

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В. Н. КАРАЗІНА
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
Кафедра романо-германської філології

Рекомендовано до захисту
Протокол засідання кафедри № _____
від «_____» _____ 2025 р.
Завідувач кафедри _____
(прізвище та ініціали)

_____ (підпис)

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ФРАНКОМОВНОМУ
СПІЛКУВАННЮ СТУДЕНТІВ

Виконавець:

студент II курсу магістратури, групи ФМПЗ-61
Сафронова Артема Сергійовича

Керівник роботи:

Песоцька Діана Леонідівна
кандидат філософських наук,
доцент кафедри романо-германської філології

Підсумкова оцінка:

за національною шкалою:
кількість балів: _____

Підпис керівника

Кваліфікаційну магістерську роботу захищено на засіданні Екзаменаційної комісії

Протокол № _____ від «_____» _____ 2025 р.

Голова Екзаменаційної комісії

_____ (підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

Харків – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ФРАНКОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ 7

- 1.1. Психолінгвістичні основи навчання іноземним мовам 7
- 1.2. Лінгвометодичні особливості навчання спілкуванню на французькій мові 15
- 1.3. Принципи навчання французької мови як іноземної (комунікативна спрямованість) 19
- 1.4. Особливості навчання мовленнєвої компетенції у студентів (французька мова як іноземна) 31

Висновки до розділу 1 39

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ВИКЛИКИ НАВЧАННЯ ФРАНКОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ 44

- 2.1. Фонетичні труднощі у студентів при засвоєнні французької мови 44
- 2.2. Граматичний аспект та складнощі його використання 55
- 2.3. Соціокультурні бар'єри та розуміння менталітету 65
- 2.4. Вплив рідної мови на засвоєння французької 67

Висновки до розділу 2 70

РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ ПРИ НАВЧАННІ ФРАНКОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ 74

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 78

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 83

ВСТУП

Вивчення іноземних мов у сучасному світі набуває особливої актуальності, оскільки глобалізація та міжнародна комунікація стрімко зростають. Французька мова, будучи однією з офіційних мов таких міжнародних організацій, як Організація Об'єднаних Націй (ООН), Європейський Союз (ЄС), Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), а також другорядною мовою у низці країн, зокрема в Канаді, Бельгії, Швейцарії, Марокко та Сенегалі, стає важливим елементом професійної компетенції сучасних фахівців. У зв'язку з цим ефективне навчання студентів франкомовному спілкуванню є необхідним аспектом філологічної підготовки. Проте цей процес стикається з низкою лінгводидактичних труднощів, пов'язаних з особливостями засвоєння французької мови як іноземної.

Актуальність теми зумовлена нагальною потребою вдосконалення методик навчання франкомовному спілкуванню перш за все у вищих навчальних закладах України. Сучасна система освіти орієнтується не лише на надання студентам знань з граматики та лексики, але й на розвиток їхніх комунікативних навичок, що є необхідним для успішної інтеграції у франкомовне середовище та досягнення високого рівня володіння мовою. Опанування комунікативних компетенцій дозволяє студентам ефективніше взаємодіяти з носіями мови, брати участь у міжнародних проєктах та відкривати для себе нові професійні можливості, що в свою чергу підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці. Однак цей процес навчання часто ускладнюється рядом проблем, пов'язаних з подоланням фонетичних, граматичних та соціокультурних бар'єрів, які безпосередньо впливають на ефективність мовленнєвого спілкування.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів франкомовному спілкуванню у вищих навчальних закладах, зокрема в аспекті формування

комунікативної компетенції, що охоплює мовні, когнітивні та соціокультурні аспекти взаємодії в франкомовному середовищі.

Предметом дослідження є лінгвометодичні труднощі та бар'єри, які виникають у процесі навчання студентів комунікативним навичкам французької мови. Крім того, досліджуються методи та підходи, що сприяють подоланню цих труднощів і бар'єрів, а також їх вплив на ефективність навчального процесу.

Метою даного дослідження є аналіз лінгводидактичних проблем, що виникають під час навчання студентів франкомовному спілкуванню, а також розробка практичних методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію сучасного навчального процесу та підвищення його ефективності шляхом застосування інноваційних підходів, технологій на базі штучного інтелекту і методик.

Матеріалом дослідження є навчально-методична література з лінгводидактики та методики викладання французької мови, сучасні електронні освітні ресурси й інноваційні інструменти на базі штучного інтелекту, а також результати аналізу опанування франкомовного спілкування україномовних та румуномовних студентів.

Методи дослідження ґрунтуються на поєднанні теоретичного та практичного підходів. У роботі використано описовий метод для аналізу лінгводидактичної літератури, порівняльний метод — для виявлення особливостей засвоєння французької мови україномовними та румуномовними студентами, а також метод педагогічного спостереження для визначення типових труднощів у процесі навчання. Крім того, застосовано елементи аналізу й

узагальнення для формулювання методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію навчального процесу та подолання виявлених проблем.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності навчання студентів франкомовному спілкуванню. Особливу увагу приділено інтеграції сучасних інтерактивних технологій та індивідуальних підходів до навчального процесу, що дозволяє забезпечити більш гнучке і персоналізоване навчання, яке відповідає потребам кожного студента та сприяє розвитку його комунікативних навичок.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані викладачами французької мови у вищих навчальних закладах для вдосконалення методик викладання. Наприклад, запропоновані методичні підходи можуть бути інтегровані в програми курсу французької мови для студентів, що дозволить більш ефективно розвивати їхні комунікативні навички. Окрім того, рекомендації щодо застосування сучасних інтерактивних технологій та індивідуалізованих підходів можуть бути використані для створення навчальних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам освітнього процесу. Розроблені методи також можуть сприяти підвищенню мотивації студентів, оскільки враховують їхні інтереси та особливості навчання, що, в свою чергу, підвищить результативність вивчення французької мови.

Результати дослідження були апробовані в рамках XI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Науковий пошук студентів XXI ст.: актуальні питання гуманітарних і соціально-економічних наук» у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Напрямок: Романо-германські мови. Тема виступу: «Інноваційні ресурси на базі штучного інтелекту як інструмент оптимізації вивчення французької мови»

Структура роботи включає такі основні розділи: вступ, три розділи основного змісту, висновки, список використаних джерел. У вступі визначаються актуальність теми, мета і завдання дослідження, об'єкт і предмет, методи дослідження та коротка характеристика структури роботи. Перший розділ присвячений теоретичним аспектам навчання франкомовному спілкуванню, другий розглядає основні проблеми, що виникають у процесі навчання, а третій — методи і засоби подолання цих проблем. Висновки містять основні результати дослідження та рекомендації, а список використаних джерел включає літературу, що була використана для написання роботи.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ФРАНКОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

1.1 Психологічні основи навчання іноземним мовам

Засвоєння іноземної мови є складним багатоаспектним процесом, який досліджується на перетині лінгвістики, психології, когнітивної науки, соціології та педагогіки. У галузі психолінгвістики сформувалося кілька підходів до пояснення того, як людина, вже володіючи рідною мовою, опановує нову мовну систему. Загалом теорії засвоєння мови можна згрупувати в кілька напрямів: біхевіористичний (поведінковий), нативіський (лінгвістично-іннатистський), когнітивний (пізнавальний) та соціокультурний (інтеракційний) підходи. Кожен з цих підходів робить свій внесок у розуміння процесів навчання мов, висуваючи різні акценти - від механізмів пам'яті й уваги до ролі соціальної взаємодії, мислення та внутрішнього мовлення. Нижче подано аналітичний огляд ключових теорій та концепцій у межах цих підходів - зокрема ідей Б. Ф. Скіннера, Н. Чомскі, Ж. Піаже, Л. Виготського, Дж. Брунера та С. Крашена, а також їхнього внеску в сучасне розуміння засвоєння іноземної мови.

1. Біхевіористичний підхід до засвоєння мови

Один з ранніх підходів до пояснення мовного навчання базувався на принципах біхевіоризму. Біхевіористична теорія, найбільш відома з робіт Б. Ф. Скіннера, розглядає засвоєння мови як формування мовної поведінки за допомогою механізмів імітації, підкріплення та научіння (обумовлення) [1]. Відповідно до цього підходу, дитина чи студент повторює мовні зразки, чуючи їх від оточення, і закріплює правильні форми через позитивне підкріплення (похвалу, успіх), тоді як неправильні – гальмуються відсутністю підкріплення або негативною реакцією. Таким чином, виробляються мовні навички і звички: правильні реакції підсилюються, а помилкові поступово зникають. Біхевіористичний підхід зробив акцент на навичковому рівні опанування мови -

автоматизації вимови, граматичних структур та словника через повторення і тренування. У практичному навчанні він дав початок аудіолінгвальним методикам, які передбачали багаторазове повторення зразків та ретельний контроль за правильністю мовлення. Внеском біхевіоризму було розуміння важливості практики і середовища: мова розглядалась як набута поведінка, повністю залежна від зовнішніх стимулів і реакцій. Втім, обмеженням цієї теорії є ігнорування творчого аспекту мовлення, того факту, що учні продукують фрази, яких ніколи досі не чули. Саме ця критика стала відправною точкою для нативістичного підходу.

2. Нативістська теорія Хомського

Нативістський підхід виник значною мірою як реакція на обмеження біхевіористичних пояснень. Його провідником став американський лінгвіст Ноам Хомський, який у 1950–1960-х роках обґрунтував ідею вродженості мовних здібностей людини. Згідно з Хомським, діти народжуються зі вродженим мовним апаратом - так званим Language Acquisition Device (LAD), що містить універсальну граматику (Universal Grammar) – набір базових граматичних принципів, спільних для всіх мов [1]. Ця вроджена мовна здатність слугує своєрідною «ментальною схемою», яка спрямовує процес засвоєння мови. Також Хомський зазначив, що навколишнього мовленнєвого досвіду недостатньо, аби пояснити швидкість і успішність опанування рідної мови дитиною; отже, основні структурні знання повинні бути закладені біологічно [2]. Нативістська теорія класифікує засвоєння мови як біологічно детермінований процес: мова розвивається в мозку подібно до дозрівання органу, а контакти з мовним середовищем лише запускають і налаштовують цей внутрішній механізм. Внесок цієї теорії в науку величезний - вона привернула увагу до універсальних закономірностей у мовах та сприяла появі гіпотези критичного періоду Леннеберга, згідно з якою існує оптимальний вік для природного мовного розвитку. Для засвоєння іноземної мови ідеї Хомського означали, що успішність

навчання може залежати від того, наскільки друга мова «узгоджується» з універсальною граматиною та з мовною інтуїцією учня. Нативізм також заклав підґрунтя для порівняння рідної і другої мови в аспекті міжмовної інтерференції, оскільки припускає спільні вроджені основи обох.

3. Когнітивний підхід (Ж. Піаже)

Когнітивні теорії розглядають оволодіння мовою крізь призму мисленневих процесів: пам'яті, уваги, мислення, розвитку інтелекту. Піонером когнітивного підходу був швейцарський психолог Жан Піаже, який досліджував стадії інтелектуального розвитку дитини. Піаже вважав мову одним із проявів загального когнітивного розвитку. Згідно з його теорією, мислення передуює мовленню: спершу формуються нові поняття та категорії, а вже потім вони виражаються словами [3]. Іншими словами, мова для дитини є способом представлення власного світу, відображенням думки, і сама по собі мовна здатність не є причиною розвитку інтелекту. Такий погляд пояснює, чому певні граматичні структури з'являються лише на відповідних вікових стадіях - спершу дитина має «дозріти» інтелектуально. Жан Піаже також наголошував на ролі активного конструювання знань: діти засвоюють нові мовні елементи, інтегруючи їх у вже наявні когнітивні структури (через механізми асиміляції й акомодатії).

Сучасні когнітивні моделі ґрунтуються не лише на роботах Піаже, а й на теоріях обробки інформації. Когнітивний підхід у психолінгвістиці наголошує, що учень активно будує знання нової мови, використовуючи увагу, пам'ять, логічний аналіз та розв'язування проблем [1]. Дослідників цікавлять процеси, які відбуваються в мозку під час навчання: наприклад, як увага до мовних форм впливає на здатність їх засвоювати, або як робота короткочасної та довготривалої пам'яті пов'язана з опануванням лексики й граматики [4]. Встановлено, що обсяг робочої пам'яті може обмежувати кількість інформації, яку учень здатен одночасно обробити (наприклад, утримувати фрагменти фрази для розуміння

граматичної структури). Теорія помітності (Р. Шмідт) стверджує, що увага є необхідною умовою запам'ятовування мовного матеріалу: учень має усвідомити новий елемент (звернути на нього увагу у потоці мовлення), перш ніж він інтегрується у внутрішню мовну систему. Когнітивні моделі також розглядають процес автоматизації навичок: спершу виконання мовної дії потребує свідомого контролю, але з практикою переходить на автоматичний рівень (теорія поетапного формування навичок). Внесок когнітивного підходу полягає в глибокому аналізі внутрішніх ментальних механізмів навчання: він виявив роль пам'яті, уваги, мисленнєвих стратегій, метакогнітивних умінь (планування, моніторинг власного прогресу) в ефективності вивчення мови. Когнітивний підхід зблизив дослідження засвоєння мови з нейронауками, дав змогу вивчати мозкові кореляції мовленнєвої діяльності і пояснив багато явищ, таких як обмеження пам'яті, ефект частоти слів, помилки розвитку граматики та інші, з погляду інформаційних процесів.

4. Соціокультурна теорія (Л. С. Виготський)

Соціокультурний (або культурно-історичний) підхід акцентує взаємодію між соціальним середовищем і когніцією у процесі навчання мов. Його засновником вважається видатний психолог і психолінгвіст Лев Семенович Виготський. Центральне місце в теорії Виготського займає поняття зони найближчого розвитку (ЗНР) – різниці між актуальним рівнем розвитку дитини та потенційним рівнем, який вона може досягти за допомоги більш компетентного співрозмовника (дорослого чи ровесника). Прикладання цієї ідеї до мовного навчання означає, що учень здатен оволодіти мовними вміннями, які наразі перевищують його самостійну компетенцію, через спільну діяльність і підказки від більш досвідчених мовців. Іншими словами, соціальна взаємодія виступає рушієм мовного розвитку: мова спочатку засвоюється в комунікації, у співпраці, і лише згодом інтерналізується індивідом.

Виготський особливо підкреслював зв'язок мови і мислення, розвиток егоцентричного та внутрішнього мовлення. За його концепцією, мовлення дітей спочатку має зовнішню, соціальну функцію – служить для спілкування та регулювання поведінки інших. Проте з часом це мовлення «йде всередину», трансформуючись у внутрішнє мовлення – мовлення для себе, яке і становить основу людського мислення. Він писав: «Думка втілюється в слово. Слова, засвоєні дітям у зовнішньому мовленні, стають будівельним матеріалом його мислення». Таким чином, опанування мови змінює сам спосіб мислення: структура рідної мови (а згодом і нової, іноземної) впливає на сприйняття дитиною світу та категоризацію досвіду. Виготський зазначав, що внутрішнє мовлення має специфічні властивості (згорнутий характер, уривчастість, граматичну аморфність), відмінні від зовнішнього мовлення. Це пояснюється тим, що внутрішня мова не призначена для комунікації з іншими – вона слугує розумовим «інструментом» для самоконтролю і планування. У контексті вивчення іноземної мови його ідеї означають, що справжнє оволодіння відбувається, коли нова мова стає частиною внутрішніх психологічних процесів учня – тобто коли учень починає думати іноземною мовою. Досягнення рівня, на якому можливе вільне мислення на іншомовному матеріалі, вважається ідеалом навчання та свідчить про високий ступінь засвоєння.

Внесок Виготського і соціокультурної теорії полягає в тому, що вони показали: мовне навчання – це не лише індивідуальний когнітивний процес, але й соціальний феномен. Навчання мови ефективніше відбувається в умовах занурення у мовне середовище, активної розмовної практики, співпраці між учнями і наставництва викладача, який вчасно надає підказки (так зване «вторинне укріплення», або скафолдинг, за Дж. Брунером). Соціокультурний підхід збагатив методику викладання, спрямувавши її до комунікативних форматів навчання, де роль учителя – фасилітатора, а навчальні ситуації моделюють справжню комунікацію для стимулювання природного засвоєння.

5. Інтеракційна теорія (Дж. Брунер і підтримка мовного розвитку)

Джером Брунер, американський психолог, розвинув ідеї Виготського та виступив одним із провідників інтеракціоністського підходу до мовної освіти. Він увів поняття Language Acquisition Support System (LASS) - системи підтримки мовного розвитку, яка доповнює хомсківський LAD. Брунер погоджувався з Хомським в тому, що діти мають певні вроджені здібності до навчання мови, але наголошував, що мова не може бути засвоєна у вакуумі – необхідне соціальне оточення, яке активно підтримує цей процес [5]. LASS, за Брунером, – це мережа соціальної взаємодії, яку забезпечують батьки, родичі, вчителі та інші «більш знаючі» партнери, спілкуючись з дитиною і скеровуючи її мовлення. До елементів LASS він відносив типові ситуації та ритуали спілкування з дітьми (наприклад, спільне читання книжок, гри, щоденні побутові діалоги), в рамках яких дитина поступово опановує мовні структури за допомогою повторення та корекції. Концепція скафолдингу (scaffolding), запропонована Брунером, описує процес такої підтримки: дорослий спрощує задачу для дитини, пропонує модель фрази, виправляє помилки, тобто поступово нарощує «місток» між наявним рівнем дитини і новими мовними вміннями. З перебігом навчання ця підтримка зменшується, поки учень не починає виконувати мовні операції самостійно – подібно до того, як риштування прибирають після зведення будівлі.

Інтеракційна теорія підкреслює діалогічну природу мовлення: мова розвивається в процесі комунікації, і щоб стимулювати її засвоєння, треба залучати учня до значущої мовленнєвої взаємодії. Дослідження М. Лонга (теорія інтеракції) показали, що при мовній взаємодії (наприклад, діалозі носія мови з учнем) відбувається природне пристосування мовлення до рівня учня: носій мови перефразує, спрощує, ставить навідні запитання – таким чином учень отримує більш зрозумілий вхідний матеріал і можливість самому виробляти вихід мовою. Спільне розв'язання комунікативних завдань (обговорення, рольові ігри, проекти) вважається важливим чинником розвитку мовної компетенції, оскільки

змушує учнів застосовувати мову у контекстах, наповнених сенсом. Внесок Брунера та інтеракційного підходу – у розумінні того, що успішність навчання залежить не лише від індивідуальних здібностей чи кількості завченої інформації, а й від якісного соціального досвіду: чим більше в учня можливостей практикувати мову у природних ситуаціях, отримувати зрозумілі реакції співрозмовників і культурний контекст, тим ефективніше йде засвоєння. Цей підхід також збагатив методика і привів до широкого впровадження комунікативно-орієнтованих занять, парної та групової роботи, мовних клубів тощо, де взаємодія є центральним елементом навчального процесу.

6. Вхідна гіпотеза С. Крашена

Особливе місце серед психолінгвістичних теорій оволодіння другою мовою займає теорія Стивена Крашена, відома як моніторна модель (Monitor Model). Крашен – американський лінгвіст і педагог – у 1970–80-х роках запропонував п'ять гіпотез щодо засвоєння другої мови, які разом складають його модель. Центральною є гіпотеза зрозумілого вводу (Input Hypothesis): учні просуються в опануванні мови, коли отримують розумілий для них мовний матеріал, трохи складніший за їхній поточний рівень, так званий рівень $i+1$ [6]. Ідея полягає в тому, що компетенція зростає лише за рахунок сприймання нового матеріалу, який можна зрозуміти з опорою на контекст або попередні знання. Якщо учень постійно отримує значуще, змістовне спілкування мовою, яка трохи перевищує його рівень, – мовна система автоматично «вбирає» нові елементи. Інші компоненти моніторної моделі уточнюють це твердження. Гіпотеза «навчання vs. засвоєння» розрізняє свідоме вивчення правил (learning) і підсвідоме природне засвоєння (acquisition); причому тільки останнє веде до справжньої мовної інтуїції та вільного володіння [7]. Гіпотеза моніторингу стверджує, що свідомо вивчені правила не генерують мовлення, а слугують лише «редактором», який може виправити висловлювання після його продукування. Гіпотеза природного порядку говорить, що граматичні структури засвоюються у

передбачуваній послідовності, яка мало залежить від порядку їх викладання – спостерігається схожий «природний» порядок появи мовних форм у різних учнів. Нарешті, гіпотеза афективного фільтра пов'язує успіх навчання з емоційним станом учня: якщо учень відчуває сильний стрес, тривогу, невпевненість – виникає психологічний бар'єр («фільтр»), який блокує надходження мовного вводу і заважає засвоєнню. Навпаки, у розкутій, невимушеній атмосфері та при високій мотивації «афективний фільтр» опускається, і учень здатен повніше сприймати та інтегрувати новий матеріал [1].

Вхідна гіпотеза Крашена мала значний вплив на методику викладання мов у світі. Її внесок зазначений у висуненні на перший план ролі вхідного матеріалу та створення оптимальних психологічних умов навчання. Практичні рекомендації з цієї теорії наголошують на необхідності забезпечити учням багато змістовного слухання і читання іноземною мовою, адаптованого за рівнем (але не спрощеного до примітивності). Крім того, важливо знижувати тривожність: сприятлива атмосфера, цікаві теми, відсутність страху помилки підвищують ефективність навчання. Теорія Крашена стимулювала появу комунікативних і природніх підходів до навчання де замість інтенсивного тренування граматики основна увага – на розумінні та спілкуванні. Попри критику (зокрема за труднощі експериментальної перевірки гіпотез), модель Крашена й донині впливає на практику викладання, нагадуючи про важливість достатнього мовного input і психологічного комфорту учнів.

Різні психолінгвістичні теорії засвоєння мови, розглянуті вище, не стільки суперечать одна одній, скільки висвітлюють різні грані єдиного процесу. Біхевіористи підкреслили роль тренування і середовища, нативісти – вроджені мовні механізми, когнітивісти – роботу пам'яті, уваги та мислення, соціокультурні теоретики - визначальну силу соціальної взаємодії, а прихильники комунікативних підходів на кшталт Крашена – важливість змістовного мовленнєвого досвіду й емоційних чинників. Сучасні дослідження

сходяться на думці, що успішне оволодіння іноземною мовою потребує інтеграції цих аспектів. З одного боку, мовець має когнітивні здатності до опрацювання і структурування мовної інформації (пам'ять, увага, аналіз), з іншого – йому потрібні соціальні умови для практики та мотивації. Мовне мислення формується поступово: спочатку спирається на рідну мову, але з часом виникає внутрішнє іншомовне мовлення, що є показником високого рівня компетентності. Кожна з описаних теорій зробила свій внесок у розуміння того, як людина вчиться говорити новою мовою - від механізмів засвоєння звуків і слів до розвитку двомовного мислення та особистості. Такий багатоаспектний підхід, підкріплений різномовними науковими джерелами, дозволяє сформувати цілісне уявлення про процес засвоєння іноземної мови та закласти надійну теоретичну основу для подальших досліджень і ефективної методики навчання.

1.2. Лінгвометодичні особливості навчання спілкуванню на французькій мові

Сучасна методика викладання іноземних мов приділяє особливу увагу формуванню комунікативної компетенції учнів. Оволодіння іноземною мовою розглядається не просто як накопичення знань, а як набуття вмінь і навичок практичного спілкування, включно з опануванням соціокультурних реалій країни, мова якої вивчається [8]. Такий підхід відповідає суспільним потребам у фахівцях, здатних ефективно комунікувати в умовах інтеграції у світовий освітній і культурний простір. У цьому розділі розглядаються основні теоретичні підходи до навчання іншомовного спілкування, принципи навчання французької мови з акцентом на розвиток комунікативної компетенції, найбільш дієві методи і прийоми формування навичок усного й писемного мовлення, особливості реалізації цих підходів у різних освітніх контекстах (школі, університеті, мовних курсах), а також універсальність рекомендацій для різних рівнів володіння мовою (від A1 до C2).

У педагогічній науці другої половини ХХ століття сформувалося кілька підходів до навчання іноземних мов. З погляду психології виділялися, зокрема, біхевіористичний та когнітивний підходи, з погляду лінгвістики – граматичний, структурний тощо, а з дидактичного боку – діяльнісний, комунікативний та інші. Кожен із них робить акцент на певних аспектах оволодіння мовою. Розглянемо ті підходи, які сьогодні є найвпливовішими у навчанні іншомовного спілкування: комунікативний, когнітивний, діяльнісний та інтерактивний [9].

1. Комунікативний підхід є провідним сучасним підходом до навчання мовленнєвого спілкування іноземною мовою. Дослідники відзначають, що саме комунікативний підхід найбільш повно відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета. Він виник у результаті методичного осмислення діяльнісного підходу і став відповіддю на запит суспільства, яке перестало задовольнятися традиційним навчанням слів і граматики без практичного володіння мов. Головна ідея комунікативного підходу полягає в тому, що учні повинні не лише засвоювати мовний матеріал – лексичні, граматичні, фонетичні явища – але й розвивати навички та вміння використовувати ці мовні форми для реальних цілей спілкування. Іншими словами, пріоритетною є саме комунікативна мета навчання: мова розглядається передусім як засіб спілкування, а не як об'єкт вивчення сам по собі [9].

Комунікативний підхід став основою так званої комунікативної методики навчання мов, що на практиці означає організацію навчального процесу максимально наближеного до умов реального мовленнєвого спілкування. Уроки будуються таким чином, щоб учні якомога більше часу говорили, слухали, читали та писали цільовою мовою, виконуючи комунікативно значущі завдання. Формальні аспекти (граматика, лексика, вимова) подаються і відпрацьовуються в контексті спілкування, а не ізольовано. Таким чином формуються не просто знання про мову, а мовленнєві вміння, необхідні для вільного користування нею.

Варто зазначити, що в методиці викладання французької мови існує підхід, який поєднує комунікативні та когнітивні засади, – комунікативно-когнітивний підхід [10]. Його суть у тому, що свідоме засвоєння знань про мову (когнітивний компонент) підпорядковане комунікативній меті: студенти свідомо аналізують мовні явища, знаходять аналогії чи відмінності з уже відомими мовами, але роблять це для полегшення оволодіння саме комунікативними навичками. Іншими словами, когнітивний аспект виступає на службі розвитку комунікативної компетенції. Це теоретичне обґрунтування сучасної методики: навчання буде ефективнішим і відповідатиме вимогам часу, якщо викладач поєднує увагу до формування знань (правил, структур) із формуванням умінь використовувати їх у реальному спілкуванні.

2. Когнітивний підхід.

Когнітивний підхід акцентує увагу на свідомому оволодінні мовою як системою знань. У протизвагу біхевіористській традиції механічного повторення, когнітивний підхід передбачає засвоєння теорії мови у вигляді правил (фонетичних, граматичних тощо) і свідоме конструювання висловлювань. Фактично він спирається на розвиток інтелектуальних, розумових операцій учнів [9]. У процесі навчання за когнітивним підходом учні аналізують мовні явища, узагальнюють правила, свідомо застосовують їх, будуючи мовлення. Перевагою такого підходу є глибоке розуміння структури мови, що може сприяти більш усвідомленому використанню мовних засобів. Однак якщо когнітивний підхід застосовувати ізольовано, без належної комунікативної практики, існує ризик, що учні знатимуть правила, але не зможуть вільно спілкуватися. Тому сучасні методики інтегрують когнітивний підхід із комунікативним: знання про мову подаються, але одразу закріплюються у мовленнєвій діяльності. Такий баланс і реалізується у згаданому комунікативно-когнітивному принципі.

3. Діяльнісний підхід

Діяльнісний (або діяльнісно-орієнтований) підхід розглядає процес навчання мови як організовану діяльність учнів, у центрі якої – виконання різноманітних мовленнєвих дій, наближених до реальних комунікативних завдань. Згідно з цим підходом, учіння розуміється як активна діяльність учня: учень діє з мовним матеріалом, а не просто пасивно сприймає інформацію. Діяльнісний підхід був концептуально розроблений ще в радянській і зарубіжній методиці (його відгомін – поняття комунікативних вправ, мовленнєвих ситуацій тощо), а сьогодні по суті інтегрований у комунікативний метод. У сучасній освіті спостерігається саме перехід від репродуктивного способу навчання (пасивного засвоєння готової інформації) до діяльнісно-орієнтованого підходу, що передбачає формування в учнів системи компетентностей [8].

На практиці діяльнісний підхід означає, що на уроках моделюються ситуації спілкування, учні виконують рольові та імітаційні вправи, проєкти, розв'язують проблемні завдання – словом, навчаються спілкуючись і спілкуються навчаючись. В основі – ідея, це навчання через діяльність. Мовленнєва компетентність формується у процесі виконання учнями цілеспрямованих дій: щоб щось сказати чи написати, учень має застосувати мовний матеріал, тим самим його засвоюючи [11]. Діяльнісний підхід тісно пов'язаний з комунікативним: фактично комунікативний підхід є результатом методичного осмислення діялісного, коли було усвідомлено, що лише через активну мовленнєву діяльність можна сформувати справжні комунікативні вміння.

4. Інтерактивний підхід

Інтерактивний підхід впливає з діялісного та комунікативного і підкреслює важливість взаємодії в процесі навчання. Термін «інтерактивний» буквально означає «здатний до взаємодії, діалогу» [9. Тут сторінка 70]. В інтерактивному навчанні організація занять будується так, щоб учні постійно активно взаємодіяли між собою та з учителем у процесі виконання завдань. На

відміну від традиційної моделі, де учні переважно слухають учителя, інтерактивний урок вимагає участі всіх учнів, залучення їх до колективного обговорення, роботи в парах і групах, рольових ігор, дискусій тощо.

Інтерактивне навчання має конкретну, передбачувану мету – досягти оптимальної активності всіх учасників навчального процесу. Постійна активна взаємодія сприяє тому, що учні не тільки висловлюють власні думки, але й вчаться слухати й розуміти інших, реагувати на репліки співрозмовників, будувати спілкування як двосторонній процес. Спільна мовленнєва діяльність такого типу розвиває у школярів критичне мислення, впевненість у собі, повагу до думок партнерів. Дослідження підтверджують, що застосування інтерактивних технологій на уроках стимулює пізнавальну й творчу активність учнів, підвищує їхню мотивацію до вивчення мови та якість засвоєння матеріалу. Таким чином, інтерактивний підхід – це не окрема методика, а радше принцип організації навчання, коли учень перебуває в центрі уваги, а навчання відбувається шляхом співпраці, діалогу, обміну інформацією.

Варто наголосити, що сучасне навчання іноземних мов базується на поєднанні комунікативного та діяльнісного підходів із урахуванням когнітивного та інтерактивного аспектів. Комунікативність забезпечує спрямованість на практичне спілкування, діяльнісність – активну участь учнів у мовленнєвих діях, когнітивність – свідоме розуміння мовного матеріалу, а інтерактивність – ефективну взаємодію та співпрацю. Такий комплексний підхід створює оптимальні умови для розвитку іншомовної комунікативної компетенції [12].

1.3. Принципи навчання французької мови як іноземної (комунікативна спрямованість)

Методика навчання французької мови як іноземної спирається на загальнодидактичні принципи, спільні для викладання будь-якої дисципліни (наочності, доступності, систематичності, свідомості, активності, міцності тощо). Водночас, зважаючи на специфіку самого предмета «французька мова» – а саме

те, що головна мета навчання полягає не в засвоєнні сумі знань, а в оволодінні діяльністю мовленнєвого спілкування – методисти виокремлюють низку спеціальних принципів навчання, орієнтованих на розвиток комунікативної компетенції. До основних із них належать такі [9. Стр 24]:

1. Принцип комунікативності. Навчально-виховний процес має бути максимально наближений до реального процесу спілкування. Це означає, що навчання відбувається через спілкування: учні виконують комунікативні завдання, практикують живе мовлення в ситуаціях, близьких до життя. Принцип комунікативності гарантує, що кінцевою метою уроку є сформувати вміння спілкуватися, а не лише знати правила чи слова.

2. Принцип домінуючої ролі вправ. На уроці має домінувати активна мовленнєва діяльність учнів – виконання практичних вправ французькою мовою – над пасивним слуханням пояснень вчителя чи заучуванням правил. Інакше кажучи, учні більше говорять і практикуються, ніж слухають теорію. Це забезпечує формування навичок через постійну мовленнєву практику.

3. Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Французька мова викладається комплексно: усі чотири види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) розвиваються паралельно і взаємопов'язано. Наприклад, прослухавши текст, учні обговорюють його усно, потім пишуть коротке повідомлення за темою – таким чином, одне вміння підсилює інше. Це відповідає реальному процесу спілкування, де різні види діяльності поєднуються, і сприяє комплексному розвитку комунікативної компетентності.

4. Принцип урахування рідної мови учнів. При навчанні французької враховуються особливості рідної мови (української) та, за потреби, першої іноземної (якщо французька є другою іноземною). Зіставлення мов допомагає виявити спільне й відмінне, забезпечити позитивний перенос навичок або запобігти інтерференції. Наприклад, учитель може пояснити різницю у вживанні

часів у французькій та українській, щоб уникнути типових помилок. Таким чином, знання рідної мови використовується як опора, а не як засіб постійного перекладу – коментар рідною мовою доречний для пояснення складних моментів, але практикуватися слід переважно на матеріалі французькою.

5. Принцип ситуативності та тематичної організації матеріалу. Засвоєння відбувається ефективніше, коли мовленнєвий матеріал організований за ситуаціями спілкування і темами, близькими учням. Тематичні розділи (наприклад, «Вітання та знайомство», «У крамниці», «Подорож» тощо) створюють контекст, в якому лексика і граматики набувають конкретного значення та функції. Ситуативність означає, що вправи подаються у формі завершених ситуацій, де учень має вибрати й використати потрібні мовні засоби для досягнення комунікативної мети. Це забезпечує адекватну реалізацію ідеї комунікативності на практиці.

6. Принцип діяльнісного характеру навчання. Навчання будується як процес виконання учнями цілеспрямованих дій (діяльностей) з мовним матеріалом для розв'язання певних комунікативних завдань. Фактично, це розвиток ідеї діяльнісного підходу: учень оволодіває мовою, діючи – говорячи, слухаючи, пишучи – заради конкретної мети (передати інформацію, дізнатися щось, домовитися тощо). Відтак кожна вправа має чітке комунікативне завдання і стимулює активність учня.

7. Принцип диференціації. Необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів – рівень їх підготовки, здібності, темп навчання – та відповідно добирати методи і завдання. Диференціація може здійснюватися шляхом поділу на групи за рівнем, надання індивідуальних завдань, варіативності домашньої роботи тощо. Особливо актуальним цей принцип є при навчанні у змішаних за рівнем класах або коли французька мова вивчається як друга іноземна – адже вихідний рівень володіння першою іноземною може різнитися і впливати на успіх у

вивченні французької. Виконання принципу диференціації дозволяє сильнішим учням розвиватися швидше, а слабшим – отримати необхідну підтримку.

8. Принцип соціокультурного спрямування. Оволодіння мовою нерозривно пов'язане з оволодінням елементами культури франкомовних країн. Тому навчальний процес має вводити учнів у іншомовну культуру, формувати у них міжкультурну компетентність. Реалізація цього принципу відбувається через добір автентичного матеріалу, що відображає культурні реалії (тексти про життя у Франції, фільми, пісні, традиції тощо). Соціокультурна інформація не подається окремо, а інтегрується у вправи: наприклад, обговорюючи тему «Їжа», учні знайомляться з французькими кулінарними звичаями; вивчаючи тему «Подорож», дізнаються про систему транспорту у Франції тощо. Це підвищує мотивацію (адже мова виступає «провідником» у цікавий культурний світ) і формує толерантність та широке світобачення.

9. Принцип свідомого навчання. Навчання мови повинно спиратися на свідоме розуміння учнями того, що і навіщо вони роблять. Хоча комунікативна методика менше уваги приділяє прямому поясненню правил, учні все ж мають усвідомлювати мовні закономірності, які засвоюють. Принцип свідомості означає, що навіть формуючи навички через практику, вчитель допомагає учням осмислити матеріал – наприклад, шляхом коротких обговорень відкриттів, самостійного формулювання правил після індуктивної вправи тощо. У цілому цей принцип відображає «когнітивний» компонент навчання і враховує своєрідність оволодіння французькою мовою як навчальним предметом. Свідоме навчання запобігає перетворенню уроку на бездумне тренування і сприяє глибшому закріпленню матеріалу.

10. Принцип урахування вікових особливостей. Методика повинна відповідати вікові учнів, їх психологічним можливостям на тому чи іншому етапі. Цей принцип диктує відбір змісту і підходів залежно від віку: те, що ефективно для молодших школярів (ігрові прийоми, наочність, пісеньки), може бути

непридатним для підлітків або дорослих, і навпаки. Так, у початковій школі пріоритет – розвиток слухової пам’яті та імітації, створення мотивації через гру; у підлітків – залучення їхніх інтересів, апеляція до життя; у дорослих – врахування їхнього досвіду, логіки, потреб професійного спілкування тощо. Дотримання цього принципу забезпечує природний розвиток мовних здібностей учнів без перенапруження або, навпаки, без недооцінки їхніх можливостей. Як слушно зазначав ще Ж.-Ж. Руссо, «Природа хоче, щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими...», відтак спроби надто рано вимагати від дітей дорослого рівня діяльності не дають бажаних результатів [13].

Окрім принципів формування навичок учня, велику роль відіграють форманти розвитку навичок мовлення (говоріння і письма) та розуміння мови (аудіювання і читання) існує широкий арсенал методів та прийомів. Сучасна комунікативна методика віддає перевагу тим з них, що максимально залучають учнів до активного вживання мови в ситуаціях, наближених до реальних. Розглянемо основні методи і прийоми, які використовуються для формування навичок усного і писемного спілкування французькою мовою.

Рольова гра – один із найпопулярніших прийомів у комунікативному навчанні. Її суть у тому, що учні отримують певні ролі і моделюють ситуацію спілкування (наприклад, «Клієнт і продавець у магазині», «Студент на співбесіді», «Турист запитує дорогу» тощо). Рольові ігри створюють умови, за яких учні змушені використовувати мову для досягнення конкретної мети, отже, говорять мотивовано і природно. Досвід показує, що рольова гра значно підвищує якість уроку з погляду як викладача, так і студентів. Вона пожвавлює атмосферу, знижує страх помилки (адже учень «ховається» за роль) і стимулює навіть сором’язливих вступати в діалог. За допомогою рольових ігор учні швидше й ефективніше засвоюють навчальний матеріал, розвивають навички говоріння, покращують загальну атмосферу заняття та щиро цікавляться темою. Цей метод дозволяє одночасно відпрацьовувати лексичні й граматичні аспекти,

а також переносити навчання в уявні реальні ситуації. Рольові ігри можуть бути як підготовленими (коли учні отримують час підготувати репліки), так і імпровізаційними, що розвиває навички реактивного мовлення. Важливо, що рольова гра чітко пов'язана з цілями уроку: вона має відповідати темі і лексико-граматичному матеріалу, який опрацьовується.

Інтерактивні вправи. Під інтерактивними маються на увазі такі види роботи, що передбачають активну взаємодію учнів. Сюди належать парні та групові форми роботи, дискусії, дебати, brainstorming (мозковий штурм), інтерактивні ігри, вирішення проблемних ситуацій у співпраці тощо. Наприклад, типовою інтерактивною вправою є «інформаційний розрив» (information gap) – коли два учні мають різну інформацію і мусять, ставлячи запитання і відповідаючи, заповнити пропуски у власних даних. Це змушує їх активно спілкуватися. Інтерактивні методи вчать учнів критично мислити, вільно міркувати, сприяють їх максимальному залученню до процесу навчання, розвивають упевненість у собі та повагу до думок інших. Взаємонавчання у парах і групах дає можливість кожному висловитися, обмінятися ідеями; слабші учні отримують підтримку від сильніших, а сильніші закріплюють свої знання, пояснюючи товаришам. Інтерактивні вправи також дозволяють моделювати реальні ситуації спілкування більш природно, ніж при фронтальній роботі. Використання інтерактивних технологій стимулює мотивацію: урок перетворюється на цікавий процес обміну думками, а не на сухе заучування. Звичайно, інтерактивні завдання потребують доброї методичної підготовки від учителя (чіткого інструктажу, контролю часу, залучення всіх учасників), але їх ефект для розвитку комунікативних умінь є надзвичайно високим.

Використання автентичних матеріалів. Автентичними називають матеріали, створені носіями мови для носіїв (тобто не спеціально для учнів). Це можуть бути статті з французьких газет, уривки літературних творів, пісні, відеоролики, меню, розклади, веб-сайти тощо. Інтеграція автентичних ресурсів

у навчання значно збагачує процес: такі матеріали демонструють реальне функціонування мови, знайомлять з культурним контекстом і мотивують учнів, бо показують практичну цінність мови в реальному світі. Ефективна робота з автентичними матеріалами підвищує якість навчання французької мови та сприяє глибшому розумінню франкомовної культури. Наприклад, прослуховування сучасної франкомовної пісні не лише тренує аудіативні навички, а й може стати темою обговорення (про що пісня, які в ній ідеї, що нового дізналися про життя у Франції тощо). Читання статті з паризької газети про екологічні проблеми може слугувати відправною точкою для дискусії на уроці. Учитель, використовуючи автентичні матеріали, має адаптувати їх до рівня учнів (через добір лексики, скорочення тексту чи додаткові пояснення), проте навіть елементи автентики на початковому рівні дають позитивний ефект – учні відчують причетність до живої мови. Крім мотиваційної функції, автентичні матеріали збагачують словниковий запас учнів розмовною лексикою, актуальними виразами, а також демонструють нелітературні особливості (наприклад, скорочення, мовленнєві штампи), про які важливо знати.

Проектний метод полягає в тому, що учні виконують комплексне завдання (проект), яке завершується конкретним продуктом – презентацією, стіннівкою, доповіддю, веб-сторінкою тощо. Проекти можуть бути індивідуальні чи групові, короткотривалі (на уроці) чи довготривалі (протягом кількох тижнів). Сучасна методика розглядає проектну діяльність як один із найефективніших інструментів компетентнісного навчання, оскільки вона дає змогу поєднати вивчення мови з дослідженням культури та розвитком навичок співпраці. Під час виконання проєктів учні активно застосовують мову в різних видах діяльності – вони читають інформацію, обговорюють її, пишуть тексти, публічно виступають, тобто задіяні всі мовленнєві навички. Наприклад, проєкт «Моє рідне місто» може включати пошук французькою мовою відомостей про місто, підготовку буклету і презентацію для однокласників; у ході його виконання учні читають тексти,

перекладають, пишуть власні речення, а потім презентують – і все це цільовою мовою. Проекти мотивують учнів, адже дають більше свободи для творчості і самовираження, пов'язують навчання з реальним життям. Як показує досвід, проектна діяльність дозволяє школярам не лише практикувати мовні знання, а й занурюватися у світ культурних цінностей, формує комунікативні й соціальні навички, необхідні для життя у сучасному глобалізованому світі. Окрім того, групові проекти розвивають уміння співпраці: учні вчаться розподіляти обов'язки, відповідально ставитися до спільної справи, проявляти ініціативу. Усі ці «м'які» навички (soft skills) тісно переплітаються з мовними компетенціями і роблять навчання більш цілісним і практично значущим.

Перелічені методи є далеко не вичерпним списком прийомів комунікативного навчання. Також застосовуються дискусії та дебати (для старших рівнів, щоб навчити аргументовано висловлювати думку), аудіовізуальні методи (перегляд кінофрагментів з подальшим обговоренням, прослуховування аудіоподкастів з виконанням завдань), письмові творчі роботи (есе, листи, блоги французькою мовою для розвитку писемного мовлення) тощо. Головне, що всі ці прийоми відповідають спільній меті – створити мовне середовище, в якому учень взаємодіє французькою мовою як засобом спілкування. Саме тоді поступово формується справжня комунікативна компетентність: здатність використовувати мовні знання в реальних умовах – у розмові, листуванні, сприйнятті інформації.

Комунікативні вправи для навчання французької мови як іноземної

Комунікативний підхід у вивченні мови ставить на перше місце практичне спілкування. Учні активно взаємодіють в парах і групах, пробуєчи себе у ситуаціях реального життя та вчаться спонтанно висловлювати свої думки іноземною мовою. Комунікативні вправи стимулюють невимушене вербальне спілкування – як зазначав методист Є.І. Пассов, «вправи повинні бути вправами говоріння, коли у мовця є певна мовна задача та коли ним виконується певний

мовний вплив на співрозмовника». Такі завдання створюють і підтримують потребу учнів у спілкуванні та сприяють формуванню комунікативних умінь і навичок [14].

Важливо, що комунікативна методика розвиває всі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо. Викладачі часто застосовують інтерактивні ігри та рольові ситуації з повсякденного життя (знайомство, покупки, подорож тощо), адже такі вправи допомагають подолати мовний бар'єр і розвинути навички розмовного мовлення у цікавій формі. Нижче наведено добірку прикладів комунікативних вправ для різних рівнів володіння французькою (A1–B2), орієнтованих на розвиток мовленнєвих навичок у реальних ситуаціях спілкування.

Для початківців важливо опанувати базові ситуації спілкування. Вправи цього рівня зосереджені на простих діалогах і обміні інформацією про себе та свій досвід – від знайомства до обговорення вподобань.

Знайомство в новому класі (A1). Мета: навчити учнів вітатися, представлятися та запитувати про справи у неформальному середовищі (розвиток навичок діалогічного мовлення). Формат: рольова гра-«тепле знайомство» в парах. Спочатку вчитель демонструє зразок діалогу (наприклад, аудіозапис або наочний діалог на дошці) з типових фраз привітання і представлення. Потім учні, розігруючи ситуацію першої зустрічі, вітаються один з одним, називають свої імена та питають, як справи (фрази на зразок «Salut, comment ça va?» – «Ça va bien, merci!»). Така мовна зарядка у формі питально-відповідної вправи на початку заняття може проводитися у ігровій манері або як міні-вистава; прикладом є формування комунікативних умінь на тему «Знайомство» [15]. Учні по черзі змінюють партнерів, щоб попрактикуватися з кількома людьми, і поступово стають більш впевненими у використанні базових французьких привітань.

Планування зустрічі (A2). Мета: розвиток уміння домовлятися про плани та час зустрічі французькою (говоріння і аудіювання у ситуації повсякденного спілкування). Формат: парне інформаційне гап-завдання (information gap). Кожному з двох учасників надається власний розклад (наприклад, графік зайнятості на тиждень) з різними вільними та зайнятими часовими слотами. Не показуючи карток один одному, студенти повинні з'ясувати шляхом питань і відповідей, коли вони обидва вільні, щоб зустрітися. Подібні інформаційні вправи передбачають, що в кожного учня є унікальна частина інформації, яку потрібно повідомити партнерові усно, тому вони вимагають точного формулювання питань і уважного слухання відповідей. У ході діалогу молоді люди практикують фрази запрошення та узгодження планів (наприклад, «Est-ce que tu es libre mercredi soir? – Désolé, je suis pris. Et jeudi?»). Після кількох хвилин обговорення пара приходять до спільного рішення та занотовує домовлений час зустрічі (елемент письма). Подібне завдання моделює реальну ситуацію планування зустрічі і спонукає учнів до змістовного мовлення з чіткою практичною метою (домовитися про конкретний час) [16].

Опитування про вподобання (A2). Мета: навчити учнів ставити прості запитання про вподобання та говорити про себе (розвиток навичок говоріння, вміння ставити запитання; повторення лексики теми «Хобі, інтереси»). Формат: класне опитування (survey) з рухом по аудиторії [17]. Кожен учень отримує анкету з кількома питаннями про вподобання (наприклад: «Tu aimes le sport?», «Quel est ton plat préféré?»). Учні вільно ходять класом і по черзі опитують якомога більше однокласників, фіксуючи коротко відповіді. В результаті кожен збирає інформацію про однокласників і може представити цікаві факти про них. Така діяльність передбачає, що усі учні ставлять один одному запитання, щоб зібрати інформацію, а потім аналізують та повідомляють результати класу. Ключова особливість подібних опитувань – вони дуже комунікативні та динамічні, спонукають кожного багато говорити і взаємодіяти з різними людьми.

Як варіант, після опитування вчитель може запропонувати учням коротко представити результати (усно або письмово у вигляді постера), що додатково розвиває навички монологічного мовлення та письма.

Середній рівень (B1–B2)

На рівнях B1–B2 учні вже можуть спілкуватися більш розгорнуто, тому вправи фокусуються на ситуаціях, що потребують обміну думками, пошуку рішень та обговорення більш складних тем. Такі завдання інтегрують кілька видів діяльності (говоріння, читання, письмо) і наближають навчання до реальних умов спілкування.

Планування подорожі (B1). Мета: вдосконалити навички обговорення і прийняття спільного рішення іноземною мовою; активізувати лексичний запас з теми «Подорожі»; розвивати читання з розумінням та письмо (складання плану). Формат: груповий проєкт з елементами рольової гри. Учні уявляють, що планують спільну поїздку до франкомовної країни. Клас об'єднується у малі групи (3–4 особи); кожна група отримує набір автентичних матеріалів французькою – короткі описи туристичних місць, брошури або веб-сторінки з інформацією про різні міста чи розваги. Спочатку кожен учасник самостійно читає свій матеріал (наприклад, про окреме місто або атракцію) і потім розповідає іншим основні цікаві моменти (розвиток навичок аудіювання у однокласників). Далі група обговорює всі запропоновані варіанти та дискутує, куди поїхати і що включити в маршрут. Учні використовують мову для реального обміну думками та аргументами – погоджуються чи не погоджуються із пропозиціями одне одного, пропонують компроміси. Така вправа моделює автентичну ситуацію планування відпустки і занурює учнів у культурний контекст франкомовних країн. Після досягнення згоди група спільно пише короткий план подорожі (наприклад, перелік міст по днях або план розваг) і представляє його класу. Навички, що охоплюються: читання (опрацювання справжніх інформаційних

текстів), говоріння (обговорення в групі), аудіювання (слухання однолітків) та письмо (оформлення маршруту).

Дебати на актуальну тему (B2). Мета: розвинути навички аргументованого висловлення власної думки та ведення дискусії французькою мовою; удосконалити навички аудіювання в умовах швидкого обміну репліками; збагатити мовлення учнів стилістично складнішими виразами. Формат: дискусія (дебати) всім класом або в підгрупах. Вчитель обирає тему, близьку сучасній аудиторії рівня B2, яка може викликати різні погляди (наприклад, «Вплив соціальних мереж: благо чи шкода?», «Екологічний стиль життя – вибір кожного» тощо). Можна запропонувати учасникам підготуватися – прочитати коротку статтю чи переглянути відео з аргументами «за» і «проти» для розігріву. На уроці учні поділяються на дві сторони або просто по черзі висловлюються, наводячи свої аргументи та приклади. Дебати ведуться повністю французькою; решта слухачів повинні уважно слухати опонентів, щоб за потреби відреагувати або поставити уточнююче питання. Така діяльність вимагає спонтанного мовлення і високого рівня володіння мовою – студенти вчаться швидко формулювати думки і «мислити іноземною мовою» під час обговорення складних проблем. Обговорення різних тем у групах не лише дає можливість говорити – воно привчає думати французькою та вільно оперувати мовою для вираження будь-яких ідей. Після завершення дебатів учні можуть написати коротке есе-міркування або спільно сформулювати висновки дискусії (це додатково задіює письмові навички). Загалом, дебати як форма навчальної вправи максимально наближені до реального спілкування на високому рівні та дуже мотивують тих, хто вивчає мову, оскільки дозволяють обговорювати справді цікаві й важливі для них питання.

Запропоновані вище вправи демонструють реалізацію комунікативного підходу через різноманітні ситуації – від елементарних знайомств до складних дискусій – і охоплюють всі чотири види мовленнєвої діяльності. Досвід показує,

що використання комплексу таких комунікативних завдань підтримує стійкий інтерес учнів до навчання, забезпечує міцніше засвоєння матеріалу і розвиток навичок мовлення у цікавій, невимушеній формі. Більше того, поступове ускладнення завдань від рівня до рівня допомагає подолати мовний бар'єр: учні позбавляються страху говорити іноземною мовою та стають більш упевненими і відкритими до спілкування. Такий підхід готує їх до реального спілкування французькою у сучасному світі – впевнено, активно і з задоволенням.

1.4 Особливості навчання мовленнєвої компетенції у студентів (французька мова як іноземна)

Формування у студентів мовленнєвої компетенції французької мови як іноземної є одним із ключових завдань сучасної методики. Мовленнєва компетенція визначається як здатність адекватно і свідомо використовувати мову у різноманітних ситуаціях спілкування – це вміння говорити, слухати, читати й писати, будувати діалогічні та монологічні висловлювання відповідно до мовних норм і рівня знань співрозмовників [18, с. 45–51]. Теоретичною основою розвитку цієї компетенції виступає комунікативний підхід, що зосереджується на оволодінні мовою для практичного спілкування. Згідно з діяльнісно-орієнтованим підходом Ради Європи (CEFR), навчання мови спрямовується на виконання учнями реальних комунікативних завдань і досягнення певного рівня володіння мовою [19]. Так, у вищих навчальних закладах для успішної академічної та професійної мобільності майбутніх фахівців рекомендується досягнути рівня володіння іноземною мовою не нижче B2 [20, с. 66].

У сучасних дослідженнях наголошується, що розвиток мовленнєвої компетентності має бути комплексним і охоплювати фонетичні, лексичні, граматичні та соціокультурні аспекти володіння мовою [19]. Для успішного говоріння іноземною мовою студенту необхідно набути правильної французької вимови, достатнього словникового запасу, знання граматичних конструкцій, а

також навичок мовленнєвого етикету й стратегій спілкування (що відповідає соціолінгвістичній та прагматичній складовим компетентності) [19]. Зокрема, дослідники наголошують на розвитку фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних та орфоепічних компонентів мовленнєвої компетенції у процесі навчання французької як другої іноземної [21]. Таким чином, теоретичні підходи спираються на концепцію комунікативної компетентності, що включає мовну (лінгвістичну) компетентність і власне мовленнєві уміння, а також соціолінгвістичну та прагматичну компетентності [19]. Важливо також враховувати принципи міжкультурної комунікації та автентичності – студенти повинні вчитися спілкуватися французькою мовою у реальних ситуаціях, наближених до умов франкомовного середовища [19].

Психолого-педагогічні особливості навчання студентів різних спеціальностей мають враховуватися у методиці викладання французької мови, що має враховувати відмінності студентської аудиторії за фахом – майбутніх філологів, інженерів або медиків. Студенти-філологи, як правило, мають високу мотивацію до вивчення мови, глибокий інтерес до лінгвокультурних аспектів і більший досвід у мовах. Натомість студенти технічних і медичних спеціальностей часто сприймають іноземну мову як допоміжний інструмент для професійної діяльності, а не як основний предмет їхнього фаху. Це зумовлює специфіку мотивації: у нефілологів вона більш утилітарна (прагнення читати фахову літературу, спілкуватися з колегами, брати участь у міжнародних проєктах), тоді як у філологів – пізнавально-професійна (бажання оволодіти мовою досконало, викладати чи перекладати).

На філологічних спеціальностях зазвичай вищий початковий рівень знань і більше годин відводиться на мовну практику, тоді як у технічних та медичних закладах навчальна програма обмежує кількість годин для іноземної мови. Викладач має адаптувати стиль викладання: студентам немовних спеціальностей потрібні більш чітка структура занять, опора на наочність і прикладні завдання,

щоб вони побачили практичну цінність мови. Такі групи нерідко гетерогенні за рівнем підготовки та досвідом вивчення мов, віком, спеціалізацією тощо, тому важливо застосовувати диференційований підхід, надаючи сильнішим можливість поглиблювати навички, а слабшим – надолужувати базові знання.

Врахування психологічних відмінностей також є дуже суттєвим. Для студентів технічних напрямів, які звикли до точних наук, ефективним є логічно структурований матеріал, чіткі алгоритми (наприклад, схеми побудови висловлювань) та використання технологій у навчанні. Медичні студенти, перебуваючи під значним навчальним навантаженням, цінують інтенсивні й практично спрямовані заняття, що одразу демонструють корисність отриманих знань (наприклад, вміння поспілкуватися з іноземним пацієнтом чи прочитати статтю з медицини). Усі студенти краще навчаються в умовах психологічного комфорту, тому викладач має прагнути створювати доброзичливу атмосферу, підтримувати впевненість студентів у собі. Слід враховувати, що нефілологи можуть мати більший мовленнєвий бар'єр і страх помилок, тож потребують особливої педагогічної підтримки.

Професійно орієнтоване навчання французької мови (FOS – français sur objectifs spécifiques) передбачає врахування конкретних потреб майбутніх фахівців у певній галузі. У такому курсі студенти навчаються не просто «загальної» мови, а мови для професійної діяльності. Це означає акцент на спеціальній термінології, типових мовленнєвих ситуаціях професійного спілкування та на міжкультурних особливостях ділової комунікації.

Також варто підкреслити, що для студентів-філологів професійна спрямованість може означати поглиблене вивчення лінгвістичної термінології французькою, ознайомлення з методикою викладання мови, літературознавчими поняттями, перекладацькими відповідниками тощо. В їхньому випадку моделюються мовленнєві ситуації, пов'язані з майбутньою діяльністю: наприклад, проведення уроку іноземної мови, участь у науковій дискусії,

переклад художнього тексту – тобто ситуації, з якими вони стикатимуться у професії. Міжкультурний компонент для філологів також дуже значущий – вони повинні глибоко розуміти культуру франкомовних країн, літературу, ментальні особливості носіїв мови.

Якщо ми беремо до уваги студентів технічних спеціальностей, то професійна орієнтація передбачає оволодіння технічним стилем мовлення французькою. Словниковий запас включає технічні терміни, назви приладів, процесів, наукових понять, що відповідають їхній галузі. Типові ситуації для вправ – презентація інженерного проєкту, обговорення технічного рішення, участь у міжнародній конференції, ділове листування з партнерами. Враховуються міжкультурні відмінності у діловому етикеті: наприклад, як прийнято презентувати результати досліджень у Франції, особливості спілкування з французькими колегами, норми ввічливості в діловому листуванні. Для технічних фахівців важливо навчитися вести професійний діалог іноземною мовою на рівні, достатньому для співпраці з франкомовними партнерами. Сучасні реалії вимагають від інженерів уміння не лише читати спеціальну літературу, а й активно спілкуватися іноземною мовою – брати участь у міжнародних зустрічах, проєктах, обговореннях технічних проблем. Тому навчальні програми FOS на технічних спеціальностях покликані сформувати навички усного мовлення у професійному контексті.

Для студентів медичних спеціальностей специфіка навчання французької мови полягає у засвоєнні медичної термінології (назви хвороб, частин тіла, процедур, лікарських засобів тощо) і розвитку вмінь спілкуватися з пацієнтами та колегами. Типові мовленнєві ситуації – ведення діалогу «лікар–пацієнт» (збір анамнезу, пояснення діагнозу, надання рекомендацій), обговорення клінічних випадків з колегами, читання й презентація результатів медичних досліджень. Важливо ознайомити студентів з особливостями медичної системи у франкомовних країнах та етичними нормами спілкування лікаря і пацієнта у

французькому культурному контексті. Наприклад, французька культура передбачає більш формальні форми ввічливості у медичній сфері, що має бути відображено у мовленні студента-медика.

Отже, специфіка професійно орієнтованого навчання полягає у тісному зв'язку змісту курсу з майбутньою професією студента. Програми FOS враховують конкретні потреби аудиторії: «публіка... хоче навчитися не просто французької, а саме тієї французької, яка потрібна для професійної діяльності» [22, с. 58]. Такий підхід підвищує мотивацію, адже студенти бачать практичну цінність здобутих знань. Крім того, врахування міжкультурних аспектів (національні особливості спілкування, професійна культура франкомовних країн) є необхідним, щоб підготувати майбутніх фахівців до реальної комунікації на міжнародному рівні.

Для студентів-філологів ефективними є методи, що занурюють у мовне середовище і стимулюють високий рівень володіння. Наприклад, доцільно проводити семінари-дискусії виключно французькою мовою, аналізувати й обговорювати автентичні тексти (статті, уривки літературних творів), влаштовувати дебати на культурні чи соціальні теми французькою. Корисним є застосування проєктної роботи – підготовка міні-досліджень, презентацій з лінгвокраїнознавства, щоб студенти практикували навички публічного виступу. З огляду на глибокий інтерес філологів до мови, можна використовувати методики театралізації (інсценування уривків п'єс французькою), проведення мовних клубів, зустрічей з носіями мови. Такі прийоми розвивають не лише мовленнєві навички, а й уміння міжкультурної взаємодії.

Для студентів технічних спеціальностей можуть бути ефективними методи, що поєднують мову з фаховим змістом. Широко застосовується метод проєктів: наприклад, можна доручити студентам підготувати французькою мовою презентацію власного дипломного проєкту чи технічної розробки. Це мотивує опанувати відповідну лексику і практикувати монологічне мовлення.

Монологічне висловлювання є однією з найважливіших форм спілкування для майбутніх інженерів, тому варто спрямувати навчання на розвиток умінь робити зв'язні повідомлення, доповіді. Для цього корисно використовувати наочні опори: схеми, рисунки, діаграми – вони допомагають структуровано викладати технічну інформацію і підтримують мовлення студента. Ефективною є також парна та групова робота над фаховими завданнями: розігрування ділових зустрічей із технічних питань, обговорення проблемних ситуацій (case study) з галузі. Викладач може запроваджувати елементи інтегрованого навчання (CLIL), коли в уроки іноземної мови вбудовуються фрагменти фахових дисциплін французькою – це тренує студентів сприймати професійний контент мовою оригіналу.

У навчанні майбутніх лікарів добре зарекомендували себе імітаційні та рольові методи. Систематично проводяться рольові ігри «лікар–пацієнт», де студенти відпрацьовують навички опитування пацієнта, пояснення діагнозу й рекомендацій щодо лікування французькою мовою. Це розвиває мовлення і формує впевненість у спілкуванні з реальними пацієнтами. Корисним є метод ситуаційного аналізу: студенти отримують опис клінічного випадку французькою і мають обговорити діагностику та лікування, використовуючи відповідну лексику. Для збагачення термінологічного запасу застосовуються спеціалізовані глосарії, картки з назвами хвороб та препаратів, перегляд навчальних відео французькою (наприклад, фрагменти медичних лекцій або інструктажів). Оскільки розклад медиків насичений, все більшої популярності набувають дистанційні та змішані формати навчання – онлайн-курси, вебінари, електронні тренажери для відпрацювання професійного мовлення. Практика показує, що впровадження дистанційних занять дозволяє подолати часові та організаційні обмеження і може бути доволі ефективним за умови правильної методики [22, с. 59]. Наприклад, майбутні лікарі можуть проходити частину курсу онлайн у зручний час, використовуючи інтерактивні матеріали.

Незалежно від спеціальності, загальними ефективними прийомами є комунікативні ігри, робота в малих групах, використання мультимедійних ресурсів (аудіо- та відеоматеріали французькою мовою) – усе це підвищує зацікавленість студентів. Важливо створювати ситуації успіху та надавати позитивне підкріплення, аби студенти відчували прогрес у вмінні говорити французькою. Дослідження одностайно стверджують, що саме активне усне мовлення має займати чільне місце у системі навчання іноземних мов. Отже, інтерактивні методи, де студент виступає не пасивним слухачем, а активним учасником діалогу чи дискусії, є найефективнішими для розвитку мовленнєвої компетентності.

В українських університетах для студентів нефілологічних спеціальностей широко впроваджується курс «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Метою такого курсу є сформувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні компетентності – лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну – для ефективного спілкування в академічному й професійному середовищі. Навчальні програми передбачають тематику занять, тісно пов'язану з майбутньою професією студентів. Зокрема, у технічних університетах тематика охоплює інженерні напрями (ІТ, електротехніка, будівництво тощо), а в медичних закладах – відповідні медичні дисципліни (анатомія, терапія, фармакологія тощо).

Безумовно для кожної спеціалізації існують спеціалізовані підручники та навчальні посібники з французької мови, розроблені для різних факультетів. Для студентів технічних спеціальностей прикладом є підручник «Практичний курс французької мови для технологічних університетів» авторства В. В. Хмеля (Київ: Фірма «ІНКОС», 2007) – він містить професійно орієнтовані тексти й вправи, розраховані на підготовку інженерів [23]. Для студентів-економістів той самий автор підготував курс «Le français économique» (виданий як підручник «Професійне спілкування та міжнародна економіка. КРОК 2», 2012), що враховує

термінологію та типові ситуації сфери бізнесу [24]. Для медичних спеціальностей створено підручники, які охоплюють базову медичну тематику французькою мовою. Один із них – «Французька мова» (автор В. Г. Матвіїшин, 2007) для студентів-медиків, який включає тематичні розділи такі, як життя студента-медика, анатомія, фізіологія, мікробіологія, медичні заклади, хвороби та охорона здоров'я [25]. Матеріал у цьому підручнику подано тематично і комплексно: тексти, лексичні, фонетичні й граматичні вправи згруповано за відповідними темами, що дозволяє паралельно опановувати і фахову термінологію, і мовні навички [25].

На філологічних факультетах України традиційно використовуються підручники провідних французьких видавництв, які відповідають Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти (рівні A1–B2): серії «Alter Ego», «Campus», «Écho», «Latitudes» тощо. Вони забезпечують ґрунтовний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Окрім того, видаються і вітчизняні посібники, наприклад серія «Le français oral et écrit» (Київ: КНЛУ), призначена для практики усного й писемного мовлення з урахуванням реалій української аудиторії.

В наші дні багато залучають до навчального процесу електронні ресурси. Сьогодні викладачі активно використовують онлайн-засоби для підвищення ефективності навчання французької. У Європі загальнодоступними є платформи TV5Monde (проект Apprendre le français avec TV5Monde) та RFI Savoirs, які пропонують автентичні відео- й аудіоматеріали з інтерактивними вправами для різних рівнів. Ці ресурси збагачують словниковий запас і тренують сприйняття мовлення на слух у реальних умовах. Для професійно орієнтованої французької існують спеціальні онлайн-курси і модулі. Наприклад, Французький інститут пропонує курси Français sur objectifs spécifiques за різними напрямками – ділова французька, медична французька, юридична французька тощо. В Україні з'являються масові онлайн-курси (МООС) та інтерактивні платформи для

вивчення мов, де можна знайти матеріали і з французької мови за професійним спрямуванням. Також багато університетів створюють власні електронні курси на базі Moodle, де викладачі розміщують навчальні матеріали, глосарії, тести для самостійної роботи з урахуванням спеціальності студентів.

Як приклад інтеграції цифрових рішень можна навести досвід Дніпровської медичної академії, де, як зазначається в дослідженні, однією з відповідей на виклики навчання FOS стало впровадження дистанційного курсу для викладачів-медиків. Онлайн-формат дозволив гнучко поєднати навчання з робочим графіком і виявився дієвим за умови спільного підходу викладачів [22, с. 59]. Цей досвід свідчить, що використання сучасних технологій (відеоконференції, віртуальні симулятори для мовлення, електронні словники тощо) значно розширює можливості тренування мовленнєвої компетенції.

Навчання мовленнєвої компетенції з французької мови для студентів різних спеціальностей має свої особливості, проте об'єднується спільною метою – сформувати у майбутніх фахівців здатність ефективно спілкуватися іноземною мовою у професійній та повсякденній сферах. Досягненню цієї мети сприяє поєднання сучасних теоретичних підходів (комунікативного, діяльнісного, професійно орієнтованого), урахування психологічних характеристик аудиторії, добір адекватних методів, а також багатий арсенал навчальних матеріалів і ресурсів, доступних як в Україні, так і за кордоном. Такий комплексний підхід забезпечує підготовку конкурентоспроможних спеціалістів, здатних реалізувати свої уміння французькою мовою на практиці.

Висновки до розділу 1.

Проведене дослідження підтвердило важливість комплексного, міждисциплінарного підходу до викладання французької мови як іноземної. Передусім було проаналізовано психологічні основи навчання іноземних мов: біхевіоризм, нативізм, когнітивний, соціокультурний та інтеракційний підходи,

а також модель С. Крашена. Кожна з цих теорій висвітлює ключові аспекти процесу оволодіння мовою. Зокрема, біхевіористична теорія підкреслює роль багаторазового тренування й підкріплення у формуванні мовленнєвих навичок; нативізм акцентує на вроджених мовних здібностях людини та існуванні природного порядку засвоєння граматичних структур; когнітивний підхід зосереджується на внутрішніх розумових процесах, що лежать в основі учіння (увага, пам'ять, мислення), і розглядає вивчення мови як усвідомлене опрацювання матеріалу; соціокультурний та інтеракційний підходи наголошують на вирішальній ролі соціального середовища, взаємодії та спілкування для розвитку мовної компетенції; а модель Крашена інтегрує низку цих ідей, підкреслюючи значення зрозумілого мовного матеріалу низького рівня тривожності та мотивації для успішного природного засвоєння мови. Таким чином, теоретична база сучасної методики враховує як процеси утворення мовних навичок через практику, так і когнітивні та соціальні механізми навчання, що забезпечують комплексне розуміння того, як людина вчить іноземну мову.

Спираючись на ці психолого-педагогічні засади, у роботі розглянуто лінгвометодичні принципи формування комунікативної компетенції та показано, що поєднання різних підходів забезпечує всебічний розвиток умінь у процесі навчання французької мови. Комунікативний підхід орієнтує освітній процес на живе спілкування та потреби реальної мовленнєвої діяльності студентів, відводячи центральне місце практичному використанню мови замість зубріння правил. Когнітивний підхід передбачає активне залучення мислення учнів: аналіз і усвідомлення мовних закономірностей, розвиток стратегій навчання, що допомагають глибше зрозуміти і запам'ятати матеріал. Діяльнісний підхід розглядає мовленнєву компетенцію як здатність виконувати конкретні завдання засобами мови, тому навчання будується на основі ситуацій, наближених до реальних, і практичних дій (проектів, рольових ігор, розв'язання проблем) французькою. Інтерактивний підхід спрямований на постійну активну взаємодію

між учасниками навчального процесу: він заохочує роботу в парах і групах, дискусії, обмін думками, що не лише підвищує мотивацію, але й розвиває навички співпраці та адаптивність мовлення. Усе це реалізується на практиці через використання автентичних матеріалів, імітацію життєвих ситуацій, інтерактивні технології навчання, що робить уроки французької мови більш наближеними до умов реального спілкування та стимулює студентів активно застосовувати здобуті знання.

Вагомим аспектом роботи є узагальнення практичних шляхів формування комунікативних навичок шляхом системи вправ і завдань для різних рівнів володіння мовою (A1-B2). У дослідженні наведено типологію комунікативно-орієнтованих вправ та конкретні приклади завдань, що демонструють поступовий перехід від елементарного спілкування до складнішої мовленнєвої діяльності. На початкових етапах (рівні A1-A2) пріоритет надається засвоєнню базових мовних конструкцій і розмовних кліше через ситуативні діалоги, вправи на знайомство і привітання, прості рольові ігри на повсякденні теми. Це дозволяє новачкам відразу залучитися до активного мовлення, долаючи страх спілкування чужою мовою. На середньому рівні (B1-B2) завдання стають більш варіативними та творчими: обговорення в групах, дискусії на знайомі та професійно орієнтовані теми, спільне розв'язання проблемних ситуацій, презентації та проєкти французькою мовою. Такі вправи спонукають студентів висловлювати власні думки, аргументувати, реагувати на несподівані запитання – тобто використовувати мову гнучко і впевнено. Отже, представлена система комунікативних вправ забезпечує планомірний розвиток усіх компонентів комунікативної компетентності: лексико-граматичних навичок, вимови, аудіювання, реагування в діалозі, зв'язного монологічного мовлення тощо. Студенти поступово накопичують досвід реального спілкування французькою, що формує у них мовленнєву впевненість і готовність застосовувати мову в різних ситуаціях.

Окрім загальних методичних підходів, у роботі окреслено важливість урахування спеціалізації студентів при навчанні французької мови та формуванні їхньої мовленнєвої компетенції. Принципи FOS (Français sur objectifs spécifiques - французька мова для спеціальних цілей) передбачають адаптацію змісту й методів навчання до професійних потреб конкретної аудиторії. Залежно від спеціалізації студентів (філологи, медики, інженери тощо) визначаються найактуальніші для них мовні навички і сфери використання французької мови. Так, майбутнім філологам необхідне глибоке оволодіння всіма аспектами мови - фонетикою, граматикою, стилістикою, широким культурним контекстом - адже в професійній діяльності вони самі стануть носіями й поширювачами мови, перекладачами чи викладачами. Натомість для студентів немовних спеціальностей французька мова є інструментом для вирішення фахових завдань. Наприклад, для медичних спеціальностей пріоритетом стане оволодіння термінологією і навичками спілкування з пацієнтами чи колегами французькою (ведення прийому, обговорення симптомів, читання професійної літератури), тоді як для інженерів - розуміння технічної документації, спілкування в міжнародних проєктах, презентація розробок іноземною мовою. Таким чином, програми навчання й навчальні матеріали мають добиратися з огляду на те, яким чином і в яких ситуаціях студенти кожної спеціальності будуть застосовувати французьку мову у майбутньому.

Врахування психолого-педагогічних особливостей різних категорій здобувачів освіти дає змогу ефективно диференціювати підходи до навчання. Студенти різних профілів можуть відрізнятися рівнем початкової мовної підготовки, стилем мислення, навчальними потребами і мотивацією. У дослідженні підкреслено, що мотивація є одним із вирішальних чинників успішного навчання: майбутні медики чи інженери часто мають переважно прагматичну, інструментальну мотивацію (бачать мову як засіб для професійного зростання), тоді як філологи нерідко відчують внутрішню, інтегративну

мотивацію до глибокого пізнання мови і культури. Тому викладач має підтримувати й розвивати мотивацію кожної категорії студентів, показуючи практичну цінність набутих знань і вмінь для їхніх цілей. Диференціація навчання також означає гнучкість у виборі методів: застосування різних форм роботи (від індивідуальних завдань до проєктів у змішаних групах), дозування допомоги і контролю залежно від самостійності студентів, варіювання тематики і складності текстів та вправ відповідно до спеціалізації. Такий індивідуалізований підхід забезпечує оптимальний баланс між уніфікованими вимогами програми і персоналізованими траєкторіями навчання, що створює комфортні умови для кожного студента і сприяє повнішому розкриттю його потенціалу у вивченні мови.

Отже, ефективне викладання французької мови як іноземної ґрунтується на синтезі теорії і практики, з врахуванням багатьох взаємопов'язаних чинників. Комплексне застосування психологічних теорій засвоєння мови, сучасних лінгвометодичних підходів та комунікативно орієнтованих технологій навчання дозволяє створити середовище, де студенти вмотивовані й здатні активно опановувати мову. Комунікативна спрямованість навчального процесу - від вибору матеріалу до форм контролю - забезпечує формування саме тих умінь, які потрібні у реальному спілкуванні. При цьому адаптація методики до потреб і можливостей різних груп студентів підвищує ефективність навчання, оскільки кожен здобувач освіти отримує релевантні знання та навички. Отже, поєднання міцного теоретичного підґрунтя, мотиваційного підходу, практично орієнтованих завдань і диференціації навчання є запорукою успішного формування повноцінної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців, незалежно від їхнього профілю навчання.

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ВИКЛИКИ НАВЧАННЯ ФРАНКОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

2.1 Фонетичні труднощі у студентів при засвоєнні французької мови

Важливість правильної вимови. Правильна артикуляція звуків є ключовою для успішної комунікації іноземною мовою. Усне мовлення – основний компонент спілкування, і неправильна вимова серйозно перешкоджає взаєморозумінню між співрозмовниками [26]. Тому на початкових етапах вивчення французької мови пріоритетним завданням є опанування її фонетичного рівня: точна артикуляція звуків та оволодіння просодією (ритмом, наголосом, інтонацією), адже саме поєднання правильної вимови з адекватним фонетичним сприйняттям забезпечує реалізацію комунікативної функції мови [27].

Французька фонетика традиційно вважається складною для україномовних здобувачів, оскільки потребує засвоєння незвичних звуків і інтонаційних моделей, незнайомих у рідній мові. Відтак формування фонетичної компетенції студентів – важливий і непростий аспект навчання франкомовному спілкуванню. Типові фонетичні труднощі на різних рівнях володіння. Україномовні студенти – як філологи, так і нефілологи – стикаються зі схожими фонетичними проблемами, хоча глибина цих проблем залежить від рівня володіння (A1–C1) та профілю навчання. На початковому рівні (A1) основні труднощі пов'язані з опануванням французьких звуків, відсутніх у рідній мові, та з оволодінням правил читання. Звукова система французької мови містить 36 фонем (17 приголосних, 16 голосних і 3 напівголосних) при лише 26 літерах алфавіту [28], тому новачки часто плутаються в складній системі звукобуквених відповідностей. Особливо це стосується голосних: на рівні A1 студенти нерідко неправильно відтворюють французькі голосні *a*, *o*, *u*, *i*, спираючись на знання англійської (якщо вона була першою іноземною) або української фонетики [26].

Наприклад, майже всі початківці помилково вимовляють неакцентоване французьке *e* як звичайний звук [e] (або як англійське *e*), не усвідомлюючи, що літера *e* у французькій має кілька варіантів звучання залежно від позиції у слові та наголосу [26]. Лише поступово приходить розуміння явища редукованого *e* та різних його реалізацій. На рівнях A2–B1, коли базові звуки вже частково засвоєно, на перший план виходять інші труднощі: дифтонги та трифтонги, носові голосні, особливості *liaison* (зв'язування приголосних) та *élision* (випадіння голосного). Дослідження показують, що практично всі французькі буквосполучення типу *ai, au, eau, eu, oeu, ou, oi* викликають у україномовних студентів плутанину та призводять до помилок у мовленні [26]. На рівнях B2–C1 усе ще можуть спостерігатися акцент і інтонаційні відхилення: навіть просунуті студенти часто зберігають помилки у вимові окремих звуків (приміром, *R*, носових голосних) та використовують інтонаційні шаблони рідної мови. Таким чином, на кожному етапі – від початкового до високого – існує специфічний набір фонетичних проблем, які потребують уваги викладача. Відмінність між філологами та нефілологами полягає переважно в обсязі тренування: студенти-філологи зазвичай мають більше годин фонетичних вправ і спеціальних курсів, тому їхні помилки можуть бути менш вираженими. Натомість студенти нефілологічних спеціальностей, вивчаючи французьку як другий фаховий предмет або електив, нерідко приділяють фонетиці менше часу і можуть зберігати сильніший акцент. Втім, і ті й інші зіштовхуються з однаковою природою труднощів, обумовлених відмінностями між рідною та французькою мовами.

Порівняння фонетичних систем української і французької. Основні фонетичні труднощі українських здобувачів пояснюються значними відмінностями між звуковими системами української та французької мов. По-перше, у системі голосних: в українській мові наявні 6 основних голосних (а, о, у, и, е, і), тоді як у французькій – до 16 голосних фонем, серед яких є такі, що не

зустрічаються в українській. Звукам французької мови, на відміну від українських, притаманна значно більша чіткість і стабільність артикуляції [29]. Французькі голосні зазвичай вимовляються виразно, з більшою напруженістю мовного апарату, і практично не змінюють якість у потоці мовлення – у них майже відсутня редукція ненаголошених голосних [29]. Українські ж голосні в швидкому темпі чи в ненаголошеній позиції можуть частково змінювати своє звучання (хоча редукція в українській не така сильна).

Отже, у французькій мові відсутнє явище якісної редукції голосних (крім випадіння *e caduc* [ə]), тоді як українська фонетика допускає певне незначне ослаблення голосних у ненаголошених складах [29][29]. По-друге, в українській немає фонем із ознакою назалізації – відсутні носові голосні. Натомість у французькій чотири носові голосні фонemi ([ɛ̃], [ɔ̃], [ɑ̃], [œ̃]), що утворюють парні опозиції до відповідних неносових голосних (наприклад, *bon* [bɔ̃] – *beau* [bo], *brun* [brœ̃] – *bleu* [blø] тощо) [29]. Україномовні студенти зазвичай відчують значні труднощі з цими носовими звуками, адже несвідомо намагаються вимовляти їх як звичайні голосні або взагалі опускають назалізацію [26]. Важливо також відзначити різницю у трактуванні сполучень голосних літер: у сучасній французькій графічні комбінації *au*, *ai*, *eau*, *eu*, *oi* тощо вже не є дифтонгами, кожна з них відповідає одній фонемі (наприклад, *au* → [o], *oi* → [wa] і т.д.), тоді як для української мови характерні справжні дифтонгізовані сполучення у запозиченнях або говірках [29]. По-третє, консонантизм (система приголосних) двох мов теж має свої особливості. Французькій мові властива відсутність окремих звуків, що є в українській: так, у французькій немає африкат типу [дж], [дз] (за винятком хіба що звуків в запозиченнях), тоді як в українській африкати ([дж], [дз], [ч]) – звичне явище [29]. З іншого боку, у французькій наявний специфічний увулярний звук [ʁ] (французьке *r*), який українські студенти часто намагаються замінити на більш знайомий твердий дрижачий [p] (українське *p*), що фонетично некоректно. Українська фонетика має явище

пом'якшення (палаталізації) більшості приголосних перед *i* та *ь*, тоді як у французькій тверді/м'які приголосні як окремі фонемі відсутні – м'якість може виникати лише від сполучення зі звуком [j]. Ритмічна організація мов також різниться: французька мова належить до мов із складовим ритмом, де кожен склад вимовляється з приблизно однаковою тривалістю, а наголос падає на останній склад фрази; українська ж мова – з мов із наголошувальним (силовим) ритмом, де чітко виділяється наголошений склад слова, а ненаголошені склади вимовляються швидше й тихіше. Це пояснює, чому французьке мовлення сприймається як більш рівномірне та «музикальне», тоді як українське – як більш акцентне, з виразними наголосами на словах. В аспекті інтонації спостерігаються відмінності у питальних і окличних реченнях: французи часто використовують підвищення тону на кінці речення для позначення питання (особливо в розмовній мові), тоді як в українській інтонація питального речення зазвичай передбачає підвищення тону на запитальному слові або на передостанньому складі. Таким чином, розбіжності у вокалізмі, консонантизмі, ритміці та інтонації двох мов є суттєвими – і саме ці розбіжності лежать у корені багатьох фонетичних труднощів українських студентів.

Вплив рідної мови на артикуляцію французьких звуків. Рідна мова виступає потужним фактором, що впливає на вимову іноземної. Українські студенти, починаючи вивчати французьку, часто несвідомо накладають артикуляційні навички рідної (або першої іноземної) мови на французькі звуки [26]. Більшість фонетичних помилок зумовлена саме відсутністю аналогічних звуків у рідній фонологічній системі [26]. Наприклад, через те, що в українській немає носових голосних, студенти автоматично вимовляють *mont* як [mon] чи [мон], не замикаючи потік повітря в носі, оскільки не відчують різниці між [ɔ] і [ɔ̃]. Інший приклад – звук [y] (закритий огублений голосний переднього ряду, як у слові *lune*) відсутній у рідній вокальній системі, тому українці часто замінюють його на більш знайомий [u] (*lune* [lyn] вимовляють близько до [lun]).

Аналогічно, огублені передні голосні [ø] та [œ] (як у *deux, soeur*) можуть підмінятися звуками [o] чи [e] відповідно, що спотворює вимову. Вплив рідної мови простежується і в тенденції чітко вимовляти кожен письмовий знак: україномовні здобувачі, звиклі до повного озвучування написаного (як в українській), спершу намагаються артикулювати всі літери у французькому слові. Вони додають зайві звуки там, де їх не повинно бути, – скажімо, вимовляють *tourisme* як [turizm] із додаванням [z] або *établissement* як [etablismen] із зайвим [n], через орієнтацію на графічну схожість з англійськими чи українськими словами [26][26]. Лише поступово приходить розуміння, що деякі літери у французькій не читаються, або читаються інакше, ніж у рідній мові (наприклад, *h* може бути «німою», не даючи звука, на відміну від завжди вимовного українського *г*). В цілому, негативний перенос рідної мовної бази проявляється у двох вимірах: в сегментному (артикуляція окремих звуків) та в суперсегментному (інтонація, наголос, ритм мовлення). У першому випадку маємо справу з акцентом: студент вимовляє французькі фонемі зі «слов'янським» відтінком, що одразу вирізняє його мовлення. У другому – з неінтуїтивним просодичним оформленням: наприклад, українець може неправильно розставити логічні наголоси або інтонацію фрази, роблячи її незвичною для носіїв. Обидва аспекти впливу рідної мови можуть ускладнювати процес спілкування французькою, якщо не працювати над їх корекцією.

Типові помилки вимови українських студентів. На різних етапах навчання простежуються типові фонетичні помилки, характерні саме для україномовних. До найбільш поширених належать: (1) неправильне наголошення слів. Багато студентів переносять українські чи англійські моделі наголосу на французькі слова, ставлячи наголос на початок слова (*Paris* як Парі замість правильного [pa'ʁi], *parents* як паран замість [pa'vɑ̃], *famille* як фаміль замість [fa'mij] тощо). Це трапляється через відсутність фіксованого словесного наголосу у французькій – натомість українці інстинктивно хочуть наголосити перший склад, як у рідній

мові [26]. (2) Додання зайвих звуків або спотворення звуко-буквених відповідностей. Як зазначалося, студенти часто вставляють «неіснуючі» приголосні чи голосні, вимовляючи кожен звук. Наприклад, у слові *république* вимовляють зайве [s] (*re(s)publique*), у *tourisme* – зайве [z] (*touris(z)me*), у *établissement* – зайве [s] (*é(s)tablissement*) [26]. Такі помилки є наслідком орієнтації на написання та схожість із іншими мовами і поступово виправляються при ознайомленні з правилами читання. (3) Труднощі з носовими голосними. Як уже зазначено, носові голосні або замінюються на звичайні (неназалізовані), або пропускаються. Студенти можуть плутати пари слів на зразок *banque* [bãk] і *banque* (гіпотетичне без назалізації [bak]), не розрізняючи змісту, або не відчувати різниці між *beau* [bo] («гарний») і *bon* [bõ] («добрий»). Часто також важко сприймається явище втрата назалізації перед певними звуками (наприклад, правила, коли *bon* [bõ] втрачає носовий призвук у словосполученні *bon ami* [bõami]). Для подолання таких труднощів викладачі радять застосовувати спеціальні вправи на розподіл слів за групами – де носовий голосний зберігається, де зникає, а де його не було [26][26]. (4) Неправильна вимова напівголосних (напівприголосних). У французькій три напівголосні фонemi [j], [ç], [w], які утворюють з голосними своєрідні сполучення (напр., *oui* [wi], *fille* [fiç], *huit* [çit]). Українські студенти часто плутають їх між собою або з близькими звучаннями. Наприклад, звук [ç] (*huit*) є новим для україномовних (поєднує огублення з просуванням язика вперед) – його можуть замінити на [w] або на послідовність звуків [y+й]. Для покращення вимови напівголосних рекомендується добирати серії слів на кожен звук і відпрацьовувати в повторенні, а також звертатися до скоромовок і віршів [26]. (5) «Німі» приголосні та *h*. Французька орфоепія містить багато німих (невимовних) приголосних у кінці слів і т.зв. *h aspiré* – так зване «аспіроване *h*», яке позначає заборону зв'язування, але само не вимовляється як звук. Новачки за інерцією намагаються артикулювати фінальні літери, як звикли в інших мовах [26]. Викладачам слід

акцентувати увагу на правилі, що більшість приголосних у кінці французьких слів не читаються (є відомий мнемонічний рядок «*e, s, x, t, d, n, m, p* — мовчать як в окопі», що перелічує типові «німі» фінальні літери). Проте треба також навчити студентів винятків, де кінцева літера вимовляється чітко (наприклад, *nid* [nid], *sud* [syd], *chef* [ʃɛf], *cinq* [sɛ̃k] тощо) [26][26]. Дуже частою помилкою є вимова фінального -s у множині іменників: студенти вимовляють *les billets* як [le biljɛts] замість правильного [le bijɛ], хоча потрібно пам'ятати, що множина позначається детермінативами (*les, des, mes* тощо), а не вимовою -s [26]. (6) Помилки зв'язування (*liaison*) і зчеплення (*enchaînement*). Студенти нерідко ігнорують *liaison* – не вимовляють приголосний звук на межі слів там, де це потрібно за правилом (напр., *les amis* повинно бути [lez_ami], а звучить [le ami]). Інша крайність – гіперкорекція, коли студент вставляє зайві зв'язки там, де не треба, або неправильно озвучує літеру (вимовляє, скажімо, *temps honorable* як [tɑ̃zɔnɔʁabl] із непотрібним [z]). Явище *enchaînement* (зчеплення, тобто плавний перехід фінального приголосного, що вимовляється, до наступного слова з голосної) також дається нелегко: навіть засвоївши правило *liaison*, українець може “спотикатися” на звичайному звуковому зчепленні. Приміром, фразу *neuf heures* [nœv_œʁ] студенти часто вимовляють окремо [nœf œʁ], роблячи паузу на межі слів, або не оглушують приголосний [v] перед голосним, як вимагає злиття ([nœv_œʁ] звучить як [nœf_œʁ]) [26]. Таких деталей багато, і вони потребують системного тренування. (7) Інтонація питань і фразеологічна інтонація. Українські учні можуть перенести інтонаційні звички рідної мови на французьку. Наприклад, у запитаннях французькою часто зберігається прямий порядок слів, а питання виражається лише інтонаційно – підвищенням тону наприкінці речення. Студент же може несвідомо копіювати українську модель (підвищує тон на початку запитання або взагалі інтонативно оформлює неправильно), через що питальне речення у його виконанні не звучить природно. Крім того, інтонація

французької має свої характерні мелодійні патерни навіть у розповідних реченнях – наприклад, так звану інтонацію переліку, інтонацію ввічливості тощо. Опановуючи їх, українці спершу відчують скутість або перенаголошують не ті слова. Ці помилки поступово виправляються шляхом активного слухання зразків мовлення та повторення за носіями.

Фонетичні труднощі як комунікативний бар'єр. Неподолані проблеми вимови можуть призводити до комунікативних бар'єрів. По-перше, якщо студент неправильно артикулює фонему, це може спричинити непорозуміння: співрозмовник просто не розпізнає слово. Наприклад, неправильно вимовлене *vue* («вигляд») як [vu] може бути сплутане з *voulu* чи іншим словом, *beau* [bo] як [bɔ] може не зрозумітися носієм мови замість *bon* [bɔ̃] тощо. По-друге, сильний акцент впливає на сприйняття: навіть якщо слова зрозумілі, неприродна вимова може ускладнювати слухання і вимагати від співрозмовника додаткових зусиль для розуміння. У гіршому випадку це призводить до того, що носій мови переходить на англійську або неформально дає зрозуміти, що мовець має проблеми з мовою – що, своєю чергою, знижує впевненість студента. По-третє, самі студенти через свої фонетичні труднощі часто відчують психологічний дискомфорт: вони бояться говорити, щоб не зробити помилки, або соромляться свого акценту. Це стримує розвиток розмовних навичок і створює бар'єр у спілкуванні. Як підкреслюють дослідники, чітка і правильно сформована вимова є невід'ємною складовою ефективної іншомовної комунікації [26], тож нехтування фонетичними аспектами навчання негативно впливає на усі інші мовленнєві вміння. Таким чином, фонетична некомпетентність може прямо перешкоджати досягненню основної мети навчання мови – вільного спілкування. Роль аудіювання і фонетичних вправ у подоланні труднощів. Для подолання зазначених труднощів критично важливими є аудіювання (розвиток навичок слухового сприйняття) та фонетичні вправи. Регулярне аудіювання – прослуховування автентичних записів французької мови – допомагає студентам

звикнути до звучання чужої мови, навчитися розрізняти на слух нові звуки й інтонаційні моделі. Чим більше студент слухає правильну мову, тим краще він помічає власні відхилення. Тому в сучасних методиках вивчення іноземних мов наголошується на інтеграції аудіювання з самого початку навчання фонетики [27]. Фонетичні вправи, своєю чергою, слугують для тренування артикуляційного апарату та автоматизації правильної вимови. У практиці викладання французької накопичено широкий інвентар таких вправ: від класичних повторень за зразком (імітаційний метод) до спеціальних технік. Дослідники-методисти структурували фонетичні вправи за різними типами. Зокрема, французька дослідниця Сесіль Шампань-Мюзар проаналізувала підручники і зібрала найширший перелік фонетичних вправ, класифікувавши їх за техніками і цілями [28]. Популярними є вправи на мінімальні пари (для диференціації близьких звуків), скоромовки (*virelangues*), римування, спів пісень, тренування інтонації через повторення фраз із різною мелодикою, діалогізація з акцентом на правильну вимову тощо. Велику користь приносить читання вголос – воно поєднує в собі і слухання, і говоріння, дозволяє відпрацювати звуки у зв'язному тексті. Сучасні підручники з французької мови для ВНЗ обов'язково містять аудіододатки та комплекси вправ для вдосконалення вимови [28]. Крім того, наголошується на доцільності використання мовної лабораторії чи цифрових засобів: запис власного голосу і порівняння з еталонним, використання програм для фонетичного тренування, інтерактивні завдання. Не менш важливим є фонетичний слух – здатність розпізнавати і відтворювати звуки. Його розвиток забезпечується якраз систематичним чергуванням аудіювання та вимовних вправ. У методиці викладання часто застосовується і верботональний метод, що ґрунтується на поєднанні слухового і кінестетичного тренування: студенти вчаться відчувати ритм мови тілом, рухами, коригувати вимову через зміну тону, ритму, пози, використовується спеціальна апаратура для спрямування звуку (цей метод свого часу розробив П. Губерина, і його активно застосовували для

навчання вимови у французьких мовних школах). Таким чином, поєднання різноманітних фонетичних вправ та активного слухання є необхідною умовою для поступового усунення фонетичних бар'єрів.

Практичні лінгводидактичні підходи до навчання правильної вимови. Методика навчання французької фонетики спирається як на традиційні, так і на сучасні прийоми. Одним з найпоширеніших є імітативний метод, коли викладач подає зразок вимови, а студент повторює – це особливо ефективно для звуків, що мають аналоги в рідній мові [30]. Однак для звуків «чужих» (ідеться про фонemi, подібних чи еквівалентних яким немає в українській) одного лише наслідування може бути недостатньо. Тут на допомогу приходить аналітико-описовий підхід: викладач детально пояснює положення язика, губ, роботу голосових зв'язок при творенні звука, демонструє транскрипційний запис і схеми артикуляції [30]. Такий підхід формує у студента свідоме розуміння артикуляційної бази французької мови і дозволяє виправити помилки, які не піддаються простому наслідуванню. Ефективним прийомом є також контрастивний аналіз, коли викладач спеціально зіставляє проблемний французький звук із найближчим українським відповідником, аби вказати на відмінності. Наприклад, пояснюючи увулярний [ʋ], доцільно порівняти його з українським [p]: обидва звуки є р-подібними, але французький утворюється в глибині горла, а український – переднім піднебінням; показ такого порівняння допомагає студенту усвідомити помилку. У практиці навчання вимови широко застосовуються ігрові методи та творчі завдання, особливо на початковому етапі або з молодшими здобувачами. Як зазначають педагоги, фонетичні ігри, римованки, жартівливі віршики і пісні знімають напругу, розвивають фонематичний слух і мотивацію студентів [30]. Для дорослих так само можуть бути корисними змагальні елементи – наприклад, конкурс на кращу вимову скоромовки або театралізована постановка діалогу з акцентом на фонетику. Важливо лише, щоб фонетичні вправи не існували ізольовано: сучасний підхід вимагає їх інтеграції в комунікативні ситуації. Тобто

відпрацювання звука бажано проводити в словах, фразях, діалогах, аби студент одразу бачив практичне застосування. Крім того, варто систематично повертатися до фонетики на різних етапах навчання. Деякі труднощі, що з'явилися на рівні A1 (скажімо, той же звук [y] чи носові голосні), не зникають автоматично з прогресом студента і потребують регулярної уваги аж до рівня B2 або й C1. Тому викладачі мають планувати роботу з вимовою постійно, удосконалюючи її паралельно з розвитком лексичних та граматичних навичок. Лише такий комплексний підхід – поєднання різних методів (імітація, пояснення, слухання, ігри), послідовність і неперервність фонетичної роботи – дозволяє поступово зняти комунікативні бар'єри, пов'язані з вимовою, і забезпечити наближення вимови студентів до норм французької мовленнєвої норми.

Фонетичні аспекти навчання французької мови як іноземної привертають увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. В Україні цій темі присвячено низку праць. Наприклад, Яцканич Наталя (2021) зосередила дослідження на труднощах опанування фонологічної системи французької студентами українських ЗВО та встановила перелік найскладніших для них явищ: зокрема, назальні голосні, дифтонги й трифтонги, напівголосні, німі кінцеві приголосні та *h* на початку слів [26]. Авторка констатує, що більшість помилок виникає через відсутність відповідних звуків у рідній чи першій іноземній мові студента [26], і пропонує конкретні заходи для полегшення навчання правильної вимови (візуалізація фонетичних явищ, добір асоціативних рядів слів, класифікація помилок та цілеспрямована робота над ними тощо). Інші українські науковці досліджували методичні аспекти навчання фонетики: існують праці, присвячені аналізу підручників (Бадікова, 2017) – зокрема, як у них подано матеріал з фонетики і які є можливості для вдосконалення [28][28]; розробці вправ і технік (Андрієвська, Дем'яненко, 2004; Пірко, Мороз та інші); проблемам формування фонетичної компетентності в процесі навчання другої іноземної (Жовтуха, 2013; Ружин, 2011 та ін.). Зарубіжний досвід також є багатим: французькі методисти,

такі як Бертран Лоре (*Bertrand Lauret*), Сесіль Шампань-Мюзар (*Cécile Champagne-Muzard*), Маріанн Селс-Мюрсія (*Marianne Celce-Murcia*), Франсуа Віолан (*François Wiolland*), Жан-Гі Лебель (*Jean-Guy Lebel*) та інші, здійснили значний внесок у теорію і практику навчання вимови [28]. Їхні роботи охоплюють опис ефективних підходів (напр. методика інтенсивної фонетичної корекції Ж.-Г. Лебеля), систематизацію фонетичних явищ і вправ (як у працях Шампань-Мюзар, Лоре, Celce-Murcia) та дослідження варіативності вимови (напр. Віолан – про стилістичні відмінності вимови *e* та ін.). У комплексі ці дослідження підтверджують: фонетичні труднощі є універсальною проблемою у вивченні французької як іноземної, але їх можна успішно подолати за умови належної уваги, методичної майстерності й використання науково обґрунтованих підходів до навчання. Завдяки напрацюванням науковців викладачі мають змогу краще розпізнавати «джерела» фонетичних помилок і впроваджувати ефективні заходи для їх корекції [26]. Це сприяє підготовці студентів до франкомовного спілкування без бар'єрів, з упевненою і правильною вимовою.

2.2. Граматичний аспект та складнощі його використання

Граматика відіграє ключову роль у процесі опанування франкомовного спілкування, адже граматична компетентність є невід'ємною складовою комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови. Правильне володіння граматичними структурами гарантує точність і зрозумілість висловлювань, що особливо важливо у франкомовному спілкуванні. Проте саме граматику часто стає «слабким місцем» для тих, хто вивчає французьку мову як іноземну. У методиці викладання мов зазначається, що труднощі засвоєння граматики зумовлені як внутрішньою складністю граматичних категорій французької, так і інтерференцією з боку рідної мови учнів [31; 33; 34].

Під інтерференцією розуміють неконтрольований вплив однієї мовної системи на іншу в мовленні білінгва, що може проявлятися на фонетичному, граматичному, лексичному або словотвірному рівнях [32; 39]. Для

україномовних та румуномовних студентів, які вивчають французьку, інтерференція означає перенесення звичних моделей рідної мови на французькі мовні структури. Негативним наслідком такого впливу є виникнення стійких граматичних помилок, коли студенти застосовують рідномовні схеми там, де французька норма передбачає інше рішення (насамперед це стосується вживання артиклів, часово-видових форм, порядку слів, прийменникового керування) [31; 32; 39].

Водночас контрастивні дослідження показують, що інтерференція не завжди виступає виключно «перешкодою»: спільні риси між мовами (близькі граматичні категорії, подібні конструкції) можуть слугувати опорою у навчанні. Відповідно, принципові розбіжності вимагають спеціального методичного опрацювання [31; 33; 34].

Українська мова як слов'янська флективна система істотно відрізняється від французької, що зумовлює специфічний набір труднощів для україномовних студентів (як філологів, так і нефілологів).

Категорія роду іменників та узгодження. У французькій мові рід іменника переважно визначається лексично, а не формально: його не завжди можна спрогнозувати за закінченням слова, тому рід доводиться запам'ятовувати разом з іменником та його артиклем. Для україномовних студентів це породжує такі проблеми:

- відсутність категорії середнього роду у французькій мові;
- невідповідність роду еквівалентів в обох мовах (наприклад, «місто» має середній рід українською, а *la ville* — жіночий рід у французькій);
- необхідність послідовного узгодження прикметників, займенників і дієприкметників з іменником у роді та числі [38; 14].

На початкових етапах усного мовлення студенти часто добирають рід прикметника за аналогією з українським відповідником або взагалі не змінюють форму (наприклад, **mon pays est belle* замість правильного *mon pays est beau*), що

є прямим наслідком міжмовної інтерференції та недостатньої автоматизації навичок узгодження [31; 38].

Також варто підкреслити, що відсутність категорії артикля в українській мові робить її однією з найскладніших для україномовних студентів, особливо на початковому етапі навчання. Основні труднощі пов'язані з необхідністю:

- розрізняти означені, неозначені та часткові артиклі;
- правильно вживати артиклі з абстрактними іменниками, власними назвами і назвами професій;
- змінювати форму артикля при запереченні (конструкція *ne... pas de*);
- розрізняти формально схожі елементи (наприклад, *de, du, des*) [35; 36; 38].

Дослідження мовлення українських студентів засвідчують, що вони часто допускають як пропуски артиклів, так і неправильний вибір між означеним та неозначеним артиклем. Наприклад, можна почути **Je voudrais accepter un poste où salaire est considérable* замість нормативного *...où le salaire est considérable*. Це свідчить про те, що функції артиклів у різних контекстах засвоєні неповно [35; 36].

Українська система категорій часу та виду дієслова не має прямих відповідників для низки французьких часових форм, що особливо відчутно під час опанування цих мовних явищ:

- протиставлення *passé composé* і *imparfait*;
- складних форм минулого часу (наприклад, *plus-que-parfait*);
- умовного способу та *subjonctif*, для якого в українській немає чіткого структурного аналога [31; 33].

На початкових етапах навчання україномовні студенти схильні «спрощувати» французьку часову систему: вони вживають теперішній час замість складніших форм минулого, зводячи всю минулу семантику до *passé composé*. Модальну форму *subjonctif* вони часто замінюють індикативом або інфінітивом, особливо в усному мовленні. У ряді досліджень підкреслюється, що

subjonctif є однією з найскладніших категорій для опанування у французькій як іноземній, оскільки вимагає високого рівня абстрактного мислення та чутливості до семантичних нюансів (вираження сумніву, бажання, оцінки, емоції) [31; 33].

В українській мові, завдяки розвиненій відмінковій системі, порядок слів є відносно вільним. Через це україномовним студентам важко відчутти жорсткість фіксованого порядку слів SVO у французькій, особливо в розповідних реченнях. Типові помилки при цьому такі:

- неправильний порядок розташування підмета, присудка та додатка;
- дослівне калькування українських інверсій (наприклад, речення «Учора я його бачив» породжує помилкове *Hier je l'ai vu lui із зайвим дублюванням займенника);
- труднощі з утворенням питальних конструкцій шляхом інверсії: студенти плутають вживання est-ce que, прямої інверсії та інтонаційного питання [33; 37].

У синтаксичних побудовах мовлення україномовних студентів також спостерігається тенденція до надмірного використання сполучників та підрядних речень за українським зразком. Часто трапляється калькування конструкцій із часткою «щоб»: невиправдане вживання que або некоректний вибір інфінітива замість підрядного речення і навпаки [31; 37].

Румунська мова належить до романської групи, що створює для носіїв румунської певні переваги, але й додаткові «пастки» при вивченні французької. Румуномовні студенти загалом швидше опановують базові граматичні категорії французької (рід іменників, дієвідмінювання в теперішньому часі тощо), проте часто схильні калькувати дуже схожі, але не ідентичні конструкції зі своєї мови [31; 37].

На відміну від української, у румунській мові існує система означених і неозначених артиклів. Означений артикль у румунській постфіксальний (наприклад, omul), тоді як у французькій — префіксальний (l'homme). Через цю різницю румуномовні студенти припускаються таких помилок:

- іноді опускають артикль перед прикметником (за звичкою з румунської структури);
- переносять рід румунського відповідника на французьке слово (наприклад, якщо в румунській слово жіночого роду, то помилково вважають його жіночим і у французькій) [37; 38].

Отже, попри наявність подібної категорії в обох мовах, саме формальні відмінності у вживанні артикля провокують низку інтерференційних помилок.

У румунській мові після числівника зазвичай вживається прийменник *de* (наприклад, 25 000 *de kilometri*). Ця модель часто несвідомо переноситься на французьку, і студенти утворюють конструкції на кшталт *25 000 *de kilomètres* замість нормативного 25 000 *kilomètres*. Така помилка є прикладом типової інтерференції граматичної моделі: те, що в румунській є обов'язковим елементом конструкції, у французькій виявляється зайвим.

У румунській і французькій мовах багато дієслів мають схоже значення, але різне прийменникове керування, що й призводить до характерних помилок:

- **appuyer la pédale d'accélérateur* (за зразком румунського *a apăsa pedala*) замість нормативного *appuyer sur la pédale d'accélérateur*;
- **être passionné des ordinateurs* (калька з румунського *pasionat de calculatoare*) замість правильного *être passionné par les ordinateurs* [31; 37].

Наведені приклади яскраво демонструють міжмовну інтерференцію на рівні керування дієслів, що є типовим для близькоспоріднених (романських) мов. Підрядне речення vs інфінітив. У румунській мові друге дієслово в конструкції часто оформлюється як підрядне речення із часткою *să* (наприклад, *Mi-ar plăcea să navighez pe Internet*). Натомість у французькій за аналогічних умов зазвичай використовується інфінітив: *Cela me plairait de naviguer sur Internet*. Через це румуномовні студенти часто калькують модель рідної мови і утворюють речення на кшталт **Cela me plairait que je navigue sur Internet* замість правильного

інфінітивного звороту. Аналогічна помилка спостерігається у випадках на зразок *Je veux que je travaille замість нормативного Je veux travailler.

У румунській мові широко вживаються зворотні дієслова для передачі різних значень, зокрема пасивних. Це часто спричиняє перенесення зворотної конструкції на французький ґрунт. Наприклад, румунському реченню El se uită la televizor відповідає французьке Il regarde la télévision, але студенти можуть помилково сказати *Il se regarde à la télévision*.

При побудові пасивних конструкцій румуномовні початківці часто використовують прийменник de для позначення діяча (за аналогією з румунським este folosit de șofer), тоді як у французькій для цього призначено прийменник par (Il est utilisé par le chauffeur). Конструкція на зразок *Il est utilisé de le chauffeur є типовим прикладом калькування, що набуває системного характеру у мовленні початківців [31].

Прикметник vs прислівник. У румунській мові одна і та сама форма слова часто може виступати і в ролі прикметника, і в ролі прислівника (наприклад, perfect). У французькій натомість прикметник та відповідний прислівник оформлюються по-різному (порівняйте: parfait – parfaitement). Через це румуномовні студенти нерідко механічно переносять модель рідної мови і допускають вислови на кшталт *Je connais parfait le roumain замість нормативного Je connais parfaitement le roumain [31; 37].

В області побудови заперечних конструкцій румуномовні студенти припускаються ряду характерних помилок, наприклад:

- опускають частку pas за аналогією з одноелементним запереченням у румунській (*Il ne parle ces langues замість правильного Il ne parle pas ces langues);
- вживають «зайві» подвійні заперечення (*Il n'a pas rien compris замість нормативного Il n'a rien compris);
- неправильно використовують конструкцію pas de (*Il n'a pas les enfants замість Il n'a pas d'enfants).

У безособових та екзистенційних конструкціях типові помилки пов'язані з уживанням звороту *il y a* та займенника *on*. Наприклад, студенти можуть сказати **Sur la table est un ordinateur* замість правильного *Sur la table, il y a un ordinateur*; або **Dans ce domaine se gagne beaucoup d'argent* замість нормативного *On gagne beaucoup d'argent dans ce domaine* [31].

Сукупність наведених прикладів свідчить, що на початковому етапі навчання румуномовні студенти значною мірою залежать від рідної граматичної системи, використовуючи її як своєрідне «креслення», яке вони намагаються накласти на французьку мову.

На початковому етапі навчання (рівні A1–A2) як україномовні, так і румуномовні студенти — незалежно від того, є вони філологами чи нефілологами — стикаються передусім із базовими граматичними труднощами:

- опанування категорії роду та узгодження;
- засвоєння системи артиклів;
- утворення основних часових форм дієслова;
- побудова найпростіших розповідних, питальних і заперечних речень [33; 38].

Студенти нефілологічних спеціальностей зазвичай навчаються за комунікативно-орієнтованими програмами, де граматичний матеріал подається функціонально, «вбудованим» у типові мовленнєві ситуації. Такий підхід сприяє швидкому формуванню мінімально необхідної граматичної компетентності для повсякденного спілкування, але водночас залишає поза увагою багато тонких граматичних нюансів. Частина помилок, особливо пов'язаних з уживанням артикля, складних часових форм, умовного способу, у цієї категорії студентів може закріплюватися (фосилізуватися) надовго [31; 37].

Студенти-філологи вивчають граматику системніше та глибше. На старших курсах вони переходять до детального опанування таких категорій, як спосіб дієслова, видова семантика, пасивні конструкції, непряма мова, умовні

конструкції, стилістично марковані часові форми тощо [33; 34]. На цьому етапі спостерігається, що:

- зменшується частка «чистих» інтерференційних помилок;
- зростає питома вага внутрішньомовних помилок, зумовлених складністю самої французької граматики (надмірне узагальнення правил, гіперкорекція, нерозрізнення стилістичних реєстрів мовлення) [31; 33].

Наприклад, студент-філолог може теоретично знати правило узгодження часів, але все ж систематично помилятися при його застосуванні в усному мовленні. Або, побоюючись інтерференції, такі студенти іноді надмірно уникають конструкцій, які фактично повністю збігаються з українськими чи румунськими, і натомість вдаються до штучних, «надмірно книжних» зворотів [31].

Усне мовлення в реальному часі висуває високі вимоги до автоматизованості граматичних навичок. Помилки, які студент здатний помітити й виправити на письмі, у спонтанній розмові часто все ж проскакують.

Найчастотніші граматичні огріхи в усному мовленні україномовних і румуномовних студентів такі:

- пропуски службових слів: зокрема, артиклів (напр., *Professeur m'a dit... замість необхідного Le professeur m'a dit...), частки ne в заперечній конструкції (вживання *Il parle pas... замість нормативного Il ne parle pas... у формальному контексті);
- спрощення предикативної конструкції: *Moi étudiant замість Je suis étudiant (пряме калькування з українського «я – студент»);
- порушення нормативного порядку слів у питальних реченнях: використання лише інтонації за зразком рідної мови там, де у французькій необхідне est-ce que або інверсія підмета й присудка;

- надмірна опора на завчені кліше, які підмінюють собою справжнє продукування граматичних структур (типу *J'aimerais dire que...*, *Je pense que...* тощо) [37; 38].

Паралельно часто застосовується стратегія уникнення: студенти, не впевнені у правильності складнішої конструкції (*subjonctif*, умовний спосіб, пасив, зворот *il y a* тощо), воліють замінити її простішим синтаксичним засобом. Це спрощує, але й збіднює їхнє мовлення. Водночас саме у розмові граматична компетентність проявляється найвиразніше. Тому викладачам важливо поступово моделювати комунікативні ситуації, в яких уживання більш складних структур є необхідним, і паралельно проводити цілеспрямовану роботу над виправленням помилок.

Слід також враховувати фонетичний чинник. Нечітка вимова закінчень та службових слів (артиклів, особових закінчень дієслова) може призводити до граматичної неоднозначності для співрозмовника. Наприклад, у вимові можуть не розрізнятися форми *je parle* і *il parle*, або зливатися *du* і *de*, що ускладнює розуміння [37]. Це ще раз підтверджує нерозривний зв'язок граматики з фонетикою в усному спілкуванні.

Більшість регулярних граматичних помилок на початковому та середньому етапах пояснюється міжмовною інтерференцією, що визначає їхній лінгвометодичний статус як типові й системно зумовлені. [31; 32; 39]. Для україномовних учнів це пов'язано передусім із відсутністю окремих граматичних категорій у рідній мові (артикля, *subjonctif*, суворого порядку слів тощо). Натомість румуномовні стикаються з хибною аналогією внаслідок структурної близькості мов (невідповідності у вживанні артикля, пасиву, прийменникових конструкцій, заперечних форм тощо).

Абстрактність і складність окремих французьких категорій, зокрема розгалужена система часових форм, правила узгодження часів та модальні відтінки *subjonctif* і умовних конструкцій, становлять універсальну трудність для

більшості тих, хто вивчає французьку. Опанування цих явищ вимагає високого рівня мовної абстракції і стає джерелом помилок незалежно від рідної мови студента [31; 33].

Внутрішньомовні чинники: узагальнення й гіперкорекція. На просунутих рівнях виникають помилки типу «надмірної правильності», коли студент, засвоївши певне правило, починає застосовувати його навіть там, де воно не потрібне або є винятки. Так з'являються, наприклад, помилки з *pas de*, зайві подвійні заперечення, неправильне чергування форм артикля після заперечення тощо [31; 39].

Психолінгвістичні фактори усного мовлення. Обмежений час на планування висловлювання, хвилювання через можливі помилки, недостатня автоматизація мовленнєвих моделей – усе це призводить до стратегій спрощення граматики під час говоріння. Студенти уникають складних структур, часто обривають розпочаті синтаксичні конструкції [37].

З точки зору лінгвометодики, важливо розглядати помилки не як «дефекти», а як природний етап формування інтермови. Системний аналіз помилок (*error analysis*) дозволяє:

- виявити найбільш типові «зони ризику» для україномовних і румуномовних студентів;
- розробити спеціальні вправи для попередження й подолання інтерференційних помилок;
- створювати навчальні матеріали з урахуванням контрастивного аналізу французької та рідної мов студентів [31; 33; 34].

Отже, граматичний компонент навчання франкомовного спілкування для україномовних і румуномовних студентів (як філологів, так і нефілологів) є зоною найбільшої кількості системних труднощів. Україномовним студентам найскладніше опанувати ті граматичні категорії французької, яких немає в рідній мові (артиклі, фіксований порядок слів, складні часові та модальні форми).

Натомість для румуномовних основною проблемою стає подолання інтерференції, що виникає на ґрунті структурної близькості двох романських мов (зокрема, в області вживання артиклів, пасивних, безособових та екзистенційних конструкцій, заперечення, прийменникового керування). Типові граматичні помилки, породжені цими факторами, особливо яскраво проявляються в усному мовленні і можуть закріплюватися (фосилізуватися) без цілеспрямованої корекційної роботи [31; 37; 39].

Для ефективного подолання зазначених труднощів варто поєднувати кілька взаємодоповнювальних підходів. По-перше, комунікативний метод навчання дає змогу органічно інтегрувати граматичні явища в реальні ситуації спілкування, завдяки чому засвоєння правил відбувається природніше та практично орієнтовано. По-друге, контрастивний аналіз французької мови з українською та румунською допомагає виявити й заздалегідь передбачити потенційні зони міжмовної інтерференції, що дозволяє цілеспрямовано працювати з тими аспектами, які можуть викликати найбільші труднощі у студентів. По-третє, важливо системно працювати з помилками, розглядаючи їх не як суто негативний показник, а як цінне свідчення розвитку інтермови та природного процесу оволодіння мовою. Саме таке комплексне поєднання підходів забезпечує найбільш ефективне формування граматичної компетентності.

2.3. Соціокультурні бар'єри та розуміння менталітету

У процесі навчання франкомовному спілкуванню значну роль відіграють соціокультурні аспекти, оскільки оволодіння мовою неможливе без розуміння культури та менталітету її носіїв [41]. Як зазначають дослідники [41; 42], недостатня увага до культурних відмінностей призводить до виникнення комунікативних бар'єрів у студентів. Такі соціокультурні бар'єри пов'язані з різницею у традиціях, нормах і стереотипах різних народів та ускладнюють взаєморозуміння між представниками різних культур [42, с. 135–142]. Зокрема, під соціокультурними бар'єрами розуміють перешкоди в спілкуванні, зумовлені

відмінностями у світосприйнятті й ціннісних орієнтаціях мовців, що найчастіше проявляються через нерозуміння культурно забарвлених елементів мови та поведінки.

Важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності є розуміння менталітету носіїв мови – тобто сукупності характерних світоглядних уявлень, цінностей і моделей поведінки, притаманних певному етносу. Мова тісно пов'язана з національним менталітетом: вона відображає історичний досвід народу, його культуру та характер. Тому без ознайомлення з соціокультурним контекстом функціонування мови успішне спілкування не можливе. Концепція міжкультурної комунікативної компетентності [43] підкреслює необхідність формування вмінь ефективно взаємодіяти з носіями мови на основі розуміння їхнього культурного середовища та системи цінностей. Іншими словами, навчання іноземної (французької) мови має включати введення країнознавчого матеріалу, пояснення особливостей поведінки та мислення французів, формування емпатії і толерантності до іншої культури [41].

За даними сучасних методичних досліджень, успішність франкомовного спілкування значною мірою залежить від рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів [41]. Для подолання соціокультурних бар'єрів викладачі використовують різноманітні засоби: автентичні матеріали (текстові, аудіо-, відео) для ознайомлення з культурою Франції, обговорення національних традицій та реалій, створення ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях тощо. Прикладом соціокультурного бар'єра є нерозуміння студентами гумору, прислів'їв чи фразеологізмів, що відображають національний досвід і ментальні особливості носіїв мови. Подібні мовні явища часто базуються на специфічному історико-культурному контексті, незнайомому чужинцю, через що буквальний переклад або пряме сприйняття не розкриває справжнього смислу висловлювання. Ще одним прикладом є відмінності у правилах мовленнєвого етикету: недостатнє володіння формулами ввічливості або неправильне

звертання до співрозмовника (наприклад, використання неформального стилю спілкування там, де прийнята формальна ввічливість) може призвести до комунікативних збоїв та образ [44].

Отже, врахування соціокультурних чинників та менталітету країни, мова якої вивчається, є необхідною умовою успішного оволодіння франкомовним спілкуванням. Розуміння менталітету французів допомагає зняти приховані бар'єри у спілкуванні, уникнути міжкультурних непорозумінь і сформувати в студентів здатність адекватно інтерпретувати поведінку та висловлювання носіїв мови [44]. Таким чином, подолання соціокультурних бар'єрів через ознайомлення з іншою культурою та світоглядом не лише підвищує ефективність комунікації, але й сприяє вихованню толерантної, культурно обізнаної особистості майбутнього фахівця.

2.4. Вплив рідної мови на засвоєння французької

Рідна мова людини суттєво впливає на процес опанування нею іншої мови. Зокрема, носії певної мови схильні переносити мовні особливості своєї рідної (першої) мови у мовлення другою мовою. Такий вплив першої мови на другу називають негативною мовною інтерференцією [45]. Інтерференція може проявлятися на всіх рівнях мови – фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному тощо [47]. Особливо помітною є інтерференція у фонетиці, адже кожен мовець має артикуляційну базу, властиву рідній мові, що утруднює вимову звуків іншої мови і спричиняє акцент [46].

Приклади фонетичної інтерференції. Найчастіше в Україні спостерігається інтерференція між українською та іншими слов'янськими. Вона проявляється у відхиленнях від норм української мови під впливом інших мов на різних рівнях [47]. На фонетичному рівні це, зокрема, пом'якшення приголосних перед [e] та оглушення кінцевих приголосних звуків: носії інших слов'янських мов, розмовляючи українською, часто вимовляють слова на кшталт «*сказаф*» замість «сказав», «*піонеріф*» замість «піонерів», що порушує українську орфоепічну

норму [47]. На граматичному рівні українська інтерференція проявляється у вживанні неправильних відмінкових закінчень («*по всім місяцям*» замість нормативного «*по всіх місяцях*») та неправильному керуванні дієслів («*дякую вас*» замість нормативного «*дякую вам*»). У лексиці та фразеології спостерігається вживання буквального перекладу виразів: напр., «*я рахую, що...*» під впливом рос. «*я считаю, что...*», або заміна українських ідіом кальками з інших мов («*ні за що*» замість нормативного «*нема за що*»)[47]. Усі ці помилки є наслідком переносу елементів першої мови в другу.

Інтерференція виникає не лише у українському мовному парі – подібні явища спостерігаються і в інших мовних контактних ситуаціях. Зокрема, румуномовні учні в Україні, для яких українська є другою мовою, також зазнають впливу рідної мови при її вивченні. Українська та румунська належать до різних мовних сімей (слов'янської та романської), тому між ними існують суттєві розбіжності у звукових системах, граматиці й словниковому складі [47]. Це є підґрунтям інтерферентних явищ у мовленні. На фонетичному рівні носіям румунської мови складно опанувати деякі українські звуки, відсутні або інші за вимовою в румунській. Вони часто замінюють такі звуки найближчими рідномовними аналогами. Наприклад, важкими для вимови румуномовних є українські приголосні звуки [г] та [х] (відповідно [h] і [x]), а також протиставлення твердих і м'яких приголосних (наприклад, звук [л] vs. пом'якшений [ль]) – ці фонемі відсутні в румунській або реалізуються інакше, через що румунські учні можуть плутати їх чи вимовляти з акцентом. В результаті спостерігаються специфічні помилки у вимові, порушення наголосу та труднощі в опануванні української інтонації. На граматичному рівні румуномовні можуть неусвідомлено переносити рідні конструкції у українське мовлення. Зокрема, впливом румунської пояснюються окремі помилки у вживанні прийменників та відмінків, узгодженні прикметників з іменниками роду та числа, порядку слів у реченні тощо. Наприклад, в румунській мові діє

прикладення артикля до кінця слова (артикль постфіксальний), тому румунські студенти іноді відчують труднощі через відсутність артиклів в українській та можуть надмірно вживати вказівні займенники («цей, той») або числівники («один») для вираження означеності. Такі помилки поступово зникають з підвищенням рівня володіння мовою. На лексичному рівні можливе вживання слів і кальок з румунської мови. У мовленні румунських учнів зустрічаються запозичені з рідної мови слова або прямі переклади сталих виразів, які не відповідають нормам української. Це типове явище для двомовного середовища: учень може несвідомо вживати знайоме румунське слово в українському реченні, якщо не знає чи не пригадав відповідника українською.

Подолати інтерференційні впливи першої мови можна шляхом цілеспрямованого навчання і практики. У районах компактного проживання румуномовного населення (наприклад, Буковина – Чернівецька область) в освітніх програмах приділяється особлива увага подоланню інтерференції при навчанні української мови як державної для національних меншин. Методика навчання в таких школах передбачає роботу над правильною артикуляцією українських звуків, постановкою наголосу і інтонаційних моделей, щоб зменшити вплив навичок рідної мови на другу. За рахунок систематичних вправ з фонетики та орфоєпії учні поступово переборюють чужомовний акцент [46]. Крім того, вчителі акцентують увагу на відмінностях у граматиці української та румунської мов, пояснюють специфічні українські граматичні категорії (як-от відмінки, звертання без артикля, вид дієслова, тощо) аби запобігти переносу румунських моделей у мовлення українською. Важливим є також збагачення словникового запасу учнів та вивчення автентичних українських фразеологізмів, що допомагає уникнути лексичних запозичень і калькування. Таким чином, усвідомлення і корекція інтерференційних помилок є необхідною частиною навчального процесу при засвоєнні другої мови, особливо для румуномовних учнів, і дозволяє досягти вищого рівня мовної компетенції другою мовою.

Висновки до розділу 2.

Проведений аналіз дозволяє узагальнити основні труднощі, що виникають у процесі засвоєння студентами французької мови. Передусім ці труднощі охоплюють фонетичний, граматичний та соціокультурний аспекти оволодіння мовою. Важливу роль при цьому відіграє і вплив рідної мови, який зумовлює явище міжмовної інтерференції та ускладнює опанування французької.

Фонетичні труднощі посідають одне з провідних місць серед проблем, з якими стикаються студенти під час опанування французької мови. Насамперед це пов'язано з тим, що французька звукова система істотно відрізняється від української. У ній наявні звуки та фонетичні явища, відсутні в рідній мові, зокрема носові голосні, увулярний приголосний [r], а також специфічні голосні типу [y] тощо [26]. Такі особливості ускладнюють процес формування правильної вимови та потребують цілеспрямованої й систематичної практики. Студентам складно правильно артикулювати і диференціювати подібні звуки; характерними є помилки у вимові, наприклад, плутання голосних типу *e* і *eu*, *u* і *ou*, труднощі у відтворенні носових голосних та *R*-звука. Крім того, відмінності в наголосі, інтонації та ритмі французького мовлення спричиняють додаткові складнощі у сприйнятті на слух. В результаті без спеціальної фонетичної підготовки в мовленні студентів зберігається помітний акцент і знижується розуміння усного мовлення, що перешкоджає ефективній комунікації [26].

Граматичні труднощі є не менш вагомими у процесі вивчення французької мови. Це зумовлено тим, що багато граматичних категорій і правил французької не мають прямого відповідника в українській, що, у свою чергу, спричиняє систематичні помилки у мовленні студентів [31]. Відсутність повної структурної відповідності між мовами ускладнює засвоєння часових форм, узгодження, уживання артиклів та інших граматичних елементів, які потребують додаткових

пояснень і тривалої практики. Так, типовими є утруднення у вживанні означених та неозначених артиклів (категорії, відсутньої в рідній мові), узгодженні прикметників і дієслів з іменниками в роді та числі, опануванні численних часових форм і способів дієслова (включаючи складні форми минулого часу, умовний і суб'єктивний спосіб, зворотні дієслова) та інших особливостей синтаксису. Суттєві розбіжності у будові речення (фіксований порядок слів у французькій проти відносно вільного порядку в українській), а також у вживанні прийменників і відмінків спричиняють типові помилки переносу структури рідної мови на французьку. Таким чином, граматична інтерференція проявляється у калькуванні рідномовних конструкцій, пропусках або неправильному використанні артиклів, помилках у дієвідмінюванні тощо. Це уповільнює формування навичок правильного мовлення і вимагає від студентів значних зусиль для подолання цих труднощів [31].

Соціокультурні труднощі також відіграють важливу роль у процесі вивчення французької мови. Оскільки опанування іноземної мови неможливе без розуміння її соціокультурного контексту, студенти часто стикаються з потребою засвоїти нові для них культурні реалії, норми мовленнєвого етикету та специфічні особливості комунікації, притаманні франкомовному суспільству [41]. Невідповідність звичних моделей поведінки й культурних уявлень може ускладнювати спілкування та вимагати додаткової адаптації з боку тих, хто вивчає мову. Наприклад, труднощі викликає правильне використання форм звертання і ввічливості (розрізнення рівнів *tu* і *vous*, прийнятих у французькій культурі), розуміння та вживання ідіоматичних виразів, фразеологізмів, жартів і культурних відсилок, що не мають прямого аналогу в українському контексті [41]. Без сформованої соціокультурної компетентності студент може неправильно інтерпретувати значення висловлювань або порушити норми спілкування (наприклад, через буквальний переклад сталих виразів чи невідповідний стиль мовлення), що негативно впливає на успішність комунікації.

Отже, культурний компонент є невід'ємною складовою оволодіння французькою мовою, і його необхідно інтегрувати в процес навчання нарівні з фонетичними та граматичними аспектами [41].

Важливо підкреслити, що значною мірою всі зазначені труднощі зумовлені впливом рідної мови, тобто явищем міжмовної інтерференції. Саме вона спричиняє перенесення на французьку мову фонетичних, граматичних і соціокультурних особливостей української, що призводить до помилок і ускладнює формування повноцінних іншомовних навичок. Через істотні розбіжності між українською та французькою мовами студенти мимоволі переносять елементи рідної мовної системи у французьку [41]. Це проявляється на всіх рівнях: фонетичному (акцент, невласлива вимова окремих звуків), граматичному (калькування синтаксичних конструкцій, вживання неправильних форм за зразком рідної мови) та лексичному (буквальний переклад фразеологізмів, плутання хибних друзів перекладача тощо) [31]. Дослідження підтверджують, що найбільша кількість типових помилок при оволодінні французькою виникає саме внаслідок інтерференції L1, тобто неправильного перенесення правил і навичок рідної (української) мови на цільову мову [41]. Таким чином, рідна мова, з одного боку, може слугувати опорою (особливо при близькості мовних явищ), але загалом її несвідома дія часто перетворюється на серйозну перешкоду у навчанні. Усвідомлення цього факту є ключем до розробки ефективних шляхів подолання інтерференції.

Отже, для успішного подолання зазначених труднощів необхідна цілеспрямована та систематична методична робота. Ефективне навчання передбачає використання спеціальних вправ, поступове формування навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, а також глибше занурення студентів у мовний та культурний контекст, що дозволяє мінімізувати вплив інтерференції та забезпечити стійкі результати у вивченні французької мови. Необхідно застосовувати спеціальні стратегії навчання, націлені на кожен проблемний

аспект: вправи для вдосконалення вимови (враховуючи важкі звуки та інтонацію), свідоме відпрацювання складних граматичних конструкцій, ситуаційні завдання для формування навичок спілкування, а також ознайомлення з культурними реаліями через автентичні матеріали та міжкультурний діалог. Врахування впливу рідної мови і контрастивний підхід у навчанні дозволяють попередити інтерференційні помилки й зменшити негативний ефект від відмінностей між мовами [26][31]. Таким чином, лише цілеспрямований і комплексний підхід до навчання французької мови – із фокусом на фонетику, граматику, культуру та свідоме подолання інтерференції – забезпечить ефективне засвоєння мовних навичок і успішну комунікацію французькою.

РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ ПРИ НАВЧАННІ ФРАНКОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

Розвиток умінь франкомовного спілкування є центральним завданням сучасної методики викладання іноземних мов. Відповідно до *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні комунікативної компетентності, що охоплює мовні, соціолінгвістичні та прагматичні компоненти [49]. З огляду на це, процес навчання французької мови у закладах вищої освіти має бути спрямований передусім на розвиток навичок спілкування французькою мовою у різноманітних ситуаціях. Проте аналіз науково-методичної літератури свідчить, що існує низка лінгвістичних і методичних проблем, які ускладнюють ефективне навчання франкомовного спілкування студентів. Так, дослідники відзначають недостатню ефективність традиційних підходів та потребу у впровадженні сучасних методик, орієнтованих на активну комунікативну практику [50].

Опановування французької мови супроводжується низкою специфічних труднощів, серед яких, окрім власне мовних, важливе місце посідають і методичні проблеми, пов'язані з організацією процесу навчання говоріння. Традиційно в українській освітній практиці значна увага приділялася вивченню граматики та перекладу, тоді як розвиток комунікативних навичок іноді залишався поза належною увагою. Комунікативний метод навчання, що був обґрунтований у працях Е. Пасова, акцентує на необхідності використовувати мову як засіб реального спілкування з перших етапів навчання [52]. Проте впровадження цього підходу наштовхується на ряд проблем, зокрема брак мовного середовища поза аудиторією та психологічні бар'єри у студентів під час спроб висловлюватися іноземною мовою.

Ще одним методичним викликом є забезпечення мотивації та активної залученості студентів у процес мовленнєвої практики. Монотонні, нецікаві

завдання, відсутність різноманітності видів діяльності можуть призводити до зниження інтересу студентів і пасивності на заняттях. Сучасна методика пропонує впроваджувати інтерактивні технології навчання, що включають роботу в парах і групах, рольові ігри, дискусії, проектну діяльність тощо. Такі форми роботи підвищують навчальну мотивацію та створюють умови, наближені до реального спілкування. Досвід застосування проектної та групової роботи показує підвищення успішності оволодіння розмовними навичками, оскільки студенти практикують мову у значущому контексті.

Важливою проблемою є також методична підготовка викладачів та їх готовність реалізувати комунікативно орієнтоване навчання. Викладач повинен володіти як високим рівнем мовної компетентності, так і сучасними методичними вміннями для організації парної та групової роботи, використання автентичних матеріалів, управління діалогом у класі. У зв'язку з цим все більш актуальним стає підвищення кваліфікації викладачів, обмін досвідом і впровадження інноваційних методик. Як зазначають провідні фахівці [50; 53], ефективне навчання іншомовного спілкування у вищій школі можливе лише за умови застосування особистісно орієнтованих технологій, що враховують потреби і особливості кожного студента, та інтеграції різних видів діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) у єдиний комунікативний процес.

На сучасному етапі розвитку освітніх технологій важливим напрямом розв'язання вказаних проблем є впровадження новітніх засобів навчання. Цифрові технології та мультимедійні ресурси відкривають широкі можливості для вдосконалення навичок франкомовного спілкування. Зокрема, використання онлайн-платформ, мовних лабораторій, аудіо- та відеоматеріалів забезпечує студентам доступ до автентичного мовлення носіїв, розширює спектр комунікативних ситуацій. Дистанційні курси та системи змішаного навчання (blended learning) дозволяють поєднувати аудиторну роботу з самостійною діяльністю студентів у цифровому середовищі. Досвід показує, що інтеграція

традиційних і цифрових методів підвищує мотивацію студентів і сприяє кращому засвоєнню лексичного матеріалу через мобільні застосунки та електронні платформи [54]. За рахунок багаторазового повторення та закріплення нового матеріалу в інтерактивних вправах студенти швидше формують міцні мовленнєві навички.

Однією з найновіших тенденцій у навчанні іноземних мов є застосування технологій штучного інтелекту (AI) як інструменту для персоналізації та активізації мовної практики. На сьогодні з'явилося багато мовних застосунків і платформ, що використовують AI-ботів для взаємодії з учнями. Такі боти можуть імітувати співбесідника французькою мовою, бути цілодобово доступними для тренування розмовних навичок, автоматично виправляти помилки, підказувати варіанти висловлювань та адаптувати рівень складності діалогу до мовної підготовки студента.

Крістін Ро, кореспондентка з питань технологій BBC, зазначає, що сьогодні впровадження чат-ботів на основі AI здатне знизити мовний бар'єр у студентів, які соромляться помилятися перед живим співрозмовником, адже діалог із віртуальним асистентом не викликає стресу та створює безпечне середовище для експериментування з мовою [55]. Крім того, штучний інтелект забезпечує персоналізований підхід: аналізуючи успіхи й труднощі конкретного учня, система пропонує індивідуальні вправи для опрацювання слабких місць — наприклад, додаткові тренування вимови певних звуків чи засвоєння конкретних граматичних конструкцій.

Прикладом таких інструментів є розмовні боти Duolingo Max (на основі GPT-моделей), Mondly Chatbot або спеціалізовані французькі AI-тренажери типу «TalkPal AI» [56,57,58]. Вони дозволяють студентам моделювати реальні комунікативні ситуації — від замовлення в кафе до проходження співбесіди чи обговорення культурних тем. У таких діалогах бот не лише реагує на репліки користувача, але й оцінює їхню точність, пояснює помилки, дає зразкові відповіді

та пропонує альтернативні формулювання. Це робить практику максимально наближеною до реального спілкування. Практична важливість AI-ботів полягає в їхній здатності забезпечувати гнучкість, безперервність і доступність навчання. Студенти можуть тренувати французьку мову в будь-який час, у власному темпі, не чекаючи заняття з викладачем. Такі інструменти також суттєво розширюють мовне середовище, даючи змогу отримувати регулярну практику навіть тим, хто не має можливості спілкуватися з носіями мови. Водночас важливо підкреслити, що AI-технології не замінюють живого спілкування з викладачем, але є потужним допоміжним засобом у формуванні франкомовної комунікативної компетентності студентів, ефективно доповнюючи традиційні методи викладання.

Отже, сучасні підходи до подолання проблем у навчанні франкомовного спілкування спрямовані на формування справжньої комунікативної компетентності студентів. Основні труднощі пов'язані як з лінгвістичними особливостями французької мови, так і з методичною організацією навчального процесу: браком мовного середовища, недостатньою мотивацією студентів, домінуванням традиційних підходів та потребою у високій методичній підготовці викладача. Ефективними шляхами їх подолання є комунікативно орієнтоване навчання, використання інтерактивних методів, проєктної діяльності, мультимедійних та цифрових ресурсів. Важливу роль відіграють сучасні технології, зокрема штучний інтелект, що забезпечує персоналізацію навчання, знижує психологічні бар'єри та розширює можливості мовної практики. Інтеграція традиційних і цифрових методів створює оптимальні умови для розвитку навичок франкомовного спілкування у студентів закладів вищої освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати дослідження, присвяченого лінгвометодичним проблемам навчання франкомовному спілкуванню студентів, можна констатувати досягнення мети роботи та вирішення поставлених завдань. Доведено нерозривний зв'язок між теоретичними засадами методики викладання і практичними аспектами оволодіння іншомовним мовленням: ефективно навчання французької мовної комунікації потребує комплексного підходу, який об'єднує науково обґрунтовані принципи, врахування характерних труднощів навчання та сучасні інструменти їх подолання. Такий підхід забезпечує цілісність і результативність навчального процесу, що підтверджено проведеним аналізом і експериментальною роботою. Результати дослідження підкреслюють, що тільки поєднання міцної теоретичної бази, всебічного врахування проблем навчання та новітніх методичних рішень дозволяє сформувати у студентів стійкі навички франкомовного спілкування на рівні сучасних вимог.

В процесі роботи виявлено ключові труднощі, з якими стикаються студенти при оволодінні французьким мовленням. Серед основних проблем виділяється вплив рідної мови – міжмовна інтерференція, а також пов'язані з нею похідні явища: фонетичні помилки, спричинені перенесенням артикуляційних навичок, граматичні утруднення через різницю синтаксичних структур, та лексичні неточності, що виникають унаслідок буквального перекладу з рідної мови. Окрім інтерференції, були зафіксовані й інші типові чинники: обмеженість мовного середовища поза аудиторією, недостатній словниковий запас у певних тематичних сферах, психологічний бар'єр під час усного мовлення (страх помилитися), а також труднощі у застосуванні граматичних правил у спонтанному мовленні. Всі ці аспекти гальмують розвиток комунікативної компетентності студентів, утім їх врахування і цілеспрямована корекція здатні значно підвищити ефективність навчання.

Особливу увагу в дослідженні приділено саме феномену міжмовної інтерференції як одному з найпотужніших бар'єрів у навчанні франкомовного спілкування.

Підтверджено, що інтерференційні впливи проявляються на різних мовних рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному – спричиняючи системні помилки у мовленні україномовних та румуномовних студентів. Усвідомлення цього явища стало підґрунтям для пошуку шляхів нейтралізації його негативного ефекту. Зокрема, встановлено доцільність врахування рідної мови при плануванні навчального процесу: викладач має прогнозувати типові помилки, зумовлені рідною мовою, і приділяти їм підвищену увагу. Ефективною виявилась стратегія контрастивного навчання – систематичне зіставлення структур рідної (української) та французької мов з акцентом на розбіжностях. Розроблено комплекс спеціальних вправ і прийомів, спрямованих на подолання інтерференції: від цілеспрямованого відпрацювання вимови складних для україномовних та румуномовних студентів французьких звуків до корекції вживання артиклів та побудови речень, і такі методики сприяють поступовому усуненню інтерференційних помилок. Студенти, які навчалися з урахуванням впливу рідної мови, продемонстрували вищу правильність мовлення та впевненість у спілкуванні французькою. Отже, обґрунтовано необхідність свідомого підходу до міжмовної інтерференції у методиці: замість ігнорування рідної мови слід використати її як інструмент навчання – через усвідомлення відмінностей і цілеспрямовану корекцію типових помилок. Такий підхід дозволяє суттєво підвищити рівень іншомовної мовленнєвої компетентності студентів і прискорює досягнення ними мовленнєвої автономії.

Вагомим здобутком є обґрунтування значення комплексного (інтегрованого) підходу в навчанні франкомовного спілкування. Варто зазначити, що розрізнені методики і односторонні прийоми не дають належного ефекту – натомість саме цілісний підхід до розвитку мовних умінь забезпечує

найкращі результати. Комплексний підхід реалізується через взаємопов'язаний розвиток усіх компонентів мовної компетентності студента у контексті комунікативної діяльності. Згідно з отриманими даними, одночасне і паралельне вдосконалення фонетичної, лексичної та граматичної компетентностей у єдиному мовленнєвому потоці значно прискорює формування іншомовної комунікативної компетентності. Це відповідає сучасним науковим принципам (комунікативному, когнітивному, особистісно орієнтованому тощо) і потребам практики. Так, упровадження комунікативно-когнітивного принципу дало змогу органічно поєднати свідоме засвоєння мовного матеріалу із його активним використанням: студенти не лише запам'ятовували нові слова чи правила, але й одразу застосовували їх у мовленні. Теоретичні засади, покладені в основу методики (зокрема принцип комплексності й інтеграції навичок), отримали практичне підтвердження у результатах навчання: студенти експериментальних груп продемонстрували цілісніше володіння мовою, уміння вільніше та правильніше висловлюватися французькою, ніж ті, що навчалися за фрагментарного підходу. Отже, комплексний підхід довів свою ефективність як фундаментальна умова успішного навчання іншомовному спілкуванню. Він забезпечує єдність навчального процесу: від опанування фонетичних і лексико-граматичних елементів до розвитку дискурсивних умінь у різних ситуаціях спілкування.

Дослідження також висвітлило роль сучасних технологій у розв'язанні окреслених проблем навчання. На основі аналізу літератури та педагогічного експерименту встановлено, що інноваційні технічні засоби, включно зі штучним інтелектом (ШІ), мають значний потенціал у вдосконаленні навчання французької мови. Залучення мультимедійних ресурсів, онлайн-платформ та AI-інструментів створює для студентів додаткове мовне середовище й розширює можливості практики поза межами аудиторних занять. Зокрема, інтерактивні програми та розмовні AI-боти дозволяють організувати мовну практику у

форматі 24/7, пропонуючи студентам різноманітні сценарії спілкування та необмежене повторення матеріалу, що особливо важливо для відпрацювання складних моментів. Такі технології сприяють подоланню психологічного бар'єру: спілкування з віртуальним співрозмовником знижує страх помилок і додає впевненості, оскільки студент тренується в комфортних умовах. Вбудовані засоби штучного інтелекту забезпечують негайний зворотний зв'язок, автоматично виявляючи помилки у вимові чи письмі та пропонуючи варіанти їх виправлення. Це дозволяє кожному студентові працювати у власному темпі, приділяючи більше уваги індивідуально проблемним аспектам мовлення. Важливо, що застосування технологій позитивно вплинуло і на мотивацію: інтерес студентів до навчання підвищувався завдяки елементам інтерактивності, гейміфікації та новизни, які привносять цифрові платформи. Разом із тим підкреслюється, що оптимальним є поєднання технологій з традиційним навчанням. Роль викладача залишається незамінною у керуванні навчальним процесом, наданні поглиблених пояснень та підтриманні живої комунікації, тоді як цифрові інструменти ефективні як додатковий компонент для самостійного тренування навичок. Такий синергетичний підхід – коли класичні методи доповнюються інноваційними – показав найвищу результативність у навчанні: студенти демонстрували кращі досягнення, коли регулярно поєднували заняття з викладачем із самостійною роботою на онлайн-платформах та з AI-помічниками.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що для успішного подолання лінгвометодичних проблем навчання франкомовного спілкування необхідно застосовувати комплексний підхід, враховувати вплив рідної мови та впроваджувати сучасні технології. Встановлено, що інтеграція зазначених компонентів забезпечує подолання типових труднощів у навчанні та суттєво підвищує ефективність формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Практична цінність здобутих результатів полягає в можливості

їх використання у практиці викладання іноземних мов (зокрема французької) для модернізації існуючих програм та методик. Комплексне впровадження науково обґрунтованих методик, цілеспрямована робота з міжмовною інтерференцією і застосування інноваційних технологічних на базі інструментів штучного інтелекту може продемонструвати свою дієвість у підготовці сучасних фахівців з французької мови, а отримані висновки та напрацьовані рекомендації можуть слугувати основою для подальшого вдосконалення методики навчання франкомовному спілкуванню, збагачення її новими ідеями та рішеннями, зорієнтованими на вимоги сьогодення. Це дослідження робить внесок у розвиток теорії і практики навчання іноземних мов, демонструючи, що поєднання традиційних підходів із новітніми технологіями та урахування психолінгвістичних чинників (таких як інтерференція), що є перспективним шляхом до підвищення якості іншомовної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 8 leading theories in second language acquisition. URL: <https://sanako.com/8-leading-theories-in-second-language-acquisition> (дата звернення: 02.09.2025).
2. (Скорочене посилання surl.li — сайт без автора та назви). URL: <https://surl.li/prhrvs> (дата звернення: 19.11.2025). Натівізм та засвоєння мови
3. Nath B. K. Theories of language in learning of mathematics. Major Language Theorists influencing Learning of Mathematics. University of Calicut. P.13
4. Засвоєння другої мови. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Засвоєння_другої_мови (дата звернення: 03.11.2025).
5. Language Acquisition Support System. StudySmarter. URL: <https://www.studysmarter.co.uk/explanations/english/language-acquisition/language-acquisition-support-system> (дата звернення: 08.09.2025).
6. Гіпотеза вхідного матеріалу. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Гіпотеза_вхідного_матеріалу (дата звернення: 23.10.2025).
7. Input hypothesis. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Input_hypothesis (дата звернення: 01.11.2025).
8. Комунікативний підхід до навчання другої іноземної мови (французької). На Урок. URL: <https://naurok.com.ua/komunikativniy-pidhid-do-navchannya-drugo-inozemno-movi-francuzko-285453.html> (дата звернення: 11.09.2025).
9. Несін Ю. М. Теоретико-методичні підходи до викладання французької мови : монографія. Херсон : Айлант, 2013. 156 с. : ISBN 978-966-630-0835.
10. Dubrova S. V. Peculiarities of Teaching French as Second Foreign Language in Universities. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Peculiarities-of-Teaching-French-as-Second-Foreign-Language-in-Universities-S.-V.-Dubrova.pdf> (дата звернення: 02.11.2025).

11. Діяльнісний підхід як ключова умова формування в учнів умінь і навичок та ефективного використання набутих знань у практичній діяльності. На Урок. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-na-temu-diyalnisniy-pidhid-yak-neobhidna-umova-rozvitku-umin-ta-navichok-uchniv-zastosuvannya-zdobutih-znan-u-praktichniy-diyalnosti-368854.html> (дата звернення: 01.10.2025).

12. Проектна діяльність як засіб формування комунікативної та міжкультурної компетентності. Ранок. URL: <https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/metodychni-statti/proyektna-diyalnist-yak...> (дата звернення: 10.10.2025).

13. Методика викладання іноземних мов. Studfile. URL: <https://studfile.net/preview/5319690/page:4/> (дата звернення: 05.10.2025).

14. Реалізація комунікативного підходу у вивченні іноземної мови за допомогою комунікативних вправ. На Урок. URL: <https://naurok.com.ua/rekomendaci-schodo-realizaci-komunikativnogo-pidhodu-u-vivchenni-inozemno-movi-za-dopomogoyu-komunikativnih-vprav-144064.html> (дата звернення: 29.10.2025).

15. Реалізація комунікативного підходу у вивченні іноземної мови за допомогою комунікативних вправ. На Урок. URL: <https://naurok.com.ua/rekomendaci-schodo-realizaci-komunikativnogo-pidhodu-u-vivchenni-inozemno-movi-za-dopomogoyu-komunikativnih-vprav-144064.html> (дата звернення: 03.11.2025).

16. Information gap activities. Bell Foundation. URL: <https://www.bell-foundation.org.uk/resources/great-ideas/information-gap-activities> (дата звернення: 07.11.2025).

17. Class survey. TeachingEnglish. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/teaching-knowledge-database/c/class-survey> (дата звернення: 19.11.2025).

18. Білоус Н. М. Формування мовленнєвої компетенції в студентів-філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури // Методичний

пошук: викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 12, ч. 1. – С. 45–51.

19. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). – Cambridge: CUP, 2001. (Український переклад: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.)

20. Котлярова Л. Б. Ділова англійська мова професійного спрямування для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей // Вісник ЧНПУ. – 2023. – № 23(179). – С. 65–71.

21. Гусєва Г. Г., Кутіліна М. М. Формування мовленнєвих компетенцій під час викладання другої іноземної мови (французької) у вищому навчальному закладі // Педагогічна Академія: наукові записки. – 2024. – № 7.

22. Нефьодов О. О., Кім Л. А. Вивчення французької мови викладачами Дніпропетровської медичної академії: виклик та перспективи // Медична освіта. – 2020. – № 3. – С. 56–60.

23. Хмель В. В. Практичний курс французької мови для технологічних університетів: підручник. – К.: Інкос, 2007. – 264 с.

24. Хмель В. В. Професійне спілкування та міжнародна економіка. КРОК 2: підручник французької мови для студентів-економістів факультетів міжнародних відносин. – К.: Ун-т економіки та права «КРОК», 2012. – 356 с.

25. Матвіїшин В. Г. Французька мова: підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів IV рівня акредитації. – К.: Вища школа, 2007. – 352 с.

26. Яцканич Н. М. Труднощі в опануванні фонологічної системи французької мови / Н. М. Яцканич // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. – 2021. – Т. 32(71), № 1, ч. 1. – С. 148–153.

27. Галаздра С. І. Просодичні особливості сучасної французької мови / С. І. Галаздра // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2023. – Вип. 62(1). – С. 179–184.

28. Бадікова Н. О. Проблеми навчання фонетики в підручниках з французької мови для вищих навчальних закладів / Н. О. Бадікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2017. – Вип. 58. – С. 5–13.

29. Творек А. Фонетичне засвоєння іношомовних запозичень українською мовою (на прикладі галліцизмів) / А. Творек // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – 2018. – Вип. 165. – С. 35–40.

30. Фесенко О. А. Методи та прийоми навчання фонетики іноземної мови (англійська, німецька, французька) для дошкільнят та початкової школи [Електронний ресурс] / О. А. Фесенко // Всеосвіта. – 05.08.2022. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/blogs/metody-ta-priomy-navchannia-fonetyky-inozemnoi-movy-anhliiska-nimetska-frantsuzka-dlia-doshkilniat-ta-pochatkovoi-shkoly-73149.html>.

31. Коваленко А. О. Міжмовна та внутрішньомовна граматична інтерференція у процесі засвоєння французької мови як другої іноземної / А. О. Коваленко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2009. – № 866, вип. 59. – С. – (точні сторінки). – Режим доступу: <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/4923> (дата звернення: 18.11.2025).

32. Інтерференція (лінгвістика) [Електронний ресурс] // Вікіпедія : вільна енциклопедія. – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерференція_\(лінгвістика\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерференція_(лінгвістика)) (дата звернення: 18.11.2025). Вікіпедія

33. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca. – 4e éd. revue et augmentée. – Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005 (та наст. вид.). – ___ p. PUG+1

34. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / sous la dir. de J.-P. Cuq. – Paris : CLE International, 2003. – 303 p. CLE International+1

35. Телецька І. В., Кривоніс О. В. Значення та функціонування артикля у сучасній французькій мові / І. В. Телецька, О. В. Кривоніс // Збірник наукових праць (мови та літератури). – Одеса, 2022. – С. – (точні сторінки). – Режим доступу:

https://dspace.onu.edu.ua/bitstream/123456789/36280/1/Teletska_Kryvonis_meaning_and_functions_of_articles.pdf (дата звернення: 10.10.2025).

36. Абрамова А. В. Роль артиклів та їх вживання на уроках французької мови в закладах середньої освіти : курсова робота / А. В. Абрамова. – Ізмаїл : Ізмаїльський державний гуманітарний університет, 2020. – Режим доступу: <https://www.studocu.com/uk/document/.../kursova-robota-vzhivannya-artikliv-u-frantsuzkiy-movi/23993844> (дата звернення: 18.11.2025).

37. Ламааші Н. Труднощі вивчення французької мови та способи їх подолання / Н. Ламааші // Збірник матеріалів конференції. – Харків : ХНЕУ, 2021. – С. –. – Режим доступу: https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/26000/1/21%20Ламааши_тези%201.pdf (дата звернення: 07.11.2025). repository.hneu.edu.ua

38. Основні граматичні правила французької мови для школяра [Електронний ресурс]. – Освітня платформа «Оптіма». – Режим доступу: <https://optima.study/blog/osnovni-hramatychni-pravy-la-frantsuz-koyi-movy-dlya-shkolyara> (дата звернення: 05.11.2025). optima.study

39. Явище інтерференції у сучасних лінгвістичних дослідженнях / [авт.] // Науковий журнал «Філологічні студії». – Львів, 2023. – Вип. 14. – С. –. – Режим доступу: https://philologyjournal.lviv.ua/archives/14_2023/5.pdf (дата звернення: 02.11.2025). philologyjournal.lviv.ua

40. Речення з формами *passé composé* й *imparfait* у мовленні вивчуачів французької мови [Електронний ресурс] // Core.ac.uk. – Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/46589558.pdf> (дата звернення: 01.11.2025).

41. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід: монографія. – Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2019. – 288 с.

42. Глазкова І. Я. Класифікація бар'єрів оволодіння учнями профільної школи іншомовною діяльністю // Наук. зап. Бердян. держ. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки. – 2019. – № 1–2. – С. 135–142.

43. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

44. Hofstede G., Hofstede G. J. Cultures and Organizations: Software of the Mind (Revised 2nd ed.). – New York: McGraw-Hill, 2005. – 434 p.

45. Засвоєння другої мови – Вікіпедія (укр. мовою) – Wikipedia. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Засвоєння_другої_мови (дата звернення: 03.11.2025).

46. Інтерференція (лінгвістика) – Вікіпедія (укр. мовою) – Wikipedia. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерференція_\(лінгвістика\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтерференція_(лінгвістика)) (дата звернення: 12.10.2025).

47. Енциклопедія сучасної України – Інтерференція. / О.Б. Ткаченко. – Електронний ресурс. URL: <https://esu.com.ua/article-12422> (дата звернення: 18.11.2025).

48. Фонарюк О.В. та ін. “Нова українська школа: методика навчання української мови в класах з навчанням румунською мовою”. Навчально-методичний посібник. Київ: МО України, 2021. (фрагменти посібника опубліковано на сайті МОН України).

49. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – Київ: ЛЕНВІТ, 2003. – 273 с.

50. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. – Київ: ЛЕНВІТ.
51. Андрущенко А. О. (2016). Методика формування франкомовної граматичної компетентності у майбутніх філологів (французька мова після англійської): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 20 с.
52. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. (2020). Методика викладання іноземних мов у вищій школі: підручник. – Вінниця: Нова Книга, 384 с.
53. Іванов Є. О. (2025). Стратегії формування франкомовної лексичної компетентності у майбутніх філологів в умовах змішаного навчання (французька мова після англійської). *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 87(1), 338–344.
54. Ро К. (2023). Як штучний інтелект допомагає вчити іноземні мови [Електронний ресурс] // *Освіта Нова*, 22.10.2023. URL: <https://sn.osvitanova.com.ua/posts/6173> (дата звернення: 11.11.2025).
55. Talkpal. AI Language Teacher – Talkpal [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://talkpal.ai/> (дата звернення: 18.11.2025).
56. Duolingo. What is Duolingo Max? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.duolingo.com/help/what-is-duolingo-max> (дата звернення: 10.11.2025).
57. Mondly. Mondly helps you learn languages with fun, bite-sized lessons featuring chatbots, AR, and VR [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.aiapps.com/items/mondly/> (дата звернення: 12.11.2025).