

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ОСАДЧА НАДІЯ ВАСИЛІВНА

УДК 81'27:37.016:81'111-028.31

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ НА УРОКАХ КРАЇНОЗНАВСТВА**

13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.



Н. В. Осадча

Науковий керівник: **ЧЕРНИШ Валентина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови (011 – освітні, педагогічні науки). – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2018.

Дисертацію присвячено розв'язанню проблеми формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження визначається тим, що вперше теоретично обґрунтовано методику формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, удосконалено підходи до визначення мети і змісту формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, обґрунтовано модель формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, набуло подальшого розвитку теоретичне обґрунтування критеріїв відбору англomовних країнознавчих текстів як компоненту змісту навчання читання учнів профільної школи з метою формування ЛСКК, створено підсистему вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні для курсу за вибором «Країнознавство».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у відборі навчальних країнознавчих текстів із сучасних інтернет-джерел, що входять до складу навчального посібника «Across Ireland», розробці комплексів вправ для курсу за вибором «Країнознавство», об'єднаних у підсистему, укладанні методичних рекомендацій з організації та проведення відповідного навчання, які можуть бути використані вчителями ІМ в

практичній професійній діяльності в цілому та викладанні курсу за вибором «Країнознавство» в профільній школі зокрема.

У **Вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено мету і завдання, об'єкт і предмет дослідження, зазначено наукову новизну, практичне значення, методи дослідження, зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами, наведено відомості щодо апробації одержаних результатів.

Перший розділ дисертаційного дослідження присвячений теоретичним передумовам формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства.

По перше, в результаті дослідження було проаналізовано наукові досягнення, які визначили історичні передумови формування в учнів профільної школи філологічного профілю лінгвосоціокультурної компетентності на уроках країнознавства. Процес формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства має бути побудований на основі культурологічного підходу до вивчення іноземної мови і націленим на задоволення потреб випускників профільної школи в міжкультурній комунікації іноземною мовою.

Культурологічний підхід до навчання іноземних мов і культур у сучасній профільній школі передбачає у процесі занять тісну взаємодію мови та культури його носіїв, що реалізовується в освітньому процесі профільної школи за рахунок варіативної частини змісту навчання, а саме курсу за вибором «Країнознавство». Саме ознайомлення учнів з культурними особливостями народу, мова якого вивчається, на уроках країнознавства на засадах концепції «діалогу культур» дозволяє сформувати лінгвосоціокультурну компетентність школярів профільної школи.

По друге, досліджуючи вікові та психологічні передумови навчання учнів старшого шкільного віку в процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства, були описані соціально-психологічні якості особистості, що є складовими

лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи. Уточнено зміст формування здатності та готовності до міжкультурного спілкування як компоненту лінгвосоціокультурної компетентності в учнів школи філологічного профілю, включаючи спостережливість, сенсibilізацію, зіставлення рідної та іншої культур, аналіз їх відмінностей, рефлексію, емпатію, толерантність, неупередженість та доброзичливість, якими учень школи філологічного профілю повинен оволодіти в освітньому процесі.

По третє, було розглянуто лінгвістичні основи формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в читанні в курсі за вибором «Країнознавство». Для ефективного відбору навчального матеріалу, було надано характеристику тексту країнознавчого характеру як відображенню мовної картини світу (текст-мова), соціокультурному компоненту іншомовної освіти (текст-культура), комунікативної природи читання, як виду мовленнєвої діяльності (текст-особистість). Особливістю країнознавчих текстів у нашому дослідженні є їх стилістична різноманітність. Будь-який пізнавально-інформаційний текст, текст-полілог, уривок твору художнього характеру, прозовий, пісенний або віршований, прагматичний та публіцистичний текст вважаємо країнознавчим, якщо він має лінгвосоціокультурну цінність. Отже, релевантними для нашого дослідження було визначено країнознавчі тексти з високим лінгвосоціокультурним потенціалом. Також, ми виділили особливості лексичного наповнення англomовних країнознавчих текстів. Оскільки методика базується на матеріалах з Інтернет-ресурсів, було наведено характеристику електронних видань та уточнено поняття медіакомпетентності з позицій нашого дослідження.

По четверте, чітко диференційовано зміст та структуру формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні країнознавчих текстів. У відповідності з метою дослідження, було визначено лінгвосоціокультурну компетентність у читанні країнознавчих текстів як сукупність лінгвосоціокультурних знань, навичок і

вмінь, яка забезпечує здатність старшокласників орієнтуватися в структурно-смысловій організації тексту із лінгвосоціокультурним потенціалом, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, що він містить, та забезпечує готовність випускників профільної школи здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію.

З метою побудови ефективної моделі навчального процесу для формування зазначеної компетентності, було структуровано компоненти змісту формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство», було виділено соціокультурну, соціолінгвістичну та соціальну компетентності, акцентуючи увагу на структурно-орієнтованому компоненті лінгвосоціокультурної компетентності у читанні країнознавчих текстів. Склад цих компонентів складають відповідні знання, навички та вміння і здатність і готовність до контактів з носіями мови. Зазначені компоненти лінгвосоціокультурної компетентності у читанні країнознавчих текстів знайшли своє відображення під час створення підсистеми вправ за нашою методикою.

Процес формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» повинен відбуватися згідно з дотриманням сукупності взаємопов'язаних принципів, а саме: дидактичних (принцип міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії) та методичних принципів (інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня, поетапного формування лінгвосоціокультурної компетентності, що створюють теоретичне підґрунтя для організації навчання читання з метою формування у старшокласників

лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства в профільній школі.

Другий розділ дисертації присвячений технології формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні в курсі країнознавства.

Досліджено особливості відбору країнознавчих текстів у процесі формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства у руслі сучасних тенденцій у галузі профільної освіти. В результаті дослідження були виокремлені якісні (критерії змісту: автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість; мовні критерії: лексична, граматична та стилістична складність) і кількісний критерій (адекватність обсягу текстового матеріалу), що створюють теоретичне підґрунтя для організації навчання читання з метою формування лінгвосоціокультурної компетентності у старшокласників на уроках країнознавства в профільній школі.

Створено підсистему вправ для формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства, яку ми визначили як сукупність необхідних груп, типів і видів вправ, які виконуються в такій послідовності й у такій кількості, що враховує закономірності формування / удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь англомовного читання країнознавчих текстів і забезпечують максимально високий рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні в заданих умовах.

Зазначена підсистема вправ формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» складається із п'яти груп вправ: для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту; для формування навичок читання країнознавчих текстів; для

навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації; для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів; для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі. Кожна група вправ містить відповідні підгрупи вправ, які корелюють із етапами формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні.

Практична реалізація розроблених підсистеми і комплексів вправ здійснюється на основі моделі відповідного освітнього процесу формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства з урахуванням підходів та принципів навчання іноземних мов та принципів побудови курсу за вибором «Країнознавство». Представлена модель характеризується системністю, послідовністю, взаємозв'язком її компонентів та функціонуванням у межах 12-бальної системи оцінювання.

Курс за вибором «Країнознавство» є навчальним предметом, що відноситься до основних курсів за вибором та включає передусім знання про країну, мова якої вивчається: дає уявлення про культурний світ певної країни, її історію, географію, етнографію, духовне багатство, традиції, обряди, що є характерними для цього народу, та його особливості мови, мовленнєву поведінку носіїв цієї мови, що є цінним лінгвосоціокультурним матеріалом.

Організація освітнього процесу в курсі за вибором «Країнознавство» в профільній школі зумовлена принципами навчання, згідно з якими він реалізується в межах курсу за вибором. Курс за вибором «Країнознавство» як ефективний засіб формування в учнів старшої школи філологічного профілю лінгвосоціокультурної компетентності у читанні на матеріалі автентичних країнознавчих текстів, характеризується модульністю змісту курсу, гнучкістю та нелінійністю, культурограмною організацією матеріалу.

Третій розділ дисертації присвячений організації і проведенню експериментального навчання.

Описується хід та результати експериментальної перевірки ефективності методики формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства. Сформульовано гіпотезу експерименту, описано його структуру, зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів. Представлено й інтерпретовано за допомогою методів математичної статистики результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів, які засвідчили зростання середнього коефіцієнту навченості студентів до мінімально достатнього і підтвердили загальну ефективність розробленої методики.

Доведена ефективність розробленої нами методики надала можливість запропонувати методичні рекомендації щодо формування в учнів 11 класу філологічного профілю лінгвосоціокультурної компетентності в читанні англomовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Наукова новизна одержаних результатів дослідження: вперше набула теоретичного обґрунтування методика формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства; були удосконалені підходи до визначення мети та змісту формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства; було науково обґрунтовано модель формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства; набуло подальшого розвитку теоретичне обґрунтування критеріїв відбору англomовних країнознавчих текстів як компонента змісту навчання читання учнів профільної школи з метою формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у відборі навчальних країнознавчих текстів з сучасних Інтернет-джерел, у створенні підсистеми вправ, у розробці комплексів вправ, що входять до складу

навчального посібника «Across Ireland», у створенні програми до авторського курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас, в укладанні методичних рекомендацій щодо організації й проведення відповідного навчання, які можуть бути використані вчителями іноземної мови в практичній професійній діяльності та викладанні курсу за вибором «Країнознавство» в профільній школі.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, читання, країнознавчий текст, країнознавство, культурологічний підхід.

ABSTRACT

Osadcha N. V. Forming Socio-Cultural Competence to High School Students, while Teaching Them Reading at the Lessons of Country Study. – As a Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies (Doctor of Philosophy). Specialization 13.00.02 — Theory and Methodology of Teaching: Germanic Languages (011 – Education). – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2018.

The thesis focuses on the problem of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study. The research provides theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study.

The first chapter of the thesis is devoted to theoretical background of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study. First, the scientific research that had defined the historical background of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was analyzed. The process of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study should be

based on the cultural approach to study of foreign languages and aimed at meeting the professionally-oriented needs of high school students in intercultural communication by means of a foreign language.

Culture approach to teaching foreign languages and cultures at high school provides close interaction between language and culture of its speakers, implemented in education process of schools through a variable part of the training content, such as elective course "Country Study". Introducing the cultural characteristics of the people, whose language the students learn at the lessons of country study based on the concept of "dialogue of cultures" allows to create socio-cultural awareness of high school students.

Secondly, studying age and psychological peculiarities of teaching high school students in the process of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study, socio-psychological traits of personality that are a part of socio-cultural competence of high school students were described. The content of forming ability and willingness to intercultural communication as part of socio-cultural competence of students was identified, including observation, sensibilization, comparison of native and other cultures, analysis of their differences, reflection, empathy, tolerance, fairness and goodwill, which the student of high school should possess.

Thirdly, the linguistic basis for forming of socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was considered. For effective selection of educational material country study text definition as a reflection of world view (text-speech), as socio-cultural component of foreign language education (text-culture), as the communicative nature of reading (text-person) was provided. The peculiarity of country study texts in our research is their stylistic variety. Any cognitive and informational text, text-polylogue, an extract of science fiction, prose, poetry or a song, any pragmatic and journalistic text is considered to be country study text if it has socio-cultural value. Therefore, the texts of high socio-cultural value are considered to be relevant to our research. We also identified lexical features of English country study texts.

Since the method is based on materials from the Internet resources the characteristics of country study websites and media competence were identified.

Fourthly, the content and structure of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was clearly differentiated. According to the research, socio-cultural competence of high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was determined as a set of socio-cultural knowledge, skills and abilities, which provide the ability of high school students to navigate the structural and semantic organization of the text of socio-cultural potential to adequately comprehend and critically interpret the socio-cultural information, and provide high school students readiness to participate in effective intercultural communication.

In order to build an effective model of the educational process the competence component content of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was structured. Sociocultural, sociolinguistic and social competences, focusing on structurally-oriented component of socio-cultural competence in reading of English language country study texts were identified. The content of these components includes knowledge, skills, ability and willingness to contacts with native speakers. These components of socio-cultural competence of high school students, while teaching them reading at the lessons of country study are reflected in the subsystem of exercises.

The process of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study should be built taking into consideration some general didactic, general methodological and some specific methodological principles for forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of culture study. By general didactic principles, we mean the principle of subject coordination while teaching English in high school and the principle that reveals the process of studying foreign language and culture as a cross-cultural communication. The methodological principles include the principles of interactivity, contrasting of

culture differences, using authentic reading materials, professional orientation of foreign language learning, interrelated communicative and socio-cultural development of student's personality, and the gradual development of socio-cultural standards. Some principles of teaching reading at the lessons of culture study were suggested, which emphasize cognitive nature of reading and involves the transmission of reading techniques from the native language reading skills into foreign language reading skills. For effective forming of socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study the established methodological principles should be provided in the educational process.

The second chapter of the thesis is devoted to technology of forming of socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study.

A number of factors that influence the affective texts selection process for forming socio-cultural competence in reading in the country study teaching to high school students were analyzed and the criteria for selecting texts for forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of culture study for effective cross-cultural interaction were established.

The qualitative and quantitative criteria of texts selection for forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of culture study were identified. By qualitative criteria of texts selection, we mean authenticity, subject matter, sociocultural and country study value, informative value, looking attractiveness, lexical, grammatical and stylistic difficulties of the text. The quantitative criterion of texts selection includes its readability.

A subsystem of exercises for forming socio-cultural competence in reading in the country study teaching to high school students was created. It is defined as a set of appropriate groups, types and kinds of exercises that are performed in sequence and in such quantity that takes into account patterns of formation / improvement of speech skills and English language skills of reading country study

texts and provides the highest level of mastery of socio-cultural competence in reading in the country study teaching to high school students in definite conditions.

The exercises of subsystem for forming socio-cultural competence in reading in the country study teaching to high school students is composed of five groups of exercises: to master the structural and semantic organization of country study English text; to form reading skills based on country study text; to learn to recognize and understand socio-cultural information while reading; to develop reading skills of country study texts; to interpret socio-cultural information and its presentation in bilingual environment. Each group of exercises contains corresponding subgroups of exercises that correlate with the stages of forming socio-cultural competence in reading.

Practical realization of created subsystem and complexes of exercises is based on relevant model of educational process of forming socio-cultural competence in the country study teaching to high school students while teaching them reading based on approaches and principles of teaching foreign languages and principles of elective course "Country Study" organization. The model is characterized by systematical approach, consistency, interconnection of all components and operation within the 12-score assessment system.

Elective course "Country Study " is a mandatory school subject, which is included in the number of major elective courses, and offers background knowledge about the culture of the country, the language of which is studied, provides insight into the socio-economic condition of the way of life, its history, geography, ethnography, spiritual values, traditions, rituals that are characteristic to the nation, and its features language speech behavior of the speakers that is a valuable socio-cultural material.

The success of the organization of educational process in the elective course "Country Study" is predetermined by the principles in accordance with which it is organized. Thus, the elective course "Country study" as an effective mean of forming socio-cultural competence in reading in the country study teaching to high

school students is characterized by modularity, flexibility and nonlinearity, culture diagram material organization.

The third chapter of the thesis is dedicated to organizing and carrying out pilot studies. It presents the results of the experimental verification of the effectiveness of the elaborated methodology of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study. The hypothesis of the experiment was formulated, its structure was described, the content of pre-experimental and post-experimental tests was stated. The results of pre-experimental and post-experimental tests were analyzed with the help of mathematical statistics methods. The data showed an increase in the average rate of training of students to the minimum adequate and proved the effectiveness of the elaborated methodology.

Proved efficiency of our techniques made it possible to offer guidelines for forming socio-cultural competence in reading English-language texts in the elective course "Country Study".

Scientific novelty of the results of the study: the theoretical justification for methods of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was introduced for the first time; approaches to defining the purpose and content of forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study were improved; the model of learning to read texts of socio-cultural potential was scientifically grounded; theoretical background of criteria for selection of English texts as forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study was further developed.

The practical significance of the results is the selection of country study texts from modern Internet sources, creating subsystems of exercises, developing the five sets of exercises that are part of the manual «Across Ireland», a guideline for the organization and appropriate training which can be used by teachers in practical professional work and teaching elective course "Country Study" in high

school, creating a program for author's course "Country Study" for students of 11th form.

Key words: socio-cultural competence, reading, country study text, cultural approach.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ

1. Осадча, Н. В. (2015a). Здатність та готовність до міжкультурного спілкування як компонент лінгвосоціокультурної компетентності. Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка. Серія: педагогічні науки, 27, 156-164.

2. Осадча, Н. В. (2015b). Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні. Іноземні мови, 3(83), 10-15.

3. Осадча, Н. В. (2015e). Підсистема вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства. Іноземні мови, 4(84), 11-19.

4. Осадча, Н. В. (2015f). Принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні старшокласників на уроках країнознавства. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 24, 117-126.

5. Осадча, Н. В. (2015g). Проблеми визначення змісту та структури формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні країнознавчих текстів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 131, 96-100.

6. Осадча, Н. В. (2016b). Експериментальна перевірка ефективності методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. Науковий журнал «Молодий вчений», 11(38), 475-482.

7. Осадча, Н. В. (2016c). Історія дослідження проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. Науковий журнал «Молодий вчений», 8(35), 354-362.

8. Осадча, Н. В. (2016d). Методичні рекомендації з організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 141, 145-148.

9. Осадча, Н. В. (2016g). Структура курсу за вибором «Країнознавство» та формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні в учнів профільної школи. Іноземні мови, 3(87), 11-18.

10. Осадча, Н. В. (2017a). Модель організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. Іноземні мови, 1(89), 11-19.

11. Осадча, Н. В. (2017d). Теоретичне підґрунтя створення програми авторського елективного курсу «Країнознавство» для учнів профільної школи в аспекті формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні. Науковий журнал «Молодий вчений», 5(45), 407-414.

12. Osadcha, N. (2016). The exercises for forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading authentic poetry at the lessons of country study. Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal, 04 (12). Retrieved from http://sp-sciences.io.ua/s2596459/osadcha_nadiia_2016

Праці, які засвідчують *апробацію матеріалів дисертації*:

13. Осадча, Н. В. (2016a). Across Ireland: навчальний посібник з курсу країнознавства з формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників в англомовному читанні. Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

Праці, які *додатково відображають* наукові результати дисертації:

14. Осадча, Н. В. (2015c). Курс за вибором «Країнознавство» як ефективний засіб лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному

читанні старшокласників. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), Україна і світ: діалог мов та культур. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1-3 квітня 2015 р. (сс. 619-621). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

15. Осадча, Н. В. (2015d). Методичні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників у читанні країнознавчих текстів. В О. А. Мацнева (Відп. ред.), Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 24 березня 2015 р. (сс. 91-92). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

16. Осадча, Н. В. (2016e). Принципи побудови курсу за вибором “Країнознавство” в контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні старшокласників. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), Україна і світ: діалог мов та культур. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 30 березня – 1 квітня 2016 р. (сс. 642-644). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

17. Осадча, Н. В. (2016f). Проблеми розробки авторської програми до курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас. В О. А. Мацнева (Відп. ред.), Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 29 березня 2016 р. (сс. 59-61). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

18. Осадча, Н. В. (2017b). Основні завдання формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні у курсі за вибором “Країнознавство”. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), Україна і світ: діалог мов та культур. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 29-31 березня 2017 р. (сс. 611-613). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.

19. Осадча, Н. В. (2017c). Тематичне планування елективного курсу «Країнознавство» (11 клас) та формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні. В В. І. Школяренко, А. М. Коваленко, С. Ф. Алексенко (Ред. кол.), Діалог мов і культур у

сучасному освітньому просторі. Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 17 листопада 2017 р. (сс. 91-95). Суми, Україна: СДПУ імені А. С. Макаренка.

20. Осадча, Н. В. (2017e). Organization process of English speaking elective course “Country study” for high school students of Ukraine. В С. М. Іваненко, О. В. Холоденко, К. М. Павицька, О. Г. Смольнікова (Укл.), Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції 30-31 жовтня 2017 р. (сс. 60-63). Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова.

21. Осадчая, Н. В. (2015). Формирование социальной компетентности в процессе подготовки учеников профильной школы к межкультурной коммуникации. В Е. Г. Сальникова, Н. А. Тарасевич, И. Ф. Нестерук (Ред. кол.), Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков. Материалы XIX Международной научно-практической конференции, 27 февраля 2015 г. (сс. 132-135). Брест, Республика Беларусь: БрГУ имени А. С. Пушкина.

22. Осадчая, Н. В. (2017). Психологические предпосылки формирования у старшеклассников лингвосоциокультурной компетентности в чтении на уроках страноведения. В Е. Г. Сальникова (Гл. ред.), Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики. Материалы XXI Международной научно-практической конференции, 03 марта 2017 г. (сс. 26-29) (Ч. 2). Брест, Республика Беларусь: БрГУ имени А. С. Пушкина.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	21
ВСТУП	22
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У	
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ В КУРСІ КРАЇНОЗНАВСТВА	
	34
1.1. Історія дослідження проблеми формування у старшокласників	
лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на	
уроках країнознавства	34
1.2. Психологічні та культурологічні передумови формування у	
старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності у читанні на	
уроках країнознавства	55
1.3. Лінгвістичні основи формування у старшокласників	
лінгвосоціокультурної компетентності в читанні в курсі за вибором	
«Країнознавство»	73
1.4. Склад та структура лінгвосоціокультурної компетентності в	
англomовному читанні країнознавчих текстів	83
Висновки до розділу I	110
РОЗДІЛ II. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ	
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ	
ЧИТАННІ У КУРСІ КРАЇНОЗНАВСТВА	
	114
2.1. Критерії відбору автентичних країнознавчих текстів для формування	
лінгвосоціокультурної компетентності	114
2.2. Підсистема вправ для формування у старшокласників	
лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні в курсі	
за вибором «Країнознавство»	137

2.3. Модель організації процесу формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства	160
Висновки до розділу 2	180
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ В КУРСІ «КРАЇНОЗНАВСТВО»	
3.1. Організація і проведення експериментального навчання.....	183
3.2. Хід та інтерпретація результатів проведеного експериментального дослідження	195
3.3. Методичні рекомендації з організації процесу формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство»	208
Висновки до розділу 3	215
ВИСНОВКИ.....	218
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	225
ДОДАТКИ.....	249

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ІКК – іншомовна комунікативна компетенція

ІМ – іноземна мова

ІМ і К – іноземна мова і культура

ЛО – лексична одиниця

ЛСКК – лінгвосоціокультурна компетентність

СКК – соціокультурна компетентність

ТЗН – технічні засоби навчання

ВСТУП

Актуальність. Пошук перспективних напрямків розвитку загальної середньої освіти України зумовлює революційні зміни та постійну модернізацію освітнього процесу, що ставить перед вітчизняною системою освіти нові завдання в контексті підготовки випускників профільної школи. Проблема підвищення якості освіти набуває ще більшого значення, оскільки сучасний випускник профільної школи має володіти великою кількістю компетентностей, які дозволять йому якісно здійснювати навчання, орієнтоване на майбутню професійну діяльність. Вивчення іноземної мови (ІМ) сприяє інтеграції особистості в систему світової та національної культур, адже випускники профільної школи мають бути здатними сприймати і розуміти не тільки ІМ, а й культуру країни, мова якої вивчається, бути готовими швидко адаптуватися до сучасного міжкультурного простору й активно взаємодіяти у ньому (Осадча, 2014а). Під час добору тем культурологічного характеру йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань про країну, мова якої вивчається, а про необхідність навчити учнів сприймати іншу культуру з позицій соціокультурної чутливості (сенсibilізації) та міжкультурної толерантності. В іншому випадку накопичення фактологічного країнознавчого матеріалу може більше спантеличити ніж підготувати до міжкультурного спілкування. Сучасна парадигма шкільної освіти зорієнтована на оволодіння ІМ в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту, що забезпечується готовністю випускників профільної школи користуватися ІМ як засобом міжкультурної взаємодії та адаптацією навчальної діяльності учнів до європейських стандартів сучасного світового соціуму (Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 1392, 2011; Закон України «Про освіту». № 2145-19, 2017; Міністерство освіти і науки України, Проект Концепції профільного навчання в старшій школі, 2014).

Відповідно до Указу Президента України про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020», серед першочергових пріоритетів реалізації Стратегії є реформа освіти та програма розвитку для дітей та юнацтва, за якою передбачається, що 75 % випускників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) володітимуть щонайменше двома ІМ, що підтверджуватиметься міжнародними сертифікатами (Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020». Указ президента України № 5/2015. (2015)). Згідно ж концепцією «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (Грищенко, 2016), розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, що спричинить великі перетворення у профільній освіті. З цією метою передбачається: перегляд навчальних планів і програм; розроблення і затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі – до 2023 р; формування мережі закладів III-рівня (профільної школи) – не пізніше 2025 року; формування національної платформи електронних курсів та підручників: створення електронних підручників; розроблення курсів (Грищенко, 2016).

Відповідно, проблема формування в учнів профільної школи лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) в англomовному читанні на уроках країнознавства зумовлена необхідністю створення відповідної методики навчання в умовах соціального замовлення суспільства на підготовку випускників шкіл, здатних до міжкультурного спілкування, використовуючи ІМ як засіб спілкування.

Наявні протиріччя і зумовлюють актуальність проблеми створення методики формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства. Актуальність проблеми формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства зумовлена необхідністю створення відповідної методики навчання в умовах соціального замовлення на підготовку конкурентоспроможного випускника профільної школи, здатного до міжкультурного діалогу, і нагальною потребою реформування змісту навчання ІМ в профільній школі.

Вивчення сучасного стану навчання ІМ в Україні свідчить про те, що країнознавство вивчається переважно у мовних вищих навчальних закладах (ВНЗ), проте відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», положень Концепції загальної середньої освіти (11-річна школа), Проекту Концепцій розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Проекту Концепції профільного навчання в старшій школі, вивчення країнознавства як курсу за вибором може бути одним з проявів профілізації освіти вже на старшому ступені навчання в ЗНЗ, як компонента варіативної складової змісту навчання. Відповідно, постає питання програмного забезпечення курсу. Українські програми в основному відповідають зарубіжним стандартам, проте в наступному поколінні програм бажано упорядкувати термінологію, дати «Пояснювальну записку» до кожної програми та врахувати уточнену структуру компетентності (Ніколаєва, 2014, с. 7). Тобто, існує потреба в оновленні програм з методики навчання ІМ у старшій школі (профільного рівня) та створенні програм до курсів за вибором, а саме в упорядкуванні термінології на засадах компетентнісного підходу, уточненні структури ЛСКК, доповненні лінгвосоціокультурної складової іншомовної комунікативної компетентності ознаками культурологічного підходу.

Розглядаючи сучасний стан викладання курсів за вибором слід зазначити, що укладання уніфікованих програм з навчання курсів за вибором не передбачено. Існують авторські-аматорські програми з курсу, аналіз яких дозволяє говорити про потребу оновлення та розроблення програм спецкурсу щодо формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена не лише відсутністю теоретичних, а й практичних матеріалів належного рівня для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства. Нагальною потребою сьогодення є розроблення відповідних підручників, посібників, методичних рекомендацій та підготовка вчителів до викладання предметів за вибором на профільному рівні, адже успішна реалізація змісту навчання ІМ у профільній школі можлива лише за умови

раціонального застосування навчальних засобів, основними з яких є підручники, підготовка яких має здійснюватися відповідно до наукових засад, прийнятих у галузі підручникотворення (термін за Редько В. Г.) (Редько, 2012). Доцільно активно впроваджувати у практику школи електронні підручники, що дозволить індивідуалізувати та диференціювати освітній процес. Аналіз існуючих посібників та методичних рекомендацій з курсу «Країнознавство» для профільної школи дозволяє нам зробити припущення про необхідність відбору корпусу текстів для читання для вивчення курсу за вибором «Країнознавство». Важливою особливістю підготовки методичних матеріалів має бути відхід від накопичення лише країнознавчого фактологічного матеріалу про країну, мова якої вивчається, а й відбір матеріалів з урахуванням формування готовності та здатності до міжкультурної комунікації на засадах емпатії, толерантності, неупередженості та доброзичливості (Бігич та ін., 2013).

Сьогодні існує потреба інтенсивної професійної спрямованості навчання учнів профільної школи. Майбутні випускники профільної школи (філологічний профіль) повинні бути готовими до професійно-практичної діяльності в міжкультурному просторі. Учні мають оволодіти вміннями міжкультурної комунікації, які б забезпечували адекватність соціальних і професійних контактів. Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» та положень Концепції загальної середньої освіти (11-річна школа), профільна школа реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання і сприяє розвитку в учнів можливостей для створення власної освітньої траєкторії в міжкультурному спілкуванні з дотриманням традицій і норм країни, мова якої вивчається. Профільне навчання ІМ є професійно орієнтованим і дозволяє ґрунтовніше оволодіти мовним, мовленнєвим і лінгвосоціокультурним матеріалом за рахунок курсів за вибором.

Курси за вибором – обов'язкові навчальні курси, самостійний вибір яких здійснюється учнем з двох і більше альтернатив, запропонованих школою. Такі курси сприяють вибору учнем його подальшого навчального

профілю і розвиткові відповідних предметних компетентностей шляхом формування цінностей і ставлень, поглиблення і розширення теоретичних і накопичення прикладних знань, формування умінь та розвиток навичок, набуття досвіду пізнавальної і творчої діяльності, розкриття й розвитку здібностей. Номенклатура цих курсів визначається ЗНЗ з урахуванням уподобань учнів і об'єктивних можливостей школи. Країнознавство належить до основних курсів за вибором (Рекомендований перелік основних курсів за вибором: література, країнознавство, ділове мовлення, основи перекладу. Програмою профільного навчання ІМ передбачаються також додаткові курси за вибором: туристична сфера, соціолінгвістика, лінгвокраїнознавство, культура і мистецтво) (Зеня, 2008).

Дослідження мотивації учіння учнів профільної школи (Зеня, 2008), що домінує у старшому шкільному віці, дає змогу говорити про перевагу мотивів, пов'язаних з професійним та життєвим самовизначенням школярів, внаслідок чого навчальні інтереси починають опосередковуватись з профілем обраного ВНЗ. Тому необхідними старшокласники вважають лише ті навчальні предмети, які відповідають їх особистим інтересам, зокрема курсам за вибором. Учні починають враховувати реальний зміст тієї діяльності, яку їм необхідно буде здійснювати, і ті труднощі, з якими їм доведеться стикатися. По-перше, це складання Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з ІМ, більшість завдань в якому орієнтоване на перевірку рівня сформованості англomовної читацької компетентності (адже говоріння не перевіряється взагалі, а аудіювання з'явилося в тестах ЗНО лише в 2018 році), тому підвищена увага вчителів старшої школи приділяється саме формуванню англomовної читацької компетентності. По-друге, враховуючи тенденції останніх років, багато випускників вже у школі готуються до складання міжнародних тестів (TOEFL, PET, KET, FCE, CAE, IELTS, ESOL) з метою вступу до ВНЗ за кордоном. Для цього необхідно мати належний рівень сформованості не лише мовних і мовленнєвих компетентностей, а й достатній рівень сформованості ЛСКК. Проте, навчання в профільній школі

дозволяє випускникам, з одного боку, продовжити освіту в лінгвістичному чи іншому спеціалізованому ВНЗ в Україні, або за кордоном, а з іншого – здійснювати трудову діяльність відразу після закінчення школи в обраній професійній сфері, що передбачає професійно-орієнтоване використання ІМ, наприклад, в якості секретаря-референта (зі знанням ІМ), гіда-перекладача, працівника готельного, ресторанного бізнесу тощо. Отже, профільна філологічна підготовка з ІМ не орієнтуються лише на майбутнього студента філологічного факультету ВНЗ, який зможе вивчати курс країнознавства в університеті, вона розрахована на старшокласників з різним рівнем професійних амбіцій, адже лінгвосоціокультурна підготовка учнів в межах курсу за вибором «Країнознавство» готує старшокласників до міжкультурного спілкування. Тому, вважаємо, що вивчення культури вже професійно-орієнтоване, не залежно від того яку професію, пов'язану з ІМ опанує в майбутньому старшокласник. Отже, курс за вибором «Країнознавство» є професійно орієнтованим як для майбутніх вчителів, викладачів ІМ, перекладачів, менеджерів зовнішньоекономічної діяльності та всіх інших професій, пов'язаних з вивченням ІМ, тощо. Введення курсів за вибором у класах профільного рівня розширює діапазон лінгвосоціокультурної підготовки випускників профільної школи.

Лінгвосоціокультурним аспектом навчання ІМ займалися багато видатних дослідників. Були розглянуті основні лінгвокультурні та психологічні аспекти міжкультурного спілкування як культурний компонент мови (Голуб, 2012), розглянуто вивчення ІМ в контексті діалогу культур (Пассов, 2000, 2003; Сафонова 1996, 2001, 2004, 2008), піднімались питання теорії і практики міжкультурної взаємодії (Тер-Минасова, 2000, 2007), визначено зміст соціокультурної компетенції (Бориско, 2000), вивчено готовність до міжкультурного спілкування (Bennett, 1998; O'Sullivan, 1994; Samovar, 2010; Seelye, 1997; Straub, 1999; Tomalin 1996), створено методикку організації навчання іноземних мов і культур (ІМ і К) (Fantini, 1997; Frank 2013).

В останні роки було створено системи вправ для формування соціокультурної компетентності у молодших школярів (Коломінова, 1998), у студентів мовних спеціальностей (Починок, 2012) та немовних спеціальностей (Топалова, 1998), у студентів мовних спеціальностей під час читання художньої літератури (Рудакова, 2004), під час читання публіцистичних текстів (Бирюк, 2006), засобами англійського фольклору (Бачинська, 2014), на базі німецької мови як першої іноземної (Писанко, 2008), у процесі вивчення німецької мови після англійської перекладачами (Голуб, 2010). Була приділена увага формуванню культурно-країнознавчої компетенції школярів (Голованчук, 2003), формуванню продуктивних умінь у міжкультурному спілкуванні (Гордєєва, 2004; Іванова, 2006), методиці контролю рівня сформованості соціокультурної компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів (Шукліна, 2006).

У контексті проблеми навчання іншомовного читання за останні десятиліття було проведено значну кількість наукових досліджень. Видано фундаментальні праці з проблем навчання читанню як меті і засобу оволодіння ІМ (Фоломкина, 2005), психологічних особливостей навчання читання (Клычникова, 1983), взаємозв'язку навчання усного мовлення і читання (Серова, 1988), навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ (Барабанова, 2005), формування професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх викладачів ІМ засобами інтернет-ресурсів (Британ, 2014). Неодноразово зазначена проблема була висвітленою у монографіях зарубіжних авторів (Anderson, 1999; Bimmel, 2000; Brinker, 1997; Day, 1993; Devine, 1988; Nuttal, 1996; Silberstein, 1994; Wallace, 1996; Williams, 1991).

Таким чином, огляд наукових праць свідчить про недостатній рівень дослідженості проблеми формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, що і констатує **актуальність теми дисертаційного дослідження.**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибір напряму дослідження безпосередньо пов'язаний із колективною науково-дослідною темою кафедри методики викладання ІМ КНЛУ «Методика навчання ІМ і культур у системі неперервної освіти» (Протокол № 4 від 27 жовтня 2014 р). Тему дисертації затверджено Вченою Радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 7 від 25 грудня 2014 р.) і Міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 27 січня 2015 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці та експериментальній перевірці запропонованої методики формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

1) аналіз історії проблеми дослідження і сучасних підходів до формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, вивчення психологічних та культурологічних засад навчання читання англomовних текстів із лінгвосоціокультурним потенціалом на уроках країнознавства;

2) характеристика ЛСКК, що формується в процесі читання країнознавчих текстів у старшокласників, аналіз англomовних автентичних текстів країнознавчого змісту для навчання учнів профільної школи читання з метою формування ЛСКК та відбір країнознавчих текстів для курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас;

3) визначення методичних принципів, змісту та етапів формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні автентичних країнознавчих текстів, створення підсистеми вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, розробка моделі організації навчального процесу формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства;

4) експериментальна перевірка ефективності розробленої методики та укладання методичних рекомендацій щодо навчання учнів профільної школи читання англomовних країнознавчих текстів із метою формування ЛСКК.

Об'єктом дослідження є процес формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Предметом дослідження є методика формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» для 11 класу.

Для вирішення поставлених завдань було застосовано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (критичний аналіз, синтез й узагальнення положень вітчизняних та іноземних джерел із психології, педагогіки, лінгвістики, методики навчання ІМ, рекомендованих програм до курсів за вибором, сучасних нормативних документів, посібників із країнознавства для старшокласників з метою характеристики сучасного стану навчання країнознавства в профільній школі та визначення змісту формування ЛСКК; а також із метою розроблення моделі організації навчального процесу й обґрунтування відповідної підсистеми вправ); *емпіричні* (наукове спостереження за формуванням у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства та анкетне опитування старшокласників із метою доцільності створення запропонованої методики, прогнозування та моделювання освітнього процесу згідно з розробленою методикою; проведення експерименту для перевірки ефективності запропонованої методики навчання); *статистичної обробки* (математичної статистики для перевірки достовірності експериментальних даних, їх кількісного та якісного аналізу).

На захист виносяться такі **наукові положення**:

1. Формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» шляхом використання країнознавчих текстів сприяє інтенсифікації освітнього процесу в профільній

школі, зростанню у старшокласників мотивації до навчання ІМ і культури для майбутнього професійного розвитку.

2. Ефективність формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» підвищується шляхом використання автентичних актуальних текстів із електронних сайтів, добір яких відбувається за наступними критеріями: 1) якісні (критерії змісту, а саме автентичності, тематичності, лінгвосоціокультурної та країнознавчої цінності, інформативності, естетичної привабливості, та мовні критерії (лексичної, граматичної та стилістичної складності) і 2) кількісний критерій (адекватність обсягу текстового матеріалу).

3. Оволодіння складниками ЛСКК (знаннями, навичками, вміннями, здатністю й готовністю до міжкультурної взаємодії) здійснюється на основі спеціально створеної підсистеми вправ із формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» і розроблених на її основі п'яти комплексів вправ, які реалізуються в три етапи формування ЛСКК (підготовчий, основний, завершальний).

4. Формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» характеризується кращими результатами, якщо послідовність пред'явлення вправ на підготовчому етапі передбачає виконання спочатку групи вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту та для формування навичок читання країнознавчих текстів, а потім – групи вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження визначається тим, що вперше теоретично обґрунтовано методику формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, удосконалено підходи до визначення мети і змісту формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, обґрунтовано модель формування у старшокласників ЛСКК в англomовному

читанні на уроках країнознавства, набуло подальшого розвитку теоретичне обґрунтування критеріїв відбору англомовних країнознавчих текстів як компоненту змісту навчання читання учнів профільної школи з метою формування ЛСКК, створено підсистему вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні для курсу за вибором «Країнознавство».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у відборі навчальних країнознавчих текстів із сучасних інтернет-джерел, що входять до складу навчального посібника «Across Ireland» (Осадча Н. В., 2016а), розробці комплексів вправ для курсу за вибором «Країнознавство», об'єднаних у підсистему, укладанні методичних рекомендацій з організації та проведення відповідного навчання, які можуть бути використані вчителями ІМ в практичній професійній діяльності в цілому та викладанні курсу за вибором «Країнознавство» в профільній школі зокрема.

Запропоновану методику **впроваджено** в навчальний процес в 2016-2017 навчальному році в п'яти школах України: Глухівській ЗОШ І-ІІІ ст. (протокол №5 від 24.05.2017); Комунальній установі Олександрівської гімназії Сумської міської ради Сумської області (протокол №5 від 17.05.2017); Спеціалізованій загальноосвітній середній школі №1 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Чернігова (протокол №5 від 31.05.2017); Трисвятськослобідській школі І-ІІІ ст. Чернігівської районної ради Чернігівської області (протокол №5 від 12.06.2017); Харківській гімназії №46 ім. М. В. Ломоносова (протокол №5 від 16.05.2017).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Проблеми іншомовного спілкування в епоху глобалізації» (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 5 – 15 жовтня 2015 р.); «Проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації» (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка 28 – 29 жовтня 2016 р.); «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київський національний лінгвістичний університет, 2015 – 2017

pp.); «Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков», «Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики» (Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна, 2015, 2017); «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова 30-31 жовтня 2017 р.), а також на *всеукраїнських конференціях*: «Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти» (Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015 – 2016 pp.); «Діалог мов і культур в сучасному освітньому просторі» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2017).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 12 статтях, із них 8 – у фахових збірниках, 1 – у зарубіжному виданні та в 1 навчальному посібнику апробаційного характеру. Результати дослідження додатково відображено в 9 тезах доповідей. Усі опубліковані автором праці з досліджуваної проблеми є одноосібними.

Структура й обсяг дисертації зумовлена її цілями і завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (том I – 248 сторінок) та 13 додатків (том II – 192 сторінки). Повний обсяг дисертації – 440 сторінок. Кількість таблиць – 18, рисунків – 3. Список використаних джерел розміщений на 25 сторінках і налічує 216 найменувань, з яких 184 – українською і російською, 32 – англійською та німецькою мовами. Додатки викладені на 192 сторінках. У дисертаційній роботі використовується навчальний посібник «Across Ireland» (Осадча Н. В., 2016а) для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ В КУРСІ КРАЇНОЗНАВСТВА

1.1. Історія дослідження проблеми формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності у читанні на уроках країнознавства

На сьогоднішній день в методиці викладання ІМ і К існує велика кількість праць, присвячених формуванню ЛСКК, в тому числі у читанні, як одного з видів мовленнєвої діяльності. Досліджуючи проблему формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, ми будемо розглядати праці науковців, які є релевантними з позиції проблеми нашого дослідження, і на які ми будемо спиратися в межах нашого дисертаційного дослідження. Звідси, завданням підрозділу є проаналізувати в хронологічному порядку наукові досягнення, які є основою визначення історичних передумов формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні на уроках країнознавства.

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ і К як науки важливість формування ЛСКК поряд з мовними та мовленнєвими компетентностями не викликає жодного сумніву. В методичній літературі ЛСКК розглядається як компонент міжкультурної комунікативної компетентності. Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених різним аспектам формування ЛСКК, лінгвосоціокультурний підхід до навчання ІМ є продуктом лише кінця ХХ століття, коли в методичній науці відбувся революційний «перелом наукових інтересів в галузь культури» (Бігич та ін., 2013, с. 86), «новий напрямок у розвитку

методологічної еволюції» (Першукова, 2004, с. 8), «нова філософія у вивченні ІМ» (Кузнєцов, 2004, с. 6). Розглянемо цей процес в його хронологічному історичному розвитку.

Основи культурологічного підходу до навчання (лінгвокраїнознавчого підходу, як одного з різновиду культурологічного) були закладені в роботі **Є. М. Верещагіна** та **В. Г. Костомарова**, які в 1980 році в своїй праці, «Лінгвокраїнознавча теорія слова» (Верещагин, 1990) запропонували революційно нову парадигму відношень мови та культури, а саме розглядати культуру як мету навчання, а мову лише як засіб, який допомагає досягти мети. Так, дослідники стали засновниками нової наукової дисципліни, яка отримала назву «лінгвокультурологія» (Бігич та ін., 2013, с. 77). Лінгвокраїнознавство було визначено як суто лінгвістична дисципліна, адже предметом її вивчення є особливості іншої культури, що відображаються в мові, а інтерпретація фактів мови і культури відбувається від конкретних мовних одиниць. Але з позицій наших наукових інтересів, вважаємо доцільним спиратись на визначені дослідниками критерії відбору навчальних текстів, на основі методичної доцільності, а саме країнознавче наповнення тексту, сучасність інформації, актуальний історизм та типовість текстового матеріалу.

Відтак, культурологічний підхід стає предметом наукового дослідження та методичних пошуків цілої низки дослідників. Наступним етапом розробки культурологічного підходу стало обґрунтування основ лінгвокультурологічного підходу в науковому доробку **В. В. Воробйова (1997)**, що відносив лінгвокультурологію до лінгводидактики, але в рамках даного підходу було запропоновано чіткий відбір культурно-маркованої лексики та доведено доцільність застосування тематичного принципу ознайомлення з нею (Воробйов, 1997).

Лінгвокультурознавчий аспект культурологічного підходу до вивчення ІМ був в центрі наукових інтересів **В. П. Фурманової**. В основі вивчення мови та культури, на думку дослідниці, лежить функціональна модель культури, що включає три аспекти: когнітивний (отримання знань, що

розкривають культурну реальність), комунікативний (засвоєння вербальних та невербальних норм поведінки в міжкультурному просторі) та аксіологічний (усвідомлення системи традицій, цінностей та норм іншої культури) (Фурманова, 1994). В рамках цього підходу вперше було запропоновано навчати культурі через культурно-обумовлену сутність спілкування (Дождикова, 2006, с. 230). Крім того, в роботі В. П. Фурманової, що присвячується міжкультурній комунікації та культурно-мовній прагматиці в теорії та практиці викладання ІМ обґрунтовуються теоретичні аспекти формування ЛСКК в процесі міжкультурного спілкування (Фурманова, 1994).

Значний внесок у розробку теорії культурологічного підходу до вивчення ІМ зробила **В. В. Сафонова** в 90-х роках ХХ ст., створивши основи для вивчення соціокультурного аспекту навчання ІМ і К в рамках культурологічного підходу. З'являється новий термін «соціокультурний підхід», що є одним з підходів до вивчення ІМ, в рамках якого вивчення ІМ відбувається в тісній взаємодії з вивченням країни та культури, мова якої вивчається. Посилення культурознавчого аспекту змісту навчання, що протікає в контексті «діалогу культур» з урахуванням різниці в соціокультурному сприйнятті світу, є першочерговим завданням, на думку дослідниці. Відповідно до В. В. Сафонової, соціокультурна компетенція (ми будемо далі оперувати сучасним терміном компетентність, як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання (Бігич та ін., 2013, с. 84) виступає як єдність двох необхідних умов: з одного боку, це наявність знань у різних соціальних та культурних сферах, що характеризують країну і різні товариства і соціуми країни, мова якої вивчається, а з іншого – наявність умінь адекватно застосовувати ці знання в акті спілкування. Дослідниця розглядає міжкультурне спілкування на ІМ, як функціонально обумовлене комунікативне спілкування людей, які є представниками різних культурних середовищ (геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних, етнічних та соціальних субкультур).

В. В. Сафонова розглядає ЛСКК як частину бікультурної або полікультурної компетентності, що складається із загально культурної, країнознавчо-маркованої, культурознавчої, лінгвокультурознавчої, соціолінгвістичної та соціальної компетентностей (Сафонова, 1996). Автор чітко детермінує соціокультурну освіченість учня профільної школи, що особливо важливо з позицій наших наукових інтересів (Сафонова, 2008, с. 35). В. В. Сафонова є автором програм елективних курсів з культурознавства Великобританії, США та Канади (Сафонова, 2008, с. 54). Культурознавство як навчальний предмет інтегрує історичні, соціологічні естетичні, літературознавчі, антропологічні та комунікативно-етнографічні знання. Програми з курсу (Сафонова, 2008, с. 53) складаються з вступу, тематичного планування курсу, змістової складової, способів оцінки навчальних досягнень учнів, літератури та додатків, що говорить про ґрунтовність розробки програмного забезпечення курсу, тому ми будемо спиратись на них при створенні моделі організації навчального процесу формування ЛСКК учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. Послідовником ідеї концепції мовної полікультурної освіти став **П. В. Сисоєв**, який, розглядаючи методичні принципи навчання мови та культури, пропонує принцип культурної варіативності та культурної рефлексії та вносить свій вклад в розробку елективних курсів з культурознавства для учнів ЗНЗ (Сысоев, 2003 с. 227; 2004).

Відтак, культурознавча освіта переходить в полікультурний простір, що будується по принципу розширення кола культур та цивілізацій. Погоджуємося з думкою **О. В. Дождікової**, що лінгвокраїнознавство, націлюючись на акультурацію учня, має на меті виокремлення культурних елементів з мовних одиниць та цілеспрямовану роботу з ними; лінгвокультурологія, як культурологічний підхід до навчання, мала створити культурну компетентність учня, майже на рівні з носієм ІМ засобом побудови культурно-історичної теми, а соціокультурний підхід до вивчення ІМ має на меті міждисциплінарну інтегровану мовну освіту з метою

збагачення білінгвальної ЛСКК учня для виконання ним ролі суб'єкта діалогу культур та культурного посередника в міжкультурному спілкуванні (Дождикова, 2006, с. 28). Таким чином, приходимо до висновку, що лінгвосоціокультурний підхід до вивчення ІМ і К є ідеальною базою для підготовки конкурентоспроможного випускника профільної школи, адже цей підхід не ігнорує вивчення власної культури та адаптує учнів до вступу в міжкультурну взаємодію, доказом чого є бум наукових праць в цій сфері на зламі століть.

В 2000-х рр. з'являються фундаментальні праці видатних науковців, присвячені теоретичним аспектам формування ЛСКК у процесі міжкультурної комунікації: в роботі **Н. Ф. Бориско (2000)** розглядаються теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів ІМ на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови, автор визначає зміст та структуру ЛСКК (Бориско, 2000); **Ю. І. Пассов (2000, 2003)** обґрунтовує основи комунікативної іншомовної освіти в контексті діалогу культур (Пассов, 2000); **С. Г. Тер-Мінасова (2000)** видає монографію практично-прикладного характеру, в котрій викладені основи міжкультурної комунікації, діалектичні зв'язки мови та культури (Тер-Мінасова 2000, 2007); **О. Б. Тарнопольський та Н. К. Скляренко (2003)** розглядають проблему навчання студентів стандартам комунікативної поведінки, що прийняті у США (Тарнопольський, 2003); **Г. В. Єлізарова (2005)** фокусує свою увагу на лінгвокультурних та психологічних аспектах міжкультурного спілкування як культурного компоненту мови (Єлізарова, 2005). Питання взаємозв'язку культури і мови знайшло своє відображення і в роботах зарубіжних науковців: про пошуки шляхів міжкультурної взаємодії в доробку К. Саллівана (O'Sullivan, 1994), про мету формування міжкультурної комунікативної компетентності Х. Силей (Seelye, 1997); Б. Томалін (Tomalin, 1996) вивчав культурну обізнаність як усвідомлення іншомовної культури; А. Фантіні (Fantini, 1997) практично підходив до можливих шляхів навчання іншомовної культури; К. Грейвс (Graves, 2000) пропонує алгоритм створення

курсу з вивчення мови та культури, А. Радаелі, Д. Інверніззі (Redaelli & Invernizzi, 2011) пропонують вивчати культуру, застосовуючи ІМ лише як засіб та відстоюють принцип інтегрованого навчання мови на культурному змісті навчання (термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) за F. D. Marsh та A. Maljerrs) (Redaelli & Invernizzi, 2011).

Таким чином, результати досліджень видатних вчених стали підґрунтям для розробки різноманітних методик формування ЛСКК у різних видах мовленнєвої діяльності у різних вікових категорій учнів та студентів.

Так, **О. О. Коломіною (1998)** була створена методика формування ЛСКК учнів молодшого шкільного віку. Теоретичне значення її роботи в контексті нашого дослідження полягає в тому, що в ньому науково обґрунтовано доцільність раннього формування ЛСКК, адже процес формування ЛСКК у профільній школі має базуватись на досягненнях початкової та середньої школи в цьому аспекті, бути безперервним і поступовим (Коломінова, 1998).

І. А. Воробйова (2003) описує процес формування ЛСКК учнів старшої школи засобами ІМ (Воробйова, 2003). Автором було конкретизовано сутність і структуру ЛСКК як компоненту комунікативної компетенції, систематизовано навчальний матеріал країнознавчого характеру (на прикладі Великої Британії), обґрунтовано зміст міжпредметних зв'язків навчального предмета «Іноземна мова» та їх роль у формуванні соціокультурної компетенції старшокласників. Дана робота не була присвячена окремому виду мовленнєвої діяльності, тому процес формування ЛСКК у читанні був окреслений лише в загальних рисах.

Дослідження **А. Н. Гордєєвої (2004)** присвячено розробці методики навчання старшокласників ЗНЗ обговорення проблем АМ у процесі міжкультурного спілкування. З позицій нашого дослідження важливо, що в роботі охарактеризовано вікові особливості старшокласників та з'ясовано їхній вплив на навчання в старшій школі (Гордєєва, 2004).

А. С. Іванова (2006) конкретизувала мету та зміст навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування АМ з орієнтацією на вибір професії, у позамовному компоненті провідними визначені освітня та професійна сфери, а старшу школу в професійній сфері визнано як сферу професійної орієнтації. У межах лінгвосоціокультурного компонента обґрунтована необхідність представлення в навчальних матеріалах тих фонових знань і стандартів комунікативної поведінки, оволодіння якими допоможе старшокласникам здійснювати спілкування з носіями культури англomовних країн, визначені вміння в читанні, які складають психологічний компонент змісту навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування з орієнтацією на вибір професії, практично розроблена відповідна система вправ у читанні, уточнені критерії оцінювання рівня сформованості у старшокласників англomовної комунікативної компетенції у читанні (критерій розуміння основного змісту тексту та критерій розуміння деталей змісту тексту) (Іванова, 2006).

Одночасно **О. Л. Красковська (2006)** вивчає проблему навчання старшокласників ЗНЗ моделей комунікативної поведінки британців: аналізує особливості інтелектуального, особистісного та діяльнісного розвитку старшокласників та їх взаємозв'язок з навчанням моделі комунікативної поведінки британців саме в старшій школі (Красковська, 2006).

Трохи пізніше, **Н. М. Рекун (2007)** розглядає зміст і організацію навчання АМ в старших класах економічного профілю (Рекун, 2007), а **Ю. В. Кузьменко (2007)**, узагальнюючи всі попередні роботи, пов'язані зі змістом та структурою ЛСКК, визначає теоретичні передумови методик формування ЛСКК учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення, уточнює компонентний склад ЛСКК, аналізує її зміст (Кузьменко, 2002, 2007a, 2007b).

Одночасно науковець **К. В. Балабуха** займалась питанням підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання фразеології в системі лінгвосоціокультурної освіти майбутніх вчителів. Дослідження **О. Шиліної**

було присвячене формуванню ЛСКК засобами позакласної роботи, а доробки **Ю. Безвін** спрямовані на формування ЛСКК засобами проектної роботи. В своєму науковому дослідженні **Н. Р. Петранговська** визначає соціокультурний портфель як засіб формування соціокультурної компетенції (Першукова, 2012). **А. П. Умінська** присвячує своє дослідження моделям вербальної та невербальної комунікативної поведінки як основі формування соціокультурної грамотності (Умінська, 2012).

Отже, приходимо до висновку, що процес формування у старшокласників ЛСКК не залишився поза увагою науковців. Проте, відзначаємо, що освітній процес профільної школи з точки зору формування у старшокласників ЛСКК не був у центрі уваги науковців. Звертаємось до Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» (Міністерство освіти і науки України, Проект Концепції профільного навчання в старшій школі, 2014). В нормативному документі йдеться про те, що на сьогодні профільне навчання – вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення. Профільне навчання зорганізується відповідно до принципів, які обумовлені особистісно орієнтованою, компетентнісною парадигмою освіти і виховання і відображають специфіку профільного навчання: **принцип соціальної рівноваги** (узгодження можливостей освітніх послуг, запитів ринку праці й соціальних очікувань майбутніх випускників школи); **принцип наступності й неперервності** (взаємозв'язок між допрофільною підготовкою, профільним навчанням та професійною підготовкою); **принцип гнучкості** (забезпечення можливостей та умов для зміни профілю навчання, змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного, широкого вибору змісту навчальних програм та можливостей для його корекції); **принцип**

варіативності (багаторівневість навчальних планів, освітніх програм, змісту освіти, використанні різноманітних технологій, надання учням можливості вибору предметів (курсів за вибором), що вільно вивчаються, зміні видів діяльності, використанні інтегративного підходу у вивченні обов'язкових предметів); **принцип діагностико-прогностичної реалізованості** (виявлення здібностей учнів для обґрунтованої орієнтації на профіль навчання та подальше професійне самовизначення); **принцип диференціації** (забезпечення умов для добровільного вибору школярами профілю навчання, виходячи з їхніх пізнавальних інтересів, здібностей, досягнутих результатів навчання й професійних намірів); **принцип індивідуалізації** (особистісно орієнтоване навчання у профільній школі.)

Зараз профільне навчання здійснюється у ЗНЗ різного типу: школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, колегіумах, спеціалізованих школах з поглибленим вивченням предметів, навчально-виховних комплексах, опорних школах освітнього округу, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, ресурсних центрах, освітній потенціал яких використовується іншими закладами освітньої мережі району, позашкільних, професійно-технічних і вищих навчальних закладах тощо.

За характером взаємодії суб'єктів профільного навчання виділяються форми його організації.

Внутрішньошкільна форма: профільні класи (групи) в однопрофільних і багатопрофільних ЗНЗ; профільні класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами та програмами (індивідуальні освітні траєкторії); динамічні профільні групи (у тому числі різновікові); профільні класи (групи) в спеціалізованих школах-інтернатах.

ЗНЗ може бути однопрофільним (реалізувати тільки один вибраний профіль) і багатопрофільним (реалізувати кілька профілів навчання). Профільне навчання за одним напрямом профілізації здійснюється у спеціалізованих навчальних закладах із визначеним предметом поглибленого вивчення.

Зовнішньошкільна форма: міжшкільні профільні класи (групи) в опорній школі освітнього округу, районному ресурсному центрі; міжшкільні класи (групи) професійної підготовки та профільного навчання на базі міжшкільного навчально-виробничого комбінату; профільні класи (групи) ЗНЗ на базі професійно-технічних, ВНЗ.

Міжшкільна форма: Взаємодія шкіл на паритетній основі (профільне навчання реалізується в формі міжшкільних профільних груп з метою ширшого його вибору). Об'єднання ЗНЗ у формі освітнього округу, при цьому профільні предмети можуть реалізуватися в опорній школі, а інваріантний складник у кожному закладі – суб'єкті. Взаємодія школи із спеціалізованими закладами: музичного, художнього, спортивного та іншого спрямування. На міжшкільному рівні розподіл профілів може здійснюватися між школами, які вибрали тільки один профіль (однопрофільна школа). При цьому, водночас, можуть створюватися міжшкільні профільні групи, які вивчають інший(ші) предмет(ти) за програмами профільного рівня.

Мережева форма: Формування цільових груп із складу учнів різних типів шкіл, що входять до районної мережі ЗНЗ (організація довузівської підготовки, поглиблене вивчення предметів для учнів з високими інтелектуальними здібностями, що здійснюється на рівні району, міжшкільні профільні групи, позашкільні навчальні заклади та ін.).

Отже, у контексті нашого дослідження розглядаємо процес формування ЛСКК в англomовному читанні у старшокласників, тобто учнів профільної школи будь-якої форми організації профільного навчання. Але, маємо визнати, що внутрішньошкільна форма організації профільного навчання на рівні класу (с поглибленим вивченням ІМ) або на рівні школи (з поглибленим вивченням ІМ) є найбільш поширеною.

17 серпня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти». За Концепцією Нової школи (Грищенко, 2016, с. 23) у рамках профільної освіти старшокласник зможе обирати одне з

двох спрямувань навчання: академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; професійне, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії.

Здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням буде здійснюватися в академічних ліцеях – як правило, в окремих закладах освіти. Буде створено мережу академічних ліцеїв на зразок мережі професійних ліцеїв, тобто третій ступінь школи буде відокремлено від другого ступеня. В академічних ліцеях перший рік навчання буде перехідним. На цьому етапі учень ще зможе змінити профіль навчання. Учні матимуть право обирати не лише предмети, а й рівні їхньої складності.

Випускники академічних ліцеїв будуть проходити державну підсумкову атестацію у формі ЗНО. Профільну середню освіту за професійним спрямуванням здобуватимуть у професійних ліцеях та профільних коледжах.

Випускники професійних ліцеїв та коледжів будуть проходити державну підсумкову атестацію у формі ЗНО. За умови успішного проходження ЗНО випускники професійних ліцеїв та коледжів зможуть вступати до ВНЗ, а випускники коледжів – навчатися у ВНЗ за скороченою програмою.

Планується розроблення і затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі – 2023 рік, формування мережі закладів III рівня (профільної школи) – не пізніше 2025 року, створення системи незалежного оцінювання професійних кваліфікацій випускників професійного профілю старшої школи. Початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі (передбачено проектом Закону України “Про освіту”) – не пізніше 2027 року (Грищенко, 2016, сс. 31-32).

Розглянувши урядові документи у сфері профільної освіти в Україні, проаналізуємо наукові дослідження в цій галузі, адже в коло наукових інтересів, звичайно, потрапила і *організація освітнього процесу в профільній*

школі. Так, **М. О. Кучма (2001)**, досліджуючи організацію освітнього процесу з АМ в десятих класах ЗНЗ, вбачає суперечність освітнього процесу з ІМ як розбіжність між високим інтелектуальним розвитком десятикласника і його низьким рівнем володіння іншомовним матеріалом, що залежить від якості самого освітнього процесу. Автор пропонує шляхи розв'язання цієї суперечності, серед яких: 1) збагачення мовного запасу через опрацювання мовного матеріалу в репродуктивних вправах та через концентричну організацію матеріалу, 2) вираження складних думок за допомогою наявного запасу іншомовного матеріалу, 3) зміцнення міжтематичних зв'язків. На елементи запропонованої методики, ми будемо частково спиратися в нашому дисертаційному дослідженні у процесі вивчення особливостей формування ЛСКК в десятому класі на уроках країнознавства (Кучма, 2001).

Фундаментальною роботою з цієї проблематики, вважаємо монографію **Л. Я. Зені (2008)**, присвячену проблемі навчання ІМ у старшій профільній школі, в якій науковець розглядає вікові і психологічні особливості старшокласників, на які ми будемо спиратися в нашому дослідженні. Автор зазначає, що вибір професії в старших класах являє собою акт соціального та особистісного самовизначення, яке розглядається ними як завдання першочергової життєвої важливості, що вирішується завдяки досягнутому на цей момент рівню психічного розвитку, внаслідок чого навчальні інтереси починають опосередковуватись профілем обраного ВНЗ. Автор робить припущення, що мотивація вивчення ІМ в профільній школі значно підвищується, якщо навчання має професійну спрямованість у межах обраного учнями профілю (Зеня, 2008, с. 146-150).

У дослідженні **К. О. Шевелько (2016)**, що присвячене навчанню старшокласників спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ перекладу англomовних публіцистичних текстів, автор наголошує на важливості курсів за вибором у профільній освіті старшокласників, що зумовлено соціальним замовленням та профілізацією освіти у межах іншомовного навчання (Шевелько, 2016, с. 2). Тож, проблема організації

освітнього процесу з вивчення ІМ в профільній школі не залишилась поза увагою дослідників.

Аналіз методичної літератури свідчить, що проблема викладання лінгвосоціокультурного аспекту в курсі *країнознавства* як окремої дисципліни в старшій школі філологічного профілю є малодослідженою. Важливим етапом у вирішенні цієї наукової проблеми є фундаментальне дослідження **В. П. Фурманової (1985)** про місце країнознавства в професійній підготовці вчителя німецької мови, в якій уточнено визначення, специфіка і місце країнознавства як самостійної дисципліни у системі професійної підготовки вчителів ІМ; надано психолого-дидактичне і методичне обґрунтування його міжпредметних зв'язків і показано можливість їх реалізації для поліпшення країнознавчої та мовної підготовки вчителів ІМ; проаналізовано зміст навчання країнознавства, виходячи з характеру його міжпредметних зв'язків; розкрито методику роботи над курсом країнознавства, направлену на підвищення якості країнознавчих знань і практичного володіння ІМ майбутніми вчителями (Фурманова, 1985). Зазначена робота була першою роботою, присвяченою питанню навчання країнознавства як самостійної дисципліни, вона включає тільки загальний принципівий підхід до викладання країнознавства, на який ми будемо спиратись в нашому дослідженні.

Значно пізніше, **Л. П. Голованчук (2003)**, досліджуючи навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетентності на уроках АМ, дає визначення культурно-країнознавчій компетентності як частині ЛСКК, до складу якої входять знання, навички та вміння, та уточнює вимоги до навчальних матеріалів культурознавчого характеру, на які ми частково будемо спиратися в нашому дослідженні, а саме: автентичність, інформативність, врахування вікових особливостей та національної ментальності учнів, відповідність програмі, культурна і країнознавча цінність, загальновідомість включених до навчальних матеріалів реалій серед носіїв мови (Голованчук, 2000, 2003).

Дослідниця **Ю. М. Коган** (2006) розглядає країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів ІМ у ВНЗ і наводить теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми країнознавчої підготовки майбутнього вчителя. Однак вирішення досліджуваної проблеми ускладнюється неоднозначністю поглядів науковців на сутність країнознавства, у наслідок чого країнознавство розглядається, з одного боку, як окремий навчальний предмет, а з іншого – як системо-утворюючий аспект професійної підготовки вчителя ІМ. Дослідницею описано структурні показники країнознавчої компетентності, що включають: 1) рівень засвоєння країнознавчого матеріалу; 2) спрямованість на використання країнознавчого матеріалу в майбутній професійній діяльності; 3) здатність використовувати країнознавчий матеріал у процесі викладання в школі; 4) здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності країн, мова яких вивчається; 5) уміння працювати в міжнародному контексті. Визначено рівні сформованості країнознавчої компетентності майбутніх учителів ІМ (Коган, 2006).

Одночасно **О. В. Дождікова** (2006), створила методику відбору та організації культурологічного матеріалу з метою розвитку індивідуальної іншомовної культури. Дослідниця проаналізувала теоретичні основи лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного та соціокультурного підходів як різновидів культурологічного підходу до навчання ІМ, на які ми покладаємося в нашому дослідженні. Автор пропонує розглядати культуру, мова якої вивчається, як предмет діяльності, а розуміння культури цієї країни як спосіб формування індивідуальної іншомовної культури. Дослідниця також виділяє принципи організації культурознавчого матеріалу та критерії відбору культурознавчого матеріалу (Дождікова, 2006).

Крім того, науковцями активно розробляються різноманітні *методики формування ЛСКК в освітньому процесі ВНЗ*, як мовного так і не мовного.

Так, професійно-направлене формування ЛСКК в процесі підготовки майбутніх вчителів ІМ (на матеріалі німецької мови) розглядалось в роботі **О. І. Смирнової** (2001) (Смирнова, 2001), доцільність використання

відеофільмів в процесі формування ЛСКК була доведена в роботі **Т. О. Яхнюк (2002)** (Яхнюк, 2002). В свою чергу, **І. А. Закір'янова (2005)** досліджує формування ЛСКК у майбутніх учителів ІМ в процесі професійної підготовки. Дослідження **О. В. Бирюк (2005)** є особливо важливим в контексті нашого наукового інтересу, адже дослідниця націлює свою увагу на формування ЛСКК у процесі читання публіцистичних текстів (Бирюк, 2006, 2007).

Майже одночасно, **В. О. Калінін (2005)** цікавиться формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ засобами діалогу культур (Калінін, 2005). Не набагато пізніше **С. І. Шукліна (2006)** розробляє методику контролю рівня сформованості в майбутніх учителів англійської мови ЛСКК в рецептивних видах мовленнєвої діяльності (Шукліна, 2006).

Представниця цієї ж методичної школи, **М. Л. Писанко (2008)**, цікавиться питанням формування СКК на базі німецької мови як першої іноземної та уточнює складові СКК (Писанко, 2008). Незабаром, **С. О. Шехавцова (2009)** описує процес формування ЛСКК майбутніх учителів ІМ у позанавчальній діяльності університету. **І. Ю. Голуб (2010)**, аналізуючи процес формування ЛСКК у майбутніх перекладачів у процесі вивчення німецької мови після англійської, обґрунтовує, думку що, формування ЛСКК неможливе без усвідомлення взаємозв'язку мови і культури, взаємовпливу мов і культур у міжкультурному спілкуванні і без розвитку чутливості до можливих результатів такого взаємовпливу (Голуб, 2010, 2012). **Т. В. Починок (2012)**, присвячуючи свій науковий доробок формуванню ЛСКК у студентів мовних спеціальностей (Починок, 2012). В свою чергу, **Г. Харченко (2013)** розглядає формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами фразеології (Харченко, 2013), а **Л. В. Калініна (2012)** обґрунтовує використання філологічного читання як засобу лінгвокультурознавчої підготовки майбутнього вчителя ІМ (Калініна, 2012). Дещо пізніше, **Н. Я. Бачинська (2014)** звертає свою увагу на проблему формування ЛСКК

студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору (Бачинська, 2014). У дослідженні **І. В. Пинюти (2016)**, що описує розвиток вмінь міжкультурного спілкування майбутніх вчителів ІМ розглядаються соціокультурна ввічливість та сприйнятливність (Пинюта, 2016, с. 11). Чимало наукових робіт було присвячено *процесу формування ЛСКК в немовних ВНЗ*.

Дослідження **Н. Б. Ішханян (1996)**, що розглядає структуру ЛСКК та можливі шляхи її формування присвячено немовним педагогічним ВНЗ (Ішханян, 2002).

Майже одночасно, **В. М. Топалова (1998)**, вивчаючи процес формування ЛСКК студентів технічного вузу, виділяє основні елементи лінгвістичної основи ЛСКК (Топалова, 1998).

В коло наукових інтересів **Т. І. Труханової (2001)** входила індивідуалізація навчання професійно-орієнтованого читання АМ студентів технікумів та коледжів економічного профілю на основі комплексної реалізації трьох видів індивідуалізації (мотивуючої, регулюючої та формуючої), що практично забезпечується застосуванням комплексу індивідуалізованих завдань (Труханова, 2001, с. 14).

С. А. Могильцев (2002) цікавився процесом формування ЛСКК студентів немовних вузів на матеріалах супутникового телебачення (Могильцев, 2002); а в центрі уваги наукових інтересів **І. В. Султанової (2007)** була проблема формування іншомовної ЛСКК у студентів-психологів.

Узагальнивши досвід попередників, **О. В. Юдіна (2012)** описала методику навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою (Юдіна, 2012).

У контексті проблеми формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства ми будемо також спиратись на основні наукові дослідження навчання іншомовного читання за останні десятиліття.

На початку 80-х рр. було видано фундаментальну працю з проблем психологічних особливостей навчання читання **З. І. Кличниковою (1983)**. Так, автором доведено, що читання є рецептивною формою мовленнєвого

спілкування, і складається з двох діалектично пов'язаних процесів: техніки читання і розуміння текстової інформації (Клычникова, 1983, с. 5-6). Спираємося на положення дослідниці в нашій роботі, розглядаючи психолінгвістичні особливості формування ЛСКК у англомовному читанні країнознавчих текстів.

Фундаментальне дослідження **С. К. Фоломкіної (1987)**, яке присвячене навчанню читання ІМ в немовному ВНЗ (Фоломкина, 2005) пропонує класифікацію видів читання за ступенем проникнення в текст: навчальне читання та вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове й пошукове. Отже, в межах нашого дослідження, ми дотримуємося позиції С. К. Фоломкіної щодо наведеної класифікації видів читання і розробляємо методику з орієнтацією на ці види читання.

Взаємозв'язок навчання усного мовлення і читання досліджувала **Т. С. Серова (1988)** (Серова, 1988).

З позицій нашого дисертаційного дослідження важливо розглянути проблему відбору навчального текстового матеріалу. В коло наукових інтересів **Л. П. Смелякової (1993)** ввійшов лінгвосоціокультурний аспект художнього тексту, вона розробила теоретичні основи відбору художнього текстового матеріалу для студентів мовних спеціальностей, що були покладені в основу багатьох досліджень в сфері відбору навчального матеріалу, які ми будемо аналізувати в наступних підрозділах роботи (Смелякова, 1992, 1993, 1995).

В. В. Черниш (2001) було вирішено проблему взаємопов'язаного навчання читання й аудіювання із комплексним використанням аудіокниги художніх творів (Черниш, 2000, 2001). У колі наукових інтересів Т. О. Вдовіної (2002) була проблема навчання майбутніх учителів ІМ читання художніх творів в аспекті міжкультурного спілкування (Вдовіна, 2002).

В дисертації **Л. П. Рудакової (2004)** було створено науково обґрунтовану методику навчання розуміння лінгвосоціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури (Рудакова, 2004).

Методику формування іншомовної компетенції у читанні розглядає **Г. Е. Борецька** (Борецька, 2012). Формуванню професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх викладачів ІМ засобами Інтернет-ресурсів присвятила свою роботу **Ю. В. Британ (2014)** (Британ 2015). Читання як вид мовленнєвої діяльності потрапило в коло інтересів багатьох зарубіжних дослідників: досліджувались моделі читання (**Девайн Дж. (Devine J., 1988)**) (Devine, 1988), читання як вид мовленнєвої діяльності на уроках ІМ (**Вільямс І. (Williams E., 1991)**) (Williams, 1991), керування процесом навчання читання (**Нунан Д. (Nunan, 1996)**), новітні методи навчання читання (**Дей Р. (Day, 1993)**), читання у системі іншомовної освіти (**Андерсон Дж. Н. (Anderson, 1999)**), технології навчання читання (**Зильбештайн З. (Silberstein, 1994)**), ефективне формування навичок читання (**Нуттал Ч. (Nuttall, 1996)**), читання в освітньому процесі (**Веллес К. (Wallace, 1996)**).

Можемо зробити висновок, що починаючи з 80-х років ХХ століття, методисти активно зверталися до проблем формування ЛСКК у різних видах мовленнєвої діяльності в тому числі і у навчанні читання різних вікових груп учнів, що вивчають ІМ і К, але увага науковців була більше звернена на лінгвосоціокультурний потенціал художніх творів, прагматичних, публіцистичних текстів, текстів наукового жанру або текстів з різних джерел, в тому числі і мережі Інтернет. Хоча в нашому дослідженні одиницею навчання є країнознавчі автентичні тексти з високим рівнем лінгвосоціокультурного потенціалу, зазначені роботи є вагомими в ракурсі розгляду питання відбору навчального матеріалу і критеріїв відбору.

Проведений нами аналіз вищенаведених наукових праць свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування ЛСКК у процесі навчання читання, зокрема не розглядають автентичний англомовний країнознавчий текст як навчальний матеріал для формування цієї компетентності в учнів профільної школи на уроках країнознавства.

Ще однією важливою проблемою, що входить в наші наукові інтереси є програмове та методичне забезпечення курсу за вибором «Країнознавство». Аналіз методичної літератури показав, що проблема профільного навчання в старшій школі, зокрема створення програм та моделей елективних курсів є досить актуальною. Так, **Л. Я. Зеня** визначила теоретичні засади навчання ІМ у профільній школі. **В. Г. Редько, О. В. Басай, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник** розробили теоретичні підходи до конструювання змісту елективних курсів з ІМ для старшої школи як засобу забезпечення варіативного компонента іншомовної освіти. **М. Л. Писанко** визначила критерії аналізу елективних курсів філологічного профілю (з навчання перекладу).

Останнім часом з'явилася низка навчальних посібників з курсу країнознавства, що присвячені країнознавству Великої Британії: «Великобританія» (Бардась В. І., Оніщук О. М.), «О Британии вкратце» (Ощепаква В. В., Шустилова И. И.), «Країнознавство. Велика Британія (8 клас)» (Стороженко Н. М., Редченко Т. В.); США: «США и американцы» (Нестерчук Г. В., Иванова В. М.; Канади: «О Canada!» (Хоміцька Н. О.). Найгрунтовнішою методичною розробкою є серія навчальних посібників «Across the English Speaking World»: «Great Britain», «The United States of America», «Canada, Australia and New Zealand» (Вовченко Н. Ф., Ногіна О. В.). Логічним доповненням даної серії посібників став посібник «Across Ireland» (Осадча, 2016а), призначений для учнів профільної школи, які вивчають курс за вибором «Країнознавство» 11 клас. Призначений посібник містить автентичні тексти, які змальовують культурний портрет англomовної країни та завдання з формування у старшокласників ЛСКК у читанні країнознавчих текстів. У структурі перших трьох посібників «Across The English Speaking World» (Вовченко Н. Ф., Ногіна О. В.) є такі рубрики: Main Facts from Physical Geography, Political System, Economy, Main Cities, Capital. При створенні навчального посібника з країнознавства «Across Ireland» 11 клас було враховано вимоги до елективних курсів (за Писанко М.Л.) (табл. 1.1).

**Реалізація вимог до елективних курсів
у країнознавчому посібнику «Across Ireland»**

№	ВИМОГИ (за Писанко М.Л.)	РЕАЛІЗАЦІЯ ВИМОГ у країнознавчому посібнику «Across Ireland»
1	Не повинен дублювати зміст навчальної програми з ІМ	Посібник містить автентичні тексти, які змальовують культурний портрет Ірландії та завдання з формування у старшокласників ЛСКК у читанні країнознавчих текстів.
2	Має відповідати рівню володіння старшокласниками ІМ	B2 (профільний рівень) за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами та вимогами чинної програми до вивчення ІМ
3	Має задовольняти запити і потреби учнів, які його обрали	Було проведено анкетування учнів з метою виявлення читацьких інтересів: - щодо змісту курсу, - щодо змісту кожного модуля (змістового блоку інформації до кожного модуля).
4	Має знайомити учнів з провідними для цього профілю видами діяльності	Забезпечується цікавими актуальними країнознавчими текстами з автентичних сучасних Інтернет сайтів
5	Має сприяти вибору старшокласниками майбутньої професії	Сприяє підготовці до складання Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з ІМ та до складання міжнародних тестів (TOEFL, PET, KET, FCE, CAE, IELTS, ESOL) з метою вступу до вищих навчальних закладів за кордоном. Сприяє підготовці до міжкультурного спілкування, що має першочергову важливість для будь-якої професійної діяльності, що пов'язана з іноземними мовами та міжкультурним спілкуванням.
6	Має активізувати пізнавальну діяльність учнів	Мотивує учнів до самостійного поглиблення країнознавчих знань в англomовному читанні, координуючи їх роботу в мережі Інтернет.
7	Має підвищувати рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності.	Посібник націлює учнів на вирішення завдань взаєморозуміння і взаємодії з носіями ІМ у відповідності до норм і традицій культури цієї мови в умовах опосередкованого контакту (через контакт з автором автентичного країнознавчого тексту).

З огляду на зазначені реформаторські тенденції в сфері профільної освіти України, набуває актуальності проблема створення моделі ефективного формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, що зумовило необхідність створення відповідної авторської програми з елективного курсу для старшої школи філологічного профілю (11 клас).

Згідно з Концепцією профільного навчання у старшій школі (Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року) навчальні програми курсів за вибором можуть розроблятися навчальними закладами і використовуватися в цих і в інших навчальних закладах після відповідного розгляду предметними комісіями Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України.

Більшість опитаних нами вчителів адаптують рекомендовану програму з елективного курсу «Країнознавство» до кількості годин, виділених школою в кожному конкретному випадку. Існують авторські програми до елективного курсу «Країнознавство» як для середньої школи так і старшої, але більшість з них мають аматорський характер та створені на матеріалі Великої Британії та США, аналізувати які вкрай складно, адже вони не є опублікованими. Маємо визнати існування належного рівня вітчизняних програм до вивчення дисципліни «Країнознавство» лише для філологічних факультетів та спеціальностей міжнародних відносин ВНЗ, що ще раз актуалізує важливість необхідності розробки авторської програми для елективного курсу «Країнознавство» для 11 класу (профільний рівень). Однак, створюючи програму елективного курсу, ми можемо спиратися на досягнення зарубіжних вчених, а саме структуру програм елективного курсу з культурознавства Великої Британії (профільний рівень) В. В. Сафонові, програму елективного курсу з культурознавства США (профільний рівень) В. В. Сафонові та П. В. Сисоєва та *Suggestions for using the course “Eyewitness” culture in a changing world a CLIL-oriented approach (Content and Language Integrated Learning)* (Redaelli & Invernizzi, 2011).

Таким чином, на основі вищевикладеного приходимо до таких висновків: 1) процес формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства має бути побудований на основі культурологічного підходу до вивчення ІМ і націленим на задоволення професійно-орієнтованих потреб випускників профільної школи в міжкультурній комунікації ІМ; 2) процес формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства повинен мати

методичне забезпечення (програму курсу за вибором та країнознавчий посібник); 3) під час відбору навчального текстового матеріалу з Інтернет-ресурсів повинні бути враховані виділені науковцями критерії відбору.

Отже, в межах підрозділу було проаналізовано наукові досягнення, які визначили історичні передумови формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, які будуть враховані в описі змісту зазначеної компетентності, а також під час визначення психологічних та культурологічних передумов формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства. Основні положення підрозділу висвітлені в статтях (Осадча, 2016с, 2017d).

1.2. Психологічні та культурологічні передумови формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства

Для успішної побудови ефективної моделі організації освітнього процесу формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства необхідно звернутись до психологічних передумов навчання учнів старшого шкільного віку профільної школи в освітньому процесі вивчення ІМ і К.

Психологічними та віковими особливостями старшокласників в освітньому процесі іншомовної профільної школи цікавились багато дослідників (Андриєвская, 1987; Бориско, 1997; Гордеєва, 2005; Красковська, 2006; Нацюк, 2012; Пашко, 2006; Рекун, 2004), проте психологічні та вікові особливості процесу формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства потребують детального вивчення.

Характеризуючи учня профільної школи як активного, цілеспрямованого, внутрішньо вмотивованого суб'єкта навчальної діяльності,

насамперед відзначимо, що вікова група старшого шкільного віку характеризується своїми соціально-психологічними, віковими та індивідуально-психологічними особливостями. Описуючи ці особливості, ми будемо спиратись на основні положення вікової психології, вікової періодизації та загальної вікової характеристики онтогенезу людини. Вслід за **І. О. Зимнею (1991)** будемо розглядати старший шкільний вік як замкнутий період, у якому загальні закони психічного розвитку знаходять якісно своєрідне вираження в процесі вивчення ІМ і К (Зимня, 1991, с. 121).

Старший шкільний вік називається в психології ранньою юністю (від 14-15 до 18 р.), коли відбувається фізичне дозрівання індивіда та початкова соціалізація особистості. Межа між підлітковим та юнацьким віком досить умовна, тому в деяких періодизаціях вік від 14 до 17 років розглядають як завершення підлітковості, а в інших відносять до юності. В межах даного дослідження ми будемо відносити старший шкільний вік до юності, адже з точки зору культурологічного підходу в межах цієї вікової категорії відбувається інтеграція особистості в культурний простір, що створює сприятливі умови для формування здатності та готовності до міжкультурної комунікації в цей сенситивний період. В психологічному плані юність вирішує задачі завершального самовизначення та інтеграції у спільність дорослих людей (Скрипченко, 2008, с. 199). Визначальним є зв'язок між рівнем розвитку стосунків учня з оточуючими і рівнем розвитку його знань та здібностей. Цей зв'язок містить в собі протиріччя, що, на наш погляд, можуть бути вирішеними направленим впливом учителів на освітній процес вивчення ІМ і К, а саме процес формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, адже в старшій школі однією із значущих змін в житті дитини є завершення культурного розвитку (відкриття свого «Я», оформлення особистості та світогляду).

До кінця середнього шкільного віку учнів необхідно підготувати до самостійного вибору подальшої траєкторії освітніх інтересів, сформувати у них досить стійке коло уподобань, орієнтацію щодо вибору конкретного

профілю навчання (допрофільна підготовка). Цей період, так званий «перехідний» вік, є періодом коли виникає психічне, особистісне новоутворення – «почуття дорослості», в якому є характерна спрямованість на пошуки професійних інтересів. На основі цих психічних новоутворень учні середнього шкільного віку і обирають профіль, за програмою якого вони будуть навчатися в профільній школі.

Спираємось на психологічний аналіз процесу вибору професії учнями в різному шкільному віці **Л. Я. Зені (2008)**, за висновками якої, вибір професії як певний акт поведінки має в кожний конкретний період різний психологічний зміст і здійснюється на основі різних психічних процесів. Дослідниця стверджує, що вибір професії у підлітковому віці здійснюється переважно під впливом зовнішніх обставин, таких як думки та поради товаришів, друзів, батьків, або інтересу, що виник випадково, в той час як старшокласники за своєю більшістю здійснюють вибір професії свідомо, готуючись до неї в період навчання у старших класах, вибір професії в старшому шкільному віці є актом соціального, особистісного та професійного самовизначення, що дозволяє учню усвідомити себе частиною суспільства та визначити своє місце в ньому, усвідомлюючи свої можливості та здібності, що проявляється в зверненості у майбутнє (Зеня, 1991, с. 146).

Тому провідною діяльністю в юнацькому віці є навчально-професійна діяльність, що реалізується у вибіркового відношенні до професійно важливих навчальних предметів або курсів за вибором, що пов'язані з майбутньою вищою освітою чи професійною діяльністю. Саме в старших класах формується психологічна готовність до самовизначення, зміст якої включає: 1) сформованість на високому рівні психологічних структур: теоретичного мислення, основ світогляду самосвідомості та розвиненої рефлексії; 2) розвиненість потреб, що забезпечують наповненість індивіда: потребу мати внутрішню позицію, ціннісні орієнтації, потреба в спілкуванні, в праці; 3) становлення передумов індивідуальності, усвідомлення своїх здібностей та інтересів та адекватної їх оцінки (Скрипченко, 2008, с. 206).

Вибір професії відображає певний рівень особистісних прагнень та включає оцінку своїх об'єктивних можливостей та здібностей (Іваненко & Осадча, 2016). Так, навіть учню, що має досить високі здібності до вивчення ІМ, але який вивчає ІМ за програмою «стандарт» (Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: академічний рівень, 2010) в старшій школі, буде дуже важко вступити до лінгвістичного ВНЗ. Досліджуючи мотивацію до навчання учнів старших класів, Л. Я. Зеня, крім мотиву самоствердження та прагнення до освіти, відзначає виражену перевагу мотивів, пов'язаних з професійним та життєвим самовизначенням школярів, внаслідок чого навчальні інтереси опосередковуються профілем обраного навчального закладу, автор приходиться до висновку, що мотивація до вивчення ІМ в профільній школі значно підвищується, за умов професійної спрямованості профільних предметів у межах обраного учнями профілю (Зеня, 2008, с. 150).

Принцип варіативності освітнього процесу вивчення ІМ і К в старшій профільній школі як раз і створює можливості для упровадження варіативного компонента змісту освіти з метою диференціації, індивідуалізації та професійної орієнтації освітнього процесу в старшій школі філологічного профілю (Реун, 2007). У старшій школі профільність навчання може бути реалізована як у межах всього навчального закладу, так і в окремих класах: однопрофільних і багатпрофільних школах, спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях, колегіумах, школах з класами з поглибленим вивченням ІМ. За проектом Концепції «Нової української школи» розроблення і затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі завершиться до 2023 р., формування мережі закладів III-рівня (профільної школи) планується не пізніше 2025 року (Грищенко, 2016, с. 25, 32). Отже, задоволення освітніх потреб учнів профільної школи здійснюється за рахунок введення курсів за вибором, що є варіативною частиною змісту освіти. Курси за вибором забезпечують

початкову професійну спеціалізацію навчання, зміст яких базується на взаємопов'язаному й порівняльному засвоєнні рідної та іншомовної культур.

Філологічний профіль передбачає підготовку учнів до продовження освіти у педагогічному, лінгвістичному та інших спеціалізованих ВНЗ. У порівнянні з нефілологічними класами специфіка змісту навчання ІМ у філологічних класах полягає у збільшенні обсягу продуктивного мовного матеріалу, поглибленні та систематизації лінгвістичних, країнознавчих і літературознавчих знань учнів, удосконаленні вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, розширенні спектра ситуацій професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Професії, якими можуть оволодіти учні у майбутньому, зорієнтовані на викладання ІМ, перекладацьку діяльність, міжнародну журналістику. Рівень володіння ІМ випускниками філологічного профілю має відповідати рівню B2 (незалежний користувач, просунутий рівень) за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Ніколаєва, 2003; Сажко, 2011, с. 7). Звідси, профілювання змісту навчання, як умова вибору учнями спрямованості своєї освітньої траєкторії, є одним з провідних принципів оновлення змісту освіти в старшій профільній школі. В наш час в Україні відбувається поступовий перехід на оновлений зміст профільної підготовки конкурентоспроможного випускника середньої школи, що цілком відповідає психологічним особливостям учнів цієї вікової групи.

Таким чином, зазначені процеси актуалізують проблему формування змісту окремих предметів для старшої профільної школи, а саме викладання курсу за вибором «Країнознавство». Спрямованість у майбутнє, професійне самовизначення відображається і на пізнавальних інтересах учнів. Інтерес до навчання в старшій школі значно підвищується, особливо до предметів, що є професійно значущими, в учнів виникає виражений інтерес до різних джерел інформації (Інтернет - тексти, книги, журнали, періодичні видання, тощо).

Вивчення профільних предметів, отримання нової інформації, збагачення культурних асоціацій веде до посиленого розвитку зв'язків між

окремими нервовими клітинами та відділами головного мозку. Пластичність мозку в учнів старшої школи досить значна, тому нервові функції розвиваються і ускладнюються під впливом оточуючого середовища, зокрема вивчення профільних предметів, що вдосконалює будову і роботу центральної нервової системи, завершується формування механізмів довільної уваги й вибіркового сприйняття, тому це створює можливості для навчання й розвитку розумової діяльності (Скрипченко, 2008, с. 202). Звідси, значно складніших рівнів розвитку досягає в старшій школі процес сприймання, що проявляється в спостереженні за певними речами, за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками та іншими проявами психічного життя. Учні цього віку більш усвідомлено та міцно оволодівають логічними операціями, у них виникає повноцінне теоретичне мислення.

Ґрунтуючись на тому, що старша школа є віком істотних якісних зрушень у розвитку особистості в цілому, погоджуємось з **І. О. Зимнею**, що цей віковий період характеризується якісними змінами і у комунікативній діяльності. Комунікативний розвиток учнів профільної школи триває по тим же лініям вдосконалення видів мовленнєвої діяльності, що і у школярів середнього шкільного віку, по лінії розширення засобів і способів мовленнєвої діяльності. При цьому, автор правомірно називає старший шкільний вік віком «прихованих» якісних змін у розвитку мовленнєвої та розумової діяльності суб'єкта, так як цей віковий етап розвитку не відзначається значними кількісними змінами. У сфері мовного розвитку старший шкільний вік характеризують становленням функції перспективної саморегуляції та узагальнюючої функції, остання пов'язана з виробленням нових значень. Це вік становлення загальної культури мовлення. В даний віковий період розвитку особистості відбувається поступове вдосконалення і рецептивних видів мовленнєвої діяльності, що входить в сферу наших наукових інтересів.

Так, у процесі читання старшокласники використовують різноманітні стратегії і тактики розуміння прочитаного, причому істотно раціоналізуються

психологічні тактики розуміння тексту (Зимняя, 1991, с. 179). При повторному читанні і розумінні значно скорочується час від первинного синтезу, загального розуміння до вторинного синтезу, повного розуміння тексту. Розвиток пізнавальних здібностей учнів старшої школи досягає майже рівня пізнавальних здібностей дорослої людини, таким чином випускник профільної школи є здатним та готовим виконувати розумову роботу на рівні дорослих. Також, психологи відзначають прогресуючий розвиток теоретичного мислення, творчих здібностей та формування дивергентного мислення, що передбачає велику кількість правильних та рівноправних відповідей на одне і те саме запитання (Зеня, 1991, с. 147).

Приходимо до висновку, що інтенсивне інтелектуальне дозрівання юнацького віку та зростаючі можливості пізнання сприяють швидкому накопиченню лінгвосоціокультурних знань та формуванню ЛСКК у читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» в профільній школі.

Але не слід забувати, що учні кожної окремої вікової категорії в умовах освітнього процесу відповідають на різноманітні подразники різною фізіологічною реакцією. Ця індивідуальність залежить від психофізіологічних властивостей людини, до них належать нервово-емоційна стійкість, врівноваженість нервових процесів, розумова працездатність і витривалість (Філіппов, 2003, с. 7). Від того як учні реагують на ті чи інші подразники або знаходять оптимальні шляхи вирішення конкретних навчальних задач, залежить їх психологічний стан. У цьому зв'язку психологи та психофізіологи вивчають здібності дитини.

Вслід за **М. М. Філіпповим (2003)** розглядаємо *здібності* як складний комплекс регульованих фізичних, фізіологічних, психологічних, біохімічних, морфологічних та інших компонентів учня, які сприяють успішності його діяльності і в основі яких лежать генетично зумовлені чинники у вигляді певних задатків. Однак, генетична обумовленість здібностей виявляється найповніше в умовах відповідного навколишнього середовища, що повною мірою забезпечує вияв здібностей (Філіппов, 2003, с. 14). В нашому випадку,

розглядаємо освітній процес в сучасній старшій школі філологічного профілю, а саме вивчення кусу за вибором «Країнознавство», як середовище для розвитку професійно-орієнтованих здібностей. Тобто майбутня успішність професійної підготовки учнів, що навчаються в профільній школі залежить від індивідуальних здібностей виявлених ще в основній школі та розвинених в освітньому процесі профільної школи. Чим кращі здібності має учень до вивчення ІМ і К, тим менша напруженість виникає у нього у процесі навчання за програмою філологічного профілю.

Функціональне напруження визначається як підвищений рівень активності збудливих тканин (нервові центри, нерви тощо). Напруження може починатися в одній або декількох фізіологічних системах, як, наприклад, у процесі читання у стані напруження перебувають зоровий аналізатор і функція уваги, в процесі якого через деякий час виникають ознаки стомлення, що залежить від функціонального стану та величини навантаження, тобто рівня складності текстової інформації, змісту тексту, об'єму тексту, джерела інформації, умов пред'явлення тексту та відповідності розумовому та психічному розвитку учнів старшої школи. За М. М. Філіповим (2003) стан стомлення може проявитись через конкретні зміни: зниження інтенсивності виконуваних завдань при збереженні початкового ступеня напруження фізіологічних функцій, збільшення ступеня напруження фізіологічних функцій при незмінних показниках кількості і якості роботи, деяке зниження кількості і якості роботи з одночасним збільшенням ступеня напруження фізіологічних функцій (Філіпов, 2003, с. 38-39).

Тобто, кожній діяльності в освітньому процесі профільної підготовки має відповідати певний оптимум емоційного напруження, адже коли відбувається відхилення від нього, це може призвести до зниження ефективності читання, як виду рецептивної мовленнєвої діяльності. Для цього учитель має надавати періоди відпочинку між різними видами діяльності, розподіляти рівномірно час між різними видами мовленнєвої

діяльності, використовувати засоби і прийоми для інтенсифікації відновлення, щоб попередити перенапруження або перевтому учнів, враховувати всі особливості психофізіологічних механізмів читання (зорового сприйняття, внутрішнього промовляння, сегментування тексту, оперативної пам'яті, антиципації, довготривалої пам'яті та осмислення (Бігич та ін., 2011, с. 214).

Для розробки методики формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства нам необхідно також розглянути роль психологічного компонента у формуванні ЛСКК, а саме психологічні процеси у механізмі міжкультурного спілкування, що відіграють велику роль у формуванні цієї компетентності. Адже акцент у процесі навчання повинен робитись не лише на знаннях, навичках та вміннях, а й на психічній здатності та готовності до контакту з носіями ІМ, що проявляється у певних соціально-психологічних якостях особистості.

Дослідники по-різному визначають комплекс соціально-психологічних якостей, наявність яких в учня є передумовою взаєморозуміння з представником іншомовної культури. Так, **В. В. Сафонова** наголошує на важливості формування лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної спостережливості, соціокультурної сприйнятливості та неупередженості (Сафонова, 1996, с. 107). **Н. Ф. Бориско** вважає важливим усвідомлення власної ідентичності та вміння її презентувати, рольову дистанцію, емпатію, здатність особистості вступати в контакт з іншим культурним простором (Бориско, 2000, с. 254). **Н. Д. Гальськова** виділяє такі психологічні якості особистості як відкритість, терпимість та готовність до спілкування з носіями ІМ (Гальськова, 2009, с. 70-71). **О. В. Бирюк**, вслід за західними дослідниками (Brown, 1987, с. 107; Damen, 1987, с. 141, Allan, 2006), наголошує на необхідності підвищувати рівень міжкультурної чутливості учнів та виокремлює соціокультурну спостережливість та усвідомлення особистістю власної ідентичності як основні психологічні компоненти здатності та

готовності до міжкультурної взаємодії в процесі читання (Бирюк, 2006, с. 18-19).

І. Ю. Голуб до психологічних якостей особистості що дають змогу зробити міжкультурну взаємодію успішною відносить: здатність усвідомити власну ідентичність як існування «власних окулярів», через які учні мають змогу бачити рідний і чужий світ; здатність до рольової дистанції, під якою мається на увазі вміння індивіда абстрагуватися від власної позиції і глянути на неї зі сторони; емпатія або здатність увійти у ситуацію представника іншої культури і спробувати зрозуміти його «нормальність»; відсутність страху зустрічі з чужим, незнайомим і бажання не уникати його, а вступати з ним у контакт; лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична, культурознавча спостережливість і чутливість; лінгвосоціокультурна сприйнятливості до виявлення тенденцій взаємодій загальнокультурного і національного у змісті мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; лінгвосоціокультурна неупередженість (Голуб, 2010, с. 33). В свою чергу, **Т. В. Починок** пропонує розвивати культурну спостережливості, неупередженості, емпатію та комунікативну гнучкість як психологічні здібності, що складають етнопсихологічний компонент ЛСКК, до складу якого входять і психологічні якості: культурна ввічливість та сприйнятливості, які необхідно виховувати (Починок, 2012).

Л. П. Голованчук, розглядаючи психологічні особливості міжкультурного спілкування, пропонує звернути особливу увагу на процеси атрибуції (приписування значень фактам, подіям та явищам в чужих культурах властивостей явищ своєї рідної культури), природі та функції стереотипів (як гетеростереотипів, що стосуються інших, так і автостереотипів, що стосуються себе), механізми регулювання власних емоцій (бажання і готовність сприймати «іншого» як рівноправного, відкритість нової інформації), сутність емпатії (розвиток умінь спрямованого уявлення, яке має на меті відчувти те, що відчуває носій іншої культури з його системою цінностей і моделями поведінки і пройти через етапи

толерантності, прийняття, адаптації та інтеграції) (Бігич та ін., 2011, с. 252-254; Світенюк, 2013с, с. 321-323).

Таким чином, дослідники по різному визначають психологічний компонент здатності та готовності до міжкультурної комунікації, проте, усвідомлюючи нерозривність навчання ІМ та культури, всі наголошують на важливості соціально-психологічного компоненту формування ЛСКК. В своєму дослідженні ми поділяємо думку С. Ю. Ніколаєвої, що розглядає здатність та готовність до міжкультурної комунікації, як низку компонентів, а саме: усвідомлення нерозривності мови та культури, спостережливості, сенсифікації, зіставленні рідної та іншої культур, аналізу їх відмінностей, рефлексії, емпатії, толерантності, неупередженості та доброзичливості (Бігич та ін., 2011, с. 432). Звичайно, всі зазначені структурні компоненти здатності та готовності до міжкультурного спілкування є нерозривними та взаємопов'язаними, але чітке їх виокремлення надасть нам змогу детально описати їх в наступному розділі та врахувати їх особливості в навчанні ІМ в профільній школі.

Соціально-психологічні якості особистості є складовими ЛСКК учнів профільної школи, умовою та результатом ефективного міжкультурного спілкування. Врахування цих особливостей має бути покладено в основу цілеспрямованого навчання ІМ і К в старшій школі філологічного профілю та побудови ефективною моделі організації навчального процесу формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства. При цьому таке навчання повинно по можливості враховувати індивідуально-типові особливості учнів та, звичайно, мати культурологічне спрямування.

Культурологічний підхід поряд з компетентнісним та комунікативним є основою формування мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної та лінгвосоціокультурної компетентностей учнів профільної школи в освітньому процесі навчання ІМ і К. *Підхід до навчання* розглядаємо як базову категорію методики, що визначає стратегію навчання мови та вибір

методу навчання, що реалізує цю стратегію, являє собою певну точку зору на зміст навчання предмету (Азимов & Щукин, 2009, с. 200). Культурологічний підхід до навчання ІМ і К в сучасній профільній школі передбачає у процесі занять тісну взаємодію мови та культури його носіїв.

Дотримуємось думки **С. Г. Тер-Мінасової** про нерозривність мовної та культурної картини світу, що визначає культурну картину світу як відображення реальної картини крізь призму понять, сформованих на основі уявлень людини, отриманих за допомогою органів відчуття, що пройшли через його колективну та індивідуальну свідомість, як образ світу, що існує в свідомості людини, в його світосприйнятті, створеному на основі його фізичного досвіду та духовної діяльності (Тер-Минасова, 2007, с. 23).

За **Л. І. Гришаєвою, Л. В. Цуриковою** (2007) культура складається з трьох взаємопов'язаних елементів: матеріальна частина (сукупність усіх матеріальних досягнень у певній культурі), духовна частина (ціннісні орієнтації, морально-етичні норми, уявлення про світ, переконання), інтеракціональна частина (способи організації взаємодії між представниками даної культури) (Гришаєва, 2007). Виходячи з цього, поняття *культурології* розуміємо як наукову та навчальну дисципліну, предметом якої є відібрана сукупність відомостей про культуру мови, що вивчається, необхідних для спілкування цією мовою. Культурологія виникла на стику соціального та гуманітарного знання про людину та суспільство, що вивчає всі форми та види людського буття, тобто розглядає культуру як цілісне явище (Азимов & Щукин, 2009, с. 118).

Дотримуємося думки **В. Г. Редька**, що у сучасній українській шкільній іншомовній освіті компонентний склад культурологічної компетентності як стандартний модуль ще не оформився остаточно, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій (Редько 2012, с. 57). Тому, дослідник виділяє комунікативні здібності, які культурологічно спрямоване навчання має сформувавати в учнів: адекватно реагувати на мовленнєві та не мовленнєві коди свого іншомовного співрозмовника; орієнтуватися в

міжкультурній ситуації під час спілкування, антиципіювати можливі культурологічні перешкоди та долати труднощі, пов'язані з ними; долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі «діалогу культур»; порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у рідній та іншомовній культурах; толерантно ставитися до іншої культури, поважаючи її особливості, навіть якщо вони відрізняються від своєї національної культури чи суперечать їй; адекватно добирати для спілкування лексичні одиниці з національно-культурним компонентом відповідно до умов комунікації та розпізнавати їх в усному та письмовому мовленні (лінгвокраїнознавчі знання); адекватно використовувати вербальні культурологічні знання в ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування (враховувати соціальний статус, вік, професію та інші соціальні обставини партнерів по міжкультурному спілкуванню); прогнозувати можливу вербальну та невербальну поведінку учасників міжкультурної взаємодії і вміти адекватно себе поводити (Редько, 2012, с. 58).

Погоджуємося також з думкою В. Г. Редька (2012), що культурологічний підхід до навчання ІМ і К, має бути направлений на формування всіх складових іншомовної культурологічної компетентності, а саме: когнітивного, діяльнісного, мотиваційного та емпатичного компонентів.

Когнітивний компонент культурологічної освіти включає знання культури країни, мова якої вивчається в межах тематики, що є визначеною чинною навчальною програмою, або авторською програмою, схваленою місцевим відділом освіти, що дозволено для курсів за вибором, а саме для елективного курсу «Країнознавство». *Діяльнісний компонент* включає навички, уміння та досвід застосовувати знання отримані в процесі вивчення дисципліни «Країнознавство» в практичному спілкуванні в різних соціальних умовах.

Мотиваційний компонент культурологічної компетентності складається з мотивів, бажань, потреб в оволодінні культурною інформацією задля досягнення поставлених цілей. *Особистісно-оцінювальний компонент* базується на навчальних якостях учня, його самооцінці власного досвіду

використання культурологічних знань. *Емпатичний компонент* включає готовність до спілкування з іноземцями на засадах толерантного ставлення одне до одного (Редько, 2012, с. 59).

На основі визначення В. Г. Редька іншомовної культурологічної компетентності учня середньої школи (Редько, 2012, с. 59-60), визначаємо ***іншомовну культурологічну компетентність учня*** профільної школи як інтегративну особистісну характеристику старшокласника, що ґрунтується на сукупності мовної, мовленнєвої та ЛСКК, культурних цінностей рідного народу та країни, мова якої вивчається, та передбачає здатність та готовність до міжкультурного спілкування в різних умовах міжкультурного соціуму, сприймаючи іншу культуру з власних позицій.

В рамках культурологічного підходу до навчання (Миролюбов, 2001) нерозривність мови та культури сприймається як певна аксіома, яка не потребує жодних доказів, але, відповідно від того яким чином має відбуватися навчання ІМ і К культурологічний підхід поділяється на декілька підвидів. Характерними для культурологічного підходу в навчанні ІМ і К існують дві тенденції інтерпретації фактів мови і культури в процесі вивчення ІМ і К: від фактів мови до фактів культури та від фактів культури до фактів мови (Бігич та ін., 2013, с. 87).

Дотримуємося думки **О. В. Дождікової**, яка аналізуючи культурознавчий підхід до вивчення ІМ і К, чітко детермінує лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний та соціокультурний підходи до побудови освітнього процесу з ІМ, як різновиди культурологічного, що, на нашу думку, важливо, адже нерідко ці терміни застосовуються в літературі як синонімічні (Дождікова, 2006). Розглянемо їх детальніше.

Лінгвокраїнознавчий підхід будує взаємовідносини мови та культури шляхом від фактів мови до культурних проявів носіїв мови, тобто в освітньому процесі відбувається виокремлення культурних елементів з мовних одиниць та цілеспрямована робота з ними. Важливою особливістю лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення ІМ і К є акультурація учня

засобами ІМ, тобто представники певної культури в процесі вивчення ІМ переймають певні риси та характеристики іншої культури. Не дивно, що лінгвокраїнознавство було продуктом радянських часів та зароджувалось на базі вивчення російської мови іноземцями (Дождикова, 2006, с. 16). Великою заслугою дослідників, що працювали у межах лінгвокраїнознавчого підходу до навчання є дослідження процесу відбору мовних одиниць з національно-культурною семантикою. **Лінгвокультурологічний підхід**, як різновид культурологічного підходу має на меті створити культурну компетентність учня майже на рівні з носієм ІМ засобом побудови культурно-історичної теми, при чому рідна культура не ігнорується, відбувається паралельне вивчення культурних проявів рідного народу та народу, мова якого вивчається (Дождикова, 2006, с. 22). **Соціокультурний підхід** до вивчення ІМ має на меті міждисциплінарну інтегровану мовну освіту з метою збагачення білінгвальної СКК учня для виконання ним ролі суб'єкта діалогу культур та культурного посередника в міжкультурному спілкуванні (Дождикова, 2006, с. 24).

За В. В. Сафоновою, з позицій соціокультурного підходу під **міжкультурним спілкуванням** ІМ розуміється функціонально обумовлена комунікативна взаємодія людей, що виступають носіями різних культурних спільнот та відносяться до різних геополітичних, континентальних, релігійних, регіональних, національних, етнічних груп, а також соціальних субкультур. Партнери по спілкуванню, звичайно, можуть відрізнитись один від одного ціннісно-орієнтаційним світосприйняттям, стилем життя, моделями мовленнєвого та немовленнєвого спілкування (Сафонова, 2008, с. 71). Для продуктивного міжкультурного спілкування мовна особистість має бути медіатором культур, під яким ми розуміємо мовну особистість, що є обізнаною в особливостях різних культур та особливостях їх взаємодії. А міжкультурна компетентність дозволяє мовній особистості вийти за межі своєї рідної культури та отримати якості медіатора культур, не втрачаючи при цьому особистої культурної ідентичності (Елизарова, 2005, с. 7).

Слідом за В. В. Сафоною вважаємо, що побудова адекватної методичної моделі навчання норм міжкультурного спілкування ІМ обов'язково включає вивчення соціокультурного контексту вивчення нерідної мови, тобто лінгвосоціокультурних особливостей певної країни, в конкретному регіоні країни з урахуванням крос-культурних впливів інших цивілізацій та цивілізаційних пластів. Культурний простір, що моделюється на уроках ІМ має суттєвий соціалізуючий вплив на особистість учня, що посилюється прямо пропорційно його білінгвальному та полікультурному розвитку. Міждисциплінарною базою для соціокультурної освіти в освітньому процесі вивчення ІМ і К, на думку дослідниці, є елективний курс «Культурознавство», який розкриває соціокультурний портрет рідної та ІМ, країн, регіонів, історико-культурний фон їх розвитку на основних етапах руху людської цивілізації, культуру взаємодії людини та держави, суспільства, різних спільнот, природи, спілкування людини з собою. В. В. Сафонова наголошує на тому, що елективний курс не має бути країнознавчо закритою системою, а має розкривати діалектику взаємовпливу загальнопланетарного та культурознавчо специфічного в житті людини та суспільства (Сафонова, 2008, с. 71-72). Погоджуємось з думкою дослідниці та вважаємо висунуті вимоги релевантними до викладання курсу за вибором «Країнознавство» в старшій школі філологічного профілю.

В рамках соціокультурного підходу до навчання ІМ відбувається найбільш ефективно заповнення культурних лакун, що можуть з'являтися в освітньому процесі вивчення ІМ і К. Спираючись на визначення *соціокультурних лакун* (прогалин) як труднощів, що з'являються в учнів в процесі міжкультурного спілкування, спричиненими недостатньою обізнаністю учнів в реаліях, поняттях та явищах іншомовної культури, вважаємо, що соціокультурний підхід до вивчення ІМ і К є дуже актуальним на теперішньому етапі розвитку методики навчання ІМ і К як науки. Для того щоб правильно працювати з заповненням соціокультурних лакун існує

класифікація проявів цього соціокультурного явища (Азимов & Щукин, 2009, с. 287):

- суб’єктивні лакуни (національно-культурні особливості мовної спільноти);
- діяльнісно-комунікативні (відображають національно-культурну специфіку різних видів діяльності в комунікативному аспекті);
- текстові (виникають в результаті особливостей тексту, його змісту, форми, орієнтації на певну цільову аудиторію, можливо культурну, або соціальну спільноту), що особливо важливо враховувати в контексті нашого дослідження;
- лакуни культурного простору (вказують на різницю відношення до простору різних лінгвокультурних суспільств);
- лакуни культурного фону (вказують на наявність зовсім різних знань з одного і того ж приводу у різних лінгвокультурних спільнот).

Така детальна класифікація соціокультурних лакун дає можливість наголошувати на необхідність навчати учнів профільної школи способам заповнення культурних прогалів, що, на наш погляд, можливо зробити за рахунок варіативної частини змісту навчання в профільній школі, а саме курсу за вибором «Країнознавство». Саме ознайомлення учнів з культурними особливостями народу, мова якого вивчається, на уроках країнознавства на засадах концепції В. В. Сафонові «діалогу культур» дозволить учням уникнути культурного шоку, особливого психологічного стану, який виникає у процесі адаптації індивіда до нового культурного оточення (Бігич та ін., 2011, с. 24).

До того ж, В. В. Сафонова чітко детермінує *соціокультурну освіченість* учня профільної школи (Сафонова, 2008, с. 35), компонентом якої є соціокультурна обізнаність, що передбачає наявність культурологічних знань про соціокультурний портрет АМ, як мови міжнародного спілкування, соціокультурний паспорт країн, мова яких вивчається, народів, традицій в культурі, взаємодії людини та суспільства, природи, різних етнічних та

соціальних груп, в спілкуванні людини з самим собою в країнах, мова яких вивчається. Погоджуємося з В. В. Сафоновою, та доповнюємо соціокультурну обізнаність учня профільної школи наявністю соціокультурних *екстралінгвістичних знань*, під якими, ми, слідом за О. В. Бирюк (Бирюк, 2006), розуміємо результат пізнання англійської соціокультурної дійсності, адекватне її відображення в свідомості учня профільної школи – представника україномовного лінгвосоціуму у вигляді уявлень, суджень, умовиводів, теорій. Ці знання є тим мінімумом фонових знань, оволодіння яким забезпечує адекватну міжкультурну комунікацію. О. В. Бирюк визначає цей складник соціокультурних знань як сукупність таких фонів: історико-культурного, соціального, етнокультурного, семіотичного та географічного (Бирюк, 2006, с. 60).

Отже, в межах підрозділу було проаналізовано психологічні передумови навчання учнів старшого шкільного віку та культурологічні передумови формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства. Соціально-психологічні якості особистості є складовими ЛСКК учнів профільної школи. Врахування цих особливостей має бути покладено в основу цілеспрямованого навчання ІМ і К в старшій школі філологічного профілю та побудови ефективної моделі організації навчального процесу формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства. Дослідивши психологічні та культурологічні засади формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, перейдемо до розгляду лінгвістичних передумов формування зазначеної компетентності.

Основні положення підрозділу висвітлені в статтях (Осадча, 2014с, 2015а).

1.3. Лінгвістичні основи формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство»

У попередньому підрозділі ми розглянули психологічні передумови навчання учнів старшого шкільного віку профільної школи та культурологічні передумови формування ЛСКК у читанні. У межах цього підрозділу необхідно дослідити лінгвістичні основи формування зазначеної компетентності, спираючись на лінгводидактичні основи формування ЛСКК у процесі англомовного читання (Фролова, 2005).

Спочатку, на нашу думку, доцільно розглянути лінгвосоціокультурні характеристики **тексту** як навчальної одиниці, оскільки мовне оформлення тексту ієрархічно підпорядковане вищим рівням його смислової організації. Текст є одиницею навчання читання, що є закінченим мовленнєвим письмово зафіксованим твором (Щукин, 2011, с. 262). Текст завжди характеризується віднесеністю до певного стилю: розмовного, художнього, публіцистичного тощо (Азимов & Щукин, 2009, с. 33) або літературно-художнього, науково-популярного, наукового та газетно-публіцистичного (Гальскова, 2009, с. 237).

Традиційно в лінгвістичній науці текст розуміється як результат мовленнєво-розумової діяльності, і нерідко відноситься тільки до письмової сфери мови. Так, І. Р. Гальперін визначає текст як витвір мовленнєвотворчого процесу, який характеризується завершеністю, об'єктивованим у вигляді писемного документа, літературно оформлений відповідно до типу цього документа; утворення, що складається із заголовка та низки характерних одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має визначену цілеспрямованість та прагматичну настанову (Гальперин, 1981, с. 18).

Існує інший підхід до визначення тексту. Наприклад, О. О. Леонтьєв розглядає текст як психолінгвістичну категорію, визначаючи його як висловлювання, що здійснює задум мовця, як функціональне завершене

мовленнєве ціле, акт мовлення (Леонтьєв, 1986, с. 28). Науковець наголошує, що текст виступає продуктом, результатом мовленнєвої діяльності людини, яка спрямована на комунікацію.

У нашому дослідженні будемо спиратися на визначення поняття **тексту** за Н. В. Єлухіною, а саме: мовленнєвий твір, реалізований в графічній формі, повідомлення, об'єктивно існуючий у вигляді письмового документу, що складається з певної кількості речень, поєднаних різними типами лексичного, граматичного та логічного зв'язку, який несе певний модальний характер та стилістичне навантаження (Єлухина, 1978, с. 30).

Спираючись на думку Г. М. Хан, яка розглядає взаємозалежність таких елементів як *текст-мова*, *текст-соціум*, *текст-особистість* (Хан, 2003, с. 10), пропонуємо розглядати текст країнознавчого характеру як відображення мовної картини світу (текст-мова), лінгвосоціокультурного компоненту іншомовної освіти (текст-культура), комунікативної природи читання, як виду мовленнєвої діяльності (текст-особистість). Особливістю країнознавчих текстів у нашому дослідженні є їх стилістична різноманітність. Отже, пізнавально-інформаційний текст, текст-полілог, уривок твору художнього характеру, прозовий, пісенний або віршований, будь-який прагматичний та публіцистичний текст вважаємо країнознавчим, якщо він має лінгвосоціокультурну цінність.

Слідом за Н. І. Гез та Н. Д. Гальською припускаємо, що в профільній школі (розуміємо 10-11 класи) навчання читання проводиться здебільшого на текстах науково-популярного характеру, нарисах, есе, оглядах, уривках публіцистичних текстів та художньої літератури, а також на матеріалах, що мають професійну спрямованість, тобто, в нашому випадку посилюють філологізацію навчання та поглиблюють лінгвосоціокультурний потенціал країнознавчого матеріалу для читання (Гальскова, 2009, с. 236). Слідом за Н. П. Андронік вважаємо доцільним використовувати автентичні поетичні твори в навчальних цілях на уроках курсу за вибором «Країнознавство» (Андронік, 2014, с. 6-7) та пропонуємо вправи з формування у

старшокласників ЛСКК в англomовному читанні автентичних поетичних творів на матеріалі англomовних країн (Osadcha, 2016). Також, наголошуємо на особливому місці літературних творів малих жанрів англomовних авторів у процесі мовно-літературної освіти старшокласників профільної школи, що мають високий лінгвосоціокультурний потенціал (Світенюк, 2007; 2008). Посилаємось на дослідження Р. Sanderson (Sanderson, 1999), О. В. Бирюк (Бирюк, 2006) та Ю. В. Крапиви (Крапива, 2004) у використанні публіцистичних текстів в освітньому процесі вивчення ІМ і К.

У нашому дослідженні навчальною одиницею є англomовний країнознавчий текст різних жанрів із автентичних Інтернет-джерел.

Країнознавчий текст розглядаємо як:

1) головне джерело лінгвосоціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається,

2) як матеріал для формування навичок та вдосконалення вмінь читання на уроках країнознавства,

3) як об'єкт ілюстрації мовних одиниць, що відображають культуру народу, мова якого вивчається (Азимов & Щукин, 2009, с. 33). Звідси, під країнознавчим текстом *розуміємо письмовий текст, оформлений за законами відповідного функціонального стилю, що передає достовірну актуальну інформацію про англomовні країни.*

Для адекватного розуміння країнознавчого тексту особливого значення набуває поняття дискурсу. Лінгвістичний словник подає визначення **дискурсу** як зв'язного тексту в сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; як тексту, взятого в дієвому аспекті; як мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, який приймає участь у взаємодії людей та механізмів їх свідомості (Ярцева, 1990, с. 136). Ми, слідом за науковцями, розуміємо **дискурс** як текст чи його частину, ознакою якого є логічне поєднання та взаємодія мовних форм на різних лінгвістичних рівнях, між котрими існують корелятивні зв'язки лінгвістичного та

екстралінгвістичного змісту і, як наслідок, має місце логічність і змістовність структурної будови.

Дотримуємося також точки зору Ф. С. Бацевича, який розглядає текст як результат спілкування, його структурно-мовну складову і одночасно кінцеву реалізацію; як структуру, в яку втілюється «живий» дискурс після його завершення. У такому розумінні текст постає як створений кимось продукт мовлення, який у певний момент, у конкретній ситуації внаслідок інтерпретаційної діяльності читача наповнюється індивідуальним, особистісним смислом, тобто перетворюється на дискурс (Бацевич, 2004, с. 147).

Слідом за науковцями, визначаємо **гіпертекст** (Harris, 1994) як здатність поєднувати в єдиний смисловий ланцюжок інформацію різного виду, яка може розміщуватися в різних файлах. Він містить текстові елементи, які об'єднані тематикою і ґрунтуються на асоціативних зв'язках – гіперзв'язках, що пов'язують текстові елементи в єдине ціле. Використання гіпертексту робить можливим багаторівневий розподіл навчального матеріалу, при якому на верхньому рівні знаходиться найбільш істотна інформація, а доступ до більш низького рівня надається по запиті. В електронних енциклопедіях та словниках передбачено використання гіпертексту з метою розширення своїх довідкових та навчальних можливостей (Коваленко, 1999, с. 37).

Країнознавчі матеріали з Інтернет-джерел можна легко пристосувати для створення цікавих когнітивних завдань, з підключенням до мережі Інтернет, адже старшокласники мають можливість отримувати безмежний доступ до будь-якої автентичної лінгвосоціокультурної інформації. Отримана у такий спосіб інформація є актуальною, автентичною за змістом, формою і функцією, з ілюстраціями (фотокартками, графіками тощо), що відповідає віковим інтересам учнів. Гіпертекст містить не тільки інформацію, а й апарат її ефективного пошуку. Такі можливості є необхідними для відбору країнознавчих текстів.

На відміну від звичайного тексту, гіпертекст можна розглядати як спосіб представлення інформації у вигляді зв'язної мережі лінків, за допомогою яких читач веде вільний пошук інформації нелінійним шляхом. Гіпертекст має такі специфічні **характеристики**:

а) дисперсність структури – інформація подана у вигляді невеликих фрагментів-ланок, увійти у цю структуру можна з будь-якої ланки;

б) нелінійність гіпертексту – читач сам обирає спосіб читання тексту;

в) різноманітність та мультимедійність – застосування усіх засобів впливу на читача: від вибору стилістичних особливостей гіпертексту до вибору шрифту, ілюстрацій, звуку, анімацій (Landow, 1997, с. 56).

Дотримуємося думки М. О. Візеля, який виділяє такі **типи гіпертекстів**: художні або нехудожні гіпертексти; ізольовані або мережеві гіпертексти; гіпертексти тільки для читання або читання з коментарями, або читання і письма; проекти одного автора або колективні проекти; аксіальні (осьові) або дисперсні (фрагментально-ланкові) гіпертексти (Визель, 1999).

Із запропонованої класифікації, релевантними для нашого дослідження є художні та нехудожні, мережеві, гіпертексти тільки для читання або читання з коментарями, одного автора або колективні, аксіальні та дисперсні гіпертексти.

У нашому дослідженні ми спираємося на лінгвістичні дослідження тексту (гіпертексту) та дослідження культурологічних англійських текстів (Бацевич, 2004; Гальперин, 1977; Vimmel, 2000). Виходячи з цілей нашої роботи, будемо аналізувати країнознавчий текст в аспекті міжкультурної комунікації за такими **критеріями**: стильові та жанрові характеристики, мовні особливості, композиційно-смілова структура, екстралінгвістичні засоби.

Розпочнемо лінгвостилістичний аналіз із розгляду стильових та жанрових характеристик країнознавчих текстів. **Функціональний стиль** мови визначається науковцями як різновид літературної мови, що зумовлюється різними сферами спілкування, характеризується особливими

мовними засобами та використовується для функцій, пов'язаних із діяльністю людини (Гальперин, 1977, с. 69). З позиції нашого дослідження, повніше визначення надає О. О. Крилова, а саме: функціональний стиль – це різновид літературної мови, що історично склався до теперішнього часу в певному мовному колективі, та представляє собою відносно замкнуту систему мовних засобів усіх рівнів, яка регулярно функціонує в певній сфері суспільної діяльності (Крылова, 2006, с. 50).

Як відомо, існує декілька класифікацій функціональних стилів, наприклад, І. Р. Гальперіна (1977), О. М. Мараховського (1984), О. С. Ахманової (2005), О. О. Крилової (2006), в яких виділяються функціональні стилі відповідно до основних функцій мови – спілкування, повідомлення, вплив (Михальченко, 2006, с. 240). Традиційно виділяють такі функціональні стилі: художній, публіцистичний, науковий, офіційно-діловий та розмовний (Гальперин, 1977). У нашому дослідженні ми будемо використовувати англomовні автентичні країнознавчі тексти публіцистичного (жанр: статті з газет та журналів), художнього (вірші, уривки поем, прислів'я, приказки, афоризми), наукового (довідкові статті з електронних енциклопедій та довідників) та розмовного (особисті листи, Інтернет-коментарі) функціональних стилів.

Підтримуємо думку Г. М. Лесохіної, яка проаналізувала тексти різних жанрів на предмет наявності в них лінгвокультурологічної інформації, що найбільш інформативними є тексти таких стилів та жанрів як: *наукового стилю* (енциклопедична стаття, рецензія, анотація), *публіцистичного стилю* (інтерв'ю, некролог, нарис, есе), *художнього стилю* (вірш, оповідання, п'єса) (Лесохіна, с. 10-11).

Поділяємо точку зору науковців, що знання читачами функціональних та структурно-сміслових особливостей тексту сприяє розумінню його змісту (Вайсбурт, 1997, с. 34; Carrel, 1993, с. 191; Swales, 1991, с. 85; Wallace, 1996, с. 34). Як відомо, вміння орієнтуватися в структурно-смісловій організації країнознавчого тексту та визначати за структурними частинами відповідні

сміслові компоненти полегшує прогнозування змісту тексту, сприяє його адекватному розумінню та пошуку необхідної інформації. Звідси, ми вважаємо за доцільне навчити учнів орієнтуватися в структурно-смісловій організації англомовного країнознавчого тексту різних жанрів із автентичних Інтернет-джерел в процесі формуванні ЛСКК.

Перейдемо до розгляду мовних особливостей країнознавчого тексту. Слідом за дослідниками, розглядаємо **слово** як важливий носій інформації про позамовну дійсність, в тому числі про особливості національної культури країни, мову якої вивчають (Верещагин, 1990, с. 15; Дімова, 1996, с. 17; Фурманова, 2000, с. 8). Для нашого дослідження представляють інтерес слова з культурним компонентом, пов'язаним з національною культурою певної англомовної країни. Надалі будемо називати їх лексичними одиницями (ЛО) з культурним компонентом або з національно-культурною семантикою.

До складу ЛО, що характеризуються яскраво вираженою національно-культурною семантикою, слідом за Є. М. Верещагиним, В. Г. Костомаровим, Г. Д. Томахіним, відносимо такі:

1) денотативні слова-реалії – визначення предметів чи явищ, характерних для однієї культури та відсутніх в іншій;

2) конотативна лексика – слова, що співпадають в основному значенні, але відрізняються культурно-історичними асоціаціями;

3) фонові слова – слова, що означають предмети та явища, які мають аналоги в культурі, що вивчається, але відрізняються національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів та інше;

4) фразеологізми – сталі словосполучення, які відображають національну своєрідність історії, культури, традиційного способу життя народу – носія мови.

Як зазначалося вище, у нашому дослідженні ми взяли за основу класифікацію Г. Д. Томахіна. За семантичним статусом культурного компонента науковець розподіляє **слова-реалії** на денотативні, ономастичні

та скорочення, а також виділяє фонову та конотативну лексику (Томахин, 1986, с. 115). Під *денотативними реаліями* будемо розуміти ЛО, які позначають характерні для певної культури предмети й явища та які не мають смислових відповідностей в культурі, що порівнюється (Томахин, 1986, с. 115). Під *ономастичними реаліями* розуміємо антропоніми, топоніми, назви закладів та організацій, хрононіми. За Г. Д. Томахиним, *скорочення* відносимо до групи реалій, які являють собою стягнені в одне слово номінативні сполучення (Томахин, 1986, с. 115).

Принагідно зауважимо, що науковці розглядають реалії двояко. В широкому розумінні: *реалія* позначає предмет, поняття, явище, характерне для теорії культури, побуту, звичаїв народу, країни і не зустрічаються в інших культурах. У реаліях проявляється спорідненість між мовами та культурою: виникнення нових реалій в матеріальному та духовному житті суспільства призводить до виникнення реалій в мові. У вузькому розумінні: *реалія* – це слово, що означає предмет, явище, словосполучення (фразеологізм, прислів'я чи приказка). Наголошуємо, що в межах нашого дослідження ми розглядаємо реалії у вузькому значенні.

Водночас, дотримуємося класифікації І. В. Арнольд, за якою виділяють чотири компоненти *конотації*, а саме: емоційний, оціночний, експресивний та стилістичний (Арнольд, 2002, с. 153). В межах нашого дослідження будемо аналізувати ЛО з усіма зазначеними компонентами конотації.

Таким чином, наведені класифікації реалій дозволяють враховувати труднощі засвоєння змісту англомовних ЛО з національно-культурним компонентом та ступінь ознайомлення учнів з предметами й явищами, які вони позначають. Розглянемо лексичне наповнення англомовних країнознавчих текстів з точки зору представленості в них ЛО з національно-культурною семантикою.

Наведемо приклади ЛО характерні для країнознавчих текстів про **Канаду**.

ЛО, що позначають **денотативні реалії**: the principal Francophone Acadian centres, United Empire Loyalists .

Під ономастичними реаліями розуміємо такі:

- антропоніми (King George V, Prime Minister Wilfred Laurier),
- топоніми (Quebec, The Confederation Bridge, Prince Edward Island, The Trans-Canada Highway),
- назви закладів та організацій (the Hudson's Bay Company, the Canadian Pacific Railway),
- хрононіми (21 November, 1921, 25 April, 1996).

Приклади **конотативної лексики**: maple leaf, «cap and gown» outfit.

До **фонові лексики** відносимо такі ЛО, як: the «Quiet Revolution» .

Приклади **фразеологізмів**: every twitch and grunt.

Приклади **скорочень**: P.E.I. (Prince Edward Island) B.C. (British Columbia).

Наведемо приклади ЛО, що позначають **денотативні реалії** характерні для країнознавчих текстів про **Австралію**: *slang* ('Strine')

Під ономастичними реаліями розуміємо такі:

- антропоніми (Mel Gibson, Russell Crowe),
- топоніми (Oceania, Canberra, Kangaroo Island, the Heart Shaped Reef, Uluru),
- назви закладів та організацій (Sydney Opera House, Kingsford Smith Airport),
- хрононіми (January 29, 1957).

Приклади **конотативної лексики**: 'G'day, mate', Bar Mitzvah Invitations.

До **фонові лексики** відносимо такі ЛО, як: "black tie".

Приклади **фразеологізмів**: to cause a drop in one's popularity.

Приклади **скорочень**: "R.S.V.P." (from the French phrase repondez s'il vous plait, means "please reply»).

Наведемо приклади ЛО, що позначають **денотативні реалії** характерні для країнознавчих текстів про **Нову Зеландію**: *The Maori, marae (a sacred place), «Kiwi»*.

Під ономастичними реаліями розуміємо такі:

- антропоніми (Faye Kilday, Katherine Mansfield),
- топоніми (Robertson Island, Bay of Islands, Wellington),
- назви закладів та організацій (the Te Papa national museum, Vayama's Customer Care Commitment),
- хрононіми (1642).

Приклади **конотативної лексики**: medium weight wool gabardine.

Приклади **фразеологізмів**: angel-inspired poems.

Приклади **скорочень**: NZ (New Zealand), ANZUS, Do not use the "V for victory" sign.

Наведемо приклади ЛО, що позначають **денотативні реалії** характерні для країнознавчих текстів про **Ірландію**: leprechaun, hurling, Gaelic football, Claddagh ring, Irish stew, boxty, colcannon, champ.

Під ономастичними реаліями розуміємо такі:

- антропоніми (William of Orange, the Catholic James II, Saint Patrick),
- топоніми (the River Lee, River Liffey),
- назви закладів та організацій (South Mall, County Hall tower, Elysian, church tower of Shandon, Cork City Hall, St. Mary's Cathedral, St. Fin Barre's Cathedral, Cork Opera House, University College and English Market).

Приклади **конотативної лексики**: shamrock, sliotar, kale..

До **фонові лексики** відносимо такі ЛО, як: the Holy Land of Ireland, in the Derry air, a gold harp with silver string.

Приклади **фразеологізмів**: all thumbs, a brand new day.

Приклади **скорочень**: IRA (Irish Republican Army).

Таким чином, ми виділили особливості лексичного наповнення англійських країнознавчих текстів та навели відповідні приклади.

Композиційно-смілова структура країнознавчих текстів залежить від певного функціонального стилю та жанру.

До **екстралінгвістичних засобів** пред'явлення інформації в англomовних країнознавчих гіпертекстах виділяємо фотографії, малюнки, мапи, анімації, схеми, графіки тощо. Вважаємо, що екстралінгвістичні засоби впливають на розуміння пред'явленої інформації, що повинно бути врахованим в процесі реалізації нашої методики формування ЛСКК.

Отже, в межах підрозділу нами було наведено лінгвістичні передумови формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні, які будуть враховані в процесі відбору текстів для формування ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство», який буде представлений в наступному розділі. Дослідивши лінгвістичні засади формування ЛСКК перейдемо до наступного підрозділу, в якому розглядатимуться склад та структура ЛСКК.

1.4. Склад та структура лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні країнознавчих текстів

В руслі основних тенденцій модернізації сучасної системи профільної освіти, вдосконалення іншомовної міжкультурної підготовки учня профільної школи, на нашу думку, можливе за умови формування ЛСКК у читанні в курсі за вибором «Країнознавство». Беручи до уваги важливість профілізації освіти в старшій школі, а також потреби в якісній середній освіті, визначаємо формування і вдосконалення ЛСКК у читанні на основі використання країнознавчих текстів як одну з практичних цілей навчання старшокласників в курсі за вибором «Країнознавство».

Враховуючи вищезазначене, з метою створення ефективної методики формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, в межах цього підрозділу нам необхідно виконати такі завдання: 1) сформулювати визначення ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, висвітлити її місце в структурі іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) та зв'язки з теорією

міжкультурної комунікації; 2) виділити компонентний склад ЛСКК у читанні на уроках країнознавства і надати характеристику кожному з компонентів; 3) розглянути етапи формування ЛСКК у читанні засобами країнознавчих текстів у предметному і процесуальному аспектах; 4) уточнити дидактичні й методичні принципи формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства.

Відповідно до міжкультурної концепції вивчення ІМ і К змістом навчання виступає іншомовна міжкультурна комунікація, тобто спілкування між представниками різних культур (Бігич та ін., 2011, с. 26), а кінцевою метою цього процесу є формування міжкультурної компетентності, що за Г. В. Єлізаровою має особливу природу та базується на знаннях і вміннях реалізовувати міжкультурне спілкування шляхом створення спільного для комунікантів усвідомлення того, що відбувається і досягнення позитивних для обох партнерів по спілкуванню результатів (Єлізарова, 2005, с. 236). Міжкультурний підхід у процесі навчання і вивчення ІМ найповніше реалізується у концепції формування ЛСКК. Існує багато визначень ЛСКК, які висвітлюють різні її аспекти. Спираючись на визначення поняття «компетентності» (Бігич та ін., 2011, с. 27), та визначення ЛСКК Н. Б. Ішханян (Ішханян 1995, с. 69) визначаємо *ЛСКК як складну динамічну сукупність знань, навичок, вмінь і здатностей, що дозволяють учню знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати лінгвосоціокультурну інформацію, і готовність її практично використовувати при опосередкованому і безпосередньому контактах з носіями іншомовної культури в процесі міжкультурної комунікації, що базується на вторинній акультурації учня*. Для визначення складу і структури ЛСКК у читанні на уроках країнознавства необхідно розкрити суть ЛСКК у читанні текстів країнознавчого характеру, тому дамо визначення зазначеній компетентності, спираючись на визначення ЛСКК у читанні публіцистичних текстів О. В. Бирюк (Бирюк, 2006, 64-65). Так, під *ЛСКК у читанні ми розуміємо здатність старшокласників орієнтуватися в структурно-смісловій організації тексту країнознавчого характеру, розпізнавати, адекватно*

розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, яку він містить.

Згідно з першим завданням, визначимо місце ЛСКК у читанні на уроках країнознавства у структурі ІКК. В. В. Сафонова (1996), визначаючи ІКК як рівень володіння мовними, мовленнєвими і лінгвосоціокультурними знаннями, навичками, вміннями і здатностями, який дозволяє учням раціонально варіювати свою мовленнєву поведінку, в залежності від психологічних факторів спілкування (Сафонова, 1996, с. 103), визначає в її структурі мовну, мовленнєву, компенсаторну, навчальну та лінгвосоціокультурну компетентності. Вважаємо ЛСКК, яка є предметом нашого дослідження, є складником ІКК, яка також має складну та досить умовну структуру.

Майже всі дослідники, що присвятили свої наукові розвідки питанню структури ЛСКК розуміють її як складне та багатокомпонентне утворення. Спираючись на структуру ЛСКК розроблену **І. Л. Бім**, за якою ЛСКК складається з *предметної, або тематичної, загальнокультурної, соціолінгвістичної та країнознавчої компетентностей* (Сафонова, 2008, с. 8), **В. В. Сафонова** включає в її склад *загальнокультурну, країнознавчо марковану, культурознавчу, лінгводидактичну, соціолінгвістичну та соціальну компетентності* (Сафонова, 2008, с. 72). Слідом за В. В. Сафонову, **Ю. В. Кузьменко** розуміє ЛСКК як багатокомпонентне утворення складниками якого виступають *загальнокультурна, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична та культурознавча компетентності* (Кузьменко, 2007, с. 4). **Л. С. Панова** в структурі ЛСКК вбачає *загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетентності людини та зауважує, що сформована у загальноосвітніх закладах ЛСКК забезпечує розвиток її різновидів професійно-профільного характеру, а також самостійне дослідження інших країн, народів та культурних спільнот* (Панова, 2010, с. 236). **Н. Ф. Бориско** більш детально розглядає структуру вказаної компетентності та виділяє *країнознавчий та соціокультурний,*

міжкультурний та соціолінгвістичний компоненти ЛСКК (Бігич та ін., 2011, с. 249). На думку автора, компоненти ЛСКК реалізуються в трьох аспектах міжкультурного спілкування, а саме лінгвістичному або мовному, культурно-змістовному й соціальному аспектах міжкультурної комунікації (Бориско 1999, с. 187). В свою чергу **Л. П. Голованчук** у структурі ЛСКК виокремлює ще й *культурно-країнознавчу компетентність* (Голованчук, 2000, 2003). Підсумовуючи вищезазначене, **С. Ю. Ніколаєва** зауважує, що існування різних визначень структури ЛСКК та її компонентів свідчить про складність проблеми розмежування і виокремлення складових комплексного багатоаспектного об'єкта, і пропонує виділяти в структурі ЛСКК *соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну компетентності*.

Вагомим науковим здобутком у вивченні структури ЛСКК саме у читанні є робота О. В. Бирюк. Автор слушно зауважує, що структуру ЛСКК необхідно розглядати в межах двох взаємопов'язаних компонентів: структурно-орієнтовного й лінгвокраїнознавчого. Виділення саме цих компонентів ЛСКК зумовлено характером об'єктів засвоєння у процесі навчання читання (структурно-сміслова організація тексту та наявна в ній соціокультурна, лінгвістична й екстралінгвістична інформація). Автор стверджує, що цільовою домінантою структурно-орієнтовного компонента визначається орієнтування в структурно-смісловій організації тексту, а лінгвокраїнознавчий компонент спрямований на оволодіння його соціокультурними лінгвістичними й екстралінгвістичними характеристиками.

Отже, вважаємо, що найбільш прийнятним є виокремлення в структурі ЛСКК у читанні на уроках країнознавства двох взаємопов'язаних компонентів: структурно-орієнтовного й власне лінгвосоціокультурного, який в свою чергу складається з соціолінгвістичного, соціокультурного та соціального аспектів (див. табл 1.2).

Ще одним важливим питанням, яке необхідно вирішити перед тим як надати детальну характеристику кожному з компонентів ЛСКК є визначення **складу** зазначеної компетентності.

Структура ЛСКК

Структура лінгвосоціокультурної компетентності			
Структурно-орієнтований компонент	Лінгвосоціокультурний компонент		
	Соціолінгвістична компетентність	Соціокультурна компетентність	Соціальна компетентність

Визначаючи дидактичну наповненість компонентів ЛСКК більшість дослідників традиційно оперують поняттями «знання», «навички» та «вміння», що не потребує додаткових аргументів. Як слушно зауважує Т. М. Колодько, в основу структури ЛСКК має бути покладений принцип інтеграції змісту цієї компетентності: знань, умінь і навичок (Колодько, 2005, с. 12). Існують і інші точки зору на компонентний склад ЛСКК: крім знань, навичок і вмінь виділяються відношення та орієнтації (Могильцев, 2002, с. 5); емоційний змістовий компонент: відношення (attitudes) (за G. Neuner); обізнаність лінгвосоціокультурного контексту (awareness) (за J. A. van Ek); відношення, цінності та моделі поведінки (attitudes, value та behavior) (за M. Byram, G. Zarate).

Слідом за В. В. Сафоновою, в змісті ЛСКК виділяємо знання, навички, вміння, здібності та якості (Сафонова, 2004, с. 51). Під здібностями та якостями автор має на увазі лінгвокраїнознавчу та соціолінгвістичну спостережливість, лінгвосоціокультурну чутливість до взаємодії національного та інтернаціонального в мовних сферах тематично пов'язаної лексики, соціокультурну неупередженість, тобто відсутність етнопсихологічних передумов до міжкультурної інтерференції, при розумінні країнознавчих та геополітичних явищ (Сафонова, 1996, с. 106-108).

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ і К методична школа науковців під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої у складі ЛСКК виокремлює крім знань, навичок та вмінь, ще й здатність і готовність до контактів з носіями мови, до якої відносять усвідомлення нерозривних

зв'язків між мовою та культурою, соціолінгвістичної та лінгвосоціокультурної спостережливості та чутливості, зіставлення феноменів рідної та іншомовної культур, аналізу цих відмінностей та рефлексії, емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості (Бігич та ін., 2013, с. 432). Розглянувши, найбільш релевантні підходи до визначення змісту ЛСКК будемо розглядати склад ЛСКК через методичні категорії «знання», «навички», «вміння», «здатність» та «готовність».

За словником методичних термінів **знання** як форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини є компонентом змісту освіти, а на заняттях з ІМ включають знання системи мови та правил використовувати цю систему в теоретичній та практичній діяльності (Азимов & Щукин, 2019, с. 73). Знання є результатом пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, умовиводів, суджень та теорій (Бродовська, 2007, с. 104). В психології знання поділяються на декларативні («знання що?») і процедурні («знання як?»). Науковці визначають декларативні знання як експліцитні знання різноманітних фактів, які можливо повідомити і усвідомити, а процедурні – як більше імпліцитні знання про те, як виконувати дію, тобто, вони дають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань. Ю. В. Британ стверджує, що декларативні знання можуть включати правила функціонування мовних одиниць у мовленні, а процедурні знання проявляються через реалізацію декларативних знань у процесі опрацювання автентичних текстів, що особливо важливо в контексті нашого дослідження (Британ, 2014, с. 24). Таким чином, релевантними для нашого дослідження розглядаємо лінгвосоціокультурні знання, як в **декларативному** так і **процедурному** плані, що реалізується саме в структурно-орієнтованому компоненті ЛСКК у читанні як рецептивному виді мовленнєвої діяльності.

Реалізація знань у навчальному процесі відбувається шляхом формування відповідних **навичок**. Виділяємо мовленнєві навички, які формуються в процесі формування ЛСКК у читанні на уроках

країнознавства: 1) утримання в оперативній пам'яті значного відрізка тексту (за Серовою Т. С.); 2) здогадки про значення незнайомих ЛО за контекстом (за Серовою Т. С.); 3) орієнтація в структурі країнознавчих текстів різних жанрів; 4) виділення структурних частини країнознавчого тексту та визначення комунікативних функцій структурних частин країнознавчих текстів (за Бирюк О. В.); 5) використання різних допоміжних джерел країнознавчої інформації: електронних словників та довідників (за Романюк Ю. В.).

Вимоги навчальних програм з ІМ 10-11 класи (профільний рівень), рекомендованих Міністерством освіти і науки, програм до викладання курсу за вибором «Країнознавство» 10-11 класи, результати наведених вище досліджень методистів, врахування ступеня навчання і інформаційних потреб старшокласників дають нам підстави виділити мовленнєві читацькі **вміння**, що вдосконалюються в процесі формування ЛСКК. Загальні читацькі вміння класифікуємо за концепцією С. К. Фоломкіної, 2005 (Фоломкина, 2005), які включають в себе три групи: 1) забезпечують точність розуміння лінгвосоціокультурної інформації країнознавчого тексту, 2) забезпечують повноту розуміння змісту лінгвосоціокультурної інформації в країнознавчому тексті, 3) забезпечують глибину розуміння лінгвосоціокультурного змісту країнознавчого тексту.

Група **вмінь**, що забезпечують **точність розуміння** лінгвосоціокультурної інформації країнознавчого тексту: 1) розуміння мовного матеріалу тексту (за Фоломкіною С. К.); 2) використання контекстуальної здогадки (за Солововою О. М.); 3) компенсація мовних засобів в процесі читання (за Гальською Н. Д.)

Група **вмінь**, що забезпечують **повноту розуміння змісту** лінгвосоціокультурної інформації в країнознавчому тексті: 1) розуміння змісту тексту (за Фоломкіною С. К.); 2) простеження за послідовністю викладу змісту в тексті (за Гальською Н. Д.); 3) прогнозування змісту

тексту за структурними елементами (за Британ Ю. В.); 4) розуміння фонової інформації на основі фонових знань (за Бирюк О. В.).

Група вмінь, що забезпечують **глибину розуміння лінгосоціокультурного змісту** країнознавчого тексту: 1) оцінювання змісту тексту (за Фоломкіною С. К.), 2) інтерпретації здобутої країнознавчої інформації.

На нашу думку, слідом за О. В. Бирюк, в процесі формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства старшокласники мають оволодіти **структурно-орієнтованими вміннями**: вміння орієнтуватися в структурно-смысловій організації країнознавчого тексту з лінгосоціокультурним потенціалом, знаходити та розуміти графічну й образну лінгосоціокультурну інформацію, прогнозувати лінгосоціокультурний зміст тексту за його структурними частинами.

Останнім компонентною складовою ЛСКК є **здатність та готовність**. Враховуючи недостатній рівень дослідженості здатності та готовності до міжкультурного спілкування з носіями ІМ, вважаємо за потрібне детально висвітлити зміст формування здатності та готовності до міжкультурної комунікації як компоненту ЛСКК в учнів філологічного профілю старшої школи. На нашу думку, метою курсу за вибору «Країнознавство» є формування здатності та готовності до міжкультурної комунікації з англійською культурою, тобто саме на важливості формування здатності і готовності до контактів з носіями мови та культури ми наголошуємо в нашому дослідженні, засобом досягнення цієї мети є ІМ та лінгосоціокультурний зміст елективного курсу «Країнознавство».

Здатність і готовність до міжкультурної взаємодії базується на певній аксіомі, а саме усвідомленні нерозривності мови та культури. В зв'язку з цим С. Г. Тер-Мінасова вводить поняття мовної та культурної картини світу. Культурна картина світу – це відображення реальної картини світу через призму понять, що сформовані на основі уявлень людини, отриманих за допомогою органів чуття та усвідомлені як колективне та індивідуальне,

світосприйняття, що склалося в результаті його фізичного та духовного досвіду. Тобто, мова та культура є нерозривними поняттями які через мислення людини поєднуються в єдине ціле (Тер-Минасова, 2000, с. 22-23). Тому, інтерпретація культурної варіативності як цілісної системи для створення, передачі, збереження, обробки продукованої людьми інформації як в мовному так і культурному планах Ю. Б. Кузьменкова та А. П. Кузьменков вважають пріоритетною метою в навчанні міжкультурного спілкування (Кузьменкова, 2013, с. 166).

Усвідомлюючи нерозривність навчання ІМ і К, можна розглянути складну та неоднорідну структуру здатності та готовності до міжкультурної комунікації, що складається з низки компонентів, а саме: спостережливості, сенсифікації, зіставленні рідної та іншої культур, аналізу їх відмінностей, рефлексії, емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості (Бігич та ін., 2013, с. 432). Звичайно, всі зазначені структурні компоненти здатності та готовності до міжкультурного спілкування є нерозривними та взаємопов'язаними, але чітке їх виокремлення надасть нам змогу вивчити, описати та врахувати їх особливості в навчанні ІМ в профільній школі.

Спостережливість розглядається нами як якість особистості, що включає здатність помічати у процесі читання країнознавчого тексту малопомітні але суттєві для досягнення певної мети деталі. Спостережливість являє собою дуже важливий компонент ЛСКК, який необхідно цілеспрямовано розвивати в учнів профільної школи для забезпечення успіху в міжкультурному спілкуванні (Азимов & Щукин, 2009, с. 150). Дж. Френк розглядає культурне спостереження як один з домінуючих методів підвищення культурної обізнаності під час вивчення ІМ в школі та вдосконалення міжкультурної компетенції учнів (Frank, 2013, с. 10). Таким чином, культурна спостережливість дає можливість в опосередкованому або неопосередкованому міжкультурному спілкуванні, а саме в процесі читання країнознавчого тексту помічати, правильно інтерпретувати та гнучко реагувати на певні культурні явища або культурні прояви спілкування з

метою побудови ефективної міжкультурної взаємодії з автором тексту з лінгвосоціокультурним потенціалом.

Сенсибілізація або культурна чутливість визначається особливістю адаптації, що проявляється через підвищення чуттєвості сенсорних аналізаторів. Сенсибілізація в психології розглядається на фізичному та психічному рівнях. Психічна сенсибілізація надає подразнику особливо вагомого значення (Бродовська, 2007, с. 317). Однією з методик, яка дозволяє ефективно формувати ЛСКК, є методика соціокультурної сенсибілізації. Вона полягає в усвідомленні учнями впливу культури на сприймання людиною світу, мови і спілкування та у розвитку їхньої чутливості до форм вияву соціокультурних явищ у мові і комунікації (Голуб, 2010, с. 73-83; 2012). Розвинута культурна чутливість, як компонент здатності та готовності до контактів з носіями ІМ і К, є основою адекватної реакції на дії партнера по міжкультурному спілкуванню і дозволяє розвивати мобільність та гнучкість, які є необхідними якостями випускників профільної школи в сучасному світі.

Зіставлення рідної та іншомовної культури є дуже важливим компонентом здатності та готовності до міжкультурного спілкування, адже інколи, вивчаючи ІМ і К, освітній процес передбачає повне занурення в іншомовне культурне середовище, ігноруючи зв'язки з рідною культурою, що, на наш погляд, є неприпустимим. Кожен учень профільної школи має усвідомлювати існування культурної варіативності народів світу. Учні мають оперувати певними програмами, що дозволяють зіставляти культури за цілою низкою параметрів. Г. В. Єлізарова, визначаючи параметри, за якими розрізняються ціннісні орієнтації певної культури, включає до них відношення суспільства до: природи, часу, простору, спілкування, характеру аргументації в ході спілкування, особистої свободи та автономності особистості, до конкуренції, влади, природи людини (Єлізарова, 2005, с. 30-43). Ю. Б. Кузьменкова називає цю різницю культурними контрастами або універсаліями, що включають такі фундаментальні поняття як простір, час, швидкість, обсяг інформації, що передається, принципи суспільної

організації, доміанти суспільних відносин, незалежність особистості, відношення до життя та ін., що відрізняє різні культури та може розумітися різними культурами по різному (Елизарова, 2005, с. 166). Основний акцент при цьому дослідниця пропонує робити на розгляді культуровідповідних норм поведінки, а поняття культури як багатоаспектне та багатофункціональне явище, трактує як лінію поведінки, тобто зіставляти необхідно саме комунікативну культуру партнерів по спілкуванню, що й визначає поведінку людей в суспільстві.

Аналіз культурних відмінностей, спираючись на дефініцію аналізу як прийому розумової діяльності (Азимов & Щукин, 2009, с. 14), визначаємо як прийом розумової діяльності, пов'язаний з розумінням процесу міжкультурної комунікації як певні складові частини розумової діяльності учня профільної школи в процесі оволодіння ІМ і К з метою підготовки до міжкультурної комунікації. Звичайно, аналіз відмінностей рідної культури та чужої спирається на національне світосприйняття учня, а саме менталітет. Менталітет – духовна налаштованість як окремого індивіда так і суспільства (Тер-Минасова, 2000, с. 41). Результат аналізу культурних відмінностей залежить від культурної приналежності учня, його національного характеру. Ми переконані, що зіставлення культурних явищ свого та іншомовного народу є невід'ємною частиною успішного формування ЛСКК.

Рефлексія у методиці навчання ІМ і К розглядається у двох аспектах: у педагогічній діяльності вчителя і навчальній діяльності учнів. На думку багатьох учених, саме рефлексивний складник є системостворчим компонентом мовної освіти протягом усього життя (Бігич та ін., 2013, с. 84). В контексті нашого дослідження, спираючись на рівні педагогічної рефлексії (Азимов & Щукин, 2009, сс. 247-248), можна виділити декілька рівнів рефлексії учнів профільної школи, як компоненту здатності та готовності до міжкультурної комунікації. На першому рівні індивід орієнтується лише у розумінні власної внутрішньої діяльності, на другому рівні індивід орієнтується у внутрішній діяльності партнера по міжкультурному спілкуванню. На третьому рівні

індивід має уявлення як партнер по міжкультурному спілкуванню уявляє його поведінку. На найвищому рівні рефлексії учасник міжкультурного спілкування орієнтується в тому як його партнер уявляє собі, його розуміння дій по відношенню до іншого комуніканта в процесі міжкультурного спілкування. Виникнення в учня здатності до рефлексії свідчить про високий рівень його самосвідомості, готовність не тільки до пізнання самого себе, корекції своєї поведінки, способу життя. Рефлексія дає змогу зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим. В результаті учень може змінюватися, переоцінюючи певні норми власної та чужої культури, вступати в діалог з собою.

Приходимо до висновку, що рефлексивні вміння учнів профільної школи, під якими ми розуміємо певні способи виконання рефлексивної діяльності над власною пізнавальною діяльністю в контексті міжкультурного спілкування, у поєднанні з адекватною «рефлексивною самооцінкою» (Бігич та ін., 2013, с.85), є важливим мотивуючим компонентом формування здатності та готовності до міжкультурної взаємодії з представниками іншомовних культур.

Емпатія визначається як здатність особи розуміти переживання іншої особи і співпереживати їй в процесі міжособистісних стосунків. Емпатія є обов'язковим компонентом комунікативних здібностей і повноцінного спілкування, вона не тотожна симпатії (Бродовська, 2007, с. 423). Формування емпатійного ставлення до представників інших культур базуються на пізнанні власного культурного «Я» на основі контрасту з «Іншим»; передбачає розвиток умінь уявлення, що має на меті відчувати те, що відчуває співрозмовник, тобто носій іншої культури з його системою цінностей і моделями поведінки, а потім пройти через етапи толерантності, прийняття, адаптації та інтеграції (Бігич та ін., 2011, с. 254).

Випускник школи філологічного профілю в результаті вивчення ІМ в школі повинен вміти «емпатувати», тобто ставити себе на місце партнера по міжкультурному спілкуванню, розуміти його вчинки і хід думок. Для

емпатійної поведінки характерне так зване «платинове правило»: «роби з партнерами по міжкультурному спілкуванню так, як би вони вчинили відносно себе». Це правило суперечить давно відомому: «поводься з іншими так, як ти б хотів, що б чинили з тобою» (за Янкіною Н. В). Тобто орієнтуватися в ході комунікації потрібно не на свої особливості, а на чужі. Емпатія втілюється в мовленні в заохочуючі до комунікації фрази, вибір лексики з позитивною семантикою, невикористання категоричних, оцінювальних суджень, чого і необхідно цілеспрямовано навчати учнів профільної школи.

Толерантність у контексті формування здатності та готовності до міжкультурної комунікації означає повагу до інших культур, розуміння комунікативної поведінки, самовираження, образу думок і вчинків партнерів по міжкультурному спілкуванню. Толерантність може трактуватись як особливість поведінки людини в процесі спілкування; терпимість людини до іншого індивіда (Осадча, 2014d; Осадчая, 2014). В комунікації толерантність проявляється у виборі мовленнєвої поведінки, комунікативної стратегії, та етикеті (Азимов & Щукин, 2009, с. 317) та має бути направлена проти культурної агресії, культурної дискримінації та культурного вандалізму (Сысоев, 2003, с. 15).

Міжкультурна толерантність є одним з основних факторів розвитку особистості учня філологічного профілю та передбачає оволодіння рідною культурою, що є обов'язковою умовою інтеграції в інше культурне середовище; формування уявлень про культуру народу, мову якого вивчають; виховання позитивного, толерантного ставлення до культурних відмінностей представників обох культур; розвиток умінь і вдосконалення навичок ефективної міжкультурної комунікації в процесі вивчення мови і культури; виховання розуміння і поваги до представників іншої культури. Особливої актуальності ідея толерантності набуває в період загострення міжнаціональних конфліктів, утвердження гуманних взаємовідносин між людьми й державами – характерні риси сучасності.

Неупередженість є здатність особистості сприймати партнера по міжкультурному спілкуванню не спираючись на негативні гетеростереотипи. Стереотипами є соціально-марковані одиниці мови, що реалізуються в мовленні у вигляді певної відбитої в мові асоціації зі стандартною в цій культурі ситуації спілкування (Азимов & Щукин, 2009, с. 293). С. Г. Тер-Мінасова розглядає стереотип як фіксований образ, що ототожнюється з людиною певного типу або подією. Автостереотипи – уявлення про свою культуру та народ (українці очима українців). Гетеростереотипи – схематично-узагальнені уявлення про інші народи та культури (інші народи очима українців). Процес вивчення ІМ і К пов'язаний з використанням узагальнених уявлень про ці культури та представників цих культур, тобто стереотипів, при чому стереотипи, на думку І. Ю. Голуб, інколи деформують сприйняття і стають перешкодою під час міжкультурного спілкування і зумовлюють виникнення міжкультурних непорозумінь (Голуб, 2012). Так, національні стереотипи можуть бути корисними або шкідливими в залежності від того, як ми їх використовуємо (Світенюк, 2013с). Ефективні стереотипи дозволяють людям розуміти і діяти відповідним чином у нових ситуаціях щоб уникнути соціокультурного шоку. Соціокультурний шок визначається як стресовий емоційний стан, спричинений нерозумінням соціокультурних особливостей, культурними бар'єрами під час спілкування з носіями мови, причиною появи соціокультурного шоку є наявність неправдивих стереотипів спілкування (Азимов, 2009, с. 288).

Доброзичливість необхідна для повноцінного міжкультурного спілкування людей та ефективної міжкультурної взаємодії, адже люди щоб знаходити спільну мову мають поважати один одного. Особливий інтерес, на думку С. Г. Тер-Мінасової, в контексті доброзичливої міжкультурної взаємодії є термін «trust» та пов'язані з ним моральні принципи в англійській та американській культурах, що зазвичай трактуються як очікування, що людина буде утримувати свою індивідуальну свободу в певних рамках соціальних норм (Тер-Мінасова, 2000, с. 174). Для українського учня довіра

асоціюється з доброзичливістю, гостинністю, відкритістю, а в індивідуалістичних культурах високо цінуються особистий простір та індивідуальна незалежність, а дружні відносини часто залишаються на рівні формальності. Тому, ще в школі учні мають чітко усвідомити, що доброзичливе ставлення до основних проявів індивідуалістичних культур є однією з умов побудови успішного міжкультурного спілкування, і ні в якому разі не розцінювати особливості світосприйняття індивідуальної незалежності як агресивний ворожий егоїстичний прояв з боку представників індивідуалістичних культур.

Отже, ми визначили склад ЛСКК, до складу якого входять знання, навички, вміння та здатність і готовність до контактів з носіями ІМ (спостережливість, сенсibilізація, зіставлення рідної та іншої культур, аналіз їх відмінностей, рефлексія, емпатія, толерантність, неупередженість, доброзичливість) що дає змогу надати детальну характеристику кожному з компонентів ЛСКК окремо.

Охарактеризуємо соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну компетентності як субкомпетентності ЛСКК.

Соціолінгвістична компетентність розглядається нами як здатність особистості вибирати, використовувати та розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою з країнознавчого тексту відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування (Бігич та ін., 2013, с. 425). Ця компетентність передбачає знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів (Колодцько, 2005, с. 11-12).

До *соціолінгвістичних знань* відносимо знання мовних та мовленнєвих засобів з національно-культурною специфікою (безеквівалентної і фонової лексики, сталих ідіоматичних виразів, кліше, фразеологізмів, афоризмів,

прислів'їв, приказок, граматичних засобів спілкування, лінгвістичних маркерів соціальних відношень та ситуацій) та навички та вміння їх коректного та адекватного вживання в спілкуванні. Кожне нове знання обумовлюється природою і структурою попередніх знань учня, це сприяє збагаченню читацького досвіду і подоланню культурного бар'єру в міжкультурному спілкуванні старшокласників з країнознавчим текстом.

Одним з важливіших компонентів ЛСКК є: оволодіння країнознавчою лексикою (еквівалентною, безеквівалентною та фоною) та загальними країнознавчими знаннями про країну, мова якої вивчається, що входять до складу лінгвокраїнознавчого компоненту. Вважаємо за потрібне наголосити на важливості врахування не тільки лексичних але й граматичних особливостей ІМ, які реалізуються в соціолінгвістичних маркерах мовлення на рівні його граматичного оформлення. Звичайно граматичний мінімум, що має бути представлений в країнознавчих текстах має відповідати рівню В1/В2, але акцент необхідно робити на формуванні навичок та вдосконаленні вмінь правильно розуміти та коректно вживати соціолінгвістичні маркери граматичного оформлення мовлення. Різні культури зумовлюють структурні та змістові особливості текстів різного призначення, на що необхідно звертати увагу при формуванні ЛСКК у читанні на уроках країнознавства.

Під **соціокультурною компетентністю (СКК)** ми розуміємо здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні (Бігич та ін., 2011, с. 429). *Соціокультурні знання* розглядаємо вслід за С. Ю. Ніколаєвою як знання загальнокультурні, знання про країну, мова якої вивчається та міжкультурні знання (Бігич та ін., 2011, с. 429). Загальнокультурні знання учень отримує в процесі розвитку, навчання та соціалізації впродовж всього життя. Країнознавчі знання відносяться до сфери наших наукових інтересів, адже учні профільної школи мають змогу набувати їх в процесі вивчення курсу за вибором «Країнознавство» в старшій школі філологічного профілю.

Міжкультурні знання учень набуває завдяки здатності та готовності до міжкультурного спілкування та в процесі розвитку цього складного психологічного явища, що було описане нами вище. Важливими соціокультурними знаннями є також знання тем «табу», які необхідні для запобігання появи соціокультурного шоку.

Соціальна компетентність поряд з соціолінгвістичною та СКК є частиною ЛСКК учня профільної школи, але найменш вивченою. За словником методичних термінів соціальна компетентність означає здатність вступати в спілкування з іншими людьми. Бажання вступати в комунікацію обумовлене наявністю потреб у спілкуванні, мотивів та певного ставлення до партнера по спілкуванню та самооцінкою. Вміння вступати в комунікативні відносини вимагає від партнера здатності орієнтуватися в соціальній ситуації та управляти нею (Азимов & Щукин, 2009, с. 286). Погоджуємося з твердженням, що соціальна компетентність являє собою здатність і готовність індивіда вступати в міжкультурне спілкування з представниками інших культур у різних комунікативних ситуаціях, проявляючи гнучкість і мобільність, вирішуючи можливі непорозуміння міжкультурному ґрунті або запобігаючи їм (Бігич та ін., 2013, с. 430). Структура соціальної компетентності складається з таких компонентів: 1) знань певних правил і норм спілкування, традиційних ритуалів і моделей комунікативної поведінки; 2) умінь правильно розуміти та інтерпретувати культурні прояви; 3) готовність вступати у міжкультурну комунікацію; 4) бажання вступати в контакт з представниками іншої культурної спільності; 5) здібності до толерантності, сенсифікації, емпатії та культурної неупередженості.

Знання та вміння, що входять в структуру соціальної компетенції складаються з культурних знань правил, норм і особливостей спілкування з представниками іншомовної культури, ритуалів і стандартизованих моделей комунікативної поведінки і умінь ними користуватися. Норми поведінки зароджуються з традицій, потім легітимізуються і визначаються письмовими правилами. Складність навчання норм міжкультурного іншомовного

спілкування являє варіативність елементів нормативної поведінки і ставлення до них у різних сферах спілкування (соціальної, культурної, гендерної та вікової). Мовна норма являє собою прийняте мовленнєве вживання мовних засобів, сукупність правил, що упорядковують вживання мовних засобів у мовленні індивіда. Особливо важливим завданням у формуванні соціальної компетентності є навчання учнів профільної школи виявляти логіку вчинків і давати адекватне і раціональне пояснення дій партнерів по міжкультурному спілкуванню, виявляти зв'язок типових дій, ритуалів і звичаїв із стандартизованими моделями комунікативної поведінки і системами цінностей певної культури. Дж. Френк пропонує створити «culturally friendly» середовище на уроках ІМ з метою активації культурних антен учнів, які допоможуть їм зрозуміти не тільки іншомовну культуру, але й усвідомити свою (Frank, с. 11).

Отже, соціальна компетентність, як частина лінгвосоціокультурної освіти сучасного школяра профільної школи є важливою складовою профільного навчання ІМ в старшій школі. Однією з невід'ємних рис випускника профільної школи повинна бути готовність до міжкультурного спілкування, здатність бути мобільним і гнучким, коригувати відносини в залежності від умов і обставин; мати здатність спостерігати за іншими людьми з позицій емпатії та культурної чутливості, виявляти бажання знайомитися з іншомовним середовищем, усвідомлюючи свою культурну приналежність, а міжкультурна толерантність, як соціально значуща якість особистості, що передбачає повагу і терпимість до інших точок зору і думок представників іншої культури, повинна бути соціальною нормою у поведінці випускника профільної школи, що забезпечить стійкість до конфліктів у міжкультурному спілкуванні і не допустить культурний шок.

Таким чином, під ЛСКК у читанні країнознавчих текстів ми розглядаємо сукупність лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь, яка забезпечує здатність старшокласників орієнтуватися в структурно-смісловій організації тексту з лінгвосоціокультурним потенціалом, розпізнавати,

адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, що він містить, та забезпечує готовність випускників профільної школи вступати в міжкультурну комунікацію. У структурі ЛСКК ми виділяємо два **компоненти: структурно-орієнтовний** і власне **лінгвосоціокультурний**, кожен з яких має свою цільову доміную. Склад цих компонентів є відповідні знання, навички та вміння та здатність і готовність до контактів з носіями мови. На нашу думку, відображення в системі вправ виділених нами компонентів ЛСКК забезпечить ефективне формування ЛСКК у читанні старшокласників на уроках країнознавства (див. табл 1.3).

Таблиця 1.3

Склад і структура ЛСКК

Структура лінгвосоціокультурної компетентності									
Компонентний склад	Структурно-орієнтований компонент		Лінгвосоціокультурний компонент						
			Соціолінгвістична компетентність		Соціокультурна компетентність		Соціальна компетентність		
Знання	Знання структурно-композиційних особливостей країнознавчих текстів різних жанрів		Знання мовних і мовленнєвих засобів з національно-культурним забарвленням		Знання про країну та її культуру		Знання специфічних норм, правил спілкування, тем табу		
Навички та вміння	Орієнтуватися в структурно-смысловій організації країнознавчого тексту з лінгвосоціокультурним потенціалом		Використовувати лінгвосоціокультурні знання для розуміння та адекватної інтерпретації країнознавчого тексту з високим лінгвосоціокультурним потенціалом						
Здатність і готовність	спостережливість	сенсифікація	зіставлення рідної та іншої культур	аналіз їх відмінностей	рефлексія	емпатія	толерантність	неупередженість	доброзичливість

Визначивши компонентний склад та структуру ЛСКК у читанні, перейдемо до розгляду дидактичних і методичних принципів формування ЛСКК, під якими розуміємо, взаємопов'язані вихідні положення, що

визначають вимоги до освітнього процесу, будують його стратегію і тактику (Бігич та ін., 2013, с. 110-114), (Азимов & Щукин, 2009, с. 220). Розкриття методичних передумов формування у старшокласників ЛСКК у читанні країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство» знаходить своє відображення у сукупності взаємопов'язаних дидактичних і методичних принципів. Адже успіх вивчення ІМ в цілому, та формування ЛСКК у значній мірі залежить від принципів навчання, згідно з якими відбувається навчання та керування освітнім процесом (Черниш, 2013, с. 245).

В сучасній методиці навчання ІМ і К відсутня загальноприйнята класифікація принципів навчання (Кунанбаєва, 2010). Врахування загальнодидактичних принципів і власне методичних принципів в процесі формування ЛСКК та навчання читання неодноразово досліджувалось на сторінках наукової літератури (Пассов Ю. І. (Пассов, 2000, 2003); Фоломкина С. К. (Фоломкина, 2005); Черниш В. В. (Черныш, 2013); Вдовіна Т. О. (Вдовина, 2002), Бирюк О. В. (Бирюк, 2006), Британ Ю. В. (Британ, 2014); Починок Т. В. (Починок, 2012) та ін.). Спираючись на сферу наших наукових інтересів, ми будемо керуватися загально-дидактичними, загально-методичними та спеціально-методичними принципами, уточнимо принципи навчання з урахуванням специфіки курсу за вибором «Країнознавство». Вибір провідних принципів навчання обумовлений підходом до навчання ІМ і К.

Дотримання загальнодидактичних принципів (наочності, міцності, науковості, активності, свідомості, індивідуалізації, доступності і посиленості, систематичності і послідовності тощо) і власне методичних принципів (комунікативності, домінуючої ролі вправ, принципу комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, автономності учня) в процесі формування ЛСКК не потребує додаткових аргументів. З урахуванням специфіки цього дисертаційного дослідження, вважаємо за доцільне уточнити такі дидактичні принципи формування ЛСКК

у читанні старшокласників на уроках країнознавства як принцип міжпредметної координації та принцип міжкультурної взаємодії.

Принцип міжпредметної координації дозволяє формувати у свідомості учня цілісну картину іншомовної культури та передбачає узгодження тем, що вивчаються на уроках ІМ та інших профільних предметів, а саме курсу за вибором «Країнознавство». Міністерством освіти і науки України рекомендовано присвятити курс 10 класу вивченню країнознавства Великобританії, а в 11 класі вивчати країнознавство США (Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: академічний рівень, 2010; Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: профільний рівень, 2010). Ми пропонуємо присвятити курс країнознавства 10 класу культурному портрету Великої Британії та США, а в 11 класі вивчати країнознавчі особливості інших англомовних країн, таких як Канада, Ірландія, Австралія, Нова Зеландія, з метою виключення дублювання тем. Так чи інакше, курс за вибором «Країнознавство», вслід за В. П. Фурмановою, розглядаємо як координаційний центр по систематизації міжпредметних країнознавчих знань та подальшого їх поглиблення. Це дає можливість говорити про міжпредметну координацію країнознавства з уроками ІМ та літературою країни, мова якої вивчається. Оскільки, література відображає духовне життя суспільства та відображає історію розвитку країни через емоції та опис життєдіяльності людей, вона є додатковим джерелом країнознавчої інформації для учнів профільної школи (Фурманова, 1985, с. 48).

За словником методичних термінів, *принцип міжкультурної взаємодії* передбачає побудову освітнього процесу вивчення ІМ і К на засадах урахування національно-культурних особливостей старшокласників в процесі міжкультурної взаємодії (Азимов & Щукин, 2009, сс. 214-215). Ми переконані, що реалізація принципу міжкультурної взаємодії необхідна для свідомого засвоєння лінгвосоціокультурних знань. Зазначений принцип ґрунтується на врахуванні етнокультурних особливостей учнів профільної

школи в процесі підготовки до міжкультурної комунікації, що включає набуття знань про мовну картину світу, ознайомлення з національно-культурними особливостями носіїв ІМ і К та процес вторинної акультурації (Бігич та ін., 2011, с. 26) старшокласників.

Серед **методичних принципів** в аспекті формування ЛСКК у читанні країнознавчих текстів на уроках країнознавства визначаємо провідними принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня, поетапного формування ЛСКК.

Культурологічний підхід до навчання ІМ і К в сучасній профільній школі передбачає в освітньому процесі тісну взаємодію мови та культури його носіїв, нерозривність мовної та культурної картини світу, що існує в свідомості учня, в його світосприйнятті, створеному на основі його навчального досвіду вивчення мови через призму культурних явищ та пояснення культурних особливостей через їх втілення у мові. Отже, методичний *принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури* у формуванні ЛСКК у читанні на уроках країнознавства вважаємо провідним.

Принцип інтерактивності забезпечує встановлення діалогу учня профільної школи з автором країнознавчого тексту, під час якого учень створює свій інваріантний зміст тексту, що може бути представлений у вигляді усного чи письмового мовленнєвого продукту за умов інтеграції інших видів мовленнєвої діяльності. На думку Ю. В. Британ, методична реалізація цього принципу відбувається за умов організації вчителем процесу читання таким чином, що спільна діяльність учнів (в парах, мікрогрупах) зумовлює вирішення поставлених проблемних завдань, що прискорить і урізноманітнить процес читання, а результат якого може бути представлений у вигляді усного чи письмового мовленнєвого продукту (обговорення, складання конспекту, участь у проекті тощо) (Британ, 2014 с. 38).

Принцип урахування рідної мови за словником методичних термінів може бути реалізований в межах двох підходів: перший підхід є латентним, тобто відбувається прихована опора на рідну мову, матеріал подається таким чином, що запобігає інтерференції культурних явищ, за іншим варіантом відбувається свідоме співставлення особливостей рідної та ІМ та К, (Азимов & Щукин, 2009, с. 219). Пропонуємо свідомо співставляти рідну ІМ і К.

Принцип контрастивності рідної та іншомовної мов і культур при формуванні ЛСКК ґрунтується на принципі діалогу україномовної та англomовної культур на основі їх співставлення. В результаті сприйняття та особистої оцінки культурних відмінностей в учнів профільної школи буде сформоване глибоке розуміння як рідної так іншомовної культури. Такий підхід дозволить попередити перенесення інформації про лінгвосоціокультурні реалії рідної країни на лінгвосоціокультурну дійсність іншомовної країни, що за умов відсутності іншомовного середовища відбувається через призму концептуальної картини світу, сформованої при оволодінні рідною культурою та мовою. Слідом за О. В. Бирюк, стверджуємо, що об'єктом засвоєння на уроках країнознавства виступає та лінгвосоціокультурна лінгвістична та екстралінгвістична інформація, яка частково чи повністю не співпадає з лінгвосоціокультурною дійсністю рідної культури, адже учні пізнають англomовну дійсність через відповідну ІМ, яка і виступає будівельним матеріалом вторинної картини світу (Бирюк, 2007, с. 28).

Принцип автентичності навчальних матеріалів пов'язаний з необхідністю відбору та використання автентичних країнознавчих текстів для читання в курсі за вибором «Країнознавство», що є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови та не є адаптованими до потреб старшокласників (Азимов & Щукин, 2009, с. 25), а також має високий лінгвосоціокультурний потенціал (художні тексти, особливо нариси про подорожі носіїв ІМ в англomовні країни або іноземців в Україну, газети, журнали, прагматичні тексти (оголошення, буклети, реклами, білети), тексти з Інтернет-джерел (автентичні сайти, що містять країнознавчу інформацію,

блоги, чати, електронні довідники і т.д.), що створює умови для одержання практично необмеженого обсягу країнознавчої інформації. У нашому дослідженні притримуємось класифікації типів автентичних текстів за Н. І. Гез та Н. Д. Гальськовою (Гальскова, 2009).

Принцип професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування у навчанні читання англomовних країнознавчих текстів знаходить вираження в урахуванні інтересів учнів, що обрали навчання в старшій школі за філологічним профілем. Оскільки більшість старшокласників, що навчаються в класах філологічного профілю, готуються до складання ЗНО з ІМ, складання міжнародних тестів з ІМ (TOEFL, FCE, CAE, IELTS), вступу до ВНЗ за обраним профілем, навчання за кордоном. Вивчення профільних предметів, а саме курсу за вибором «Країнознавство», дозволяє здобути необхідні лінгвосоціокультурні знання професійного спрямування (маємо на увазі будь-яку професію, що пов'язана з використанням ІМ, а отже і з іншомовною культурою) та розширює діапазон лінгвосоціокультурної підготовки випускників.

Цей принцип реалізується шляхом відбору навчальних матеріалів до занять з курсу за вибором «Країнознавство», демонстрації старшокласникам прийомів і технологій пошуку потрібної країнознавчої інформації в джерелах автентичного походження, в тому числі і мережі Інтернет, тобто, залученні до професійно орієнтованої пошукової діяльності. Реалізується також він і в координації змісту різних дисциплін, особливо дисциплін профільного характеру, в тому числі і курсів за вибором (Азимов & Щукин, 2009, с. 216). Слідом за Ю. В. Британ, вважаємо, що запропоновані комунікативні ситуації повинні відображати реальне спілкування старшокласників ІМ на професійно орієнтовані теми (Британ, 2014, с. 38). Слідом за О. Леонтович, припускаємо, що сферами спілкування для використання ІМ для міжкультурної комунікації випускниками профільної школи можуть бути професійні контакти, торгівля, бізнес, міжнародні обміни, навчання за кордоном, подорожі, міграція,

дипломатична діяльність і навіть воєнні дії, що є досить актуальним в умовах сучасної політичної ситуації в Україні (Бігич та ін., 2011, с. 246).

Принцип взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня передбачає, що результатом формування ЛСКК у читанні країнознавчих текстів є здатність та готовність до міжкультурної комунікації та розвиток лінгвосоціокультурних здібностей (спостережливість, неупередженість, емпатія, комунікативна гнучкість, які необхідно розвивати) та якостей учнів (лінгвосоціокультурна ввічливість, толерантність та чутливість). Т. В. Починок вбачає реалізацію, запропонованого нею принципу в наявності завдань поліфункціонального характеру, що спрямовані як на оволодіння культурою іншомовного спілкування, так і на лінгвосоціокультурний розвиток особистості учня (Починок, 2012, с. 9). Для досягнення цієї мети в процесі формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства відбувається відтворення основних характеристик, властивих опосередкованому спілкуванню.

Принцип поетапного формування ЛСКК передбачає орієнтаційний (в нашому дослідженні, підготовчий) та виконавчий (в нашому розумінні, основний і завершальний) етапи такого процесу (за Починок Т. В.). Орієнтаційний етап починається з аналізу інформації країнознавчого тексту, з вилучення культурологічної інформації, що представлена «ціннісними капсулами», в яких міститься інформація про особливості сприйняття та розуміння іншомовної культурної дійсності, а також національних ціннісних орієнтацій, що представлені в іншомовній культурі. На виконавчому етапі учні реалізують свої лінгвосоціокультурні знання у міжкультурній взаємодії, застосовуючи свої лінгвосоціокультурні здібності та якості (Починок, 2012, с. 9-10).

Таким чином, розглянуті вище дидактичні (міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії) та методичні (взаємопов'язаного навчання мови і культури, інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального

спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня, поетапного формування ЛСКК) принципи створюють теоретичне підґрунтя для організації навчання читання з метою формування ЛСКК старшокласників на уроках країнознавства в сучасній профільній школі.

Враховуючи специфіку нашого дисертаційного дослідження, розглянуті загальнометодичні принципи необхідно доповнити спеціальними методичними принципами, що відображають закономірності навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватись **спеціальних методичних принципів** навчання читання, розробленими С. К. Фоломкіною (Фоломкина, 2005). Згідно з першим принципом, ми будемо розглядати *процес формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства як навчання мовленнєвої діяльності*. Реалізації цього положення сприяє використання автентичних англomовних країнознавчих текстів як навчального матеріалу, наявність комунікативного завдання в інструкції до вправи, що забезпечує вмотивованість цілеспрямованість учнів під час читання, спрямованість контролю на перевірку розуміння лінгвосоціокультурного змісту країнознавчих текстів (Бирюк, 2007, с. 28).

Відповідно до другого принципу навчання, *читання лінгвосоціокультурних текстів є пізнавальним процесом*. Пізнавальна діяльність школярів забезпечується наявністю цікавої актуальної країнознавчої інформації в текстах для читання на уроках країнознавства.

За наступним принципом, навчання читання має включати не лише рецептивну, а й репродуктивну або продуктивну діяльність учнів профільної школи на мовному та смислових рівнях. За О. В. Бирюк вважаємо, що врахування цього принципу передбачає цілеспрямоване формування лінгвокраїнознавчих навичок прогнозування соціокультурного лексичного наповнення тексту статті та структурно-орієнтовного вміння прогнозувати його лінгвосоціокультурний зміст (Бирюк, 2007, с. 28).

Останній принцип реалізується в *перенесенні прийомів смислової обробки інформації, якими учень володіє у процесі читання рідною мовою*. Для цього необхідно формувати у студентів ставлення до читання як до спілкування з носіями ІМ і К опосередкованого текстом, в інструкції до вправ необхідно ставити комунікативне завдання практичного характеру, пов'язане з подальшим використанням отриманої лінгвосоціокультурної інформації з тексту, необхідно щоб учні володіли вмінням змінювати один вид читання на інший (переглядове читання переходить в ознайомлювальне, а ознайомлювальне переходить у вивчаюче, за С. К. Фоломкіною (Фоломкина, 2005), та враховувати мовну складність матеріалів для читання (Бирюк, 2007, с. 28-29). Відповідно до спеціальних принципів навчання, читання країнознавчих текстів розглядається нами як мовленнєва діяльність, що має характеристики пізнавальної діяльності, що включає рецептивну, репродуктивну та продуктивну діяльність учнів профільної школи і передбачає перенесення прийомів смислової обробки інформації, якими володіє старшокласник під час читання рідною мовою.

Таким чином, ми конкретизували найбільш релевантні для нашого дослідження принципи формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства і визначили шляхи їх реалізації. Зазначені принципи знайдуть своє відображення під час визначення принципів відбору країнознавчих текстів і створення підсистеми вправ за нашою методикою.

Оскільки в процесі формування ЛСКК у читанні можуть бути застосовані новітні технології, а саме читання у мережі Інтернет (країнознавчі сайти, довідники, енциклопедії) як в режимі оф-лайн, так і в режимі он-лайн, дозволимо собі висловити припущення, що у випускників старшої школи філологічного профілю має бути сформована **медіакомпетентність**. Слідом за І. В. Корейбою та Ю. В. Британ, розглядаємо під цим терміном сукупність знань, навичок і вмінь здобуття країнознавчої інформації з різних засобів масової інформації. Майбутні

випускники профільної школи повинні оволодіти знаннями медіакомпетенції про: пошукові системи (каталоги), які містять англomовні країнознавчі ресурси; структуру веб-сторінок; критерії, способи зберігання країнознавчої інформації з Інтернет-ресурсів. Знання медіакомпетентності реалізуються через відповідні навички: 1) користування браузером; 2) використання пошукових систем / каталогів; 3) орієнтування на веб-сторінках англomовних країнознавчих сайтів; 4) зберігання і обміну знайденої лінгвосоціокультурної інформації. Учні профільної школи повинні також розвивати і вдосконалювати такі вміння медіакомпетентності: орієнтуватися в електронних адресах країнознавчих сайтів; орієнтуватися на веб-сторінках цих сайтів; користуватися різними видами безкоштовних електронних словників і оперувати гіперпосиланнями; копіювати і зберігати знайдену лінгвосоціокультурну інформацію з Інтернет-ресурсів (Британ, 2014).

Отже, оволодіння старшокласниками перерахованими складниками медіакомпетентності забезпечить ефективність процесу формування ЛСКК у читанні, використовуючи не тільки друковані видання, а й Інтернет-ресурси.

Основні положення підрозділу висвітлені в статтях (Осадча, 2015f, 2015g) й тезах (Осадчая, 2015).

Висновки до розділу 1

З метою створення ефективної методики формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, у межах першого розділу було визначено теоретичні передумови для подальшої практичної розробки зазначеної компетентності. У відповідності з метою дослідження було розглянуто історію дослідження особливостей формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства. В результаті дослідження було проаналізовано наукові досягнення, які визначили історичні передумови формування у старшокласників ЛСКК на уроках країнознавства. Процес

формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства має бути побудований на основі культурологічного підходу до вивчення ІМ і К і націленим на задоволення професійно-орієнтованих потреб випускників профільної школи в міжкультурній комунікації ІМ.

Також, було проаналізовано психологічні передумови навчання учнів старшого шкільного віку та культурологічні передумови формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства. Соціально-психологічні якості особистості є складовими ЛСКК учнів профільної школи. Врахування цих особливостей має бути покладено в основу цілеспрямованого навчання ІМ і К та побудови ефективної моделі організації освітнього процесу формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Було сформульовано визначення ЛСКК в англomовному читанні і надано характеристику її складникам. Таким чином, під ЛСКК у читанні країнознавчих текстів ми розглядаємо сукупність лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь, яка забезпечує *здатність* старшокласників орієнтуватися в структурно-смісловій організації тексту з лінгвосоціокультурним потенціалом, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, вміщену у тексті, та *готовність* випускників профільної школи вступати в міжкультурну комунікацію. У структурі ЛСКК ми виділяємо два компоненти: структурно-орієнтовний і власне ЛСК, кожен з яких має свою цільову домінанту. Склад цих компонентів є відповідні знання, навички, вміння та здатність і готовність до контактів з носіями мови. Структура ЛСКК буде відображена в підсистемі вправ для формування цієї компетенції.

Були розглянуті особливості реалізації загальнодидактичних, загальних та спеціальних методичних принципів у процесі формування у старшокласників ЛСКК в читанні на уроках країнознавства у руслі сучасних тенденцій у галузі профільної освіти. В результаті дослідження були

виокремлені дидактичні (принцип міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії), методичні принципи (інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня, поетапного формування лінгвосоціокультурної компетентності) та спеціальні принципи навчання читання країнознавчих текстів (пізнавальний характер читання як виду мовленнєвої діяльності, що передбачає перенесення прийомів смислової обробки інформації, якими володіє старшокласник під час читання рідною мовою).

Також, в межах підрозділу нами було розглянуто лінгвістичні передумови формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні, що будуть враховані в процесі відбору текстів для формування ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство», який буде представлений в наступному розділі.

Подальша практична реалізація методики формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства неможлива без урахування психофізіологічних особливостей старшокласників. Інтенсивне інтелектуальне дозрівання юнацького віку та зростаючі можливості пізнання сприяють швидкому накопиченню лінгвосоціокультурних знань та формуванню ЛСКК у читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» в профільній школі. Провідною діяльністю в юнацькому віці є навчально-професійна діяльність, що реалізується в вибіркового відношенні до професійно важливих навчальних предметів або курсів за вибором, що пов'язані з майбутньою вищою освітою чи професійною діяльністю.

Розглянуті в першому розділі теоретичні передумови формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство», а також структура і склад цієї компетентності дозволяють нам перейти до розробки відповідної методики. Наступний розділ дисертації присвячено відбору навчального матеріалу, а

також розробці та реалізації системи вправ для формування у старшокласників досліджуваної компетентності при навчанні читання країнознавчих текстів.

Основні наукові результати цього розділу, які стосуються історії дослідження проблеми, психологічних, культурологічних та лінгвістичних передумов, структури та змісту формування у старшокласників ЛСКК у читанні країнознавчих текстів, опубліковані в роботах (Осадча, 2014с, 2015а, 2016с, 2015d, 2015f, 2015g; Осадчая, 2015).

РОЗДІЛ II

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ В КУРСІ КРАЇНОЗНАВСТВА

2.1. Критерії відбору автентичних країнознавчих текстів для формування лінгвосоціокультурної компетентності

У попередньому розділі було закладено теоретичні основи формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство». Навчальним матеріалом при формуванні ЛСКК на уроках країнознавства є *англomовні країнознавчі тексти*, критерії раціонального відбору яких ми і ставимо за мету описати в цьому підрозділі.

У методичній літературі проблема відбору текстового матеріалу вирішується по-різному, в залежності від конкретних цілей роботи з текстами різного характеру. Так, виходячи з характеру текстів, науковці розробили **вимоги** до навчальних текстів (Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.; Слухіна Н. В., Мільруд Р. П.; Михайлюкова Т. Т.; Мусницка Е. В.; Носонович Е. В., Damen L.; Nuttall Ch., Scarcella R. C.; Silberstein S.; Wallace C.) **критерії** і **принципи** відбору автентичних текстів: **наукових** (Китаєва С. О., Можаяєва О. С., Британ Ю. В.), **публіцистичних** (Бирюк О. В.; Rubin J., Thompson I.; Sanderson P.), **художніх** (Смелякова Л. П.; Черниш В. В.; Вдовіна Т. О.; Рудакова Л. П.) та **країнознавчих** текстів для учнів основної школи та студентів у ВНЗ (Голованчук Л. П.; Коган Ю. М.; Дождікова О. В., Фурманова В. П.).

Вважаємо необхідним звернути увагу на наукові праці, в яких відображені окремі критерії відбору текстів з метою формування ЛСКК у читанні та практичного оволодіння ІМ і К в їх нерозривному розвитку та

взаємозбагаченні, в яких екстралінгвістичні критерії відбору зумовлюють лінгвістичні (Бирюк О. В., Топалова В. М.).

Погоджуємося з слушним зауваженням О. М. Солововой, яка констатує лише декларацію відбору лінгвосоціокультурного матеріалу в багатьох підручниках та методичних посібниках, але насправді вбачає лише фактичний відбір саме країнознавчого матеріалу, а не лінгвосоціокультурного (Соловова 2008, с. 75), що підтверджує наш підхід до формування ЛСКК у читанні на матеріалі країнознавчих текстів. Зауважимо, що спираючись на стилістичну неоднорідність текстів країнознавчого характеру вважаємо нераціональним використання в нашому дослідженні будь-якого вже існуючого підходу до визначення вимог до відбору текстового матеріалу саме з точки зору формування ЛСКК у процесі читання в курсі за вибором «Країнознавство».

Важливим питанням побудови освітнього процесу в межах елективного курсу «Країнознавство» є визначення критеріїв відбору змісту навчання старшокласників при формуванні ЛСКК у читанні. Науковці у галузі методичної науки неодностайні у використанні термінології стосовно сформульованих положень: зустрічаються терміни «принципи», «критерії», «вимоги» до змісту та «особливості відбору» текстів. Тому, наведемо ретроспективний аналіз вивчення проблеми визначення критеріїв, принципів, вимог або особливостей відбору текстів різного характеру, що є найбільш релевантними щодо сфери наших наукових інтересів.

Так, запропонована система відбору художнього текстового матеріалу **Л. П. Смелякової** базується на проведенні комплексного багатоаспектного аналізу його мотиваційних, змістовних, мовних та стилістичних аспектів, що обумовлює певну **ієрархію принципів відбору** (Смелякова, 1995, с. 24). На найвищому рівні ієрархії знаходиться принцип відбору за потенціалом естетичного впливу на читача, наступним є визначення соціокультурного потенціалу тексту. На найнижчому рівні ієрархії знаходиться принцип відбору за усно-мовленнєвим потенціалом.

Акцентуючи увагу на формуванні ЛСКК у читанні, **Т. М. Фролова** виділяє такі **принципи** відбору текстів з соціокультурним потенціалом як: лінгвокраїнознавчий або культурологічний принцип, принцип соціокультурного потенціалу, принцип відбору текстів за загальнокультурною значущістю, принцип ситуативно-тематичної та жанрової різноманітності текстів з соціокультурною інформацією, принцип антропоцентричності, принцип фабульності, принцип облігаторності та загальновідомості (Фролова, 2006, с. 95-101).

В. В. Черниш при відборі текстового матеріалу пропонує враховувати такі **особливості** читання як: змістовність (інформативність), цікавість, наявність вже відомих фонових знань, відповідність мовних труднощів рівню підготовки учнів, виховну цінність, відповідність змісту тексту життєвому досвіду старшокласників (Черниш, 2000, с. 12-15).

Вважаємо за необхідне уточнити визначення понять принципів та критеріїв відбору у зв'язку з різними тлумаченнями методичних термінів в науковій методичній літературі. В нашому дослідженні, ми будемо спиратись на визначення принципів та критеріїв відбору запропоновані Н. Ф. Бориско (Бориско, 1999, с. 104), і будемо розуміти **принцип відбору** як загальне положення, що визначає модель змісту курсу за вибором «Країнознавство», під **критеріями** маємо на увазі ознаки, на основі яких реалізується якісна та кількісна оцінка текстів з метою включення або виключення їх в зміст курсу за вибором «Країнознавство».

Звідси, процедура відбору автентичних англомовних текстів країнознавчого характеру ґрунтується на конкретних критеріях. Під **критеріями відбору** ми розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання (Бориско, 2000, с. 116).

Вважаємо необхідним звернути увагу на наукові праці з проблем визначення вимог саме до країнознавчих текстів (Фурманової В. П.,

Голованчук Л. П., Коган Ю. М., Дождікової О. В.), що є найбільш релевантними для нашого дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії відбору країнознавчих текстових матеріалів

Критерії відбору країнознавчого матеріалу (ВНЗ)	Критерії відбору навчальних текстів культурно-країнознавчого характеру (середня школа)	Критерії відбору країнознавчої інформації (ВНЗ)	Критерії відбору культурологічного матеріалу з метою розвитку індивідуальної іншомовної культури (середня школа)
за В. П. Фурмановою	за Л. П. Голованчук	за Ю. М. Коган	за О. В. Дождіковою
<p>Загальні критерії:</p> <p>1) ідейно політичний чинник, 2) пізнавальна цінність.</p> <p>Спеціальні</p> <p>1) критерій країнознавчої значущості (спирається на певні принципи: соціально-історичний, тематичний та принцип лексичної насиченості тексту).</p>	<p>1) загальновідомість серед носіїв мови, 2) культурологічна і країнознавча цінність, 3) автентичність, 4) врахування адресата відбору, 5) інформативність 6) змістовність, 7) тематичність.</p>	<p>1) урахування потреб та інтересів студентів; 2) урахування рівня когнітивного розвитку студентів; 3) культурологічна та країнознавча цінність; 4) сучасність і загальновідомість країнознавчого матеріалу в середовищі носіїв мови; 5) адресність; 6) привабливість; 7) тематичність; 8) функціональність.</p>	<p>1) критерії пізнавальної сфери (актуальність, загальнокультурна значимість, національно-культурна специфіка, врахування типовості фактів культури), 2) розвиваючої сфери (проблемність, емоційна забарвленість), 3) виховної сфери (загальнолюдська духовна цінність, різноманітність поглядів) 4) комунікативної сфери (врахування сфери спілкування, орієнтація на інтерпретацію художнього тексту, автентичність)</p>

Як видно з таблиці 2.1, В. П. Фурманова до критеріїв відбору країнознавчого матеріалу відносить загальні: ідейно політичний чинник, пізнавальну цінність. Серед спеціальних критеріїв автор виділяє критерій країнознавчої значущості, що передбачає високий рівень інформативності текстів країнознавчого характеру (Фурманова, 1985, с. 60-61).

Л. П. Голованчук, досліджуючи навчання учнів основної загальноосвітньої школи, уточнює вимоги до навчальних матеріалів культурознавчого характеру: автентичність, інформативність, врахування вікових особливостей та національної ментальності учнів, відповідність програмі, культурна і країнознавча цінність, загальновідомість включених до навчальних матеріалів реалій серед носіїв мови. Дослідниця виділяє також і спеціальні вимоги до пізнавально-інформаційних текстів для читання, що мають культурно-країнознавчий характер (відповідність загальнодіяльнісному фону та тематична цінність). Щодо творів пісенно-поетичного жанру, серед спеціальних вимог виділено вплив на емоційну сферу особистості учня. На основі вищеперерахованих вимог до навчальних матеріалів, автор обґрунтовує критерії відбору навчальних текстів культурно-країнознавчого характеру (загальновідомість серед носіїв мови, культурологічна і країнознавча цінність, автентичність, врахування адресата відбору, інформативність та змістовність і тематичність) (Голованчук, 2003).

В свою чергу, Ю. М. Коган обґрунтовує думку про те, що відбір країнознавчої інформації для майбутніх вчителів ІМ спирається на наступні критерії: 1) урахування потреб та інтересів студентів; 2) урахування рівня когнітивного розвитку студентів; 3) культурологічна та країнознавча цінність; 4) сучасність і загальновідомість країнознавчого матеріалу в середовищі носіїв мови; 5) адресність; 6) привабливість; 7) тематичність; 8) функціональність (Коган, 2006).

Вважаємо за потрібне також проаналізувати методику відбору та організації культурологічного матеріалу з метою розвитку індивідуальної іншомовної культури О. В. Дождікової, адже вона акцентує нерозривність навчання ІМ і К в освітньому процесі. Дослідниця виділяє критерії відбору культурознавчого матеріалу: критерії пізнавальної (актуальність проблем спілкування, загальнокультурна значимість факту культури, національно-культурна специфіка фактів культури, врахування типовості фактів культури), розвиваючої (відбір текстів проблемного характеру,

співвідношення з подібним елементом рідної культури, емоційно забарвлений матеріал), виховної (тексти з яскраво вираженим характером загальнолюдських духовних цінностей, орієнтація на тексти, що відображають різноманітність поглядів і моральних позицій) і комунікативної (врахування сфери передбачуваного спілкування, з метою формування спільності тезаурусів, орієнтація на відбір літературних текстів, розрахованих на інтерпретацію, їх автентичність) (Дождикова, 2006).

Отже, проаналізувавши найбільш релевантні до теми нашого дослідження праці, в рамках різних підходів до визначення принципів, критеріїв, особливостей або вимог до змісту текстів для читання, вважаємо за потрібне обґрунтувати свою точку зору на це питання, адже визначення змісту текстів для елективного курсу «Країнознавство», є першочерговим завданням створення ефективної системи формування у старшокласників ЛСКК у процесі англomовного читання, і є взагалі невисвітленим в методичній літературі.

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ і К виділяють дві групи критеріїв відбору іншомовних текстів як навчального матеріалу: якісні й кількісні критерії (Бирюк, 2006, с. 67). Обидві групи критеріїв ми будемо враховувати в межах нашого дисертаційного дослідження.

Так, **О. В. Бирюк** було сформульовано **критерії відбору** навчального матеріалу для формування ЛСКК: якісні критерії (критерії змісту): тематичність, соціокультурна цінність, інформативність; кількісний критерій: обсяг текстового матеріалу. Зауважимо, що автор не виділяє окремо мовні критерії відбору; вимоги до мовного аспекту газетно-журнальних статей обмежені тим, що їхній лексико-граматичний матеріал є типовим для публіцистичного стилю (Бирюк, 2006, с. 67-68). В свою чергу, **В. М. Топалова** до екстралінгвістичних критеріїв відбору текстів для читання відносить критерій культурологічної і країнознавчої цінності, критерій типовості, критерій орієнтації на сучасну дійсність, критерій чіткої

диференціації різних культур, критерій екзотичності або привабливості, функціонально-тематичний критерій стилю тощо (Топалова, 1998).

Слідом за О. В. Бирюк, визначаючи критерії відбору країнознавчих текстів, ми враховували такі чинники: 1) мету навчання – формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства; 2) вимоги чинної Програми з англійської мови учнів 10-11 класів (профільний рівень) (Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: академічний рівень, 2010; Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: профільний рівень, 2010): а) щодо рівня сформованості в учнів 10-11 класів рецептивних навичок і вмінь читання, б) щодо рекомендованого змісту тематичних блоків курсу за вибором «Країнознавство» 10/11 клас; 3) умови організації навчання: класні / домашні (заняття за потреби).

Отже, нами були сформульовані такі критерії відбору навчального текстового матеріалу для формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Критерії відбору навчального країнознавчого текстового матеріалу для формування ЛСКК

I. Якісні критерії		II. Кількісний критерій
1. Критерії змісту	2. Мовні критерії відбору	
1) автентичність, 2) тематичність, 3) лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, 4) інформативність, 5) естетична привабливість.	1) лексична складність, 2) граматична складність, 3) стилістична складність.	1) обсяг текстового матеріалу.

Розглянемо кожний з критеріїв окремо.

Автентичність. З методичної точки зору країнознавчі тексти можуть бути **автентичними**, тобто створеними з конкретною метою учасниками спілкування (Азимов & Щукин, 2009, с. 25) та навчальними, адаптованими (Азимов & Щукин, 2009, с. 10) до конкретних навчальних цілей зважаючи на

мовну підготовку учнів. До проблеми відбору текстів відноситься перш за все питання автентичності текстового матеріалу. Звичайно, що оригінальний текст не з штучно створеного джерела має високу соціокультурну цінність, але може бути надто великим за обсягом, складним у мовному аспекті для учнів старшої школи, не відповідати рівню B1-B2 та конкретним завданням вивчення країнознавства та умовам навчання. Тому, ми наголошуємо на ретельному відборі текстів за критерієм автентичності та допускаємо методичну адаптацію автентичного тексту лише шляхом зменшення його обсягу, але дозволимо собі не погодитись з думкою Є. В. Носович та Р. П. Мільруд, що допускають використання текстів, складених в навчальних цілях та максимально наближених до оригінального зразку, тобто, методично автентичних (Носонович, 1999, с. 6), що є недопустимим на уроках країнознавства в старшій профільній школі. Вважаємо за потрібне наголосити на важливості культурологічної, інформативної, ситуативної автентичності, автентичності національної ментальності, автентичності навчальних завдань до текстів, що визначають змістову автентичність країнознавчого тексту (Носонович, 1999, с. 6-13).

З позицій нашого дослідження розглядаємо **культурологічну автентичність** тексту як представлення в країнознавчих текстах актуальної, сучасної, а не архаїчної, застарілої інформації про життя англomовних країн, що дає можливість вивчати культуру іншого народу за допомогою власне мови цього народу. **Інформаційну автентичність** мають ті країнознавчі тексти, які викликають природне зацікавлення в учнів профільної школи, країнознавча інформація, що міститься в них, є важливою для юнацького віку та відповідає їх профільній орієнтації. Проте, уроки країнознавства в профільній школі ми розглядаємо не як накопичення фактологічного країнознавчого матеріалу, а як ефективну можливість формування у старшокласників ЛСКК, що підвищує мотивацію та зацікавленість до вивчення ІМ і К. **Ситуативну автентичність** країнознавчого тексту розуміємо як автентичність жанру, адже особливістю країнознавчих текстів є

їх жанрове різноманіття, що дає можливість використовувати тексти, що належать до різних стилів. Вслід за Л. П. Голованчук припускаємо, що **реактивна автентичність** та **автентичність оформлення** при відборі країнознавчих матеріалів відіграє дуже важливу роль (Голованчук, 2003, с. 41). Будь-який країнознавчий текст має викликати в учня емоційний, мовленнєвий та розумовий відгук, тобто бути реактивним. В свою чергу автентичність оформлення країнознавчого тексту надає процесу читання характеристик реальності міжкультурного контакту між читачем та автором тексту, створюючи конкретну ситуацію спілкування. Засобами реалізації автентичності оформлення можуть бути фотографії, ілюстрації, малюнки, схеми, що супроводжують такі типи автентичних текстів в реальному житті та полегшують розуміння комунікативної ролі конкретного тексту. Насамкінець, наголошуємо на важливості **автентичності навчальних завдань** до тексту. Автентичними завданнями, ми називаємо завдання, що стимулюють взаємодію з текстом, що базуються на операціях, що виконуються в позакласному середовищі під час роботи з джерелом інформації, відволікають учнів від декодування кожного незнайомого слова, і концентрують увагу старшокласників на автентичних операціях пошуку інформації в країнознавчому тексті (Носонович, 1999, с. 11-12).

Отже, за критерієм автентичності наголошуємо на особливій важливості культурологічної автентичності навчальних матеріалів з позицій нашого дослідження.

Тематичність. Провідними критеріями при відборі текстів країнознавчого характеру є критерії змісту. Оскільки читання як вид мовленнєвої діяльності спрямоване на розуміння змісту тексту, текст має сприйматися як носій змістовної, а не лінгвістичної інформації (Бирюк, 2006, с. 68). Одним з підходів до визначення критерію тематичності є енциклопедичне членування дійсності на певні відрізки, який Л. П. Голованчук вважає пріоритетним у процесі викладання країнознавчого матеріалу (Голованчук, 2003, с. 74). Цей підхід застосовується і в

рекомендованій МОН України програмі для курсів за вибором, на яку ми можемо спиратися, або в нас є можливість обирати тематику текстів відповідно до вже існуючих авторських програм для курсу за вибором «Країнознавство», або шляхом анкетування та опитування визначити читацькі інтереси старшокласників в межах нашої проблематики з метою створення авторської програми (див додаток А).

Погоджуємося з О. М. Солововой, яка вважає, що, відбираючи матеріал країнознавчого характеру, не можна обмежуватися інформацією про одну із країн, та ігнорувати інформацію про інші країни, оскільки це обмежить можливості компаративістського країнознавчого аналізу (Соловова, 2008, с. 146, с. 76). Тому, ми вважаємо, що, враховуючи попередній досвід вчителів щодо створення авторських програм, що має аматорський характер, до курсу за вибором «Країнознавство», ми не будемо обмежувати його інформацією лише про Велику Британію та США, а розширимо його лінгвосоціокультурну цінність інформацією про інші англomовні країни світу, що задовольнить потреби учнів в новій цікавій інформації, розширить лінгвосоціокультурні межі курсу за вибором, надасть широке поле для компаративістського аналізу і виключить можливість дублювання тем з уроками ІМ в старшій профільній школі. Процес формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства буде ефективним та успішним, якщо теми, що вивчаються, є цікавими та особистісно значущими для учнів профільної школи.

Як справедливо зауважує Т. М. Фролова, мотивація старшокласників підтримується за рахунок таких текстів для читання, які є не тільки пізнавальними і цікавими, але й містять країнознавчий фактичний матеріал. Автор стверджує, що серед текстів країнознавчого характеру найбільше зацікавлення в учнів викликають тексти, що містять інформацію про цінності, ідеали, норми поведінки, ритуальну поведінку, спілкування в англomовних країнах, норми етикету; спортивні події в англomовних країнах, національні страви, стилі й напрямки кухні, природні катаклізми; мистецтво,

жанри живопису; фестивали, свята, визначні події; визначні місця, пам'ятки культури й архітектури; туризм, подорожі однолітків до інших країн; найбільш популярні способи проведення канікул, відпусток; зони відпочинку; народна мудрість; молодіжна культура підлітків на Заході; гумор народів Великобританії та США (Фролова, 2006, с. 99).

На думку О. Б. Рикової, в курсі вивчення країнознавства необхідно враховувати декілька тематичних груп реалій: 1) *реалії подій*, що включають історичні події, факти, явища політичного життя; 2) *ідеологічні реалії*, під чим автор розуміє символи, гасла, організації тощо; 3) *персоналії*, до яких відносяться відомі політичні діячі, герої, вчені, письменники, поети, музиканти, композитори, актори, спортсмени, виконавці тощо; 4) *реалії простору*, тобто території та населені пункти; 5) *повсякденні реалії*, що включають місце проживання, роботу, освіту, соціальний захист, відпочинок, музичні та літературні твори, пресу тощо (Рыкова, 2012, с. 10-11).

Отже, проаналізувавши можливі шляхи врахування критерію відбору тематичного матеріалу, нами було проведене анкетування щодо виявлення читацьких інтересів учнів старшої школи філологічного профілю, в якому взяли участь більше ніж 200 респондентів шкіл України. Для підготовки матеріалів анкети та під час проведення анкетування ми керувалися основними рекомендаціями педагогів, психологів і соціологів (Загвязинский, 2001, Шейко, 2002).

Учням було запропоновано визначити своє ставлення до певних тем і підтем лінгвосоціокультурного характеру як позитивне (підзаголовок «з інтересом»), нейтральне (підзаголовок «якщо необхідно») та негативне (підзаголовок «тільки у виключному випадку»).

Врахування цікавості учнів до тематики країнознавчих текстів дозволить організувати навчальний процес при формуванні ЛСКК відповідно до їхніх потреб та зацікавлень. Так, у процесі роботи над темами, до яких учні виявляють нейтральне ставлення, О. В. Бирюк пропонує змінити його на позитивне, оскільки позитивне ставлення читачів до лінгвосоціокультурної

інформації створює підґрунтя для їхньої психологічної готовності до опосередкованої масової міжкультурної комунікації (Бирюк, 2006, с. 70). З метою формування позитивного ставлення до певних лінгвосоціокультурних тем необхідно, на нашу думку, обрати цікаві проблемні завдання, що стимулюватимуть навчальну, пізнавальну діяльність учнів. Важливо враховувати і послідовність подачі матеріалу: від фактичної країнознавчої інформації до проблемної країнознавчої інформації. Така організація навчального матеріалу, на думку О. В. Бирюк, сприятиме формуванню певної сфери фонових знань шляхом створення системних асоціацій на основі накопичення та співвіднесення локальних й обмежено системних асоціативних рядів (Бирюк, 2006, с. 71).

Але, спираючись на визначення структурної моделі курсу, запропоновану О. М. Солововой (Соловова, 2008, с. 76-77), розглядаємо модульну організацію матеріалу як найбільш прийнятну, враховуючи цілі та завдання курсу «Країнознавство». Кожна тема та підтема є своєрідним банком лінгвосоціокультурної інформації, що сконцентрована в країнознавчих текстах різного стилю та жанру. Кожен блок інформації є самодостатнім елементом, що дозволяє варіювати порядок його вивчення, дозволяючи зробити викладання курсу гнучким та мобільним.

Щодо визначення тематики блоків інформації про кожну з окремих англomовних країн, вважаємо доцільним спиратись на методику створення та роботи з культурограмами, запропоновану **Ю. Б. Кузьменковою**, яка пропонує розширювати фонові знання за допомогою **культурограм**, що допомагають скласти поверхневе уявлення про культурні особливості країни. Зазвичай культурограми мають наступні підзаголовки: background (land and climate, history), the people (population, language, religion, general attitudes, personal appearance), customs (greetings, gestures, visiting, eating), lifestyle (family, dating, marriage, diet, recreation, holidays, commerce) and society (government, economy, education, health, transport, communication). Ю. Б. Кузьменкова пропонує перегрупувати культурограми і ввести ще два

нових розділи «соціальна взаємодія» і «спілкування», що дасть змогу змістити акценти саме на найменш вивчені нюанси комунікативної взаємодії. Social interaction (Space distancing, attitude to time, display of emotions), communication, (communicative support, Safe and dangerous topics, contact organization, conversational Do's and Taboo's) (Кузьменкова, 2013). Таким чином, створення цікавих та актуальних для студентів тематичних блоків країнознавчої інформації з високим лінгвосоціокультурним потенціалом за допомогою культурограм модульного характеру створює оптимальні умови для формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства.

Таким чином, урахування критерію тематичності при відборі англomовних країнознавчих текстів як навчального матеріалу для формування ЛСКК передбачає відбір текстів за темами й підтемами, виявленими шляхом вивчення читацьких інтересів старшокласників методом анкетування, а також модульну культурограмну організацію відібраного країнознавчого матеріалу в авторській програмі до курсу за вибором «Країнознавство» 10-11кл., в якому фактологічний виклад інформації поступово переходить в проблемний.

Лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність. Вибір якісних характеристик текстів з необмеженого простору та послідовність їх методичного аналізу з метою визначення вимог до цих якостей безсумнівно має визначатися лінгвосоціокультурною цінністю матеріалів, що зумовлено цілями нашого дослідження. Лінгвосоціокультурну цінність художнього тексту за концепцією Л. П. Смелякової співвідноситься з ієрархією рівнів мовної особистості, а саме з тезаурусом читача (розглядаємо три рівні мовної особистості вслід за Ю. Н. Карауловим: найвищий рівень – прагматикон, система мотивів, цілей, установок особистості старшокласника; середній рівень – тезаурус, в якому відображається образ світу; найнижчий рівень – лексикон іншомовного читача (Смелякова, 1995, с. 25). Лінгвосоціокультурна цінність навчального матеріалу країнознавчого характеру визначається його лінгвосоціокультурним потенціалом, тобто як цей текст допомагає

старшокласникам у пізнанні культури англомовних країн і народів. З метою виявлення лінгвосоціокультурної цінності англомовних автентичних текстів країнознавчого характеру ми користуємося методикою визначення соціокультурного потенціалу художніх творів, розробленою Л. П. Смеляковою (Смелякова, 1992, с. 42-48) за трьома показниками: *представленість соціокультурної інформації в тексті, характер презентації соціокультурної інформації з точки зору її сприйняття іношомовним читачами в процесі читання, смислове навантаження* (Смелякова, 1992, с. 43).

Представленість лінгвосоціокультурної інформації в країнознавчому тексті визначається шляхом кількісного та якісного аналізу. Об'єктом кількісного аналізу виступає лінгвосоціокультурна інформація, представлена експліцитно. Ця інформація може бути виражена вербально за допомогою мовних одиниць з національно-культурним компонентом семантики (слів-реалій, фонової й конотативної лексики, фразеологізмів), афоризмів та графічно чи схематично у вигляді малюнків, карикатур, фотографій, схем, таблиць тощо. Якісному аналізу підлягає імпліцитна лінгвосоціокультурна інформація, яка виступає в формі образів і уявлень під час сприймання змісту та є результатом суб'єктивного враження вдумливого читача (Бирюк, 2006, с. 72).

Характер презентації лінгвосоціокультурного аспекту інформації з точки зору її сприйняття учнем профільної школи в процесі читання країнознавчого тексту визначається рівномірністю чи нерівномірністю розподілу лінгвосоціокультурної інформації в тексті. Звичайно, рівномірний розподіл лінгвосоціокультурного матеріалу в текстах для читання не потребує додаткових аргументів, адже саме такий підхід до відбору текстового матеріалу дозволяє ефективно розпізнавати, вилучати та засвоювати лінгвосоціокультурну інформацію, що виражена експліцитно та імпліцитно.

Смислове навантаження лінгвосоціокультурної інформації визначає лінгвосоціокультурну цінність країнознавчих текстів. Тому О. В. Бирюк,

відбираючи навчальний матеріал, пропонує враховувати представленість експліцитної та імпліцитної лінгвосоціокультурної інформації як в «сильних позиціях» тексту (заголовку, підзаголовку, вступній і заключній частинах), так і в її основній частині (Бирюк, 2006, с. 72). Погоджуємося з дослідницею, що лінгвосоціокультурний потенціал країнознавчого тексту має відобразитися в тематиці, проблематиці та авторській модальності. Тематика навчального тексту має віддзеркалювати культурні особливості країн, що вивчаються в курсі країнознавства.

Отже, проаналізовані тексти за всіма показниками дозволяють визначити тексти з великим, середнім та незначним лінгвосоціокультурним потенціалом. Звичайно, на уроках країнознавства в старшій школі філологічного профілю доцільно використовувати тексти з високим (що відповідає всім трьом показникам), або середнім лінгвосоціокультурним потенціалом (що відповідає принаймні двом показникам).

Відповідно до **критерію країнознавчої цінності** мають відбиратися тексти, що відображають факти культури, географічні назви, образи та герої, історичні події та назви, реалії, визначні місця, відомі кінофільми тощо. На думку Л. П. Голованчук, знання матеріалу такого характеру підвищить рівень освіченості школярів та формуванню уявлень школярів про звичаї, культуру, реалії країни виучуваної мови, що дозволяє учням під час міжкультурного контакту асоціювати ту саму інформацію, що і носії мови, досягаючи тим самим порозуміння. Країнознавча цінність навчального матеріалу визначається не тільки кількістю фактів про країну, мова якої вивчається, а ще й особливостями сприйняття автора, що виражений в світогляді автора, який склався під дією соціально-етнічних чинників (Голованчук, 2003, с. 68). Країнознавча цінність матеріалів визначається сучасністю країнознавчої інформації, тобто враховані географічні, політичні, суспільні зміни в житті англосовітських країн, тобто фактична інформація має бути подана під актуальним кутом зору, що підвищує інтерес учнів до вивчення курсу за вибором «Країнознавство» та ІМ в цілому.

Отже, за критерієм лінгвосоціокультурної цінності, ми пропонуємо використовувати тексти країнознавчого характеру з високим лінгвосоціокультурним потенціалом, який визначається трьома показниками, а саме: представленістю лінгвосоціокультурної інформації в країнознавчому тексті, характером презентації лінгвосоціокультурного аспекту інформації з точки зору її сприйняття учнем профільної школи в процесі читання країнознавчого тексту та смисловим навантаженням лінгвосоціокультурної інформації.

Інформативність. З урахуванням культурознавчого підходу до навчання ІМ і К розглядаємо текст як одиницю мови та культури. У зв'язку з цим, одним з найбільш важливих категорій тексту є його інформативність. Жанрова різноманітність країнознавчих текстів дозволяє використовувати майже всі ці види текстів на уроках країнознавства. Робота з інформативними текстами є засобом задоволення потреб учнів в новій цікавій інформації. Навчальний матеріал можна визначити як інформативний якщо він викликає природній інтерес у читачів завдяки одиницям інформації, які він в собі несе (Голованчук, 2003, с. 43). Текст має бути засобом передачі нової актуальної для старшокласників інформації, а ні в якому разі не способом презентації нових лексичних або граматичних одиниць. Але, як слушно зауважує Л. П. Голованчук, на уроках країнознавства цікава країнознавча інформація не є самоціллю, а всього лиш можливістю підвищити мотивацію учнів до вивчення курсу за вибором та ІМ і К в цілому та викликати зацікавленість у змісті прочитаного тексту (Голованчук, 2003, с. 43).

Інформативність тексту країнознавчого характеру визначається не обсягом фактичної країнознавчої інформації, а лише тією її кількістю, яка стала здобутком читача (Дридзе, 1984, с. 255). Врахування цього критерію при відборі навчального матеріалу для формування ЛСКК забезпечує особистісну значущість отриманої інформації для читачів та задовольняє їхню пізнавальну потребу, стимулюючи пізнавальний інтерес. Під новою лінгвосоціокультурною інформацією ми розуміємо ту інформацію, яка, не

відображена в текстах підручника з АМ для 10-11 класів профільного рівня. Новизна та актуальність лінгвосоціокультурної інформації забезпечує умови, за яких читання функціонує як пізнавальна діяльність, а учні мають можливість використати її в різних сферах життєдіяльності.

Отже, критерій інформативності при відборі текстів країнознавчого характеру з метою формування ЛСКК в англомовному читанні визначається через новизну й актуальність наявної в них лінгвосоціокультурної інформації.

Естетична привабливість текстів країнознавчого характеру

Л. П. Смелякова ставить принцип естетичного впливу на читача на найвищий ступінь ієрархії відбору текстів художньої літератури (Смелякова, 1995, с. 25). Враховуючи особливість країнознавчих текстів, які можуть бути використаними на уроках країнознавства, а саме їх жанрову розмаїтість, вважаємо, що вибір текстів за критерієм естетичного впливу на читача є вкрай важливим, особливо для творів пісенно-поетичного жанру та уривків з художньої літератури. Саме тексти пісенно-поетичного жанру, на думку Л. П. Голованчук, завдяки наявності вербального тексту можуть точно й образно відобразити життя народу, мова якого вивчається. В них можуть бути представлені свята, державні символи, народні герої, гімни, історичні події, герої казок та легенд. Пісням і віршам, як будь-якому іншому твору мистецтва, притаманна комунікативна функція, тобто передача автором змісту твору читачу. На відміну від пізнавально-інформаційних текстів, які перш за все інформують читача, впливають на його інтелект та пам'ять, пісенно-віршовані тексти мають великий вплив на емоційну сферу людини, на його художньо-образне мислення, формуючи естетичний смак та духовність учня профільної школи (Голованчук, 2003, с. 54-57).

Крім того, вважаємо необхідним вказати, що естетичний вплив може проявлятися як на рівні розуміння тексту, так і на рівні його оформлення. Тобто естетичною привабливістю можуть характеризуватися не тільки твори художньої літератури та твори пісенно-поетичного жанру, але й пізнавально-інформаційні тексти, естетична привабливість яких проявляється на рівні

структури та оформлення. Ми вже наголошували на важливості автентичного оформлення тексту, але автентично оформлені тексти мають відповідати певним канонам естетичного смаку, бути гарно структуровані, виглядати приємно. «Looking attractive texts» (Nuttall, 1996, с. 178) подобаються читачам, адже естетично співвідносяться з категорією «прекрасного».

Тобто, розглядаємо естетичну привабливість країнознавчого тексту як на рівні змісту, що є характерною особливістю текстів пісенно-поетичного жанру та уривків з художньої літератури, що мають лінгвосоціокультурну та країнознавчу цінність, так і на рівні оформлення будь-якого країнознавчого тексту, що реалізується за допомогою використання малюнків, схем, фотографій, ілюстрацій, що мають естетичний вплив на читача.

II. Мовні критерії відбору.

До мовних критеріїв відбору текстів країнознавчого характеру ми відносимо **граматичну, лексичну та стилістичну складність**. У нашому дослідженні екстралінгвістичні критерії зумовлюють лінгвістичні. Погоджуємося з думкою В. М. Топалової, яка в якості головного лінгвістичного критерію відбору визначає адекватність мовленнєвих засобів комунікативному наміру автора тексту, що ї є першоосновою тексту (Топалова, 1998, с. 56). Отже, ми будемо визначати адекватність використання мовленнєвих засобів спілкування в тексті з точки зору наявності в них актуального лінгвосоціокультурного компонента. Відповідно до мовного критерію відбору текстів країнознавчого характеру з метою формування ЛСКК у старшокласників на уроках країнознавства пропонуємо чітко дотримуватись лексичної, граматичної та стилістичної складності текстів на рівні B1-B2.

Вимоги до мовної форми текстів для читання мають варіюватися в залежності від виду читання. Нові лексичні одиниці, синтаксична структура речення, його довжина можуть утруднювати читання текстів. Звичайно, в текстах мають бути нові незнайомі лексичні одиниці. Беручи до уваги той факт, що ми будемо обирати лише цікаві, інформативні, сучасні, актуальні

тексти для учнів профільної школи, питання врахування мовної складності тексту має бути вирішене з урахуванням психічних, фізіологічних, розумових особливостей розвитку учнів підліткового віку та орієнтуватися на тенденції збереження здоров'я учнів в сучасній школі. Посильність та доступність, на думку Н. В. Єлухіної, є основними вимогами до текстів, але посильність не означає легкість. Занадто легкі тексти знижують його навчальні якості, а найефективнішою є та діяльність, що відбувається в умовах високої напруги психічної мобілізації його волі та уваги, чіткого функціонування всіх психічних механізмів (Елухина, 1978, с. 35).

Адекватне розуміння тексту та успішне вилучення лінгвосоціокультурної інформації забезпечується дешифруванням знайомих та незнайомих лексичних одиниць і залежить від характеру мовних одиниць, які визначають рівень складності лінгвістичної структури тексту. *Об'єктивна складність тексту* визначається за показниками лексичної різноманітності, синтаксичної складності, складністю мовленнєвого оформлення і труднощами стилю. Об'єктивна складність корелює з суб'єктивною трудностю тексту, тобто доступністю тексту для сприймання читачем. *Суб'єктивну складність* можна встановити різними способами: визначення часу, необхідного для читання тексту, відповіді на запитання, судження учнів про складність тексту. На семантичному рівні розуміння суб'єктивна трудність зумовлюється рівнем сформованості лексикону, рівнем сформованості власне текстових умінь читачів, умінням прогнозувати за контекстом значення і смисл незнайомих лексичних одиниць, виділяти головне, узагальнювати тощо. Отже, факторами які ускладнюють процес семантичного розуміння тексту є: на рівні мовного оформлення різноманітні лексичні одиниці, на рівні мовленнєвого оформлення великі за обсягом абзаци, на рівні стилю стилістичні елементи лексичного і синтаксичного рівнів (епітети, метафори тощо) (Новохатько, 2007, с. 75-76).

Звичайно, кількість незнайомих слів в текстах країнознавчого характеру залежить від виду читання. Так, в текстах для ознайомлювального

читання можуть використовуватись незнайомі лексичні одиниці, що не вплинуть суттєво на загальне розуміння тексту. При цьому кількість незнайомих слів у тексті, відповідно за результатами дослідження різних науковців може варіюватись від 8-10% до 20-25% (Елухина, 1978, с. 37). Щодо вивчаючого читання, кількість незнайомих слів не має дуже істотного значення, адже дозволяє використовувати словник. Основним же критерієм до стилістичної характеристики текстів для читання є співвідношення з нормами писемного мовлення (Елухина, 1978, с. 37).

Розглядаючи питання визначення мовної складності країнознавчого тексту, вважаємо доречним використати термін «readability», під яким К. Нуттал розуміє комбінацію структурних та граматичних складностей тексту, використання нових лексичних одиниць (Nuttall, 1996, с. 174). Існують різні способи визначення «readability». Автор пропонує як один з варіантів, визначення індексу «readability» (за М. Харрісоном), або, як зазначає К. Нуттал, покластися на свій викладацький досвід (Nuttall, 1996, с. 175).

В контексті досліджуваної проблеми, вважаємо за необхідне спиратись на думку Г. М. Лесохіної, яка в результаті аналізу методичної літератури з метою визначення виду читання адекватного завданню формування вмінь вилучати лінгвокультурологічну інформацію з тексту приходить до висновку, що саме **філологічне читання** є найбільш ефективним для навчання учнів вилучати інформацію лінгвокультурологічного характеру. Автор справедливо зауважує, що під час філологічного читання увага учнів має бути направлена не тільки на змістову інформацію, а і на лінгвістичну, адже інформація про культуру країни знаходиться і в лексичних і граматичних значеннях слів та всій системі мови. Філологічне читання передбачає літературознавчий та країнознавчий коментар, тобто повністю відповідає завданням формування ЛСКК на уроках країнознавства в старшій школі. Саме цей вид читання допомагає формувати культурну картину на основі пояснення учням значення безеквівалентної лексики, реалій, фразеологічних одиниць, іншомовної лексики, стилістичних засобів, що

використовує автор, як представник іншомовної культури (Лесохіна, 2012, с. 11-12). Проте, незалежно від виду читання, головним є можливість вилучати лінгвосоціокультурну інформацію з текстів різних жанрів на уроках країнознавства та формувати когнітивні, культурологічні, аксіологічні та літературознавчі навички, що входять до змісту ЛСКК у читанні.

Таким чином, мовний критерій відбору текстів для читання з метою формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства передбачає відбір текстів, лексична, граматична та стилістична складність яких не перевищує рівень володіння ІМ і К на рівні В1-В2, а філологічне читання на уроках країнознавства стане одним з методів створення іншомовної культурної картини світу у свідомості учнів на основі аналізу лексичних та граматичних особливостей ІМ як елементів системи цієї мови.

Кількісний критерій. Особливістю країнознавчих текстів, які ми пропонуємо для навчання англomовного читання в курсі «Країнознавство» є її жанрова та стилістична розмаїтість. Ці тексти можуть бути різними за обсягом: від одного слова, до кількох десятків сторінок (текст для домашнього читання). Погоджуємося з О. М. Солововою, що необхідно зберігати розумний баланс, акцентуючи увагу на певних аспектах.

По-перше, в повсякденному житті зустрічаються різні тексти, і їх всі треба навчити учнів правильно читати, вилучати потрібну лінгвосоціокультурну інформацію і критично переосмислювати. Особливо це стосується лаконічних, інформативних, прагматичних текстів.

По-друге, обсяг тексту визначається його форматом, мається на увазі, що текст може супроводжуватися графіками, схемами, таблицями. Все це також є текстами і дуже інформативними. Часто розібратися в них важче ніж прочитати великий за обсягом текст (Соловова, 2008, с. 149-150). Обсяг текстів країнознавчого характеру пов'язаний з видом читання. Так, тексти для вивчаючого читання мають бути короткими, щоб учні могли прочитати їх за 15 хвилин, включаючи час на користування словником. Для старших класів це можуть бути тексти довжиною 20-25 рядків, але для

ознайомлювального читання, особливо для домашнього завдання можуть використовуватись тексти обсягом 7-8 сторінок (Елухина, 1978, с. 37). О. В. Бирюк визначає оптимальний обсяг текстового матеріалу для читання на аудиторному занятті з урахуванням часу та швидкості читання, обсяг текстів для домашньої роботи, як вважає автор, не потрібно зменшувати, оскільки лінгвосоціокультурна інформація, отримана при їх читанні, може бути використана як матеріал для усного та писемного спілкування (Бирюк, 2006).

По-третє, занадто довгі тексти стомлюють, а короткі – надають відчуття успіху, але на коротких текстах не можна навчити багатьох видів читання. Більшість текстів для читання на уроках мають бути скороченими, через обмеження в часі, і тому, що інтенсивна робота над довгим текстом може стомлювати, а тим самим зменшити мотивацію до навчання (Nuttall, 1996, с. 174).

Крім того, різні типи текстів різного обсягу надають спектр різних поглядів на одне і те саме питання, формуючи інформаційні вміння, що пов'язані з визначенням достовірності судження та погляду на ту чи іншу проблему (Соловова, 2008, с. 76).

Отже, врахування кількісного критерію, а саме обсягу текстового матеріалу країнознавчого характеру, дозволяє говорити про адекватний обсяг тексту, який має співвідноситись з метою читання, корелювати з видом читання та враховувати особливості класного та домашнього читання. Так, на уроках країнознавства, ґрунтуючись на важливості взаємопов'язаного вивчення всіх видів мовленнєвої діяльності, з 45 хвилин уроку, ми можемо присвятити роботі з текстом лінгвосоціокультурного характеру 10 хвилин часу, в той час як для домашнього читання ми можемо (за потреби) обрати більший за обсягом текст. Пропонуємо співвідношення обсягу текстового матеріалу для класної та домашньої роботи 1/2.

Отже, в результаті виокремлення певних критеріїв відбору текстового країнознавчого матеріалу з метою формування ЛСКК в англomовному

читанні на уроках країнознавства, а саме: якісних критеріїв (критерії змісту: автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість; мовні критерії відбору: лексична складність, граматична складність, стилістична складність), кількісного критерію: обсяг текстового матеріалу. Враховуючи ці критерії нами був проведений відбір текстового матеріалу. Достовірність результатів аналізу текстів вимагав визначення їх необхідної кількості для вибірки. Спираючись на дослідження науковців, вважаємо достатньою для аналізу вибірку із 200 текстів (Британ, 2014, с. 70). Добір текстів здійснювався з англomовних країнознавчих сайтів. Загалом, було відібрано 200 країнознавчих текстів до чотирьох тематичних модулів: «Ірландія», «Канада», «Австралія», «Нова Зеландія». Загальний обсяг текстового матеріалу до кожного модуля, відібраного з країнознавчих сайтів, склав 50 текстів до кожного тематичного розділу, що дало змогу, в свою чергу сформувавши своєрідний банк країнознавчих Інтернет-джерел до курсу за вибором «Країнознавство», до кожного модулю (див. додаток Л). Відібраний текстовий матеріал був використаний в процесі проведення експериментального навчання. З результатами відбору текстового матеріалу за виділеними нами критеріями можна ознайомитись у навчальному посібнику з курсу країнознавства з формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників в англomовному читанні, присвяченому вивченню країнознавству Ірландії (Осадча, 2016а).

Основні положення підрозділу висвітлені у статті (Осадча, 2015b). Формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках елективного курсу «Країнознавство» відбувається на основі певної підсистеми вправ, обґрунтування та розробка якої є завданням наступного підрозділу.

2.2. Підсистема вправ для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство».

Обов'язковою умовою організації навчального процесу на основі нової методики є наявність чіткого уявлення про поетапність навчання і систему вправ, яка б забезпечувала ефективну реалізацію відповідної методики на практиці. Згідно з метою нашого дослідження необхідно розробити підсистему вправ для формування в учнів старших класів профільної школи ЛСКК у англомовному читанні в курсі країнознавства.

Адаптуючи в контексті нашого дослідження визначення системи вправ, запропоноване С. П. Шатіловим (Шатілов, 1986, с. 59), визначаємо **підсистему вправ** для формування у старшокласників ЛСКК в процесі читання англомовних країнознавчих текстів як **таку сукупність необхідних груп і підгруп вправ, що виконуються в такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірності формування всіх компонентів ЛСКК і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ЛСКК в заданих умовах.** Для побудови раціональної підсистеми вправ необхідно було визначити: 1) групи, види і типи вправ, що увійдуть до підсистеми; 2) послідовність розташування груп, видів і типів вправ з урахуванням етапів формування ЛСКК. Підсистема вправ для формування в учнів старших класів профільної школи ЛСКК у англомовному читанні в курсі країнознавства є складовою загальної системи вправ для формування ЛСКК та англомовної читацької компетентності в їх діалектичній взаємодії та взаємозалежності.

За останні десятиліття проблемою розробки підсистеми вправ для формування ЛСКК займалися багато дослідників (Коломінова О. О., Топалова В. М., Голованчук Л. П., Гордєєва А. Й., Рудакова Л. П., Бирюк О. В., Іванова А. С., Шукліна С. В., Писанко М. Л., Голуб І. Ю., Починок Т. В., Бачинська Н. Я.). Проте, в усіх дослідженнях зазначених

науковців є невисвітленими особливості розробки підсистеми вправ для формування у старшокласників ЛСКК у процесі англомовного читання в курсі за вибором «Країнознавство».

У зазначеній підсистемі вправ структурною одиницею методичної організації навчального матеріалу є вправа. Під вправами розуміємо цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, запропоновані для виконання учням в порядку збільшення мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь та характеру реально існуючих актів мови (Азимов & Щукин, 2009, с. 322). Традиційно, вправа містить декілька складників, а саме: завдання-інструкцію до вправи, зразок виконання завдання-інструкції (факультативно), виконання вправи і контроль / самоконтроль / взаємоконтроль виконання вправи.

Під час підбору вправ ми враховували сучасні **вимоги до структурних компонентів вправи**, сформульовані Н. К. Скляренко (Скляренко, 1999), та вимоги до вправ, адаптовані до країнознавчих текстів Л. П. Голованчук (Голованчук, 2000; 2003, с. 75-77), а саме: **культурологічної спрямованості завдання; вмотивованості; новизни завдання і комунікативної ситуації; зверненості до адресата мовлення; визначення пріоритетних форм роботи на уроці; наявності опор та наявності різних форм контролю вправ**. Вважаємо важливим наголосити на важливості **культурологічної спрямованості** вправи, що є першорядною вимогою (не факультативною) до вправ створених з метою формування ЛСКК в англомовному читанні у курсі за вибором «Країнознавство». Згідно з цією вимогою, завдання до вправи спрямовує комунікативно-пізнавальну діяльність учнів в процесі читання англомовних країнознавчих текстів для оволодіння лінгвосоціокультурною інформацією.

Вслід за О. В. Бирюк, висуваємо також вимогу **проблемності** до інструкції до вправи, де є невідомий компонент завдання. Реалізація вимоги проблемності є актуальною для вправ, спрямованих на розвиток умінь вилучати та інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, а також діяти

на її основі. Проблемність змісту вправи забезпечується відбором текстів, які містять недостатню, надлишкову або суперечливу інформацію (Бирюк, 2006, с. 88).

Проаналізувавши методичну літературу з проблеми, виділяємо такі **вимоги до виконання вправи: коректний вибір керування** (більшість вправ у нашій підсистемі є частково або мінімально керованими: часткове керування мовленнєвими діями учнів пов'язане з використанням спеціально створених опор та зразків виконання; мінімальний рівень керування обмежується лише комунікативним завданням, спрямованим на розуміння та інтерпретацію лінгвосоціокультурної інформації англомовного країнознавчого тексту); **забезпечення учнів необхідними опорами** (використовуються природні й штучно створені, змістові й смислові, вербальні й невербальні зорові опори; змістові опори представлені посторінковим коментарем незнайомих англомовних реалій, фотокартками і малюнками; в якості смислових опор використовуються ключові слова з автентичного тексту, таблиці, схеми, дати, цифри; учні користуються пам'ятками-інструкціями для виконання певних вправ); **вибір оптимального способу виконання вправи** (частина вправ виконується в класі у фронтальному або індивідуальному режимі, частина – у парах чи групах); **вибір місця її виконання** (вправи розробленої підсистеми виконуються як на уроці, так і в позаурочний час в режимах он-лайн та оф-лайн).

До **контролю виконання вправи** висуваємо вимоги **відповідності форми контролю і критерію оцінки об'єктам роботи та об'єктивності контролю** (читання як вид мовленнєвої діяльності носить рецептивний характер, отже, пропонуємо використовувати різноманітні тести; знаходження в тексті певних фактів; відповіді на запитання; підбір ілюстративного матеріалу до тексту; заповнення таблиць одержаною лінгвосоціокультурною інформацією, тобто контроль розуміння прочитаного з боку викладача та взаємоконтроль чи самоконтроль за ключами).

Представимо відібрані нами типи вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства в кореляції з наступними вимогами в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Класифікація типів вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство»

№	Вимоги	Типи вправ
1	вмотивованість	з комунікативною мотивацією, з комунікативно-рольовою мотивацією
2	комунікативність	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи
3	спрямованість навчальної дії на отримання або видачу інформації	рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні
4	ступінь керованості мовленнєвими діями учнів	з частковим керуванням, з мінімальним керуванням
5	наявність / відсутність опор	з використанням природних опор, з використанням штучно створених опор, без використання опор, із спеціально самостійно створеними опорами
6	спосіб організації	фронтальні, індивідуальні, парні, у малих групах, у командах
7	наявність дослідницького компоненту	із наявним дослідницьким компонентом, без дослідницького компоненту
8	характер виконання	усні, письмові
9	функція в навчанні	тренувальні, контрольні
10	місце / режим виконання	класні, домашні; он-лайн, оф-лайн

Таким чином, вправи, що увійдуть до розробленої нами підсистеми, мають відповідати наведеним вимогам до завдання та змісту вправи (вмотивованість, новизна, культурологічна спрямованість, проблемність), до її виконання (ступінь керованості мовленнєвими діями учнів, наявність або відсутність опор, вибір оптимальної форми організації вправи, місце її виконання, функція у навчанні), а також до контролю (відповідність способів контролю характеру діяльності учнів).

Перед розробкою підсистеми вправ, на основі запропонованих вимог до них, необхідно, насамперед, визначити основні етапи формування ЛСКК.

Беремо до уваги дослідження науковців, які виділяли різні етапи формування ЛСКК. Так, О. В. Бирюк запропонувала п'ять етапів, пов'язаних з оволодінням лінгвосоціокультурною інформацією, а саме: ознайомлювальний, орієнтовний, лінгвопізнавальний, змістовнопізнавальний та інтерпретаційний (Бирюк, 2006). Перші два етапи автор присвячує формуванню структурно-орієнтовного компоненту зазначеної компетентності. Виділяючи в структурі ЛСКК як суто лінгвосоціокультурний компонент, так і структурно-орієнтовний, пропонуємо виділяти **підготовчий, основний та завершальний** етапи процесу формування ЛСКК у читанні країнознавчих текстів. Основні завдання кожного з етапів наведемо в таблиці 2.4.

Розроблена нами підсистема вправ має на меті формування певної складової англомовної комунікативної компетентності, а саме ЛСКК у такому виді мовленнєвої діяльності як читання. Слідом за О. В. Бирюк (Бирюк, 2006, с. 79-80), запропонована підсистема вправ містить дві групи вправ, які є спрямованими на оволодіння певними аспектами мовленнєвої діяльності, відповідно до визначених нами структурно-орієнтовного та власне лінгвосоціокультурного компонентів ЛСКК. Враховуючи специфіку нашого дослідження, додаємо ще групи вправ, а саме: для формування мовленнєвих навичок читання, для розвитку вмінь читання, для формування і розвитку вмінь інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі.

Таким чином, перша група вправ націлена на оволодіння структурно-смісловою організацією англомовного країнознавчого тексту, друга група вправ спрямована на формування мовленнєвих навичок читання, третя група орієнтована на навчання розпізнавання та розуміння отриманої під час читання лінгвосоціокультурної інформації, четверта група вправ спрямована на розвиток вмінь різних видів читання країнознавчих текстів, а п'ята має на меті формування та розвиток вмінь адекватно порівнювати власну культуру з англомовною та представляти її лінгвосоціокультурний портрет в міжкультурному просторі. Кожна група вправ має відповідні підгрупи вправ

для оволодіння певним компонентом ЛСКК. Зміст кожної підгрупи вправ підсистеми для формування ЛСКК визначають відповідні типи й види вправ.

Таблиця 2.4

Етапи формування ЛСКК у читанні на уроках країнознавства

Етап	Основні завдання етапу:
I. Підготовчий	<p>Мотивація до читання країнознавчих текстів, розширення фонових лінгвосоціокультурних знань, формування навичок орієнтування в структурно-смісловій організації країнознавчих текстів різних жанрів за жанровими ознаками, знаходження та розуміння графічної й образної лінгвосоціокультурної інформації, прогнозування лінгвосоціокультурного змісту тексту за його структурними частинами, зняття лінгвістичних труднощів, формування за потреби чи активізація базових навичок і вмінь медіакомпетентності, підготовка до читання країнознавчих текстів різних літературних жанрів, активізація вже існуючих мовленнєвих навичок та вмінь.</p>
II. Основний	<p>Розвиток вмінь розпізнавати та виділяти лінгвосоціокультурну інформацію; розвиток вмінь вивчаючого, пошукового, переглядового та ознайомлювального видів читання країнознавчих текстів; розвиток читацьких вмінь, таких як: когнітивні (вміння працювати з будь-яким джерелом лінгвосоціокультурної інформації (словник, країнознавчий інтернет-сайт, електронний довідник тощо), вибирати найбільш прийнятне значення слова, враховуючи культурні реалії певної країни, встановлювати смислові зв'язки у тексті країнознавчого характеру, передбачати зміст тексту, вміння цілісного сприйняття країнознавчого тексту, виділяти головне та другорядне, узагальнювати лінгвосоціокультурну інформацію, знаходити основну проблему, що цікавить автора, осягнути спосіб побудови тексту, встановлювати часові та просторові відносини в країнознавчому тексті), культурознавчі (розпізнавати в тексті лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом значення, виділяти коло одиниць, що є важливими для розкриття тієї чи іншої теми, створювати культурні портрети героїв художніх і публіцистичних текстів), аксіологічні (вміння знаходити оціночну лексику, авторську оцінку та відділяти суб'єктивну думку від фактів) та літературознавчі (вміння знаходити в країнознавчому тексті образні засоби мови (фразеологізми, мовні кліше), вміння визначати модальність тексту). Залучення саморефлексії учнів шляхом аналізу ефективних способів отримання актуальної країнознавчої інформації за допомогою мережі Інтернет.</p>
III. Завершальний	<p>Аналіз та інтерпретація лінгвосоціокультурної інформації, формування та розвиток умінь інтерпретувати вилучену лінгвосоціокультурну інформацію в аспекті діалогу культур, впізнавання, співвіднесення, визначення та коментування характеристик культурологічного портрету англomовних народів, а також виділення спільного та відмінного між лінгвосоціокультурними фактами, соціальними оцінками, соціокультурними портретами англomовних і україномовних образів на основі лінгвосоціокультурних знань, отриманих у процесі читання країнознавчих текстів, формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників представляти свою культуру, країну в іншомовному середовищі, пояснювати факти та особливості рідної культури</p>

В узагальненому вигляді підсистема вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні країнознавчих текстів в курсі «Країнознавство» представлена в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Підсистема вправ для формування у старшокласників ЛСКК
в англomовному читанні на уроках країнознавства**

Етап	Групи і підгрупи вправ	Типи вправ	Види вправ
I. Підготовчий	<p>I. Група вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту</p> <p>1.1. Підгрупа вправ (ПГ) для розвитку вмінь орієнтуватися в структурно-сислової організації країнознавчих текстів різних жанрів.</p> <p>1.2. ПГ для розвитку вмінь аналізувати фоновий ілюстративний лінгвосоціокультурний матеріал.</p> <p>1.3. ПГ для формування або активізації навичок і вмінь медіакомпетентності.</p>	<p>Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково керовані, з природними опорами.</p>	<p>Вибір структурного елемента країнознавчого тексту, що відповідає його характеристикам; виконання тесту з вибірковою відповіддю; співставлення ілюстрацій з частинами тексту; пошук Інтернет-сайтів.</p>
	<p>II. Група вправ для формування навичок читання країнознавчих текстів</p> <p>2.1. ПГ для формування мовленнєвих лексичних навичок читання країнознавчих текстів.</p> <p>2.2. ПГ для формування мовленнєвих граматичних навичок читання країнознавчих текстів.</p>	<p>Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, частково керовані, з природними опорами / без опор</p>	<p>Упізнання лексичних одиниць, їх дефініція, переклад; диференціація граматичних структур, виконання тесту з вибірковою відповіддю.</p>
	<p>III. Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої у процесі читання лінгвосоціокультурної інформації</p> <p>3.1. ПГ для актуалізації фонових лінгвосоціокультурних знань.</p> <p>3.2. ПГ для формування навичок розпізнавання лінгвосоціокультурної інформації.</p> <p>3.3. ПГ для розвитку вмінь розуміння лінгвосоціокультурної інформації.</p>	<p>Рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково керовані, з природними опорами</p>	<p>Передбачення змісту країнознавчого тексту за лінгвосоціокультурними ознаками; вибір значення лінгвосоціокультурних реалій в довідковій літературі чи он-лайн тлумачному словнику.</p>

Продовження таблиці 2.5

II. Основний	<p>IV. Група вправ для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів</p> <p>4.1. ПГ для розвитку вмінь пошукового і переглядового читання країнознавчих текстів.</p> <p>4.2. ПГ для розвитку умінь ознайомлювального читання країнознавчих текстів.</p> <p>4.3. ПГ для розвитку умінь вивчаючого читання країнознавчих текстів.</p>	<p>Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, мінімально керовані</p>	<p>Читання з метою отримання лінгосоціокультурної інформації за ключовими словами; читання фрагментів і текстів з метою співвіднесення і порівняння вилученої лінгосоціокультурної інформації; вибір абзацу / речення, що розкриває тематику статті; заповнення тексту поданими реченнями, що пропущені; виправлення неправильних тверджень</p>
III. Завершальний	<p>V. Група вправ для інтерпретації лінгосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі</p> <p>5.1. ПГ для розвитку вмінь аналізувати лінгосоціокультурну інформацію.</p> <p>5.2. ПГ для розвитку вмінь інтерпретувати лінгосоціокультурну інформацію.</p> <p>5.3. ПГ для формування та розвитку вмінь створювати лінгосоціокультурний портрет англomовних країн, порівнювати його з рідною культурою та створювати власний англomовний культурологічний портрет для англomовного світу</p> <p>5.4. ПГ для контролю рівня сформованості ЛСКК.</p>	<p>Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, парні, групові, мінімально керовані</p>	<p>Відповіді на запитання до країнознавчого тексту; оцінювання лінгосоціокультурних фактів; обговорення лінгосоціокультурних проблем; інтерпретація прочитаної лінгосоціокультурної інформації; виконання тестів альтернативного / множинного вибору.</p>

Наведемо приклади до кожного з виділених етапів формування досліджуваної компетентності (див. рис 2.1).

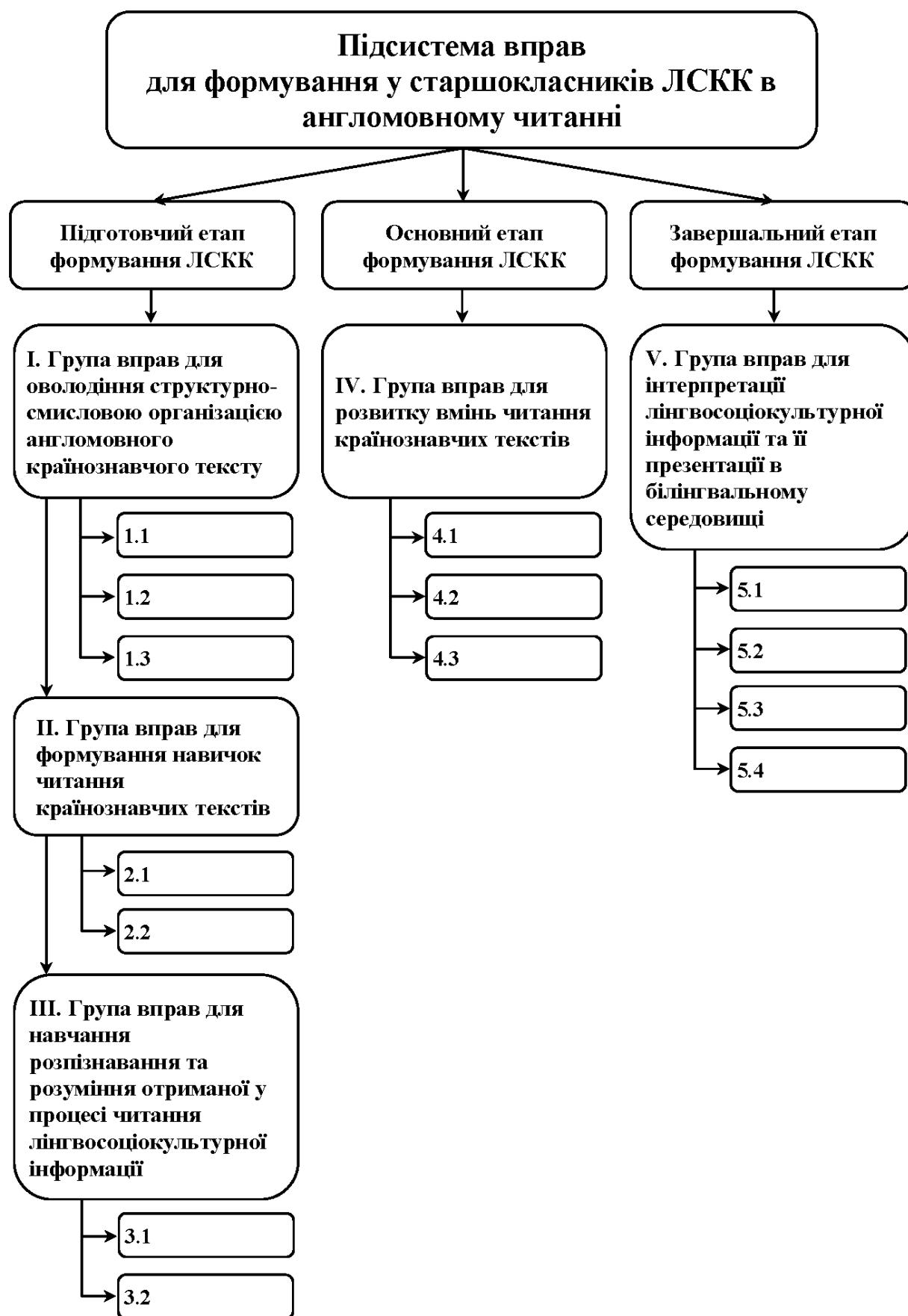


Рис.2.1. Підсистема вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства

I. Група вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту

В процесі реалізації групи вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту учні ознайомлюються з жанровими характеристиками англомовних країнознавчих текстів у процесі виконання умовно-комунікативних, рецептивно-репродуктивних вправ, пов'язаних з усвідомленням композиційної структури та комунікативних функцій структурних частин англомовних країнознавчих текстів різних жанрів. Ступінь керованості мовленнєвими діями учнів під час виконання вправ цієї групи є частково керованою. Видами вправ цієї групи виступають виділення окремих структурних частин тексту, визначення їхніх комунікативних функцій тощо. Розглянемо приклади вправ цієї групи.

1.1. Підгрупа (ПГ) для розвитку вмінь орієнтуватися в структурно-сисловій організації країнознавчих текстів різних жанрів.

Приклад 1: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета вправи: вдосконалювати навички учнів орієнтуватися в структурно-сисловій організації англомовного країнознавчого тексту.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

***Instruction:** You've just read an interesting article about the flora and fauna of New Zealand. Your friend hasn't read the article and asked you to give a summary of the article. You are short of time but you can't refuse her. Look through this article and make notes of its topic and the author's main ideas.*

Приклад 2: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета вправи: розвивати вміння учнів орієнтуватися в структурно-сисловій організації англомовної країнознавчої журнальної статті.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Instruction: Your friend has recommended you to read the article from *The Smith Journal* (<http://www.smithjournal.com.au/past-volumes>)



Read its headline, lead and conclusion. Predict what this article runs about. Tell your friend whether its information may be interesting for you, whether you would like to read the whole article. Explain your point of view.

1.2. ПГ для розвитку вмінь аналізувати фоновий ілюстративний лінгвосоціокультурний матеріал.

Приклад 3: умовно-комунікативна, рецептивна, частково керована.

Мета вправи: формувати навички учнів прогнозувати зміст англійської країнознавчої статті за малюнками.

Режим виконання: парна робота.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Instruction: Work in pairs. You are editors of the international youth magazine. Look at the photos. Whom can you recognize? What specific countries do the people in each photo come from? Can you guess their relation and contribution to Australia?



Queen Elizabeth II



Malcolm Turnbull



Peter Cosgrove

1.3. ПГ для формування або активізації навичок медіакомпетентності.

Приклад 4: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета вправи: розвивати та вдосконалювати вміння користуватися різними видами безкоштовних електронних словників і оперувати лінками.

Режим виконання: індивідуальна робота в режимі он-лайн.

Спосіб контролю: обговорення в групі.

***Instruction:** While reading about the history and the geographical position of Canada, you can come across some unknown word expressions which prevent you from understanding the meaning. Type the following addresses of some free on-line English-English and English-Ukrainian/Russian Dictionaries into the address field and browse them with the links and discuss in group which one is the most convenient in use for you.*

<http://www.merriam-webster.com/> ;

<http://www.macmillandictionary.com/> ;

<http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/> ;

<http://www.collinslanguage.com/free-online-english-dictionary.aspx>

II. Група вправ для формування навичок читання країнознавчих текстів

Група вправ для формування лексико-граматичних мовленнєвих навичок читання країнознавчих текстів спрямована на формування таких навичок, як: співвідносити форму слова з його значенням, здогадуватись про значення незнайомих слів за контекстуальними ключами, навички прогнозувати вживання лексичних одиниць у реченні, навички розпізнавати граматичну конструкцію у реченні та абзаці, співвідносити граматичну структуру речення зі значенням та змістом. Розглянемо приклади вправ цієї групи.

2.1. ПГ для формування лексичних мовленнєвих навичок читання країнознавчих текстів.

Приклад 5: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета вправи: навчити учнів розпізнавати значення слова за контекстом.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

***Instruction:** Read the passage about Ireland from the Encyclopedia and try to determine the meaning of the words in bold from the context. Discuss your ideas in class.*

Ireland (i/'aɪrlənd/; Irish: Éire ['e:ɾʲə]; Ulster-Scots: Airlann ['ɑ:rlən]) is an island in the North Atlantic **separated from** Great Britain to its east by the **North Channel**, the Irish Sea, and St George's Channel. It is the second-largest island of the British Isles, trailing only Great Britain, the third-largest in Europe, and the twentieth-largest on Earth.

Politically, Ireland is **divided** between the Republic of Ireland (officially also named Ireland), which **covers** five-sixths of the island, and Northern Ireland, a part of the United Kingdom, which covers the **remaining area** and is located in the northeast of the island. In 2011 the population of Ireland was about 6.4 million, ranking it the second-most populous island in Europe after Great Britain. Just under 4.6 million live in the Republic of Ireland and just over 1.8 million live in Northern Ireland.

The island's geography comprises **relatively low-lying** mountains surrounding a **central plain**, with several **navigable rivers** extending inland. The island has **lush vegetation**, a product of its mild but changeable climate which avoids extremes in temperature. Thick **woodlands** covered the island until the Middle Ages. As of 2013, the amount of land that is wooded in Ireland is about 11% of the total, compared with a European average of 35%. There are 26 **extant** mammal species native to Ireland. The Irish climate is very moderated and classified as **oceanic**. As a result, winters are milder than expected for such a northerly area. However, summers are cooler than those in Continental Europe. Rainfall and cloud cover are **abundant**.

Приклад 6: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета вправи: навчити учнів співвідносити термін з його значенням.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: a) Your friend has some doubts about the explaining of some notions and Proper names from the text about the political system of Ireland. Match the word combinations to their meanings.

the Dáil	the prime minister
the Seanad	the part of the Commonwealth
the Taoiseach	a period of rapid economic expansion
the Celtic Tiger period	the lower house of parliament
a sovereign state	an independent country
a constituent country	the upper house of parliament

b) Using the word combinations above as the key words, tell about the political system of the Republic of Ireland.

Приклад 7: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета вправи: розвивати мовну здогадку учнів.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: самоконтроль.

Instruction: a) Visiting Canada you can hear two anthems (the royal 'God save the Queen' and the national 'O Canada'. Work in groups of four. To have a full picture of the general information about Canada you have to read the national anthem. While downloading the document some of the words were deleted. Read the lyrics and guess what the words from the box were missed.

patriot guard (3)	glorious	native	glowing
<p>O Canada!</p> <p>Our home and _____ land!</p> <p>True _____ love in all thy sons command.</p> <p>With _____ hearts we see thee rise,</p> <p>The True North strong and free!</p> <p>From far and wide,</p> <p>O Canada, we stand on _____ for thee.</p> <p>God keep our land _____ and free!</p> <p>O Canada, we stand on _____ for thee.</p> <p>O Canada, we stand on _____ for thee.</p>			

b) Now listen to the anthem and sing together. Check yourself.

2.1. ПГ для формування граматичних мовленнєвих навичок читання країнознавчих текстів.

Приклад 8: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета вправи: навчити учнів розпізнавати значення граматичних структур *used to, to be used, to to get used to* за контекстом.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: Read the extract of the text which was taken from the diary of an old lady from Canberra and try to determine the meaning of the grammatical structures in bold from the context and define their meaning. Discuss your ideas in class.

III. Група вправ для навчання розпізнавання, розуміння та інтерпретації отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації

3.1. ПГ для актуалізації фонових лінгвосоціокультурних знань.

Приклад 9: умовно-комунікативна, продуктивна.

Мета вправи: активізувати фонові лінгвосоціокультурні знання учнів.

Режим виконання: фронтальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: Have you ever dreamt of travelling to Canada? Imagine you have a chance to visit this wonderful English-speaking country. Before you start your journey, you have to refresh some of your previous general knowledge and answer some questions:

1. What do you remember about Canada?
2. What continent is Canada situated?
3. Is it far from the USA?
4. What is the capital of Canada?
5. Is Canada a constitutional monarchy or a parliamentary republic?
6. The only official language in Canada is English, isn't it?
7. Do you know anything about the way of life in Canada?
8. Can you name any famous people who were born there?

9. What do you know about the relationship between Canada and our country?

10. What do you know about the flora and fauna in Canada?

As you see, there is much to be learnt about this unique country.

3.2. ПГ для формування навичок розпізнавання лінгвосоціокультурної інформації.

Приклад 10: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, некерована.

Мета вправи: формувати навички розпізнавання лінгвосоціокультурної інформації.

Режим виконання: індивідуальна робота. Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: *Read the article and underline anything that surprises you about the Australian character or that you think is not fair. Discuss with your partner.*

Основний етап

Мета основного етапу формування ЛСКК полягає в формуванні та розвитку читацьких вмінь, пов'язаних з розумінням лінгвосоціокультурної інформації при читанні країнознавчого тексту. Реалізація цієї мети забезпечується виконанням рецептивних, рецептивно-репродуктивних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ. Головним видом діяльності виступає читання країнознавчих текстів, метою якого є знайти, зрозуміти й оцінити лінгвосоціокультурну інформацію. Виконання вправ на цьому етапі передбачає різні режими читання та зміну одного виду читання іншим.

3.3. ПГ для розвитку вмінь розуміння лінгвосоціокультурної інформації.

Приклад 11: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, некерована.

Мета вправи: розвивати вміння вилучати лінгвосоціокультурну інформацію.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: *If you want to have the full impression about Canada and its national character, you should also read some poems about this wonderful country. Click on the link <http://www.poetryatlas.com/poetry/poem/990/canada.html>*

Read the poem and pay attention to the author's style. Be ready to prove your ideas in class.

Приклад 12: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, некерована.

Мета вправи: розвивати вміння розуміння лінгвосоціокультурної інформації.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: *You have just read about Canadian manners. Read some facts about Canadian manners and agree or disagree with them.*

1. Canadians have strong conventions of social etiquette.
2. Canadians value honesty, sensitivity, empathy and have respect for the privacy and individualism of others.
3. Ties and jackets have become increasingly uncommon in all offices in Canada.
4. Canadians usually shake hands to introduce themselves, but they don't shake hands before departing.
5. The three most common taboos in Canadian life are sex, politics, and religion, as they are considered extremely personal, private matters.
6. Canada has a "waiting in line" culture.
7. Being a good conversationalist in Canada is generally a matter of being able to sense a person's level of comfort on different personal topics.

IV. Група вправ для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів

4.1. ПГ для розвитку умінь пошукового і переглядового читання країнознавчих текстів.

Приклад 13: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета вправи: розвивати вміння пошукового і переглядового читання країнознавчих текстів.

Режим виконання: парна робота.

Спосіб контролю: самоконтроль.

Instruction: Work in pairs. Look through the text about Australia and then categorize the information in 3 general areas of concern: culture, education and entertainment. Present your categories to the rest of the class.

4.2. ПГ для розвитку умінь ознайомлювального читання країнознавчих текстів.

Приклад 14: комунікативна рецептивно-репродуктивна, некерована.

Мета вправи: навчити учнів читати країнознавчий текст для загального розуміння інформації.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: You want to know more about the political system of New Zealand because it is your dream to visit this country one day. Read the newspaper report online and be ready to put the extracts from the article into the correct order.

Завершальний етап є останнім етапом формування досліджуваної ЛСКК, на якому передбачається формування та розвиток умінь інтерпретувати вилучену лінгвосоціокультурну інформацію в аспекті діалогу культур при виконанні учнями умовно-комунікативних і комунікативних рецептивно-репродуктивних і рецептивно-продуктивних вправ.

V. Група вправ для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі

5.1. ПГ для розвитку вмінь аналізувати лінгвосоціокультурну інформацію.

Приклад 15: комунікативна, рецептивно-продуктивна, некерована.

Мета вправи: розвивати вміння аналізувати лінгвосоціокультурну інформацію.

Режим виконання: групова робота.

Спосіб контролю: самоконтроль.

Instruction: Work in groups of four. You are the teams of news editors at a national TV station. Look through the article online and point out the crosscultural similarities and differences between the Canadians and the Ukrainians to present this information during the prime time.

5.2. ПГ для розвитку вмінь інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію.

Приклад 16: комунікативна, рецептивно-продуктивна, некерована.

Мета вправи: розвивати вміння інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію

Режим виконання: групова робота.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Instruction: Work in groups of four. You are international news reporters. Using the expressions from the box discuss the messages communicated in the article.

Useful Expressions
*The way I understand this text / passage, the author seems to think / feel / believe that ...
*To my way of thinking, the writer seems to suggest that ...
*I personally believe that the main message in this text / passage is ...

5.3. ПГ для формування та розвитку вмінь створювати лінгвосоціокультурний портрет англомовних країн, порівнювати його з рідною культурою та створювати власний англомовний культурологічний портрет для англомовного світу.

Приклад 17: комунікативна, рецептивно-продуктивна, некерована.

Мета вправи: розвинути вміння створювати лінгвосоціокультурний портрет англомовних країн, порівнювати його з рідною культурою та створювати власний англомовний культурологічний портрет

Режим виконання: групова робота.

Instruction: You have read the text about the stereotypes that people have about the way of life in New Zealand. Look through the text one more time and be ready to compare the way of life in Ukraine and New Zealand.

Приклад 18: комунікативна, продуктивна, некерована.

Мета вправи: розвинути вміння створювати лінгвосоціокультурний портрет англомовних країн, порівнювати його з рідною культурою та створювати власний англомовний культурологічний портрет

Режим виконання: індивідуальна робота.

Instruction: You are asked to write the article about Ukrainian way of life to the local magazine which is popular among teenagers in New Zealand.

5.4. ПГ для контролю рівня сформованості ЛСКК.

Приклад 19: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, некерована для контролю рівня сформованості ЛСКК.

Мета вправи: визначити рівень сформованості ЛСКК.

Режим виконання: парна робота.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Instruction: You have just returned from Australia where you have learnt a lot about some local traditions and customs. Which of these sentences containing the information from the text are correct? Correct the information.

Приклад 20: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, некерована для контролю розуміння лінгвосоціокультурної інформації.

Мета вправи: визначити рівень розуміння лінгвосоціокультурної інформації.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль за допомогою ключа.

Instruction: *You have already come back from Australia and you have learnt a lot about the geographical position and history. Which of these sentences are true and which are false? Give the proper information.*

1. Australia is an island country. T / F
2. It is the world's sixth-largest country by total area. T / F
3. Australia is situated in the southwestern Pacific Ocean. T / F
4. On 1 January 1901, the six colonies federated, forming the Commonwealth of Australia. T / F
5. The official languages are English and Australian, T / F
6. Australia was discovered in 1770. T / F
7. The population is concentrated in the western states and on the coast. T / F
8. Australia is a member of G20. T / F

Key: 1 – F, 2 – T, 3 – F, 4 – T, 5 – F, 6 – F, 7 – F, 8 – T.

Приклад 21: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, некерована для контролю розуміння ЛСКК.

Мета вправи: визначити рівень сформованості ЛСКК.

Режим виконання: індивідуальна робота.

Спосіб контролю: контроль за допомогою ключа.

Instruction: *You want to participate in the TV programme 'The Wittiest'. The branch of your knowledge is New Zealand. Do the test to check your general knowledge before taking part in the casting. Chose the proper item, check yourself with a key.*

- | | |
|---|--|
| 1. New Zealand is an island country ... | 6. One of the national symbols of New Zealand is kiwi, it is a ... |
| a) 100 miles from Australia | a) fruit |
| b) 1,000 miles from Australia | b) berry |
| c) 10,000 miles from Australia | |

2. The capital of New Zealand is
- a) Wellington
 - b) Canberra
 - c) Christchurch
3. New Zealand is a
- a) parliamentary republic
 - b) constitutional monarchy
 - c) absolute monarchy
4. New Zealand has ... a year.
- a) nearly 400 earthquakes
 - b) nearly 40 earthquakes
 - c) nearly 4 earthquakes
5. In New Zealand the middle of summer is in ...
- a) July
 - b) June
 - c) January
6. The national symbol of New Zealand is
- a) kiwi
 - b) sheep
 - c) bird
7. The official languages of New Zealand are ...
- a) English and Maori
 - b) English and Zealandian
 - c) English and Australian
8. One of the following holidays is NOT an official public holiday, it is ...
- a) Queen Elizabeth's Birthday
 - b) Labour Day
 - c) Victory Day
9. The climate of New Zealand is
- a) subtropical
 - b) temperate
 - c) continental
10. They call ... 'ANZAC' Day
- a) Soldier's Honour Day
 - b) New Year's Day
 - c) Christmas Day

Key: 1. b, 2 a, 3. b, 4. a, 5. c, 6. c, 7. a, 8. c, 9. b, 10. a.

Комплекси вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства подані в додатку В в повному обсязі. Відповідно до авторської програми елективного курсу «Країнознавство» ми розробили комплекси вправ до всіх чотирьох змістових модулів курсу, а саме, комплекси вправ до вивчення тем «Канада», «Ірландія», Австралія» та «Нова Зеландія» (Комплекс вправ з вивчення змістового модуля «Канада» – Додаток В.1, Комплекс вправ з вивчення змістового модуля «Ірландія» – Додаток В.2, Комплекс вправ з вивчення

змістового модуля «Австралія» - Додаток В.3, Комплекс вправ з вивчення змістового модуля «Нова Зеландія» - Додаток В.4).

Необхідно зазначити, що розподіл вправ згідно з етапами формування ЛСКК у читанні є орієнтовним, і кількісне співвідношення вправ кожної підгрупи може бути скоригованим вчителем залежно від рівня сформованості відповідних умінь учнів профільної школи.

Отже, ми представили підсистему вправ, яка є одним із ключових компонентів розробленої нами методики формування в учнів старших класів профільної школи ЛСКК у англомовному читанні в курсі країнознавства. Запропонована нами підсистема вправ складається із п'яти груп вправ: для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту; для формування навичок читання країнознавчих текстів; для навчання розпізнавання та розуміння отриманої під час читання лінгвосоціокультурної інформації; для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів; для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі, які, в свою чергу, розподіляються на відповідні підгрупи вправ. Запропоновану підсистему вправ було проілюстровано низкою прикладів з метою продемонструвати особливості формування ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства і описано за визначеними критеріями. Основні положення підрозділу відображено в статтях (Осадча, 2015e, Osadcha, 2016).

Результати дослідження закладають наукову основу для розробки підсистем вправ для формування ЛСКК для інших категорій учнів. Перспективою дослідження є розробка моделі навчального процесу на основі запропонованої підсистеми вправ, експериментальна перевірка ефективності запропонованої підсистеми вправ і розробка програми навчального елективного курсу «Країнознавство» для профільної школи з метою формування ЛСКК в англомовному читанні.

2.3. Модель організації процесу формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні на уроках країнознавства

Розроблена нами у попередньому підрозділі підсистема вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства може бути ефективною лише за умови розробки відповідної моделі організації навчального процесу, спираючись на здобутки вже існуючих концепцій розробки авторських програм та курсів з вивчення ІМ і К (Соловова, 2002; Graves, 2000; Straub, 1999).

Мета створення відповідної моделі полягає у вирішенні питання логічної послідовності навчальних дій учителя і учнів профільної школи, спираючись на запропоновану нами відповідну підсистему вправ. Розробка будь-якої моделі навчання, яку в методичній літературі визначають як індивідуальну інтерпретацію методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи, залежить від низки чинників. До них належать: підходи та принципи навчання ІМ, у межах яких виконується дослідження; мета; засоби; суб'єкт; ступінь навчання та навчальна дисципліна, у межах якої реалізується запропонована модель; етапність організації навчання та її відповідність сучасним тенденціям в профільній освіті.

Перейдемо до викладу розробленої нами моделі організації навчального процесу. Для цього ми маємо, перш за все, згадати принципи, на яких буде базуватися модель формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, які були розглянуті в попередньому розділі: дидактичні (принцип міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії) та методичні принципи (інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня, поетапного формування ЛСКК), що створюють теоретичне підґрунтя для

організації навчання читання з метою формування ЛСКК старшокласників на уроках країнознавства в профільній школі.

Проте успіх організації освітнього процесу у курсі за вибором «Країнознавство» у профільній школі зумовлений ще й принципами навчання, згідно з якими він відбувається в межах курсу за вибором. В основу організації навчання за елективним курсом «Країнознавство» покладені методичні засади, на яких будуватиметься процес формування у старшокласників ЛСКК у читанні.

Оскільки навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності неможливо здійснювати, не враховуючи взаємозв'язок і взаємозалежність усіх видів мовленнєвої діяльності (Черниш, 2013, с. 260), навчання в межах зазначеного курсу, згідно з нашими переконаннями, необхідно здійснювати з урахуванням **принципу інтеграції та диференціації**, що передбачає комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, проте концентруватися на формуванні ЛСКК, а саме: набутті відповідних лінгвосоціокультурних знань, формуванні мовленнєвих навичок читання та лінгвосоціокультурних умінь, оволодінні здатністю та готовністю до міжкультурної опосередкованої взаємодії з автором країнознавчого тексту як з представником іншомовної культури. Специфіка цього принципу у викладанні країнознавства полягає також в інтеграції міжпредметних зв'язків з профільних дисциплін філологічного циклу, географією, всесвітньою історією, під якою ми розуміємо здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певних навчальних предметів і освітніх галузей. Країнознавство забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків на рівні повторення раніше вивченого матеріалу з декількох навчальних предметів, вивчення нового лінгвосоціокультурного матеріалу, опанування загальними розумовими операціями та навчально-дослідними стратегіями. Погоджуємося з В. П. Фурмановою, що «Країнознавство» як самостійна дисципліна має комплексний характер, враховуючи географічні аспекти,

історичні, етнографічні, соціальні та ін., які мають інтегруватися один з одним, що призводить до формування «суспільного фону». За В. П. Фурмановою, під суспільним фоном розуміємо сукупність країнознавчих знань, інтеграцію різних аспектів буття (географічні аспекти, історичні, етнографічні, соціальні та ін.), що змінили свою якість та створили структуру навчальної дисципліни. Структура суспільного фону складається з певних аспектів вивчення: територіально-структурного, історичного, теоретично-концептуального, інтернаціонально-порівняльного, культурно-художнього. Структура суспільного фону і є предметом вивчення країнознавства як навчальної дисципліни (Фурманова, 1985, с. 16).

Особливо важливим принципом у розробці курсу за вибором «Країнознавство» є вирішення проблеми його організації, а саме **модульності його структури**. Вслід за О. М. Солововою, під модулем ми розуміємо автономну частину курсу, що має цільову програму дій, необхідне програмне та навчально-методичне забезпечення, достатнє для побудови різних освітніх траєкторій у його межах, що легко поєднується з іншими модульними курсами, а за необхідності його зміст, організаційну форму та обсяг можна змінити за рахунок гнучкості його структури. Використання модульної системи надає можливість швидко реагувати на зміни цілей навчання або вимог до підготовки випускників профільної школи шляхом додавання або вилучення окремих модулів, розширення або звуження їх змісту, встановлення гнучкої послідовності модулів у межах курсу за вибором.

Отже, модульне навчання в межах курсу за вибором «Країнознавство» має бути організоване згідно з модулями, які ми розглядаємо як завершені й самостійні одиниці навчальних циклів з одного боку, а з іншого – як банк країнознавчої інформації. Кожний розділ та тема розглядаються нами як автономний міні-курс, які можна вивчати у варійованій послідовності, що надає освітньому процесу певної демократичності та гнучкості, збоку як вчителя, так і учня. Старшокласник може самостійно працювати із запропонованою йому програмою, що складається з плану навчальної

діяльності, банку лінгвосоціокультурної інформації та методичних інструкцій, а вчитель може виконувати функції, від інформаційно-контролюючих до консультативно-координуючих (Соловова, 2002, с. 14).

Модульна організація навчання у межах курсу за вибором «Країнознавство» передбачає дотримання **принципу гнучкості та нелінійності** (за Черниш В. В. (Черниш, 2013)) моделювання змісту країнознавчого матеріалу. Вказаний принцип пов'язаний із принципом модульності структури курсу, адже вони є взаємозумовленими та доповнюють один одного. Нелінійність побудови елективного курсу дозволяє варіювати структуру організації навчання в межах кожного окремого модуля, тобто теми подаються непослідовно, засвоєння кожного наступного модульного блоку інформації не спирається на попередній. Кожна тема та підтема є своєрідним банком лінгвосоціокультурної інформації, що сконцентрована в країнознавчих текстах різного стилю та жанру. Кожен блок інформації є самодостатнім елементом, що дозволяє варіювати порядок його вивчення, дозволяючи зробити викладання курсу гнучким. Щодо визначення тематики блоків інформації про кожну з окремих англomовних країн, вважаємо доцільним спиратись на методику створення та роботи з культурограмами, запропоновану Ю. Б. Кузьменковою (Кузьменкова, 2013, с. 166). Культурограмна організація матеріалу дозволяє створити банк країнознавчої інформації з високим лінгвосоціокультурним потенціалом та організувати матеріал за певною схемою (Осадча, 2014а). Курс за вибором «Країнознавство» складається з 4 модулів, присвячених вивченню країнознавства Ірландії, Канади, Австралії та Нової Зеландії. Модульна структура курсу дозволяє вивчати блоки інформації у будь-якій послідовності. Кожний модуль, у свою чергу, має також динамічну організацію, що дає можливість вивчати теми в будь-якій послідовності, але, кожен модуль має орієнтовану культурограмну організацію (див. табл. 2.6).

Для виявлення читацьких інтересів учнів з метою наповнення кожного блоку лінгвосоціокультурної інформації в культурограмі курсу за вибором

«Країнознавство» нами було проведено анкетування, в якому взяли участь 289 респондентів спеціалізованої школи I-III ступенів №125 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови, спеціалізованої загальноосвітньої середньої школи № 1 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Чернігова та Радянськослобідської ЗОШ I-III ст. Чернігівського району Чернігівської області. Для підготовки матеріалів анкети та під час проведення анкетування ми керувалися основними рекомендаціями педагогів, психологів і соціологів (Загвязинский, 2001; Шейко, 2002).

Таблиця 2.6

Структура організації банку країнознавчої інформації з кожного модулю в курсі за вибором «Країнознавство»

Назва модуля	Зміст модуля
Background	land and climate, history
People	population, language, religion, general attitudes, personal appearance
Customs	greetings, gestures, visiting, eating
Lifestyle	family, dating, marriage, diet, recreation, holidays, commerce
Society	government, economy, education, health, transport, communication
Social interaction	space distancing, attitude to time, display of emotions
Communication	communicative support, safe and dangerous topics, contact organization, conversational Do's and Taboo's

Старшокласникам було запропоновано визначити своє ставлення до окреслених країнознавчих тем і підтем лінгвосоціокультурного характеру як позитивне (підзаголовок «з інтересом»), нейтральне (підзаголовок «якщо необхідно») та негативне (підзаголовок «тільки у виключному випадку»). За результатами анкетування, на думку респондентів, у курсі за вибором «Країнознавство» бажано було б знайомитися з лінгвосоціокультурною інформацією про: Велику Британію та США – 17%, Австралію, Нову Зеландію, Канаду та Ірландію – 17%, Велику Британію, США, Австралію, Нову Зеландію, Канаду та Ірландію – 66%.

За результатами анкетування респонденти проявили найбільший інтерес до тем «People» (population – 50,5%; language – 66,3%), «Customs»

(visiting – 36,5%; eating – 65,9%), «Lifestyle» (family – 64,4%, holidays – 54,3%), «Communication» (safe and dangerous topics – 46,6%, conversational Do's and Taboo's – 45%).

Нейтральне ставлення превалювало до тем «Background» (land – 43,6%; climate – 42,1%; history – 41,9%), «People» (general attitudes – 41%, personal appearance – 45%), «Customs» (greetings – 42,1%;, gestures – 38%), «Lifestyle» (dating – 36%, marriage – 35%, diet – 38%), «Society» (education – 31%, health – 34%, transport – 31%), «Communication» (communicative support – 38,9%).

Серед запропонованих підтем лінгвосоціокультурного характеру найменш цікавими для респондентів виявилися підтеми «Background» (climate – 22 %), «People» (religion – 15%), «Society» (government – 29%, economy – 25%).

На питання в чому цінність курсу за вибором «Країнознавство» для респондентів, більшість наголошували на тому, що це цікавий урок, на якому можна дізнатись багато нової важливої інформації про англomовні країни, що розширює кругозір та може стати при нагоді під час подорожі, а, можливо, і під час перебування за кордоном. Врахування інтересів старшокласників до тематики країнознавчих текстів дозволить організувати процес формування ЛСКК відповідно до їхніх потреб, тим самим підсилити мотивацію до навчання учнів.

Наступним кроком у вирішенні завдання щодо створення моделі організації освітнього процесу є визначення об'єкта, мети, суб'єкта, засобів навчання, ступеня й очікуваного результату від формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні в межах курсу за вибором «Країнознавство» і реалізація такої моделі у освітньому процесі профільного навчання.

Об'єктом навчання в моделі організації процесу формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства є, власне, процес формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства.

Метою навчання є формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Суб'єктами навчання є учні профільної школи, що навчаються за профілем іноземної філології (11 класи).

Отже, модель формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні реалізується в межах курсу за вибором «Країнознавство» (11 клас), який поглиблює та розширює межі навчальної дисципліни «Англійська мова», доповнюючи її зміст та інтегруючи його зі змістом предметів суспільно-гуманітарного циклу. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, курс за вибором «Країнознавство» належить до основних курсів за вибором. Запропонована модель має бути реалізована в межах кількості годин, відведених на вивчення курсу за вибором «Країнознавство». Укладачі програм для курсів за вибором «Країнознавство» (10 - 11 класи) рекомендують навчальне навантаження з предмета в кількості 2 години на тиждень, тобто 70 годин на рік (Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: профільний рівень, 2010, сс. 120-124). Проте загальноосвітні заклади на основі типових навчальних планів складають щороку робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова загальної середньої освіти з урахуванням особливостей організації навчального процесу, тобто адміністрація кожного освітнього закладу може запропонувати самостійно визначити навчальне навантаження на курс за вибором. Існує помітна тенденція до зменшення навчального навантаження на елективні курси до 1 години на тиждень, тобто 35 годин на рік, що, на нашу думку, призводить лише до поверхневого вивчення предмета. Тому, створена нами модель формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство» розрахована на 2-годинне тижневе навчальне навантаження, тобто 70 годин на рік на класну роботу.

Розподіл годин між темами передбачає визначення необхідного часу для здійснення контролю. Система контролю результатів формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні країнознавчих текстів складається з поточного, тематичного і рубіжного контролю. Поточний контроль здійснюється вчителем під час виконання кожної вправи. Тематичний контроль проводиться після кожного модуля вчителем і займає одну годину. Рубіжний контроль передбачено в кінці навчального року на останньому уроці. Отже, навчання реалізується у межах 70 навчальних годин, з яких 4 – контрольні заняття, які відповідають формам тематичного (4 години) і рубіжного контролю (2 година), і передбачає опрацювання модулів: «Канада», «Ірландія», «Австралія» та «Нова Зеландія».

Погоджуємося з О. М. Солововою, яка стверджує, що при відборі матеріалу країнознавчого характеру не можна обмежуватися інформацією про одну із країн та ігнорувати інформацію про інші країни, що обмежить можливості компаративістського країнознавчого аналізу (Соловова, 2008, с. 76). Тому, враховуючи попередній досвід вчителів зі створення авторських програм до курсу за вибором «Країнознавство», ми не будемо обмежувати його інформацією лише про Велику Британію (10 клас) та США (11 клас), а розширимо його лінгвосоціокультурну цінність інформацією про інші англomовні країни світу, що задовольнить потреби учнів у новій цікавій інформації, розширить лінгвосоціокультурні межі курсу за вибором, надасть широке поле для компаративістського аналізу і унеможливить дублювання тем із уроками ІМ у старшій профільній школі.

Ми вважаємо за доцільне вивчати матеріал однієї теми в межах окремого навчального модуля, оскільки тема є завершеною структурною одиницею навчальної програми. Отже, пропонуємо в курс за вибором «Країнознавство» (10 клас) включити два навчальні модулі: «Велика Британія» і «США», а в курс за вибором «Країнознавство» (11 клас), модель навчального процесу якого ми описуємо, включити чотири навчальні модулі:

«Канада», «Австралія», «Нова Зеландія» та «Ірландія», по два модулі на кожний семестр (див. табл. 2.7 і табл. 2.8).

Таблиця 2.7

Орієнтована структура курсу за вибором

«Країнознавство» 10 клас

Номер	Навчальний модуль	Тема	Процентне співвідношення навчального часу на вивчення кожного модуля	Кількість годин
1.	I	Великобританія	50%	35
2.	II	США	50%	35
Кількість годин: 70 (класна робота)				

Таблиця 2.8

Орієнтована структура та розподіл годин курсу за вибором

«Країнознавство» 11 клас

Номер	Навчальний модуль	Тема	Процентне співвідношення навчального часу на вивчення кожного модуля	Кількість годин класної роботи учнів	Кількість годин на рубіжний контроль
1.	I	Ірландія	25%	17	1
2.	II	Канада	25%	17	
3.	III	Австралія	25%	17	1
4.	IV	Нова Зеландія	25%	17	
Кількість годин: 70 (класна робота)					

Організація вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні в межах курсу за вибором «Країнознавство» (11 клас) передбачає використання певної моделі навчання, основними ознаками якої є системність та використання інтегрованого підходу до освітнього процесу викладання країнознавства. Реалізацію цієї моделі передбачено в освітньому процесі вивчення курсу за вибором «Країнознавство» (11 клас) профільної школи.

Продемонструємо тематичне планування курсу за вибором «Країнознавство» (11 клас) із зазначенням змісту кожного заняття відповідно до виділених етапів формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства (підготовчий, основний та завершальний етапи процесу формування ЛСКК в англomовному читанні країнознавчих текстів).

Модуль 1. «Ірландія».

Підготовчий етап.

1. Загальна інформація та географічне розташування Ірландії. Мотивація до читання країнознавчих текстів про Ірландію, розширення фонових лінгвосоціокультурних знань про Ірландію, знаходження та розуміння графічної й образної лінгвосоціокультурної інформації, прогнозування лінгвосоціокультурного змісту тексту за його структурними частинами.

2. Символи та емблеми Ірландії. Формування навичок орієнтування в структурно смисловій організації країнознавчих текстів різних жанрів за жанровими ознаками на матеріалі, присвяченому семіотиці Ірландії.

3. Національний гімн Ірландії. Знаходження та розуміння графічної й образної лінгвосоціокультурної інформації, прогнозування лінгвосоціокультурного змісту тексту за його структурними частинами.

4. Міста Ірландії. Дублін. Зняття лінгвістичних труднощів, формування та активізація базових навичок і вмінь медіакомпетентності.

5. Історія Ірландії. Підготовка до читання країнознавчих текстів різних літературних жанрів, активізація вже існуючих мовленнєвих навичок та вмінь.

6. Ірландська поезія. Знаходження та розуміння образної лінгвосоціокультурної інформації, прогнозування лінгвосоціокультурного змісту поетичного тексту.

Основний етап.

7. Спорт в Ірландії. Розвиток вмінь розпізнавати та виділяти лінгвосоціокультурну інформацію. Розвиток культурознавчих вмінь

(розпізнавати в тексті лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом значення, виділяти коло одиниць, що є важливими для розкриття тієї чи іншої теми, створювати культурні портрети героїв художніх і публіцистичних текстів).

8. Відомі ірландські приказки та висловлювання. Розвиток вмінь вивчаючого виду читання.

9. Культурні «За» та «Проти». Розвиток читацьких когнітивних вмінь: вміння працювати з будь-яким джерелом лінгвосоціокультурної інформації (словник, країнознавчий інтернет-сайт, електронний довідник тощо), вибирати найбільш прийнятне значення слова, враховуючи культурні реалії певної країни.

10. Відомі ірландці. Ірландський Джеймс Бонд. Розвиток вмінь встановлювати смислові зв'язки у тексті країнознавчого характеру, передбачати зміст тексту, цілісного сприйняття країнознавчого тексту.

11. Смішна Ірландія. Залучення саморефлексії учнів шляхом аналізу ефективних способів отримання актуальної країнознавчої інформації за допомогою мережі Інтернет.

Завершальний етап.

12. Ірландські стереотипи. Аналіз та інтерпретація лінгвосоціокультурної інформації. Виділення спільного та відмінного між лінгвосоціокультурними фактами, соціальними оцінками, соціокультурними портретами англомовних і україномовних образів на основі лінгвосоціокультурних знань, отриманих у процесі читання країнознавчих текстів.

13. Уряд Ірландії. Формування та розвиток умінь інтерпретувати вилучену лінгвосоціокультурну інформацію в аспекті діалогу культур.

14. Ірландське весілля. Впізнання, співвіднесення, визначення та коментування характеристик культурологічного портрету англомовних народів.

15. Клімат Ірландії. Формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників представляти свою країну в іншомовному середовищі.

16. Повторення. Проект. Формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників пояснювати факти та особливості рідної культури.

17. Тематичний контроль.

Модуль 2. «Канада».

Підготовчий етап.

18. Географічне розташування та клімат Канади. Підготовка до читання країнознавчих текстів різних літературних жанрів, активізація вже існуючих мовленнєвих навичок та вмінь.

19. Історія Канади. Мотивація до читання країнознавчих текстів про історію Канади та зв'язки з Україною, розширення фонових лінгвосоціокультурних знань.

20. Населення Канади. Знаходження та розуміння графічної лінгвосоціокультурної інформації.

21. Символи та емблеми Канади. Зняття лінгвістичних труднощів, активізація базових навичок і вмінь медіакомпетентності.

22. Канадська англійська. Формування навичок орієнтування в структурно смисловій організації країнознавчих текстів різних жанрів за жанровими ознаками.

23. Релігія. Звички в харчуванні. Прогнозування лінгвосоціокультурного змісту тексту за його структурними частинами,

Основний етап.

24. Уряд та економіка. Розвиток вмінь розпізнавати та виділяти лінгвосоціокультурну інформацію (розпізнавати в тексті лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом значення, виділяти коло одиниць, що є важливими для розкриття тієї чи іншої теми).

25. Фауна і флора. Розвиток вмінь пошукового виду читання країнознавчих текстів.

26. Освіта в Канаді. Шанси для українських абітурієнтів. Розвиток вмінь виділяти головне та другорядне, узагальнювати лінгвосоціокультурну інформацію, знаходити основну проблему, що цікавить автора, досягнути способ побудови тексту, встановлювати часові та просторові відносини в країнознавчому тексті.

27. Безпечні та небезпечні теми. Розвиток аксіологічних вмінь (вміння знаходити оціночну лексику, авторську оцінку та відділяти суб'єктивну думку від фактів).

28. Національний гімн. Залучення саморефлексії учнів шляхом аналізу ефективних способів отримання актуальної країнознавчої інформації за допомогою мережі Інтернет.

Завершальний етап.

29. Основні міста. Торонто. Формування та розвиток умінь інтерпретувати вилучену лінгвосоціокультурну інформацію в аспекті діалогу культур.

30. Природні чудеса. Формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників представляти свою країну в іншомовному середовищі, пояснювати факти та особливості рідної країни.

31. Відомі люди. Впізнавання, співвіднесення, визначення та коментування характеристик культурологічного портрету англомовних народів.

32. Поезія та література. Виділення спільного та відмінного між лінгвосоціокультурними фактами, соціальними оцінками, соціокультурними портретами англомовних і україномовних образів на основі лінгвосоціокультурних знань, отриманих у процесі читання країнознавчих текстів.

33. Стереотипи. Культурні «За» і «Проти». Аналіз та інтерпретація лінгвосоціокультурної інформації. Проектна діяльність.

34. Тематичний контроль.

Модуль 3. «Австралія».

Підготовчий етап.

35. Загальна інформація та географічне розташування на «краю землі». Підготовка до читання країнознавчих текстів різних літературних жанрів, активізація вже існуючих мовленнєвих навичок та вмінь.

36. Символіка Австралії та емблеми. Мотивація до читання країнознавчих текстів, розширення фонових лінгвосоціокультурних знань.

37. Національний гімн. Формування навичок орієнтації в структурно-смысловій організації країнознавчих текстів різних жанрів за жанровими ознаками.

38. Основні міста. Столиця країни. Прогнозування лінгвосоціокультурного змісту тексту за його структурними частинами.

39. Історія Австралії. Знаходження та розуміння графічної й образної лінгвосоціокультурної інформації.

40. Флора і фауна. Зняття лінгвістичних труднощів, активізації базових навичок і вмінь медіакомпетентності.

Основний етап.

41. Культурні «За» і «Проти». Встановлення смыслових зв'язків у тексті країнознавчого характеру, передбачення змісту тексту, вміння цілісного сприйняття країнознавчого тексту.

42. Відомі австралійці. Формування культурознавчих навичок (розпізнавати в тексті лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом значення, виділяти коло одиниць, що є важливими для розкриття тієї чи іншої теми, створювати культурні портрети).

43. Приказки. Художня література. Відомі письменники. Формування літературознавчих вмінь (вміння знаходити в країнознавчому тексті образні засоби мови (фразеологізми, мовні кліше), вміння визначати модальність тексту).

44. Спорт. Розвиток вмінь переглядового виду читання країнознавчих текстів.

45. Поезія. Мистецтво. Залучення саморефлексії учнів шляхом аналізу ефективних способів отримання актуальної країнознавчої інформації за допомогою мережі Інтернет.

Завершальний етап.

46. Спорт і відпочинок. Формування та розвиток умінь інтерпретувати вилучену лінгвосоціокультурну інформацію.

47. Їжа. Спосіб життя. Формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників пояснювати факти та особливості рідної культури, порівнюючи з країнознавчими фактами австралійської реалії.

48. Стереотипи. Коментування характеристик культурологічного портрету австралійців.

49. Уряд. Світське життя. Формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників представляти свою культуру, країну в іншомовному середовищі.

50. Культура та традиції. Виділення спільного та відмінного між лінгвосоціокультурними фактами, соціальними оцінками, соціокультурними портретами англомовних і україномовних реалій на основі лінгвосоціокультурних знань, отриманих у процесі читання країнознавчих текстів.

51. Тематичний контроль.

Модуль 4. «Нова Зеландія».

Підготовчий етап.

52. Географічне розташування. Мотивація до читання країнознавчих текстів, розширення фонових лінгвосоціокультурних знань.

53. Історія Нової Зеландії. Знаходження та розуміння графічної й образної лінгвосоціокультурної інформації, прогнозування лінгвосоціокультурного змісту тексту за його структурними частинами.

54. Мова Нової Зеландії. Підготовка до читання країнознавчих текстів різних літературних жанрів, активізація вже існуючих мовленнєвих навичок та вмінь.

55. Релігія. Формування навичок орієнтування в структурно смисловій організації країнознавчих текстів різних жанрів за жанровими ознаками.

56. Звички в харчуванні. Зняття лінгвістичних труднощів.

57. Символи та емблеми. Активізація навичок і вмінь медіакомпетентності.

Основний етап.

58. Уряд та економіка. Розвиток вмінь розпізнавати та виділяти лінгвосоціокультурну інформацію, встановлювати смислові зв'язки у тексті країнознавчого характеру, передбачати зміст тексту, вміння цілісного сприйняття країнознавчого тексту.

59. Фауна і флора. Розвиток читацьких когнітивних вмінь (вміння працювати з будь-яким джерелом лінгвосоціокультурної інформації он-лайн (словник, країнознавчий інтернет-сайт, електронний довідник тощо), вибирати найбільш прийнятне значення слова, враховуючи культурні реалії країни).

60. Безпечні та небезпечні теми. Розвиток культурознавчих вмінь (розпізнавати в тексті лексичні одиниці з лінгвосоціокультурним компонентом значення, виділяти коло одиниць, що є важливими для розкриття тієї чи іншої теми, створювати культурні портрети).

61. Освіта. Розвиток вмінь ознайомлювального виду читання країнознавчих текстів.

62. Національний гімн. Залучення саморефлексії учнів шляхом аналізу ефективних способів отримання актуальної країнознавчої інформації за допомогою мережі Інтернет.

Завершальний етап.

63. Основні міста. Столиця країни. Формування та розвиток умінь інтерпретувати вилучену лінгвосоціокультурну інформацію.

64. Природні чудеса Нової Зеландії. Захист навколишнього середовища. Екологічне мислення. Формування та розвиток білінгвальних вмінь пояснювати факти та особливості рідної культури у відношенні до екології.

65. Відомі люди. Впізнання, співвіднесення, визначення та коментування характеристик культурологічного портрету англомовних народів.

66. Поезія та література. Виділення спільного та відмінного між лінгвосоціокультурними фактами, культурними портретами англомовних і україномовних образів на основі лінгвосоціокультурних знань, отриманих у процесі читання країнознавчих текстів.

67. Нова Зеландія з усмішкою: стереотипи. Формування та розвиток білінгвальних вмінь старшокласників представляти свою культуру, пояснювати факти та особливості рідної культури.

68. Тематичний контроль.

69. Рубіжний контроль. Проекти.

70. Рубіжний контроль

Вивчення курсу за вибором «Країнознавство» має комплексний характер, тобто відбувається навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Виходячи з необхідності виділення часу на навчання інших видів мовленнєвої діяльності, ми вважаємо за доцільне відвести на фрагмент навчання читання англомовних країнознавчих текстів з метою формування ЛСКК 1/4 від загальної кількості часу як на уроці, так і під час планування домашнього завдання.

Основними організаційними формами навчання курсу за вибором «Країнознавство» є класна робота (власне урок країнознавства) та домашня робота. Домашнє завдання може бути задано з предметів інваріантної частини навчального плану, з будь-якого розділу програми, але тоді, коли його доцільність вмотивована (Про обсяг і характер домашніх завдань учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-651, 2007, с. 2). Звідси, при формуванні досліджуваної компетентності основними формами організації освітнього процесу є класна та домашня робота (за потреби). Слід наголосити, що місце домашньої роботи в структурі навчального модуля залишається недостатньо визначеним. Ми вважаємо за доцільне розглядати класну та домашню форми

роботи як єдине методичне ціле, оскільки вони тісно між собою пов'язані: домашні вправи мають на меті подальше формування, вдосконалення та розвиток мовленнєвих навичок і вмінь.

Отже, на уроках країнознавства вчитель оцінює навчальні досягнення учнів у процесі виконання класних вправ і перевірки домашніх вправ, спрямованих на формування досліджуваної компетентності. Основними видами оцінювання рівня сформованості ЛСКК у читанні на уроках країнознавства є поточне, тематичне, рубіжне (семестрове, річне) оцінювання. Семестрове оцінювання проводиться один раз наприкінці семестру. Представимо критерії оцінювання навчальних досягнень учнів під час формування ЛСКК (див. табл. 2.9). Запропоновані критерії оцінювання навчальних досягнень (Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти. Наказ МОН № 1222, 2013) уточнені нами з позиції нашого дослідження, беручи до уваги Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Ніколаєва, 2003) та рекомендації щодо оцінювання на уроках ІМ (Harris, 1994).

Засоби навчання є невід'ємним компонентом навчального процесу. Вони суттєво впливають на якість знань учнів, їхній розумовий розвиток та професійне становлення. В ідеалі для курсу країнознавства має бути розроблений навчально-методичний комплекс (підручник, робочий зошит учня, книга для вчителя, звукозаписи текстів і вправ, відеоматеріали, допоміжні посібники та довідники). Засобом формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні країнознавчих текстів ми пропонуємо навчальний посібник з країнознавства для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні. Посібник розрахований на учнів профільної школи, які вивчають курс за вибором «Країнознавство». Посібник містить автентичні тексти, які присвячені культурному портрету англomовної країни та завдання з формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні країнознавчих текстів (Осадча Н. В., 2016а).

**Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
під час формування у старшокласників ЛСКК
в англomовному читанні на уроках країнознавства**

Рівні навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I. Початковий	1	Учень (учениця) уміє розпізнавати та читати окремі вивчені слова на основі матеріалу, що вивчався
	2	Учень (учениця) вміє розпізнавати та читати окремі вивчені словосполучення на основі матеріалу, що вивчався
	3	Учень (учениця) вміє розпізнавати та читати окремі прості непоширені речення на основі матеріалу, що вивчався
II. Середній	4	Учень (учениця) уміє читати вголос і про себе з розумінням основного змісту тексту, побудовані на вивченому лінгвосоціокультурному матеріалі. Уміє частково знаходити необхідну лінгвосоціокультурну інформацію у вигляді оціночних суджень за умови, що в текстах використовується знайомий лінгвосоціокультурний матеріал
	5	Учень (учениця) вміє читати вголос і про себе з розумінням основного змісту тексту з лінгвосоціокультурною інформацією, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Уміє частково знаходити необхідну лінгвосоціокультурну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису за умови, що в текстах використовується знайомий мовний матеріал
	6	Учень/учениця вміє читати з повним розумінням країнознавчі тексти, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Уміє знаходити необхідну лінгвосоціокультурну інформацію у вигляді оціночних суджень, опису, аргументації за умови, що в текстах використовується знайомий мовний матеріал
III. Достатній	7	Учень (учениця) уміє читати з повним розумінням країнознавчі тексти, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися; уміє знаходити потрібну лінгвосоціокультурну інформацію в текстах інформативного характеру
	8	Учень (учениця) вміє читати з повним розумінням тексти, які містять певну кількість незнайомих слів, знаходити й аналізувати потрібну лінгвосоціокультурну інформацію
	9	Учень (учениця) вміє читати з повним розумінням країнознавчі тексти, використовуючи словник, знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та робити відповідні висновки

Продовження таблиці 2.9

IV. Високий <i>Повністю правильна відповідь на запитання.</i>	10	Учень (учениця) вміє читати з розумінням основного змісту країнознавчі тексти, аналізує лінгвосоціокультурну інформацію, розуміє прочитаний текст, установлюючи логічні зв'язки всередині речення та між реченнями
	11	Учень (учениця) вміє читати тексти, аналізує лінгвосоціокультурну інформацію і робить власні висновки, розуміє логічні зв'язки в рамках тексту та між його окремими частинами
	12	Учень (учениця) вміє читати країнознавчі тексти, аналізує їх і робить висновки, порівнює отриману лінгвосоціокультурну інформацію з власним досвідом. У повному обсязі розуміє тему прочитаного країнознавчого тексту різного рівня складності

Наведемо структуру побудови посібника «Across Ireland» (див табл. 2.10). Планується використання електронних посібників до інших модулів, а саме «Австралія», «Канада», «Нова Зеландія».

Таблиця 2.10

Структура посібника «Across Ireland»

Contents	
THEME 1.	The General Information and the Geographical Position
THEME 2.	The Symbols and Emblems of Ireland
THEME 3.	Early Irish History
THEME 4.	Cities in Ireland Song «The Town I Loved so Well» by Phil Coulter 28
THEME 5.	The Government of Ireland
THEME 6.	Irish Poetry
THEME 7.	Funny Ireland
THEME 8.	Sports in Ireland
THEME 9.	Famous Irish Proverbs and Sayings
THEME 10.	Social Interaction and Communication in Ireland
THEME 11.	Famous Irish People
THEME 12.	Traditional Irish Clothing
THEME 13.	Irish Wedding: Traditions, Customs, and Superstitions
THEME 14.	Ireland's Heart: Poem «Bogland» by Seamus Heaney

Навчання ІМ, а саме курсу «Країнознавства» сьогодні важко уявити без використання технічних засобів навчання (ТЗН) (Коваль, 2014).

Використання ТЗН передбачає наявність доступу до мережі Інтернет в режимі он-лайн, тобто використання технічних дивайсів (комп'ютер, планшет тощо) як на уроці курсу за вибором, так і під час виконання домашнього завдання (за потреби).

Представлена модель враховує специфіку організації процесу формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» та характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком її компонентів. Представлена модель ґрунтується на авторській програмі до курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас. Теоретичне підґрунтя створення програми авторського елективного курсу «Країнознавство» для учнів профільної школи в аспекті формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні висвітлено в публікаціях (Осадча, 2017с, 2017d, 2017е).

Розроблена підсистема вправ та описана й обґрунтована функціональна модель організації навчання в межах авторського курсу «Країнознавство» потребують експериментальної перевірки їхньої ефективності. Розгляду цього питання присвячений наступний розділ нашого дослідження.

Висновки до розділу 2

З метою ефективного формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, в межах другого розділу нами запропоновано практичну розробку методики формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства, ефективність якої буде перевірено в ході експериментального навчання. Відібрані нами країнознавчі Інтернет-джерела і тексти з країнознавчих сайтів будуть використані як навчальний матеріал, на основі яких буде здійснюватися формування зазначеної вище компетентності.

Відбір країнознавчих текстів з Інтернет-джерел здійснювався нами за такими критеріями: якісні (критерії змісту: автентичність, тематичність,

лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість; мовні критерії: лексична, граматична та стилістична складність) і кількісний критерій (обсяг текстового матеріалу), що створюють теоретичне підґрунтя для організації навчання читання з метою формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства в профільній школі. До джерел для відбору фахових автентичних текстів з Інтернет-мережі ми віднесли країнознавчі веб-сайти, безкоштовні он-лайн словники і довідники (одномовні / двомовні).

На основі перерахованих критеріїв нами було відібрано країнознавчі тексти, які ввійшли до розроблених нами комплексів вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англомовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство». Розроблена нами підсистема вправ для формування зазначеної компетентності і комплекси вправ будуть апробовані під час експериментального навчання в якості основного засобу навчання. Підсистему вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства ми визначаємо як сукупність необхідних груп, типів і видів вправ, які виконуються в такій послідовності й у такій кількості, що враховує закономірності формування / удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь англомовного читання країнознавчих текстів і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ЛСКК компетентністю в англомовному читанні в заданих умовах.

Зазначена підсистема вправ формування в учнів профільної школи ЛСКК в англомовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» складається із п'яти груп вправ: для оволодіння структурно-смісловою організацією англомовного країнознавчого тексту; для формування навичок читання країнознавчих текстів; для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації; для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів; для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі. Реалізація підсистеми вправ здійснюється в три етапи формування ЛСКК.

З метою подальшої практичної реалізації розроблених підсистеми і комплексів вправ, нами було побудовано модель формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства з урахуванням підходів та принципів навчання ІМ та принципів побудови курсу за вибором «Країнознавство». Представлена модель характеризується системністю, послідовністю, взаємозв'язком її компонентів та функціонуванням у межах 12-бальної системи оцінювання.

Отже, на основі відібраних нами країнознавчих текстів, запропонованої підсистеми вправ з відповідними комплексами вправ і розробленої моделі навчання буде здійснюватися експериментальна перевірка методики формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Положення розділу узагальнено у п'яти статтях (Осадча, 2015b, 2015e, 2016g, 2017a, 2017d), в методичному посібнику (Осадча, 2016a) і п'яти тезах доповідей на конференціях (Осадча, 2015c, 2016e, 2016f, 2017b, 2017c).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ В КУРСІ «КРАЇНОЗНАВСТВО»

3.1. Організація і проведення експериментального навчання

В попередніх підрозділах дисертаційного дослідження було проаналізовано зміст і структуру ЛСКК, обґрунтовано етапи її формування, визначено критерії відбору навчальних матеріалів, створено відповідну підсистему вправ і наведено модель навчального процесу. **Завданням** цього підрозділу є висвітлення процесу підготовки та організації ходу експериментального навчання для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Процес підготовки методичного експерименту відбувався з огляду на основні положення теорії та методики проведення експериментальних досліджень (Гурвич, 1980; Євдокімов, 2001; Загвязинский, 2001; Шейко, 2002; Штульман, 1971, 1980, 1082). З метою коректної організації зазначеного експериментального навчання, розглянемо вимоги до організації **методичного експерименту**, під якими, слідом за П. Б. Гурвичем (Гурвич, 1980, с. 39-40), розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність досліджуваних і експериментатора, невід'ємними ознаками якої є: точна обмеженість у часі; наявність заздалегідь сформульованих гіпотез; план і організаційна структура, що є адекватними висунутим гіпотезам; можливість ізольованого врахування фактору методичного впливу, що досліджується; вимірювання початкового і підсумкового рівнів, релевантних до знань, навичок і вмінь, досліджуваних за критеріями, що відповідають специфіці й меті експерименту.

Метою зазначеного експериментального навчання була перевірка достовірності висунутої нами гіпотези в природних умовах. Досягнення цієї мети передбачало вирішення таких **завдань**: перевірити ефективність розробленої нами методики формування ЛСКК і визначити ефективнішу послідовність вправ на дотекстовому етапі.

За класифікацією П. Б. Гурвича (Гурвич, 1980, с. 26-36), описуваний нами експеримент був *базовим, основним, вертикально-горизонтальним, природним та відкритим*. Експеримент був **основним**, оскільки він передбачав проведення експериментального навчання на основі сформульованої нами гіпотези.

Вертикальний характер експериментального навчання надав можливість дійти висновку щодо загальної ефективності розробленої нами методики формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство», шляхом порівняння рівня розвитку вмінь і сформованості відповідних мовленнєвих навичок різних видів читання країнознавчих текстів до і після експериментального навчання.

Горизонтальний характер експерименту полягав у порівнянні двох варіантів методики формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство», а саме: варіанту А – в експериментальних групах (ЕГ) ЕГ-1 та ЕГ-3, варіанту Б – в групах ЕГ-2 та ЕГ-4.

Відкритий характер проведеного експерименту передбачав можливість експериментатора доповнити навчальні країнознавчі матеріали з мережі Інтернет.

Експериментальне навчання для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» було нами реалізоване в п'ять етапів:

- 1) підготовка та організація експерименту;
- 2) реалізація експерименту;
- 3) констатація результатів дослідження;

- 4) аналіз й інтерпретація отриманих результатів;
- 5) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики. Розглянемо детальніше кожен з етапів.

На етапі підготовки та організації експерименту було сформульовано робочу гіпотезу, підготовлено експериментальні матеріали, визначено склад учасників методичного експерименту та критерії оцінки рівня сформованості в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Під час організації експерименту значна увага була приділена формулюванню робочої гіпотези. Згідно з навчальною програмою з АМ та рекомендованою програмою до курсу за вибором «Країнознавство», учні профільної школи повинні володіти вміннями у різних видах читання, в тому числі у читанні країнознавчих текстів (див. підрозділ 1.2). Тому і виникла необхідність дослідження проблеми формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Спираючись на зміст формування ЛСКК, ґрунтуючись на уточнених принципах її формування та на доцільності застосування запропонованої підсистеми вправ, ми висунули таку **робочу гіпотезу: в процесі формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство» можна досягти належного рівня сформованості відповідних знань, навичок, вмінь та здатностей за умов поетапної організації навчання, використання чотирьох комплексів вправ, що виконуються з певною послідовністю вправ на підготовчому етапі формування ЛСКК, який зазначений у варіанті А.**

Звідси, **варійованою величиною** нами було визначено послідовність пред'явлення і виконання вправ на початковому етапі формування ЛСКК, що відповідають варіантам А та Б методики формування ЛСКК (див. табл. 3.1).

Методика **варіанту А** (ЕГ-1 і ЕГ-3) передбачала першочергове виконання на підготовчому етапі формування ЛСКК в англomовному читанні *групи вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією*

англомовного країнознавчого тексту та на формування навичок читання країнознавчих текстів, а потім виконання групи вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації.

Методика **варіанту Б** (ЕГ-2 та ЕГ-4) передбачає першочергове виконання на підготовчому етапі формування ЛСКК в англомовному читанні виконання групи вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації, а вже потім групи вправ для оволодіння *структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту та на формування навичок читання країнознавчих текстів.* Наголошуємо, що варіювання методики формування ЛСКК мало місце лише на підготовчому етапі формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства, методика навчання на основному і завершальному етапах в усіх експериментальних групах була ідентичною. Варіанти методики формування ЛСКК подано в табл. 3.1.

До **неварійованих умов** експерименту відносимо кількісний склад учасників експериментального навчання – 4 експериментальні групи: ЕГ-1 – 13 учнів, ЕГ-2 – 12 учнів, ЕГ-3 – 11 учнів, ЕГ-4 – 11 учнів; приблизно однаковий рівень підготовки учнів профільної школи в усіх чотирьох експериментальних групах; кількість занять з певної теми; завдання передекспериментального і післяекспериментальних зрізів; відібрані країнознавчі навчальні матеріали; 4 комплекси вправ; критерії оцінювання; експериментатор. У нашому дослідженні не були включені контрольні групи внаслідок відсутності єдиної методики формування в учнів профільних шкіл України англомовної ЛСКК в процесі читання на уроках курсу за вибором «Країнознавство», що унеможлиблює подальше порівняння результатів експериментального навчання в експериментальних та контрольних групах.

На зазначеному етапі експериментального навчання було також підготовлено експериментальні матеріали, розроблено завдання передекспериментального і післяекспериментальних зрізів, а також здійснено

відбір учасників експерименту. В основу завдань для передекспериментального і післяекспериментальних зрізів були покладені нестандартизовані тести, розроблені нами з урахуванням вимог до укладання міжнародних тестів щодо виявлення рівня володіння мовою B1-B1+, яким повинні володіти учні 10-11 класів профільної школи (Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual Preliminary Pilot Version, 2003; TOEFL Reading Test).

Таблиця 3.1

Варіанти методики формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства

Варіант	ЕГ, кількість учнів	Зміст варіантів методики
А	ЕГ-1 – 13 учнів ЕГ-3 – 11 учнів	<p><i>Послідовність виконання вправ:</i> Вправи на підготовчому етапі: Група вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту. Група вправ на формування навичок читання країнознавчих текстів. Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації. Вправи на основному етапі: Група вправ для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів Вправи на завершальному етапі: Група вправ для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі</p>
Б	ЕГ-2 – 12 учнів ЕГ-4 – 11 учнів	<p><i>Послідовність виконання вправ:</i> Вправи на підготовчому етапі: Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації. Група вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту. Група вправ на формування навичок читання країнознавчих текстів. Вправи на основному етапі: Група вправ для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів Вправи на завершальному етапі: Група вправ для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі</p>

Уточнення специфіки укладання тестів ми здійснювали, спираючись на європейські шкали оцінки відповідності тестових завдань рівню володіння

мовою В1–В2 (Ніколаєва, 2003) За М. Харрісом і П. Маккеном було визначено релевантними для нашого дослідження такі показники якості тесту, як: *надійність і практичність* (Harris 1994, с. 34). Під **надійністю тесту** розуміємо високий рівень його конструктивності, що дозволяє підтвердити показники рівня сформованості навичок і розвитку умінь ЛСКК. Під **практичністю тесту** вбачаємо необхідність економії часу для підготовки необхідних засобів тестування, його проведення і перевірки.

Об'єктом тестування згідно із складниками ЛСКК в читанні (див. підрозділ 1.2) було визначено комплекс лінгвосоціокультурних знань учнів 11 класу профільної школи, комплекс мовленнєвих навичок читання країнознавчих текстів і комплекс вмінь різних видів читання.

Матеріалом для тестових завдань стали автентичні англomовні тексти країнознавчого спрямування відібрані з мережі Інтернет, скопійовані в форматі «Word» і роздруковані.

Описавши процес підготовки та організації методичного експерименту, перейдемо до характеристики наступного етапу – реалізації експерименту.

Етап реалізації експерименту містив у собі **три фази**: передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання і післяекспериментальний зріз. Експериментальне навчання проводилося протягом одного навчального року на базі Спеціалізованої школи I–III ступенів №125 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови і становило 70 академічних годин. Оволодіння ЛСКК відбувалося завдяки комплексному застосуванню всіх видів мовленнєвої діяльності (див. підрозділ 2.3). На формування навичок і вмінь у читанні країнознавчих текстів відводилося $\approx \frac{1}{4}$ обсягу часу роботи на уроці (10-15 хв. на кожному уроці).

Детальніше зміст і структуру експериментального навчання наведено у таблиці 3.2.

Передекспериментальний і післяекспериментальний зрізи включали в себе три частини: 1) перевірка рівня сформованості

лінгвосоціокультурних знань учнів 11 класу профільної школи; 2) перевірка рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь вилучати лінгвосоціокультурну інформацію в процесі *пошуково-переглядового та ознайомлювального* виду читання автентичних країнознавчих текстів; 3) перевірка рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь вилучати лінгвосоціокультурну інформацію в процесі *вивчаючого виду читання* автентичних країнознавчих текстів, за кожною з яких передбачено певний об'єкт контролю і критерій сформованості в учнів ЛСКК у читанні. Наголошуємо, що ми перевіряли не всі лінгвосоціокультурні навички і вміння, зазначені в підрозділі 1.2, щоб не перевантажувати зріз.

Таблиця 3. 2

Зміст і структура методичного експерименту для перевірки ефективності методики формування ЛСКК в читанні в курсі «Країнознавство»

Компоненти	Час проведення	Обсяг часу в кожній ЕГ	Основні завдання
Передекспериментальний зріз	17.09.2015 – 18.09.2015	30 хвилин	Визначити вихідний рівень сформованості у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство».
Експериментальне навчання	21.09.2015 – 18.05.2016	70 години	Перевірити ефективність двох варіантів методики формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство».
Післяекспериментальний зріз	19.05.2016 – 20.05.2016	30 хвилин	Визначити досягнутий рівень сформованості у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство».

Час відведений на виконання передекспериментального і післяекспериментального зрізів складав 30 хвилин на першому і останньому уроках під час експериментального навчання.

Розроблений нами нестандартизований тест включає в себе 40 запитань. Всі завдання передекспериментального і післяекспериментального зрізів наведені в додатках Д і Ж відповідно. Проілюструємо прикладами

завдання з передекспериментального зрізу (структура післяекспериментального зрізу є аналогічною).

Перша частина тесту складається з 30 тестових запитань множинного вибору і передбачає сім відповідей щодо визначення послідовності речень, метою яких є перевірка рівня сформованості лінгвосоціокультурної обізнаності учнів 11 класу, зокрема знань про географічне положення, історію, державний устрій, політичне та економічне становище, культуру, традиції, спорт та особливості комунікації в англomовних країнах, що вивчаються в зазначеному авторському курсі «Країнознавство». Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал.

Приклад 1. Questions 1-30 (30 points)

Instruction: Chose the appropriate item (a, b, c) to complete the statements (1 – 30) about Canada, Australia, New Zealand and Ireland to check your general sociocultural knowledge

1. Canada consists of

a) lands and territories b) states and territories c) provinces and territories

2 – 30. <...>.

Друга частина тесту складається з одного тестового завдання і передбачає п'ять вибірових відповідей на встановлення відповідності країнознавчого тексту. Завдання спрямоване на визначення рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь розуміти лінгвосоціокультурну змістовно-фактичну інформацію в процесі пошуково-переглядового та ознайомлювального читання. За кожну правильну відповідь учень отримує 2 бали.

Приклад 2. Questions 31-35 (10 points)

Instruction: Look at the statements and abstracts from the text «Famous Australians – Sports People» given below. Which abstract (A, B, C, D) does each statement 31-35 refer to? For each statement (31-35) mark one letter (A, B, C, D) on your Answer Sheet. Some of these letters can be used more than once.

Example: 0. This person is no longer alive.

31 – 35. <...>.

Третя частина запропонованого тесту складається з одного тестового завдання по 5 із 7 вибіркових відповідей для перевірки навичок і вмінь знаходити і розуміти лінгвосоціокультурну змістовно-фактуальну інформацію в процесі вивчаючого читання. За кожну правильну відповідь на тестове завдання учень отримує 2 бали.

Приклад 3. Questions 36-40 (10 points)

Instruction: Read the article about some traditions in Canada. Choose the best sentence from the list given below to fill each of the gap. For each gap (36-40) mark one letter (A – G) on your Answer Sheet. You can use each letter only once. There is one extra letter.

36 – 40. <...>.

Визначимо **критерії оцінювання** виконання зазначених вище тестових завдань передекспериментального і післяекспериментального зрізів. Проблема визначення критеріїв оцінки володіння ІМ була у центрі уваги таких науковців як: Н. Ф. Бориско (Бориско 1988, с. 46–50), Н. К. Скляренко (Скляренко 1999, с. 85–92) та інших. Спираючись на дослідження науковців, вважаємо, що рівень сформованості у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство» за результатами передекспериментального і післяекспериментального зрізів необхідно оцінювати за певними критеріями.

Розглянувши критерії оцінювання рівня володіння СК запропоновані О. В. Бирюк (Бирюк, 2006), критерії оцінювання вмінь різних видів читання наведені в дослідженнях Ю. В. Британ (Британ, 2014) і Ю. В. Романюк (Романюк 2011, с. 120-121), які ґрунтуються на критеріях, запропонованих С. К. Фоломкіною (Фоломкина, 2005), вважаємо релевантними для нашого дослідження виділити наступні критерії оцінювання: *лінгвосоціокультурної обізнаності, ступеню повноти розуміння лінгвосоціокультурної інформації в пошуково-переглядovому, ознайомлювальному читанні, ступеню повноти розуміння лінгвосоціокультурної інформації у вивчаючому читанні.*

За критерієм «лінгвосоціокультурної обізнаності» оцінюється рівень знань учнів з певної теми. Критерій «ступінь повноти розуміння лінгвосоціокультурної інформації в пошуково-переглядovому читанні та ознайомлювальному читанні» передбачає оцінювання здатності учнів знаходити і розуміти лінгвосоціокультурну змістовно-фактуальну інформацію, що міститься в країнознавчому тексті. За критерієм «ступінь повноти розуміння лінгвосоціокультурної інформації в вивчаючому читанні» оцінюємо здатність учнів знаходити і розуміти лінгвосоціокультурну змістовно-концептуальну інформацію в країнознавчому тексті.

Відібрані критерії оцінювання та об'єкти контролю для визначення рівня сформованості у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні наведено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Критерії оцінювання рівня сформованості у старшокласників ЛСКК
в англomовному читанні в курсі «Країнознавство»**

Критерії оцінювання	Об'єкти контролю	Бали
Лінгвосоціокультурної обізнаності	Рівень володіння знаннями про географічне положення, історію, державний устрій, політичне та економічне становище, культуру, традиції, спорт та комунікацію:	
	Канади	1-10
	Австралії	1-10
	Нової Зеландії	1-5
	Ірландії	1-5
Ступінь повноти розуміння лінгвосоціокультурної інформації в пошуково-переглядovому та ознайомлювальному читанні	Рівень володіння навичками і вміннями знаходити і розуміти лінгвосоціокультурну змістовно-фактуальну інформацію	1-10
Ступінь повноти розуміння лінгвосоціокультурної інформації в вивчаючому читанні		1-10
Всього		50

Розглянемо процедуру нарахування балів за визначеними критеріями при оцінюванні рівня сформованості складників досліджуваної компетентності. Для зручності оцінювання тесту нами було визначено загальну суму балів передекспериментального та післяекспериментального зрізу – 50 балів (100%), за неправильну відповідь бали не нараховувалися. Оскільки основним об'єктом експериментального навчання є формування ЛСКК в англomовному читанні, то найбільшу кількість балів (30) учні мали можливість отримати за виконання завдання на перевірку лінгвосоціокультурних знань. На перевірку обізнаності учнів про Канаду і Австралію було виділено по 10 балів, а про Нову Зеландію та Ірландію – по 5 балів на кожну.

Важливу роль для формування ЛСКК в англomовному читанні відіграють вміння і мовленнєві навички пошуково-переглядного, ознайомлювального та вивчаючого видів читання, для оцінювання яких ми виділили по 20 балів. Бали нараховуються за кожний складник – критерій, а потім підсумовуються, утворюючи єдиний бал, який є середнім арифметичним балом визначених критеріїв.

Для розрахунку коефіцієнта навченості за кожним окремим об'єктом контролю за В. П. Безпальком (Безпалько, 1968, сс. 52–69) ми використали формулу:

$$K=Q/N \quad (3.1)$$

де K – коефіцієнт навченості; Q – показник відповідного коефіцієнта; N – максимальний показник відповідного коефіцієнта.

За В. П. Безпальком, достатнім рівнем сформованості відповідних навичок ми вважаємо показник коефіцієнта навченості, що є більшим або дорівнює 0,7.

Власне **експериментальне навчання** здійснювалося протягом опрацювання чотирьох комплексних тем на уроках «Країнознавства» у наступній послідовності: «Канада», «Австралія», «Нова Зеландія», «Ірландія». Звідси, формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках

«Країнознавства» відбувалося в межах 4 модулів, що відповідають назвам зазначених тем. Кожний модуль складається з тематичних циклів, які базуються на запропонованих нами комплексах вправ, які входять до підсистеми вправ для формування зазначеної компетентності (див. підрозділ 2.2).

На кожному занятті учням пропонувалися завдання, які передбачали опрацювання країнознавчих текстів в режимах он-лайн і оф-лайн. Структура заняття включала презентацію нового мовного і мовленнєвого матеріалу, тренування, практику і контроль з боку експериментатора або самоконтроль.

Необхідно зазначити, що в учнів спостерігалася значна зацікавленість до вивчення запропонованих тем та формування зазначеної компетентності. Найбільший інтерес учасники експерименту проявляли до тем «People» «Lifestyle», «Customs», «Communication». Вони проявляли активність у виконанні різноманітних завдань, особливо тих, які стосувалися знаходження, розуміння та аналізу лінгвосоціокультурної інформації, поданої у країнознавчому тексті та ілюстраціями до нього з мережі Інтернет або порівняння лінгвосоціокультурного портрету представників англomовних країн та України.

Однак, протягом експериментального навчання учні мали труднощі з розумінням лексичних і граматичних явищ у країнознавчих текстах, але під кінець навчання в учнів розвинулись відповідні компенсаційні вміння, які вплинули на повноту розуміння лінгвосоціокультурної інформації. Крім того, шляхом залучення рефлексії учні почали знаходити ефективні способи самостійного пошуку лінгвосоціокультурної інформації із запропонованого експериментатором Інтернет-джерела.

Самостійна робота учнів 11 класу профільної школи реалізовувалася шляхом виконання відповідних домашніх завдань (за потреби).

В ході експериментального навчання проходила апробація авторського навчального посібника «**Across Ireland**» 2016 р. з курсу країнознавства з формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні (75 сторінок).

Післяекспериментальний зріз проводився за таких самих умов, що і передекспериментальний зріз. Порівняльна характеристика результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів буде наведена в наступному підрозділі.

Основні положення підрозділу висвітлені в публікації (Осадча, 2016b).

3.2. Хід та інтерпретація результатів експериментального навчання

Як зазначалося в попередньому підрозділі експериментальне навчання проводилося в природних умовах з 17 вересня 2015 р. по 20 травня 2016 р. Загальна кількість учасників експериментального навчання – 47 учнів 11 класу, віком 16-17 років.

Завданням цього підрозділу є висвітлення результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізу по кожній експериментальній групі, аналіз, порівняння та інтерпретація отриманих даних та їх перевірка методами математичної статистики. Для цього необхідно висвітлити кількісні та якісні характеристики результатів експериментального навчання, що складає основу для формулювання відповідних закономірностей, пояснення причин отриманих результатів та доведення їхньої надійності.

Початком експериментального навчання став **передекспериментальний зріз**, за допомогою якого визначався вихідний рівень сформованості в учнів 11 класу профільної школи англomовної ЛСКК в процесі читання на уроках курсу за вибором «Країнознавство» (детальніше див. підрозділ 3.1). Констатуючий передекспериментальний зріз довів, що рівень лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь є недостатньо сформованим в учнів 11 класу профільної школи, що підтвердило необхідність застосування спеціально розробленої методики формування ЛСКК в процесі читання. Отримані результати передекспериментального

зрізу та їх інтерпретація стали передумовою початку експериментального навчання.

Після обробки результатів передекспериментального зрізу, ми провели їх аналіз, сформулювавши відповідні висновки. Результати передекспериментального зрізу за показниками експериментальних груп представлені у табл. 3.4, а результати індивідуального тестування кожного учня наведені в таблицях Додатку И.

Таблиця 3.4

Середні показники рівня сформованості у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні за результатами передекспериментального зрізу

Група	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості ЛСКК в читанні, середній бал (середній коефіцієнт навченості)						За всіма критеріями	
	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Канаді	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Австралії	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Новій Зеландії	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Ірландії	Ступінь повноти розуміння в пошуково-переглядovому та ознайомлювальному Ч	Ступінь повноти розуміння в вивчаючому Ч	Сума балів	Коефіцієнт навченості
ЕГ-1	4,00 (0,40)	3,92 (0,39)	1,38 (0,28)	1,85 (0,37)	7,69 (0,77)	4,15 (0,42)	23,00	0,460
ЕГ-2	7,08 (0,71)	4,00 (0,40)	1,50 (0,30)	1,08 (0,22)	6,00 (0,60)	4,33 (0,43)	24,00	0,480
ЕГ-3	5,09 (0,51)	4,91 (0,49)	1,18 (0,24)	1,00 (0,20)	5,64 (0,56)	6,36 (0,64)	24,18	0,484
ЕГ-4	5,18 (0,52)	5,82 (0,58)	1,27 (0,25)	1,45 (0,29)	7,64 (0,76)	5,82 (0,58)	27,18	0,544
Максимальні показники	10 (1)	10 (1)	5 (1)	5 (1)	10 (1)	10 (1)	50	1

При вимірюванні рівня сформованості лінгвосоціокультурної обізнаності ми отримали показники, які суттєво відрізняються в кожній експериментальній групі (ЕГ) по чотирьох англomовних країнах. Так, найбільшу обізнаність учні проявили щодо Канади: в ЕГ-1 коефіцієнт

навченості становив 0,40, в ЕГ-3 та ЕГ-4 – 0,51 та 0,52 відповідно, а в ЕГ-2 досяг достатнього рівня – 0,71. Це пояснюється попереднім досвідом учнів у курсі «Країнознавство», зокрема вивченням у 10 класі теми США, де зустрічалася певна інформація про сусідні країни. Показник лінгвосоціокультурної обізнаності по Австралії є нижчим, ніж по Канаді, але вищим, ніж по Новій Зеландії та по Ірландії і коливається в межах від 0,39 до 0,58 по різних ЕГ. Достатній показник рівня навченості за цим критерієм мали лише 4 учні в ЕГ-4 (**Додаток И.3 та И.4**).

Показники лінгвосоціокультурної обізнаності по Новій Зеландії та по Ірландії є найнижчими і коливаються від 0,20 до 0,37 по різних ЕГ. Учні жодної групи не продемонстрували достатній рівень за цим критерієм. Під час виконання відповідного завдання учасники експерименту здебільшого давали неправильні відповіді або зовсім не відповідали. Це можна пояснити відсутністю в учнів країнознавчої інформації про ці англomовні країни на уроках. В бесіді з учнями ми з'ясували, що відповіді учнів базувалися на їхніх фонових знаннях з географії та історії і кругозорі. Отже, загальний рівень лінгвосоціокультурної обізнаності не був задовільним в жодній групі.

Найвищі показники учні в усіх ЕГ отримали за критерієм *«ступінь повноти розуміння в пошуково-переглядovому та ознайомлювальному читанні видах читання»*. Учні ЕГ-1 і ЕГ-4 продемонстрували достатній коефіцієнт навченості – 0,77 та 0,76, а учні ЕГ-2 та ЕГ-3 – 0,6 та 0,56 відповідно. Це свідчить про попередній читацький досвід учнів профільної школи та про достатній рівень в учнів двох ЕГ навичок і вмінь пошуково-переглядovого та ознайомлювального видів читання. Тим не менше, слід враховувати, що за цим критерієм в ЕГ-2 і ЕГ-3 коефіцієнт навченості не досяг достатнього рівня, що вимагає відповідного навчання.

За критерієм *«ступінь повноти розуміння в вивчаючому виді читання»* найвищі показники середнього коефіцієнта навченості отримані в ЕГ-3 та ЕГ-4 – 0,64 та 0,58 відповідно. В ЕГ-1 і ЕГ-2 він склав 0,42 та 0,43, що

продемонструвало низький рівень володіння учнями відповідними мовленнєвими навичками і вміннями.

У цілому середній коефіцієнт навченості в ЕГ-1 становив 0,460, в ЕГ-2 – 0,480, в ЕГ-3 – 0,484, а в ЕГ-4 – 0,544. Ці результати свідчать про недостатній рівень сформованості лінгвокраїнознавчих знань, навичок і вмінь в усіх чотирьох експериментальних групах. На нашу думку, це пояснюється відсутністю систематичної та цілеспрямованої роботи спрямованої на вилучення саме лінгвосоціокультурної інформації під час читання країнознавчих текстів.

В експериментальному навчанні перевірялася ефективність двох варіантів А та Б розробленої нами методики формування в учнів 11 класу профільної школи ЛСКК в процесі читання на уроках курсу за вибором «Країнознавство» (див. підрозділ 3.1, табл. 3.1).

Методика **варіанту А** (ЕГ-1 і ЕГ-2) передбачала послідовність виконання вправ на підготовчому етапі:

– Група вправ для оволодіння структурно-смісловою організацією англomовного країнознавчого тексту та на формування навичок читання країнознавчих текстів.

– Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації.

Методика **варіанту Б** (ЕГ-2 та ЕГ-4) передбачала послідовність виконання вправ на підготовчому етапі:

– Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації.

– Група вправ для оволодіння структурно-смісловою організацією англomовного країнознавчого тексту та на формування навичок читання країнознавчих текстів.

Варіативність методики формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» спостерігалася в процесі експериментального навчання шляхом заповнення учнями спеціально

розроблених автором дослідження бланків відповідей (*Answer Sheet*) (Додаток М.1 і М.2).

Завершальним етапом експериментального навчання став **післяекспериментальний зріз**, завданням якого було визначення підсумкового рівня сформованості в учнів 11 класу профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство». Післяекспериментальний зріз був аналогічним до передекспериментального. Середньостатистичні показники передекспериментального та післяекспериментального зрізів представлені нижче (див. табл. 3.5), проміжні обчислення представлені в **додатках И і К**.

За наведеними даними в таблиці 3.5 можна дійти висновку щодо ефективності розробленої методики формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство»: в усіх чотирьох експериментальних групах підвищилися показники за всіма критеріями. Розбіжності між вибірковою статистичністю достовірні на рівні значущості 0,001 (табл. 3.6).

Як видно з таблиці 3.5, під час визначення рівня сформованості *лінгвосоціокультурної обізнаності по Канаді* ми отримали збільшення показника до рівня 0,83-0,87. Показник *лінгвосоціокультурної обізнаності по Австралії* є дещо нижчим, ніж по Канаді, і коливається в межах від 0,74 (в ЕГ-2) до 0,83 в інших ЕГ. Значно зросли показники лінгвосоціокультурної обізнаності по Новій Зеландії та по Ірландії. Так, по *Новій Зеландії* в трьох групах був отриманий коефіцієнт навченості 0,72-0,80, лише в ЕГ-2 не було досягнуто достатнього рівня коефіцієнта навченості, який склав 0,58, що пояснюємо браком часу на вивчення цієї країни. По *Ірландії* рівень лінгвосоціокультурної обізнаності в ЕГ-2 за коефіцієнтом навченості досяг досить високого рівня – 0,92, а в інших експериментальних групах знаходився в межах 0,77-0,82. Ми пояснюємо цей факт наявністю в процесі експериментального навчання поряд з іншими навчальними матеріалами, зокрема розробленими нами комплексами вправ, авторського **навчального**

посібника «Across Ireland» 2016 р. з курсу країнознавства. Отже, загальний рівень лінгвосоціокультурної обізнаності є достатнім в кожній групі.

Таблиця 3.5

**Середні показники рівня сформованості ЛСКК в читанні
за результатами післяекспериментального зрізу**

Група	Показники за критеріями оцінювання рівня сформованості ЛСКК в читанні, середній бал (середній коефіцієнт навченості)						За всіма критеріями	
	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Канаді	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Австралії	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Новій Зеландії	Лінгвосоціокультурна обізнаність по Ірландії	Ступінь повноти розуміння в пош. - перегл. і ознай. Ч	Ступінь повноти розуміння в вивчаючому Ч	Сума балів	Коефіцієнт навченості
ЕГ-1	8,69 (0,87)	8,31 (0,83)	3,62 (0,72)	3,85 (0,77)	8,31 (0,83)	8,31 (0,83)	41,08	0,822
ЕГ-2	8,58 (0,86)	7,42 (0,74)	2,92 (0,58)	4,58 (0,92)	8,17 (0,82)	6,33 (0,63)	38,00	0,760
ЕГ-3	8,45 (0,85)	8,00 (0,80)	3,82 (0,76)	4,09 (0,82)	9,64 (0,96)	8,18 (0,82)	42,18	0,844
ЕГ-4	8,27 (0,83)	8,00 (0,80)	4,00 (0,80)	4,09 (0,82)	8,00 (0,80)	7,64 (0,76)	40,00	0,800
Максимальні показники	10 (1)	10 (1)	5 (1)	5 (1)	10 (1)	10 (1)	50	1

За критерієм «ступінь повноти розуміння в пошуково-переглядovому та ознайомлювальновому видах читання» учні ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-4 продемонстрували достатній коефіцієнт навченості – 0,80-0,83, а учні ЕГ-3 – високий рівень – 0,96. Це свідчить про вдосконалення в учнів 11 класу навичок і вмінь пошуково-переглядovого та ознайомлювальнового виду читання країнознавчих текстів.

За критерієм «ступінь повноти розуміння в вивчаючому виді читання» в ЕГ-1, ЕГ-3 та ЕГ-4 він становив 0,76-0,83, а в ЕГ-2 він складав лише 0,76,

тобто, не досяг достатнього рівня коефіцієнта навченості, що пояснюємо наявністю в тексті для післяекспериментального зрізу складних для учнів лінгвістичних явищ.

У цілому, середній коефіцієнт навченості в усіх експериментальних групах за результатами післяекспериментального зрізу перевищив середній показник за результатами передекспериментального зрізу і є вищим від достатнього коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком за всіма критеріями: в ЕГ-1 він становив 0,822, в ЕГ-2 – 0,760, в ЕГ-3 – 0,844 та в ЕГ-4 – 0,800, що свідчить про досягнення достатнього рівня сформованості ЛСКК в читанні в курсі «Країнознавство» в усіх групах та підтверджує ефективність методики по вертикалі.

Для виявлення динаміки змін рівня сформованості ЛСКК та для визначення більш ефективної з двох запропонованих варіантів методики відповідного навчання необхідно порівняти результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів. У процесі підрахунку середніх показників ми порівняли попарно результати в групах ЕГ-1 і ЕГ-2, ЕГ-3 і ЕГ-4, де учні ЕГ-1 і ЕГ-3 займалися за варіантом А методики, учасники ЕГ-2 і ЕГ-4 – за варіантом Б методики. Результати порівняння представлено в таблиці 3.6.

Різниця між середніми коефіцієнтами рівня сформованості ЛСКК в читанні в усіх чотирьох групах була незначною. Найвищим виявився коефіцієнт навченості в ЕГ-3 (0,844) з приростом в 74,4%, учасники якої навчалися за варіантом А. Загалом, групи ЕГ-1 та ЕГ-3, які займалися за варіантом методики А, мали найбільший приріст – 74,4% ($p < 0,001$) та 78,6% ($p < 0,001$) відповідно, а в групах ЕГ-2 та ЕГ-4, експериментальне навчання в яких відбувалося за варіантом Б, приріст становив 58,3% ($p < 0,001$) та 47,8% ($p < 0,001$). Середній коефіцієнт навченості чотирьох ЕГ підвищився наступним чином: в ЕГ-1 та в ЕГ-3 (варіант методики А) – на 0,361 (76,5%), а в ЕГ-2 та ЕГ-4 (варіант методики Б) – на 0,270 (53,1%) (табл. 3.6).

**Узагальнені середні показники передекспериментального
та післяекспериментального зрізів**

Індекс групи	Середні показники рівня сформованості ЛСКК в читанні в курсі «Країнознавство»		Приріст		
	Перед експериментом	Після експерименту	Коеф-т	%	P
ЕГ-1	0,460	0,822	0,362	78,6	p<0,001
ЕГ-3	0,484	0,844	0,360	74,4	p<0,001
Середній показник за варіантом методики А	0,472	0,833	0,361	76,5	
ЕГ-2	0,480	0,760	0,280	58,3	p<0,001
ЕГ-4	0,544	0,800	0,260	47,8	p<0,001
Середній показник за варіантом методики Б	0,512	0,780	0,270	53,1	

На основі порівняння припускаємо, що оскільки загальний приріст в ЕГ-1 і ЕГ-3 є вищим на 23,4%, ніж в ЕГ-2 і ЕГ-4, то більш ефективною слід вважати методику варіанту А, що є вивченням наступного етапу дослідження.

Наступним етапом є перевірка успішності реалізації поставлених завдань за різними варіантами методики. Для перевірки методики по горизонталі, необхідно визначити, який з варіантів, А чи Б, розробленої методики формування в учнів 11 класу ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство» виявився більш ефективним.

Оскільки середній коефіцієнт навченості в групах за обома варіантами методики за результатами післяекспериментального зрізу складає **0,806**, постає необхідність перевірки, наскільки відрізняється частка учнів, що досягли коефіцієнта навченості 0,806 та де їхня кількість більша в групах ЕГ-1 та ЕГ-3 або в групах ЕГ-2 та ЕГ-4. В групах варіанта методики А (ЕГ-1 та ЕГ-3) відповідають висунутому критерію **15 учнів із 24** (що складає 62,5%), а в групах варіанта методики Б (ЕГ-2 та ЕГ-4) – **12 учнів із 23** (52,2%).

Достовірність отриманих даних була перевірена за допомогою критерія φ^* – кутове перетворення Фішера (Сидоренко, 2002, с. 157–158), завдяки якому виникає можливість зіставити дві вибірки за частотою наявності "ефекту", який цікавить дослідника. Тобто, такий ефект оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано "ефект". У методичних дослідженнях "ефектом" вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а "відсутністю ефекту" – недосягнення цього коефіцієнта. Для розрахунків були використані дані післяекспериментального зрізу кожної з чотирьох груп.

Звідси, сформулюємо дві статистичні гіпотези H_0 і H_1 :

H_0 : Частка осіб, що досягла коефіцієнта навченості 0,806 у групах ЕГ-1 і ЕГ-3 більша, ніж в групах ЕГ-2 і ЕГ-4.

H_1 : Частка осіб, що досягла коефіцієнта навченості 0,806 у групах ЕГ-1 і ЕГ-3 не більша, ніж в групах ЕГ-2 і ЕГ-4

Для перевірки правильності гіпотез необхідно порівняти емпіричне і критичне значення кутового перетворення Фішера. Якщо $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$, то приймається нульова гіпотеза (H_0°), якщо ж $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$, то приймається альтернативна гіпотеза (H_1°). Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: "Є ефект", "Немає ефекту" (табл. 3.7). У співставленні враховуються лише відсоткові частки за стовпчиком "Є ефект" (Сидоренко, 2002, с. 162).

Таблиця 3.7

Відсоткові частки учнів усіх експериментальних груп для перевірки ефективності методики по горизонталі

Групи	"Є ефект"			"Немає ефекту"		Загальна к-ть учнів
	К-ть учнів	Відсоткова частка	φ^*	К-ть учнів	Відсоткова частка	
ЕГ-1, ЕГ-3	15	62,50%	1,823	9	37,50%	24
ЕГ-2, ЕГ-4	12	52,17%	1,615	11	47,83%	23
Загалом	27	57,45%		20	42,55%	47

За таблицею «Величини кута φ для різних відсоткових часток» (Сидоренко, 2002, с. 331) визначимо величини φ , що відповідають відсотковим часткам кожної з груп.

$$\varphi_1 (62,5\%) = 1,823$$

$$\varphi_2 (52,2\%) = 1,615$$

Підрахуємо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ за формулою, запропонованою Є. В. Сидоренко :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.2)$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частині;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частині;

n_1 – кількість спостережень у виборці 1;

n_2 – кількість спостережень у виборці 2;

У нашому дослідженні:

$$\varphi^*_{емп} = (1,823 - 1,615) \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot 23}{24 + 23}} = 0,208 \cdot 3,427 = \mathbf{0,713} \quad (3.3)$$

Порівняємо отримане значення $\varphi^*_{емп} = 0,713$ з $\varphi^*_{кр} \begin{cases} 1,64 (p0.05) \\ 2,31 (p0.01) \end{cases}$,

$0,713 < 1,64$, отже $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$

Зобразимо проведені розрахунки схематично на осі значущості (рис. 3.1). Отримане $\varphi^*_{емп}$ знаходиться в зоні незначущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези H_0 , що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,806 в групах ЕГ-1 та ЕГ-3, більша, ніж в ЕГ-2 та ЕГ-4.

Таким чином, отримані статистичні дані дають можливість стверджувати, що обидва варіанти методики формування в учнів 11 класу профільної школи ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство» є ефективними.

Продовжуючи дослідження цього етапу нами визначено вірогідність відмінностей у експериментальних групах між показниками, які вивчалися, на різних етапах.

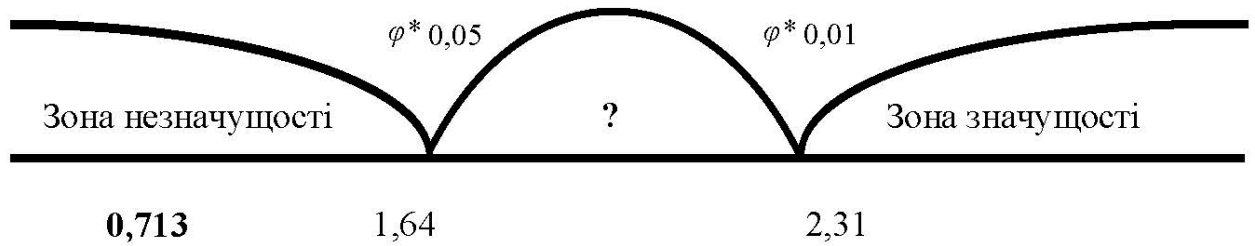


Рис. 3.1 “Вісь значущості” (визначення більш ефективного варіанту запропонованої методики)

Порівняльний аналіз експериментальних груп, які працювали за варіантом методики А та варіантом Б, проводився за допомогою t-критерію Стьюдента та критерію Крамера-Уелча (за Орловим А. И.).

Результати обробки даних свідчать, що різниця між експериментальними групами ЕГ-1, ЕГ-3 та ЕГ-2, ЕГ-4 до початку експерименту статистично недостовірна ($p > 0,05$) (табл. 3.8). Ця умова є обов'язковою при проведенні порівняльного експерименту і дає змогу отримати достовірні дані в ході проведення експерименту.

Таблиця 3.8

Порівняльна характеристика вибірових даних варіантів методики А та методики Б перед та після експерименту

Індекс групи	Середні показники рівня сформованості ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство»		Вірогідність відмінностей, $t_{розр.} \geq t_{крит.}$		
	варіант методики А, $\bar{X} \pm S$	варіант методики Б, $\bar{X} \pm S$	$t_{розр.}$	$t_{крит.} (0,05)$ $t_{крит.} (0,01)$	P
Перед експериментом	0,47±0,0575	0,51±0,0882	1,815	2,014 2,689	p>0,05
Після експерименту	0,83±0,064	0,78±0,0689	2,705	2,014 2,689	p<0,01

Так в ході експерименту нами встановлено, що загальний приріст за коефіцієнтом навченості в ЕГ-1 і ЕГ-3 є вищим на 23,4%, ніж в ЕГ-2 і ЕГ-4. Оскільки отримане значення $t_{розр.}$ після експерименту за абсолютною

величиною більше $t_{крит.}$, то робимо висновок про те, що різниця між двома експериментальними групами є статистично достовірною на рівні значущості 0,01 ($p < 0,01$).

На основі порівняння можемо стверджувати, що більш ефективною слід вважати методику варіанту А.

Не зважаючи на те, що за результатами кутового перетворення Фішера ефективними є обидва варіанти розробленої методики, оцінка статистичної достовірності відмінностей вибірових даних за допомогою t-критерію Стьюдента та критерію Крамера-Уелча дали змогу підтвердити з імовірністю 99% більш високу ефективність і доцільність запровадження варіанту А методики, що передбачає саме таку *послідовність вправ*:

Вправи на підготовчому етапі формування ЛСКК:

Група вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту.

Група вправ на формування навичок читання країнознавчих текстів.

Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації.

Вправи на основному етапі формування ЛСКК:

Група вправ для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів

Вправи на завершальному етапі формування ЛСКК:

Група вправ для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі.

Завершуючи порівняльний аналіз даних передекспериментального і післяекспериментального зрізів, наводимо отримані результати у вигляді діаграми (рис. 3.2).

З діаграми видно, що в усіх експериментальних групах запропоновані варіанти методики дозволили отримати приріст, який у середньому за варіантом методики А склав 76,5 %, а за варіантом методики Б – 53,1 %. Не зважаючи на більш високі показники приросту за варіантом методики А,

результати експериментального навчання за варіантом Б можна вважати достатніми.

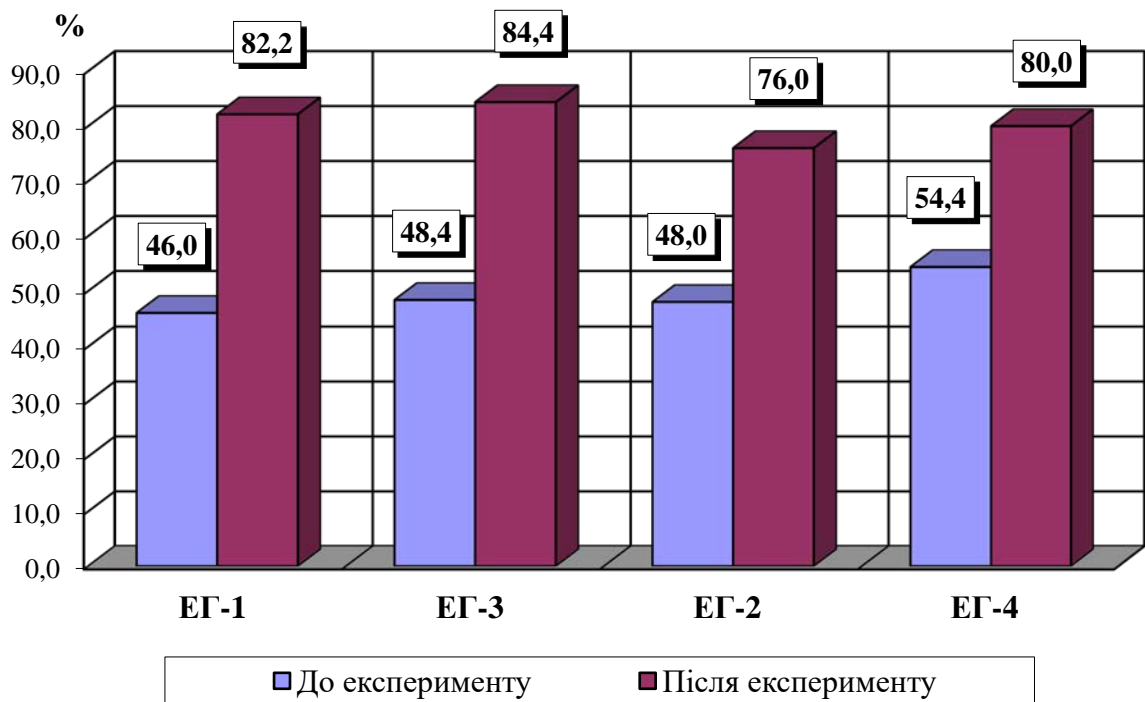


Рис. 3.2. Середньостатистичний рівень сформованості у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні у курсі за вибором «Країнознавство»: варіант А методики – EG-1 та EG-3; варіант Б – EG-2 та EG-4

Експериментально перевірену методику формування в учнів 11 класу профільної школи ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство» було впроваджено в 2016-17 навчальному році в п'яти профільних середніх навчальних закладах України: Глухівській ЗОШ I-III ст. (протокол №5 від 24.05.2017); Комунальній установі Олександрівської гімназії Сумської міської ради Сумської області (протокол №5 від 17.05.2017); Спеціалізованій загальноосвітній середній школі №1 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Чернігова (протокол №5 від 31.05.2017); Трисвятськослобідській школі I-III ст. Чернігівської районної ради Чернігівської області (протокол №5 від 12.06.2017); Харківській гімназії №46 ім. М. В. Ломоносова (протокол №5 від 16.05.2017).

Отже, у цьому підрозділі наведено дані передекспериментального і післяекспериментального зрізів, їх математичної і статистичної обробки, а також здійснено порівняльний аналіз й інтерпретацію отриманих даних. Результати експериментального навчання, вірогідність і надійність яких була перевірена за допомогою кутового перетворення Фішера та Стюдента, повністю підтвердили висунуту нами гіпотезу. Наведені результати були враховані при укладанні методичних рекомендацій з організації процесу формування в учнів 11 класу профільної школи ЛСКК в англomовному читанні в курсі «Країнознавство».

3.3. Методичні рекомендації щодо організації процесу формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні в курсі за вибором «Країнознавство»

Проведене теоретичне і експериментальне дослідження, наведені в попередньому підрозділі результати статистичної обробки даних передекспериментального і післяекспериментального зрізів свідчать про ефективність розробленої нами методики. **Завданням** цього підрозділу є формулювання методичних рекомендацій з метою ефективного впровадження методики формування в учнів профільної школи ЛСКК в читанні англomовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Створена методика розрахована на 70 годинне навчальне навантаження. Орієнтовний розподіл годин згідно з нашою моделлю навчання детально представлений у підрозділі 2.4. Створена модель надає можливість адаптувати розроблену методику до різних умов навчання в різних профільних школах України.

Впровадження методики доцільно починати з виявлення рівня сформованості в учнів 11 класу ЛСКК в англomовному читанні. Аналіз вихідного рівня сформованості зазначеної компетентності допоможе вчителю обрати необхідні прийоми організації роботи з учнями профільної школи.

Для успішної організації та проведення навчання необхідно, передусім, здійснити відбір якісного навчального матеріалу. Під час відбору країнознавчих Інтернет-джерел рекомендуємо спиратися на такі **принципи**: системності, необхідності та актуальності, відповідності комунікативним та інтелектуальним потребам учнів, врахування національної ментальності учнів.

А в процесі відбору навчальних текстів необхідно враховувати такі критерії: 1) критерії змісту: автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість; 2) мовні критерії відбору: лексична складність, граматична складність, стилістична складність; 3) відповідність обсягу текстового матеріалу (кількісний критерій).

З метою ефективного впровадження запропонованої методики рекомендуємо використовувати створену нами підсистему вправ, розроблені чотири комплекси вправ та запроповану модель для реалізації відповідного навчання на прикладі тематичних циклів «Канада», «Австралія», «Нова Зеландія» та «Ірландія». Детальніше зі структурою, змістом і матеріалом комплексів вправ можна ознайомитися в Додатку В.

Зазначена підсистема вправ складається з таких груп вправ: для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту; для формування навичок читання країнознавчих текстів; для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації; для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів; для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі, які, в свою чергу, розподіляються на відповідні підгрупи вправ.

Процес формування ЛСКК в читанні в курсі за вибором «Країнознавство» проводиться в межах трьох **етапів**: підготовчому, основному та завершальному. Кожен етап має свою мету, згідно з якою були розроблені різні типи та види вправ. Послідовність виконання вправ передбачає поетапне формування ЛСКК в англомовному читанні.

На **підготовчому етапі** рекомендуємо використовувати підгрупи вправ для: розвитку вмінь орієнтуватися в структурно-смісловій організації країнознавчих текстів різних жанрів; розвитку вмінь аналізувати фоновий ілюстративний лінгвосоціокультурний матеріал; формування або активізації навичок і вмінь медіакомпетентності; формування мовленнєвих лексичних і граматичних навичок читання країнознавчих текстів; актуалізації фонівих лінгвосоціокультурних знань; формування навичок розпізнавання лінгвосоціокультурної інформації; розвитку вмінь розуміння лінгвосоціокультурної інформації. Так, на цьому етапі необхідно, у першу чергу, підготувати учнів до сприйняття лінгвосоціокультурної інформації та до читання у різних режимах. Переважна кількість вправ повинна бути умовно-комунікативними та некомунікативними, оскільки навчання читання не є пріоритетним і зводиться, в основному, до навчання аналізу окремих складових країнознавчого тексту.

На **основному етапі** доцільно використовувати підгрупи вправ для: розвитку вмінь пошуково-переглядного читання країнознавчих текстів; розвитку умінь ознайомлювального читання країнознавчих текстів; розвитку умінь вивчаючого читання країнознавчих текстів. Для ефективного формування ЛСКК необхідними є, насамперед, розвиток вмінь усіх видів читання в режимах он-лайн та оф-лайн, на що й потрібно акцентувати увагу в навчальному процесі. Переважна кількість вправ повинна бути умовно-комунікативними та комунікативними.

На **завершальному етапі** варто використовувати підгрупи вправ для: розвитку вмінь аналізувати лінгвосоціокультурну інформацію; розвитку вмінь інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію; формування та розвитку вмінь створювати лінгвосоціокультурний портрет англomовних країн, порівнювати його з рідною культурою та створювати власний англomовний культурологічний портрет для англomовного світу; контролю рівня сформованості ЛСКК. Переважна кількість вправ повинна бути комунікативними.

З метою інтенсифікації процесу формування ЛСКК у читанні, рекомендуємо також використовувати як засіб навчання авторський **навчальний посібник «Across Ireland»** з курсу країнознавства (Осадча, 2016а). Навчальний посібник має на меті формування в учнів старшої школи філологічного профілю ЛСКК на матеріалі автентичних країнознавчих текстів. Запропоновані в посібнику завдання сприяють розвитку вмінь пошуку, розпізнавання, розуміння, аналізу та засвоєнню лінгвосоціокультурної інформації про іншомовну країну, готуючи учнів до міжкультурного спілкування та мотивуючи їх до використання ІМ як інструменту для збагачення культурознавчої обізнаності школярів. Навчальним матеріалом для посібника стали гіпертексти та фрагменти гіпертекстів з автентичних країнознавчих Інтернет-джерел.

Зазначений посібник дає уявлення про соціально-економічний стан Ірландії, історію країни, географію, етнографію, духовне багатство, традиції, обряди, що є характерними для цього народу, а також його особливості мови та мовленнєву поведінку її носіїв. Посібник має чітку структуру, складається з 13 тематичних циклів, які присвячені різним аспектам життя, а саме: загальна інформація та географічне положення Ірландії; державні символи та емблеми; історія; головні міста; політична система; ірландська поезія; цікаві факти про Ірландію; спорт; відомі ірландські прислів'я та приказки; правила поведінки та спілкування; відомі ірландці; традиційне ірландське вбрання; ірландське весілля; ірландські цінності. Кожен тематичний цикл складається із різних типів та видів вправ і завдань, що відповідають дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапам роботи з країнознавчим текстом.

Наведемо приклади з навчального посібника. Тематичний цикл «Ірландська поезія».

Дотекстовий етап

Приклад 1. Вправа націлена на розвиток вмінь розпізнавання та розуміння лінгвосоціокультурної інформації на основі фрагменту тексту

Завдання: *If you want to know the way of life in Ireland and to understand the Irish character, you should read the poem by W. B. Yeats. First read a brief information about William Butler Yeats who is considered to be «Irish Shevchenko».*

William Butler Yeats is widely considered to be one of the greatest poets of the 20th century. He belonged to the Protestant, Anglo-Irish minority that had controlled the economic, political, social, and cultural life of Ireland since at least the end of the 17th century. Most members of this minority considered themselves English people who happened to have been born in Ireland, but Yeats was staunch in affirming his Irish nationality. Although he lived in London for 14 years of his childhood (and kept a permanent home there during the first half of his adult life), Yeats maintained his cultural roots, featuring Irish legends and heroes in many of his poems and plays. <...>

Приклад 2. Вправа спрямована на формування лексичних навичок читання та на розвиток вмінь пошуково-переглядового виду читання

Завдання: *You are going to read the poem by Seamus Heaney, for whom the land is central to understanding the nation as a whole, including its people. In his poem «Bogland» bogs may be considered a metaphor for history, a deep, dark and a long one. Look through the poem and list the words and phrases the poet uses that denote this natural feature of Ireland as wet, dark and soft.*

Текстовий етап

Приклад 3. Вправа націлена на розвиток вмінь прогнозування та розуміння лінгвосоціокультурної інформації

Завдання: *Read the review «The Context of the poem» it will help you understand the poem.*

The Context of "Bogland". About this Poem:

This is one of Heaney's bog poems which he wrote after discoveries were made in Ireland of people and animal bodies preserved in some of the bogs.

<...>

Приклад 4. Вправа спрямована на розвиток вмінь аналізу лінгвосоціокультурної інформації

Завдання: *Read the passage from the essay devoted to the poem taken from the official cite of Seamus Heaney and say whether you agree with its author or no. Share your ideas.*

<...> «Bogland» is also full of paradoxes; Heaney's poetry often includes them and it provides a major theme for this particular poem. He uses both «encroaching» and «unfenced» to describe Ireland's landscape and this definitely displays his idea for history being lovely and dangerous. Dangerous can be associated with encroaching and lovely with unfenced and there are many more examples to put this kind of analogy to <...>

Післятекстовий етап

Приклад 5. Вправа націлена на розвиток вмінь інтерпретування лінгвосоціокультурної інформації країнознавчого тексту

Завдання: *Work in groups of four. You are international news reporters. Using the expressions below discuss the messages communicated in the poem.*

<i>Useful Expressions</i>
<i>*The way I understand this text / passage, the author seems to think / feel / believe that ...</i>
<i>*To my way of thinking, the writer seems to suggest that ...</i>
<i>*I personally believe that the main message in this text / passage is ...</i>

Приклад 6. Вправа націлена на розвиток вмінь співставлення лінгвосоціокультурної інформації та порівняння з рідною культурою

Завдання: *You might have enjoyed reading the poem. William Butler Yeats regards the idea of love to his motherland. Do you think an average Irish shares the author's opinion? Ground your answer. Compare Irish' and Ukrainians' estimation of the problem raised in the poem.*

Приклад 7. Вправа націлена на формування навичок створення власного культурологічного портрету

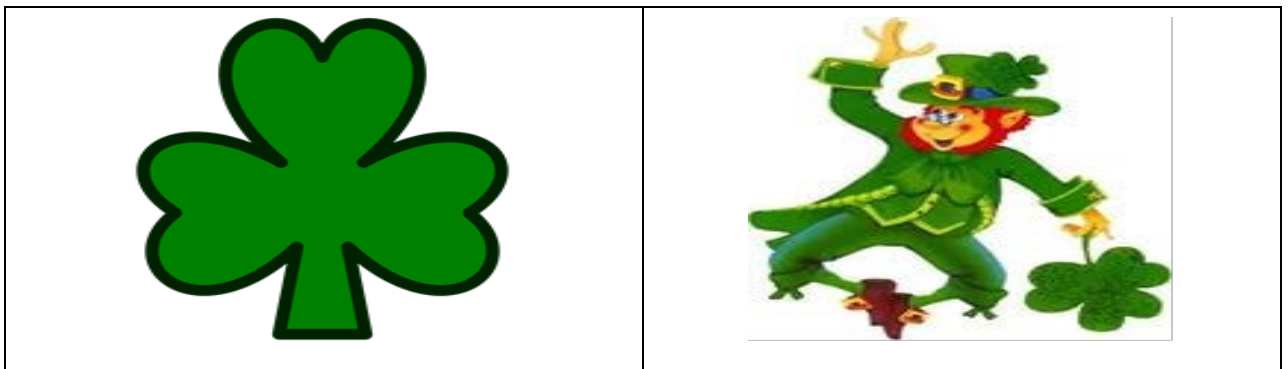
Завдання: *Think of any Ukrainian feature of landscape which can be a symbol of its history (a lake, a river, a mountain...). Why is it so? Give reasons.*

У навчальному посібнику «Across Ireland» наявна значна кількість ілюстрацій, що супроводжують виклад матеріалу та сприяють його засвоєнню.

Приклад 8. Тематичний цикл «Державні символи та емблеми».

Вправа націлена на формування навичок співвідносити лінгвосоціокультурний символ з певною ілюстрацією для його позначення.

Завдання: *You are Irish. You are the editor of the Irish Times. You are looking through the current issue which is to be published tomorrow about the symbols of Ireland. Study the photos and give them suitable names. Find the picture which doesn't belong to Irish symbols.*



У **позакласній** підготовці слід орієнтувати старшокласників на використання прийомів, що спрямовані на реалізацію і розвиток вмінь пошуку, розпізнавання лінгвосоціокультурної інформації, її аналізу, оцінки та інтерпретації. Важливо також зорієнтувати учнів на партнерську (групову) взаємодію, акцентуючи їхню увагу на тому, що активна співпраця забезпечить досягнення вищих індивідуальних результатів.

Приклад 9. Тематичний цикл «Історія Ірландії».

Вправа націлена на розвиток вмінь аналізу та оцінки лінгвосоціокультурної інформації

Завдання: а) *You have read the text about the most important periods in Ireland's history. Look through the text one more time and be ready to compare periods in the history of Ukraine and Ireland.*

б) *Read the famous quotation by Patrick Henry Pearse (1916) and be ready to find the proof of it in the article you have read.*

«You cannot conquer Ireland. You cannot extinguish the Irish passion for freedom...»

Приклад 10. Вправа націлена на розвиток вмінь знаходження культурологічних зв'язків.

Завдання:

At home you will have to write the article to the Irish School newspaper about Ukrainian Struggle for Independence in which you will be able to find links between Irish and Ukrainian love to freedom.

Діагностику якості знань, вмінь, навичок і здатностей, здобутих у ході формування ЛСКК в англомовному читанні доцільно реалізовувати за допомогою поточного (в усній і письмовій формах) і підсумкового видів контролю (в письмовій формі).

Отже, дотримання запропонованих нами методичних рекомендацій стосовно формування ЛСКК в читанні англомовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство» забезпечить ефективну організацію навчального процесу в учнів 11 класу профільної школи. На перспективу плануємо створення аналогічних авторських навчальних електронних посібників за темами «Канада», «Австралія та Нова Зеландія».

Основні положення підрозділу висвітлені в публікації (Осадча, 2016d).

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було описано структуру та етапи проведення методичного експерименту. Експериментально було доведено ефективність запропонованої нами методики формування в учнів 11 класу філологічного

профілю ЛСКК в англomовному читанні країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство». Після чого були надані основні методичні рекомендації щодо ефективного впровадження методики у освітній процес.

Характер експерименту було визначено як базовий, основний, вертикально-горизонтальний, природний і відкритий. На основі теоретичних досліджень та проведеного опитування учнів старших класів профільної школи було сформульовано два варіанти робочої гіпотези, основна відмінність між якими полягає у різній послідовності вправ на підготовчому етапі формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Відповідно до цього до неварійованих умов експерименту було віднесено: кількісний та якісний склад експериментальних груп; відібрані навчальні матеріали та укладені вправи згідно з методикою нашого дослідження; загальна кількість годин, відведених на експериментальне навчання; експериментатор. Варійованою умовою експерименту стала послідовність вправ на підготовчому етапі формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

Два варіанти робочої гіпотези зумовили впровадження під час експериментального навчання двох варіантів методики, згідно з якими описана послідовність вправ на підготовчому етапі формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства.

У ході підготовки до експериментального навчання були розроблені тестові завдання для проведення передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Були проаналізовані результати передекспериментального зрізу, які засвідчили низький рівень коефіцієнта навченості, що підтвердило необхідність впровадження розробленої нами методики формування ЛСКК в читанні англomовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Результати післяекспериментального зрізу виявилися значно вищими у порівнянні з результатами передекспериментального зрізу. А їх інтерпретація та статистичні методи дозволили з'ясувати більш ефективний варіант запропонованої методики. За допомогою кутового перетворення Фішера ми підтвердили більшу ефективність і доцільність впровадження варіанту А методики, що передбачає саме таку послідовність вправ:

Вправи на підготовчому етапі формування ЛСКК: Група вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту. Група вправ на формування навичок читання країнознавчих текстів. Група вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої в процесі читання лінгвосоціокультурної інформації.

Вправи на основному етапі формування ЛСКК: Група вправ для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів.

Вправи на завершальному етапі формування ЛСКК: Група вправ для інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі.

Доведена ефективність розробленої нами методики надала можливість запропонувати методичні рекомендації щодо формування в учнів 11 класу філологічного профілю ЛСКК в читанні англомовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство» в межах авторського курсу «Країнознавство» 11 клас з 70 годинним річним навантаженням. Основою методичних рекомендацій є авторська програма модульного курсу, присвяченого вивченню країнознавства Канади, Ірландії, Австралії та Нової Зеландії.

Основні положення цього розділу представлено у публікаціях (Осадча, 2016b, 2016d).

ВИСНОВКИ

Здійснене дисертаційне дослідження уможливило узагальнення й інтерпретацію теоретичних і практичних результатів.

1) Було проаналізовано історію дослідження і сучасні підходи до формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства, розглянуто психологічні та культурологічні засади навчання читання англомовних текстів з лінгвосоціокультурним потенціалом на уроках країнознавства.

На основі аналізу методичних праць з проблеми формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні в межах дослідження було визначено історичні передумови формування в учнів профільної школи ЛСКК в англомовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Досліджуючи вікові та психологічні передумови навчання учнів старшого шкільного віку в процесі формування ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства, були описані соціально-психологічні якості особистості, що є складовими ЛСКК учнів профільної школи. Уточнено зміст формування здатності та готовності до міжкультурного спілкування як компоненту ЛСКК у старшокласників, включаючи спостережливість, сенсибілізацію, зіставлення рідної та іншої культур, аналіз їх відмінностей, рефлексію, емпатію, толерантність, неупередженість та доброзичливість, якими учень школи філологічного профілю повинен оволодіти в освітньому процесі.

Узагальнюючи особливості культурологічного підходу до навчання поряд з компетентнісним та комунікативним, зазначаємо що він є основою формування мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної та ЛСКК учнів профільної школи в освітньому процесі навчання ІМ і К. Культурологічний підхід до навчання ІМ і К в сучасній профільній школі передбачає у процесі занять тісну взаємодію мови та культури його носіїв, що реалізується в

освітньому процесі профільної школи за рахунок варіативної частини змісту навчання, а саме курсу за вибором «Країнознавство». Саме ознайомлення учнів з культурними особливостями народу, мова якого вивчається, на уроках країнознавства на засадах концепції «діалогу культур» дозволяє сформувати лінгвосоціокультурну обізнаність школярів профільної школи.

Курс за вибором «Країнознавство» є обов'язковим навчальним предметом, що відноситься до основних курсів за вибором та включає передусім знання про країну, мова якої вивчається: дає уявлення про соціально-економічний стан народу, його історію, географію, етнографію, духовне багатство, традиції, обряди, що є характерними для цього народу, та його особливості мови, мовленнєву поведінку носіїв цієї мови, що є цінним лінгвосоціокультурним матеріалом.

2) Було надано характеристику ЛСКК сформованої у процесі читання країнознавчих текстів у старшокласників; здійснено аналіз англomовних автентичних текстів країнознавчого характеру для навчання читання учнів профільної школи з метою формування ЛСКК та проведено відбір країнознавчих текстів для курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас.

У відповідності з метою дослідження, було визначено *ЛСКК у читанні* країнознавчих текстів як сукупність лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь, яка забезпечує здатність старшокласників орієнтуватися в структурно-смысловій організації тексту з лінгвосоціокультурним потенціалом, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, що він містить, та забезпечує готовність випускників профільної школи вступати в ефективну міжкультурну комунікацію.

З метою побудови ефективної моделі навчального процесу для формування зазначеної компетенції, було структуровано компоненти змісту формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство», було виділено соціокультурну,

соціолінгвістичну та соціальну компетентності, акцентуючи увагу на структурно-орієнтованому компоненті ЛСКК у читанні країнознавчих текстів. Зміст цих компонентів складають відповідні знання, навички та вміння і здатність і готовність до контактів з носіями мови. Зазначені компоненти ЛСКК у читанні країнознавчих текстів знайшли своє відображення під час створення підсистеми вправ за розробленою методикою.

Для ефективного відбору навчального матеріалу, було надано характеристику тексту країнознавчого характеру як відображення мовної картини світу (текст-мова), соціокультурного компоненту іншомовної освіти (текст-культура), комунікативної природи читання, як виду мовленнєвої діяльності (текст-особистість). Особливістю країнознавчих текстів у нашому дослідженні є їх стилістична різноманітність. Будь-який пізнавально-інформаційний текст, текст-полілог, уривок твору художнього характеру, прозовий, пісенний або віршований, прагматичний та публіцистичний текст вважаємо країнознавчим, якщо він має лінгвосоціокультурну цінність. Отже, релевантними для нашого дослідження було визначено країнознавчі тексти з високим лінгвосоціокультурним потенціалом. Також, було розглянуто лінгвістичні основи формування ЛСКК старшокласників на уроках країнознавства в профільній школі.

З метою ефективного формування у старшокласників ЛСКК на уроках країнознавства в профільній школі, в якості навчального матеріалу було відібрано країнознавчі тексти на основі уточнених критеріїв відбору, а саме: якісні (критерії змісту: автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість; мовні критерії: лексична, граматична та стилістична складність) і кількісний критерій (адекватність обсягу текстового матеріалу), що створюють теоретичне підґрунтя для організації навчання читання з метою формування ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства в профільній школі.

На основі перерахованих критеріїв нами було відібрано країнознавчі тексти, які ввійшли до розроблених нами комплексів вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство». Оскільки методика базується на матеріалах з Інтернет-ресурсів, було здійснено відбір країнознавчих текстів з англomовних автентичних сайтів країнознавчого характеру за певними критеріями.

3) Було визначено методичні принципи, зміст та етапи формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні автентичних країнознавчих текстів; створено підсистему вправ для формування в учнів профільної школи ЛСКК у читанні на уроках країнознавства, розроблено модель організації навчального процесу формування у старшокласників ЛСКК у читанні на уроках країнознавства.

Процес формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» повинен відбуватися згідно з дотриманням сукупності взаємопов'язаних принципів, а саме: дидактичних (принцип міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії) та методичних принципів (інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості учня, поетапного формування ЛСКК), що створюють теоретичне підґрунтя для організації навчання читання з метою формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства в профільній школі. Успіх організації освітнього процесу в курсі за вибором «Країнознавство» в профільній школі зумовлений принципами навчання, згідно з якими він відбувається в межах курсу за вибором. Отже, курс за вибором «Країнознавство» характеризується модульністю змісту курсу, гнучкістю та нелінійністю, культурограмною організацією матеріалу.

Процес формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» має поетапний

характер та відбувається в межах підготовчого, основного та завершального етапів, кожен з яких має свій зміст та завдання.

Підсистему вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства ми визначили як сукупність необхідних груп, типів і видів вправ, які виконуються в такій послідовності й у такій кількості, що враховує закономірності формування / удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь англomовного читання країнознавчих текстів і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ЛСКК компетентністю в англomовному читанні в заданих умовах.

Зазначена підсистема вправ формування в учнів профільної школи ЛСКК в англomовному читанні на уроках курсу за вибором «Країнознавство» складається із п'яти груп вправ: для оволодіння структурно-сисловою організацією англomовного країнознавчого тексту; для формування навичок читання країнознавчих текстів; для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації; для розвитку вмінь читання країнознавчих текстів; для інтерпретації соціальної оцінки лінгвосоціокультурної інформації та її презентації в білінгвальному середовищі. Реалізація підсистеми вправ здійснюється в три етапи: підготовчий, основний, завершальний. Кожна група вправ містить відповідні підгрупи вправ, які корелюють із зазначеними етапами.

Практична реалізація розроблених підсистеми і комплексів вправ здійснюється на основі моделі відповідного освітнього процесу формування у старшокласників ЛСКК в англomовному читанні на уроках країнознавства з урахуванням підходів та принципів навчання ІМ та принципів побудови курсу за вибором «Країнознавство». Представлена модель характеризується системністю, послідовністю, взаємозв'язком її компонентів та функціонуванням у межах авторського курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас та 12-бальної системи оцінювання.

4) Було експериментально перевірено ефективність розробленої методики й укладено методичні рекомендації щодо навчання учнів

профільної школи читання англомовних країнознавчих текстів з метою формування ЛСКК.

Створена нами підсистема вправ для формування зазначеної компетентності і розроблені на її основі комплекси вправ були апробовані під час експериментального навчання в якості основного засобу навчання. Було проведено базовий, основний, вертикально-горизонтальний, природний і відкритий експеримент. На основі теоретичних досліджень було сформулювало два варіанти робочої гіпотези, основна відмінність між якими полягає у різній послідовності виконання вправ на дотекстовому етапі формування ЛСКК. До неварійованих умов експерименту було віднесено кількісний і якісний склад експериментальних груп, відібрані навчальні матеріали, запропонована нами підсистема вправ, загальна кількість відведених на експериментальне навчання годин, експериментатор. Експериментальне навчання за методикою формування в учнів старшої школи ЛСКК в англомовному читанні на матеріалі автентичних країнознавчих текстів в авторському курсі за вибором «Країнознавство» проводилося з вересня 2015 р. по травень 2016 р. В експериментальному навчанні взяли участь 47 старшокласників. Загалом в експерименті взяли участь 289 старшокласників.

Результати післяекспериментального зрізу в кожній окремій експериментальній групі засвідчили підвищення показників за всіма застосованими критеріями. Два варіанти робочої гіпотези зумовили впровадження під час експериментального навчання двох варіантів методики, згідно з якими описано послідовність вправ на підготовчому етапі формування у старшокласників ЛСКК в англомовному читанні на уроках країнознавства. Достовірність і об'єктивність отриманих даних було перевірено за допомогою багатфункціонального статистичного критерію f^* – кутового перетворення Фішера. Результати післяекспериментального зрізу виявилися значно вищими у порівнянні з результатами передекспериментального зрізу. А їх інтерпретація та статистичні методи

дозволили з'ясувати більш ефективний варіант запропонованої методики, а саме варіанту А методики, що передбачає першочергове виконання на підготовчому етапі формування ЛСКК в англомовному читанні групи вправ для оволодіння структурно-сисловою організацією англомовного країнознавчого тексту та на формування навичок читання країнознавчих текстів, а потім виконання групи вправ для навчання розпізнавання та розуміння отриманої при читанні лінгвосоціокультурної інформації.

Доведена ефективність розробленої нами методики надала можливість запропонувати методичні рекомендації щодо викладання країнознавства в межах авторського курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас, який розраховано на 70-ти годинне річне навантаження. Розроблено календарне-тематичне планування за авторським курсом, але лише з метою формування у старшокласників ЛСКК в читанні англомовних країнознавчих текстів на уроках курсу за вибором «Країнознавство».

Результати проведеного нами дослідження можуть бути використані в наукових роботах, присвячених проблемам формування в учнів різних вікових груп ЛСКК в англомовному читанні, а також у розробці навчально-методичних матеріалів і електронних посібників з навчання ІМ.

Перспектива дослідження полягає в аналізі й відборі широкого спектру автентичних країнознавчих текстів різних жанрів і стилів з Інтернет-джерел і в розробці моделей навчання, авторських програм курсу за вибором «Країнознавство» для 10, та 12 класів з різним рівнем складності (перший дванадцятий клас Нової школи планується не пізніше 2029 року).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Азимов, Э. Г., & Шукин, А. Н. (Сост.) (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков)*. Москва, Российская Федерация: ИКАР.
- Андриевская, В. В. (1987). Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 6, 3-8.
- Андронік, Н. П. (2014). Потенціал автентичних поетичних творів для організації англomовної дискусії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 119, 6-9.
- Арнольд, И. В. (2002). *Стилистика. Современный английский язык*. Москва, Российская Федерация: «Флинта».
- Барабанова, Г. В. (2005). *Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ*. Київ, Україна: ІНКОС.
- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ, Україна: «Академія».
- Бачинська, Н. Я. (2014). *Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору*. (Автореферат кандидатської дисертації). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Безвін, Ю. Г. (2016). Система вправ для формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами інформаційно-дослідницького проекту. *Іноземні мови*, 3, 36-41.
- Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52-69.
- Бирюк, О. В. (2006). *Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Бирюк, О. В. (2007). Методичні передумови формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів при навчанні читання іншомовних текстів читання. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 48, 26-30.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Б., & Борецька, Г. Е. (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Борецька, Г. Е. (2012). Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*, 3, 18-28.
- Бориско, Н. Ф. (1988). Критерії оцінки усного монологічного висловлювання в процесі навчання іноземної мови інтенсивним методом. *Методика викладання іноземних мов*, 17, 46-50.
- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)*. Киев, Украина: Издательство Киевского государственного лингвистического университета.
- Бориско, Н. Ф. (2000). *Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови)*. (Докторська дисертація). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бориско, Н. Ф., & Ишханян, Н. Б. (1997). Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции. *Іноземні мови*, 1, 53-55.
- Британ, Ю. В. (2014). *Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами*

- інтернет-ресурсів*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бродовська, В. Й. (2007). *Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів. Толковый русско-украинский словарь психологической терминологии*. Київ, Україна: ВД «Професіонал».
- Вайсбурд, М. Л., & Блохина, С. А. (1997). Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранные языки в школе*, 2, 33-38.
- Вдовіна, Т. О. (2002). *Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів*. (Кандидатська дисертація). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, Україна.
- Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1990). *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство*. Москва, СССР: Русский язык.
- Визель, М. (1999). Гипертексты по ту и эту сторону экрана. *Иностранная литература*, 10, 170-174.
- Воробйова, І. А. (2003). *Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови*. (Автореферат кандидатської дисертації). Інститут педагогіки АПН України, Київ, Україна.
- Воробьёв, В. В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва, СССР: Изд-во РУДН.
- Гальперин, И. Р. (1981). *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, СССР: Наука.
- Гальперин, П. Я. (1977). Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления. *Вопросы психологии*, 4, 95-101.
- Гальскова, Н. Д. (2000). *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва, Российская Федерация: АРТИ-ГЛОССА.

- Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2009). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие* (6-е изд.). Москва, Российская Федерация: Изд. центр «Академия».
- Голованчук, Л. П. (2000). Культурно-країнознавча компетенція як одна із цілей навчання іноземних мов у середній школі (за навчально-методичним комплексом English Through Communication). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 3, 43-49.
- Голованчук, Л. П. (2003). *Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Голуб, І. Ю. (2010). *Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Голуб, І. Ю. (2012). Використання стереотипів для формування соціокультурної компетентності студентів на заняттях з іноземної мови. *Іноземні мови*, 4, 35-40.
- Гордєєва, А. Й. (2004). *Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Гордєєва, А. Й. (2005). Вплив вікових особливостей старшокласників на навчання обговорення актуальних для них проблем на уроках англійської мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 9, 82-89.
- Гришаева, Л. И., & Цурикова, Л. В. (2007). *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва, Российская Федерация: Издательский центр «Академия».

- Грищенко, М. (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ, Україна: Міністерство освіти і науки України. Взято з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир, СССР: ВГПИ.
- Дімова, Л. С. (1996). *Відбір та організація лінгвокраїнознавчої лексики для навчання студентів мовних вузів спілкування в суспільно-побутовій сфері*. (Автореферат кандидатської дисертації). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Дождикова, Е. В. (2006). *Методика отбора и организации культуроведческого материала с целью развития индивидуальной иноязычной культуры*. (Кандидатская диссертация). Липецкий государственный педагогический университет, Липецк, Российская Федерация.
- Дридзе, Т. М. (1984). *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии*. Москва, СССР: Наука.
- Елизарова, Г. В. (2005). *Культура и обучение иностранным языкам*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: КАРО.
- Елухина, Н. В. (1978). Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? *Иностранные языки в школе*, 3, 28-39.
- Євдокімов, В. І., Агапова, Т. П., Гаврик, І. В., & Олійник, Т. О. (2001). *Педагогічний експеримент: навчальний посібник для студентів педагогічних вузів*. Харків, Україна: «ЩИС».
- Загвязинский, В. И., & Атаханов, Р. М. (2001). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва, Российская Федерация: Академия.
- Закон України «Про освіту». № 2145-19. (2017). Взято з: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Зеня, Л. Я. (2008). *Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс*. Горлівка, Україна: Видавництво ГДППМ.

- Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, СССР: «Просвещение».
- Ишханян, Н. Б. (1995). Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции. *Іноземні мови*, 3-4, 69-73.
- Ишханян, Н. Б. (2002). *Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом педагогическом вузе)*. (Кандидатская диссертация). Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.
- Іваненко, К. М., & Осадча, Н. В. (2016). Удосконалення професійно-орієнтованої підготовки учнів профільної школи. *Завуч*, 17, 15-18.
- Іванова, А. С. (2006). *Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Калінін, В. О. (2005). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. (Кандидатська дисертація). Житомирський державний університет імені І. Франка, Житомир, Україна.
- Калініна, Л. В. (2012). Використання філологічного читання як засобу лінгвокультурознавчої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 101, 149-152.
- Клычникова, З. И. (1983). *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Москва, СССР: Просвещение.
- Коваленко, Ю. А. (1999). Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*, 4, 37-41.
- Коваль, Т. І. (Заг. ред.) (2014). *Навчання іноземної мови в умовах інформатизації шкільної освіти: колективна монографія*. Київ, Україна:

Видавничий центр Київського національного лінгвістичного університету.

- Коган, Ю. М. (2006). *Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах*. (Кандидатська дисертація). Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка, Луганськ, Україна.
- Колодько, Т. М. (2005). *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*. (Автореферат кандидатської дисертації). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.
- Коломінова, О. О. (1998). *Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Крапива, Ю. В. (2004). *Коротка журнальна стаття як тип тексту (на матеріалі української, англійської та російської мов)*. (Автореферат кандидатської дисертації). Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харків, Україна.
- Красковська, О. Л. (2006). *Навчання старшокласників загальноосвітніх шкіл моделей комунікативної поведінки британців*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Крылова, О. О. (2006). *Лингвистическая стилистика. Книга 1. Теория*. Москва, СССР: Высшая школа.
- Кузнецов, Ю. (2004). *Філософія вивчення іноземних мов. Іноземні мови в навчальних закладах, 1-2, 4-8*.
- Кузьменко, Ю. В. (2002). *Зміст англомовної соціокультурної компетенції учнів основної школи. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 5, 255-265*.
- Кузьменко, Ю. В. (2007а). *Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського*

- діалогічного мовлення*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Кузьменко, Ю. В. (2007b). *Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Кузьменкова, Ю., & Кузьменкова, А. (2013). *Английский язык для международного общения*. Москва, Российская Федерация: Издательство Московского университета.
- Кунанбаева, С. С. (2010). *Теория и практика современного иноязычного образования*. Алматы, Казахстан: Дом печати «Эдельвейс».
- Кучма, М. О. (2001). *Организация учебного процесса по английскому языку в десятых классах общеобразовательной средней школы*. (Автореферат кандидатской диссертации). Киевский государственный лингвистический университет, Киев, Украина.
- Леонтьев, А. А. (1986). Психолінгвістическіе і соціолінгвістическіе проблеми білінгвізма в світє методикі обученія неродному языку. *Психология билингвизма*, 260, 25-31.
- Лесохіна, А. М. (2012). *Формирование у студентов языковых вузов умений извлекать лингвокультурологическую информацию в процессе чтения иноязычных текстов разных жанров (на материале испанского языка)*. (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Миролубов, А. А. (2001). Культурологическая направленность в обучении иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, 5, 11-14.
- Михальченко, В. Ю. (Отв. ред.) (2006). *Словарь лингвистических терминов*. Москва, Российская Федерация.
- Міністерство освіти і науки України. (2014). *Проект Концепції профільного навчання в старшій школі* [Електронний ресурс]. Взято з: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402388614/>

Могилевцев, С. А. (2002). *Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения*. (Автореферат кандидатской диссертации). Минский государственный лингвистический университет, Минск, Республика Беларусь.

Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: академічний рівень. (2010). Взято з: http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/1_eng_ak.doc

Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: англійська мова: профільний рівень. (2010). Взято з: http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/1_eng_pr.doc

Нацюк, М. Б. (2012). Психологічні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі читання художньої літератури. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 67, 151-156.

Ніколаєва, С. Ю. (2014). Іншомовна освіта в Україні: міфи і реальність. *Іноземні мови*, 1, 3-13.

Ніколаєва, С. Ю. (Уклад.) (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.

Новохатько, Л. Г. (2007). Відбір текстів художньої літератури для формування німецькомовної компетенції в читанні у майбутніх філологів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 12, 70-78.

Носонович, Е. В., & Мильруд, Р. П. (1999). Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 2, 6-12.

Осадча, Н. В. (2014а). Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної комунікації як потреба сьогодення. В С. В. Савченко (Гол. ред.), *Перший крок у науку*. Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку», 08 квітня 2014 р. (сс. 257-262) (Т. 3). Луганськ, Україна: Глобус-Прінт.

- Осадча, Н. В. (2014b). Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурного спілкування за допомогою культурограм. В О. А. Мацнева (Відп. ред.), *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 25 березня 2014 р. (сс. 50-51). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.
- Осадча, Н. В. (2014c). Соціокультурний підхід у викладанні країнознавства. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Серія: Педагогіка и психология*, 46(7), 141-148.
- Осадча, Н. В. (2014d). Формування толерантного світосприйняття як компоненту готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх вчителів іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 119, 181-184.
- Осадча, Н. В. (2015a). Здатність та готовність до міжкультурного спілкування як компонент лінгвосоціокультурної компетентності. *Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка. Серія: педагогічні науки*, 27, 156-164.
- Осадча, Н. В. (2015b). Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні. *Іноземні мови*, 3(83), 10-15.
- Осадча, Н. В. (2015c). Курс за вибором «Країнознавство» як ефективний засіб лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні старшокласників. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1-3 квітня 2015 р. (сс. 619-621). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Осадча, Н. В. (2015d). Методичні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників у читанні країнознавчих текстів. В О. А. Мацнева (Відп. ред.), *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської

науково-практичної конференції молодих науковців, 24 березня 2015 р. (сс. 91-92). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

- Осадча, Н. В. (2015e). Підсистема вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства. *Іноземні мови*, 4(84), 11-19.
- Осадча, Н. В. (2015f). Принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні старшокласників на уроках країнознавства. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 24, 117-126.
- Осадча, Н. В. (2015g). Проблеми визначення змісту та структури формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні країнознавчих текстів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 131, 96-100.
- Осадча, Н. В. (2016a). *Across Ireland: навчальний посібник з курсу країнознавства з формування лінгвосоціокультурної компетентності старшокласників в англомовному читанні*. Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.
- Осадча, Н. В. (2016b). Експериментальна перевірка ефективності методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 11(38), 475-482.
- Осадча, Н. В. (2016c). Історія дослідження проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 8(35), 354-362.
- Осадча, Н. В. (2016d). Методичні рекомендації з організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 141, 145-148.

- Осадча, Н. В. (2016e). Принципи побудови курсу за вибором “Країнознавство” в контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні старшокласників. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 30 березня – 1 квітня 2016 р. (сс. 642-644). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Осадча, Н. В. (2016f). Проблеми розробки авторської програми до курсу за вибором «Країнознавство» 11 клас. В О. А. Мацнева (Відп. ред.), *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 29 березня 2016 р. (сс. 59-61). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.
- Осадча, Н. В. (2016g). Структура курсу за вибором «Країнознавство» та формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні в учнів профільної школи. *Іноземні мови*, 3(87), 11-18.
- Осадча, Н. В. (2017a). Модель організації процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні на уроках країнознавства. *Іноземні мови*, 1(89), 11-19.
- Осадча, Н. В. (2017b). Основні завдання формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні у курсі за вибором “Країнознавство”. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 29-31 березня 2017 р. (сс. 611-613). Київ, Україна: Видавничий центр КНЛУ.
- Осадча, Н. В. (2017c). Тематичне планування елективного курсу «Країнознавство» (11 клас) та формування лінгвосоціокультурної компетентності в англomовному читанні. В В. І. Школяренко, А. М. Коваленко, С. Ф. Алексенко (Ред. кол.), *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі*. Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 17 листопада 2017 р. (сс. 91-95). Суми, Україна: СДПУ імені А. С. Макаренка.

- Осадча, Н. В. (2017d). Теоретичне підґрунтя створення програми авторського елективного курсу «Країнознавство» для учнів профільної школи в аспекті формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 5(45), 407-414.
- Осадча, Н. В. (2017e). Organization process of English speaking elective course “Country study” for high school students of Ukraine. В С. М. Іваненко, О. В. Холоденко, К. М. Павлицька, О. Г. Смольнікова (Укл.), *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи*. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції 30-31 жовтня 2017 р. (сс. 60-63). Київ, Україна: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Осадчая, Н. В. (2014). Формирование межкультурной толерантности в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации. В Л. И. Богатикова, Г. Н. Игнатюк, Т. М. Познякова, (Ред. кол.) *Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков*. Материалы IV международной конференции, 24 октября 2014 г. (сс. 104-107). Гомель, Республика Беларусь: ГГУ имени Франциска Скорины.
- Осадчая, Н. В. (2015). Формирование социальной компетентности в процессе подготовки учеников профильной школы к межкультурной коммуникации. В Е. Г. Сальникова, Н. А. Тарасевич, И. Ф. Нестерук (Ред. кол.), *Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков*. Материалы XIX Международной научно-практической конференции, 27 февраля 2015 г. (сс. 132-135). Брест, Республика Беларусь: БрГУ имени А. С. Пушкина.
- Осадчая, Н. В. (2017). Психологические предпосылки формирования у старшеклассников лингвосоциокультурной компетентности в чтении на уроках страноведения В Е. Г. Сальникова (Гл. ред.), *Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики*. Материалы XXI

- Международной научно-практической конференции, 03 марта 2017 г. (сс. 26-29) (Ч. 2). Брест, Республика Беларусь: БрГУ имени А. С. Пушкина.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В. та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник*. Київ, Україна: ВЦ «Академія».
- Пассов, Е. И. (2000). *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Пассов, Е. И. (2003). *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур*. Минск, Республика Беларусь: Лексис.
- Пашко, К. В. (2006). Психологічні передумови формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 10*, 123-128.
- Першукова, О. О. (2004). Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті діалогу культур. *Іноземні мови в навчальних закладах, 3*, 116-122.
- Першукова, О. О. (2012). Соціокультурний портфель як засіб формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 101*, 249-252.
- Пинюта, И. В. (2016). *Развитие умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка (английский язык)*. (Автореферат кандидатской диссертации). Минский государственный лингвистический университет, Минск, Республика Беларусь.
- Писанко, М. Л. (2008). *Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Писанко, М.Л. (2015). Критерії аналізу елективних курсів з навчання перекуладу для учнів старших класів шкіл філологічного профілю. *Іноземні мови*, 4, 23-26.
- Починок, Т. В. (2012). *Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции*. (Автореферат кандидатской диссертации). Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель, Республика Беларусь.
- Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 1392. (2011). Взято з: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
- Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти. Наказ МОН № 1222. (2013). Взято з: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/НаказМОНвід21_08_2013_1222.doc
- Про обсяг і характер домашніх завдань учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-651. (2007). Взято з: http://demidlicey.at.ua/File/list_mon_vid_29.10.2007-1_9-651_pro_obsjag_i_khara.doc
- Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020». Указ президента України № 5/2015. (2015). Взято з: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
- Редько, В. Г. (2012). *Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ, Україна: Генеза.
- Реқун, Н. М. (2004). Психологічні особливості розвитку учня старшої профільної школи як суб'єкта навчально-професійної діяльності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 7, 62-70.
- Реқун, Н. М. (2007). *Зміст і організація навчання англійської мови в старших класах економічного профілю*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Романюк, Ю. В. (2011). *Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Рудакова, Л. П. (2004). *Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Рыкова, Е. Б. (2012). *Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку на материале реалий советской эпохи*. (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Сажко, Л. А. (2011). Профільне навчання іноземних мов у старшій школі. *Іноземні мови*, 2, 5-9.
- Сафонова, В. В. (1996). *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж, Российская Федерация: Истоки.
- Сафонова, В. В. (2001). Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*, 3, 17-24.
- Сафонова, В. В. (2004). *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва, Российская Федерация: Еврошкола.
- Сафонова, В. В. (2008). Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования. *Методические тетради*, 3. Москва, Российская Федерация: Еврошкола.
- Світенюк, Н. В. (2007). Місце творів малих жанрів у процесі мовно-літературної освіти учнів у школі з поглибленим вивченням іноземних

мов. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 48, 276-280.

Світенюк, Н. В. (2008). Teaching English as the Second Language Using English Literature. В О. В. Глоба (Відп. ред.), *The 4Es of the 21st Century: Education, Effectiveness, Efficiency and Experience*. Матеріали Міжнародної конференції Асоціації викладачів англійської мови як іноземної «ТІСОЛ Юкрейн», April 14-16, 2008 (сс. 119-120). Полтава, Україна: АСМІ.

Світенюк, Н. В. (2009). Формування соціокультурної компетенції у студентів-майбутніх учителів іноземної мови першого року навчання. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 63, 185-192.

Світенюк, Н. В. (2013а). Потенціал соціокультурного змісту іншомовних автентичних текстів у навчанні читання майбутніх учителів іноземних мов. В Н. П. Волкова і О. Б. Тарнопольський (Відп. за вип.), *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи*. І Всеукраїнська конференція молодих вчених та студентів, 21 березня 2013 р. (сс. 129-134). Дніпропетровськ, Україна: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.

Світенюк, Н. В. (2013b). Реалізація принципів навчання при формуванні соціокультурної компетенції у навчанні читання англомовних текстів. В О. А. Мацнєва (Відп. ред.), *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, 29 березня 2013 р. (сс. 63-64). Чернігів, Україна: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

Світенюк, Н. В. (2013c). The role of national stereotypes in the process of forming readiness for intercultural communication of prospective teachers. In V. V. Fediushyn (Ed.), *Global English – Global Decisions*. XVIII TESOL – Ukraine National Conference, April 12-13 (pp. 321-323). Sevastopol, Ukraine: Rebest.

- Серова, Т. С. (1988). *Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в вузе*. Свердловск, СССР: Издательство Уральского университета.
- Сидоренко, Е. В. (2002). *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: ООО «Речь».
- Склярєнко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь. *Іноземні мови*, 3, 3-7.
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (Уклад.) (2008). *Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник* (2-ге вид.). Київ, Україна: Каравела.
- Смелякова, Л. П. (1992). *Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора)*. Санкт-Петербург, Российская Федерация: Образование.
- Смелякова, Л. П. (1993). *Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка)*. (Автореферат докторской диссертации). Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Смелякова, Л. П. (1995). Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза. *Іноземні мови*, 1, 23-28.
- Смирнова, Е. И. (2001). *Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка)*. (Кандидатская диссертация). Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация.
- Соловова, Е. Н. (2002). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*. Москва, Российская Федерация: Просвещение.
- Соловова, Е. Н. (2008а). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс*. Москва, Российская Федерация: АСТ, Астрель.

- Соловова, Е. Н. (2008b). *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс*. Москва, Российская Федерация: АСТ, Астрель.
- Сысоев, П. В. (2003). *Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США)*. Москва, Российская Федерация: Еврошкола.
- Сысоев, П. В. (2004). *Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США)*. (Автореферат докторской диссертации). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Москва, Российская Федерация.
- Тарнопольский, О. Б., & Скляренко, Н. К. (2003). *Стандарти комунікативної поведінки у США*. Київ, Україна: «Інкос».
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва, Российская Федерация: СЛОВО/SLOVO.
- Тер-Минасова, С. Г. (2007). *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики*. Москва, Российская Федерация: АСТ: Астрель-Хранитель.
- Томахин, Г. Д. (1986). Лингвистические аспекты лингвострановедения. *Вопросы языкознания*, 6, 113-118.
- Топалова, В. Н. (1998). *Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка)*. (Кандидатська дисертація). Київський державний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Труханова, Т. І. (2001). *Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Умінська, А. П. (2012). Моделі вербальної та невербальної комунікативної поведінки як основа формування соціокультурної грамотності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 101, 323-325.
- Філіппов, М. М. (2003). *Психофізіологія людини*. Київ, Україна: МАУП.

- Фоломкина, С. К. (2005). *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе* (2-е изд.). Москва, СССР: Высшая школа.
- Фролова, Т. М. (2005). Лінгводидактичні основи формування у старшокласників соціокультурної компетенції у процесі читання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 8, 114-121.
- Фролова, Т. М. (2006). Принципи відбору текстів з соціокультурним потенціалом для домашнього читання в старших класах. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 10, 95-102.
- Фурманова, В. П. (1985). *Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка (немецкий язык)*. (Кандидатская диссертация). Московский государственный педагогический университет, Москва, СССР.
- Фурманова, В. П. (1994). *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков*. (Автореферат докторской диссертации). Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация.
- Фурманова, В. П. (2000). Язык как социокультурный феномен коммуникации. В С. Д. Ваулин (Гл. ред.), *Язык, культура, коммуникация: контекст современности: материалы межрегиональной науч. конф. (26-27 октября 2000 г.)* (с. 8-9). Саранск, Российская Федерация: Издательство Мордовского университета.
- Хан, Г. Н. (1999). *Социокультурные и индивидуально-психологические особенности читательской деятельности студентов*. (Кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

- Харченко, Г., Дем'янова, Ю. (2013). Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами фразеології. *Іноземні мови*, 3, 56-63.
- Черниш, В. В. (2000). Принципы отбора аудиокниг для обучения чтению/аудированию в специализированных школах с углубленным изучением иностранного языка. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 2, 12-15.
- Черниш, В. В. (2001). *Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіо книжок художніх творів*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней школе* (2-е изд.). Москва, СССР: Просвещение.
- Шевелько, К. О. (2016). *Методика навчання старшокласників спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови перекладу англомовних публіцистичних текстів*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Шейко, В. М., & Кушнарченко, Н. М. (2002). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності* (2-е вид). Київ, Україна: Знання-Прес.
- Штульман, Э. А. (1971). *Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Воронеж, СССР: Издательство Воронежского университета.
- Штульман, Э. А. (1980). Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования. *Иностранный язык в школе*, 1, 42-47.
- Штульман, Э. А. (1982). *Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения*

- иностранным языкам.* (Автореферат докторской диссертации). Центр научной организации труда и управления ЦСУ СССР, Москва.
- Шукліна, С. І. (2006). *Методика контролю рівня сформованості англомовної соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів.* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Щукин, А. Н. (2011). *Методика обучения речевому общению на иностранном языке.* Москва, Российская Федерация: Икар.
- Юдіна, О. В. (2012). *Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою.* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ярцева, В. Н. (Гл. ред.). (1990). *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва, СССР: Советская энциклопедия.
- Яхнюк, Т. О. (2002). *Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики.* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Allan, K., & Burrirdge, K. (2006). *Forbidden Words - Taboo and the Censoring of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J. N. (1999). *Exploring Second Language. Issues and Strategies.* Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Bennett, M. J. (1988). Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy. *Basic concepts of intercultural communication: selected readings (pp. 1-34).* Intercultural Press Inc.
- Bimmel, P., & Rampillion, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien.* Deutschland: Gesamthochschule Kassel.
- Brinker, K. (1997). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Berlin: Erich Schidt.

- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carrell, P. L. (1993). Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension. *Methods that Work. Ideas for Literacy and Language Teaching*, 191-205.
- Crowther, J. (Ed.) (2001). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Damen, L. (1987). *Cultural Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison, USA: Westley Publishing Company.
- Day, R. (1993). *New ways in Teaching Reading*. Bloomington, Illinois USA: Pantagraph printing.
- Devine, J., Carrell, P., & Eskey, D. E. (Eds.) (1988). A case study of two readers: Models of reading and reading performance. *Interactive Approaches to Second Language Reading (pp.260-277)*. New York: Cambridge University Press.
- Fantini, A. (1997). *New Ways in Teaching Culture*. Bloomington, Illinois USA: Pantagraph printing.
- Frank, J. (2013). Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom. *English-teaching forum*, 51(4), 2-11.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Harris, M., & McCan, P. (1994). *Assessment. Handbook for the English Classroom*. Oxford: Heinemann.
- Landow, G. P. (1997). *Hypertext 2.0. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore et al.: John Hopkins UP.
- Nunan, D. (1996). *The Self-directed Teacher. Managing the Learner Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, Ch. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Sullivan, K. (1994). *Understanding Ways. Communicating Between Cultures*. Sydney: Hale and Iremonger Pty Limited.

- Osadcha, N. (2016). The exercises for forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading authentic poetry at the lessons of country study. *Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal*, 04 (12). Retrieved from http://sp-sciences.io.ua/s2596459/osadcha_nadiia_2016.
- Redaelli, A., & Invernizzi, D. (2011). *Eyewitness. Culture in a changing world. Teacher's book*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual Preliminary Pilot Version*. (2003). Strasburg: Language Policy Division.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication between cultures* [seventh edition]. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sanderson, P. (1999). *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seelye, H. N. (1997). Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative Competence. *New Ways in Teaching Culture* (pp. 22-27). Bloomington: TESOL Inc.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Straub, H. (1999). Designing a Cross-Cultural Course. *Forum. A Journal for the Teachers of English*, 37(3), 2-5, 23.
- Swales, J. M. (1991). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOEFL Reading Test*. Retrieved from: <http://www.englishclub.com/esl-exams/ets-toefl-practice-reading.htm>
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1996). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1996). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, E. (1991). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan Publishers Ltd.