

ТРУДНОЩІ СПРИЙНЯТТЯ АУДІОТЕКСТІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

На основі результатів емпіричного дослідження проаналізовано труднощі сприйняття аудіотекстів майбутніми вчителями французької мови, роль опор та способів контролю розуміння почутої інформації на початковому ступені навчання.

Ключові слова: професійно орієнтована компетентність, аудіювання, майбутні вчителі, французька мова, початковий ступінь навчання.

Сьогодні у період відкритості кордонів і зверненості України до міжнародної спільноти, коли рівень володіння іноземною мовою визначається адекватністю розуміння й ефективністю практичного застосування іншомовної інформації у реальних умовах дійсності, потребує оновлення система формування іншомовної комунікативної компетентності особистості.

З огляду на те, що більшість комунікативних ситуацій є інтерактивними і до їх складу входить аудіювання як реактивний вид мовленнєвої діяльності у процесі спілкування і рецептивний за спрямованістю на прийом і видачу інформації, у типовій програмі з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) формування компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови визначається як одне із стратегічних завдань їхньої професійної підготовки [11].

Професійно орієнтована складова формування компетентності в аудіюванні передбачає розвиток у майбутніх учителів французької мови окрім аудитивної компетентності, до якої включено мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні вміння, ще й методичної компетентності як здатності успішно виконувати професійну діяльність, уміння організувати навчальну діяльність учнів та керувати процесом навчання аудіювання в різних сферах і ситуаціях професійно-педагогічного спілкування [8, с. 273].

Така структура професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні ускладнює процес професійної підготовки майбутніх учителів французької мови і передбачає формування у них необхідних знань, навичок та вмінь, а також розвиток відповідних комунікативних здібностей вже на початковому ступені навчання.

Цілеспрямоване формування методичної компетентності у майбутніх учителів французької мови є метою дисциплін психолого-педагогічного циклу на середньому і старшому ступенях навчання, тоді як на початковому ступені навчання ми передбачаємо розвиток "основ" цієї компетентності, що у науковій літературі називається "первинною професійною спеціалізацією" [2], "початковим рівнем профорієнтації" [3]. Наразі формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання потребує аналізу, систематизації та узагальнення труднощів сприйняття аудіотекстів, що допоможе оптимізувати процес їхньої фахової підготовки загалом, та формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності зокрема.

Дидактичний аспект питання формування компетентності в аудіюванні викладено у науковому доробку Н.В. Єлухіної, Н.І. Гез, З.А. Кочкиної, Ф. Carton. Розвиток умінь аудіювання іншомовних текстів у школярів на різних ступенях навчання став об'єктом досліджень С.В. Гапонової, Н.Є. Жеренко, О.Б. Метьолькіної, С.Л. Захарової. Навчання студентів нелінгвістичних спеціальностей аудіюванню професійно орієнтованого мовлення висвітлено у дослідженнях Л.І. Іванова (нелінгвістичні спеціальності), О.В. Кміть (технічні спеціальності), Н.М. Лутковської (економістів), І.С. Онісіної (технічні спеціальності).

Формування компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів відображено у наукових працях Н.В. Балкевич (французька мова), О.Ю. Бочкарьової (англійська мова), С.В. Гапонової (англійська мова), С.П. Литвиненко (англійська мова), О.О. Пильцина (англійська мова), В.В. Черниш (англійська мова).

Проведений аналіз вищезгаданих наукових праць свідчить, що дослідження труднощів сприйняття аудіотекстів у процесі формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання не було предметом системного вивчення. Таким чином, недостатня наукова розробленість теоретичного і практичного аспектів окресленого питання зумовили актуальність нашої статті.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу, систематизації й узагальнення результатів емпіричного дослідження виявити труднощі сприйняття аудіотекстів у процесі формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання.

У I семестрі 2013-2014 навчального року ми провели емпіричне дослідження труднощів сприйняття франкомовних аудіотекстів серед студентів французького відділення факультету романської філології Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ). До емпіричного дослідження було залучено 74 респонденти, з них – 44 студенти першого курсу і 30 студентів другого курсу.

Ми обрали бланкову методику дослідження, оскільки вона є відносно простою у використанні, під час обробки результатів [7, с.35]. У своєму дослідженні ми також спиралися на твердження про те, що така методика є багатофункціональною. Вона дає можливість проаналізувати актуальний стан рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, що дозволяє визначити ефективність застосування відповідних форм і методів організації навчальної діяльності студентів. Бланкова методика, в основі якої лежить рефлексія як аналіз досягнень власної діяльності, є дієвим засобом розвитку у майбутніх учителів позитивної мотивації до оволодіння професійно орієнтованою компетентністю в аудіюванні [4, с.65; 9, с.30]. Ця методика виступає також одним із способів формування декларативних знань як складової методичної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання.

Експериментальним матеріалом дослідження був бланк анкети, розроблений нами на основі досвіду І.С. Онісіної [10], а також рекомендацій щодо проведення соціологічних досліджень [12].

Під час формулювання II–VI запитань ми передбачили можливість вибору респондентами декількох відповідей. Саме тому під час обробки результатів емпіричного дослідження кількість відповідей на ці запитання перевищує кількість залучених до анкетування студентів. Виведення відсоткової частки відповідей на ці запитання проводився з урахуванням кількості респондентів. Для точності результатів ми аналізували отриману інформацію, враховуючи десятю частину чисел.

Під час анкетування за допомогою відповідей на запитання "Чи подобається Вам сприймати на слух франкомовні аудіотексти?" (табл. 1) ми з'ясували, що 97,27 % респондентів (72 особи) виявляють інтерес до аудіювання. Це свідчить про високий рівень сформованості у майбутніх учителів французької мови мотивації до цього виду мовленнєвої діяльності, що, згідно з психологічними дослідженнями особистісного розвитку суб'єктів навчання, є основою успішної реалізації процесу їхньої професійної підготовки.

Таблиця 1

Відповіді респондентів на запитання "Чи подобається Вам сприймати на слух франкомовні аудіотексти?"

	Кількість осіб	%
--	-----------------------	----------

	Всього	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>
I курс	44	42	2	95,45	4,45
II курс	30	30	-	100	-
Всього	74	72	2	97,29	2,70

Аналіз відповідей майбутніх учителів французької мови на запитання "Чи робите Ви нотатки під час прослуховування?" (табл. 2) доводить, що респонденти II курсу на 17,12 % більше, ніж респонденти I курсу роблять нотатки під час прослуховування аудіотекстів. Це можна пояснити низьким рівнем сформованості у студентів I курсу відповідних знань, навичок та умінь, оскільки, хоча аудіювання передбачено у програмі навчальної дисципліни "Іноземна мова", але воно не є об'єктом підсумкового контролю, зокрема під час зовнішнього незалежного тестування, і тому, як доводить практичний досвід, залишається поза достатньою увагою вчителів.

Таблиця 2

Відповіді респондентів на запитання "Чи робите Ви нотатки під час прослуховування аудіотекстів?"

	Кількість осіб			%	
	Всього	<i>Так</i>	<i>Ні</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>
I курс	44	35	9	79,54	20,45
II курс	30	29	1	96,66	3,33
Всього	74	64	10	86,48	13,51

Ми вважаємо позитивною виявлену у майбутніх учителів французької мови початкового ступеня навчання тенденцію занотовувати переважним чином ключові слова під час прослуховування аудіотекстів. Про це засвідчили відповіді 86,66 % респондентів II курсу (26 осіб) та 52,27 % респондентів I курсу (23 особи) (табл. 3).

Аналіз відповідей майбутніх учителів на запитання "Якого характеру нотатки Ви робите під час прослуховування аудіотекстів?" дає можливість говорити про те, що студенти I курсу менше приділяють увагу, ніж студенти II курсу нотуванню власних назв (на 22,43 %) та цифр (на 33,72 %). Як доводять власний педагогічний досвід і результати бесіди з викладачами французької мови вищих лінгвістичних навчальних закладів, труднощі сприйняття власних назв (топографічних назв, власних імен, історичних пам'яток, назв свят, національних страв, складних числівників тощо) можна пояснити недостатнім рівнем розвитку мовних і мовленнєвих умінь, лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання.

Таблиця 3

Відповіді респондентів на запитання "Якого характеру нотатки Ви робите під час прослуховування аудіотекстів?"

	<i>Власні назви</i>		<i>Цифри</i>		<i>Ключові слова</i>	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
I курс	18	40,90	10	22,72	23	52,27
II курс	19	63,33	17	56,66	26	86,66
Всього	37	50	27	36,48	49	66,21

Розвиток умінь робити нотатки потребує спеціальних вправлянь майбутніх учителів французької мови, що передбачає пояснення студентам багатофункціональності нотаток у розвитку професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні. Водночас, розуміння майбутніми вчителями цілі кожної конкретної вправи, спрямованої на формування у них

компетентності в аудіюванні, яку вони виконують на заняттях у якості студентів, лежить в основі формування у них методичної компетентності як складової професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, про що говорилося раніше.

Інтерпретуючи результати анкетування, ми також дійшли висновку про необхідність зосередити увагу на аудіюванні студентами монологів-описів і діалогів, оскільки, згідно з табл. 4, саме ці різновиди професійно орієнтованих аудіотекстів викликають труднощі у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання. Монологи-описи викликають труднощі у 47,72 % респондентів I курсу (21 особи), 40 % (12 осіб) – II курсу; діалоги – у 52,27 % респондентів I курсу (23 осіб) та 36,66 % (11 осіб) – II курсу.

Таблиця 4

Відповіді респондентів на запитання "Сприйняття франкомовних аудіотекстів якого характеру викликає у Вас труднощі?"

	Монолог-опис		Монолог-розповідь		Діалог		Не відповіли	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
I курс	21	47,72	9	20,45	23	52,27	5	11,36
II курс	12	40	2	6,66	11	36,66	6	20
Всього	23	31,08	11	14,86	34	45,94	11	14,86

Як доводять наукові дослідження, труднощі розуміння та інтерпретації (переказу, медіації, аналізу) монологічного (опису) і діалогічного мовлення пов'язані, насамперед, з особливістю структури цих аудіотекстів. Опис, хоча є статичним за своїм характером, але відсутність у ньому причинно-наслідкових зв'язків між явищами утруднює відтворення деталей почутої інформації. Перепони сприйняття діалогічного мовлення пов'язані з його багатоплановістю, порушенням логічної структури, економним використанням мовних засобів: на фонетичному рівні це виявляється у редукції, асиміляції; на граматичному – опущенні заперечної частки, нехтуванні правилами узгодження часів, хибному оформленні непрямої мови та запитань, поширенні антиципації; на лексичному – вживанні скорочених форм іменників, прикметників, перевантаженні мовлення вставними словами, вигуками тощо [1, с.43; 5, с.87-89; 6, с.350].

Про необхідність формування компенсаційних умінь (уміння використовувати мовну і контекстуальну здогадку для розуміння почутого, ігноруючи невідомий мовний матеріал [6, с.280]) у майбутніх учителів французької мови свідчать результати дослідження (табл. 5), згідно з якими незнайомі слова становлять труднощі для 59,45 % опитаних (44 осіб). Відповідаючи на це запитання, омоніми зазначили 24,32 % респондентів (18 осіб), а багатозначні граматичні структури – 22,97 % учасників анкетування (17 осіб).

Таблиця 5

Відповіді респондентів на запитання "Що є найбільшою перепорою для Вас під час прослуховування аудіотексту?"

	I курс		II курс		Всього	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Незнайомі слова	29	65,09	15	30	44	59,45
Омоніми	16	36,36	2	6,66	18	24,32
Багатозначні граматичні	13	29,54	4	13,33	17	22,97

<i>структури</i>						
<i>Темп мовлення</i>	28	63,63	24	80	52	70,27
<i>Джерело аудіювання- викладач</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Джерело аудіювання- фонограма</i>	20	45,45	7	23,33	27	36,48
<i>Джерело аудіювання- відеофонограма</i>	1	-	-	-	1	1,35
<i>Інше</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Не відповіли</i>	-	-	1	3,33	1	1,35

Що ж до темпу мовлення, французька мова є другою у світі за швидкістю. Саме тому, навіть під час використання адаптованих аудіотекстів для вивчення французької мови на початковому ступені навчання (зокрема для студентів I курсу), які передбачають чітку вимову й уповільнений темп завдяки збільшенню тривалості пауз між смисловими частинами, 63,63 % респондентів (28 осіб) I курсу зазначили саме темп мовлення серед труднощів сприйняття франкомовних аудіотекстів. Такий же вибір, зроблений 80 % студентів II курсу (24 особами), можна пояснити тим, що згідно з типовою і робочою програмами з французької мови, де другий рік навчання передбачає розвиток у майбутніх учителів мовної та мовленнєвої компетентностей рівня B1.1 – B2.1, ми використовуємо на заняттях автентичні аудіотексти відповідного рівня, запропоновані в оригінальних франкомовних навчально-методичних комплексах (Echo, Edito, Latitude, Civilisation en dialogues тощо). Але, у зв'язку зі зменшенням кількості аудиторних занять французької мови на II курсі (у КНЛУ 8 годин на тиждень у 2012-2014 н. рр. порівняно з 12 годинами у 2009-2011 н. рр.), приділяється недостатня увага формуванню професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів (це засвідчили викладачі КНЛУ під час дослідження; відповіді на це запитання корелюють з відповідями респондентів на останнє запитання нашої анкети).

Під час безпосереднього спілкування студенти легко звикають до мовлення викладача, тому це джерело інформації не створює для них труднощі під час аудіювання. Беручи до уваги те, що відеофонограма передбачає наявність опор (зображальні, зображально-вербальні, паралінгвістичні засоби мовлення), що виступають факторами фасилітації сприйняття аудіотексту, то лише 1,35 % респондентів (1 особа) визначили це джерело мовлення як перепону аудіювання, в той час як фонограму обрало 36,48 % опитаних (27 осіб).

Узагальнення результатів дослідження, відображених у табл. 5, доводить нагальність формування у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання навичок імовірного прогнозування і компенсаційних умінь з метою навчити студентів адекватно та повноцінно розуміти, аналізувати, систематизувати, а також використовувати у власних цілях інформацію аудіотексту, ігноруючи наявний в ньому незнайомий мовний матеріал, що передбачає теоретичне обґрунтування і практичне впровадження ефективних дотекстових вправ, дієвих опор, способів контролю розуміння почутої інформації [6; 13].

Зауважимо, що виділення і привертання уваги майбутніх учителів до можливих труднощів сприйняття аудіотекстів є одним із напрямів формування методичної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, про що йшлося вище.

Згідно з результатами анкетування (табл. 6), виконання тесту і відповіді на запитання викликають труднощі лише у 17,56 % респондентів (15 осіб), переказ тексту у 81,81 % студентів I курсу (36 осіб) та 76,66 % студентів II курсу (23 осіб). Труднощі переказу тексту зумовлюються тим, що ефективність виконання цього різновиду комунікативних вправ залежить від рівня сформованості у майбутніх учителів французької мови не лише

мовленнєвих (слухових, лексичних, граматичних) навичок, але й інтелектуальних вмінь (критичного оцінювання почутої інформації, поєднання у процесі слухового сприйняття мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації, вилучення імпліцитно вираженого змісту тощо), в основі розвитку яких лежать відповідні когнітивні властивості особистості. У цьому контексті комунікативні вправи виступають не лише способом контролю рівня сформованості компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови, але й способом розвитку і контролю рівня сформованості у них компетентності в говорінні.

Таблиця 6

Відповіді респондентів на запитання "Які типи завдань викликають у Вас труднощі?"

	Відповісти на запитання		Виконати тест		Переказати текст		Не відповіли	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
I курс	6	13,63	3	6,81	36	81,81	-	-
II курс	3	10	1	3,33	23	76,66	4	13,33
Всього	9	12,16	4	5,40	59	79,72	4	5,40

Зауважимо, що аналіз ефективності способів контролю почутої інформації під час формування компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови є також одним із шляхів "професіоналізації" процесу їхньої фахової підготовки загалом, розвитку у них методичної компетентності зокрема.

Результати емпіричного дослідження, відображені у табл. 7, дозволили нам визначити фактори фасилітації сприйняття аудіотекстів студентами, а також привернути їхню увагу як майбутніх учителів французької мови до значущості різних видів опор під час аудіювання. Так, згідно з відповідями студентів, залучених до анкетування, дієвими є інструкції викладача (вони допомагають 58,10 % респондентів (43 особам)) і вербальні опори, за твердженням 55,40 % опитаних (41 особи). Серед "іншого" Микола Р., студент групи Млф 10-12, зазначив багаторазове прослуховування.

Таблиця 7

Відповіді респондентів на запитання "Що допомагає Вам під час аудіювання?"

	Інструкція викладача		Вербальні опори		Ілюстративні опори		Інше		Не відповіли	
	К-ть осіб	%	К. о.	%	К. о.	%	К.о.	%	К. о.	%
I к.	19	43,18	26	59,09	12	27,27	-	-	7	15,09
II к.	24	80	15	50	5	16,66	1	3,33	2	6,66
Всього	43	58,10	41	55,40	17	22,97	-	-	9	12,16

З огляду на приєднання України до Болонського освітнього простору і стрімкого зростання ролі самоосвіти, самовдосконалення та самоконтролю у процесі професійної підготовки фахівців, важливо визначити вірогідність об'єктивного оцінювання майбутніми вчителями французької мови власного рівня сформованості компетентності в аудіюванні на початковому ступені навчання. З цією метою ми включили до анкети запитання "Як Ви оцінюєте свою компетентність у сприйнятті на слух текстів професійного характеру?". Аналіз відповідей (табл. 8) дає можливість говорити про критичне ставлення майбутніх учителів французької мови до оцінювання власного рівня сформованості компетентності в аудіюванні текстів професійного характеру. Так, 56,81 % респондентів I курсу (25 осіб) та 13,33 % респондентів II курсу (4 особи) визначили свій рівень як низький. Лише 6,66 % опитаних II курсу (2 особи) визначили свій рівень як високий.

Таблиця 8

Відповіді респондентів на запитання "Як Ви оцінюєте свою компетентність у сприйнятті на слух текстів професійного характеру?"

	<i>Високий рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
I курс	-	-	19	43,18	25	56,81
II курс	2	6,66	24	80	4	13,33
Всього	2	2,70	43	58,10	29	39,18

Що ж до об'єктивності оцінювання майбутніми вчителями власного рівня сформованості компетентності в аудіюванні на початковому ступені навчання, то це потребує проведення додаткового дослідження і є перспективою подальших наукових пошуків.

Результати проведеного нами аналізу дозволяють зробити висновки про нагальність переосмислення системи (цілей, принципів, змісту тощо) формування у майбутніх учителів французької мови професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні на початковому ступені навчання. Це передбачає теоретичне обґрунтування та практичне запровадження дієвої методики формування у майбутніх учителів французької мови професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, спрямованої на подолання визначених труднощів сприйняття аудіотекстів, визначених під час емпіричного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гапонова С. В. Структура и содержание лабораторных занятий по английскому языку (основной период начального этапа обучения в языковом вузе) : дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 / С.В. Гапонова. – К., 1982. – 206с.
2. Дубравська Д. М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу: автореф. дис... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Д.М. Дубравська. – К., 2004. – 22с.
3. Колесников А.А. Уровневая модель развития профориентационной компетенции при обучении иностранным языкам в системе филологического образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2012. – Вып. 3 (22). – С.10–20.
4. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : [учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – [2-е изд., стер.]. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 264с.
5. Мельник Е. Ю. Формирование грамматических навыков говорения в обучении иноязычному общению по интенсивной методике на начальном этапе средней школы (на материале французского языка): дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Е.Ю. Мельник. – К., 1998. – 259с.
6. 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.] ; під ред. С. Ю. Ніколаєвою. – К.: Ленвіт, 2013. – 590с.
7. Немов Р.С. Психология : [учеб. для студ. пед. вузов] / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. – Кн. 3. – 632с.
8. Савицька Т.В. Дидактичні передумови формування у майбутніх учителів іншомовної адитивної компетенції / Т.В. Савицька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія "Педагогіка та психологія". – 2002. – Вип. 5 – С.273-279.
9. Савицька Т.В. Рефлексивна модель навчання майбутніх учителів іноземних мов професійно орієнтованого аудіювання / Т.В. Савицька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія "Педагогіка та психологія". – 2003. – Вип. 6 – С.23-31.
10. Онисина И. С. Обучение студентов технических вузов аудированию профессионально направленной речи (III этап, английский язык): дис... к. пед. наук : 13.00.02 / И.С. Онисина. – К., 1991. – 211с.
11. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [уклад. В.І. Мельник, А.П. Максименко та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 230с.

12. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара, 1995. – 253с.
13. Carette E. Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère / Emmanuelle Carette // Le français dans le monde : Oral : variabilité et apprentissage. – Paris : Clé international, 2001. – Janvier. – p. 126-140.

Яковенко-Глушенкова Е.В.

**ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АУДИОТЕКСТОВ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

На основе результатов эмпирического исследования проанализировано трудности восприятия аудиотекстов будущими учителями французского языка, роль опор и способов контроля понимания услышанной информации на начальной ступени обучения.

Ключевые слова: профессионально ориентированная компетентность, аудирование, будущие учителя, французский язык, начальная ступень обучения.

Yakovenko-Glushenkova E.V.

**DIFFICULTIES OF UNDERSTANDING AUDIO TEXTS BY FUTURE FRENCH LANGUAGE
TEACHERS AT THE FIRST STAGE OF TRAINING**

The article deals with the analysis of difficulties that interfere understanding audio texts by future French language teachers, the role of help signs and ways of control at the first stage of training.

Key words: professional oriented competence, audition, future teachers, French language, the first stage of studies.

УДК 373.3.016 :73/76(075. 3)

Янковська І.М.

**ХУДОЖНЯ ЕРУДИЦІЯ — ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ**

В статті розглядається проблема компетентності молодших школярів та поняття художня ерудиція в образотворчому мистецтві.

Ключові слова: мистецтво, образотворче мистецтво, ключові, естетичні і предметні мистецькі компетентності, художня ерудиція в образотворчому мистецтві.

За роки незалежності України зроблено суттєві кроки в розбудові національної системи освіти. Одним із стратегічних завдань модернізації сучасного змісту шкільної освіти є оновлення державного стандарту відповідно до європейських вимог загальної освіти та формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчо-активної особистості та ін.. Метою загальноосвітньої підготовки особистості визначено: прилучення дітей різного віку до скарбниць світової мистецької спадщини, зокрема до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури; формування світоглядної та художньо-естетичної культури особистості; забезпечення її естетичного розвитку, оволодіння цінностями й знаннями в галузях різних мистецтв.

Серед пріоритетних напрямів виховання особистості акцентується увага на формуванні її духовної культури; творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого громадянина своєї держави; забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, створення умов для їх самореалізації [3].

Відповідно до освітньої мети в сучасній вітчизняній педагогіці відбуваються динамічні зміни до оцінювання навчальних досягнень школярів, особливо важливим є