкових навчальних занять та у



безпосередньому зв'язку з ними і створюють сприятливі умови для особистісного та професійного становлення студентів [186, с. 11-12].

Із викладеного вище доходимо висновку, що дослідники розглядають позааудиторну роботу з ІМ у контексті навчально-виховного й освітньо-розвивального процесів, що зумовлює визначення її цілей та змісту. Отже, позааудиторна робота майбутніх учителів ІМ має цілі та зміст; базується на відповідних підходах / принципах, чинниках, які уможливають ефективність її організації; передбачає використання різноманітних технологій, форм і видів позааудиторних заходів; спрямована на досягнення очікуваного результату, що й дозволяє визначити її як підсистему цілісної системи методичної підготовки майбутнього викладача ІМ і як окремий складник його МК. Розглянемо особливості організації позааудиторної роботи майбутніх учителів ІМ, які є передумовою та важливим підґрунтям для виокремлення методичних знань, навичок і вмінь, якими повинен володіти викладач ІМ, французької зокрема, для ефективної реалізації відповідних функцій своєї професійно-методичної діяльності.

Основна мета позааудиторної роботи – вдосконалення і розвиток комунікативно-діяльнісного компонента професійної підготовки фахівця [186, с. 12], поглиблення знань, зокрема лінгвосоціокультурних, удосконалення мовленнєвих навичок і розвиток умінь, набутих на ПЗ, розширення світогляду, розвиток творчих здібностей, самостійності, виховання любові, поваги до рідної культури та культури виучуваної ІМ, естетичних смаків. Як індивідуальна ситуація розвитку, вона сприяє самоосвіті, самопізнанню, самореалізації майбутнього фахівця [544]. Погоджуємося з точкою зору Л.З. Якушиної у тому, що для реалізації позааудиторної роботи недоцільно визначати цілі, які значно виходять за межі чинної Програми з ІМ, а включати до її змісту мовний та мовленнєвий матеріал, тематику, передбачену у зазначеному документі. Втім, в індивідуальних формах позааудиторної роботи обсяг лексичного матеріалу може розширюватися [770, с. 32-34].

Оскільки позааудиторна робота з ІМ є органічною частиною процесу, тісно пов'язаного з програмними вимогами і зорганізується на основі визначеного мовного та мовленнєвого мінімуму [478, с. 165] щодо практичного оволодіння ІМ, то позааудиторні заходи повинні бути спрямовані, як зазначає Н.Д. Деменкова, на формування особистості майбутнього вчителя ІМ – медіатора культур [174, с. 5]. Тому вважаємо за доцільне визначити лінгвосоціокультурну мету як домінуютьну в процесі її організації. *Лінгвосоціокультурна* мета передбачає поглиблення знань про культуру країни / країн виучуваної ІМ, зокрема музику, літературу, архітектуру,

живопис, історію тощо; формування у майбутнього вчителя ІМ здатності до соціолінгвістичної і соціокультурної спостережливості і чутливості [420, с. 432]. Як зазначалося у попередньому викладі, в позааудиторній роботі з ІМ у студентів удосконалюються мовленнєві навички та розвиваються мовленнєві вміння, уможлиблюється практичне використання набутих знань і вмінь, що передбачає реалізацію *практичної* мети.

Організація позааудиторної роботи спрямована на підготовку майбутнього вчителя ІМ до професійно-методичної діяльності й особистісно-орієнтований розвиток кожного студента. Специфіка позааудиторних заходів ІМ полягає у створенні іншомовного середовища для формування у студентів толерантності, емпатії, адаптації, інтеграції для здійснення міжкультурного спілкування [174, с. 5], розвитку творчого мислення, що зумовлює виокремлення *розвивальної* мети позааудиторної роботи.

Позааудиторна робота майбутнього вчителя ІМ у структурі педагогічного процесу сприяє вдосконаленню результатів навчального процесу та має велике освітньо-виховне значення [173, с. 40]. Тому її *виховна* мета полягає у формуванні світогляду, моральності, вміння співпрацювати в команді; вихованні естетичних смаків, моральних поглядів і переконань, духовному розвитку студентів тощо. Наш досвід роботи у ВНЗ дозволяє констатувати, що систематично зорганізована позааудиторна робота з ІМ упродовж усього періоду навчання є вагомим мотиваційним фактором, оскільки на кожному ступені створюються умови для застосування набутих знань, навичок, умінь, що, в свою чергу, забезпечує стійку позитивну мотивацію до оволодіння ПОФКК.

Професійний компонент іншомовної підготовки майбутнього вчителя ІМ, як ми вважаємо, має актуалізуватися не лише на аудиторних заняттях, але й у позааудиторній роботі студентів. Поділяємо точку зору дослідників [212, с. 123-126] і вважаємо, що в процесі позааудиторної роботи формуються такі професійні вміння майбутнього вчителя ІМ: 1) прогнозувати цілі і задачі заходу, складати сценарій, тематичну композицію тощо (за зразком і самостійно); 2) добирати й адаптувати матеріал за визначеною темою; 3) виготовляти наочні посібники (тематичні альбоми, стенди, стінгазети, фото-/відеомонтажі); 4) організовувати студентів до реалізації певного виду діяльності; 5) виконувати пісні, вірші, ролі; 6) планувати і проводити заходи ІМ; 7) виступати перед аудиторією, формулювати й пояснювати цілі, задачі та хід заходу; 8) адаптувати своє мовлення відносно конкретних умов з урахуванням аудиторії; 9) висловлювати засобами ІМ оціночні судження; 10) аналізувати проведений захід, критично оцінювати результати роботи

колективу та своєї власної участі в його підготовці та проведенні; 11) прогнозувати можливі варіанти вирішення відповідного методичного завдання.

Професійний компонент в позааудиторній роботі з ІМ, з нашої точки зору, реалізується імпліцитно шляхом 1) залучення студентів як до процесу організації позааудиторної роботи, так і до її реалізації, внаслідок чого майбутні вчителі знайомляться з етапами, методами, видами позааудиторних заходів, 2) використання специфічних професійно орієнтованих видів позааудиторних заходів, особливості яких розкриємо в наступному викладі. Тому виокремлення професійної мети як цільової в організації позааудиторної роботи майбутніх учителів ІМ вважаємо недоцільним, утім акцентуємо імпліцитне набуття студентами дотичних методичних знань, а також формування елементарних методичних навичок і вмінь.

Зміст позааудиторної роботи ІМ структурується із таких елементів: 1) діяльність викладача, який виконує організаційну, керуючу функцію; 2) діяльність студентів, які є виконавцями на молодших курсах і поступово стають організаторами на середньому та старшому ступенях навчання; 3) навчальний матеріал, що відповідає процесу реалізації основної мети підготовки вчителя ІМ [173, с. 26].

Комплексний характер позааудиторної діяльності, наголошує Р.В. Дружиніна, різноманіття її зв'язків з різними видами діяльності поза навчальним процесом зумовлює ширший порівняно з аудиторними заняттями діапазон використовуваних підходів до її організації (компетентнісного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, системного) та специфічних принципів (соціальної орієнтованості, автентичності, міжпредметних зв'язків, зв'язку з майбутньою професією) [186, с. 12]. Логічною є також точка зору Н.Д. Деменкової про доцільність опертя на засади аксіологічного та соціокультурного підходів [173, с. 9-11]. Проаналізувавши принципи організації позааудиторної роботи, запропоновані В.І.Поповою, вважаємо за доцільне доповнити викладені вище такими, які є релевантними для організації позааудиторної роботи майбутніх учителів ІМ і подати їх у частковій інтерпретації: свободи вибору професійно значущих завдань (у термінах дослідниці – занять) та рівноправного співробітництва студентів і викладачів; контекстності й оптимального поєднання теорії і практики; особистісної самореалізації та рефлексивності [544].

Ефективність позааудиторної роботи з ІМ забезпечується шляхом розвитку позитивної мотивації студентів, їхньої активності; аналізу їхніх індивідуальних особливостей, що є необхідною передумовою вибору

відповідних форм і видів позааудиторної роботи, визначення їх змісту, організації і проведення позааудиторного заходу. Разом із тим, низький рівень координації суб'єктів навчальної діяльності, недосконалість методичного забезпечення, фрагментарність та епізодичність позааудиторної роботи, яка проводиться у відриві від реальних освітніх і виховних процесів у ВНЗ, відсутність комплексних (у єдності з аудиторною роботою) та / або цільових програм для реалізації позааудиторної роботи як окремого напрямку навчально-виховного процесу тощо [173, с. 20] знижують її результативність.

Позааудиторна діяльність, зазначає О.Є. Подобін, – це використання учасниками навчального процесу з метою професійного становлення усього різноманіття форм позанавчальної діяльності та тих форм організації навчання, в яких викладач не виконує провідну роль [533]. У методиці навчання ІМ у ЗНЗ усі форми позааудиторної роботи об'єднано в три групи: масові, групові [422, с. 265; 423, с. 363; 478, с. 165; 742, с. 172 ], індивідуальні [423, с. 363; 478, с. 165; 742, с. 172], які є релевантними і для ВНЗ. У процесі вивчення дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ» (рівень вищої освіти «бакалавр»), майбутні вчителі набувають методичних знань про особливості організації різних форм позааудиторної роботи та їх видів, розробляють сценарії позакласних заходів і апробують їх у реальних умовах під час педагогічної практики у ЗНЗ. Утім позааудиторна робота з ІМ у процесі підготовки вчителя має свою специфіку, тому майбутні викладачі ФМ повинні оволодіти відповідними методичними знаннями, навичками та вміннями її організації у вищій школі. Окреслимо це в наступному викладі.

Позааудиторна робота майбутніх учителів ІМ представлена клубною, театральною, країнознавчою, хоровою, проектною тощо діяльностями [173, с. 29]. Клубна робота, починаючи з I курсу навчання, сприяє розвитку креативності студентів засобами ІМ і культури, поглибленню знань студентів, удосконаленню мовленнєвих навичок і вмінь. У межах роботи клубу передбачається підготовка і презентація програм конкурсів, вечорів, організація тематичних засідань, інсценування уривків творів тощо [173, с. 36]. Ранжування позааудиторних заходів за курсами навчання залежить від вікових особливостей студентів та рівня володіння ІМ: I-II курс – драматизація автентичних казок, рольова гра, фонетичний конкурс віршів, пісень, випуск стінгазет; починаючи з III курсу – вікторини, конкурси перекладачів, інсценування уривків із творів зарубіжних класиків, телеміст, презентації, створення веб-сторінок тощо [173, с. 41-42]. Ефективною є робота студентського клубу, де майбутні вчителі долучаються до виконання комунікативно-діяльнісних завдань: визначення й обговорення тематики

заходів, гіпотези реалізації обраних тем, визначення варіантів проектів, адекватних обраним темам [186, с. 13, с. 18], зустрічі з носіями виучуваної ІМ, зокрема зі студентами-іноземцями, які навчаються в університеті.

Організація деяких позааудиторних заходів (інсценування творів, телеміст, діяльність клубів, гуртків) потребує значних організаційних і методичних зусиль викладача. Наприклад, діяльність викладача і студентів у процесі роботи над театральною постановою, яка відбувається в межах роботи відповідного гуртка, вимагає дотримання таких етапів: 1 – введення тексту, що передбачає ознайомлення з його змістом, автором і його творчістю, твором, уривок із якого призначений для постановки (при цьому актуалізуються міждисциплінарні зв'язки); 2 – зняття мовних труднощів (за необхідності); 3 – первинне прослуховування п'єси, розподілення ролей з урахуванням рівня володіння ІМ та артистичних здібностей студентів; організація індивідуальної роботи з кожним студентом щодо виразного декламування реплік; 4 – репетиції на сцені. Важливо, щоб студенти, які не задіяні безпосередньо у театральній постановці, залучалися до добору музичного супроводу, виготовлення афіш, запрошень, реквізитів тощо [670]. При цьому майбутні вчителі оволодівають акторською і режисерською майстерністю, мистецтвом сценічного мовлення, пластикою, набувають досвіду організації й проведення спектаклів, театралізованих свят, сценічних постановок, оволодівають дотичними методичними вміннями, що дозволить їм використовувати різні типи драматизації (пантоміма, імпровізація, неформальна і формальна драматизація [302, с. 82]) не лише в позакласній роботі з учнями, але й під час проведення уроків ІМ. Доцільно, як ми вважаємо, мотивувати студентів до самостійного розроблення сценаріїв майбутніх постановок, обговорення режисерських проблем тощо, створення відеофільмів, які можуть переглядатися, зокрема, й на ПЗ з метою аналізу вимови, інтонації, адекватності використання паралінгвістичних засобів тощо.

Практика використання описаних вище форм позааудиторної роботи і видів позааудиторних заходів не є новою для ВНЗ. Утім за сучасних умов, коли студенти прагнуть до особистісної мобільності, до вибудовування процесу самостійного учіння незалежно від інших суб'єктів навчальної діяльності у просторі і часі, організація масових та постійно діючих групових форм позааудиторної роботи може спричинити деякі проблеми для викладача, які пов'язані з певними труднощами керування цим процесом. Натомість, як ми вважаємо, доцільно звертатися до таких видів позааудиторних заходів, як наприклад, конкурси, вікторини, проекти тощо. Наш досвід показує, що методичні знання, навички та вміння організації цих видів позааудиторних

заходів, а також екскурсій, рольових ігор, можливо сформувати у майбутніх викладачів ФМ під час навчання у магістратурі та перевірити рівень їх сформованості в період педагогічної практики. При цьому магістранти повинні усвідомлювати, що позааудиторна робота ІМ має бути раціонально пов'язана з аудиторною навчальною діяльністю студентів під час ПЗ з ФМ і забезпечувати накопичення додаткового досвіду в оволодінні ІМ і реалізації різних способів її використання в нових умовах.

З метою ефективної організації окреслених видів позааудиторних заходів майбутній викладач ФМ повинен набути відповідних методичних знань. Так, магістрант повинен знати, що *конкурс* – це змагання, яке дозволяє виявити найбільш гідних із його учасників або найкраще з того, що надіслане на огляд [618, с. 261], а його організація передбачає низку методичних дій викладача: обговорити зі студентами тематику конкурсу, його умови і завдання, визначити журі конкурсу та критерії оцінювання конкурсних завдань. Проведенню *вікторини* – гри у відповіді на запитання (усні або письмові) з певних галузей знань [617, с. 672] – передують ознайомлення студентів з її темою (предметом вікторини можуть бути країнознавчі знання чи знання ІМ з елементами лінгвокраїнознавства [421, с. 271]), добір вікторин, представлених у мережі Інтернет (on-line вікторина) / самостійне укладання запитань, в останньому випадку – розподіл балів за виконані завдання. До організації конкурсу / вікторини зі студентами початкового ступеня навчання доцільно залучати студентів 3–4 курсів, які самостійно розробляють вимоги, критерії оцінювання, допомагають викладачу у проведенні заходу чи виконують функції членів журі. Майбутній викладач ФМ повинен знати, що добір навчального матеріалу для проведення конкурсу, вікторини / on-line вікторини слід здійснювати з урахуванням критеріїв автентичності, новизни, інформативності, лівгосоціокультурної цінності, рівня володіння студентами ФМ, кореляції з тематикою чинної Програми з ФМ. Попри те, що позааудиторна робота ІМ не передбачає контролю рівня сформованості мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, вікторини і конкурси, вважає Л. З. Якушина, доцільно розглядати як своєрідну форму самоконтролю і самовираження студентів в оволодінні ІМ [770, с. 33]. Результатом проведення конкурсу / вікторини може стати випуск стінгазети чи розміщення відповідної інформації на веб-сторінці факультету.

*Метод проектів* – спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детального розроблення проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом, оформленим у вигляді конкретного продукту діяльності [523, с. 235] – широко використовується у навчально-виховному

процесі з ІМ у вищій школі. Є.С. Полат [523, с. 235] визначено типологію проектів, яка базується на таких типологічних ознаках як провідна діяльність та особливості організації проекту. Методичні знання про типологію проектів дозволять майбутньому викладачу ФМ ефективніше планувати й організувати позааудиторну роботу студентів. Утім, поділяючи точку зору науковців, вважаємо, що в контексті підготовки майбутнього вчителя ІМ доцільно виокремлювати ще одну типологічну ознаку – предметно-тематичну, на основі якої слід розрізняти соціокультурні (країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні), літературознавчі та інші проекти, які є прикладними та відрізняються від інших особливістю тематики, характером задач, кінцевого продукту, що полягає у створенні навчальних матеріалів [601, с. 216-217]. Оскільки йдеться про створення студентами навчальних матеріалів, що має не лише прикладне, але й вагоме професійно орієнтоване значення, сприяє формуванню методичних умінь майбутнього вчителя виконувати аналогічну діяльність у реальних умовах професійно-методичної діяльності, вважаємо за доцільне оперувати поняттям «професійно орієнтований методичний проект майбутнього вчителя ІМ». Реалізація проектів цього типу передбачає широке використання студентами ІКТ. Тому в контексті нашого дослідження **професійно орієнтований методичний проект майбутнього вчителя ІМ** тлумачимо як процес його навчально-пізнавальної, інформаційно-комунікаційної та творчої діяльності, результатом якого є розроблення навчальних матеріалів та / або засобів навчання ІМ, які можуть бути використані в класній / аудиторній чи позакласній / позааудиторній роботі з ІМ. Відтак, у наступному викладі зосередимо увагу на проектах цього типу, які розглядаємо як такі, що дозволяють якнайкраще реалізувати професійний компонент в процесі позааудиторної роботи з ФМ майбутніх учителів.

Організація проектної діяльності студентів має підпорядковуватися відповідним принципам, які майбутній викладач ФМ повинен знати та вміти реалізовувати в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Т.Ю. Тамбовкіна визначила принципи методу проектів відносно дисципліни «Методика навчання ІМ» [657, с. 64], які, з нашої точки зору, є релевантними й для проектної діяльності ІМ (адже в обох випадках йдеться про підготовку майбутніх учителів ІМ), а саме: 1) зв'язок ідеї проекту з реальним життям (у нашому випадку – з реальними вимогами сучасності щодо організації навчання ІМ у ЗНЗ); 2) зацікавленість у виконанні проекту всіх його учасників; 3) провідна роль консультативно-координувальної функції викладача; 4) самоорганізація та відповідальність учасників проекту; 5) спрямованість на створення конкретного продукту; 6) монопредметний і міжпредметний характер

проектів; 7) часова і структурна завершеність проекту. Конкретизуємо реалізацію деяких принципів відносно організації позааудиторної роботи майбутніх учителів ФМ і дотичні методичні знання, яких повинні набути магістранти.

У процесі навчання у вищій школі магістрант, як майбутній викладач ФМ, повинен набути методичних знань щодо часової та структурної завершеності проекту. Передусім, актуалізуються методичні знання про етапи роботи над проектом, функції викладача на кожному етапі (підготовчий етап – регулятивно-організаторська функція: ініціювання ідей проекту, створення умов для виникнення ідеї проекту, допомога в рамковому плануванні; етап реалізації – консультативно-координувальна функція: допомога, консультування, надання додаткової інформації; завершальний етап – контрольно-оціночна функція: участь у підведенні підсумків роботи в якості незалежного експерта). При цьому викладач повинен уміти «переключатися» з виконання однієї функції на іншу чи поєднувати їх, відмовитися від функції лідера, а стати консультантом і координатором, надаючи студентам можливість проявити ініціативу і самодіяльність [657, с. 65]. Отже, йдеться про проектування викладачем програми дій на різних рівнях самостійності студентів. Щодо часової завершеності, за критерієм «тривалість виконання проекту» вважаємо за доцільне використовувати короткотривалі проекти (не більше одного тижня) [523, с. 236], які передбачають переважно індивідуальну (іноді парну, у малих групах) діяльність студентів, легко інтегруються у позааудиторну роботу, не потребують значних зусиль і часу для виконання, мають суттєвий мотиваційний потенціал, адже майбутні вчителі ІМ відносно швидко отримують відчутний результат своєї діяльності та реальні можливості прикладного використання створеного ними кінцевого продукту.

Важливим для викладача ФМ є визначення кінцевого продукту проектної діяльності студентів відповідно до обраної теми проекту. Залежно від творчої ініціативи викладача та студентів різні види кінцевого продукту (фото-/відео звіт (наприклад, після екскурсії), колаж, комікс; сценарій / відеофільм за сценарієм тощо; мультимедійні презентації до навчальних тем; диктанти, кросворди; добір текстів, віршів, пісень, відеоматеріалів та оформлення буклету, розділу веб-сайту; виготовлення наочності, розроблення дидактичних (мовних) ігор) можуть бути використані як на ПЗ, так і в позааудиторній роботі (підготовка завдань до конкурсу, укладання запитань до вікторини), тоді як, наприклад, мультимедійна презентація до навчальної теми може слугувати довідковим матеріалом.

На всіх етапах позааудиторної роботи з ІМ – підготовка, реалізація, оформлення результатів, у процесі роботи над проектом зокрема, викладач



повинен залучати студентів до професійно орієнтованої інформаційно-комунікаційної діяльності з метою аналізу / добору навчальних матеріалів, Інтернет-ресурсів тощо та використання комп'ютерних програм, платформ для створення кінцевого продукту. Наведемо приклади використання ІКТ для створення окремих видів кінцевого продукту та їх практичного використання.

1. *Колаж*. Н.О. Сухова визначає колаж як засіб мовної та немовної (екстралінгвістичної) наочності, який використовується з метою розкрити денотативне, сігніфікативне та культурно-країнознавче поняття, відсутнє в рідній мові студентів. Мовна наочність може бути представлена окремими реченнями із текстів, які пояснюють зображення; демонстрацією мовних явищ у вигляді суфіксів, префіксів, слів у транскрипції, схем, таблиць, які пояснюють граматичні, лексичні, стилістичні явища і культурно-країнознавчі поняття, немовна – картинками, фотокартками, малюнками, вирізками із газет, журналів тощо [648, с. 10]. Майбутній викладач ФМ повинен знати, що наразі існує можливість створення електронного колажу з використанням комп'ютерних програм (наприклад, з режимом доступу: <http://www.fotocollage.ru/>, <http://www.photovisi.com/>, <http://fotonea.com>, <http://www.collagemix.com/>, <http://www.photocollage.net/>), з якими він знайомить студентів і допомагає їм обрати одну з них для детального вивчення та розроблення кінцевого продукту проекту. На ПЗ з ФМ колаж може використовуватися для ознайомлення студентів із соціокультурними поняттями і реаліями, формування відповідних знань; як зорова опора для монологічного та діалогічного мовлення, як засіб контролю рівня володіння усним мовленням і як засіб мотивації вивчення культурно-країнознавчого матеріалу [648, с. 5]. В позааудиторній роботі доцільно провести конкурс на кращого оповідача / краще есе, де колаж буде задавати тему й слугувати опорою майбутнього висловлювання.

2. *Комікс* – це серія малюнків з текстом, які представляють зв'язне оповідання часто пригодницького чи гумористичного характеру; брошура розважального змісту з малюнками та дуже короткою розповіддю-титрами [295, с. 237]. Для створення коміксів викладач пропонує студентам використовувати відповідні комп'ютерні програми (наприклад, з режимом доступу: [http://1001mem.ru/create\\_comics](http://1001mem.ru/create_comics), <http://www.makebeliefscomix.com/>, <http://www.pixton.com/>, <http://troll-face.ru/editor/>), які дозволяють працювати із запропонованими картинками (додається лише текст) чи обрати картинки / серію картинок самостійно відповідно до визначеного сценарію / ситуації. Створений комікс можна редагувати і використовувати на різних носіях інформації (паперових, електронних). Працюючи з «готовими» коміксами на ПЗ, студенти можуть продовжити розповідь усно чи написати есе; повністю

доповнити комікси репліками / доповнити окремими репліками як усно, так і письмово тощо. В позааудиторній роботі доцільно провести конкурс на кращий комікс; після ознайомлення з коміксами соціокультурної тематики – організувати вікторину тощо.

3. *Мовні ігри* – кросворди, філворди, пазли, ребуси тощо. В процесі виконання магістерської роботи (Климчук А.М., 2014 р.) під керівництвом автора цієї монографії ми переконалися, що студенти II курсу без особливих труднощів і затраченого часу можуть створювати кросворди, філворди, пазли, використовуючи комп'ютерні програми (наприклад з режимом доступу <http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker>). Для створення ребусів студентам пропонуються інші комп'ютерні програми (наприклад <http://www.rebus-o-matic.com/>, <http://www.langue-au-chat.fr/>), які є надзвичайно простими у використанні. У процесі розроблення мовних ігор студенти автоматизують дії з вивченими лексичними одиницями та мають можливість залучитися до квазіпрофесійної діяльності як викладача ФМ на ПЗ, запропонувавши іншим студентам розв'язати укладені кросворди тощо та визначивши форму контролю; в позааудиторній роботі доцільно їх використати для проведення мовних конкурсів, зокрема в режимі «студент – група» (наприклад, студент IV курсу проводить мовний конкурс зі студентами I курсу).

Розроблювані студентами колажі, комікси, мовні ігри можуть поповнювати як їхні методичні скарбнички, портфолію, так і бібліотеку коміксів, ігротеку тощо викладача ФМ / відповідної кафедри.

Одним із різновидів проектної діяльності студентів є *веб-квест* – сценарій організації проектної діяльності за виучуваною темою з використанням ресурсів мережі Інтернет. Веб-квест передбачає групову діяльність студентів, якій передують такі дії викладача 1) ознайомлення студентів із загальними відомостями за виучуваною темою, розподіл на групи; 2) попередній добір викладачем Інтернет-ресурсів і така їх класифікація, щоб кожна група студентів ознайомилась лише з одним проблемним аспектом теми; 3) перегрупування студентів так, щоб після вивчення, обговорення та повного розуміння студентами конкретної проблеми, в кожній новій групі був один представник з первинної групи – у такий спосіб студенти дізнаються один від одного про всі аспекти досліджуваної проблеми. В процесі роботи з веб-квестом вони, шляхом вивчення запропонованого викладачем матеріалу та його обговорення, повинні дати відповідь на одне загальне питання дискусійного характеру [649, с. 104-105].

О.М. Шульгіна зауважує, що багато викладачів розуміють під веб-квестом набір посилань, дібраних у мережі Інтернет, із яких студенти повинні

вилучити інформацію, а потім її відтворити. Суть веб-квесту полягає у тому, що студенти мають розв'язати проблему, яка не містить однозначного рішення, а посилання добираються так, щоб вона розглядалася у різних ракурсах. Студенти повинні вилучити із різноманіття текстового, графічного та відеоматеріалів необхідну інформацію і сформулювати власний висновок самостійно, працюючи при цьому в команді [754, с. 38]. Вважають, що для організації проектної діяльності вчитель / викладач повинен володіти управлінськими вміннями, а саме: мотивувати до проектної діяльності, організувати роботу в групах, забезпечити своєчасне планування проекту, організувати роботу з інформацією, здійснити своєчасний контроль і стимулювати самокорекцію студентів своєї роботи, на стадії завершення проекту організувати рефлексивний аналіз результатів проектної діяльності [638, с. 14].

З використанням ІКТ урізноманітнюються й форми проведення вікторини / конкурсу. Так, використовуючи Інтернет-ресурси навчального призначення (наприклад, з режимом доступу: <http://www.cle.fr/>, <http://www.french.language.ru/french/tests/>, <http://www.cle.fr/cours-intensif-de-francais/exercices-en-ligne/>, <http://www.mkm-haifa.co.il/francais/Bac/index.htm>) студенти можуть самостійно в позааудиторний час перевірити свої соціокультурні знання, відповідаючи на завдання вікторини. Навчальна діяльність з матеріалами інших ресурсів (наприклад, з режимом доступу: <http://web.cortland.edu/>) дозволить майбутньому вчителю самостійно укласти запитання вікторини / завдання конкурсу.

Діяльність студентів у межах окреслених видів позааудиторних заходів не потребує значного часу, втім приносить їм задоволення від успішного використання її результатів у реальних умовах навчально-виховного процесу. Вищевикладене дозволяє розглядати позааудиторну роботу майбутніх учителів ФМ у двох напрямках з відповідною домінантою професійного компоненту:

1) участь студентів у організовуваних викладачем позааудиторних заходах за запропонованим сценарієм, де методичні знання (про види позааудиторних заходів, етапи їх організації, методику проведення, критерії оцінювання тощо) засвоюються імпліцитно;

2) участь в організації і проведенні позааудиторних заходів, що передбачає самостійне розроблення навчальних матеріалів у межах проектної діяльності, самостійне добирання / укладання сценаріїв, запитань вікторини, завдань конкурсу тощо, визначення умов проведення та критеріїв оцінювання тощо, що уможливорює реалізацію професійного компоненту не лише шляхом імпліцитного набуття методичних знань, але й формування елементарних методичних навичок і вмінь.

Отже, форми позааудиторної роботи, індивідуальна зокрема, містять у собі різноманітні види діяльності студентів, організація кожного з яких має свої особливості. Визначимо методичні знання, навички і вміння, якими повинні оволодіти майбутні викладачі ФМ для ефективної організації позааудиторної роботи ІМ як під час педагогічної практики, так і в реальній професійно-методичній діяльності.

Таким чином, майбутній викладач ФМ повинен набути а) *декларативних методичних знань* про цілі, форми позааудиторної роботи; види позааудиторних заходів; взаємозв'язок аудиторної та позааудиторної роботи студентів; підходи до організації позааудиторної роботи ІМ і чинники, що впливають на ефективність її організації; етапи роботи над проектом і дотичні функції викладача під час проектної діяльності студентів; особливості професійно орієнтованого методичного проекту майбутніх учителів ІМ і кінцевий продукт їхньої проектної діяльності; Інтернет-ресурси для добору навчальних матеріалів з метою організації позааудиторної роботи, комп'ютерні програми для створення кінцевого продукту проектної діяльності тощо; критерії відбору on-line вікторин та інших навчальних матеріалів; б) *процедурних методичних знань* про особливості організації позааудиторної роботи на різних етапах навчання; способи і методи реалізації підходів до організації позааудиторної роботи ІМ і позааудиторних заходів різних видів; специфіку використання Інтернет-ресурсів, комп'ютерних програм тощо для організації позааудиторної роботи з ФМ; прийоми, режими використання кінцевих продуктів професійно орієнтованих методичних проектів. Наведемо приклади для набуття магістрантами методичних знань.

**Приклад 1.** Мета: набуття методичних знань про цілі позааудиторної роботи з ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що в процесі позааудиторної роботи домінують така мета:*

- А. лінгвосоціокультурна;
- Б. розвивальна;
- В. виховна;
- Г. професійна.

**Приклад 2.** Мета: набуття методичних знань про принципи організації позааудиторної роботи з ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – в процесі організації позааудиторної роботи не будете керуватися таким принципом:*

- А. домінуючої ролі вправ;
- Б. свободи вибору професійно значущих завдань;

В. рівноправного співробітництва студентів і викладача.

**Приклад 3.** Мета: набуття методичних знань про форми позааудиторної роботи і види позааудиторних заходів.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте визначені у методиці навчання ІМ форми позааудиторних заходів і вмієте визначати відповідні їх види. Встановіть відповідність.*

А. масові форми;

Б. групові форми;

В. індивідуальні форми.

1. конкурс, вікторина, мовна гра, усний журнал, телеміст;

2. клуб, гурток;

3. підготовка доповіді, створення колажу, розучування уривку літературного твору.

**Приклад 4.** Мета: набуття методичних знань про чинники, що впливають на ефективність позааудиторної роботи з ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що ефективність позааудиторної роботи студентів не залежить від:*

А. особистісних смаків і уподобань викладача;

Б. урахування індивідуальних особливостей студентів;

В. взаємозв'язку позааудиторної роботи з ПЗ з ФМ.

**Приклад 5.** Мета: набуття методичних знань про особливості організації позааудиторних заходів ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – у процесі підготовки театральної постановки будете дотримуватися такої послідовності дій:*

А. введення тексту;

Б. первинне прослуховування;

В. розподіл ролей;

Г. репетиції.

1 \_\_\_\_,

2 \_\_\_\_,

3 \_\_\_\_,

4 \_\_\_\_

**Приклад 6.** Мета: набуття методичних знань про критерії добору навчальних матеріалів для організації позааудиторної роботи з ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – для добору навчальних матеріалів для організації позааудиторної роботи не будете використовувати такий критерій:*

А. частотності;

Б. кореляції з тематикою чинної Програми з ФМ;

В. лінгвосоціокультурної цінності;

Г. автентичності, новизни.

**Приклад 7.** Мета: набуття методичних знань про функції викладача на різних етапах реалізації проекту.

Інструкція: *Ви, як майбутній викладач ФМ, повинні знати свої функції на різних етапах організації проектної діяльності студентів. Встановіть відповідність.*

А. підготовчий етап;

Б. етап реалізації;

В. завершальний етап.

1. регулятивно-організаторська функція;

2. консультативно-координувальна функція;

3. контрольно-оціночна функція.

**Приклад 8.** Мета: набуття методичних знань про кінцевий продукт професійно орієнтованого методичного проекту майбутнього вчителя ФМ.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – знаєте, що кінцевим продуктом професійно орієнтованого методичного проекту майбутнього вчителя ІМ доцільно визначити:*

А. навчальні матеріали і засоби навчання ІМ;

Б. випуск стінгазети;

В. усний журнал.

**Приклад 9.** Мета: набуття методичних знань про приклади використання кінцевих продуктів професійно орієнтованого методичного проекту в аудиторній та позааудиторній роботі студентів.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. У процесі організовуваної Вами проектної діяльності студенти створили такі кінцеві продукти професійно орієнтованого методичного проекту: колаж, комікс, кросворд, ребус. Наведіть приклади їх використання в аудиторній та позааудиторній роботі з ФМ.*

До методичних навичок організації позааудиторної роботи з ФМ відносимо такі: аналізу, добирання мовленнєвого матеріалу, з лінгвосоціокультурною домінантою зокрема, комп'ютерних програм для створення продуктів позааудиторної діяльності ІМ, Інтернет-ресурсів. Наведемо приклади НМЗ для оволодіння методичними навичками.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз запитань вікторини.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до проведення вікторини зі студентами II курсу на тему «Les Jeux Olympiques». Проаналізуйте запитання вікторини та оберіть ті, які Ви запропонуєте студентам, ураховуючи їхній рівень володіння ФМ та опрацьований навчальний матеріал під час ПЗ. Режим доступу: [http://fr.syvum.com/cgi/online/serve.cgi/quiz/olympics.html?question\\_hide](http://fr.syvum.com/cgi/online/serve.cgi/quiz/olympics.html?question_hide), <http://www.quizz.biz/quizz-354271.html>.*

**Приклад 2.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз запитань вікторини.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – готуєтесь до проведення вікторини зі студентами I курсу на тему «L'usage gastronomique en France». Проаналізуйте запитання вікторини, представлені у запропонованих Інтернет-ресурсах (<http://tourismefle.free.fr/RestauQCM4.htm> тощо) з точки зору відповідності рівню володіння студентами ФМ та обсягу набутих лінгвосоціокультурних знань.*

**Приклад 3.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз цілей позааудиторного заходу.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ. Під час педагогічної практики Ваш майбутній колега – магістрант-практикант – знайомить Вас із сценарієм вікторини, яку він планує провести зі студентами I курсу. Проаналізуйте сформульовані ним цілі, визначте ті, які, з Вашої точки зору, є недоцільними для проведення такого виду позааудиторного заходу.*

### **La France et la mode**

Вид позааудиторного заходу: вікторина.

Цілі:

*Лінгвосоціокультурна:* поглиблення соціокультурних знань за темою «Les vêtements et la mode».

*Практична:* вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь, контроль рівня сформованості франкомовної лексичної компетентності та вмінь монологічного мовлення.

*Розвивальна:* розвиток пам'яті, уваги, мислення.

*Виховна:* формування вміння співпрацювати в команді, виховання естетичних смаків.

*Обладнання:* мультимедійна презентація (для пред'явлення запитань вікторини).

У процесі розроблення сценарію використано матеріали Інтернет-ресурсів з режимом доступу:

<http://www.studyrama.com/formations/specialites/mode-textile/metiers-de-la-mode-un-monde-sans-pitie-46630>,

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_de\\_la\\_mode\\_en\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_la_mode_en_France)

<http://www.citation-celebre.com/citation/mode>, <http://www.quizz.biz/quizz-821667.html>.

### **Хід заходу**

**Professeur :** Chers étudiants ! Nous nous sommes réunis pour jouer au jeu de quiz « La France et la mode ». Savez-vous que la mode concerne en France 48 000 salariés dans 4 000 entreprises et, phénomène notable, les hommes semblent de plus en plus s'y intéresser ? En effet, en 2009, les Français, hommes ou femmes, âgés de 15 à 29 ans, ont dépensé la même somme pour s'habiller, soit 3,9 milliards d'euros.

Réputée dans de nombreux pays, la mode française se vend et s'exporte, c'est un secteur en expansion ! Et d'après vous, qu'est-ce que c'est la mode ?

**Etudiant 1 :** La mode désigne la manière de se vêtir, conformément au goût d'une époque dans une région donnée.

**Etudiant 2 :** Mais la mode concerne non seulement les vêtements mais aussi les accessoires, le maquillage, le parfum et même les modifications corporelles.

**Etudiant 3 :** Pour ceux qui suivent la mode c'est un moyen d'affirmer son rang social, son groupe social, son pouvoir d'achat et sa personnalité. Pour les créateurs c'est un moyen commode de gagner de l'argent et du succès.

**Professeur :** Très bien ! Je voudrais vous annoncer les règles de notre jeu. Vous vous divisez en quatre équipes. Je vous propose des questions à répondre. L'équipe qui est la première à donner la bonne réponse reçoit 1 point. Je vais fixer vos résultats au tableau. Tout est compris ? Nos équipes sont prêtes ? Commençons !

### ***Série 1. Un peu d'histoire.***

1.1. Choisissez une bonne réponse !

1. *Qui est le fondateur de la Haute Couture ?*

- a. Charles-Frédéric Worth
- b. Yves Saint Laurent
- c. Christian Dior

2. *Avant de vendre ses vêtements en 1910 que vendait Gabrielle Bonheur Chanel (« Coco Chanel ») ?*

- a. Des chapeaux
- b. Des chaussures
- c. Des bijoux

3. *A qui doit-on l'apparition de la mini-jupe en France en 1965 ?*

- a. André Courrèges
- b. Yves Saint-Laurent
- c. Sonia Ryckiel

4. *En quelle année a eu lieu le premier défilé de Jean-Paul Gaultier ?*

- a. 1976
- b. 1971
- c. 1981

5. *Les zazous (veste à carreaux tombante, attitude dégingandée, parapluie fermé qu'il pleuve ou qu'il vente) sont au courant de mode de la France des années*

- 1. 1940
- 2. 1960
- 3. 1980





6. Depuis plusieurs décennies, quatre villes se partagent le titre « capitale de la mode » :

- a. Paris, Londres, Milan et New York.
- b. Barcelone, Milan, Varsovie, Paris.
- c. Paris, Rome, New York, Madrid

7. On doit les boutons de manches à Napoléon Bonaparte. L'empereur français a fait rajouter des boutons en laiton sur les manches de ses soldats pour qu'ils ne puissent plus se moucher dans leurs manches.

Vrai

Faux

8. Au Moyen Âge, on pouvait distinguer les différentes classes grâce aux couleurs des vêtements : les nobles portaient du rouge, les paysans étaient en gris ou en marron et le vert était réservé aux marchands et aux banquiers.

Vrai

Faux

9. D'où provient le nom de la robe à taille empire ?

- a. des robes portées sous Napoléon I<sup>er</sup>
- b. des robes portées sous Napoléon III
- c. des tuniques portées à Rome à l'époque de l'empereur Jules César

10. Quelle maison de couture a instauré la « petite robe noire » ?

- a. Paul Poiret
- b. Coco Chanel
- c. Nina Ricci

### ***Série 2. Les belles citations sur la mode.***

**Professeur :** Mettons une dose de glamour dans notre quotidien avec les citations de modes cultes ! Ces phrases prononcées par les créateurs de mode français inspirent chaque jour beaucoup de femmes dans le monde entier. Pendant nos cours de français on a appris beaucoup de citations sur la mode. Et maintenant une série de devoirs.

2.1. A qui appartient cette citation? Chaque réponse correcte vous donne 2 points.

1. *J'ai toujours respecté la mode, surtout la mienne.*

- a. Karl Lagerfeld
- b. Jean-Paul Gaultier
- c. Coco Chanel

2. *Ne pas être à la mode est la meilleure façon de ne pas se démoder.*

- a. Pierre Cardin
- b. Léon-Paul Fargue
- c. Jean-Paul Gaultier

3. *La mode se démode, le style jamais.*

- a. Coco Chanel
- b. Karl Lagerfeld

c. Christian Dior

4. *Il n'y a plus de mode, rien que des vêtements.*

a. Karl Lagerfeld

b. Yves Saint Laurent

c. Giorgio Armani

5. *S'habiller est un mode de vie.*

a. Yves Saint Laurent

b. Jean-Paul Gaultier

c. Christian Dior

2.2. Reconstituez les citations sur la mode qui sont en désordre. Chaque réponse correcte vous donne 2 points.

1. être / Pour / il faut / irremplaçable, / être différente (*Coco Chanel*)

2. la mode / difficile, / est toujours / En période / extravagante (*Elsa Schiaparelli*)

3. le style / La différence / et / entre / est / la qualité / la mode (*Giorgio Armani*)

4. ne pouvez pas / , mais / Vous / de la fausse fourrure / être chic / falsifier le chic / vous pouvez / avec (*Karl Lagerfeld*)

5. qui la porte / des années / ce qui est important / j'ai appris que / dans une robe, / c'est la femme / Au fil (*Yves Saint Laurent*)

2.3. C'est à vous de créer une citation ! Chaque équipe doit créer sa propre citation sur la mode et / ou tout ce qui est lié à la mode (vêtements, accessoires, etc.). Vous avez 5 minutes à discuter, puis une personne de chaque équipe va prendre parole. Ce devoir vous donne 5 points. Si vous faites des fautes de prononciation, de lexique ou de grammaire vous perdez chaque fois 1 point. Allez-y !

**Professeur :** D'après les résultats de notre jeu de quiz c'est l'équipe X qui a gagné. Nos félicitations aux gagnants ! J'espère que vous avez passé un moment agréable et appris quelque chose de nouveaux sur la France et la mode.

**Приклад 4.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз критеріїв оцінювання конкурсу.

Інструкція: *Ви – викладач ФМ – організуєте конкурс на кращого декламатора французької поезії серед студентів I курсу. Проаналізуйте запропоновані критерії та визначте найдоцільніші, з Вашої точки зору, для визначення переможця цього конкурсу.*

|                                               |                                           |                                      |                               |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| нормативність вимови <input type="checkbox"/> | інтонація <input type="checkbox"/>        | емоційність <input type="checkbox"/> | темп <input type="checkbox"/> |
| паузація <input type="checkbox"/>             | логічний наголос <input type="checkbox"/> | швидкість <input type="checkbox"/>   |                               |

**Приклад 5.** Тип: аналітична, без використання ІКТ; вид: аналіз тематики проектів.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте реалізувати зі студентами II курсу інформаційний, індивідуальний,*

короткотривалий проект, результатом якого є мультимедійна презентація / відеофільм. Проаналізуйте тематику проектів і оберіть найдоцільнішу тему відповідно до визначеного типу проекту з урахуванням вимог чинної Програми та рівня володіння студентами ФМ

1. Les théâtres de Kyïv.
2. Paris, ville lumière.
3. Paris inconnu.
4. Adolescent et société.
5. J'aime les voyages.
6. Mes dix endroits préférés à Kyïv.
7. Relations étudiant-professeur.
8. Mon peintre ukrainien / français favori.
9. Mes recettes pour une vie en santé.
10. En bonne santé toute l'année.
11. La mode et les jeunes.
12. Les stéréotypes positifs et négatifs de la France.

**Приклад 6.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ. Під час педагогічної практики Ви відвідали позааудиторний захід, проведений магістрантом-практикантом зі студентами II курсу – конкурс на кращого знавця лексики за темою «La santé publique». Ви знайомитесь із сценарієм та звертаєте увагу на те, що в ньому визначено лише конкурсні завдання, але не сформульовано цілі конкурсу, умови його проведення (наприклад, передбачаються командні чи індивідуальні змагання), критерії оцінювання, кількість балів за виконання кожного завдання. Доповніть сценарій відсутніми структурними елементами.

У пропонованому сценарії використано мовні ігри створені студентами II курсу (магістерська робота Климчук А.М., 2014 р. під науковим керівництвом автора цієї монографії) з використанням відповідних комп'ютерних програм, представлених у вільному доступі в мережі Інтернет.

### ***Le meilleur connaisseur du lexique français***

Вид позааудиторного заходу: лексичний конкурс.

Цілі:

Умови проведення:

Критерії оцінювання:

### ***Хід заходу***

**Professeur :** Chers amis ! Je vous félicite à notre compétition «Le meilleur connaisseur du lexique français» d'après le sujet «La santé publique». Faites

connaissance de notre jury. Ce sont les étudiants de IV année, ils vont compter des résultats et de déterminer un gagnant. Le gagnant est celui qui obtient le résultat le plus élevé. Alors, la compétition commence. Bon courage aux participants et bon travail à notre jury !

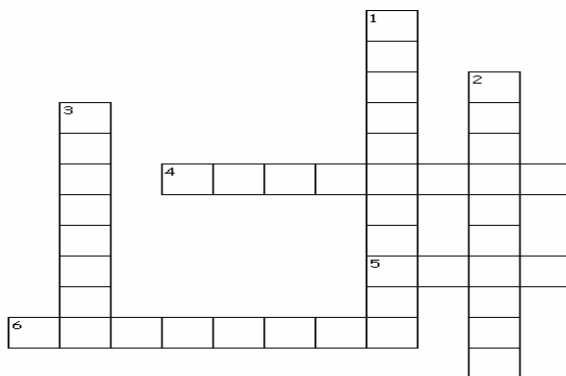
### Série 1.

*Ecoutez attentivement les phrases et dites de quelle maladie on parle. Le gagnant est le premier joueur à donner la bonne réponse.*

1. Maladie infectieuse d'origine virale, contagieuse et souvent épidémique, caractérisée par une fièvre soudaine de trois ou 4 jours, une faiblesse généralisée, des courbatures, des céphalées et des troubles pulmonaires.
2. Augmentation anormale de la température constante du corps (au-delà de 38 C) souvent accompagnée d'une sensation de malaise général, de l'accélération des rythmes cardiaque et respiratoire, etc.
3. Fait de s'évanouir, de perdre connaissance.
4. Maladie infectieuse, contagieuse, d'origine virale, se manifestant par l'éruption de vésicules.
5. Dermatose, affection cutanée causée par une irritation, une allergie, au cours de laquelle apparaissent des rougeurs, des vésicules épidermiques, des croûtes, des squames, des lésions.

### Série 2.

*Faites les mots-croisés. Le gagnant est le premier joueur à donner la bonne réponse.*



#### *Horizontalement*

4. Spécialiste de pédiatrie.
5. Femme qui connaît et pratique les techniques de l'accouchement.
6. Personne diplômée qui est autorisée à soigner les dents.

#### *Verticalement*

1. Médecin qui pratique la médecine générale.
2. Personne qui pratique la chirurgie.
3. Spécialiste des troubles de la vision.

### Série 3.

Trouvez les mots cachés. Le gagnant est le premier joueur à encercler correctement les mots donnés.

```
A J D V E F O I E D J R A E X
K R U E X R Q H I E E R C N U
R F T J N H G A K N O C C C E
E V H I F T G I I G I N O E I
U H K D C N I M A R A J U I T
R C N T O U A S U M X M C N U
O E F S D X L H T M V U H T N
M H T B E I A A L E B D E E I
F I E L A R B É T R E V M N M
C N V F U E M U A I W Y E A R
R G C N J C Q P S L O K N S O
X X I N T E S T I N F N T Y Z
C A M O T S E U O G F A P A A
S J E O L M I X A A Y M Y P U
I I N V A B H E M P H J P M F
```

ACCOUCHEMENT  
AUSCULTER  
ENCEINTE  
FOIE  
MINUTIEUX

AHURI  
DENTISTE  
ESTOMAC  
INTESTIN  
PAYSAN

ARTICULATION  
DIAGNOSTIC  
EXAMINER  
MAIGRE  
VERTÉBRALE

### Série 4.

Mettez les lettres en bon ordre pour trouver le mot correct. Le gagnant est le premier joueur à écrire les mots corrects.

FIÈREV

REULESSB

RIPPGE

SULNETTE

**Professeur :** Chers amis ! Le jury est prêt de nous annoncer les résultats.

**Membre du jury:** Chers amis ! On a examiné les résultats de la compétition. C'est X qui est le gagnant ! Mes félicitations !

**Professeur :** Nous vous félicitons ! Merci de votre participation !

**Приклад 8.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ. Під час педагогічної практики Ви переглядаєте сценарій вікторини на тему «Références et symboles français», яку магістрант-практикант планує провести зі студентами II курсу. Втім у запропонованому сценарії представлено лише запитання вікторини, а 1) цілі, 2) кількість балів за виконання кожного завдання, 3) спосіб оцінювання (додати пояснення до слів викладача), 4) обладнання, яке буде використовуватися під час її проведення (з точки зору способу пред'явлення запитань вікторини –

мультимедійна презентація, картки з запитаннями, бланки для відповідей тощо) не визначено. Доповніть сценарій відсутніми структурними елементами.

### **Références et symboles français**

Вид позааудиторного заходу: вікторина.

Цілі:

Обладнання:

Методичне зауваження: завдання виконуються кожним студентом індивідуально.

У процесі розроблення сценарію використано матеріали навчально-методичного комплексу (Angels Campà, Claude Vestreit, Julio Murillo, Manuel Tost. Forum 2. Méthode de français 2 : Hachette. Français langue étrangère. – Paris, 2001. – p 173.) та Інтернет-ресурси з режимом доступу: [http://chansons-fle.wikispaces.com/file/view/livret\\_desclipspourapprendre\\_8.pdf](http://chansons-fle.wikispaces.com/file/view/livret_desclipspourapprendre_8.pdf), [https://fr.wikipedia.org/wiki/Rive\\_gauche\\_\(Paris\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Rive_gauche_(Paris))

#### ***Xid заходу***

**Professeur** : Dans ses titres, ou pour ne pas répéter le même mot, la presse française utilise souvent des références bien connues des Français, mais pas toujours explicites quand on n'a pas grandi en France. Ces références concernent les grands symboles de différents domaines : les institutions peuvent être représentées par les lieux où elles se trouvent, les sportifs par les couleurs du drapeau, les noms de lieux par la forme qu'ils évoquent, etc. Alors, c'est une excellente occasion de tester vos connaissances en passant un agréable moment. Faites connaissance de notre jury. Ce sont les étudiants de IV année, ils vont compter des résultats et de déterminer un gagnant. Soyez attentifs en retrouvant à quoi correspond chaque notion. Bon courage !

#### ***1. Le Quai des Orfèvres.***

- a. Une pièce de théâtre.
- b. Le quartier générale de la police française.
- c. Un célèbre magasin de bijoux.

#### ***2. L'Elysée.***

- a. Le palais présidentiel.
- b. Un prénom féminin.
- c. Le nom d'un vent.

#### ***3. Le Palais-Bourbon.***

- a. Un bar à whisky.
- b. L'Assemblée nationale.
- c. Une résidence royale espagnole.

#### ***4. La palais Brongniart.***

- a. La Bourse de Paris.
- b. Un musée parisien.
- c. Un restaurant de Lyon.

**5. *L'Etoile.***

- a. Un poisson.
- b. Une médaille.
- c. Une place parisienne.

**6. *La dame de fer.***

- a. Une femme ministre.
- b. La copie de la statue de la Liberté à Paris.
- c. La tour Eiffel.

**7. *Matignon.***

- a. La résidence du Premier ministre.
- b. Un fruit exotique.
- c. Une dance.

**8. *Le Quai d'Orsay.***

- a. Le musée de l'Impressionnisme.
- b. Le ministère des Affaires étrangères.
- c. Un port.

**9. *L'Hexagone.***

- a. Une figure géométrique à cinq côtés.
- b. La France.
- c. Les services secrets.

**10. *Marianne.***

- a. Une voiture des années 50.
- b. Le symbole de la République française.
- c. Une liqueur.

**11. *La ville rose.***

- a. Paris.
- b. Bordeaux.
- c. Toulouse.

**12. *Les Tricolores.***

- a. L'équipe de France, quel que soit le sport.
- b. Les maires de France.
- c. Des chapeaux anciens.

**13. *Les Bleus.***

- a. Des petits gâteaux.
- b. Le surnom des joueurs de l'équipe de France de football.
- c. Des fleurs.

**Professeur :** C'est fini ! Pendant que le jury examine les résultats de notre quiz je vous propose de regarder le clip de la chanson d'Alain Souchon «Rive gauche». Cette

chanson figure sur l'album «Au ras des pâquerettes» (1999) et décrit les évolutions du quartier Saint-Germain-des-Prés depuis les années 1950.

*Après le clip*

Dites, s'il vous plaît, d'après le texte, que représente la Rive gauche à Paris pour le narrateur ? Quels lieux emblématiques de la Rive gauche connaissez-vous ? Par exemple, les lieux de rencontres des intellectuels, des artistes, des musiciens, des professeurs et des étudiants.

*Après les réponses des étudiants*

Bravo ! Je passe la parole au membre du jury.

**Membre du jury :** Chers étudiants ! D'après les résultats du quiz, c'est X qui a gagné ! Nos félicitations !

**Professeur :** Nous félicitons X ! Merci de votre participation !

**Приклад 9.** Тип: моделювальна, з використанням ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести позааудиторний захід (тема « *Spécialités régionales françaises* ») з використанням ребусів (режим доступу до комп'ютерних програм <http://www.rebus-o-matic.com/>, <http://www.langue-au-chat.fr/>). Визначте вид позааудиторного заходу, його цілі, умови проведення (наприклад, час, відведений на виконання завдання, індивідуальна робота чи в малих групах тощо), критерії оцінювання відповідей студентів, обладнання.

Запитання запозичено з Інтернет-ресурсу навчального призначення з режимом доступу <http://www.mesexercices.com/exercices/exercice-culture-2/exercice-culture-70756.php>.

### **Spécialités régionales françaises**

*Вид позааудиторного заходу:*

*Цілі:*

*Умови проведення:*

*Критерії оцінювання:*

*Обладнання:*

Методичне зауваження. За умови відсутності у студентів досвіду розв'язування ребусів доцільно пропонувати їм варіанти для вибору правильної відповіді, що відображено у запропонованому фрагменті сценарію.

**Professeur :** Chers étudiants ! Dans le cadre de sujet «Les régions de la France» je vous propose de «vous régaler» en retrouvant les spécialités culinaires de différentes régions de la France. Chaque réponse est cachée sous le rébus. Le gagnant est le premier joueur à donner les bonnes réponses. Le jury va compter des résultats pour déterminer un gagnant. Allez-y !



1. De quelle région la choucroute est-elle une spécialité ?



(<http://www.rebus-o-matic.com/>)

Régions à deviner : Alsace – Bourgogne – Lorraine.

2. Dans quelle région les volailles sont-elles réputées ?



Régions à deviner : Brie – Beauce – Bresse.

3. Quelle région est spécialisée dans la dégustation des crêpes ?



Régions à deviner : Corse – Anjou – Bretagne.

4. Quelle région produit le fromage de comté ?



(<http://www.rebus-o-matic.com/>)

Régions à deviner : Normandie – Jura – Auvergne.

5. Quelle région produit un excellent fois gras ?



(<http://www.rebus-o-matic.com/>)

Régions à deviner : Provence – Ardennes – Périgord.

6. De quelle région la fabrication du cidre est-elle une spécialité ?



Régions à deviner : Normandie – Aquitaine – Picardie.

7. Quelle région le gratin a-t-il rendue célèbre ?



Régions à deviner : Limousin – Roussillon – Dauphiné.

8. Quelle région est renommée pour ses artichauts ?



(<http://www.rebus-o-matic.com/>)

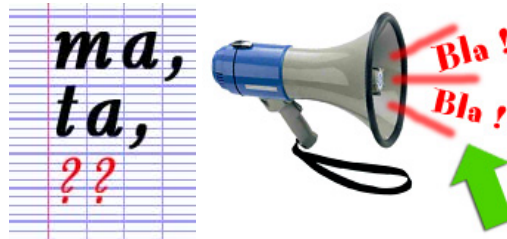
Régions à deviner : Bretagne – Nord-Pas-de-Calais – Pays de la Loire.

9. Quelle région « la quiche » a-t-elle rendue célèbre ?



Régions à deviner : Lorraine – Alsace – Franche-Comte.

10. Dans quelle région dégusterons-nous une excellente fondue ?



(<http://www.rebus-o-matic.com/>)

Régions à deviner : Savoie – Champagne – Sologne.

**Professeur :** C'est fini ! Avez-vous aimé ses activités ? Est-ce intéressant ? Est-ce facile ou difficile ? Pourriez-vous utiliser les rébus à l'école avec vos élèves ? Pour quel but ?

*Après les réponses des étudiants*

**Professeur :** Alors, notre jury a examiné vos réponses. C'est X qui a gagné. Nos félicitations ! Merci de votre participation !

**Приклад 10.** Тип: моделювальна, з використанням ІКТ; вид: доповнення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – у своїй «методичній скарбниці» знаходите веб-квест (режим доступу до ресурсу: <http://www.xtec.cat/monografics/cirel/02/webquests/french/2index2.html>), який плануєте реалізувати зі студентами I курсу під час педагогічної практики. Втім цілі та етапи його реалізації відсутні. Ознайомтесь зі сценарієм проектної діяльності студентів і сформулюйте дотичні цілі й етапи роботи.*

**Приклад 11.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ. Під час педагогічної практики Ви плануєте залучити студентів III курсу до проектної роботи, результатом якої буде мультимедійний проект «Les musées de Paris». Готуючись до його організації, серед запропонованих нижче, визначаєте свої функції та навчальні дії студентів на кожному із етапів проектної діяльності і заповнюєте таблицю.*

| Етапи роботи над проектом |                         |                   |                         |                   |                         |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|
| Підготовчий етап          |                         | Етап реалізації   |                         | Завершальний етап |                         |
| Функції викладача         | Навчальні дії студентів | Функції викладача | Навчальні дії студентів | Функції викладача | Навчальні дії студентів |
|                           |                         |                   |                         |                   |                         |

**Функції викладача:** контроль-оціночна, регулятивно-організаторська, консультативно-координувальна.

**Дії викладача та навчальні дії студентів:** підведення підсумків, обговорення результатів, вибір теми, постановка завдань, обговорення процесу виконання, розроблення кінцевого продукту, збирання інформації, презентація проектів, обговорення кінцевого практичного результату.

**Приклад 12.** Тип: моделювальна, без використання ІКТ; вид: співвіднесення.

Інструкція: *Ви – майбутній викладач ФМ – аналізуєте тематику позааудиторних заходів з тим, щоб визначити їх вид для наступного розроблення дотичних сценаріїв. Співвіднесіть тему позааудиторного заходу та найдоцільніший його вид.*

- A. Le français devrait-il être la langue internationale ?
- B. Râques en France : quelles origines et quelles traditions ?
- V. Le meilleur acrostiche : faire un acrostiche avec son prénom.
  - 1. дебати;
  - 2. вікторина;
  - 3. конкурс.

**Приклад 13.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики організуєте конкурс на кращого декламатора французької поезії серед студентів I курсу. Зверніться до Інтернет-ресурсу з режимом доступу <http://www.poesie-francaise.fr/> та оберіть тематику віршів, орієнтуючись на чинну Програму з ФМ. Проаналізуйте запропоновані вірші за такими критеріями: відповідність рівню володіння ФМ, віковим особливостям та інтересам студентів. Доберіть вірш, який запропонуєте вивчити студенти для участі в конкурсі.

**Приклад 14.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики організуєте вікторину на тему «Connaissez-vous la France?» (II курс). Проаналізуйте запропоновані запитання (режим доступу <http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/7/civilisation/connaissez-vous-la-france-quiz-culturel>) та доберіть ті, які, з Вашої точки зору, доцільно використати для проведення зазначеного позааудиторного заходу.

**Приклад 15.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: добирання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести зі студентами II курсу «on-line вікторину» на тему «Géographie de la France». Проаналізуйте запропоновані «on-line вікторини» за такими критеріями: відповідність тематиці чинної Програми з ФМ і рівню володіння студентами ФМ, обсяг набутих лінгвосоціокультурних знань. Оберіть «on-line вікторину», яка найбільше відповідає визначеним критеріям.

Режим доступу до Інтернет-ресурсів для аналізу:

[http://www.utc.fr/~aupetit/quiz\\_geo.shtml](http://www.utc.fr/~aupetit/quiz_geo.shtml)

<http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/francereg3f.html>

<http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/francedep2f.html>

<http://ticsenfle.blogspot.com/2010/04/apprendre-la-geographie-de-la-france.html>.

**Приклад 16.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – викладач ФМ – готуєтесь до проведення вікторини зі студентами IV курсу на тему «Politique et institutions françaises». Проаналізуйте запропоновані навчальні матеріали (режим доступу: <http://www.letudiant.fr/quizz/thematique-politique-et-institutions-francaises.html>), укладіть перелік запитань, керуючись вимогами чинної Програми з ФМ щодо рівня володіння студентами відповідними соціокультурними знаннями.

**Приклад 17.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести конкурс на кращого знавця граматики ФМ серед студентів

*I курсу. Укладіть завдання конкурсу, використовуючи запропоновані матеріали (режим доступу до ресурсу <http://www.agirenfraancais.com/fle/jeu-de-l-oie-exprimer-son-opinion-avec-ou-sans-subjonctif/>).*

**Приклад 18.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести позааудиторний захід зі студентами I курсу (тема «Les fêtes familiales») з використанням укладених Вами коміксів. Визначте вид і цілі позааудиторного заходу.*

*Режим доступу до комп'ютерних програм для укладання коміксів:*

*[http://1001mem.ru/create\\_comics](http://1001mem.ru/create_comics)*

*<http://www.pixton.com/>*

*[http://risovach.ru/generator/kakim-ty-polzueshsya\\_1628575](http://risovach.ru/generator/kakim-ty-polzueshsya_1628575)*

*<http://troll-face.ru/editor/>*

*<http://www.makebeliefscomix.com/>*

**Приклад 19.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести позааудиторний захід (тема «Les vêtements et la mode», I курс) з використанням укладених Вами коміксів. Визначте вид і цілі позааудиторного заходу, наведіть приклади завдань, які будуть виконувати студенти з використанням коміксів.*

*Режим доступу до комп'ютерних програм для укладання коміксів:*

*[http://1001mem.ru/create\\_comics](http://1001mem.ru/create_comics)*

*<http://www.pixton.com/>*

*[http://risovach.ru/generator/kakim-ty-polzueshsya\\_1628575](http://risovach.ru/generator/kakim-ty-polzueshsya_1628575)*

*<http://troll-face.ru/editor/>*

*<http://www.makebeliefscomix.com/>*

**Приклад 20.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести конкурс зі студентами II курсу (тема «Paris et ses curiosités») з використанням укладених Вами ребусів. Визначте цілі, умови проведення конкурсу та критерії оцінювання відповідей студентів. Режим доступу до комп'ютерних програм для укладання ребусів:*

*<http://www.rebus-o-matic.com/>*

*<http://www.langue-au-chat.fr/>*

**Приклад 21.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести конкурс (тема «Paris et ses curiosités», II курс) на кращого знавця пам'яток Парижу з використанням укладених студентами III курсу*

ребусів. Визначте цілі, умови проведення конкурсу та критерії оцінювання відповідей студентів. Режим доступу до комп'ютерних програм для укладання ребусів: <http://www.rebus-o-matic.com/>, <http://www.langue-au-chat.fr/>.

**Приклад 22.** Тип: творча, з використанням ІКТ; вид: укладання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – під час педагогічної практики плануєте провести мовний конкурс зі студентами II курсу (тема «*Les loisirs et le sport*») з використанням укладеного Вами кросворду. Визначте цілі, умови проведення конкурсу та критерії оцінювання відповідей студентів.

Режим доступу до комп'ютерної програми для укладання кросворду: <http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker>.

Методичні вміння організації позааудиторної роботи з ФМ – це вміння визначати цілі позааудиторної роботи взагалі та різних видів позааудиторних заходів зокрема; організовувати всі види позааудиторних заходів; використовувати навчальні матеріали з лінгвосоціокультурною домінантою; розробляти й реалізовувати сценарії позааудиторних заходів; визначати кінцевий продукт позааудиторної діяльності студентів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та рівня володіння ІМ; реалізовувати функції викладача на різних етапах проектної діяльності студентів; виготовляти наочні / навчальні матеріали, зокрема з використанням ІКТ; мотивувати позааудиторну діяльність студентів; здійснювати індивідуальний підхід у процесі організації позааудиторних заходів; аналізувати а) позааудиторний захід, проведений викладачем / магістрантом-практикантом та проведений самостійно, б) діяльність студентів, власну професійно-методичну діяльність у процесі організації позааудиторного заходу, в) взаємозв'язок позааудиторних заходів з розвитком мотивації до вивчення ФМ, професійного самоусвідомлення, г) ефективність різних форм позааудиторної роботи і видів позааудиторних заходів. Наведемо приклади НМЗ для розвитку методичних умінь.

**Приклад 1.** Тип: аналітична, з використанням ІКТ; вид: аналіз.

Інструкція: Ви – викладач ФМ. Магістрант-практикант пропонує Вам розроблений сценарій позааудиторного заходу ФМ, який планує провести зі студентами під час педагогічної практики. Проаналізуйте його за такими критеріями: дотичність до вивчуваної теми, коректність формулювання цілей, лінгвосоціокультурна домінанта, результативність, мовна правильність.

### **Проект на тему**

#### **«Tour de France des recettes régionales traditionnelles»**

Методичне зауваження. Організація позааудиторної проектної діяльності студентів у межах вивчення теми «*La cuisine française*» здійснюється поетапно: 1) підготовчий етап (обговорення теми і кінцевого продукту проекту,

формування малих груп для роботи над проектом, визначення завдань і планування діяльності кожного члена групи); 2) етап реалізації (опрацювання дібраних і запропонованих викладачем матеріалів, представлених у мережі Інтернет (режим доступу: <http://www.cuisineaz.com/>, <http://www.cuisine-plus.tv/>, <http://www.cuisinealafrancaise.com>, <http://gastronomierestauraton.blogspot.com/2013/03/la-gastronomie-regionale-francaise-carte.html>), аналіз, узагальнення, створення кінцевого продукту та підготовка до його презентації); 3) завершальний етап (презентація кінцевого продукту, обговорення результатів). У запропонованому сценарії відображено фрагмент завершального етапу роботи над проектом.

### ***Методичний паспорт проекту***

**Тема проекту:** Tour de France des recettes régionales traditionnelles.

**Тип проекту:** інформаційний; міжпредметний; парний; короткостроковий.

**Курс навчання:** I курс.

**Вік учасників проекту:** 17-18 років.

**Кількість учасників проекту:** 10 студентів.

**Час роботи над проектом:** 4 дні.

**Кінцевий продукт:** усний журнал з мультимедійною підтримкою (презентації з використанням прикладної програми MS PowerPoint).

#### **Цілі:**

*Лінгвосоціокультурна:* поглиблення соціокультурних знань про традиції французької кухні.

*Практична:* розвиток мовленнєвих умінь аудіювання, читання, монологічного мовлення; інтеграція знань, навичок і вмінь, набутих у процесі вивчення ФМ та інформаційних технологій.

*Розвивальна:* розвиток умінь аналізу, добору, систематизації й узагальнення, мотивації до вивчення ФМ.

*Виховна:* виховання почуття поваги до культури й традицій Франції, самостійності, відповідальності за процес і результат своєї діяльності, естетичних смаків.

**Обладнання:** карта Франції, комп'ютер з прикладною програмою MS PowerPoint.

### **Завершальний етап проекту**

**Professeur :** La cuisine française fait référence à divers styles gastronomiques dérivés de la tradition française. En France il existe de multiples traditions régionales, si bien qu'il est difficile de parler de la cuisine française comme un tout unifié. Il existe de nombreux plats régionaux qui se sont développés au point d'être connus au niveau national. Beaucoup de plats régionaux, à l'origine, se sont également multipliés à travers le pays avec quelques variations d'une région à une autre. Chaque



région française a sa spécialité culinaire. Avez-vous déjà goûté des plats typiques de la cuisine française ? Alors, pour mieux connaître la cuisine française on fait la Tour de France des recettes régionales traditionnelles. Regardez la carte de France et choisissez la région ! Eh bien, on part en Savoie.

### 1. La Savoie

La truffe en chocolat est une confiserie au chocolat inventée par Louis Dufour, un pâtissier de Chambéry (Savoie), en décembre 1895. Venant à manquer de matière première pour fabriquer ses friandises de fin d'année et refusant le déshonneur de s'approvisionner chez un confrère, ce chocolatier a alors l'idée de mélanger de la crème fraîche, de la vanille et du cacao en poudre et de plonger le tout dans du chocolat fondu avant de l'enrober de poudre de chocolat. La truffe au chocolat est née.

**Professeur :** Merci, on continue notre voyage. On part en Bourgogne.

### 2. La Bourgogne

Si vous partez en Bourgogne, goûtez les escargots de Bourgogne. Les escargots de Bourgogne sont un mets classique à base d'escargots faisant partie de la cuisine ménagère bourguignonne en France. La préparation, longue sous sa forme usuelle, à base d'escargot de Bourgogne dit aussi gros blanc, est présentée logée au fond de la coquille et recouverte de beurre additionnée de persil haché et d'ail pilé, puis passée au four.

**Professeur :** Merci, on va en Provence.

### 3. La Provence

En France, la ratatouille est une spécialité culinaire niçoise, que l'on trouve également en Provence. Elle existe dans de nombreux pays sous d'autres noms. Il s'agit d'un ragoût de divers légumes. Le mot « ratatouille » vient de l'occitan ratatolha. Il est également utilisé dans toutes les langues, y compris en anglais, la ratatouille se dit aussi Valentine dans le sud de la France et piperade dans le pays basque. Avec de l'ail, des olives et des oignons, c'est la « bohémienne languedocienne ». L'origine du plat se situe dans la zone autour de la Provence et de Nice. Comme toute recette « générique », il n'y a pas de recette précise mais des principes à respecter. Pour la ratatouille, deux méthodes sont possibles : cuisson de tous les légumes ensemble ou première cuisson légume par légume. Les défenseurs de la tradition provençale comme les grands cuisiniers Vergé ou Gedda, préconisent de faire revenir ou même frire les légumes un par un et de passer le poivron sur la flamme pour le débarrasser de la peau et lui donner un goût de grillé.

**Professeur :** Aujourd'hui, grâce à vous, on a fait la Tour de France des recettes régionales traditionnelles. Région par région on a listé les délices gastronomiques français. Les avez-vous bien retenus ? Vérifions ! Où et par qui les truffes au chocolat ont été inventées ? De quelle région est originaire la ratatouille ? Et le pâté aux prunes ?



Etc. Tout le monde a bien travaillé. Mais quelle présentation est la meilleure ? Pourquoi ? Etc.

**Приклад 2.** Тип: творча, з використання ІКТ; вид: розроблення.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, під час педагогічної практики плануєте організувати професійно орієнтований методичний проект в малих групах (I курс, тема «La France : la cuisine régionale», кінцевий продукт – колаж). У процесі проектної діяльності студенти використовують запропоновані Вами Інтернет-ресурси. Розробіть сценарій проекту, визначте його цілі, етапи проведення та їх зміст, конкретизуйте свої функції та навчальні дії студентів на кожному етапі. Режим доступу до ресурсів:*

*<http://www.cuisineetvinsdefrance.com/cuisine-regionale,24016.asp>*

*<http://www.bonjourdumonde.com/blog/bresil/11/non-classe/vive-la-cuisine-francaise>*

*<http://alimentation.gouv.fr/produits-regionaux>.*

**Приклад 3.** Тип: творча, з використання ІКТ; вид: розроблення.

Інструкція: *Ви, майбутній викладач ФМ, під час педагогічної практики плануєте провести конкурс (III курс, тема «La peinture surréaliste en France»), для участі в якому рекомендуєте студентам повторити відповідний навчальний матеріал (режим доступу: <https://www2.bc.edu/~rusch/sur.html>). Розробіть сценарій конкурсу, визначте його цілі, умови проведення, критерії оцінювання результатів.*

Отже, окреслені особливості організації позааудиторної роботи з ФМ дозволили визначити методичні знання, навички і вміння, якими повинен оволодіти магістрант для ефективної реалізації майбутньої професійно-методичної діяльності. Набуття дотичних методичних знань, формування навичок і розвиток умінь відбувається в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД майбутніх викладачів ФМ із відповідними засобами навчання (завдання, НМЗ) в ІКНС.

### **3.3 Особливості науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів французької мови в процесі оволодіння методичною компетентністю**

Як один із компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців НДД студентів, яка пов'язана із пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання із заздалегідь невідомим його розв'язанням [462, с. 12], на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти набуває вагомшого значення. Ця діяльність передбачає усвідомлення майбутніми фахівцями взаємозв'язку між освітою та наукою, особистісної значущості у виявленні та розв'язанні наукових проблем [86, с. 3].

НДД майбутніх викладачів ФМ є однією із форм їхньої СР, зокрема асинхронної, та важливим компонентом професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців. Оскільки процес наукового дослідження є індивідуальним і ціннісним як в освітньому, так і в особистісному значенні [462, с. 3], йдеться про формування індивідуального стилю НДД магістрантів. Тому логічним, на нашу думку, є акцентування асинхронності НДД.

НДД – вид самостійної пізнавальної діяльності, в якій здійснюється комплексне вивчення об'єктів дослідження, формулюється його проблема, висувається гіпотеза, відбувається пошук шляхів розв'язання проблеми, аналізуються отримані результати, здійснюється їх якісна та кількісна оцінка [256]. Дослідники вважають, що сутність НДД в умовах магістратури полягає в оволодінні магістрантами сучасними методами розроблення наукової проблематики, пошуку, оброблення і використання наукової інформації, методами аналізу наукової літератури, методами трансляції й обміну знаннями в науковій спільноті; у прояві суб'єктності магістранта в процесі НДД, яка характеризується його активністю, самостійністю і відповідальністю за особистісну наукову позицію та прийняті рішення [13, с. 13].

НДД студентів ВНЗ (у нашому випадку – майбутніх викладачів ФМ у процесі формування МК) зорганізується на основі низки принципів – розвитку і стимулювання мотивації НДД, взаємодії навчальної та НДД, єдності теоретичної і практичної підготовки, цілісності підготовки студентів до НДД і НДД, неперервності підготовки [230], які ми конкретизуємо в контексті нашого дослідження.

Принцип *розвитку і стимулювання мотивації* НДД і НДД передбачає врахування наукових інтересів магістрантів, їх долучення до апробації власних доробок, зокрема практичних, на фахових науково-практичних конференціях різних рівнів, опублікування тез доповідей та / або наукових статей (одноосібних або у співавторстві з науковим керівником). Принцип *взаємодії навчальної діяльності та НДД* полягає в усвідомленні майбутніми викладачами ФМ 1) взаємозв'язку та взаємозалежності між навчанням (оволодіння методичними знаннями, навичками і вміннями у межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у вищій школі») і наукою; 2) особистісної значущості у виявленні наукової проблеми та пошуку шляхів її розв'язання. Принцип *єдності теоретичної і практичної підготовки* магістрантів полягає у формуванні у них здатності застосовувати набуті теоретичні знання з методики навчання ІМ та суміжних з нею наук у професійно-методичній діяльності викладача ФМ, зокрема під час педагогічної практики. Принцип *цілісності підготовки* магістрантів до НДД передбачає реалізацію міждисциплінарних

зв'язків методики навчання ІМ як навчальної дисципліни із суміжними навчальними дисциплінами, використання магістрантами знань і вмінь, набутих у процесі оволодіння відповідними навчальними дисциплінами у ВНЗ.

Реалізацію принципу *неперервності* розглядаємо у двох аспектах: 1) урахування попереднього досвіду НДД (написання реферату, курсової роботи) в межах навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ» (рівень вищої освіти «бакалавр»); 2) заохочення науковим керівником талановитих магістрантів до продовження НДД в умовах аспірантури.

Услід за А.С. Акоповою, вважаємо, що НДД магістрантів передбачає самостійний пошук методів вивчення проблем і оригінальних способів їх розв'язання, що відображається у магістерській роботі (у термінах А.С. Акопової «магістерська дисертація»), яка містить сукупність результатів і наукових положень, що виносяться автором для публічного захисту [13, с.8]. Отже, магістерська робота є обов'язковою випускною кваліфікаційною роботою на завершальному ступені навчання у ВНЗ для здобуття рівня вищої освіти «магістр».

Г.Д. Слесарева вважає, що випускна кваліфікаційна робота є результатом організації СР студентів, науково-практичним дослідженням, яке інтегрує наукові інтереси викладача і студента, формує особистісно значущі компетенції майбутнього фахівця [616, с. 7]. У нашому дослідженні визначаємо її як один із показників рівня сформованості МК майбутнього викладача ФМ.

Загалом поділяємо точку зору науковців [86, с. 9] щодо тлумачення поняття «дипломна робота» магістра й уточнимо його в контексті нашого дослідження, користуючись терміном «магістерська робота». **Магістерська робота** з методики навчання ІМ у вищій школі є творчим науковим дослідженням, яке засвідчує рівень готовності майбутнього викладача ФМ до виконання самостійної наукової та науково-методичної діяльності та є інтегральним показником рівня сформованості його МК.

НДД майбутніх викладачів ФМ у процесі підготовки магістерської роботи здійснюється поетапно. Аналіз наукових праць показав, що дослідники виокремлюють такі етапи НДД студентів у процесі підготовки дипломної роботи: постановка проблеми; вивчення теоретичних засад проблеми дослідження; добір методик дослідження та практичне володіння ними; збирання власного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки [462, с. 12]; аналіз фактів, явищ, встановлення зв'язків і співвідношення між ними; усвідомлення дослідницької задачі, проблеми, цілей, завдань; формулювання кінцевої та проміжних цілей у розв'язанні дослідницького завдання; висування гіпотези; теоретичне підґрунтя і доведення припущення;

практична перевірка правильності розв'язання поставлених у дослідженні завдань [256]; виникнення ідеї, формулювання теми; формування мети та завдань дослідження; висунення гіпотези, теоретичні дослідження; проведення експерименту, узагальнення наукових фактів і результатів; аналіз та оформлення наукових досліджень; упровадження та визначення ефективності наукових досліджень [724].

З огляду на специфіку методики навчання ІМ як науки, дослідження в межах якої є прикладними [555], спираючись на власний досвід наукового керівництва магістерськими роботами, конкретизуємо етапи НДД майбутніх викладачів ФМ у процесі її підготовки, серед яких вирізняємо: 1) підготовчий етап, 2) основний етап, 3) узагальнюючий етап, 4) підсумковий етап. Кожен із визначених етапів передбачає відповідні завдання для НДД магістрантів і дотичні функції наукового керівника магістерської роботи, адже, як зауважує Ж.Г. Іванова, для того, щоб діяльність студента стала дослідницькою, викладач повинен розв'язати низку проблем для формування творчого імпульсу у свідомості студента, а потім навчати його принципів, методів, форм і способів наукового дослідження, основ професійного знання і наукового пізнання, надати можливість для самореалізації студента через вирішення наукових завдань за індивідуальною темою [231, с. 224].

Завдання, які пропонуються в процесі НДД студентів мають виконувати низку функцій: стимулювальну, пізнавальну, саморозвивальну, самовиховну [356]. *Стимулювальна* функція передбачає стимулювання майбутніх викладачів ФМ до активної НДД, а *пізнавальна* забезпечує розвиток їхніх професійно-творчих здібностей та методичних умінь. *Саморозвивальна* функція сприяє поглибленню декларативних і процедурних знань магістрантів і реалізується в процесі розвитку у них здатності до системного самоаналізу, самооцінювання, індивідуального пошуку раціональних способів розв'язання проблем. *Самовиховна* функція проявляється у відповідальності майбутніх викладачів за результати власної НДД.

Окреслимо особливості етапів написання магістерської роботи з методики навчання ІМ у ВНЗ.

На *підготовчому етапі* завдання НДД магістрантів передбачають: виявлення проблеми у методиці навчання ІМ у ВНЗ та протиріч, що її визначають; формулювання теми дослідження та чинників, які зумовлюють її актуальність; визначення мети, об'єкту, предмету, завдань і методів дослідження; висунення гіпотези дослідження; визначення структури дослідження й укладання плану його проведення; вибір дотичних методів дослідження. Особливого значення на цьому етапі набуває аналіз магістрантами наукових, науково-

методичних джерел з методики навчання ІМ і суміжних з нею наук, укладання їхнього тематичного списку.

Із власного педагогічного досвіду констатуємо, що майбутні викладачі ФМ в процесі ознайомлення з науковою та науково-методичною літературою відчувають труднощі щодо виокремлення найсуттєвішої інформації для її подальшого використання у магістерській роботі. Крім того, труднощі виникають щодо критичного аналізу чинних програм з ФМ, запропонованих дослідниками технологій навчання, сформульованих методичних рекомендацій для їх використання в професійно-методичній діяльності викладача ФМ у конкретних умовах навчання під час педагогічної практики. Один із шляхів подолання цих труднощів вбачаємо у використанні спеціальних завдань, які передбачають анотування та реферування магістрантами різних джерел інформації. В нашому дослідженні анотування і реферування фахових джерел розглядаємо як вид НПД, який, з нашої точки зору, має значний навчальний та контролюючий потенціал.

Анотація (від. лат. *annotatio* – «зауваження») – стислий виклад змісту книги, статті тощо, а анотування – це процес укладання коротких відомостей про першоджерело, перше знайомство з ним, що дозволяє дійти висновку про доцільність його детальнішого вивчення [567, с. 33]. За цільовим призначенням розрізняють довідкові та рекомендувальні анотації [409, с. 7 ; 567, с. 34]. Відповідно до мети анотування як виду діяльності в процесі ознайомлення з науковими, науково-методичними та іншими джерелами інформації, майбутні викладачі ФМ укладають довідкові анотації, аналіз яких дозволить їм спільно із науковим керівником виокремити найважливіші публікації для їхнього подальшого опрацювання.

Попри те, що більшість сучасних публікацій містять довідкові / рекомендаційні анотації (зокрема обов'язковим компонентом фахової наукової статті є анотація трьома мовами, зокрема англійською мовою), ми акцентуємо створення майбутніми викладачами ФМ власних довідкових анотацій, які спонукають їх до особистісного аналізу публікацій як власного бачення значущості представлених авторами теоретичних і практичних доробок, їх критичної оцінки в контексті теми магістерської роботи та визначеного предмету дослідження, що сприяє формуванню методичного мислення, вмінь критичного аналізу, здатності до автономної науково-методичної діяльності впродовж життя. У процесі укладання довідкових анотацій магістрант не повинен дотримуватися жорстких правил їх створення [409; 567; 598], а лише відобразити основні положення, представлені в аналізованому тексті, визначаючи його методичну цінність як у теоретичному, так і в практичному аспектах для проведення власного дослідження за темою магістерської роботи.

Отже, під час ознайомлення із науковими та іншими джерелами, магістрант укладає їх анотований список, у якому, бажано у формі таблиці, відображає номер за порядком, прізвище, ім'я, по батькові автора, основні положення, викладені в тексті, наукові здобутки автора, доцільність детального опрацювання, розділ магістерської роботи, де буде використано проаналізований матеріал. Створений магістрантом анотований список джерел є основою для їх реферування на наступному етапі підготовки магістерської роботи. Підсумком підготовчого етапу є укладання магістрантом індивідуального плану підготовки магістерської роботи, який погоджується із науковим керівником і, за необхідності, затверджується на профільній кафедрі.

На підготовчому етапі науковий керівник магістерської роботи здійснює *організаційно-консультаційну функцію* та допомагає магістранту у виборі та формулюванні теми дослідження, його мети, об'єкту, предмету; у визначенні структури дослідження та укладанні плану, виборі методів дослідження тощо. Крім того, науковий керівник рекомендує наукові джерела з методики навчання ІМ і суміжних з нею наук та навчально-методичну літературу для аналізу й опрацювання, навчає аналізу, узагальненню, порівнянню тощо в процесі роботи з джерелами; аналізує укладений магістрантом анотований список джерел, рекомендує інші додаткові джерела для детальнішого опрацювання. Укладання магістрантом індивідуального плану підготовки магістерської роботи є вагомою передумовою успішного проведення дослідження та захисту його результатів. Тому науковий керівник максимально конкретизує виконання індивідуального плану в часі, що сприяє формуванню у магістранта вмінь самоорганізації, самодисципліни й особистої відповідальності за результати НДД.

На *основному етапі* магістрант визначає теоретичні передумови дослідження та розробляє на їхньому підґрунті авторську методику навчання. Для визначення теоретичних передумов дослідження майбутній викладач ФМ, передусім, детально вивчає дібрані і визначені в анотованому списку як доцільні наукові джерела з методики навчання ІМ і суміжних з нею наук, науково-методичну літературу, аналізуючи, порівнюючи й узагальнюючи різні точки зору науковців, релевантні темі магістерської роботи; аналізує чинні документи щодо організації навчально-виховного процесу з ФМ у ВНЗ (наприклад, Програму з ФМ), навчально-методичні комплекси, як вітчизняних, так і зарубіжних авторів тощо.

Працюючи з окремим джерелом анотованого списку, магістрант його реферує. Реферат (від лат. «refere» – «повідомляю») – це короткий письмовий виклад змісту наукового твору за темою з розкриттям його основного змісту з усіх досліджуваних проблем, який супроводжується оцінкою і висновками

референта [409, с. 9; 567, с. 19]. Тому реферування розглядаємо як вид НПД магістрантів, пов'язаний із аналітичним опрацюванням текстової інформації наукового джерела. За характером викладу матеріалу розрізняють індикативні (реферат-резюме) й інформативні (реферат-конспект) реферати [567, с. 20]. Ми рекомендуємо магістрантам укласти реферат-конспект наукового тексту в процесі детального ознайомлення з ним з метою подальшого використання реферованого матеріалу в магістерській роботі. Реферат-конспект має містити номер за порядком, прізвище, ім'я, по батькові автора, цитати, релевантні темі дослідження, зазначений розділ магістерської роботи, де буде використаний матеріал. Укладаючи реферат-конспект, магістрант занотовує базові поняття та складає список термінологічного апарату дослідження, в якому зазначає номер за порядком, прізвище, ім'я, по батькові автора, вихідні дані, терміни, релевантні темі дослідження та їх тлумачення, розділ магістерської роботи, де їх буде використано.

На основному етапі магістрант проводить емпіричні дослідження (опитування, анкетування тощо); письмово фіксує результати виконаних завдань першого розділу магістерської роботи, присвяченого теоретичному обґрунтуванню розроблюваної методики навчання; формулює висновки, релевантні темі та предмету дослідження.

Визначені теоретичні положення є передумовою для практичного розроблення авторської методики відповідно до визначеного предмету дослідження, що передбачає: визначення критеріїв добору і добір навчального матеріалу; розроблення підсистеми / комплексу вправ; добір/ розроблення засобів навчання / контролю (зокрема ЕЗН); добір Інтернет-ресурсів навчального призначення, обґрунтування шляхів їх використання тощо; письмовий виклад результатів проведеного дослідження за другим (практичним) розділом магістерської роботи, формулювання висновків; підготовку матеріалів для проведення пробного навчання для визначення ефективності розробленої методики навчання.

Зауважимо, що специфіка виконання магістерської роботи з методики навчання ІМ у ВНЗ зумовлює аналіз магістрантом не лише наукових, науково-методичних джерел, навчально-методичних комплексів на друкованій основі, але й аналіз аудіоматеріалів та / або відеофрагментів, Інтернет-ресурсів, зокрема навчального призначення, які, як ми вважаємо, теж повинні підлягати анотуванню за низкою параметрів, як-то: назва джерела навчальної інформації, вихідні дані, тема, рівень володіння ІМ, цільове призначення (формування мовних / мовленнєвих компетентностей чи окремих їх складників), спосіб використання (використання окремих вправ / текстів / розроблення методики

використання Інтернет-ресурсу навчального призначення тощо). В процесі оформлення анотованого списку джерел навчальних матеріалів рекомендуємо зазначати у ньому назву джерела, вихідні дані, тему, дотичний рівень володіння ІМ, цільове призначення, спосіб використання. Відтак, НДД магістранта передбачає його активну як інформаційно-аналітичну, так і професійно орієнтовану інформаційно-комунікаційну діяльність.

На основному етапі науковий керівник виконує *консультаційно-координувальну функцію*, яка передбачає 1) консультивання магістранта в різних режимах синхронної й асинхронної комунікації, зокрема в умовах ІКНС; 2) ознайомлення з особливостями письмового оформлення магістерської роботи з дотриманням наукового стилю (зокрема з загальновизнаними у науковому дискурсі мовленнєвими кліше), оформлення цитувань і посилань на джерела тощо; 3) координацію зазначених вище дій магістранта із зазначенням в індивідуальному плані терміну виконання відповідних завдань для самостійної НДД.

*Узагальнюючий етап* передбачає проведення магістрантом пробного навчання під час педагогічної практики з метою перевірки сформульованої гіпотези дослідження та для визначення ефективності розробленої ним методики навчання.

Сутність пробного навчання, як зауважує А.М. Щукін, полягає у формулюванні дослідником (у нашому випадку – майбутнім викладачем ФМ) робочої гіпотези, яку він перевіряє під час занять (у нашому випадку – ПЗ / організація СР студентів з ФМ / позааудиторна робота з ФМ під час педагогічної практики) в одній академічній групі, порівнюючи результати з досягненнями іншої групи, де навчання проводилося за традиційною програмою [757, с. 44]. У відповідному підрозділі третього розділу магістерської роботи майбутній викладач ФМ описує методику проведення пробного навчання, наводить приклади навчальних матеріалів пробного навчання (безпосередньо в тексті магістерської роботи чи в додатках до неї), аналізує й інтерпретує його результати, робить висновки. На підставі сформульованих висновків укладає методичні рекомендації для впровадження розробленої методики у навчально-виховний процес з ФМ у вищій школі та описує їх у відповідному підрозділі магістерської роботи.

На узагальнюючому етапі завданнями НДД магістранта є такі: формулювання загальних висновки проведеного дослідження, укладання резюме ІМ; редагування тексту магістерської роботи, представлення його науковому керівнику та, за погодженням із науковим керівником, рецензенту, який призначається профільною кафедрою; апробація результатів дослідження



шляхом виступу на фаховій науково-практичній конференції / підготовки до опублікування тез доповіді (одноосібно) чи наукової статті у фаховому виданні у співавторстві з науковим керівником; доопрацювання тексту магістерської роботи відповідно до висловлених науковим керівником зауважень, рекомендацій та побажань.

На цьому етапі науковий керівник здійснює *консультаційно-координувальну* та *контрольно-коригувальну функції*. Консультаційно-координувальна функція реалізується під час проведення магістрантом пробного навчання впродовж педагогічної практики. Тому вважаємо за доцільне призначення наукового керівника магістерської роботи керівником педагогічної практики магістранта від профільної кафедри. За таких умов науковий керівник має можливість надавати своєчасні методичні рекомендації, слідкувати за дотриманням магістрантом вимог щодо організації пробного навчання, об'єктивністю його проведення та достовірністю отриманих результатів. Крім того, науковий керівник рекомендує магістранту фахові науково-практичні конференції для апробації дослідження, надає консультації щодо підготовки наукової доповіді / опублікування тез доповіді та / або готує з ним наукову статтю. Контрольно-коригувальна функція наукового керівника реалізується в процесі ознайомлення з текстом представленої магістерської роботи; висловлення зауважень, рекомендацій та побажань; написання відгуку на магістерську роботу для представлення її для захисту в екзаменаційну комісію.

На *підсумковому етапі* майбутній викладач ФМ знайомиться з рецензією та готується до захисту магістерської роботи перед екзаменаційною комісією, що передбачає: підготовку 1) тексту наукової доповіді та її супроводу у вигляді мультимедійної презентації (зокрема з використанням прикладної програми MS PowerPoint), 2) відповідей на зауваження рецензента магістерської роботи. Результатом НДД магістранта на цьому етапі є захист магістерської роботи.

На підсумковому етапі науковий керівник виконує *прогностичну функцію*. З огляду на поточну НДД магістранта з підготовки магістерської роботи на всіх етапах, він робить висновок про «багатогранність його дослідницького світогляду [278, с. 94]», прогнозує його науковий потенціал щодо продовження НДД за дотичною спеціальністю в умовах аспірантури.

Зазначимо, що вагомою на підсумковому етапі (з точки зору методичної рефлексії, розвитку акметодичної компетентності впродовж майбутньої професійно-методичної діяльності та НДД) є самооцінка магістрантом результатів поетапної підготовки магістерської роботи. Поділяємо точку зору М.О. Князян [278, с. 86] і вважаємо, що самооцінка передбачає аналіз магістрантом ефективності самостійної НДД, ступеня реалізації мети

дослідження, повноти виконання завдань, визначення недоліків, узагальнення власного позитивного й негативного досвіду.

Нам імпонує думка Ю.В. Солянікова про те, що мета НДД полягає у розвитку творчої активності магістрантів шляхом оволодіння комплексом дослідницьких знань, навичок і вмінь [636]. Отже, на визначених і описаних вище етапах НДД з підготовки магістерської роботи, майбутні викладачі ФМ набувають відповідних знань і поглиблюють набуті знання під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ у ЗНЗ» (рівень вищої освіти «бакалавр»), у них формуються й удосконалюються навички та вміння НДД, притаманні науковцю-початківцю. Розглянемо *знання, навички та вміння НДД*, дотичні до етапів НДД магістрантів з підготовки магістерської роботи.

Наукове керівництво магістерськими роботами дозволяє нам констатувати, що попри набутий досвід НДД (рівень вищої освіти «бакалавр»), на **підготовчому етапі** виконання магістерської роботи існує потреба у 1) набутті магістрантами *знань* про сучасні методи дослідження у методиці навчання ІМ у ВНЗ; специфіку НДД з методики навчання ІМ у ВНЗ; вимоги до структури магістерської роботи; критерії її оцінювання, які (знання) на початковому етапі виконують, як ми вважаємо, подвійну функцію – є вимогами до підготовки магістерської роботи як кінцевого продукту НДД та засобом самоконтролю та рефлексії магістранта за результатами проведення дослідження на різних етапах; 2) поглибленні *знань* про правила оформлення наукових та інших джерел інформації, посилань на використовувані джерела; коректність цитувань та їх оформлення у тексті магістерської роботи; мовленнєві кліше наукового дискурсу тощо.

Для набуття і поглиблення знань НДД у процесі асинхронної самостійної НДД в ІКНС магістранти вивчають дотичний матеріал, осмислення й успішне засвоєння якого складає основу для вдосконалення *навичок* НДД, як то: оформлення списку використаних джерел, посилань у тексті (зокрема перехресних посилань у межах документу для швидкого перенумерування об'єктів), оформлення цитат; укладання анотованого списку джерел; використання мовленнєвих кліше наукового дискурсу. З цією метою вони виконують завдання, які представлені у відповідному модулі ІКНС. Наведемо приклади таких завдань.

**Приклад 1.** Мета: вдосконалення навичок оформлення списку використаних джерел.

Інструкція: *Ознайомтесь із чинними вимогами до оформлення списку використаних джерел до наукової роботи. Перед Вами список наукових та інших джерел, укладений Вашим майбутнім колегою. Перевірте правильність*

*їх оформлення, виправте помилки.*

**Приклад 2.** Мета: вдосконалення навичок використання мовленнєвих кліше наукового дискурсу.

Інструкція: *В процесі ознайомлення з науковими публікаціями, випишіть мовленнєві кліше, які вживають дослідники для написання наукового тексту з тим, щоб використовувати їх під час написання магістерської роботи.*

**Приклад 3.** Мета: формування навичок укладання анотованого списку використаних джерел.

Інструкція: *В процесі опрацювання наукових, науково-методичних та інших джерел, укладіть їх анотований список за запропонованим зразком.*

Набуті магістрантами знання сприяють формуванню вмінь НДД під час підготовки магістерської роботи. Принагідно зазначимо, що вміння НДД майбутніх фахівців передбачають уміння здійснювати науковий пошук, розробляти задум, логіку та програму дослідження, добирати наукові методи та вміло їх використовувати, організовувати та здійснювати дослідно-експериментальну роботу, обробляти, аналізувати та формулювати висновки й успішно їх захистити перед провідними науковцями та фахівцями відповідної галузі наук [87, с. 491], а вміння майбутніх викладачів – це вміння орієнтуватися у потоці наукового знання, оволодівати перспективними технологіями навчання, які постійно розвиваються, оцінювати й обирати альтернативні та варіативні програми і створення на їхній основі власних авторських програм, вивчати та використовувати ефективний педагогічний досвід колег [76, с. 254-255].

Н.В. Язикова вважає, що дослідницькі вміння майбутнього вчителя ІМ мають формуватися протягом усього періоду навчання у ВНЗ у різних формах навчальної діяльності студентів. Дослідниця виокремила три групи дослідницьких умінь: 1) добирати і працювати з науковою літературою для вдосконалення теоретичних знань, узагальнювати результати вивчення теорії; 2) спостерігати, вивчати, аналізувати досвід учителів для його узагальнення та використання у практиці викладання; 3) ставити дослідницькі завдання, формулювати гіпотезу, планувати і проводити дослідну роботу та нескладний експеримент, обробляти й узагальнювати результати у вигляді доповіді, наукової статті тощо [765, с. 60-61].

Враховуючи вищезазначене, конкретизуємо вміння НДД майбутніх викладачів ФМ, які формуються і розвиваються в процесі НДД з підготовки магістерської роботи.

На **підготовчому** етапі магістрант оволодіває **вміннями** виявляти проблему у методиці навчання ІМ у ВНЗ; формулювати тему магістерської роботи й обґрунтовувати її актуальність; визначати мету, об'єкт, предмет

дослідження; ставити завдання та окреслювати шляхи їх розв'язання, обираючи дотичні методи дослідження; висувати гіпотезу дослідження; структурувати дослідження та відобразити хід його виконання у плані магістерської роботи; проектувати індивідуальну траєкторію НДД, укладати індивідуальний план підготовки магістерської роботи.

На **основному** етапі магістрант набуває **знань** про організацію процесу навчання ІМ у ВНЗ (зокрема особливості проведення ПЗ, позааудиторної роботи з ФМ) і документи, які його регламентують (навчальну програму, робочі навчальні програми, плани позааудиторної роботи з ФМ); особливості проведення емпіричних досліджень у методиці навчання ІМ у ВНЗ, способи аналізу й інтерпретації отриманих результатів; сучасні технології навчання ІМ у ВНЗ; сучасні засоби навчання ІМ у ВНЗ (зокрема з використанням ІКТ), критерії їх аналізу і добору; особливості самостійного розроблення засобів навчання ІМ, зокрема ЕЗН, з використанням інструментальних програм і / або навчальних середовищ; критерії добору навчальних матеріалів; поглиблює раніше набуті методичні **знання** про систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності, їх типи і види, структуру та вимоги до вправ і набуває нових знань щодо обов'язкової професійно орієнтованої спрямованості вправ відповідно до майбутнього фаху студентів; оволодіває **навичками** укладання термінологічного апарату дослідження, анотованого списку джерел навчальних матеріалів (Інтернет-ресурсів навчального призначення, аудіотекстів / відеофрагментів, подкастів тощо) і **вміннями** аналізувати і систематизувати інформацію із опрацьованих джерел, укладати їх реферат-конспект; інтегрувати знання, навички і вміння, набуті в процесі вивчення навчальних дисциплін суміжних з «Методикою навчання ІМ у вищій школі» для розв'язання завдань дослідження; укладати анкету / лист-опитувальник тощо та проводити емпіричні дослідження, аналізувати, узагальнювати й інтерпретувати отримані результати; добирати / розробляти навчальні матеріали для проведення пробного навчання з огляду на сформульовану робочу гіпотезу; розробляти критерії оцінювання рівня сформованості цільової компетентності чи її складників; обробляти результати пробного навчання з метою кількісного та якісного аналізу отриманих результатів; письмово викладати результати проведеного дослідження у відповідних розділах магістерської роботи; формулювати висновки до кожного розділу магістерської роботи та загальні висновки.

Для реалізації завдань цього етапу магістерської роботи магістрант повинен володіти методичними вміннями добирати навчальні матеріали / Інтернет-ресурси навчального призначення для розроблення авторської

методики, обґрунтовувати доцільність та способи їх використання; добирати / розробляти засоби навчання ІМ, зокрема ЕЗН; обґрунтовувати і добирати / розробляти вправи, в яких реалізується авторська методика навчання.

У процесі вивчення наукових, науково-методичних, довідкових та інших джерел магістрант оволодіває відповідними знаннями з методики навчання ІМ у ВНЗ і суміжних з нею наук, поглиблює раніше набуті знання, оволодіває навичками укладання за запропонованим зразком термінологічного апарату дослідження та, аналізуючи різні джерела навчальної інформації, їх анотованого списку; вміннями укладати реферат-конспект опрацьованих джерел.

Наведемо приклади завдань, які сприяють формуванню окреслених умінь.

**Приклад 4.** Мета: сформулювати вміння укладати анкету.

*Інструкція. Ви – майбутній викладач ФМ – проводите дослідження з метою підвищення ефективності навчання ФМ у ВНЗ. Одним із завдань Вашої магістерської роботи є проведення анкетування студентів. Сформулюйте мету цієї анкети й укладіть запитання до неї. Уважно подумайте, відповіді на які із загальновизнаних запитань для укладання анкет будуть для Вас найбільш інформативними: 1) відкриті запитання (без варіантів відповідей, коли відповіді повинен сформулювати сам студент), 2) закриті запитання (варіанти для відповіді студентів пропонуєте Ви, а вони лише обирають доцільний), 3) напіввідкриті запитання (крім сформульованих Вами варіантів відповіді, Ви надаєте можливість студенту запропонувати власну точку зору).*

**Приклад 5.** Мета: вчити добирати / розробляти навчальні матеріали для проведення пробного навчання.

*Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – пропонуєте авторську методику навчання ФМ, ефективність якої будете перевіряти під час педагогічної практики. Підготуйте навчальні матеріали (здійснюючи добір із навчально-методичних комплексів, інших джерел навчальної інформації чи розробляючи їх самостійно) для проведення вхідного та вихідного зрізів з метою визначення рівня сформованості цільової компетентності чи її складників у студентів відповідної академічної групи.*

Методичні вміння добирати навчальні матеріали / Інтернет-ресурси навчального призначення, засоби навчання ІМ удосконалюються в процесі виконання аналітичних НМЗ на аналіз і творчих на добирання, а методичні вміння розробляти засоби навчання ІМ і вправи – шляхом виконання творчих НМЗ на укладання, розроблення під час НІД в ІКНС.

У процесі НІД на **узагальнюючому етапі** магістрант набуває **знань** про особливості 1) організації пробного навчання, способи обчислення результатів

(зокрема з використанням формули В.П. Беспалька для підрахунку «коефіцієнта навченості» [66]), 2) підготовки наукової доповіді для апробації результатів дослідження на фаховій науково-практичній конференції, 3) написання тез доповіді для опублікування; 4) структуру фахової наукової статті та вимог до неї; оволодіває **навичками** редагування наукового тексту (магістерської роботи, укладених тез доповіді); оформлення тез доповіді відповідно до вимог, висунутих організаторами фахової науково-практичної конференції та **вміннями** перевіряти ефективність розробленої методики та визначати доцільність її впровадження у навчально-виховний процес з ФМ, укладати дотичні методичні рекомендації, готувати наукову доповідь, укладати тези доповіді та / або писати наукову статтю.

Зауважимо, що вміння перевіряти ефективність розробленої методики та доцільність її впровадження у навчально-виховний процес з ФМ є надзвичайно вагомим для майбутньої професійно-методичної діяльності викладача ФМ. Адже, працюючи творчо, він прагне постійного професійно-методичного саморозвитку, вдосконалення методів і прийомів навчання ІМ, ефективність використання яких може перевірити, володіючи зазначеним вище умінням.

Для набуття дослідницьких знань магістранти отримують консультації наукового керівника в режимі синхронної / асинхронної комунікації стосовно опрацювання наукових джерел за темою магістерської роботи. Оволодіння дослідницькими навичками відбувається в процесі кількаразового читання магістрантом написаного (надрукованого на комп'ютері) тексту магістерської роботи, виправлення різних типів помилок; перевірки правильності посилань у тексті на використані джерела; редагування схем, таблиць, малюнків тощо.

Наведемо приклад завдань, які пропонуємо магістрантам для оволодіння навичками і вміннями НДД на цьому етапі.

**Приклад 6.** Мета: вчити оформлювати тези доповіді.

*Інструкція: За результатами проведеного дослідження Ви плануєте виступити на фаховій науково-практичній конференції з науковою доповіддю та подати тези Вашої доповіді до опублікування у збірнику наукових праць конференції. Організатори конференції висувають такі вимоги до оформлення тез доповідей (пропонуються вимоги). Сформулюйте тему доповіді та оформіть усі вихідні дані, дотримуючись сформульованих вище вимог.*

Вміння перевіряти ефективність розробленої методики та визначати доцільність її впровадження у навчально-виховний процес з ФМ під час пробного навчання зумовлено, передусім, вмінням його організувати. Наведемо приклад дотичного завдання.

**Приклад 7.** Мета: формувати вміння організації пробного навчання.

Інструкція: Ви – майбутній викладач ФМ – пропонуєте авторську методику навчання, ефективність якої перевіряєте під час педагогічної практики у закріпленій за Вами академічній групі. Укладіть етапи проведення пробного навчання, де зазначте: 1) мету проведення вхідного зрізу, дату та його тривалість; 2) термін проведення пробного навчання; 3) мету проведення вихідного зрізу, дату та його тривалість.

На підсумковому етапі магістрант набуває **знань** про структуру наукової доповіді, особливості її підготовки за результатами проведеного дослідження; вимоги до процедури захисту магістерської роботи перед екзаменаційною комісією та критерії її оцінювання; вдосконалює **навички** укладання тез наукової доповіді та підготовки мультимедійного супроводу виступу; оволодіває **вміннями** узагальнювати результати дослідження, усно представляти їх з опертям на мультимедійну презентацію та захищати перед екзаменаційною комісією; вести наукову дискусію, відповідаючи на запитання членів екзаменаційної комісії та присутніх; готувати ілюстративний матеріал.

Отже, особливістю НДД майбутнього викладача ФМ у процесі формування МК є підготовка магістерської роботи шляхом інтегрування методичних і дослідницьких знань, навичок і вмінь, тому виконану магістерську роботу розглядаємо як інтегральний показник рівня сформованості МК у майбутнього викладача ФМ.

Навчальні матеріали, дібрані та розроблені в процесі НДД, магістрант зберігає у методичному портфолію. А.С. Аكوпова зауважує, що навчання в магістратурі покликане готувати дослідників, здатних не лише кваліфіковано вирішувати наукові завдання в певній професійній галузі, але й здатних до саморефлексії, творчості, самопізнання [13, с. 11]. Отже, портфолію, як важливий елемент реалізації особистісно-діяльнісного та рефлексивного підходів до організації НДД майбутнього викладача ФМ, є засобом накопичення і збереження його наукових і творчих доробок, отриманих результатів, самоконтролю за використанням набутих знань, навичок і вмінь НДД, саморефлексії, самопізнання та самопрогнозування щодо можливості продовження НДД в умовах аспірантури.

Таким чином, у процесі НДД майбутній викладач ФМ виконує соціальну роль науковця в навчальних умовах магістратури, які максимально наближені до реальних і є власне першою сходинкою на шляху до майбутніх самостійних наукових пошуків. Набуті знання і досвід ученого-початківця складають здатність магістранта до самостійної науково-методичної діяльності впродовж життя.

## Висновки

Вимоги, які висуваються до сучасного викладача ІМ розглядаються в контексті сформованості у нього професійної компетентності, вагомим складником якої є МК як основа його здатності і готовності до професійно-методичної діяльності, а її формування є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти.

Організуюючи навчальний процес з метою формування МК у майбутніх викладачів ФМ, слід урахувати взаємодоповнюваність, взаємозалежність, наступність рівнів вищої освіти «бакалавр» – «магістр». В умовах інформатизації суспільства професія викладача ІМ набуває нових якостей і поряд із високим рівнем розвитку МК він повинен володіти професійно орієнтованою ІКТ-компетенцією.

Викладач ІМ у своїй професійно-методичній діяльності виступає у різних соціальних ролях (викладача; вихователя, науковця, менеджера, консультанта, модератора, тьютора, коуча, наставника), які не детермінуються офіційно, а трансформуються ним самостійно залежно від об'єктивних вимог навчального процесу.

Навчально-виховний процес з метою формування МК у майбутніх викладачів ФМ організовується на засадах компетентнісного, особистісно-діяльнісного та рефлексивного підходів.

Відповідно до ідей *компетентнісного* підходу МК майбутнього викладача ФМ має відповідну структуру, компоненти якої представлено низкою компетенцій та субкомпетенцій, для характеристики яких слід оперувати поняттям «компоненти». Компетенції є відносно самостійними, але водночас взаємопов'язаними і взаємозалежними елементами структури. Формування окремих компетенцій є проміжними цілями на шляху до реалізації стратегічної мети, що дає підстави розглядати МК майбутнього викладача ФМ як «мету-процес» і «мету-результат» та інтерпретувати її як стратегічну мету професійно-методичної підготовки магістрантів і очікуваний результат заздалегідь спланованої та відповідним чином організованої навчально-виховної діяльності, що досягається шляхом використання різних прийомів, методів і засобів навчання. Складниками МК є відповідні знання, навички і вміння, які формують здатність магістранта до ефективної професійно-методичної діяльності викладача ФМ.

Основними засадами *особистісно-діяльнісного* підходу, які складають підґрунтя розроблення методики формування МК у процесі СР є такі:

1) визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності майбутнього викладача ФМ, який є активним суб'єктом навчання й учіння;



2) добір змісту учіння магістрантів з урахуванням а) їхніх потреб у майбутній професійно-методичній діяльності, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, б) рівня розвитку методики навчання ІМ як науки та сучасних ІКТ, в) сучасних вимог до викладача ФМ;

3) забезпечення випереджувального характеру учіння, що уможливорює професійно орієнтований та особистісний розвиток майбутніх викладачів ФМ у процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння;

4) використання ІКТ, що дозволяє створити комфортне середовище не лише для формування МК, але й умінь самонавчання, самоконтролю, самокорекції; саморозвиток і самоорганізацію майбутніх викладачів ФМ;

5) урахування принципів індивідуалізації, розвитку й опори на попередній розвиток, оцінювання.

Рефлексія є важливою професійною якістю особистості викладача ФМ, тому реалізація ідей *рефлексивного підходу* передбачає таку організацію процесу навчання й учіння з метою формування МК у майбутніх викладачів ФМ у СР, яка б уможливлювала формування й розвиток у них рефлексивного знання, рефлексивного мислення, рефлексивної позиції, рефлексивних умінь та методичної рефлексії з метою самоаналізу власної діяльності в процесі учіння та її результатів під час педагогічної практики.

Запропонована концепція ґрунтується на урахуванні вимог до сучасного викладача ІМ та його соціальних ролей, видів і функцій його професійно-методичної діяльності, новітніх досягнень методики навчання ІМ та суміжних з нею наук (ІКТ зокрема), особливостей методичної підготовки майбутнього викладача ІМ та організації навчально-виховного процесу для здобуття рівня вищої освіти «магістр», що відображено в розробленій моделі формування МК у майбутніх викладачів ФМ у процесі СР.

Майбутнього викладача слід підготувати до виконання відповідних видів професійно-методичної діяльності (навчальної, виховної, методичної, науково-дослідницької з методики навчання ФМ), які є взаємозалежними, а під час організації навчального процесу з формування у студентів ПОФКК мають реалізуватися в органічній єдності.

У процесі методичної підготовки у ВНЗ необхідно вчити магістрантів реалізовувати функції майбутньої професійно-методичної діяльності (комунікативно-навчальну, конструктивно-планувальну, розвивальну, виховну, гностичну, освітню, організаційну), що передбачає самостійну трансформацію викладачем ФМ його соціальних ролей.

МК майбутнього викладача ФМ – це результат методичної підготовки, що проявляється у здатності ефективно виконувати всі види професійно-

методичної діяльності зі свідомим самостійним детермінуванням соціальних ролей і трансформацією рольових позицій, а також у довготривалій готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Як стратегічна мета методичної підготовки майбутнього викладача ФМ, МК передбачає сформованість у магістранта низки компетенцій та субкомпетенцій: методичної компетенції у формуванні ПОФКК, яка складається із субкомпетенцій у формуванні мовних видів ПОФКК і субкомпетенцій у формуванні мовленнєвих видів ПОФКК; методичної компетенції в організації позааудиторної роботи з ФМ; субкомпетенцій у формуванні лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей; професійно орієнтованої ІКТ-компетенції.

МК майбутнього викладача ФМ як стратегічна мета й очікуваний результат методичної підготовки у ВНЗ є вихідним рівнем його акмеметодичної компетентності, яка розвивається в процесі професійно-методичної діяльності викладача ФМ.

СР магістрантів з метою формування МК реалізується шляхом їхньої асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД, яку слід розуміти як багатосторонню, поліфункціональну, цілеспрямовану індивідуальну траєкторію учіння в позааудиторний час із залученням дібраних та / або розроблених викладачем ЕЗН. Під час асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД формується методична самостійність майбутнього викладача ФМ, яка визначається сукупністю взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів (психологічного, інформаційно-комунікаційного, операційного) і набувається поетапно (адаптаційний, моделювальний, креативний етапи).

Самостійне оволодіння МК відбувається в ІКНС, що є комплексом ЕЗН і комунікації, з використанням яких реалізується поетапна НПД і НДД магістрантів з оволодіння МК та керівництво викладачем за її процесом і результатом. Контент ІКНС визначається проміжними цілями (формування окремих компетенцій та субкомпетенцій МК) в процесі НПД і НДД, що забезпечує реалізацію кінцевої мети – формування МК. Структура ІКНС обумовлена видами НПД і НДД магістрантів у процесі оволодіння МК і представлена модулями (окремий відносно незалежний логічно завершений елемент, який забезпечує майбутніх викладачів ФМ необхідними і достатніми навчально-методичними та контрольними матеріалами для поетапного формування МК) і підмодулями.

Для набуття магістрантами методичних знань використовуються різні

види тестових завдань, а з метою формування методичних навичок і розвитку методичних умінь – НМЗ як засіб НПД з оволодіння методичними навичками і вміннями та контролю за рівнем їх сформованості у межах усіх компетенцій і субкомпетенцій, які складають МК майбутнього викладача ФМ.

Типи і види НМЗ слід розрізняти за *основними* (цільове призначення (тип: для формування методичних навичок, для розвитку методичних умінь), самостійність методичних рішень (тип: аналітичні, моделювальні, творчі), використання ІКТ (тип: з використанням / без використання ІКТ) і *додатковими* (місце виконання, режим виконання) *критеріями*: 1) для формування методичних навичок організації ПЗ і СР студентів: аналіз, класифікація (тип – аналітичні), трансформація, співвіднесення, відновлення, упорядкування, коригування, доповнення (тип – моделювальні), добирання, розроблення (тип – творчі) та позааудиторної роботи з ФМ: аналіз (тип – аналітичні), доповнення, співвіднесення (тип – моделювальні), добирання, укладання (тип – творчі); 2) для розвитку методичних умінь організації ПЗ: аналіз (тип – аналітичні), розроблення (тип – моделювальні), укладання, розроблення (тип – творчі) та позааудиторної роботи з ФМ: аналіз (тип – аналітичні), розроблення (тип – творчі).

Модель формування МК у майбутніх викладачів ФМ відображає взаємопов'язані компоненти методичної системи: цілі, вимоги до сучасного викладача; підходи до організації навчального процесу; зміст; засоби навчання, комплекс яких зосереджено в ІКНС; організаційні форми, в межах яких відбувається самостійне оволодіння магістрантами МК. Окреслені складники методичної системи розподілено за блоками: цільовим, методологічним, змістовим, діяльнісним, організаційним, де засадничим є цільовий компонент. Модель формування МК є двоаспектною, що передбачає 1) узагальнене схематичне унаочнення всіх компонентів методичної системи, взаємопов'язаність і взаємозалежність яких уможливорює ефективність і результативність учіння магістрантів з метою формування МК під час асинхронної самостійної професійно орієнтованої НПД і НДД в ІКНС і 2) окреслення плану дій викладача в процесі організації навчання та дій магістрантів під час самостійного оволодіння МК за індивідуальною траєкторією учіння в ІКНС.

Відповідно до розробленої методики, формування МК у майбутніх викладачів ФМ передбачає оволодіння ними низкою її компонентів – компетенцій і субкомпетенцій, що вимагає набуття магістрантами дотичних методичних знань, формування методичних навичок і розвиток методичних умінь, підґрунтя для визначення яких складають особливості методики

формування окремих компонентів ПОФКК і організації позааудиторної роботи з ФМ.

Засобами навчання для набуття методичних знань є завдання, а для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь – НМЗ, які виконуються магістрантами в процесі реалізації індивідуальної траєкторії учіння в ІКНС.

НДД майбутніх викладачів ФМ є одним із видів їхньої СР у процесі оволодіння МК. Метою НДД є самостійний пошук методів вивчення проблем методики навчання ІМ у ВНЗ й оригінальних способів їх розв'язання, що відображається у магістерській роботі, яка виконується поетапно (підготовчий, основний, узагальнюючий, підсумковий етапи). На кожному етапі магістранти набувають знань, оволодівають навичками і вміннями НДД шляхом виконання відповідних завдань. Із визначеними етапами написання магістерської роботи корелюють функції наукового керівника: організаційно-консультаційна (підготовчий етап), консультаційно-координувальна (основний етап), консультаційно-координувальна та контроль-коригувальна (узагальнюючий етап), прогностична (підсумковий етап).

Перспективними напрямками дослідження є особливості формування МК викладачів інших ІМ в усіх формах організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, формування МК майбутнього викладача ФМ як другої іноземної мови.

## Список використаних джерел

1. Абрамова И. Е. Овладение произносительной нормой иностранного языка вне естественной языковой среды : монография / Ирина Евгеньевна Абрамова. – М. : ФЛИНТА, 2012. – 222 с.
2. Абрамова И. Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды : монография / Ирина Евгеньевна Абрамова. – М. : ФЛИНТА, 2012. – 289 с.
3. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Абрамовская Нина Юрьевна. – М., 2002. – 166 с.
4. Аванесов В. С. Новые формы организации самостоятельной работы студентов. Доклад подготовлен к юбилейной научной конференции МГМСУ (апрель 2005 г.) : [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов, Г. М. Барбер, Н. Д. Брусенина // Государственное управление. Электронный вестник. – Декабрь 2010 г. – Вып. № 25. – Режим доступа : <http://testolog.narod.ru>
5. Авганов С. С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материалах английского языка) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Авганов Самардин Саидович. – Душанбе, 2010. – 360 с.
6. Аверьянова С. В. Формирование профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка вузов экономического профиля (английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / С. В. Аверьянова. – М., 2007. – 20 с.
7. Агальцова Д. В. Разработка и использование авторских приложений, реализующих возможности информационных технологий: на примере подготовки будущих учителей английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Агальцова Дарья Владиславовна. – М., 2007. – 141 с.
8. Агапитова Т. Г. Обучение иноязычному чтению в условиях формирования профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка: начальный этап обучения немецкому языку как специальности в классическом университете : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Агапитова Татьяна Григорьевна. – Пермь, 2000. – 260 с.
9. Агафонова Л. И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным

языкам/ Л. И. Агафонова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. – № 87 – С. 80-88.

10. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

11. Акишина А. А. Учимся учить : для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Рус. яз. курсы, 2002. – 256 с.

12. Акмеология : [учебник]. / Под общей редакцией А. А. Деркача. – М.: Издательство РАГС. – 2004. – 299с.

13. Аكوпова А. С. Подготовка магистрантов гуманитарных факультетов университета к научно-исследовательской деятельности в курсе иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ А. С. Аكوпова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.

14. Александров К. В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : от новой формы к новому содержанию / К. В. Александров // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5.– С. 15-20.

15. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале немецкого языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования)» / К. В. Александров. – Нижний Новгород.– 2009. – 22 с.

16. Алексеева А. А. Тестирование в преподавании языка делового общения : на материале французского и английского языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Алексеева Александра Александровна. – М., 2003. – 200 с.

17. Алексеева Л. Б. Методика формирования коллокационной компетенции студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алексеева Любовь Борисовна. – СПб., 2011. – 311 с.

18. Алексеева Т. Е. Педагогические аспекты использования средств информационных и коммуникационных технологий в военно-техническом вузе: на примере английского языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексеева Татьяна Евгеньевна. – Рязань, 2006. – 203 с.

19. Алексюк А. И. Формирование социально-профессиональных

качеств будущего специалиста / А. И. Алексюк, С. А. Кашин. – М. : Высш. шк., 1992. – 56 с.

20. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Курс лекцій : Модульне навчання / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.

21. Алиев С. Н. Научно–педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)» / С. Н. Алиев. – Душанбе, 2009. – 45 с.

22. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Н. И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. □ 47 с.

23. Алтайцев А. М. Управление самостоятельной работой студентов : [Электронный ресурс] / А. М. Алтайцев, М. Ф. Гербовицкая, А. М. Корбут, Ю. Э. Краснов, Т. И. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. – № 4 (июль – декабрь 2002 г.). – Режим доступа: [www.charco.narod.ru](http://www.charco.narod.ru)

24. Алтухова М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)» / М. К. Алтухова. – СПб., 2003. – 25 с.

25. Ананьева Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: романські мови» / Л. В. Ананьева. – К., 2002. – 21 с.

26. Андреева М. А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов / М. А. Андреева // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб. : Реноме, 2012. — С. 304-306.

27. Андреев А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146с.

28. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 325 с.

29. Андреевко Т. Н. Формирование профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. Н. Андреевко. – Елец, 2014. – 25 с.

30. Андрієвська Е. М. Сучасна французька вимова. Теорія і практика : навч. посіб. / Е. М. Андрієвська, М. Я. Дем'яненко; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський ун-т», 2004. – 226 с.

31. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)» / Н. М. Андронкина. – Санкт-Петербург, 2009. – 50 с.

32. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: [учебное пособие; 2-е изд. испр. и дополн.]. / Александр Михайлович Анисимов. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.

33. Антонова М. В. Учебный материал по иностранному языку как средство формирования патриотических ценностей у учащихся (на материале французского языка) / М. В. Антонова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского.– Вып. №2(6). – 2006. – С. 73-76.

34. Аракава М. В. Формирование методической компетенции в обучении чтению на японском языке у студентов старших курсов педагогических вузов: японский язык как второй иностранный : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аракава Мария Валерьевна. – СПб., 2007. – 388 с.

35. Ардашева Н. В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ардашева Наталья Валерьевна. – Кемерово, 2011. – 229 с.

36. Артюшина Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история



педагогике и образования» / Л. А. Артюшина. – Нижний Новгород, 2008. – 24 с.

37. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

38. Астахова Е. А. Развитие умений межкультурного общения в обучении иноязычной устной речи на начальном этапе языкового факультета (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Астахова Елена Анатольевна. – Пятигорск, 2003. – 229 с.

39. Аствацатуров Г. О. Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков / Георгий Осипович. Аствацатуров. – Волгоград : Учитель, 2009. – 133 с.

40. Атанасян С. Л. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза / Сергей Леонович Атанасян. – Воронеж : Научная книга, 2008. – 200 с.

41. Ахметов Л. Г. Интегрированная информационная среда профессиональной подготовки студентов педвуза в условиях трансформации высшего педагогического образования / Л. Г. Ахметов, Р. Х. Мухутдинов // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2009. – № 11. – С. 48-55.

42. Багаева Т. В. Методические основы обучения лексике с помощью компьютерных технологий: начальный этап : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Багаева Тамара Валерьевна. – М., 2006. – 154 с.

43. Багарян А. А. Методика расширения коллокационной осведомленности студентов языковых факультетов (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Багарян Анжела Артуровна. – СПб., 2004. – 144 с.

44. Багринцева Л. Г. Рефлексивные механизмы самосовершенствования: [Электронный ресурс] / Л. Г. Багринцева. – Режим доступа: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/bagrinceva.html>

45. Баженова Н. Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / Н. Г. Баженова. – М., 2000. – 18 с.

46. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

47. Бандура Ю. Б. Методична компетентність як складова професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів / Ю. Б. Бандура // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. –

2012. – № 64. – С. 8-11.

48. Баранова Е. А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Е. А. Баранова. – Орел, 2013. – 24 с.

49. Баранова М. В. Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных языков в процессе работы над видеофильмом (немецкий язык как вторая специальность) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Баранова Мария Владимировна. – СПб., 2001. – 232 с.

50. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бачинська Наталія Ярославівна. – Одеса. – 2014. – 226 с.

51. Бевз И. А. Внеаудиторная самостоятельная работа обучающихся как важнейшая форма организации образовательного процесса в вузе : [Электронный ресурс] / И. А. Бевз. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/5\\_104857.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/5_104857.doc.htm)

52. Бегаришева Г. Г. Система поэтапной подготовки учителей к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Г. Г. Бегаришева. – Алматы, 2001. – 26 с.

53. Безродных Т. В. Новые роли преподавателя ВУЗа : [Электронный ресурс] Т. В. Безродных. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/28\\_PRNT\\_2011/Pedagogica/5\\_93947.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/5_93947.doc.htm)

54. Безукладников К. Э. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя / К. Э. Безукладников // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца : материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть I. – ПГПУ. – Пермь : ПГПУ, 2009. – С. 185-190.

55. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка : концепция и методика: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки, уровень высшего профессионального образования)» / К. Э. Безукладников. – Нижний Новгород, 2009. – 42 с.

56. Белозубов А. В. Система дистанционного обучения Moodle:

учебно-методическое пособие / А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев. – СПб, 2007. – 108 с.

57. Белоносова В. В. Учебно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белоносова Валентина Васильевна. – СПб., 2003. – 220 с.

58. Белоус Е. И. Педагогические условия формирования профессиональной аналитической деятельности у магистрантов (будущих педагогов) в техническом вузе : дис. .... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белоус Елена Ивановна. – Владивосток, 2005. – 282 с.

59. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Борис Васильевич Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

60. Беляева С. В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / С. В. Беляева. – Улан-Удэ, 2007. – 28 с.

61. Белякова Е. А. Проблемные задания как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Е. А. Белякова. – Ярославль, 2011. – 24 с.

62. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учебник для студ. сред. учеб. заведений / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – [6-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 128 с.

63. Бермус А. Г. Гипертекстовая модель компетентностного подхода / А. Г. Бермус // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России / А. Г. Бермус. – Материалы Международного педагогического форума. – Т. 1. – Ростов-н/Д. : Изд-во «Булат», 2010. – С. 26 – 35

64. Бермус А. Г. Теоретико-методологические проблемы реализации компетентностного подхода к разработке учебных программ [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)

65. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. –

2003. – № 4. – С. 41-50.

66. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.

67. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45-50.

68. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19-30.

69. Бігич О. Б. Особливості самостійної позааудиторної роботи майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю / О. Б. Бігич, Н. В. Майер // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 3 до Вип. 31 : Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К. : Гнозис, 2014. – С. 365- 371.

70. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / О. Б. Бігич. – К., 2005. – 36 с.

71. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник / Оксана Борисівна Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.

72. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Н. Є. Білоножко. – К., 2010. – 22 с.

73. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Инесса Львовна Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

74. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе.– 1985. – № 5. – С. 30-35.

75. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2006. – 206 с.

76. Биштова Э. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента / Э. А. Биштова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.– 2008. – № 49. – С. 253-257.

77. Блинов В. И. Содержание и методика проведения аттестации профессиональной деятельности учителя иностранного языка среднего общеобразовательного учебного заведения [Электронный ресурс] / В. И. Блинов, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова– Режим доступа: <http://www.curator.ru/pedagog/blinov.html>

78. Бободжанова Л. К. Формирование иноязычной грамматической компетенции с учётом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. К. Бободжанова. – СПб., 2008. – 24с.

79. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учебное пособие/ Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Флiнта: Наука, 2005. – 216с.: ил.

80. Богомоллов А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Богомоллов Андрей Николаевич. – М., 2008. – 354 с.

81. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : монография / Александра Евдокимовна Богоявленская. – Тверь, 2004. – 160с.

82. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления учащихся / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии.– 1962. – № 4. – С. 28-41.

83. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия. – 1995. – 212 с.

84. Бондар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогіка і вікова психологія» / С. І. Бондар. – К., 2003. – 20 с.

85. Бондина М. В. Технологии самоорганизации в обучении как механизм развития учебной культуры учащихся (зарубежный опыт) : [Электронный ресурс] / М. В. Бондина – Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)

86. Бопко І. З. Формування готовності до науково-дослідницької

діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. З. Бопко. – Тернопіль, 2013. – 23 с.

87. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования : логико-методологические проблемы / Нина Валентиновна Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 511 с.

88. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монография / Наталья Фёдоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с. – Библиогр. с. 250-266.

89. Бориско Н.Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 3-14.

90. Бориско Н.Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Наталья Фёдоровна Бориско. – К. : «Фирма «ИНКОС», 2001. – 267 с.

91. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3 –10.

92. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога : [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007.– Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

93. Бочарова Е. П. Обучение самоконтролю знаний на занятиях по иностранным языкам / Е. П. Бочарова // Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающих иностранные языки. – 1989. – Вып. 5.– С. 8-13.

94. Бржозовская К. М. Методические приёмы контроля в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» в языковых педагогических вузах / К. М. Бржозовская // Иностранные языки в школе.– 2009. – № 7. – С. 79-84.

95. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції в майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Британ Юлія Володимирівна. – К., 2014. – 299 с.

96. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : Избранные психологические труды. – [2-е изд., испр.] / Андрей

Владимирович Брушлинский. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПП «МОДЭК», 2003. – 408 с.

97. Брызгалова Л. А. Некоторые предложения по организации и проведению семинарско-практических занятий по курсу методики преподавания иностранных языков / Л. А. Брызгалова // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 3. – С.41-44.

98. Булин-Соколова Е. И. Научно-педагогическое обеспечение процесса информатизации общего образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / Е. И. Булин-Соколова. – М., 2010. – 46 с.

99. Буран А. Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Буран Анна Леонидовна. – Томск, 2006. – 177 с.

100. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранному языку взрослых : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бурденюк Галина Михайловна. – Кишинев, 1992. – 558 с.

101. Буренкова Д. Ю. Формирование и использование комплекта учебно-методических и электронных средств для развития коммуникативных умений иноязычного общения (на примере английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / Д. Ю. Буренкова. – М., 2008. – 19 с.

102. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ В'ячеслав Тимофійович Бусел. – К., Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.

103. Вайндорф-Сысоева М. Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна. – М., 2009. – 388 с.

104. Вайсбурд М. Л. Ситуативная роль как методическое понятие /М. А Вайсбурд, М. А. Ариян // Иностранные языки в школе.– 1984. – № 5. – С. 29-34.

105. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. – Чебоксары, 2005. – 202 с.

106. Варламова Е. Ю. Сущность и содержание лингводидактической компетентности магистров по направлению «Лингвистика» : [Электронный ресурс] / Е. Ю. Варламова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 12(20). – Режим доступа: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru)

107. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / Т. О. Вдовіна. – Дрогобич, 2002. – 20 с.

108. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Т. Б. Вепрева. – СПб., 2012. – 24 с.

109. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2011. – 336 с.

110. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении : [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>

111. Верёвкина-Рахальская Ю. Н. Методика использования Интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенции студентов специализированных вузов на материале общественно-политической тематики: 2-ой курс, английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Верёвкина-Рахальская Юлия Николаевна. – М., 2007. – 291 с.

112. Верещагина Н. О. Модернизация системы методической подготовки бакалавра и магистра в области естественнонаучного образования / Н. О. Верещагина // Вестник МГГУ : СЭТ.– 2011. – № 1. – С. 85-96.

113. Ветров Ю. Подготовка преподавателей к использованию ИКТ: актуальные проблемы / Ю. Ветров, Д. Сомов, С. Печерская // Высшее образование в России : Научно-педагогический журнал Министерства образования РФ. – 2007. – № 8. – С. 40 – 45.

114. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої // – Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 4. – 1999. – К. : Ленвіт. – 96 с.

115. Виходцева О. А. Психологічні особливості засвоєння текстової



інформації студентами вищих педагогічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. А. Виходцева. – К., 2004. – 23 с.

116. Вишневская Е. М. Методика коррекции фоссилизации фонетических навыков бакалавров педагогического образования (на материале английского языка как второго иностранного) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Е. М. Вишневская. – М., 2014. – 26 с.

117. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Светлана Марковна Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

118. Власова А. В. Речевые клише французской разговорной речи в коммуникативно-прагматическом аспекте : фреймы фрагмента входа в общение : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Власова Анна Викторовна. – Нижний Новгород, 2008. – 177 с.

119. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Вовк Олена Іванівна. – К., 2008. – 345 с.

120. Волкова Н. П. Моделирование професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ, 2013. – 226 с.

121. Волошина Т. Ю. Методика использования мультимедийных технологий в учебно-методической деятельности преподавателя вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08/ Волошина Татьяна Юрьевна. – М., 2003. – 240 с.

122. Вольвачева И. П. Новые образовательные ресурсы: подкасты : [Электронный ресурс] / И. П. Вольвачева, О. С. Горицкая. – Режим доступа: <http://www.world.russianforall.ru/upload/iblock/3eb/volvachovagjritskaya.doc>

123. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Вовченко. – Житомир, 2006. – 24 с.

124. Воронина М. П. Методическая подготовка учителя к работе над развитием диалогической речи младших школьников на уроках внеклассного чтения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Воронина Марина Петровна. – СПб., 2000. – 129 с.

125. Врублевская Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности:

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Врублевская Евгения Станиславовна. – Челябинск, 2002. – 185 с.

126. Вшивцева Е. И. Формирование научно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка / Е. И. Вшивцева, О. Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 9. – С. 199-203.

127. Гавриленко О. М. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Гавриленко. – Кіровоград, 2011. – 20 с.

128. Гайдукова Л. В. Форування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.

129. Гайсина Л. Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и её формирование: монография / Лилия Фаритовна Гайсина. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113 с.

130. Гак В. Г. Французская орфография / Владимир Григорьевич Гак. – [2-е изд.]. – М. : Добросвет, 2005. – 281 с.

131. Галченкова И. С. Адаптация учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / И. С. Галченкова. – Смоленск, 2004. – 32 с.

132. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М. : Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.

133. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: [пособие для учителя] / Наталья Дмитриевна Гальскова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

134. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений]. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд. стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

135. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6-11.

136. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : автореф. дис. на соискание учен.

степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровень общего и профессионального образования» / А. Д. Гарцов. – М., 2009. – 42 с.

137. Гез Н. И. Актуальные проблемы профессиональной подготовки учителей немецкого языка / Н. И. Гез, У. Ферстер // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 4. – С. 40-45.

138. Гейхман Л. К. Читательская компетентность цифрового пользователя как результат образовательного процесса в условиях социальных изменений современности / Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – Вып.15. – №4 (263). – Челябинск : Изд-во «ЮУрГУ». – С. 88-93.

139. Генисаретский О. И. Понятие о методической рефлексии и методических коммуникациях : [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский. – Режим доступа: <http://prometa.ru/olegen/publications/17>

140. Глазырина Е. С. Лингводидактическая культура будущего учителя иностранного языка и её составляющие / Е. С. Глазырина // General and Professional Education. – № 1. – 2011. – С. 13-16

141. Глазырина Е. С. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Глазырина Елена Сергеевна. – Челябинск, 2007. – 203с.

142. Глинский А. С. Развитие познавательной активности учащихся с применением акмеологического подхода : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. С. Глинский. – Омск, 2007. – 24 с.

143. Гневэк О. В. Научные основы формирования профессионально-орфографической компетенции студентов-филологов педагогических вузов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Гневэк Ольга Владимировна. – М., 2000. – 503 с.

144. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Головач Юлия Валерьевна. – К., 1997.– 272 с.

145. Головач Ю. В. Требования к уровню сформированности профессионально-фонетической компетенции выпускников языкового педагогического вуза / Ю. В. Головач // Іноземні мови.– 1995. – № 1. – С. 29-31.

146. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Голотюк Олена Володимирівна. –

Херсон, 2007. – 249 арк.

147. Гончаренко О. М. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Гончаренко. – Кіровоград, 2011. – 23 с.

148. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1992. – 376 с.

149. Гончарова Н. Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н. Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 112-120.

150. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.А. Гончарова. – К., 2008. – 26 с.

151. Гончарук О. В. Формирование методической компетенции студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов на семинарских занятиях по методике преподавания иностранных языков с использованием видеозаписи-ситуационной модели: на материале французского языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гончарук Ольга Владимировна. – М., 2003. – 168 с.

152. Горанская М. М. Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (уровень профессионального образования, по педагогическим наукам)» / М. М. Горанская. – Петрозаводск, 2011. – 24 с.

153. Горбунов А. П. Роли преподавателя высшей школы в современную эпоху : [Электронный ресурс] / А. П. Горбунов – Режим доступа: <http://www.pglu.ru/information/administration/rector/detail.php?ID=7086>

154. Гордеев М. Некомпетентность в компетенциях / М. Гордеев, М. Московчук, М. Соболев // «Персонал-Микс». – 2004. – №4. – С.73-78.

155. Гордєєва А. Й. Інтелектуальні карти як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів / А. Й. Гордєєва // Іноземні мови. – № 4. – 2012. – С. 51-58.

156. Горобченко Н. В. Методика навчання майбутніх учителів німецької мови писемного мовлення : навчально-методичний посібник / Наталія

Володимирівна Горобченко. – Житомир, 2011. – 122 с.

157. Гоцуляк Н. Є. Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Є. Гоцуляк. – Хмельницький, 2008. – 25 с.

158. Григорьева Е. В. Обучение невербальным компонентам иноязычного общения (лингвистический вуз, французский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Григорьева Евгения Васильевна. – Пятигорск, 2004. – 188 с.

159. Гринкруг Л. С. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития : монография / Л. С. Гринкруг, Б. Е. Фишман ; Минобрнауки России, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Дальневосточная гос. социально-гуманитарная акад.». – Биробиджан : ДВГСГА, 2011. – 226 с. :

160. Гринько В. О. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи : дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Гринько Вікторія Олександрівна. – К., 2012. – 203 с.

161. Гриньова М. В. Саморегуляція / Марина Вікторівна Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2006. – 264 с.

162. Гриценко В. И. Дистанционное обучение : теория и практика : монография / В. И. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, Е. В. Веренич. – К. : Наукова думка. – 2004. – 375 с.

163. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону, 2007. – 47 с.

164. Гурвич П. Б. О четырёх общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам / П. Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – № 3. – 2003 – С. 32-37.

165. Гурина Н. В. Підсистема вправ для професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтонем у говорінні / Н. В. Гурина // Іноземні мови. – 2012. – № 4. – С. 41-50.

166. Гурье Л. И. Моделирование системы педагогических компетенций научно-педагогических кадров высшей профессиональной школы: монография / Л. И. Гурье. – Казань : РИЦ «Школа», 2009. – 160 с.

167. Гутнова З. К. Методика обучения идиоматический диалогической речи на продвинутом этапе обучения английскому языку в лингвистическом

вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / З. К. Гутнова. – М., 2000. – 26 с.

168. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Давер Маргарита Валентиновна. – М., 2008. – 452 с.

169. Данилевич Л. Ф. Подготовка учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Ф. Данилевич. – Барнаул, 2009. – 20 с.

170. Дармилова С. В. Актуальные проблемы обучения письменному общению (на материале французского языка) / С. В. Дармилова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. № 1. – С. 12-16.

171. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дацків Ольга Павлівна. – К., 2012. – 321 с.

172. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Ю. В. Дегтярьова. – К., 2006. – 24 с.

173. Деменкова Н. Д. Внеаудиторная работа в профессиональной подготовке учителя иностранного языка : монография / Надежда Дмитриевна Деменкова; Алтайская гос. академия обр-я им. В.М. Шукшина. – Бийск : ФГБОУ ВПО «АГАО», 2013. – 178 с.

174. Деменкова Н. Д. Реализация системы воспитательной внеаудиторной работы в профессиональной подготовке учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Д. Деменкова. – Новокузнецк, 2007. – 21 с.

175. Джантасова Д. Д. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к работе в системе дистанционного обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Д. Д. Джантасова. – Караганда, 2010. – 28 с.

176. Дмитрачкова Л. Я. Методическая тетрадь : комплекс когнитивных карт для самостоятельной работы студентов в курсе методики преподавания иностранного языка : [учебно-методическое пособие для студентов университета] / Людмила Яковлевна Дмитрачкова; Брест. гос. ун-т – Брест : Изд-во УО «БрГУ имени А. С. Пушкина», 2011 – 93 с.

177. Дмитренко Т. А. Методика преподавания английского языка в вузе : [учебное пособие] / Татьяна Алексеевна Дмитренко. – М. : МЭЛИ, 2009. – 92 с.

178. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования : на материале преподавания иностранных языков : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Дмитренко Татьяна Алексеевна. – М., 2004. – 442 с.

179. Дмитриевский А. С. Формирование интонационных умений у будущих лингвистов-преподавателей на основе межкультурного подхода (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / А. С. Дмитриевский. – М., 2011. – 26 с.

180. Добреньков В. И. Методология и методы научной работы : учебное пособие / В. И. Добреньков, Н. Г. Осипова. – М. : Изд. МГУ, 2009. – 276с.

181. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – Київ. – 2011. – 274 с.

182. Драгунова А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных Интернет-ресурсов на основе технологии Веб 2.0 : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Драгунова Анна Андреевна. – Ярославль. – 2014. – 331 с.

183. Драйден Гордон. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос / Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

184. Дроздова Д. В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дроздова Дарья Валентиновна. – СПб., 2009. – 278 с.

185. Дронов В. П. Информационно-образовательная среда XXI века / В. П. Дронов // Вестник образования. – 2009. – № 15. – С. 44-52.

186. Дружинина Р. В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед.

наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Р. В. Дружинина. – СПб., 2010. – 24 с.

187. Дубровина Т. С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков / Т. С. Дубровина // Молодой ученый. — 2011. – № 4. – Т. 2. – С. 86-89.

188. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 320с.

189. Дьяченко М. В. Формирование методической компетенции студентов педагогических вузов для создания и проведения интегрированного курса «иностраный язык + экология» : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дьяченко Марина Владимировна. – М., 2004. – 228 с.

190. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационных технологий (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения: германские языки» / М. Г. Евдокимова. – М., 2007. – 50 с.

191. Евстигнеев М. Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 2-9.

192. Евстигнеев М. Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)». – М., 2012. – 23 с.

193. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації : колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнева та інші. / Заг. і наук. ред.: Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.

194. Елизаров А. С. Информационно-технологическая поддержка деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елизаров Антон Сергеевич. – СПб., 2005. – 172 с.

195. Еловская С. В. Формирование системных фонетических представлений у студентов-филологов педагогических вузов: на материале британского, австралийского и американского вариантов английского языка : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Еловская Светлана Владимировна. – Тамбов, 2004. – 308 с.



196. Емельянова Е. И. Формирование личностно-профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. И. Емельянова. – Великий Новгород, 2010. – 29 с.

197. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка / Клара Борисовна Есипович. – М., 1988. – 234 с.

198. Еремеева О. В. Методика формирования иноязычного речевого поведения студентов лингвистических профилей на основе социокультурных стереотипов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Еремеева Оксана Владимировна. – Нижний Новгород, 2013. – 248 с.

199. Еремин Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета : (предметная область иностр. яз.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Еремин Юрий Владимирович. – СПб., 2001. – 322 с.

200. Ефремова М. В. Методика обучения узуальной орфографии французского языка в языковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ефремова Марина Владимировна. – М., 1999. – 123 с.

201. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный : св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант.ед. : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 1 : А – О. – 1280 с.

202. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти : [Електронний ресурс] / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, З. М. Шалік // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Архів номерів / – 2009. – Вип. № 4. – Режим доступу: [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n4\\_2009/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009/)

203. Жаркова Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – [2-е изд., стер.]. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 320 с.

204. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – [5-е изд-е, испр. и доп.]. – Назрань : Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.

205. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

206. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів

англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.

207. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовою : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.

208. Зайцева Е. Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зайцева Елена Николаевна. – М., 2003. – 204 с.

209. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей : [Электронный ресурс] / С. Е. Зайцева. – Режим доступа: <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej>

210. Закон України «Про вищу освіту» // Наказ № 1556-VII від 01.07.2014р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://vnz.org.ua>

211. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» : [Електронний ресурс] / НАУ-Online Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – № 12. – Режим доступа: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1131.142.0>

212. Захаренкова М. Н. Внеаудиторная работа студентов старших курсов в системе профессиональной подготовки учителя / М. Н. Захаренкова, Н. Н. Зыкова // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности : республиканский сборник. – Горький. – 1981. – Вып. 3. – С. 123-134.

213. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Захаров. – Ишим, 2009. – 24с.

214. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (на примере иностранного языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. В. Захарова. – Якутск, 2008. – 22 с.

215. Заяц Ю. С. Методическая задача как средство формирования

проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заяц Юлия Степановна. – М., 2005. – 180 с.

216. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие [для студ. вузов] / Э. Ф. Зеер. – [3-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

217. Зенкина С. В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / С. В. Зенкина. – М., 2007. – 49 с.

218. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : монографія / Любов Яківна Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2011. – 436 с.

219. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов – 2004. – 42 с.

220. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 44.

221. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход с позиции обучающегося : [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя – Режим доступа: <http://algebra-5.narod.ru/index4.htm>

222. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

223. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. яз).

224. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 210 с.

225. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. В. Змиевская. – М., 2003. – 22 с.

226. Золотухина Е. Н. Формирование готовности к педагогической

деятельности в вузе у аспирантов в системе дополнительного образования: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Н. Золотухина. – Шуя, 2011. – 22 с.

227. Зотова И. Г. Социальная идентичность преподавателя современной высшей школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социол. наук : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / И. Г. Зотова. – Саранск, 2011. – 164 с.

228. Зубов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 144 с.

229. Зыкова А. В. Методика расширения словарного запаса на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / А. В. Зыкова. – М., 2010. – 27 с.

230. Ибрянова О. В. Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ибрянова Оксана Викторовна. – Барнаул, 2003. – 185 с.

231. Иванова Ж. Г. Организация исследовательской работы студентов / Ж. Г. Иванова // Педагогическое мастерство : материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 224-226.

232. Иванова М. А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванова Марина Авенировна. – Липецк, 2005. – 244 с.

233. Иванова С. Г. Профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка : [Электронный ресурс] / С. Г. Иванова – Режим доступа: [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf6/20.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf6/20.pdf)

234. Иванова Т. В. Теория и методика обучения иностранному языку : [базовый курс лекций]. – Часть II / Т. В. Иванова, И. А. Сухова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2008. – 102 с.

235. Иванова Т. В. Технологии и методики обучения иностранным языкам: [учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование»] – Часть I. / Т. В. Иванова, З. Р. Киреева, И. А. Сухова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2009. – 196 с.

236. Ивашова Л. Н. Развитие умения проектировать упражнения в

процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Ивашова. – Елец, 2007. – 23 с.

237. Игна О. Н. Обучение будущих учителей иностранного языка управлению учебной деятельностью на уроке / О. Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2013. – 2(2). – С. 36-44.

238. Игна О. Н. Отечественные научные исследования и учебные издания о подготовке учителя иностранного языка / О. Н. Игна, В. И. Ревякина // Инновации в непрерывном образовании.– 2010. – № 1. – С. 51–55.

239. Игна О. Н. Современные классификации учебных методических задач/ О. Н. Игна // Вестник Томского государственного университета.– 2010. – № 338. – С. 177-182.

240. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О. Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1.– С. 90-94.

241. Игнатенко Н. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Н. А. Игнатенко. – Воронеж, 2000. – 17 с.

242. Игнатьева Н. Ю. Формирование умений невербального общения при обучении студентов-лингвистов межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Ю. Игнатьева. – Тольятти, 2009. – 26 с.

243. Измайлова М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов : методическое пособие / Марина Алексеевна Измайлова.– М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2009. – 64 с.

244. Ильяхов М. О. Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / М. О. Ильяхов. – М., 2011. – 27 с.

245. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода (направление подготовки 031900 «Международные отношения», немецкий язык) : автореф. дис. на соискание

учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / А. М. Ионова. – М., 2012. – 21 с.

246. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.

247. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55 – 60.

248. Исакова С. Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Исакова Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2005. – 258 с.

249. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Искандарова Ольга Юрьевна. – М., 2003. – 376 с.

250. Истомин А. А. Методика обучения студентов устному и письменному диалогическому взаимодействию средствами синхронной интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / А. А. Истомин. – М., 2013. – 23 с.

251. Ишханян Н. Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом вузе) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ишханян Наталья Борисовна. – М., 1996. – 242 с.

252. Йай М. В. Способы оценки билингвальной методической компетенции у студентов языковых вузов (магистратура) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Йай Мария Владимировна. – М., 2003. – 205 с.

253. Кабинет иностранного языка : [методическое пособие] / Е. С. Полат, Т. Ф. Горбунькова, Н. П. Грачева / под ред. Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.

254. Казанцева А. А. Методика формирования у студентов старших курсов способности продуцировать адресованное деловое письмо (французский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Казанцева Анжела Анатольевна. – Иркутск, 2004. – 189 с.

255. Казанцева Е. М. Обучение студентов выразительности речи при создании деловых писем на немецком языке (языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Е. М. Казанцева. – Иркутск, 2008. – 22 с.

256. Казанцева Е. С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Казанцева Екатерина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 197 с.

257. Казанцева Л. В. Речевая компетенция учителя иностранного языка: концепция, моделирование, технология и механизм формирования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Казанцева Людмила Владимировна. – Тамбов, 2001. – 412 с.

258. Камалеева А. Р. Иерархия основных категорий современной дидактики в современном компетентностно-ориентированном профессиональном образовании : [Электронный ресурс] / А. Р. Камалеева, А. М. Абдуллина – Режим доступа: [shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F987841063/статья.docx](http://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F987841063/статья.docx)

259. Камалеева А. Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла) : монография / Алсу Рауфовна Камалеева. – Казань : ТГГПУ, 2011. – 344 с.

260. Камалеева А. Р. Пути реализации компетентностного подхода в образовании (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла) : монография / Алсу Рауфовна Камалеева. – Казань : ТГГПУ, 2009. – 178 с.

261. Капаева А. Е. Комплекс профессионально-развивающих задач : [Электронный ресурс] / А. Е. Капаева. – Режим доступа: <http://tefl.svgu.ru/iii-/41-2013/131-2013-04-01-03-46-37>

262. Каплич Л. В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» / Л. В. Каплич. – М., 1996. – 25 с.

263. Карпова Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Карпова Людмила Ивановна. – Волгоград, 2005. – 260 с.

264. Кафтайлова Н. А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз,

немецкий язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраннне языки) / Н. А. Кафтайлова. – М., 2010. – 20 с.

265. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Кошапов Мергалияс Мергалимович. – М., 2003. – 447 с.

266. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка : учеб. пособие для университетов / Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.

267. Кащук С. М. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку / С. М. Кащук // Иностраннне языки в школе.– 2008. – № 8. – С. 100-103.

268. Кирдянкина С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Кирдянкина. – Хабаровск, 2011. – 27 с.

269. Кирзина Н. Г. Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму (немецкий язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраннне язык; уровень высшего профессионального образования) / Н. Г. Кирзина. – Нижний Новгород, 2009. – 23 с.

270. Кириллина Н. Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации (языковой ВУЗ, французский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраннне языки) / Н. Ю. Кириллина. – М., 2006. – 19 с.

271. Кисель В. Г. Формирование и развитие методических знаний в системе самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кисель Валентина Григорьевна. – СПб, 1999. – 273 с.

272. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностраннне языкам. Теория и практика : [учебно-методическое пособие; 2-е изд., перераб. и доп.]. / Галина Александровна Китайгородская. – М. : Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.

273. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

274. Клобукова Л. П. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина // Мир русского



слова. – 2001. – № 3. – С. 104-108.

275. Ключко В. І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : монографія / В. І. Ключко, М. Г. Прадівляний. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 196 с.

276. Клюев В. К. Бакалавриат-магистратура : преемственность и профилизация управленческой подготовки / В. К. Клюев // Научные и технические библиотеки. – 2011. – № 12. – С. 54-59.

277. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки : рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) // Адукатар. – 2008. – № 1 (13). – С. 14-18.

278. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія / Марія Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242 с.

279. Кобышева А.С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» / А. С. Кобышева. – Ставрополь, 2009. – 22 с.

280. Ковалева Ю. Ю. Формирование методической компетенции будущего учителя английского языка как второго иностранного (на базе немецкого языка как первого иностранного) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ковалева Юлия Юрьевна. – Томск, 2003. – 307 с.

281. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : [навч.-метод. посібник] / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

282. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія / Тамара Іванівна Коваль. – К. : Ленвіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр. С 202-232.

283. Ковтунова Т. И. Методические задачи в предметной подготовке учителя математики : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика в системе начального, среднего и высшего образования)» / Т. И. Ковтунова. – Орел, 2006. – 27 с.

284. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. –

М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

285. Кожевникова Л. А. Основные параметры тестового задания для измерения уровня сформированности умений (на примере чтения) / Л. А. Кожевникова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 14-20.

286. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам») : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. Ю. Кожухов. – Курск, 2008. – 24 с.

287. Козлов Р. В. Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе рефлексивной деятельности учащихся : автореф. автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык; уровень общего среднего образования)» / Р. В. Козлов. – Нижний Новгород, 2013. – 23 с.

288. Козлова Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема/ Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 301. – С. 174-177.

289. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета / Владимир Алексеевич Козырев. – СПб. : СПбГУ, 1999. – 116 с.

290. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / Вальмар Александрович Коккота. – М. : Высш. шк., 1989. – 123 с.

291. Колесникова Н. И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. И. Колесникова. – Орел, 2009. – 34 с.

292. Колодько Т. М. Сучасні технології формування соціокультурної компетенції студентів вищих навчальних закладів : монографія / Тетяна Миколаївна Колодько. – К. : Ленвіт, 2012. – 213 с.

293. Колос К. Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / К. Р. Колос. – К., 2011. – 21 с.

294. Комарова Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в

- условиях последипломного образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Комарова Юлия Александровна. – Санкт-Петербург, 2008. – 481 с.
295. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Николай Георгиевич Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 672 с.
296. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
297. Кондакова Н. Н. Методика предупреждения ошибок в иноязычной письменной речи (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кондакова Наталья Николаевна. – Тамбов, 2006. – 187 с.
298. Конобеев А. В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Конобеев Алексей Васильевич. – Тамбов, 2001. – 180 с.
299. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 20 с.
300. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / О. С. Конотоп. – К., 2010. – 20 с.
301. Концепція організації підготовки магістрів в Україні // Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/6670/print/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/print/)
302. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / Ангелина Викторовна Конышева. – СПб., Минск, 2006. – 192 с.
303. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Ангелина Викторовна Конышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208с.
304. Корвяков В. А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Корвяков Валерий Анатольевич. – Оренбург, 2008. – 450 с.
305. Кордонова А. В. Лингводидактическая модель процесса иноязычного самообучения студентов гуманитарных специальностей : [Електронний ресурс] / А. В. Кордонова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступу: [www.science-education.ru/109-9320](http://www.science-education.ru/109-9320)

306. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / І. В. Корейба. – К., 2011. – 25 с.

307. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2011. – 287 с.

308. Коржуев А. В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза / А. В. Коржуев, Н. Ю. Кудзиева, В. А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44–49.

309. Корзина С. А. Французский язык. Речевые клише в диалогической речи : [учеб. пособие] / Светлана Андреевна Корзина. – М. : Высш. шк., 1991. – 111 с.

310. Короленко А. Ю. Методический паспорт текста как инструмент прогнозирования орфографической трудности диктанта в основной школе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень общего образования)» / А. Ю. Короленко. – Екатеринбург, 2010. – 22 с.

311. Коростелев А. А. Компетентный подход: проблемы терминологии / А. А. Коростылев, О. Н. Ярыгин // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2(5). – С. 212-220.

312. Корчажкина О. М. Профессиональная деятельность учителя в условиях информатизации образования / Ольга Максимовна Корчажкина. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2010. – 398с.

313. Корышева С. Е. Модульный принцип организации учебной работы студентов заочной формы обучения в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Корышева Светлана Евгеньевна. – М., 2006 – 176 с.

314. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособие для учителей] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

315. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13:00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. І. Костікова. – Харків, 2009 . – 34 с.

316. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т.2. – С. 102-104.

317. Косырев В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Косырев Василий Петрович. – М., 2007. – 469 с.

318. Котенко О. В. Сучасний викладач іноземної мови вищого навчального закладу : професійно-особистісний аспект / О. В. Котенко // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 62 – 65.

319. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

320. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Я. А. Крапчатова. – К., 2014. – 22 с.

321. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 29 с.

322. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: [учебное пособие] / Вера Андреевна Красильникова. – М. : ООО «Дом педагогики», 2006. – 231с.

323. Красильникова В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: монография / Вера Андреевна Красильникова. – М. : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 339с.

324. Красильникова В. А. Технология разработки компьютерных обучающих средств / В. А. Красильникова // Сб. статей IX Международной НПК. – 2003. – Вып. 7. – Том 2. – М. : МГТА. – С. 277-285.

325. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний: Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 74 – 75.

326. Крузе Б. А. Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования / Б.А. Крузе // Язык и культура. – 2010. – Вып. 3.– С. 119-133.

327. Крузе Б. А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования)» / Б. А. Крузе. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.

328. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. К. Крупченко. – М., 2007. – 46 с.

329. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику : монография / Анна Константиновна Крупченко. – М. : МФТИ, 2005. – 310 с.

330. Крюкова О. А. Термины лингводидактики во французском и русском языках : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : 10.02.05 «Романские языки» / О. А. Крюкова. – М., 2005. – 28 с.

331. Кудряшова О. В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кудряшова Ольга Васильевна. – Челябинск, 2005. – 192 с.

332. Кузнецова Е. В. Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Кузнецова. – Шуя, 2012. – 24 с.

333. Кузовлева Н. Е. Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузовлева Наталья Ефимовна. – Липецк, 1995. – 233 с.

334. Кузьмина Л. Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузьмина Лариса Григорьевна. – М., 1998. – 237 с.

335. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : АПН, 1990. – 149 с.

336. Куклина Е. Н. Формирование опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза на основе проблемно-рефлексивного подхода : монография / Елена Николаевна Куклина. – Сочи : РИЛ СГУТиКД, 2008. – 150 с.

337. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования : монография / Салима Сагиевна Кунанбаева. – Алма-Аты, 2010. – 344 с.

338. Курашинова А. Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Курашинова Анжела Хафановна. – Ставрополь, 2007. – 173 с.

339. Курлыгина О. Е. Методическая задача как средство формирования

лингвометодической компетентности учителя начальных классов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / О. Е. Курлыгина. – М., 2012. – 28 с.

340. Курникова Н.С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. С. Курникова. – Чебоксары, 2008. – 22 с.

341. Курылёв А. С. Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. С. Курылёв. – Калининград, 2008. – 35 с.

342. Кушнир А. М. Педагогика иностранного языка / Алексей Михайлович Кушнир. – М., 1997. – 192 с.

343. Лабенко О. А. Орфографічні особливості омонімів сучасної французької мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 10.02.05 «Романські мови» / О. А. Лабенко. – К., 2003. – 21 с.

344. Лаврова О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе)» / О. А. Лаврова. – М., 2010. – 21 с.

345. Лагунова М. В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза : монография / М. В. Лагунова, Т. В. Юрченко; Нижегород. гос. архит.- строит. ун-т – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2011. – 167 с.

346. Лапенко М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / М. В. Лапенко. – М., 2014. – 43 с.

347. Лапина В. Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02

«Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / В. Е. Лапина. – М., 2010. – 24 с.

348. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

349. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія / Тетяна Іванівна Левченко. – Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2002. – 512 с.

350. Левшин М. Электронный підручник у системі навчально-методичного забезпечення ВНЗ / М. Левшин, Ю. Прохур, О. Муковіз // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 60-67.

351. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

352. Леонтьева Т. П. О разработке электронного учебно-методического комплекса по методике преподавания иностранных языков / Т. П. Леонтьева // Заграничные языки ў Рэспубліцы Беларусь, 2009. – № 2. – С. 3 – 8.

353. Линченко Е. В. Обучение устному иноязычному общению студентов старших курсов языковых факультетов на материале средств массовой информации (английский язык как второй иностранный) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Линченко Елена Викторовна. – СПб., 2003. – 301 с.

354. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: романські мови» / І. І Липська. – К., 2010. – 27 с.

355. Лободанов А.П. Грамматические трудности французского языка. Краткий словарь употребления предлогов / Александр Павлович Лободанов. – М. : АСТ, Астрель. – 2003. – 161 с.

356. Логинова Л. А. Научно-исследовательская деятельность студентов как условие повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста : [Электронный ресурс] / Л. А. Логинова. – Режим доступа: <http://sociosfera.com/publication/conference/2013/198/>

357. Ложкина Н. М. Формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ложкина Наталия Михайловна. – Нижний Новгород, 2014. – 208 с.

358. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания



русского языка: [учебное пособие для студентов пед. ин-тов]. / Михаил Ростиславович Львов. – М., 1988. – 240 с.

359. Любимова Н. А. Проблема фонетической базы в условиях межъязыковой интерференции / Н. А. Любимова. – М. : Языковое и литературное образование в школе и вузе. – СПб., 1997. – 412 с.

360. Люботинский А.А. Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования)» / А. А. Люботинский. – СПб., 2014. – 27 с.

361. Ляховицкий М. В. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М. В. Ляховицкий, Е. И. Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1984. – №2. – С. 18-23.

362. Мазунова Л. К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный» / Лидия Константиновна Мазунова. – М. : Наука, 2006. – 304 с.

363. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Л. К. Мазунова. – М., 2005. – 56 с.

364. Майер Н. В. Види навчально-методичних задач для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь майбутнього викладача французької мови / Н. В. Майер // Іноземні мови. – 2014. – № 4. – С. 33-39.

365. Майер Н. В. Використання Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування франкомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Іноземні мови.– 2013. – № 1. – С. 24-27.

366. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Іноземні мови. – 2013. – № 3. – С. 19-24.

367. Майер Н. В. Дослідницькі знання, навички та вміння майбутнього викладача французької мови / Н. В. Майер // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – Ч. 2. – С. 214-222.

368. Майер Н. В. Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том VII (49): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 356-365.

369. Майєр Н. В. Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище як засіб формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майєр // Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн.. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – С.61-85.

370. Майєр Н. В. Майбутній викладач французької мови в процесі формування методичної компетентності / Н. В. Майєр // Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу : за результатами науково-методичних досліджень : Колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та інші.; [за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – 148 с.

371. Майєр Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Майєр Наталія Василівна. – К., 2010. – 286 с.

372. Майєр Н. В. Методична готовність майбутніх викладачів іноземних мов до професійної діяльності: сучасний стан і перспективи / Н. В. Майєр // Матеріали за 9-та міжнародна научна практична конференція, «Найновите постиження на європейската наука». – 2013. Том 10. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 37-39.

373. Майєр Н. В. Методична компетентність майбутніх викладачів французької мови як компонент загальнопрофесійної підготовки / Н. В. Майєр // Іноземні мови. – 2014. – № 1. – С. 35-39.

374. Майєр Н. В. Методична компетентність майбутнього викладача французької мови як основа розвитку акметодичної компетентності / Н. В. Майєр // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki – 2014» Volume 14. Pedagogiczne nauki : Przemysł. Nauka i studia. – Str. 51-53.

375. Майєр Н. В. Методична субкомпетентність майбутнього викладача французької мови з формування професійно орієнтованої граматичної компетентності / Н. В. Майєр // Іноземні мови. – 2015.– № 1. – С. 28-36.

376. Майєр Н. В. Методична субкомпетенція майбутнього викладача

французької мови з формування професійно орієнтованої лексичної компетентності / Н. В. Майер // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 5, Том II (53): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 138-148.

377. Майер Н. В. Методична субкомпетентність майбутнього викладача французької мови з удосконалення професійно орієнтованої орфографічної компетентності / Н. В. Майер // Іноземні мови. – 2015. – № 2. – С. 37-44.

378. Майер Н. В. Методическая субкомпетенция преподавателя по формированию профессионально ориентированной читательской компетентности у будущих учителей французского языка / Н. В. Майер // Научно-теоретический и практический журнал «Современный научный вестник». – 2015. – № 7 (254) – С. 56-67.

379. Майер Н. В. Методична субкомпетенція майбутнього викладача французької мови з формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності / Н. В. Майер // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2014. – Вип. 23. – С. 101-109.

380. Майер Н. В. Науково-дослідницька діяльність майбутніх викладачів французької мови : зміст та етапи реалізації / Н. В. Майер // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. № 80, ч. 2. – С. 175-181.

381. Майер Н. В. Особливості професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2014. – № 1. – Ніжин. – С. 175- 180.

382. Майер Н. В. Особливості формування методичної самостійності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – № 8(115), серпень 2014. – С. 58-63.

383. Майер Н. В. Принципи організації самостійної роботи студентів з французької мови у навчальному середовищі Moodle / Н. В. Майер // Міжнародна науково-практична конференція «Україна і світ: діалог мов та культур»: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 03-05 квітня 2013 року. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – С.546-547.

384. Майер Н. В. Професійно орієнтована інформаційно-комунікаційна діяльність майбутнього викладача французької мови / Н. В. Майер // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання

іноземних мов : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 15-16 травня 2014 р., ТНЕУ. – Тернопіль : Крок, 2014. – С. 158-159.

385. Майер Н. В. Роль методичної рефлексії у процесі формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Матеріали за 10-а міжнародна научна практична конференція, «Найновите постиження на європейската наука». – 2014. Том 11. Педагогически наука. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – С. 79-80.

386. Майер Н.В. Складові методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 19-21 березня 2014 року. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – С. 564-565.

387. Майер Н. В. Соціальні ролі сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference “Zprávy vědecké ideje – 2013”. – Díl 11. Pedagogika : Praha. Publishing House “Education and Science” s.r.o – S. 6-8.

388. Майер Н. В. Структура методичної компетентності майбутнього викладача французької мови / Н. В. Майер // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб.статей: Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 128-135.

389. Майер Н. В. Сучасний стан дослідження проблеми формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови вищих навчальних закладів / Н. В. Майер // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 47 / За заг. редакцією проф. Матвієнко О.В., укладач доц. Кудіна В.В. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – С. 101-105.

390. Майер Н. В. Тенденції і перспективи формування методичної готовності майбутніх викладачів іноземних мов / Н. В. Майер // Іноземні мови. – 2014. – № 2. – С. 29-33.

391. Майер Н. В. Теоретичні засади розроблення концепції формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія. Педагогіка. Психологія». – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2013. – Вип. 27. – С. 225-232.

392. Майер Н. В. Типологія навчально-методичних задач для формування складників методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2014. – Вип. 29. – С. 210-216.

393. Майєр Н. В. Формування у майбутніх викладачів французької мови методичної субкомпетенції в навчанні аудіювання / Н. В. Майєр // Компетентність в аудіюванні майбутнього вчителя і викладача іспанської та французької мов: теорія і практика формування: Колективна монографія / Бігич О. Б., Майєр Н. В., Руснак Д. А., Яковенко-Глушенкова Є. В. / за заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – С. 55-89.

394. Майєр Н.В. Функції навчально-методичних задач для майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майєр // Materials of the X International scientific and practical conference, «Proceedings of academic science». – 2014. Volume 3. Pedagogical sciences. Physical culture and sport. Music and life. Sheffield. Science and education LTD – p. 3-4.

395. Макарова Т. С. Электронное учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы будущих учителей иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Макарова Татьяна Сергеевна. – М., 2009. – 199 с.

396. Макеева С. Н. К проблеме совершенствования терминосистемы методики обучения иностранным языкам / С. Н. Макеева // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы международной научно-практической конференции 1–2 октября 2011 года. – Пенза – Москва – Репт: Научно-издательский центр «Социо-сфера», 2011. – С. 125-132.

397. Макеева С. Н. Формирование методической компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего образования)» / С. Н. Макеева. – Нижний Новгород, 2013. – 26 с.

398. Малафійк І. В. Дидактика : [навчальний посібник] / Іван Васильович Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.

399. Малёв А. В. Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи : языковой факультет, педагогический вуз: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Малёв Алексей Витальевич. – М., 2005. – 180 с.

400. Малушко Е. Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» / Е. Ю. Малушко. – Пятигорск, 2013. – 25 с.

401. Малькова Е. С. Компонентный состав методической компетенции лингвиста-преподавателя в контексте оптимизации обучения [Электронный ресурс] / Е. С. Малькова. – Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)

402. Мамонтова Т. С. Формирование профессионально-методической компетентности будущих учителей математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мамонтова Татьяна Сергеевна. – Ишим, 2009. – 233 с.

403. Манухина Ю. В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Манухина Юлия Викторовна. – М., 2006. – 268 с.

404. Маняйкина Н. В. Задачный подход в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология, уровень профессионального образования)» / Н. В. Маняйкина. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.

405. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. В. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 64 с.

406. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

407. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: [пособие для учителя] / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

408. Маркова Ю. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Ю. Ю. Маркова. – М., 2011. – 23 с.

409. Маркушевская Л. П. Аннотирование и реферирование : [методические рекомендации для самостоятельной работы студентов] / Л. П. Маркушевская, Ю. А. Цапаева. – СПб ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.

410. Матиенко А. В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Матиенко Анжелика Валерьевна. – Тамбов, 2009. – 347 с.

411. Матиенко А. В. Стратегии выполнения тестов в структуре тестовой компетенции учащихся / А. В. Матиенко // Известия российского

государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – Вып. № 71.– С. 276-282.

412. Маханькова Н. В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании : [учеб. пособие] / Н. В. Маханькова, Л. В. Мокрушина / под ред Т. И. Зелениной. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 125 с.

413. Махмурян К. С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / К. С. Махмурян. – М., 2009. – 50 с.

414. Мацнєва О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мацнєва Оксана Анатоліївна. – К., 2009. – 261 с.

415. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. Б. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Вища школа, 1989. – 184 с.

416. Машкина Ю.В. Методика формирования иноязычных грамматических навыков у студентов-бакалавров лингвистического вуза посредством мультимедийной программы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / Ю. В. Машкина. – Нижний Новгород, 2012. – 18 с.

417. Медведева Л. С. Технология развития умения анализировать профессиональную деятельность учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Медведева Людмила Сергеевна. – Липецк, 1999. – 179 с.

418. Мелёхина Е. А. Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка: рефлексивный подход [Электронный ресурс] / Е. А. Мелёхина– Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)

419. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: [учебное пособие] / В. А. Бухбиндер, Г. А. Китайгородская и др. / под ред. В. А. Бухбиндера и Г. А. Китайгородской. – К. : Выща школа, 1988. – 343 с.

420. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

421. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних

закладах: [підручник] / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матер»).

422. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

423. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [учебник] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.

424. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : [учеб. пособие] / отв. Ред. А. Н. Шамоу. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. – 253 [3] с.

425. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції. Курс лекцій (схеми і таблиці): [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с.

426. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 25-34.

427. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.»] / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.

428. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь : толковый словарь терминов методики обучения языкам / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.

429. Миньяр-Белоручев Р. К. «Примитивная» грамматика для изучающих иностранный язык / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 27-29.

430. Миролубов А. А. К проблеме аттестации учителей иностранного языка / А. А. Миролубов, И. Л. Бим, М. З. Биболетова, М. Л. Вайсбург, Л. М. Садомова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 6. – С. 15-21.

431. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О. Є. Мисечко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 174-178.

432. Михайлов С. Н. Компьютерная коммуникативная среда как фактор оптимизации процесса обучения РКИ автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / С. Н. Михайлов. – М., 2006. – 23 с.



433. Михайлова Н. В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Н. В. Михайлова – Оренбург, 2012. – 25 с.

434. Михайлова Н. Г. Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов (профильный класс, английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Н. Г. Михайлова. – Тамбов, 2008. – 20 с.

435. Михалевская И. И. Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов : на материале терминов методики преподавания английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Михалевская Ирина Ивановна. – М., 2001 – 253 с.

436. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / А. Э. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 26 с.

437. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : [навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів] / Неля Євтихіївна Мойсенюк. – [вид. 5-те, доп. і перероб.]. – К., 2007. – 655 с.

438. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Молокович Ольга Олексіївна. – К., 2001. – 243 с.

439. Молочкова И. В. Психолого-педагогические аспекты осмысленного учения : [учебное пособие] / Ирина Владимировна Молочкова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2001. – Ч. I. – 86 с.

440. Морозов А. В. Особенности профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в XXI веке [Электронный ресурс] / А. В. Морозов. – Режим доступа: [www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc](http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2011/1/01.doc)

441. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования)» / Д. Л. Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

442. Морозова В. С. Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к реализации культурологического подхода в обучении :

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Морозова Вера Сергеевна. – Калуга, 2003. – 211 с.

443. Морська Л. І. Теоретико-методичні засади розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту : монографія / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2006. – 160 с.

444. Мосина М. А. Интеграция современных образовательных педагогических технологий в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка / М. А. Мосина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 (часть 8). – С. 1699-1703.

445. Мосина М. А. Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Мосина Маргарита Александровна. – Нижний Новгород, 2014. – 409 с.

446. Москалева И. С. Технология профессионально-направленного обучения в подготовке учителя иностранного языка / И. С. Москалева // Иностранные языки в школе. – 2007 – № 7. – С. 78-82.

447. Московская Н. Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Московская Наталия Леонидовна. – Сходня, 2004. – 436 с.

448. Мощанская Е. Ю. Формирование умений невербального общения в ситуации иноязычного монологического высказывания (на примере ситуации презентации) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мощанская Елена Юрьевна. – Пермь, 2001. – 204 с.

449. Мулютина Т. Ю. Антипословица как средство создания языковой игры (на материале английского языка) / Т. Ю. Мулютина // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации : материалы III Международной научно-практической конференции 24-25 марта 2011 г. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2011. – С. 189-192.

450. Мусульбес С. Н. Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения (языковой вуз, продвинутый этап, английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Мусульбес София Николаевна. – М., 2005. – 22 с.

451. Мутовкина О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков / Ольга Михайловна Мутовкина. – Волгоград, 2001. – 188 с.

452. Мынбаева А. К. Инновационные методы обучения, или как

інтересно преподавать : [учебное пособие] / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – [4-е изд., доп.]. – Алматы, 2010. – 344 с.

453. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.– 104 с.

454. Надеин В. В. Методические основы самообразовательной деятельности студентов в процессе их профессиональной підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Надеин Владимир Васильевич. – М., 2001. – 153 с.

455. Надточева Е. С. Развитие профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранного языка / Е. С. Надточева // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – N 3 (78). – С. 103-109.

456. Надточева Е.С. Развитие профессионально-методических умений будущих учителей иностранного языка на занятиях по домашнему чтению (второй иностранный язык как параллельная специальность) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология, уровень высшего профессионального образования)» / Е. С. Надточева, 2010. – 23 с.

457. Назаров С. А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза / С. А. Назаров // Научная мысль Кавказа. – 2006. – Спецвып. № 2. – С. 68-71.

458. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

459. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш і ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім Пляєди», 2011. – 100 с.

460. Національний проект «Відкритий світ» – створення інформаційно-комунікаційної освітньої мережі національного рівня на базі технологій радіозв'язку четвертого покоління (4G)» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1374-2011-%D1%80>

461. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

462. Никитина Е. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед.

наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Ю. Никитина. – Новокузнецк, 2007. – 24 с.

463. Никитина Ю. А. Речеведческий подход к формированию умений аудирования как средство повышения профессиональной компетенции студентов факультетов иностранных языков : на материале жанров англоязычной новостной информации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никитина Юлия Анатольевна. – Тольятти, 2002. – 238 с.

464. Николаева Л. В. Управление самостоятельной работой студентов в интерактивной информационно-образовательной среде / Л. В. Николаева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2001. – № 1. – С. 160-163.

465. Николаева М. А. Лексические трудности французского языка. (на франц. яз.): [пособие для студентов фак.иностран. яз. пед. ин-тов., изд. 2-е, испр. и доп.] / М. А. Николаева, М. М. Болдырева. – Л. : Просвещение, 1976. – 246 с.

466. Николаева С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : [навч. посіб.] / Софія Юрїївна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.

467. Ниматулаев М. М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе возможностей веб-технологий / М. М. Ниматулаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 3 (май-июнь). – С. 27-29.

468. Новиков А. М. Бремя традиций: на пути от школы знаний к школе дела / [Электронный ресурс] А. М. Новиков – Режим доступа: [http://www.anovikov.ru/artikle/sh\\_zd.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/sh_zd.htm)

469. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

470. Ногаева В. У. Обучение интерпретации невербальных средств общения как опоры для понимания иноязычной речи на слух (французский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ногаева Виктория Урузмаговна. – М., 2006. – 229 с.

471. Носачёва Е. А. Овладение стратегической компетенцией – составная часть подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков / Е. А. Носачева // Культура. Наука. Интеграция. – 2009. – № 1-2. – С. 87-98.

472. Носачёва Е. А. Основы развития профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков как субъекта учебной деятельности / Е. А. Носачева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. –

№ 100. – С. 37-47.

473. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед наук: 13.00.02 / Носонович Елена Викторовна. – Тамбов, 1999. – 175 с.

474. Нужа И. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / И. В. Нужа – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-137750.html>

475. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях [Электронный ресурс] / О. А. Обдалова – Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/05/image/05-093.pdf>

476. Обухова Н. В. Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования)» / Н. В. Обухова. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

477. Обучение иностранному языку как специальности (для институтов и факультетов иностранных языков): [учеб. Пособие] / М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье и др. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. школа, 1982. – 255 с.

478. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных заведениях: [учеб. пособие] / Под ред. А. А. Миролюбова и А. В. Парахиной. – М. : Высш. школа, 1978. – 264 с.

479. Овечкина Ю. Р. Развитие коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования)» / Ю. Р. Овечкина. – Екатеринбург, 2013. – 22 с.

480. Овчинникова М. Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы (английский язык, филологический профиль) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Овчинникова М.Ф. – Улан-Удэ, 2008. – 28 с.

481. Овчинникова Т. Е. Обучение иноязычной письменной речи студентов университета / Т. Е. Овчинникова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 6. – С. 141-144.

482. Олейникова Е.А. Методика тестирования грамматики в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (французский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Е. А. Олейникова. – М., 2010.– 24 с.

483. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / сост. Н. В. Соловова; под ред. В. П. Гарькина. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 15 с.

484. Організація позааудиторної самостійної роботи студентів магістратури з дисципліни «Методика навчання іноземних мов і перекладу у вищих навчальних закладах»: [навч.-метод. посібник] / Н. Ф. Бориско, Н. В. Майєр – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – 74 с.

485. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Орловська Лідія Костянтинівна. – К., 2010. – 304 с.

486. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англійської граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Осідак Вікторія Василівна. – К., 2004. – 175 с.

487. Осин А. В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // Интернет-порталы : содержание и технологии : сб. научн. ст. – Вып. 4 / Редкол. : А. Н. Тихонов и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». – М. : Просвещение, 2007. –С. 12-29.

488. Осин А. В. Технология и критерии оценки образовательных электронных изданий [Электронный ресурс] / А. В. Осин– Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/2001/ito/P/P-0-6.html>

489. Осипова Н. В. Подготовка учителя иностранного языка в контексте глобального образования : на материале французского языка : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Осипова Надежда Васильевна. – Елец, 2010. – 199 с.

490. Осипова Т. П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов / Т. П. Осипова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 163-166.

491. Осипян Т. Г. Обучение иноязычной орфографической компетенции студентов-лингвистов (английский язык как второй иностранный) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и

методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» / Т. Г. Осипян. – Пятигорск, 2009. – 23 с.

492. Османова И. В. Формирование лингвистической компетенции в обучении чтению студентов начального этапа вузов/факультетов лингвистического профиля (на материале лексики с национально-культурной семантикой английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» / И. В. Османова. – Пятигорск, 2009. – 22 с.

493. Основи методології наукових досліджень : [навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів] / за ред. А. Є. Конверського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.

494. Основы методики преподавания иностранных языков: [учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков] / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. М. Плахотник, Л. Польш, В. Штраусс / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К. : «Вища школа», 1986. – 334 с.

495. Острикова Т. А. Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Т. А. Острикова. – М., 2006. – 40 с.

496. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. – Под редакцией проф. И. М. Бермана и проф. В. А. Бухбиндера. – К. : «Вища школа», 1977. – 175 с.

497. Очкасова В. Н. Методика обучения французской диалогической речи на II курсе языкового вуза с помощью ситуативно направленных упражнений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Очкасова Валентина Николаевна. – К., 1975. – 155 с.

498. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Т. Ю. Павельева. – Тамбов, 2010. – 21 с.

499. Павлишак Т. А. Лингвокультурологическая интерпретация художественного произведения как компонент профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (французский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» /

Т. А. Павлишак. – М., 2007. – 23 с.

500. Павлова Т. Б. Модель подготовки преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной среде / Т. Б. Павлова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 116. – С. 205 – 210.

501. Павлюкевич Л. В. Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень высшего профессионального образования)» / Л. В. Павлюкевич. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

502. Панкратова О. П. Реализация компетентного подхода в формировании информационной образовательной среды вуза (на примере Ставропольского государственного университета) / О. П. Панкратова. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 3 (май-июнь). – С. 42-45.

503. Пантилеева М. С. Контроль иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранных языков / М. С. Пантилеева // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 8. – С. 176-180.

504. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение: [учеб. пособие для студ. вузов] / Альвина Павловна Панфилова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2009. – 192 с.

505. Панченко Л. Ф. Підготовка майбутніх філологів до використання інформаційних технологій в лінгвістичних дослідженнях / Л. Ф. Панченко // Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2009. – № 15 (178). – С. 193-200.

506. Панченко Л. Ф. Проектна діяльність студентів в інформаційно-освітньому середовищі університету із використанням соціальних сервісів Інтернет / Л. Ф. Панченко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта : науч. моногр. за ред. проф. Єрмакова С. С. – Харьков : ХДАДМ, (ХХПИ), 2008. – С. 117-121.

507. Панченко Л. В. Методика формирования у студентов иноязычной социокультурной компетенции на основе Интернет-ресурсов (английский язык, специализированный вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень высшего профессионального образования)» / Л. В. Панченко. – М., 2012. – 26 с.



508. Панченко Л. Ф. Навчання студентів створенню мап знань за допомогою системи Freemind / Л. Ф. Панченко, Я. М. Димарський, М. В. Разоренова // Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2009. – № 23(186). – С. 35-38.

509. Панюкова С. В. Теоретические основы разработки и использования информационных и коммуникационных технологий в личностно ориентированном обучении (на примере общепрофессиональных дисциплин технических ВУЗов) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Панюкова Светлана Валерьевна. – М., 1998. – 390 с.

510. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 71-84.

511. Парнюгин А. С. Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов вуза (английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / А. С. Парнюгин. – Томск, 2007. – 23 с.

512. Паршукова Г. Б. Информационная компетентность личности. Диагностика и формирование : монография / Галина Борисовна Паршукова. – НГТУ. – Новосибирск, 2006. – 253 с.

513. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991 – 223 с.

514. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

515. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Ефим Израилевич Пассов.. – М., 2000. – 173 с.

516. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

517. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.

518. Паустовська М.В. Навчання майбутніх учителів німецької мови усного монологічного висловлювання засобами театральної педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Паустовська Маріанна Володимирівна. –

К., 2010. – 358 с.

519. Пахомова Н. Г. Методична основа модульної технології навчання / Н. Г. Пахомова // Управління в освіті : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти [та ін.]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 243-244.

520. Пашковская С. С. Дифференцирующая модель обучения русскому произношению : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / С. С. Пашковская. – М., 2010. – 48 с.

521. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / В. С. Пащук. – К., 2002. – 18 с.

522. Педагогические технологии : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей] / Под общей ред. В. С. Кукушина. — Серия «Педагогическое образование». — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.

523. Педагогические технологии дистанционного обучения: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

524. Пеняева С. А. Рефлексивные составляющие компетентности и особенности их формирования у студентов в процессе обучения / С. А. Пеняева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1 (январь-февраль). – С. 11-14.

525. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно-орієнтованих слуховимовних навичок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / В. В. Перлова. – К., 2007. – 20 с.

526. Перлова В.В. Прийоми корекції помилок у вимові учнів середньої школи / В. В. Перлова // Іноземні мови. – № 1. – 2011. – С. 31-35.

527. Перлова О. В. Методика обучения филологическому чтению как компоненту профессиональной подготовки (английский язык, языковой вуз): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» /

О. В. Перлова. – М., 2009. – 25 с.

528. Петухова Т. П. Конструирование компетентностно-ориентированной асинхронной самостоятельной ИТ-работы студентов / Т. П. Петухова // Высшее образование сегодня. – М., 2011. – № 6. – С. 6-10.

529. Петухова Т. П. О проблеме организации самостоятельной работы студентов при реализации образовательных программ на основе ФГОС ВПО. Опыт Оренбургского государственного университета : [Электронный ресурс] / Т. П. Петухова – Режим доступа: [kpfu.ru/docs/F2008488437/Петухова.ppt](http://kpfu.ru/docs/F2008488437/Петухова.ppt)

530. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый и др. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

531. Плетяго Т. Ю. Совершенствование читательской компетентности студентов вуза на основе развивающего потенциала межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования)» / Т. Ю. Плетяго. – Тюмень, 2013. – 26 с.

532. Плотніков Є. О. Формування англомовної рецептивної граматичної компетенції у майбутніх учителів з використанням мультимедійних навчальних засобів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Є. О. Плотніков. – К., 2013. – 24 с.

533. Подобин А. Е. Вариативно-ситуационный подход к формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя во внеаудиторной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06, 13.00.08 / Подобин Алексей Евгеньевич. – Кострома, 1999. – 228 с.

534. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [навчальний посібник для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко – К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.

535. Подповетна Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Подповетная. – Челябинск, 2012. – 47 с.

536. Покушалова Л. В. Внеаудиторная работа как компонент самореализации студентов / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 4. – Т.2. – С. 118-120.

537. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней

общеобразовательной школы на примере английского языка : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Полат Евгения Семеновна. – М., 1988. – 426 с.

538. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева : Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

539. Положення про дистанційне навчання // Наказ МОН № 466 від 25.04.13р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Dist\\_osv/2999/](http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/)

540. Поляков В. М. Комплекс видеофильмов для обучения студентов анализу урока иностранного языка / В. М. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1 – С. 24-31.

541. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 15-24.

542. Поникаровская С. В. Системная модель методической подготовки преподавателя иностранного языка в педагогическом вузе / С. В. Поникаровская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 101-108.

543. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина: Монография. – М. : Изд-во Машиностроение – 1, 2002. – 128 с.

544. Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Попова Валентина Ивановна. – Оренбург, 2003. – 332 с.

545. Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык») : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Попова. – Спб., 2011. – 50 с.

546. Посохова А. В. Лексична компетенція як важливий фактор формування мовної особистості фахівця / А. В. Посохова // Педагогічні науки: збірник наукових праць –2010. – № 54.– С. 104-107.

547. Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении

аудированию на материале социомаркированных текстов: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / В. А. Потемкина. – СПб., 2010. – 25 с.

548. Практикум по методике преподавания иностранных языков : [учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.»] / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, И. П. Андреева и др.; Под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.

549. Практический курс методики преподавания иностранных языков : [учебное пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» высших учебных заведений] / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян [и др.]. – [4-е изд.]. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 288 с.

550. Прасолова Е. Л. Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя в вариативном образовании : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Прасолова Елена Лазаревна. – Калуга, 2001. – 423 с.

551. Преподаватель в XXI веке : [рек. указ., 2000-2010гг.] / сост.: О. П. Шрейн, Е. А. Штумпф; под ред. О. И. Ткаченко. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.

552. Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста і магістра // Наказ Міністерства освіти і науки України від 9 листопада 2010р. № 1067, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010р. № 722 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-vvedennja-v-diyu-pereliku-specialnostei-za-jakimi-zdiisn-doc38057.html>

553. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти // Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176 від 14 серпня 2013р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/)

554. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року / Постанова Кабінету Міністрів України № 494 від 13 квітня 2011р. : [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-p>

555. Про затвердження переліку паспортів у галузі педагогічних наук / Постанова Президії Вищої атестаційної комісії України від 14.09.2006р.

№ 6-06/8 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://lawua.info/jurdata/dir140/dk140133.htm>

556. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Наказ Міністерства освіти України № 161 від 02.06.93р. [Електронний ресурс] – Режим доступу:  
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

557. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Прокофьева Анна Геннадьевна. – Волгоград, 2008. – 222 с.

558. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія / Н. В. Зінукова, Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Дніпропетровськ, 2009. – 492 с.

559. Професійно-практична підготовка майбутніх викладачів вищої школи : педагогічна практика, науково-асистентська практика / Укл.: М. І. Соловей, В. В. Кудіна, В. С. Демчук, Н. В. Майєр, Є. С. Спіцин. – [4-е вид., доп.]. – К. : Ленвіт, 2014. – 171 с.

560. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку : под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. – М., 1972. – 106 с.

561. Птущенко Е. Б. Адаптивная модель системы обучения в условиях использования информационных технологий как основа формирования профессиональной компетентности специалиста : [Електронний ресурс] / Е. Б. Птущенко. – Адыгейский государственный университет (АГУ). Майкоп: ИТО-2006/– Режим доступу: <http://ito.edu.ru/index.html>

562. Путистина О. В. Технология использования интерактивных форм работы при обучении иностранному языку / О. В. Путистина // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : материалы региональной научно-практической конференции 14-15 ноября 2007 года. – Мурманск : МГПУ, 2008. – С. 105-109.

563. Пшеничнова С. Н. Развитие организационных умений как компонентов профессионального мастерства учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пшеничнова Светлана Николаевна. – Елец, 2004. – 154 с.

564. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. – 396 с.

565. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Разуваева Татьяна Александровна. – Тула, 2006. – 234 с.

566. Рахманов И. В. О преподавании методики в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / И. В. Рахманов // Иностранные языки в школе, специальный выпуск «Золотые страницы». – 2010. – № 4. – С. 123-128.

567. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке : [учебно-методическое пособие] / сост. : Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2012. – 122 с.

568. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: [учебно-методическое пособие] / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.

569. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 282 с.

570. Розвиток професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : проблемні завдання : [навчальний посібник] / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, О. Є. Мисечко, Л. І. Березенська, Н. П. Сіваєва / За заг. Ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. – 221 с.

571. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогического вуза (французский язык) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Розенбаум Ежи Максимилианович. – М., 1983. – 448 с.

572. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика : монография / Ирина Николаевна Розина. – М. : Логос, 2005. – 460 с.

573. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований / И. Н. Розина // Educational Technology & Society 8 (2). – 2005. – С. 257–264.

574. Розина И. Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень высшего профессионального образования)» / И. Н. Розина. – М., 2005. – 49 с.

575. Роман С. В. Методика проведения занятий по практике английского языка с использованием учебнопрофессиональных задач (I курс языкового педвуза) : дис. ... канд. пед наук: 13.00.02 / Роман Светлана

Владимировна. – К., 1982. – 230 с.

576. Романов А. М. Педагогические условия формирования смыслообразующей мотивации студентов вуза в информационно-образовательной среде / Александр Михайлович Романов. – М. : Изд-во «Элит», 2009. – 343 с.

577. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням веб-сайту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Романюк Юлія Вікторівна. – К., 2012. – 277 с.

578. Ромашенко В. Є. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Ромашенко. – К., 2014. – 21 с.

579. Рубина Н. С. Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень высшего профессионального образования)» / Н. С. Рубина. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

580. Рунгш Н. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к системно-ролевой деятельности на основе гендерного подхода : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Рунгш. – Чебоксары, 2007. – 18 с.

581. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руснак Діана Андріївна. – К., 2009. – 345 с.

582. Рябих М. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей форм способу та часу англійського дієслова : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / М. В. Рябих. – К., 2004. – 23 с.

583. Рязанова Е. А. Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Е. А. Рязанова. – М., 2012. – 24 с.

584. Савельева Л. В. Гармонизирующая модель начального образования как условие реализации познавательного потенциала школьников : автореф.



дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (гуманитарные и естественные науки, уровень начального образования) / Л. В. Савельева. – СПб., 2008. – 46 с.

585. Савицька Т. В. Дидактичні передумови формування у майбутніх учителів іншомовної аудитивної компетенції / Т. В. Савицька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2002. – Вип. 5. – С. 273-279.

586. Савицька Т.В. Комплекс професійних умінь навчання аудіювання майбутніх учителів іноземних мов / Т. В. Савицька // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – 2003. – № 12. – С. 118-120.

587. Самсикова Н. В. Из опыта индивидуализированного обучения говорению в средней школе / Н. В. Самсикова, В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 2 – С. 26-31.

588. Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феликс». – 1998. – 544 с.

589. Санкова Е. И. Методика преемственного развития лексического навыка чтения на I этапе обучения английскому языку (неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Санкова Елена Ивановна. – Ленинград, 1984. – 222 с.

590. Сарана Т. П. Компьютерные программы в самообучении иностранному языку на отделениях заочного обучения : английский язык, лингвистический вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сарана Татьяна Петровна. – Пятигорск, 2003. – 203 с.

591. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2010 (январь). – № 1.– С. 31-40.

592. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови»/ В. П. Свиридюк. – К., 2004. – 20 с.

593. Седов С. А. К вопросу о повышении эффективности профессионального труда учителя / С. А. Седов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – №1 (январь-февраль). – С. 24-29.

594. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – 224 с.

595. Семенова Н. Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения

студентов технических вузов электротехническим дисциплинам : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Н. Г. Семенова. – Астрахань, 2007. – 35 с.

596. Семенова Е.С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. С. Семенова. – Чебоксары, 2007. – 25 с.

597. Семенова О. М. Формирование критического мышления студента-будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Семенова Ольга Михайловна. – Самара, 2009. – 235 с.

598. Семенова Э. В. Аннотирование иноязычного текста как средство повышения качества учебных достижений студентов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Э. В. Семенова. – Саратов, 2007. – 25 с.

599. Сенашенко В. С. Индивидуализация учебного процесса как основа обновления характера и видов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : [Электронный ресурс]. / В. С. Сенашенко, О. В. Богословская. – Режим доступа : [http://www.conf.muh.ru/071227/thesis\\_Senashenko2.htm](http://www.conf.muh.ru/071227/thesis_Senashenko2.htm)

600. Сергеева Е. В. Методика обучения тематическому соответствию иноязычного дискурса эссе (языковой вуз, 1 курс) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сергеева Екатерина Викторовна. – Тамбов, 2005. – 180 с.

601. Сергеева Н. Н. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Н. Н. Сергеева, В. В. Новикова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 214-220.

602. Сердюк Е. В. Управление обучением монологической речи студентов языкового факультета педагогического вуза на основе методически значимых контекстов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология, уровень профессионального образования» / Е. В. Сердюк. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.

603. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Сериков; под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр

«Академия», 2008. – 256 с.

604. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / О. О. Сіваченко. – К., 2009. – 22 с.

605. Сиземина А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения (английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень высшего профессионального образования) / А. Е. Сиземина. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.

606. Симонян К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки) / К. В. Симонян. – М., 2008. – 20 с.

607. Синичкина Н. Е. Формирование лингвометодической компетенции будущего учителя родного русского языка в современном вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Е. Синичкина. – Нижний Новгород, 2010. – 36 с.

608. Синькевич К. М. Методика развития умений аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык) / К. М. Синькевич. – М., 2012. – 26 с.

609. Сисоєва С. О. Професійна підготовка в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти / С. О. Сисоєва // Педагог професійної школи.– 2003. – Вип. 5. – С. 20-24.

610. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ситнов Юрий Аркадьевич. – Пятигорск, 2005. – 345 с.

611. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.

612. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Складенко// Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 15-25.

613. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

614. Скурихина О. В. Организационно-педагогические условия овладения студентами способами проектной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Скурихина. – Киров, 2008. – 23 с.

615. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Изд-ский центр «Академия», 2002. – 576 с.

616. Слесарева Г. Д. Выпускная квалификационная работа как результат организации самостоятельной работы студентов в условиях реформирования высшей школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00 08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Д. Слесарева. – Киров, 2008. – 23 с.

617. Словник української мови : в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодіда. – Том 1. (А-В) – К. : Наукова думка, 1974. – 785 с.

618. Словник української мови : в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодіда. – Том 4. (І-М) – К. : Наукова думка, 1973. – 804 с.

619. Словник української мови : в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодіда. – Том 5. (Н-О) – К. : Наукова думка, 1974. – 840 с.

620. Словник української мови : в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодіда. – Том 10. (Т-Ф) – К. : Наукова думка, 1979. – 658 с.

621. Смирнова Е. В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности / Е. В. Смирнова // Самарский научный вестник. – 2013. – № 1(2). – С. 43-46.

622. Снегова О. В. Повышение языкового уровня студента вуза в процессе обучения чтению текстов социокультурной направленности (английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень высшего профессионального образования)» / О. В. Снегова. – Нижний Новгород, 2013. – 24 с.

623. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2011. – 200 с.

624. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Соколова Ірина Володимирівна. – К., 2008. – 603 с.

625. Соколова С. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соколова Світлана Володимирівна. – К., 2006. – 176 с.

626. Соловова Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Е. Н. Соловова. – М., 2004. – 33 с.

627. Соловова Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Соловова Елена Николаевна. – М., 2004. – 432 с.

628. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

629. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : монография / Елена Николаевна Соловова. – М. : Издательство Глосса-пресс, 2004. – 336 с.

630. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза : монография / Наталья Валентиновна Соловова. – М. : Изд-во АПК и ППРО, 2010. – 300 с.

631. Соловова Н. В. Структура методической компетентности преподавателей вуза на основе корреляционного анализа / Н. В. Соловова // Вестник СамГУ. – 2011. – № 1/2 (82). – С. 212-217.

632. Соловова Н. В. Управление методической работой в условиях реализации инновационных методических задач : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Соловова. – Самара, 2012. – 52 с.

633. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования : синергетический подход : монография / Евгения Александровна Солодова. – М., 2012. – 344 с.

634. Соломатина А. Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные

языки)» / А. Г. Соломатина. – М., 2011. – 24 с.

635. Солонцова Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс) : [учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений] / Людмила Павловна Солонцова. – Павлодар : ПГПИ, 2009. – 248 с.

636. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соляников Юрий Владимирович. – СПб., 2003. – 169 с.

637. Стариков С. А. Обучение педагогическим дисциплинам студентов вуза на основе дистанционных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стариков Сергей Александрович. – Екатеринбург, 2007. – 212 с.

638. Старкова Д. А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования)» / Д. А. Старкова. – Екатеринбург, 2009. – 24 с.

639. Стародубцева О. Г. Текстовый материал межпредметной направленности как основа процесса формирования лексических навыков профессионально ориентированной устной речи студентов младших курсов медицинского вуза / О. Г. Стародубцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 87-90.

640. Статник О. Оптимизация обучения немецкому языку посредством коммуникативных стратегий : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (немецкий язык)» / Оксана Статник. – Кишинэу, 2013. – 31 с.

641. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стеченко Тетяна Олександрівна. – К., 2004. – 200 с.

642. Столбова И. Д. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе / И. Д. Столбова, А. Н. Данилов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 4 (июль-август). – С. 24-30.

643. Стратегии самостоятельного изучения иностранных языков (на примере немецкого языка) : [методические рекомендации] / Казан. гос. ун-т; филол. фак.; каф. романо-герм. филол.; науч. ред. Ф. Л. Рантнер; сост.

Л. Ф. Закирова. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та им. В. И. Ульянова-Ленина, 2008. – 36 с.

644. Суйская В. С. Обучение межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия (на материале немецкого языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)» / В. С. Суйская. – Нижний Новгород, 2013. – 25 с.

645. Сухих О. В. Профессиональные компетенции преподавателя иностранных языков и культур : [Электронный ресурс] / О. В. Сухих. – Режим доступа : [www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch\\_2011\\_IX\\_00019.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch_2011_IX_00019.pdf)

646. Сухих О. В. Средства и методы профессиональной лингводидактической подготовки преподавателя иностранных языков и культур : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. В. Сухих. – Пятигорск, 2005. – 36 с.

647. Сухова Л. В. Система подготовки специалистов к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере : субъектный подход : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Сухова. – Волгоград, 2010. – 40 с.

648. Сухова Н. А. Формирование культурно-страноведческой компетенции на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной речи студентов педагогического вуза (второй курс, немецкий язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)» / Н. А. Сухова. – СПб., 2002. – 25 с.

649. Сысоев П. В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 100-110.

650. Сысоев П. В. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М. : Глоса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 182 с.

651. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-

технологий : [учебно-методическое пособие] / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д, М. : Феникс: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

652. Сысоев П. В. Обучение по индивидуальной траектории / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 4(24). – С. 121-131.

653. Сысоев П. В. Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 11-15.

654. Тазутдинова Э. Х. Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тазутдинова Эльвира Хакимовна. – Казань, 2010. – 200 с.

655. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Нина Фёдоровна Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

656. Талызина Н. Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека / Н. Ф. Талызина // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – С. 154-168.

657. Тамбовкина Т. Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проекта / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63-68.

658. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : дис. ... доктора пед наук : 13.00.02 / Тамбовкина Татьяна Юрьевна. – М., 2007. – 375 с.

659. Таможняя Е.А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления / Е. А. Таможняя // Вестник МГОУ. – 2010. – № 1. – С.188-193.

660. Таможняя Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»/ Е. А. Таможняя. – М., 2011. – 46 с.

661. Тарева Е. Г. Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / Е. Г. Тарева // Теория и методика обучения. Вестн. БГУ. – 2007. – Вып. 10. – С. 268-276.

662. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навчальний посібник] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.



663. Татарина М. А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» / М. А. Татарина. – М., 2005. – 22 с.

664. Татарничева С. Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татарничева Светлана Николаевна. – Тольятти, 2003. – 319 с.

665. Тевелевич А. М. Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины «Теория обучения иностранным языкам» : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. М. Тевелевич. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

666. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.

667. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / Заг. і наук. ред. Бігич О.Б. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

668. Терехова Г. В. Изменение статуса преподавателя в современную эпоху / Г. В. Терехова // Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. «Интеграция науки и практики в профессиональном развитии педагога» / Оренбургский гос. ун-т.– Оренбург : ОГУ, 2010. – С. 1457-1464.

669. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Терещук Діана Григорівна. – Тернопіль, 2013. – 200 с.

670. Тесевич О. Б. Методические аспекты приема драматизации во внеаудиторной работе по иностранному языку / О. Б. Тесевич // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27-28 ноября 2009 г., Минск / отв. ред. Л. В. Хведченя; О. И. Васючкова [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – С. 206-208.

671. Тимофеев А. В. Билингвальная модель профессиональной

подготовки будущего учителя иностранного языка : монография / А. В. Тимофеев, А. А. Ворожбитова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 129 с.

672. Тимофеева Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку : монография / Татьяна Ивановна Тимофеева. – Ульяновск : УлГТУ, 2011. – 136 с.

673. Тимофеева Ю. Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера / Ю. Ф. Тимофеева // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 119-125.

674. Типова програма дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах» / С. Ю. Ніколаєва, Н. Ф. Бориско. – К., 2012. – 48 с.

675. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) / Уклад. В. І. Мельник, А. П. Максименко та інш. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 230 с.

676. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании : теория и практика : [учебное пособие] / Светлана Владимировна Титова. – Изд-во : Квинто-Консалтинг. – М., 2009. – 240 с.

677. Титова С. В. Мобильное обучение иностранным языкам : [учебное пособие] / С. В. Титова, А. П. Авраменко. – М. : Издательство Икар, 2013. – 224 с.

678. Титова С. В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков : [учебное пособие] / С. В. Титова, А. В. Филатова. – М. : Издательство Икар, 2014. – 100 с.

679. Ткачева Ю. В. Системно-структурный подход к определению целей и содержания лингводидактической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Иностранный язык») : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Ю. В. Ткачева. – Иркутск, 2010. – 24 с.

680. Ткаченко Н. С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н. С. Ткаченко // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 382-384.

681. Толмачева Т. А. Методика обучения студентов речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения (языковой вуз, английский язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранное

языки)» / Т. А. Толмачева. – Улан-Удэ, 2009. – 27 с.

682. Толстова Д. Н. Методика формирования аудитивных фонетических навыков иноязычной речи на основе использования мультимедийного комплекса : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального образования» / Д. Н. Толстова. – Нижний Новгород, 2013. – 24 с.

683. Толстых О. М. Развитие профессионального уровня информационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе подготовки в области информатики и ИКТ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Толстых Олеся Михайловна. – Омск, 2006. – 181 с.

684. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Трофимова Людмила Валентиновна. – Тамбов, 2002. – 159 с.

685. Трошкина В. И. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку как одно из условий социальной адаптации будущих специалистов / В. И. Трошкина // ВУЗ Культуры и Искусств в образовательной системе региона : Самара : СГАКИ, 2007. – С. 185-188.

686. Трубачева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С.», 2004. – С. 51-56.

687. Трушкова И. Н. Обучение письменному выражению мыслей студентов старших курсов языковых вузов с помощью ресурсов Интернета : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / И. Н. Трушкова. – М., 2010. – 27 с.

688. Тутатчикова И. Н. Методика обучения письменной речи на английском языке на первом курсе языкового вуза с использованием печатного пособия и компьютерной программы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тутатчикова Ирина Николаевна. – М., 2003. – 158 с.

689. Тхаркахова А. Ш. Формирование ценностных ориентаций у школьников в процессе обучения иностранному языку / А. Ш. Тхаркахова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 1-6.

690. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою

мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська Ольга Олексіївна. – К., 2009. – 300 с.

691. Усачёва О. В. Система упражнений как особый вид формирования компетентности учителя иностранных языков / О. В. Усачёва // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2009. – №11(25). – С. 85-89.

692. Усенко И. Ю. Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Усенко Ирина Юрьевна. – СПб., 2009. – 235 с.

693. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза : монография / Александр Викторович Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

694. Федоров А. В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы / А. В. Федоров // Вестник высшей школы. – 2009. – № 7. – С. 34 – 44.

695. Федорова М. А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 / М. А. Федорова. – Орел, 2011. – 39 с.

696. Фетисова А. А. К проблеме отбора лексического минимума для студентов языкового вуза / А. А. Фетисова // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Теория и методика обучения. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского университета, 2008. – Вып. 15. – С. 296-300.

697. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / А. В. Филатова. – М., 2009. – 24 с.

698. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.

699. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Софья Кирилловна Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

700. Фомин Н. В. Методические аспекты организации самостоятельной

работы студентов в условиях двухуровневой системы образования / Н. В. Фомин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 1 (январь-февраль). – С. 29-34.

701. Фомин С. А. Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов инженерно-экономического профиля на базе обучающе-контролирующих программ (на материале деловой документации английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / С. А. Фомин. – Томск, 2000. – 17 с.

702. Фомина Е. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Н. Фомина. – Волгоград, 2007. – 25 с.

703. Фоміних Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні філологічних дисциплін : [навчально-методичний посібник] / Наталія Юріївна Фоміних. – Севастополь : Рібест, 2010. – 196 с.

704. Фрицко Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Фрицко Жанна Сергеевна. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.

705. Фроликова Е.Ю. Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии (начальный этап, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень высшего профессионального образования)» / Е. Ю. Фроликова. – М., 2014. – 26 с.

706. Хавронина С. А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» : [учебное пособие] / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. – М., 2008. – 198 с.

707. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков», 10.02.19 «Теория языкознания» / И. И. Халеева. – М., 1990. – 32 с.

708. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / Ирина Ивановна Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

709. Халилова Л. А. Развитие креативности как структурного

компонента педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. А. Халилова. – Пятигорск, 2010. – 20 с.

710. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень профессионального образования) / Л. П. Халяпина. – СПб., 2006. – 46 с.

711. Харитонов Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Харитонов Лилия Александровна. – Чебоксары, 2005. – 205 с.

712. Хильченко Т. В. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к самостоятельному совершенствованию письменной иноязычной речи (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хильченко Татьяна Викторовна. – Екатеринбург, 2004. – 247 с.

713. Хильченко Т. В. Формирование письменной речевой компетенции студентов языкового факультета вуза посредством технологии педагогической мастерской : [Электронный ресурс] / Т. В. Хильченко – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-18.pdf>

714. Хмель Н. Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса : [учебное пособие] / Наталия Дмитриевна Хмель. – Алматы, 2001. – 115 с.

715. Ходыкина А. В. Формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ходыкина Анна Вячеславовна. – М., 2011. – 186 с.

716. Хомицкая А. Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иностранной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хомицкая Алла Николаевна. – Нижний Новгород, 1999. – 278 с.

717. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание/ А. А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика.– 2013. – Вып. № 2 / том 10. – С. 71-76.

718. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на

основе мультимедиа : английский язык, языковой вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хомутова Анастасия Александровна. – Челябинск, 2007. – 215 с.

719. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002.– Режим доступа: [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)

720. Хуторской А. В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>

721. Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке : [пособие для учителей ст. классов сред. школы] / Вера Бенедиктовна Царькова – М. : Просвещение, 1980. – 144 с.

722. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : [учеб.-метод. пособие] / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. – М. : Высш. шк., 2004. – 95 с.

723. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. Специальный выпуск «Золотые страницы». – 2010. – № 4. – С. 115-122.

724. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Галина Степанівна Цехмістрова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2003. – 240 с.

725. Цыбанева В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов (английский язык как второй иностранный) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» / В. А. Цыбанева. – Пятигорск, 2009. – 22 с.

726. Чепиков В. Т. Педагогика : краткий учебный курс : [Электронный ресурс] / Виктор Тимофеевич Чепиков. – М. : ООО «Новое знание». – 2003 – Режим доступа : <http://edu.grsu.by/books/cherikov>

727. Черкасова Е. С. Методика формирования проектировочного компонента методической компетенции лингвиста-преподавателя для реализации оптимизирующего потенциала ИКТ : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е. С. Черкасова. – Ставрополь, 2011. – 27 с.

728. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : монографія /

Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, 2013. – 396 с.

729. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / В. В. Черниш. – К., 2001. – 21 с.

730. Черній М. М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами соціальних сервісів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Черній. – Вінниця, 2014. – 20 с.

731. Чернобай Е. В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Чернобай. – М., 2012. – 49с.

732. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : [підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад»] / Леонід Миколайович Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.

733. Чернякова Т. А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Т. А. Чернякова. – М., 2012. – 23 с.

734. Читао И. А. Психологические факторы в обучении диалогической речи учащихся старших классов / И. А. Читао // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – Вып. 2. – С. 173-176.

735. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Н. В. Чичерина. – Санкт-Петербург. – 2008. – 50 с.

736. Чуйкова Э. С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков (на материале дискурсивных эссе) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чуйкова Элина Сергеевна. – Самара, 2005. – 181 с.



737. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

738. Шалкина Т. Н. Электронные учебно-методические комплексы : проектирование, дизайн, инструментальные средства / Т. Н. Шалкина, В. В. Запорожко, А. А. Рычкова. – Оренбург, ГОУ ОГУ, 2008. – 160 с.

739. Шамов А. Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения на среднем этапе общеобразовательной школы (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шамов Александр Николаевич. – Нижний Новгород, 1999. – 262 с.

740. Шамрай Е. В. Трудности оперирования речевыми клише в экспрессивной устной речи / Е. В. Шамрай, О. В. Острова // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. – 2007. – Вып. 37. – С. 18-20.

741. Шаренда Н. В. Методика формирования умения слышать ошибки в устной речи учащихся : на материале французского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шаренда Наталья Викторовна. – М., 1996. – 206 с.

742. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.»] / Сергей Филиппович. Шатилов. – [2-е изд., дораб.]. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

743. Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шахматова Ольга Николаевна. – Екатеринбург, 2000. – 187 с.

744. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шевченко Світлана Іванівна. – К., 2004. – 343 с.

745. Шеин А. А. Модульный принцип обучения в системе образовательного процесса / А. А. Шеин, Н. И. Привалов, А. П. Иващенко // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 12. – С. 115-118.

746. Шелингер Н. А. Управление учебной деятельностью студентов и проблемы контроля / Н. А. Шлингер // Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающий иностранные языки : межвузовский сборник. – 1989. – Вып. 5. – С. 3-8.

747. Шестопап О. В. Формування знань майбутніх учителів іноземної

мови засобами мультимедіа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шестопад Ольга Володимирівна. – Вінниця, 2011. – 169 с.

748. Шилова О. Н. Образовательная информационная среда в системе повышения квалификации учителя / О. Н. Шилова // Образование : ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2012. – № 2. – С. 134-138.

749. Широкова И. Г. Взаимосвязь управления и самоуправления самостоятельной работой студентов в процессе обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Широкова Ирина Геннадьевна. – СПб., 2003. – 240 с.

750. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Шишко. – Кіровоград, 2008. – 23 с.

751. Шобонова Л. Ю. Саморазвитие метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Ю. Шобонова. – Киров, 2012. – 28 с.

752. Шуваев Д. Н. Принципы дидактики и их реализация при разработке электронных учебных пособий для вузов / Д. Н. Шуваев. – Труды Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 02» (СПб, 3-6.06.02). – СПб. : СПбГИТМО, 2002. – 216 с.

753. Шульга Я. В. Подготовка преподавателей-лингвистов к инновационной деятельности в рамках формирования методической компетенции : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шульга Яна Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 190 с.

754. Шульгина Е. М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест (профиль «Реакционная география и туризм», английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шульгина Елена Модестовна. – Томск, 2014. – 243 с.

755. Шутова М. Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Шутова Марина Николаевна. – М., 2005. – 261 с.

756. Щербакова Т. Н. Профессиональный имидж современного учителя иностранного языка / Т. Н. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире (II) : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. — С. 200 – 203.

757. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : [учебное пособие для преподавателей и студентов]. / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

758. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / И. В. Щукина. – М., 2009. – 20 с.

759. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : [учебное пособие для студентов] / Под ред. Д. И. Фельдштейна : [2-е изд., доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – С. 142-143.

760. Юрисов В. А. Кадровое обеспечение развития системы непрерывного образования / В. А. Юрисов // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1987. – С. 121–128.

761. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272с.

762. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

763. Языкова Н. В. Практикум по методике обучения иностранным языкам : [учебное пособие для вузов] / Наталья Витальевна Языкова. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с.

764. Языкова Н. В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 2. – С. 49-54.

765. Языкова Н. В. Система учебной исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 60–63.

766. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Ираида Сергеевна Якиманская. – М. : Педагогіка, 1979. – 186 с.

767. Яковлева В. А. Обучение иноязычному профессионально ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Яковлева Валентина Анатольевна. – Екатеринбург, 2003. – 252 с.

768. Якушев М. В. Научно-обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка / М. В. Якушев // Иностранные языки в

школе. – 2000. – № 1. – С. 16-22.

769. Якушев М. В. Обучение анализу учебника иностранного языка в процессе методической подготовки будущего учителя : на материале учебников немецкого языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Якушев Максим Валерьевич.– Орел, 1998.– 190 с.

770. Якушина Л. З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку (на материале учебных комплексов по немецкому языку для V-VIII классов средней школы) / Л. З. Якушина // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5.– С. 31-40.

771. Янкин В. В. Оптимизация функционирования долговременной памяти в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. В. Янкин.– Нижний Новгород, 2008. – 28 с.

772. Ярославова Е. Н. Концепция непрерывного профессионально-ориентированного высшего иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации : монография/ Е. Н. Ярославова, М. Г. Федотова. – Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ, 2010. – 316 с.

773. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : автореф. дис. на здобуття вч. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Т. О. Яхнюк. – К., 2002. – 20 с.

774. Веассо J.-C. L'approche par compétence dans l'enseignement des langues / J.-C. Веассо. – Didier. – 2007. – 308 p.

775. Bowden John A. Competency-Based Education–Neither a Panacea nor a Pariah / John A. Bowden // Royal Melbourne Institute of Technology, Australia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden>

776. Byram M. La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues / Michel Byram, Geneviève Zarate, Gerhard Neuner. – Strasbourg. – 1997. – 129 p.

777. Caddéo S. L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues / Sandrine Caddéo, Marie-Christine Jamet. – P., Hachette FLE, 2013. – 191 p.

778. Campà A. Forum 2. Méthode de français 2: Hachette. Français langue étrangère / Angels Campà, Claude Vestreit, Julio Murillo, Manuel Tost. – P.,

2001. – 191 p.

779. Cole J. Using Moodle : Second Edition / Jason Cole, Helen Foster. – O'Reilly Media, 2008. – 267p.

780. Courillon J. Elaborer un cours de FLE : Hachette C.i.l. / Janine Courillon. – 2003. – 198 p.

781. Crépieux G. Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE / Gaël Crépieux // Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2008. Thème 2. – p. 15-19.

782. Cuq J.-P. Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde/ Jean-Pierre Cuq: Clé International. – 2003. – 188 p.

783. Dufard M.-P. Enseigner le système de la ponctuation / Marie-Pierre Dufard, Suzanne-G. Chartrand. // Le français aujourd'hui. – №187 (4/2014) – p. 91-99.

784. Dumais C. Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main / C. Dumais, C. Lafontaine. – Montréal : Chenelière Education, 2013. – 304 p.

785. Edvige C. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE / Costanzo Edvige : Clé International. – 2007. – 203 p.

786. Erpenbeck J. Der Programmbereich „Grundlagenforschung“ / J. Erpenbeck // Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte-Ergebnisse-Perspektiven // QUEM-report, Heft 49, Berlin, 2003. – S. 7-90.

787. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference: A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy. – University of Southampton, 2004. – 124 p.

788. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. – European Commission. Education and Culture. – 2008. – 20p.

789. Favart M. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite // M. Favart, T. Olive // Psychologie française. – № 50. – 2005. – p. 273-285.

790. Fay-Kayat J. L'essentiel de l'orthographe en 70 fiches avec exercices corrigés (niveau 2) / J. Fay-Kayat : Collection : Bloc-notes. – 2014. – 160 p.

791. Fay-Kayat J. SOS Grammaire! L'essentiel de la grammaire en 40 fiches avec exercices corrigés: Ellipses. – 2013. – 160 p.

792. Fayol M. Les difficultés de l'orthographe / Michel Fayol. – Cerveau & Psycho. – Septembre-novembre 2003. – № 3.– p. 2-5.

793. Filliolet J. Interaction pédagogique et didactique des langues de la classe de FLE à la classe de FLM / J. Filliolet, L. Chiss // Langue française. – № 70. –

1986. – Communication et enseignement. – p. 87-97.

794. Forcier P. Méthodes d'enseignement – Stratégies d'enseignement – Moyens d'enseignement [Электронный ресурс] / P. Forcier. – Режим доступа: [http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Methodes\\_strategies\\_enseignement\\_Paul\\_%20Forcier.pdf](http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Methodes_strategies_enseignement_Paul_%20Forcier.pdf)

795. Frul U. Vers une typologie des ressources, supports et dispositifs Internet pour le français langue étrangère / Ule Frul, Mario Tomé // Revista Estudios humanísticos, Filologia. – 2006. – 28. – p.313-328.

796. Goldschmidt B. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldschmidt, M. Goldschmidt. // Higher Education. – 1972. – № 2. – p. 15-32.

797. Gravel M. Plan d'apprentissage personnalisé / M. Gravel. – Gestionnaires scolaires, Alma: Forgescom, 2003. – 181 p.

798. Guimbretière E. Phonétique et Enseignement de l'oral / E. Guimbretière. – Didier/Hatier. – 1996. – 147 p.

799. Hafner Ch. A. Fostering Learner Autonomy in English for Science: a collaborative digital videoproject in a technological learning environment : [Электронный ресурс] / Ch. A. Hafner, L. Miller– Режим доступа: <http://ilt.msu.edu/issues/october2011/hafnermiller.pdf>

800. Hammaberg B. Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 / Björn Hammaberg // Acquisition et inertaction en langue étrangère. – № 24. – 2006. – p. 45-74.

801. Harris V. Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe / Vee Harris. – Strasbourg. – 2002. – 246 p.

802. Holtzer G. Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques / G. Holtzer // Le français dans le monde. – 2004. – Janvier (numéro spécial). – P. – p. 8–25.

803. ICT Competency standards for teachers : Competency Standards Modules / UNESCO. – 2008. – 14 p.

804. ICT Competency standards for teachers : Implementation guidelines, version 1.0 //UNESCO. – 2008. – 19 p.

805. ICT Competency standards for teachers : Policy Framework / UNESCO.– 2008. – 15 p.

806. Jaffré J.-P. Didactiques de l'orthographe / Jean-Pierre Jaffré. – Hachette Education / INRP, coll. «Pédagogies pour demain. Didactiques». – 1992. – 175 p.

807. Lamping A. Maintaining Motivation : Strategies for Improving Retention Rates in Adult Language Classes / A. Lamping, Ch. Christine. – L. : CILT, 1996. – 75 p.

808. Lauret B. Enseigner la prononciation du français : questions et outils / Bertrand Lauret. – Hachette C.i.l. – 2007. – 190 p.

809. Lebas-Fraczak L. Evolution méthodologique en FLE: quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire? / Lidia Lebas-Fraczak // Departamenti i Gjuhës Frënge. Langues, éducation et interculturalité, Apr. 2009, Tirana, Albania. Shtëpia botuese. – p.177-188.

810. Le nouveau Bescherelle 2. L'art de l'orthographe. Les homonymes. Les mots difficiles. – Edition Hatier. – P., 1980. – 191 p.

811. Les fêtes et les traditions de la France: [учебно-методическое пособие] / Сост. О.В. Зеленская. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2004. – 47 с.

812. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / David Little.– Dublin : Authentic, 1991. – 175 p.

813. Louveau E. Internet et la classe de langue: Clé International / E. Louveau, F. Mangenot. – 2006. – 149 p.

814. Luzzati D. Le français et son orthographe / Daniel Luzzati. – Didier, 2010. – 272 p.

815. Mangiante J.-M. Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse à l'élaboration d'un cours / Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette. – Hachette C.i.l. – 2004. – 144 p.

816. Mangiante J.-M. Le français sur objectif universitaire : Méthode de langue (livre CD) / Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette. – Presses Universitaires Grenoble. – 2011. – 201 p.

817. Mannesse D. La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire / Danièle Mannesse // Education et longue durée. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005). – Caen : Presses universitaires de Caen. – p. 167-182.

818. Miquel C. Communication progressive du français avec 270 activités / Claire Miquel: Clé International. – 2004. – 85 p.

819. Moore M.G. Editorial : Three types of interaction / M.G. Moore // The American Journal of Distance Education. – 1989. – 3(2). – p. 1–6.

820. Morandi F. Modèles et méthodes en pédagogie / Franc Morandi. – P. : Nathan, 2005. – 127 p.

821. Olive T. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes / T. Olive, A. Piolat // Psychologie française. – 2005. – № 50.– p. 373-390.

822. Orange Ch. Analyse de pratiques et formation des enseignements / Christian Orange. – Un point de vue didactique. – Recherche et formation. – № 24. – 2006. – pp. 119-131.

823. Pachtod A. 80 Fiches pour la production orale en classe de FLE /

A. Pacthod, P-Y. Roux : Editions Didier. – 2012. – 96 p.

824. Perrenoud P. Dix nouvelles compétences pour enseigner / P. Perrenoud. – Issy-les-Moulineaux : ESF, 2004. – 79 p.

825. Pina A. P. Proverbes, dictions et expressions imagées dans l'enseignement/apprentissage du FLE, dans le secondaire au Cap-Vert / Adilson Paulo Pina. – 2008. – 55 p.

826. Porcher L. Education comparée verticale : images d'enseignement : / L. Porcher. – L'harmattan. – 2011. – 170 p.

827. Porcher L. L'enseignement des langues étrangères / L. Porcher. – Hachette Education. – 2008. – 127 p.

828. Puren Ch. Se former en didactique des langues / Christian Puren, Paola Bertocchini, Edvige Costanzo. – Ellipses. – 2001. – 204 p.

829. Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:PDF>

830. Robert J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE : nouvelle édition revue et augmentée / Jean-Pierre Robert. – Editions Orphys. – P., 2008. – 224p.

831. Rogers C.R. Freedom to Learn for the 80's. / C.R. Rogers. – Columbus, Ohio, 1984. – 295 p.

832. Seara Ana R. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.[Электронный ресурс] / Ana R. Seara. – Режим доступа: [http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm)

833. Schart M. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / Michael Schart, Michael Legutke: Goethe-Institut e. V., München, 2012. – 199 S.

834. Smith R. Learner Aunomy / R. Smith // ELT Journal 62 (4). – Oxford, 2008. – p. 395-397.

835. Stanford J. Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Engaging online language-learning activities using the Moodle platform / Jeft Stanford. – Packt Publishing, 2009. – 523p.

836. Terry A. The Theory and Practice of Online Learning / Anderson Terry.– Athabasca University, 2008. – 248p.

837. TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants, version 2.0 [Электронный ресурс] / UNESCO et Microsoft, 2011.– Режим доступа: [unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/2169f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/2169f.pdf)

838. Tomé M. Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec



le web 2.0 pour l'enseignement du français / Mario Tomé // *Alsic.* – Vol. 12. – 2009. – p. 90-108.

839. Verlinde S. Dictionnaires électroniques et environnement d'apprentissage du lexique / S. Verlinde // *Revue française de linguistique appliquée* 2/2005 (Vol. X). – p. 19-30.

840. Vigner G. Didactique du texte: un état de la question / Gérard Vigner // *Le français dans le monde. Recherches et applications* – Janvier 2012 – № 51. – p. 16-49.

841. Vigner G. La grammaire en FLE: Hachette C.i.l. / Gérard Vigner. – 2004. – 172p.

842. Vigner G. *Savoir-vivre en France* / Gérard Vigner. – Collection Outils. – P.: Hachette, 1978. – 111 p.

843. William H. Rice IV. Moodle. E-Learning Course Development : A complete guide to successful learning using Moodle / William H. Rice IV. – Birmingham-Mumbail, 2006. – 236 p.

## Додатки

### Додаток А

**Анкета для викладачів дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищій школі» (для магістрантів спеціальності 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови))**

**Мета:** оцінити методичну готовність майбутніх викладачів до викладання іноземних мов (ІМ).

Серед випускників магістратури Вашого ВНЗ за критеріями *високий, середній, низький* оцініть:

1) рівень їхніх методичних **знань\***:

|                                                                                                        |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1.1. Знання основних понять і категорій методики навчання ІМ у ВНЗ                                     |  |
| 1.2. Знання теорії вправ для навчання ІМ                                                               |  |
| 1.3. Знання сучасних підходів до формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) |  |
| 1.4. Знання інноваційних методів і технологій навчання ІМ у ВНЗ                                        |  |
| 1.5. Знання форм, видів і способів контролю й оцінювання рівня сформованості ІКК та її складників:     |  |
| 1.5.1. мовних компетентностей:                                                                         |  |
| лексичної                                                                                              |  |
| граматичної                                                                                            |  |
| фонетичної                                                                                             |  |
| 1.5.2. мовленнєвих компетентностей:                                                                    |  |
| в аудіюванні                                                                                           |  |
| у читанні                                                                                              |  |
| у письмі                                                                                               |  |
| у говорінні                                                                                            |  |
| 1.5.3. лінгвосоціокультурної компетентності                                                            |  |
| 1.5.4. навчально-стратегічної компетентності                                                           |  |
| 1.6. Знання основних організаційних форм реалізації навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ             |  |
| 1.7. Знання основ планування навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ                                    |  |

2) рівень сформованості методичних **навичок**:

|                                                                                                      |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 2.1. Укладання планів-конспектів фрагментів практичних занять<br>з формування мовних компетентностей |  |
| граматичної                                                                                          |  |
| лексичної                                                                                            |  |
| фонетичної                                                                                           |  |
| 2.2. з формування компетентностей                                                                    |  |
| у техніці читання                                                                                    |  |
| у техніці письма                                                                                     |  |
| 2.3. з формування мовленнєвої компетентності                                                         |  |
| в аудіюванні                                                                                         |  |
| у читанні                                                                                            |  |
| у говорінні                                                                                          |  |
| у діалогічному мовленні                                                                              |  |
| у монологічному мовленні                                                                             |  |
| у письмі                                                                                             |  |

3) рівень розвитку методичних **умінь\***:

|                                                                                                  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 3.1. Визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання ІМ у ВНЗ.          |  |
| 3.2. Аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з ІМ.        |  |
| 3.3. Аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів.               |  |
| 3.4. Планувати, організовувати і проводити практичне заняття з ІМ під час педагогічної практики. |  |
| 3.5. Використовувати у процесі формування ІКК інноваційні методи та технології.                  |  |
| 3.6. Контролювати і оцінювати рівень сформованості всіх складників ІКК.                          |  |
| 3.7. Планувати й реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з ІМ у ВНЗ.   |  |

\*На основі Типової програми дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах» (С.Ю.Ніколаєва, Н.Ф.Бориско 2012).

## Додаток Б

### Анкета для викладачів дисципліни «Методика навчання іноземних мов у вищій школі» (спеціальність 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови))

**Мета:** оцінити готовність магістрантів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні та майбутніх професійній діяльності.

Серед випускників магістратури Вашого ВНЗ за критеріями *високий, середній, низький* оцініть:

1) готовність до використання ІКТ в процесі самостійної роботи:

|          |  |
|----------|--|
| Високий  |  |
| Середній |  |
| Низький  |  |

2) рівень володіння професійно орієнтованими знаннями і вміннями використання ІКТ з метою формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК):

| Знання                                                                                                                                        |  | Вміння                                                                                                               |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 2.1. про критерії відбору навчальної інформації із ресурсів мережі Інтернет                                                                   |  | 2.1.1. добирати навчальну інформацію із ресурсів мережі Інтернет                                                     |  |
| 2.2. про методичний потенціал засобів синхронної Інтернет-комунікації та їхньої можливості для формування ІКК                                 |  | 2.2.1. використовувати засоби синхронної Інтернет-комунікації у навчанні студентів іноземних мов                     |  |
| 2.3. про методичний потенціал засобів асинхронної Інтернет-комунікації та їх можливості для формування ІКК                                    |  | 2.3.1. використовувати засоби асинхронної Інтернет-комунікації у навчанні студентів іноземних мов                    |  |
| 2.4. про особливості та можливості створення авторських Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування ІКК та окремих її складників |  | 2.4.1. створювати авторські Інтернет-ресурси навчального призначення з метою формування ІКК та окремих її складників |  |

## Додаток В

### Анкета для студентів магістратури (спеціальність 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови))

**Мета:** визначити ставлення магістрантів до перебігу формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов (ІМ).

Дайте відповідь на запитання:

1. Чи знайомі Ви з типовою та робочою навчальною програмою дисципліни «Методика навчання ІМ у ВНЗ»?

Так  Ні

2. Чи достатньою, на Вашу думку, є кількість лекційних годин з дисципліни «Методика викладання ІМ у ВНЗ», передбачених навчальним планом?

Так  Ні

3. Чи достатньою, на Вашу думку, є кількість годин семінарських занять з дисципліни «Методика викладання ІМ у ВНЗ», передбачених навчальним планом?

Так  Ні

4. Чи достатнім, на Вашу думку, є визначений термін педагогічної практики

А) з першої ІМ? Так  Ні

Б) з другої ІМ? Так  Ні

5. Чи вважаєте Ви самостійну роботу вагомою організаційною формою для оволодіння методичною компетентністю?

Так  Ні

6. Чи достатнім є термін, передбачений навчальним планом для підготовки магістерської роботи з методики викладання ІМ у ВНЗ?

Так  Ні

7. Чи достатнім є методичне забезпечення (підручники, практикуми, методичні рекомендації для самостійної роботи, методичні рекомендації до написання магістерської роботи) навчальної дисципліни «Методика викладання ІМ у ВНЗ».

Так  Ні

8. Чи вважаєте ви необхідною організаційною формою навчання курси за вибором з «Методики навчання ІМ у ВНЗ»?

Так  Ні

## Додаток Г

### Анкета для студентів магістратури (спеціальність 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови))

**Мета:** визначити готовність магістрантів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час самостійної роботи з метою формування методичної компетентності.

Дайте відповідь на запитання:

1. Чи маєте Ви доступ до мережі Інтернет в позааудиторний час?

Так

Ні

2. Чи використовуєте Ви в позааудиторній самостійній роботі з дисципліни «Методика викладання ІМ у ВНЗ» електронні навчальні матеріали, створені Вашими викладачами?

Так

Ні

3. Чи доцільно використовувати у позааудиторній самостійній роботі електронні матеріали для навчання, самоконтролю, взаємоконтролю, розміщені у мережі Інтернет?

Так

Ні

4. Чи маєте Ви бажання використовувати електронні засоби навчання в позааудиторний час?

Так

Ні

5. Чи можна, на Вашу думку, навчаючись з використанням ІКТ, оволодіти вміннями їх використовувати у майбутній професійній діяльності?

Так

Ні

## Додаток Д

### Анкета для студентів магістратури

(спеціальність 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови))

**Мета:** виявити рівень мотивації магістрантів до оволодіння методичною компетентністю.

| Я хочу оволодіти високим рівнем методичної компетентності, тому що...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Номер причини |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- хочу досягти високого рівня професіоналізму</li><li>- лекції і семінарські заняття з методики навчання ІМ у ВНЗ є дуже цікавими</li><li>- вважаю професію викладача ІМ ВНЗ престижною</li><li>- не хочу неприємностей з викладачем</li></ul>                                                                                                                       |               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- розумію, що кожен викладач ІМ має бути гарним методистом</li><li>- мені імпонує стиль проведення занять з методики... викладачами</li><li>- методичні знання, навички і вміння знадобляться мені у майбутній професійній діяльності</li><li>- не хочу мати погані оцінки в дипломі</li></ul>                                                                       |               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- хочу завоювати повагу викладача</li><li>- на семінарському заняття з методики... я можу «приміряти» на себе роль викладача ІМ</li><li>- маю стійкі бажання працювати викладачем ІМ ВНЗ</li><li>- не хочу сваритися з батьками</li></ul>                                                                                                                            |               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- почуваю відповідальність перед батьками</li><li>- мені подобається виконувати завдання з методики, які пропонує викладач</li><li>- вважаю, що, працюючи викладачем, зможу підвищити ефективність оволодіння студентами ІМ завдяки впровадженню у навчальний процес ІКТ</li><li>- якщо не знайду роботу у престижній компанії, зможу працювати викладачем</li></ul> |               |

Інші причини:

Методика роботи з анкетою: праворуч, навпроти причини, яку Ви вважаєте найважливішою, ставите цифру «1», важливою – «2», менш важливою – «3», найменш важливою – «4».

#### Методика оцінювання рівня мотивації до оволодіння методичною компетентністю

1. Якщо оволодіння методичною компетентністю зумовлюється внутрішніми (за сумою рангових місць посідають I місце) або широкими соціальними мотивами (посідають I або II місце), вихідна мотивація майбутнього викладача іноземних мов вважається достатньою. 2. Якщо оволодіння методичною компетентністю зумовлюється передусім негативними або особистісно зумовленими мотивами, його вихідна мотивація вважається недостатньою.