

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних мов

й інформаційно-комунікаційних технологій

Кваліфікаційна робота магістра з методики навчання англійської мови

на тему:

**«ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ»**

Допущено до захисту

«___» _____ року

Студентки групи СОкт 55-21
педагогічного факультету романо-
германської та української філології
спеціальності 014 Середня освіта,
освітньо-професійної програми
Викладання європейських мов на основі
комбінованих технологій (англійська мова
і друга західноєвропейська мова)
Стародуб Вікторії Олексіївни

Завідувач кафедри

_____ Черниш В. В.

(підпис)

(ПІБ)

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук,

професор Ніколаєва С. Ю.

Національна шкала _____

Кількість балів _____

Оцінка ЄКТС _____

Київ – 2022

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ЧИТАННІ	9
1.1. Визначення лінгвосоціокультурної компетентності та її компонентів, її цілі та зміст у підготовці майбутніх учителів англійської мови на II курсі.....	9
1.2. Методичні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні.....	19
1.3. Використання веб-ресурсів для розробки вправ у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому англійськомовному читанні	23
Висновки до першого розділу.....	30
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ЧИТАННІ	32
2.1. Критерії відбору текстів для формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні	32
2.2. Підсистема вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні у студентів II курсу.....	37
2.3. Модель організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в читанні на заняттях з “Практики усного і писемного мовлення англійської мови”	54
Висновки до другого розділу	57
РОЗДІЛ 3. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ	58
3.1. Організація і проведення пробного навчання.....	58
3.2. Аналіз результатів пробного навчання.....	63
3.3. Методичні рекомендації з організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні.....	66

Висновки до третього розділу.....	71
ВИСНОВКИ.....	72
РЕЗЮМЕ	75
SUMMARY	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	86

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ЛСКК – лінгвосоціокультурна компетентність

ЛО – лексична одиниця

ІМ – іноземна мова

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

МКР – модульна контрольна робота

ВСТУП

Під час пандемії чимало людей втратило свою роботу, а ті, хто виявився більш спритним та мав знання іноземної мови навпаки досяг успіху. Завдяки знанням ІМ та можливості застосувати її онлайн, чимало людей під час пандемії продовжувало працювати та розвиватися в обох напрямках: робота та ІМ. У даних реаліях ще більш зросла роль ІМ як засобу не тільки міжкультурного спілкування під час подорожей, але й засобу для підтримання власного існування.

Звертаючи увагу ще на те, що Україна в останні роки встановила курс на інтеграцію в ЄС та НАТО, стає очевидним, що необхідно збалансовано вивчати власне мову та культуру тієї країни, мова якої вивчається. Саме тому майбутні педагоги повинні будуть взяти на себе роль посередника між власною та чужою культурами, а також звернути увагу на ті зміни у методах і принципах викладання, які відбуваються через зміни у культурних реаліях.

Таким чином формування лінгвосоціокультурної компетентності, яка забезпечує пропорційне викладання ІМ та культури, має на меті втілити у майбутніх викладачів англійської мови, насамперед неупереджене ставлення до представників іншої культури, їх традицій, реалій та вміння застосовувати ці знання на практиці у реальному спілкуванні.

Вивченням культури в загальному присвятили свої праці Д. Беккер, К. Гірц, Г. Хофстеде та С. Швайцер. Дослідженням міжкультурної комунікації займалися такі українські дослідники як – О. Бондаренко, Н. Костенко, М. Шульга, а у роботах науковців (С. Ю. Ніколаєва, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова) було досліджено принципи культурологічного спрямування.

Проблемою трактування ЛСКК займалися такі науковці як І. А. Бачинська, Н. Ф. Бориско, Н. В. Кардашова, С. І. Шукліна. Розглядаючи складові ЛСКК, С. Ю. Ніколаєва та Л. Костікова визначили її структурні елементи. Питанням формування ЛСКК заняттях з іноземної мови (ІМ) також займалися такі відомі науковці як, С. Ю. Ніколаєва, В. Сафонова, Н. Скляренко, Н. Андронкіна, Н. В. Кардашова, О. Морозова, А. Гордєєва та ін.

Тому оновлення освітнього процесу в підготовці майбутніх вчителів англійської мови, важливості формування у них ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні та в недостатньо розробленій методиці формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні в майбутніх учителів англійської мови зумовлюють актуальність теми нашої кваліфікаційної роботи.

Виходячи з актуальності зазначеної проблеми та недостатньої її розробленості, було обрано тему кваліфікаційної роботи **«Формування у майбутніх учителів лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому англійському читанні»**.

Об'єктом дослідження виступає процес формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні в студентів II курсу.

Предметом дослідження є методика формування лінгвосоціокультурної компетентності в студентів II курсу в професійно-орієнтованому читанні з використанням автентичних текстів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практична підготовка та перевірка ефективності методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в студентів II курсу в професійно-орієнтованому читанні.

Для того, щоб досягнути дану мету, було поставлено такі **завдання**:

- визначити лінгвосоціокультурну компетентність, її компоненти, цілі та зміст у підготовці майбутніх учителів англійської мови на II курсі;
- описати методичні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні;
- описати використання можливих веб-ресурсів для розробки вправ у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому англійському читанні;
- обґрунтувати критерії відбору текстів для формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні;

- обґрунтувати і розробити комплекс вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні у студентів II курсу;
- описати модель організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в читанні на заняттях з *«Практики усного і писемного мовлення англійської мови»*;
- організувати та провести пробне навчання;
- проаналізувати результати пробного навчання;
- укласти методичні рекомендації з організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі **методи** дослідження:

- **теоретичні** (аналіз наукової літератури з методики навчання ІМ, психології, стосовно досліджуваної проблеми; вивчення навчальної робочої програми для студентів II курсу, вивчення і аналіз досвіду викладачів щодо навчання іноземної мови і культури);
- **емпіричні** (наукове спостереження за навчальним процесом, проведення опитування майбутніх учителів англійської мови з метою визначення процесу формування ЛСКК в читанні на заняттях з *«Практики усного і писемного мовлення»* та його удосконалення; проведення вхідного та вихідного тестів з метою визначення рівня сформованості ЛСКК в читанні у студентів II курсу);
- **експериментально-теоретичні** (проведення пробного навчання з метою визначення ефективності методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні з використанням автентичних текстів).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у ньому:

удосконалено методику формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови у процесі читання автентичних текстів шляхом поетапного формування складових ЛСКК.

Практичне значення роботи полягає у:

- розробці системи вправ для формування ЛСКК у майбутніх вчителів англійської мови у процесі читання автентичних текстів;
- відборі навчального матеріалу у вигляді автентичних текстів;
- обґрунтуванні методичних рекомендацій щодо організації процесу формування ЛСКК в читанні.

Апробація результатів дослідження: основні положення та результати дослідження було висвітлено на засіданнях кафедри методики викладання іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету і на Міжнародній науково-практичній відео конференції «**AD ORBEM PER LINGUAS. ДО СВІТУ ЧЕРЕЗ МОВИ**» 25 травня 2022 року.

Опубліковано тези обсягом 2 сторінки на тему «Характеристика форумів, як одного із засобів формування лінгвосоціокультурної компетентності в професійно орієнтованому англомовному читанні у майбутніх учителів».

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається із вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел (72 позиції) та 5 додатків. Повний обсяг кваліфікаційної роботи складає 98 сторінок. Основну частину кваліфікаційної роботи викладено на 72 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ЧИТАННІ

1.1. Визначення лінгвосоціокультурної компетентності та її компонентів, її цілі та зміст у підготовці майбутніх учителів англійської мови на II курсі

В загальному, за визначенням Н. І. Алмазової, *компетенції* – це знання й уміння особистості в певній сфері, а от *компетентність* в свою чергу – це уміння застосувати дані компетенції в певній сфері в потрібний момент [3, с. 47].

Якщо розглядати поняття «компетентність» з точки зору освітнього процесу, то можна сказати, що компетентність – це насамперед результат навчання, а ось завдяки систематичного засвоєнню навчального матеріалу, студент набуває певної *компетенції* – специфічних знань, умінь, навичок, – і набуває досвіду (професійна якість), а отже виявляє наполегливість, самовпевненість і відповідальність (особистісні якості).

На противагу Н. І. Алмазовій, за визначенням А. Хуторського компетентність – це не тільки здатність до діяльності у визначеній сфері, але й одночасно сукупність особистісних якостей (знань, умінь, навичок, здатностей) – компетенцій [33, с. 59].

У своїх роботах, С. Ю. Ніколаєва визначає компетентність як здатність реалізовувати різноманітні особистісні та соціальні потреби через виконання поставлених особистістю завдань [22, с. 11–17], а на думку Н. Авдеєвої компетентність – це як показник того, що особистість готова до життя в соціумі [1, с. 34–39].

Власне даний термін відіграє ключову роль в методиці навчання іноземних мов та культур, визначає професійну кваліфікацію і характеризується вмінням та бажанням застосовувати ці знання в реальному житті, проявляючи найкращі особистісні-професійні якості викладача.

За визначенням науковця В. Весніна, професійна компетентність – це здатність швидко пристосовуватися до будь-яких змін та працювати в різних умовах [8, с. 59], а також засвоювати нову інформацію та успішно використовувати її згодом на практиці. Варто зазначити, що за твердженням таких науковців як О. Ломакіна [16, с. 22] та А. Задорожня [12, с. 28], професійна компетентність вчителя ІМ є поєднанням компетенцій педагогічної та предметної галузі знань.

Отже, розвиток професійної компетентності – це безперервний процес в удосконаленні професійного досвіду та індивідуальних компетенцій.

За словами Н. В. Божко, у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови важливим є формування лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК), яка є однією з професійних компетентностей і реалізація якої відіграє значну роль [6, с. 17].

В освітній програмі, в пункті професійних компетентностей, зазначається, що випускник бакалаврату повинен мати здатність вільно вести діалог (як справжній із носіями мови, так і в штучно створеній ситуації на занятті) іноземною мовою, звертаючи увагу на мовні реалії у поєднанні із знаннями із різних аспектів життя країни, мова якої вивчається [24, с. 21–22].

Питанням формування ЛСКК заняттях з іноземної мови (ІМ) займалися такі відомі науковці як С. Ніколаєва, Н. Бориско, В. Сафонова, Н. Склярєнко, Н. Андронкіна, Н. Кардашова, О. Морозова, А. Гордєєва та ін. Чимало науковців стверджують, що в сучасних умовах наше суспільство має необхідність в такому учителі ІМ, який здатний взяти на себе та виконувати роль посередника між власною та чужою культурами; вміти включати лінгвосоціокультурний аспект в процес вивчення іноземної мови, тому що мова і культура поняття рівноцінні, які не існують одна без одної. Н. В. Божко наголошує, що «у мові відображаються видимі й приховані форми культури» [6, с. 17].

Існує чимало визначень такого поняття як культура. Наприклад, німецький соціолог Д. Беккер визначає культуру як пам'ять, що контролює суспільство і забезпечує здатність особистості відрізнити правильну поведінку від

неправильної [38, с. 1], в той же час американський соціолог К. Гірц має схоже бачення і стверджує, що культура — це зразок, в рамках якого люди інтерпретують свій досвід і керують своїми діями [48].

Відомий голландський соціолог Г. Хофстеде характеризує культуру як «колективне програмування свідомості, що відрізняє членів однієї групи від іншої» [49, с. 6], яка проявляється в системі орієнтацій, характерній для певної нації і суспільства. За класифікацією Г. Хофстеде культури поділяються на [18, с. 421]:

Таблиця 1.1.

Класифікація культур (за Г. Хофстеде) [18, с.421]

З невеликою дистанцією влади	З великою дистанцією влади
Індивідуалістські	Колективістські
Маскулінні	Фемінні

Відповідно до класифікації Г. Хофстеде, англомовні культури належать до індивідуалістських культур, що помітно виражено в їх мові. Наприклад, особовий займенник “I” англійською завжди пишеться з великої літери [18, с. 422], що підкреслює сконцентрованість кожної особистості на собі, на власних цілях, а не бажаннях групи. Як зазначає, С. Швайцер, індивідуалізм стосується суспільств, у яких зв’язки між індивідами дуже слабкі і, де очікується, що кожний індивід живе сам по собі, не потребуючи допомоги іншого [60, с. 106].

На думку Н. В. Божко на культуру як і лінгвокультуру впливає чимало чинників із різних сфер життя, які потім проявляються на вербальному та невербальному рівнях [6, с. 17]. Важливо звернути увагу студентів на ці чинники на заняттях з ІМ, щоб у майбутньому вони не стали перешкодою під час міжкультурного спілкування, і саме тому, беручи до уваги цей фактор, Н. В. Кардашова пропонує формувати лінгвосоціокультурну компетентність у студентів, щоб «забезпечити в кінці повноцінний діалог культур» [13, с. 366].

Розглядаючи цю компетентність, Н. Ф. Бориско визначає ЛСКК як «сукупність спеціальних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально психологічних культурологічних та міжкультурних знань, навичок і вмінь, що формують готовність особистості до міжкультурного спілкування в якості як учасника, так і посередника такого спілкування» [7, с. 63].

І. А. Бачинська, зокрема, характеризує ЛСКК «як систему лінгвістичних та екстралінгвістичних знань, мовленнєвих навичок та вмінь, які забезпечують здатність особистості вступати в міжкультурну комунікацію» [4, с. 22].

Тим часом на думку Н. В. Кардашової ЛСКК – «це цілісна система країнознавчих та фонових знань про національні традиції, звичаї, специфіку вербальної та невербальної поведінки, умінь використовувати ці знання, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови». Вона вважає, що така система допоможе студентам досягти повноцінної комунікації [13, с. 366].

Таким чином, під ЛСКК ми розуміємо володіння та здатність особистості застосовувати комплекс набутих міжкультурних знань, умінь і якостей у процесі міжкультурної комунікації в реальному житті.

Пізніше, Н. Ф. Бориско разом із С. І. Шукліною зазначають, що ЛСКК багатокomпонентна та має багато визначень, щодо власного змісту [18, с. 425], що в свою чергу підтверджує складність цієї компетентності і необхідності подальшого її дослідження.

Наприклад, у наукових працях існує чимало визначень щодо структурних елементів ЛСКК. Так, на думку, Л. Костікової, ЛСКК, яку вона розглядає як соціальний феномен, складається з п'яти компонентів: ціннісно-сміслового, емоційно-вольового, когнітивного, діяльнісного і мотиваційного [14, с. 92–93]. В той час, коли С. Ю. Ніколаєва запропонувала інші складові ЛСКК [18, с. 93]:

Таблиця 1.2.

Основні складові лінгвосоціокультурної компетентності ЛСКК (Згідно С. Ю. Ніколаєвою)



У нашому дослідженні для розробки комплексу вправ і завдань, ми опирались на класифікацію С. Ю. Ніколаєвої, тому розглянемо вищезазначені компоненти детальніше.

За визначенням Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліної, **соціолінгвістична компетентність** – «це здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування» [18, с. 425].

Н. В. Базіна також має схоже бачення і зазначає, що під соціолінгвістичною компетенцією розуміється «уміння робити адекватні мовні висловлювання з урахуванням мовної ситуації, соціального статусу співрозмовника та комунікативного наміру» [39, с. 84–101].

Такі науковці як Е. Меде та К. Дікіліташ теж визначають соціолінгвістичну компетентність як здатність використовувати другу іноземну мову різними способами, які б відповідали різним соціальним умовам у яких відбувається міжкультурне спілкування. Вони наголошують, що навіть граматично побудоване висловлювання на найвищому рівні не зможе передати значення, яке в нього було закладено мовцем, якщо той під час спілкування іноземною мовою не буде врахувати таких факторів як *вік, стать, статус учасників і формальність обстановки* [54]. Схожу думку має Н. В. Базіна, яка також стверджує, що задля

того, щоб міжкультурна комунікація виявилась успішною, індивід повинен не тільки знати *що* сказати й вміти правильно сформулювати свою думку граматично, лексично та фонетично, але й знати *кому, як, де і за якої умови* він може чи повинен так висловитись [39, с. 84–101].

Е. Меде та К. Дікіліташ розділяють соціолінгвістичну компетентність на прагмалінгвістику та соціопрагматику [54, с. 14].

Перша, **прагмалінгвістика**, про відповідність форми висловлення, яка за Дж. Н. Ліч сигналізує про конкретні ресурси, які іноземна мова надає для передачі конкретних висловлювань [53]; друга, **соціопрагматика**, про доцільність значення, яка за твердженням таких науковців як Ш. Блюм-Кулька та Г. Каспер, визначає способи, за допомогою яких прагматичне виконання підпорядковується конкретним соціокультурним умовностям і цінностям [52].

Розглядаючи проблему непорозуміння між співбесідниками під час міжкультурної комунікації, Чунг Мін Ю стверджує, що це відбувається через недостатньо сформованої в особі прагмалінгвістичної та соціопрагматичної компетентностей [72].

У своїй праці Е. Меде та К. Дікіліташ наводять слова іншого науковця про те, що одним із факторів, які ускладнюють набуття соціолінгвістичної компетенції, є відмінності в культурних правилах спілкування, а також соціальні, культурні та прагматичні елементи, які невід'ємно присутні в цій компетенції. Інакше кажучи, те, що доречно в одній культурній ситуації, може бути абсолютно недоречним в іншій [54, с.16].

Вивчаючи іноземну мову, дуже часто трапляється таке, що студент не може розрізнити правила спілкування у рідній та іноземній мові, тобто він переносить правила спілкування рідною мовою у ту, яку вивчає. Це явище називають **міжмовною інтерференцією**, яке негативно впливає на формування нових навичок іноземною мовою через вплив аналогічних у рідній мові [18, с. 282].

На щастя, правила спілкування в культурі, мова якої вивчається, можна засвоїти поступово, хоч це і важкий процес, але можливий, якщо справді

заглибитися в цю проблему. Е. Меде та К. Дікіліташ також стверджують, що соціальні, культурні та прагматичні аспекти було б важко отримати без інтеграції в культуру, однак це не є неможливим, тому що завдяки Інтернету у нас є доступ добудь-яких матеріалів, які відображають культуру країни, мова якої вивчається. Однак те, як ці матеріали використовуються та реалізуються на заняттях з ІМ – є ключовими питаннями у формуванні соціолінгвістичної компетенції [54, с. 28].

Соціолінгвістичні засоби включають в себе [18, с. 426]:

Таблиця. 1.3.

Соціолінгвістичні засоби [18, с. 426]:

країнознавчу безеквівалентну та фонову лексику;	сталі вирази, ідіоми і кліше;	лінгвістичні маркери соціальних стосунків і ситуацій;	фразеологізми, афоризми, прислів'я та приказки	специфічні для іншомовної культури типи дискурсу.
--	-------------------------------------	---	---	--

Згідно Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліної, до **безеквівалентної** лексики відносяться ЛО, які позначають поняття, притаманні одній культурі та відсутні в інших [18, с. 426]. Наприклад, *Royal Court Theatre, The Globe, the bear-baiting, cockfighting* тощо. Вищенаведені ЛО були використані нами у вправах на зняття соціолінгвістичних труднощів під час проведення пробного навчання.

До другої складової ЛСКК належить **соціокультурна** компетентність.

Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліна визначають соціокультурну компетентність як «здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і вміти користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні» [18, с. 429]. Наприклад, Н. В. Божко у свою чергу зауважує, що соціокультурна компетентність – це дещо ширше сукупності соціокультурних та міжкультурних

знань та вмінь, найголовніше на її думку, це «встановлювати зв'язки між набутими знаннями і реальною ситуацією» [6, с. 19].

А. Е. Рахімова тому і стверджує, що мову не можна викладати і вивчати без вивчення культури і суспільства тієї країни, мова якої вивчається [57]. За А. С. Вартановим - це означає, що студентам потрібна інформація про природне середовище та життя представників іншої культури, їх політичної системи, економічного та культурного розвитку. Він зазначає, що лише обговорення культурних особливостей країни, мова якої вивчається, а також знайомство з проблемами повсякденного життя, можуть пробудити інтерес в студентів до вивчення невідомої культури й мови, поглибити її розуміння [71].

Такі науковці як Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліна звертають особливу увагу на «безпечні теми» та теми «табу» [18, с. 429], які набувають важливого значення під час міжкультурної комунікації. Потрібно усвідомлювати, що теми, які можна обговорити із співбесідником, варіюються в залежності від того, з якою людиною ведеться розмова.

Останньою, третьою, складовою ЛСКК за С. Ю. Ніколаєвою є **соціальна компетентність** [18, с. 93].

За визначенням П. Орпінас, **соціальна компетентність** – це здатність ефективно керувати соціальними взаємодіями, тобто добре ладнати з іншими, мати здатність формувати та підтримувати тісні стосунки, а також вміти швидко адаптуватися до певних соціальних умов. Враховуючи складність соціальних взаємодій, згідно з П. Орпінас, соціальна компетентність є продуктом широкого спектру когнітивних здібностей, емоційних процесів, поведінкових навичок, соціальної обізнаності та особистих і культурних цінностей, пов'язаних з міжособистісними стосунками [55].

Слід зазначити, що П. Орпінас також наголошує про те, що показник рівня сформованості соціальної компетентності залежить від таких чинників:

- *від особливостей розвитку* (очікування щодо соціальної компетентності відрізняються залежно від віку людини);

- *конкретна соціальна ситуація* (тобто люди можуть бути соціально компетентними в одній ситуації, але не в іншій);
- *від культурних характеристик* (тобто конкретні дії під час соціальної взаємодії пов'язані з певними культурними очікуваннями) [55].

Прагнучи об'єднати ці компоненти, П. Орпінас і А. Хорне визначили соціальну компетентність як «відповідні до віку знання та навички людини для успішного функціонування у соціальному середовищі» [55].

Таким чином, під час занять з ІМ, варто ознайомити студентів із безеквівалентною та фоною лексикою, ознайомити з нормами спілкування («безпечні теми» та «теми табу»), формувати у них уміння адаптуватися в будь-яких соціальних ситуаціях під час міжкультурного спілкування.

Щодо **цілей** формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови, відповідно до навчальної робочої програми з дисципліни «*Практика усного і писемного мовлення англійської мови для студентів II курсу*», затвердженої 29 вересня 2022 року, студенти по закінченню 1 семестру II курсу повинні [27, с. 8–9]:

1. **знати** сучасні культурні реалії діяльності ЗМІ, історії розвитку театру в англійськомовних країнах і Україні; знати правила поведінки в англійськомовних країнах, країнознавчу безеквівалентну та фонову лексику; під час занять тренуватися у їх засвоєнні, а потім використати у практиці;
2. **вміти** використовувати отримані знання;
3. **бути здатними** до безпосереднього спілкування з носіями мови та під час цього розуміти та аналізувати отриману інформацію про чужу культуру, порівнюючи її з реаліями у рідній культурі;
4. **розвивати ЛСКК**, соціокультурну спостережливість та вміти проводити власні пошуки необхідної інформації про чужу культуру.

Відповідно до цієї ж навчальної робочої програми, формування ЛСКК відбувається за допомогою різних форми та методів навчання. Наприклад, з використанням самостійної чи проектної роботи. Оцінювання студентів у свою

чергу включає в себе поточний контроль (усно/письмово) та підсумковий контроль: проведення МКР та іспиту.

Розвиток ЛСКК є процесом, а не кінцевою точкою. Як і будь-яка навичка, процес розвитку та вдосконалення триватиме протягом усього життя [46]. В наступних підрозділах ми наведемо приклади того як можна сформувати ЛСКК в читанні в студентів другого курсу.

1.2. Методичні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні

Головною метою при формуванні ЛСКК є здатність зацікавити студентів в отриманні знань про різні народи та їхні культури, досягти позитивного ставлення студентів до пізнання інших культур і пробудити в них бажання взаємодіяти з цими культурами. Тому, як зазначає А. Е. Рахімова заняття з ІМ має заохочувати студентів до відповідного вільного спілкування іноземними мовами та іноземними культурами та робити їх здатними до міжкультурної комунікації [57].

Перейдемо безпосередньо до методичних передумов формування ЛСКК в читанні.

Г. Е. Борецька визначає компетентність в читанні як «здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування» [18, с. 370].

Н. Бренцель-Лайсбле пише про те, що компетентність в читанні є ключовою навичкою, яка має центральне значення не лише для успіху в навчанні, а й для життя в цілому. Насамперед, вона згадує про те, що завдяки читанню засвоюються певні культурні особливості [40], які потім допоможуть студентам в міжкультурному спілкуванні. Такі науковці як Б. Лабінська, Д. Паранюк, Н. Виспінська та Т. Коропатницька у спільній праці також заявляють, що «читання має велике значення для сучасного освітнього процесу, оскільки відкриває доступ до провідних джерел інформації, розширює кругозір людини» [61, с. 166].

Л.М.Шапошнікова стверджує, що читання іншомовних текстів розвиває мислення студентів, допомагає усвідомити певні особливості іноземної мови, а інформація, яку отримує студент з іншомовних текстів, формує його світогляд та збагачує країнознавчими знаннями про країну, мову якої він вивчає [35, с. 458].

На думку Н. Майєр текст для читання у процесі навчання ІМ виконує лінгвістичну, професійно-інформативну функцію та сприяє вилученню інформації, яка має презентуватися на занятті відповідно до його цілей [17, с. 244]. Вона також стверджує, що високий рівень іншомовної компетенції в читанні залежить від знання видів, жанрів іншомовних текстів та особливостей їх структури [17], а значить для успішного формування ЛСКК в читанні студенти мають бути ознайомлені із структурою тексту.

Науковці як Б. Лабінська, Д. Паранюк, Н. Виспінська та Т. Коропатніцька зазначають, що під час роботи з текстом, викладачі виділяють професійно-орієнтовану інформацію та формують професійно значущі уміння й навички, але при цьому їм необхідно враховувати цілі навчання читання, види читання, а також етапи формування компетентності в читанні [61, с. 167].

Таким чином, за С. К. Фоломкіною, в залежності від комунікативної мети, яка ставиться на занятті та від характеру тексту розрізняють такі види читання [18, с. 377]:

1. ознайомлювальне, метою якого є розуміти 70-75% тексту;
2. переглядове, метою якого є розуміти 40-50% тексту;
3. вивчаюче, метою якого є повністю розуміти текст на всі 100% [18, с. 377].

Т. Ю. Тамбовкіна розрізняє ще два види читання: професійно-орієнтоване і інформативне. Вона зазначає, що враховуючи те, що студентам необхідно вміти швидко орієнтуватися в нових публікаціях ЗМІ і так само оперативно опрацьовувати їх, то саме за цих обставин провідною функцією професійно-орієнтованого читання стає функція референції, тобто зіставлення тексту з дійсністю [30, с. 78–79].

Л.М.Шапошнікова класифікує три підвиди референтного читання: орієнтовно-референтне, пошуково-референтне, узагальнюючо-референтне. Яким із цих трьох підвидів буде читання тексту на заняттях – залежить від комунікативної настанови на текстовому етапі [35].

Повертаючись до класифікації видів читання Т. Ю. Тамбовкіної, інформативне читання, за її словами має важливе значення під час навчальної і наукової діяльності студентів [30, с. 78]. Як зазначає Л. М. Шапошнікова, такий вид читання надає можливість «задовольнити професійні та інформаційні потреби студента» [35, с. 458].

За А. А. Миролюбовим є різноманітні фактори від яких залежить успішне формування компетентності в читанні:

1. від індивідуально-вікових особливостей студентів;
2. наявності або відсутності у них мотивів навчання у цілому;
3. від рівня сформованості у студентів уміння застосовувати стратегії читання;
4. від вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід [19, с. 46–47].

Оскільки, ЛСКК є складовою ІКК ми приєднуємось до думки М. О. Кушнірова, який вважає, що формування ЛСКК та компетентності в читанні є взаємопов'язаним і невід'ємним у процесі навчання іноземних мов [15, с. 291–296]. Таким чином ЛСКК формується інтегровано з компетентністю у читанні, а тому етапи формування компетентності в читанні текстів співпадатимуть з етапами формування ЛСКК.

Зокрема Г. Е. Борецька виокремлює три етапи роботи з текстом для читання [18, с.383]:

- 1) **дотекстовий**, метою якого є аналіз мовних і смислових труднощів та введення в у проблему, а змістом – виконання вправ;
- 2) **текстовий**, метою якого є комунікативна настанова і читання тексту, а змістом – читання комунікативної настанови та власне тексту;
- 3) **післятекстовий**, метою якого є контроль розуміння тексту та його обговорення [18, с.383].

Таким чином спираючись на класифікацію етапів роботи з текстом Г. Е. Борецької, нижче нами було описано формування ЛСКК в читанні на кожному з цих етапів.

Перед початком роботи з текстом, на дотекстовому етапі обов'язково потрібно звернути увагу на соціолінгвістичні явища в тексті, які можуть вплинути на розуміння тексту у студентів під час його читання, а також викликати смислові труднощі. Таким чином варто здійснити зняття лексичних труднощів на дотекстовому етапі за допомогою подання дефініцій іноземною мовою студентам, а також здійснити семантизацію інших невідомих ЛО. Важливим є також звернути увагу студентів на соціокультурні явища, які вони зустрінуть у тексті.

Окрім цього, варто зробити введення в проблему/тему майбутньому тексту за допомогою обговорення цитат чи відповідей на запитання, що стосуються тексту, але з культурним підтекстом.

Власне на текстовому етапі студенти отримують комунікативну настанову, яка на думку Г. Е. Борецької відіграє важливу роль у роботі з текстом, тому що містить конкретне завдання, яке орієнтує та «налаштовує студентів на цілеспрямоване розуміння інформації» [18, с. 383].

На післятекстовому етапі формування ЛСКК, відбувається контроль прочитаного, обговорюється зміст та виконуються тести альтернативного/множинного/перехресного вибору, які спрямовані на засвоєння отриманої лінгвосоціокультурної інформації з тексту.

Отже, в даному підрозділі ми дійшли думки, що читання тексту є одним із головних засобів завдяки якому формується ЛСКК; ми також навели класифікацію видів читання за С. К. Фоломкіною, етапи роботи з текстом для читання за Г. Е. Борецькою та визначили, яким чином буде відбуватися формування компонентів ЛСКК на кожному етапі.

В наступних підрозділах ми наводимо приклади веб-ресурсів, які були використані нами для розробки вправ, а також виокремили власне групи вправ для формування ЛСКК в читанні.

1.3. Використання веб-ресурсів для розробки вправ у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому англомовному читанні

Зміни в житті суспільства вимагають також змін в інших сферах життя, відбувається стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій, веб-ресурсів тощо. Як заявив Дж. Карбер, з удосконаленням технологій відповідно зростають і освітні можливості [51, с. 533–536]. Цей розвиток технологій надав викладачам знайти нові способи інтеграції технологій під час проведення занять, щоб покращити навчальний досвід [51, с. 533–536]. та дистанційну освіту в загальному.

Згідно А. К. Роблс із зростаючою залежністю від Інтернет-джерел освітні веб-інструменти пропонують викладачам різноманітні можливості для пошуку найбільш підходящих навчальних інструментів, які б відповідали навчальним уподобанням їхніх студентів [58]. Окрім того, що освітні веб-інструменти дозволяють студентам поєднувати навчання із технологіями, вони також підвищують їхні технологічні навички, задля того, щоб в майбутньому зробити їх конкурентоспроможними особистостями в усьому світі.

Використання на заняттях веб-сайтів з інтерактивними завданнями чи використання їх окремих елементів, сприяє підвищенню активності студентів [11, с. 2–3]. Ми приєднуємось до думки Дитюк К. О., яка стверджує, що «електронне дистанційне навчання дозволяє зробити освітній процес більш доступним та гнучким [11, с. 2–3], а також цікавим.

Під час проведення пробного навчання, яке проходило дистанційно, нами було використано різноманітні веб-ресурси для розробки вправ у формуванні ЛСКК у професійно орієнтованому англомовному читанні.

Список використаних веб-ресурсів для розробки вправ:

1. MIRO
2. Microsoft Whiteboard

3. Wordwall
4. Quizlet
5. App.Wizer
6. Quiz-maker
7. Canva
8. Crosswordlabs

Найбільше, що нам сподобалось з наведеного вище списку – це електронна дошка **MIRO** (<https://miro.com/login/>), яка має чимало корисних функцій.

MIRO — це нескінченна дошка довільної форми, яка дозволяє створювати вміст у будь-якому місці на дошці. Вона підтримує відстеження курсору в реальному часі, щоб імітувати ефект роботи пліч-о-пліч, навіть коли всі знаходяться окремо [59] та не має обмеження по розміру [70].

Під час заняття, коли потрібно поширити екран, дуже зручно, коли всі вправи зарання можна розташувати в одному просторі, щоб потім не переключатися між вкладками. Наприклад, відео із Ютубу зарання можна завантажити на дошку. Також велика перевага **MIRO** полягає в тому, що потім можна легко продивитися усі використані вправи на попередніх заняттях, адже вони, як уже зазначалось вище, знаходяться в одному безкінечному просторі.

Ми, зазвичай, використовували **MIRO** на дотекстовому етапі під час введення в проблему/тему тексту за допомогою цитати чи запитань. Приклад використання Miro наведений нижче:



Рис. 1. 1.

Електронна дошка Miro має багато функцій як для роботи з текстом так і змістом. Нам до вподоби, що там є функція «стікеру», де можна зазначити нову ЛО та відразу ж семантизувати її і все це в одному просторі перед очима.

Microsoft Whiteboard – це також електронна дошка, як і MIRO, але вона має значно менший функціонал для роботи з текстом та зображеннями, тому ми не рекомендуємо її для використання на заняттях.

Наступний – **Wordwall.net**, легкий у використанні та має багато шаблонів для вправ. Він підходить для створення штучних зображальних опор як на дотекстовому так і післятекстовому етапах. Наприклад, на дотекстовому етапі для введення в тему, а на післятекстовому для контролю прочитаного. Приклади таких вправ наведені нижче:



Рис. 1. 2.

Нами також був використаний такий веб-ресурс як App.Wizer під час проведення пробного навчання. На думку М. Сазен, **App. Wizer** «підняв створення освітнього онлайн-контенту для студентів на абсолютно новий рівень». Вона також заявляє про те, що інструменти, доступні в Wizer, допомагають адаптувати заняття для всіх типів студентів [37].

Переваги **App.Wizer** полягають в наступному:

1. *Інтуїтивно зручний у використанні.* Конструктор робочих аркушів Wizer доповнює досвід і креативність викладачів, дозволяючи швидко створювати різноманітні типи запитань: відкриті запитання, множинні відповіді, об'єднання в пари, заповнення пропусків, таблиці тощо[37].

2. *Надає можливість для створення гарного візуального контенту.* Візуально привабливі робочі аркуші Wizer залучають студентів до навчання та, швидше за все, витрачають більше часу на вдумливу взаємодію. Робочі аркуші Wizer чудово оформлені, і викладачі мають можливість вибирати з різноманітних фонів, і тем для розробки власних завдань [37]. Наприклад:

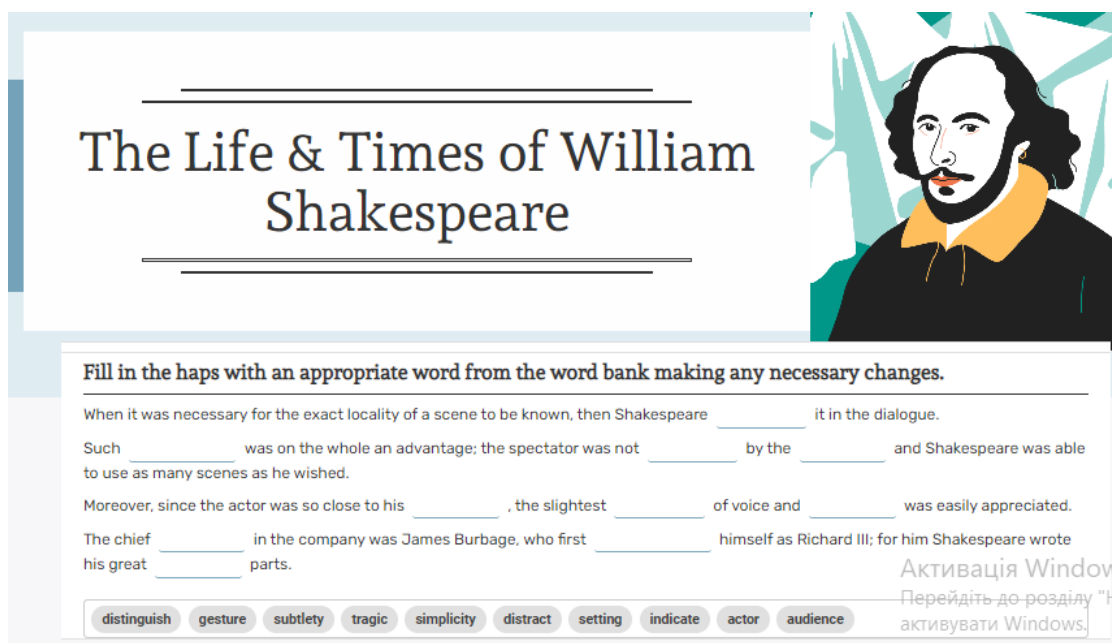


Рис. 1. 3.

3. *Економія часу.* Викладачі є одними з найбільш зайнятих людей на землі. **App.Wizer** стверджує, що він хоче, щоб викладачі витрачали весь свій час і енергію на викладання, а не возилися з технологіями. За їх словами, **App.Wizer** було створено, щоб заощадити викладачам якомога більше часу [37]. І це справді так.

Найчастіше ми використовували **App.Wizer** для створення тестів альтернативного/множинного/перехресного виборів. Тести, які були створені з використанням даного веб-ресурсу ми застосували на дотекстовому етапі (для зняття соціолінгвістичних труднощів, семантизації невідомих ЛО тощо) так і на післятекстовому етапі (для контролю розуміння прочитаного тексту та для його подальшого опрацювання).

Приклади використання **App.Wizer** наведені нижче:

Fill the gaps with the words from the Word bank.
 inaccurate, twisting, misconception, awkward facts, misrepresented, distorted picture, suppressing, misled

The government repeatedly _____ the public, and they are here to protest.
 It's a common _____ inaccurate _____s are punctual.
 He was accused of _____ misconception _____e.
 That description was _____ misled _____ave a _____ of the distribution of responsibilities.
 You are _____ twisting _____ot what I said at all.
 Every time I found out about _____ distorted picture _____ related with her life I feel like we're getting closer.
 He _____ who donate over 60 million dollars for Ukrainian Army.

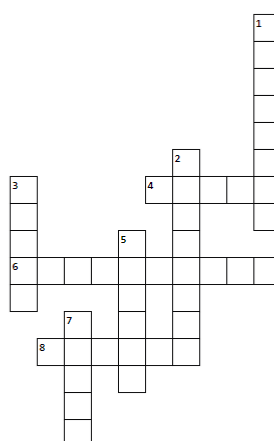
1. The globe is made of wood and it's in the shape of a.
 a True
 b False

2. The globe was built by James Mikaelson.
 a True
 b False

Рис. 1.4.

Ми також рекомендуємо **Crosswordlabs.com** – це безкоштовний веб-ресурс для створення кросвордів. Це найпростіший і найшвидший спосіб, щоб створити кросворди із тих, що ми зустріли під час підготовки до занять. Він ідеально підходить для етапу автоматизації дій з ЛО.

Приклад одного із кросвордів, який був використаний нами під час пробного навчання:

**Across**

4. to build a building, wall or other structure
 6. Enough for particular purpose
 8. to win against someone in a flight, war or competition

Down

1. a detail that is important but difficult to notice
 2. to officially refuse to allow something
 3. to entertain someone
 5. to limit the ability of someone to do something
 7. to increase the period of the time that something be used

Рис. 1.5.

Наступний, **Canva.com** – один із популярних ресурсів для створення власних презентацій. Ми всі маємо різні стилі навчання, але для всіх нас одна картинка варта тисячі слів. Ми всі навчаємось візуально і тому Canva є фантастичним інструментом для навчання.

Викладачі можуть використовувати його, щоб представити матеріал у візуальний спосіб, а студенти можуть використовувати його, щоб «виразити» нові поняття чітким та інтуїтивно зрозумілим способом [41].

Ми рекомендуємо його для використання на заняттях для створення штучних зображальних опор. Наприклад, на дотекстовому етапі, під час введення в тему, коли студент відповідає на запитання, що мають культурологічне спрямування. Приклад наведений нижче:



Рис. 1.6.

Наведений нами вище приклад, лише один із незліченних способів використання Canva під час занять. Коли викладач почне експериментувати, він відчує, що працює, а що ні, коли мова заходить про досягнення цілей курсу та задоволення потреб у викладанні [41].

Інші наведені в списку веб-ресурси також мають свої переваги і їх теж доцільно використовувати під час розробки власних завдань.

На думку Е. Дінка, технології впливають на освіту вже протягом тривалого часу. Веб-сайти займають значне місце, і онлайн-навчання є цьому прикладом. Сьогодні Інтернет відіграє кілька важливих ролей в освіті, таких як: надання інформації, сприяння спілкуванню, забезпечення середовища для творчості та надання інструкцій. В даний час веб-ресурси набувають все більшої ваги в освіті [47, 29–35].

Отже, веб-ресурси можна використовувати як джерело інформації з використанням мультимедійних елементів, як інструмент для оцінки та перевірки засвоєння знань студентів під час заняття, і як платформу для створення, і

розробки власних вправ і завдань з їх подальшим застосуванням в професійній діяльності викладача.

Висновки до першого розділу

У першому розділі нами було розглянуто поняття *компетенції* та *компетентності* та те, яке вони мають відношення до професійної компетентності. Було визначено, що професійна компетентність – це безперервний процес набуття професійного досвіду та індивідуальних компетенцій, а ЛСКК є однією із її компонентів та відіграє неабияку роль у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови.

По-перше, нами було розглянуто приклади тлумачень ЛСКК таких науковців як Н. Ф. Бориско, І. А. Бачинської та Н.В. Кардашової, що вкотре підтвердило складність цієї компетентності та необхідність в її подальшому дослідженні. Таким чином, опираючись на тлумачення ЛСКК вищезазначених науковців, ми дійшли висновку, що ЛСКК – це володіння та здатність особистості застосовувати комплекс набутих міжкультурних знань, умінь і якостей у процесі міжкультурної комунікації у реальному житті.

Нами було наведено класифікації компонентів ЛСКК таких науковців як Л. Костікової та С. Ю. Ніколаєвої. Для розробки комплексу вправ і завдань, під час нашого дослідження, ми опирались на класифікацію С. Ю. Ніколаєвої, яка визначає три складові ЛСКК: соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну компетентності [18, с. 93]. Нами було детально розглянуто ці компетентності в контексті нашого дослідження.

Окрім того, відповідно до навчальної робочої програми з дисципліни *«Практика усного і писемного мовлення англійської мови для студентів II курсу»* було наведено цілі формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови.

По-друге, ми розглянули методичні передумови формування ЛСКК в компетентності в читанні, думки науковців, щодо читання іншомовних текстів, а також розглянули професійно-інформативну функції в читанні.

Більше того, нами було наведено дві класифікації читання за С. К. Фоломкіною та Т. Ю. Тамбовкіною, фактори від яких залежить успішність в читанні, а також

етапи роботи з текстом за Г. Е. Борецькою. Ми дійшли висновку, що етапи формування компетентності в читанні є також етапами формування ЛСКК в читанні і опираючись на класифікацію Г. Е. Борецької, нами було наведено приклади формування ЛСКК в читанні на дотекстовому та післятекстовому етапах.

По-третє, ми також навели приклади використання веб-ресурсів для розробки вправ у формуванні ЛСКК та обґрунтували доцільність їх використання, звертаючись до проведеного нами пробного навчання. Було визначено, що використання веб-ресурсів для розробки завдань, мають багато переваг як для викладачів, так і власне студентів.

Таким чином, у першому розділі було розглянуто ЛСКК та її складові, методичні передумови формування ЛСКК в читанні та наведено приклади використання веб-ресурсів у розробці завдань.

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ЧИТАННІ

2.1. Критерії відбору текстів для формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні

За І. Чорней й Т. Діна мова – є динамічним процесом, яка змінюється відповідно до вимог суспільства, популярної культури та навіть технологічних інновацій. Якщо викладачі покладаються на традиційні підручники для занять, то вони постійно надаватимуть застарілу інформацію. Студенти, навчені використовувати мову так, як це роблять носії, матимуть менше потреби змінювати свою мову пізніше, коли будуть використовувати її під час комунікації [45, с. 275].

Саме тому використання автентичних текстів (АТ) на думку Дж. Дженкіна допомагає студентам відчувати, що вони розуміють реальний світ і є активними членами англомовної спільноти. Після заняття студентам доведеться мати справу з реальними текстами, тому використання АТ, дає їм необхідні інструменти для автономного життя та навчання [50].

Згідно І. Чорней та Т. Діна, автентичні матеріали – також відомі як реалії – можна описати як будь-що, створене для носіїв мови, яке ми можемо використовувати для наших навчальних цілей. Тепер АТ – це матеріали, що містять ідеї, слова, фрази та вирази, які можна почути та прочитати в реальних життєвих ситуаціях [45, с. 275].

На думку таких науковців як О. В Носонович. та Р. П. Мільруд автентичний текст – це оригінальний текст, взятий із оригінальних джерел, що був написаний носієм мови, але за своєю метою не був призначений для навчання та вивчення ІМ [23, с. 16]. Наприклад, стаття з журналу, з сайту новин BBC, з газети The New York Times і т.д.

Г. І. Вороніна визначає АТ як тексти, запозичені з комунікативної практики носіїв мови [9, с. 55–59] і ми долучаємось до її думки, а також вважаємо, що

головна перевага АТ у тому, що вони є зразками реальної, а не штучної комунікації.

АТ також мають здібність залучати до вивчення ІМ, тому що вони в багатьох випадках цікавіші, ніж їх симуляції в НМК та підручниках. Викладач має можливість обрати на просторах Інтернету серед широкого спектру АТ ті, які будуть актуальні на даний момент вивчення ІМ, і які будуть адаптовані до інтересів студентів.

І. Чорней та Т. Діна пишуть, що при усвідомленні того, що можна читати щось, що створене для носія мови, мотивує, а розробка стратегій роботи зі «справжніми» текстами дозволяє студентам читати більш впевнено та багато за межами аудиторії. Але викладачі також повинні враховувати, наскільки насправді корисним для студентів є автентичний текст, який вони вибирають [45, с. 276].

Таким чином, це не лише ознайомлення студента з живою сучасною англійською мовою, а й збагачення словникового запасу, розширення кругозору, «занурення» в чуже культурне середовище та підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

Окрім цього, АТ – це також засвоєння певних культурних реалій або культурних посилань, які б, можливо, було важко зустріти під час читання текстів із звичайних укладених підручників..

Г. І. Вороніна розглядає два види АТ, що у свою чергу представлені різноманітними жанровими формами:

- 1) функціональні тексти, які ми зустрічаємо у повсякденному житті і до яких належать інструкції та реклами. Наприклад, схеми, вивіски, дорожні знаки, власне різні інструкції тощо;
- 2) інформативні, до цілей яких належить інформувати про нові події та реалії життя. Насамперед це статті, інтерв'ю, та соціальні опитування, як у друкованих так і в інтернет виданнях [9, с. 55-59].

За твердженнями Н. Гез. та Н. Гальсковою. існують такі типи автентичних текстів [10]:

Таблиця 2.1.

Типи автентичних текстів (за Н. Гез та Н. Гальскової)

художні:	прагматичні (регламентують повсякденне спілкування)	публіцистичні:
<p>пісні, казки, розповіді, новели, комікси, драматичні твори, загадки, вірші, сценарії, п'єси;</p>	<p>телефонні розмови, рецепти, інструкції, етикетки, листи, телеграми, короткі біографії, факси, реклама, повідомлення, розклад, білети, програми телепередач;</p>	<p>короткі репортажі, статті (газетні), науковопопулярні статті, інтерв'ю.</p>

Переваги використання АТ за такими науковцями як І. Чорней та Т. Діна полягають у тому, що:

1. коли автентичні матеріали доступні для студентів, вони надають точні приклади того, як мова використовується її носіями;
2. з автентичними текстами, як це зазначалось нами раніше, студенти отримують слова та вирази, які використовуються в контексті реального життя;
3. коли студенти стикаються з подібними ситуаціями про які вони раніше читали в АТ, вони краще справляються в неформальному спілкуванні вічна-віч;
4. матеріали з реального життя є більш неформальними, соціально орієнтованими та широко використовуваними. Вони можуть бути цінним матеріалом для доповнення правил і зразків навчальних підручників [45, с. 277].

Як стверджують І. Чорней та Т. Діна, зараз загально визнано, що літературні та інші автентичні тексти не слід спрощувати чи змінювати, щоб допомогти

студентам їх зрозуміти. Навпаки, студентів слід ознайомити зі стратегіями читання та видами діяльності до того, як прочитати вибраний матеріал. У свою чергу, ці стратегії та види діяльності допоможуть їм зрозуміти автентичний матеріал [45, с. 277]. Ці стратегії пов'язані з етапами читання тексту (див. під. 1.2).

Окрім переваг використання АТ є також недоліки:

1. інформація може швидко застаріти. За А. Кейс – це проблема для викладачів, які, витрачають багато часу на підготовку завдань до АТ, щоб через пару днів «викинути» його, тому що інформація наявна в ньому більше не актуальна. Це в основному проблема для газетних новин, тому немає причин, чому б викладачам не використовувати натомість більш довгострокові формати, як-от журнальні статті, газетні статті з більшою кількістю аналізу, художню літературу чи біографію [44].
2. Для деяких студентів труднощі роботи з автентичними текстами можуть просто переконати їх, що читання англійською ніколи не буде варте зусиль. А. Кейс пише, що в такому випадку варто спочатку давати прості завдання на загальне розуміння, швидкий перегляд і сканування тексту на розуміння перед тим як давати ускладнені АТ для читання [44].
3. Словниковий запас студентів може не відповідати рівню розуміння АТ. А. Кейс зазначає, що який би легкий АТ не вдалося знайти викладачу, мало ймовірно, що кожна ЛО в ньому є однією із тих «найуживаніших слів англійської мови», які наявні в словниках студентів [44]. Але в такому випадку – це чудова нагода для студентів перевірити свій словниковий запас і покращити його завдяки читанню АТ.
4. В АТ можуть бути такі культурні посилання, які не зрозуміють навіть носії мови тієї країни мова якої вивчається [44], але це чудова нагода, щоб ознайомити студентів із реаліями чужої культури.

5. АТ часто надто довгі. Одним із рішень щодо автентичних текстів є використання лише уривку, але це може ускладнити його розуміння, якщо викладач не знайде якийсь спосіб дуже чітко пояснити, що стоїть перед або після частини, яку потрібно буде прочитати студентам [44].

Викладач має бути дуже критичним і брати до уваги такі питання, як складність, інтерес і тему при підборі АТ. Багато властивостей автентичних текстів набагато складніші, ніж ми можемо уявити на перший погляд [45, с. 276].

Підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що обираючи АТ для читання, він повинен відповідати таким критеріям:

- студенти мають розуміти не менше 75% від усього тексту, інші 25% можуть займати невідомі ЛО та деякі культурні особливості;
- наявність культурного контексту – культурні посилання та реалії, які допоможуть студентам дізнатися більше про чужу культуру;
- текст не повинен бути ні коротким, ні довгим;
- сучасність і достовірність – АТ повинен містити тільки актуальну і не застарілу для студентів інформацію;
- студентоцентрованість – матеріали для читання, які безпосередньо стосуються особистих чи професійних інтересів і цілей студента.

Під час пробного навчання, для розробки вправ для формування ЛСКК у читанні нами було використано автентичні статті з теми заняття для читання. АТ були знайдені на різноманітних веб-ресурсах, які містили актуальну та достовірну інформацію.

2.2. Підсистема вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні у студентів II курсу

У цьому розділі ми перейдемо до обґрунтування типології вправ, які доцільно використовувати у формуванні ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні.

За словами Н. Ф. Бориско «типологія вправ визначає внутрішній механізм функціонування системи і підсистем, де вправи класифікуються на основі багатьох ознак» [7, с. 146].

Насамперед, Н. Ф. Бориско разом із Н. К. Скляренко визначають вправу як «спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ІКК або її компонентами» та наводять структуру кожної вправи, яка складається із чотирьох компонентів, при цьому другий компонент є обов'язковим лише в певних випадках [18, с. 181]:

Таблиця 2.2.

Структура вправи (за Н. Ф. Бориско та Н. К. Скляренко)

1. Завдання-інструкція до вправи.	2. Зразок виконання завдання-інструкції (факультативний компонент)	3. Виконання вправи.	4. Контроль виконання вправи/завдання.
-----------------------------------	--	----------------------	--

Типи і види вправ розрізняють за двома критеріями: основні та додаткові [18, с. 181]. М. Б. Нацюк зазначає, що критерії до вправ визначають основи для характеристики вправи [20, с. 3].

Спочатку розглянемо типи вправ за **основними** критеріями та зазначимо, які з них були використані нами для розробки комплексу вправ та завдань для формування ЛСКК у професійно-орієнтованому читанні у студентів II курсу.

За критерієм *спрямованості на прийом або видачу інформації* розрізняють: рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-репродуктивні [29, с. 9–10]. У зв'язку з тим, що у нашому дослідженні головним є формування ЛСКК у читанні, що в свою чергу є рецептивним видом мовленнєвої

діяльності, то в нашому комплексі вправ для формування ЛСКК велике місце займають вправи, які містять в собі рецептивний компонент та за М. Б. Нацюк «передбачають розпізнавання, виділення ЛСКК у творах» [20, с. 5].

За критерієм *комунікативності* вправи поділяються на комунікативні, некомунікативні та умовно-комунікативні [29, с. 9–10]. У запропонованому нами комплексі, наявні вправи з усіма вищезазначеними компонентами.

За критерієм *вмотивованості* Н. К. Скляренко виокремлює вмотивовані та невмотивовані [29, с. 9]. Для формування ЛСКК у читанні у студентів другого курсу були використані невмотивовані вправи, які були спрямовані на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних труднощів.

За *наявністю опор* вправи поділяються на: без опор, із спеціально створеними опорами для навчання та з природними опорами. До вправ з *природними* опорами Н. К. Скляренко відносить ті, що використовуються під час реальної комунікації. Наприклад, театральні афіші, карти, графіки руху тощо [28, с. 5]. М. Б. Нацюк стверджує, що для вправ, які спрямовані на формування ЛСКК в читанні «основною опорою – є текст», тому що саме звідти відбувається отримання лінгвосоціокультурної інформації, яку студенти потім використовують під час міжкультурної комунікації [20, с. 4].

Н. К. Скляренко також звертає увагу на *спеціально створені опори* до яких вона відносить коментарі до тексту, в яких студенти зустрічають пояснення щодо незнайомим їм реалій чи власних назв. Вона називає це «словник на полях», що має на мету допомогти студентам читати тексти із значним вмістом лінгвосоціокультурної інформації [28, с. 5]. Нами було використано чимало спеціально створених опор, щодо роз'яснень певних реалій на дотекстовому етапі під час проведення пробного навчання.

За *способом виконання* вправ розрізняють фронтальні, хорові, індивідуальні, парні, у малих групах, у командах, у групі тощо [18, с. 183]. Розглядаючи цей критерій, Н. Ф. Бориско також поділяє індивідуальну форму роботи на індивідуальну-одночасну та індивідуально-послідовну [7, с. 141].

Використані нами вправи для формування ЛСКК у читанні передбачають **фронтальну** (взаємодія викладача одночасно із всією академічною групою), **індивідуально-одночасні** (студенти виконують завдання, яке пізніше перевіряється викладачем) та **індивідуально-послідовну** (студенти здійснюють індивідуальну роботу по черзі, контроль якої відбувається одночасно як викладачем так й іншими студентами) [18, 186] форми взаємодії.

Згідно Н. К. Скляренко за *способом контролю* розрізняють безпосередній, відстрочений, тотальний, вибірковий контроль, самоконтроль з ключами, взаємоконтроль [29, с. 9–10]. Нами було використано усі переховані види контролю безпосередню на заняттях з ІМ окрім самоконтролю з ключами.

Після того як ми розглянули типи вправ за **основними** критеріями, варто також згадати типи вправ за **додатковими** критеріями.

За *характером* виконання вправи поділяються на усні та письмові.

За *участю рідної мови та/або ІМ* розрізняють одномовні та двомовні (перекладні) [18, с. 183], а за *місцем* виконання – аудиторні та позааудиторні.

Під час проведення пробного навчання на заняттях з ІМ, до використаних нами типів вправ за додатковими критеріями можна віднести такі:

- за *характером* виконання – усні та письмові;
- за *участю рідної мови та/або ІМ* – одномовні, дуже рідко двомовні;

за *місцем* виконання – аудиторні та позааудиторні.

Таким чином типологію вправ для формування ЛСКК у читанні становлять вправи охарактеризовані за наступними основними та додатковими критеріями: із рецептивним компонентом, комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні, невмотивовані, із спеціально створеними опорами; за способом контролю: фронтальні, індивідуально-одночасні й індивідуально-послідовні; усні та письмові, одномовні/двомовні, аудиторні/позааудиторні.

Отже, перейдемо безпосередньо до системи вправ для формування ЛСКК у читанні.

Відповідно до етапів формування ЛСКК в читанні (див. підрозділ) нами було розроблено комплекс вправ і завдань під час проведення пробного навчання. Таким чином, ми виокремлюємо дві підгрупи вправ для формування ЛСКК в читанні:

1. Першу групу складають вправи дотекстового етапу, які поділяються на три підгрупи:

- 1.1. на подачу та семантизацію невідомих ЛО з метою зняття мовних труднощів;
- 1.2. на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ;
- 1.3. на підготовку до читання.

2. Другу групу складають вправи післятекстового етапу, які спрямовані на:

- 2.1. контроль розуміння прочитаного.

Нижче ми наводимо приклади та коротку характеристику вправ визначених вище підгруп. Для опису вправ нами було використано приклад О. В. Ярошенка із навчально-методичного посібника авторства С. Ю. Ніколаєвої [21]. Ми додали лінгвосоціокультурну мету до характеристики тих вправ, де відбувалось формування її складових.

Приклад 1. (Група 1. Підгрупа 1.1) Вправи на подачу та семантизацію нових ЛО з метою знання мовних труднощів на дотекстовому етапі. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою, з транскрипцією до нових ЛО; відбувається виконання тесту перехресного вибору.

Практична мета: семантизація та автоматизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації та автоматизації ЛО.

Розвивальні цілі: розвивати: 1) механізм антиципації, 2) зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-одночасний.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **Mass Media**. You may meet some unknown words and expressions while reading. In order to avoid any misunderstanding match the word with its definition. Pay attention how to pronounce the word correctly. The transcription will help you.*

1. prerequisite /ˌpriːˈrek.wɪ.zɪt/	a) newspapers, magazines, television, and radio stations and the people who work for them who a thought to have a lot of political influence [43]
2. invariable /ɪnˈveəri.ə.bəl/	b) still continuing to do something or enthusiastic about doing it despite a bad situation [43]
3. undeterred /ˌʌn.dɪˈtɜːd/	c) used to describe an organization that is officially connected with or controlled by another, usually larger, organization [43]
4. periodical /ˌpiəriˈɒd.ɪ.kəl/	d) to start using a plan or system [43]
5. rural /ˈrʊə.rəl/	e) something that must exist or happen before something else can exist or happen [43]
6. accomplishment /əˈkʌm.plɪʃ.mənt/	f) a magazine or newspaper, especially on a serious subject, that is published regularly [43]
7. to adjust /əˈdʒʌst/	g) with the protection or support of someone or something, especially an organization [43]
8. the "fourth estate"	h) staying the same and never changing [43]
9. under the auspices of someone/something /ˈɔːspi.sɪz/	i) to make something possible or easier [43]
10. affiliated /ˌnɒnəˈfɪliətɪd/	j) to change something slightly, especially to make it more correct, effective, or suitable [43]
11. to facilitate /fəˈsɪl.ɪ.teɪt/	k) something that is successful, or that is achieved after a lot of work or effort [43]
12. to implement /ˈɪm.plɪ.mənt/	l) in, of, or like the country (= land not in cities)

Студенти опрацьовують нові ЛО, які потім зустрінуть в тексті; після цього відбувається перевірка завдання та, якщо того вимагатиме ситуація, викладач завжди може ще раз пояснити або навести еквівалент рідною мовою.

Після перевірки завдання відбувається або введення в тему тексту або ж студенти отримують комунікативну настанову та переходять безпосередньо до читання.

Приклад 2. (Група 1. Підгрупа 1.1) Вправи на подачу та семантизацію нових ЛО з метою знаття мовних труднощів на дотекстовому етапі. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою.

Практична мета: семантизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації ЛО.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **the Elizabethan theatre**. You may meet some unknown words and expressions while reading. In order to avoid any misunderstanding look through the list of new vocabulary. Pay attention how to pronounce the word correctly. The transcription will help you.*

garment /'gɑ:.mənt/ a piece of clothing [43]

fellowship /'fel.əʊ.ʃɪp/ a group of people or an organization with the same purpose [43]

pit /pɪt/ a large hole in the ground, or a slightly low area in any surface [43]

octagonal /ɒk'tæɡ.ən.əl/ having eight straight sides [43]

to appreciate /ə'pri:.ʃi.eɪt/ to recognize how good someone or something is and to value them or it [43]

Відбувається ознайомлення з новими ЛО, їх дефініціями; якщо того вимагає ситуація, викладач завжди може ще раз пояснити або навести еквівалент рідною мовою.

Приклад 3. (Група 1. Підгрупа 1.1) Вправи на подачу та семантизацію нових ЛО з метою знання мовних труднощів на дотекстовому етапі. Семантизація здійснюється шляхом подачі контексту та дефініції англійською мовою.

Інструкція: *You are going to read the text about **the Globe theatre**. You may meet some unknown words and expressions while reading. Look at the sentences given below and try to guess the meaning of the words in bold. Give the appropriate answer.*

Практична мета: семантизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації ЛО.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

1. The town has a long history as a **naval** port [43].
2. Napoleon was **defeated** by the Duke of Wellington at the battle of Waterloo [43].
3. She joined a dance **troupe** and travelled all over the world [43].
4. Every year I **renew** my membership of the sports club [43].
5. The snake **protruded** its tongue and hissed loudly [43].
6. A **signboard** by the entrance proclaimed that the business had been established in 1852 [43].
7. Flags were **hoisted** [43].
8. We **amused** ourselves by watching the passers-by [43].
9. Parking is strictly **prohibited** between these gates [43].

Студенти читають речення з безеквівалентною лексикою і намагаються дати пояснення виділеним ЛО; викладач також може поставити додаткові питання, щоб переконатися, що студенти правильно зрозуміли лексичне значення нових ЛО. Окрім цього, якщо того вимагає ситуація, викладач завжди може подати дефініцію ЛО англійською мовою або навести еквівалент рідною мовою.

Приклад 4. (Група 1. Підгрупа 1.2) Вправа на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою.

Практична мета: семантизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації ЛО.

Лінгвосоціокультурна мета: на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about the **Globe theatre**. You may meet some unknown words and expressions while reading. In order to avoid any misunderstanding look through the list of new vocabulary.*

The bear-baiting is a blood sport in which a chained bear and one or more dogs are forced to fight one another.

Cockfighting was another popular Elizabethan blood sport [36]. It is an age-old practice in which two or more specially bred birds, known as gamecocks, are placed in an enclosed pit to fight [67].

Приклад 5.1. (Група 1. Підгрупа 1.2) Вправа на зняття соціокультурних явищ. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою.

Практична мета: семантизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації ЛО.

Лінгвосоціокультурна мета: на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **The History of British Theatre**. You may meet some cultural references while reading. In order to avoid any misunderstanding look through the list and read the explanation.*

- **Harley Granville-Barker**, (born November 25, 1877, London, England—died August 31, 1946, Paris, France), English dramatist, producer, and critic whose repertoire seasons and Shakespeare criticism profoundly influenced 20th-century theatre [63].
- **William Poel**, original name **William Pole**, (born July 22, 1852, London, England—died December 13, 1934, London), English actor, theatre manager, and producer who revolutionized modern Shakespearean production by returning to Elizabethan staging [69].
- **Royal Court Theatre** - theatre in London, United Kingdom.
- **Man and Superman (1903)** - is a four-act drama written by George Bernard Shaw in 1903 [65].
- **Pygmalion (1916)** - is a play by George Bernard Shaw, named after the Greek mythological figure [66].
- **George Bernard Shaw**, (born July 26, 1856, Dublin, Ireland—died November 2, 1950, Ayot St. Lawrence, Hertfordshire, England), Irish comic dramatist, literary critic, and socialist propagandist, winner of the Nobel Prize for Literature in 1925 [62].
- **William Archer**, (born Sept. 23, 1856, Perth, Scot.—died Dec. 27, 1924, London, Eng.), Scottish drama critic whose translations and essays championed Henrik Ibsen to the British public [68].

- **Lilian Mary Baylis**, (born May 9, 1874, London, Eng.—died Nov. 25, 1937, London), English theatrical manager and founder of the Old Vic as a centre of Shakespearean productions [64].

Студенти ознайомлюються з культурними згадками, які потім зустрінуть в тексті. Дана вправа була використана нами під час проведення вихідного тесту. Ми також хочемо навести інший варіант формулювання цієї вправи.

Приклад 5.2. (Група 1. Підгрупа 1.2) Вправа на зняття соціокультурних явищ. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою, якщо студентам невідомі дані імена/назви.

Практична мета: семантизація ЛО.

Лінгвосоціокультурна мета: на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації ЛО.

Розвивальні цілі: розвивати: слухову та зорову пам'ять.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **The History of British Theatre**. You may meet some cultural references while reading. In order to avoid any misunderstanding look through the list of names and say which are unknown to you.*

1. Harley Granville-Barker
2. William Poel
3. Royal Court Theatre
4. Man and Superman (1903)
5. Pygmalion (1916)
6. George Bernard Shaw
7. William Archer
8. Lilian Mary Baylis

Відбувається обговорення списку. Викладач задає навідні питання, якщо студентам не відомі імена/назви із списку.

Приклад 6. (Група 1. Підгрупа 1.3) Вправа на підготовку до читання на дотекстовому етапі. Підготовка відбувається шляхом введення в проблему за допомогою обговорення цитат з теми.

Практична мета: ознайомити студентів з темою.

Професійна мета: показати студентам приклад введення в тему.

Розвивальні цілі: розвивати: слухову та зорову пам'ять.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена зображальна опора.

Інструкція: *You are going to read the text about the Fake News. But before reading look at these quotes, choose the one you like and comment on it.*



Рис. 1.1.

Студенти обговорюють вищенаведені цитати з теми про яку будуть читати текст. Для вправи використовувалась електронна дошка Miro.

Приклад 7. (Група 1. Підгрупа 1.3) Вправа на підготовку до читання на дотекстовому етапі. Підготовка відбувається шляхом введення в проблему за допомогою відповідей на запитання з теми.

Практична мета: продовжувати формувати навички говоріння.

Професійна мета: показати студентам приклад введення в тему.

Розвивальні цілі: розвивати: навички говоріння.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена зображальна опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **Mass Media**. Firstly, answer the following questions.*

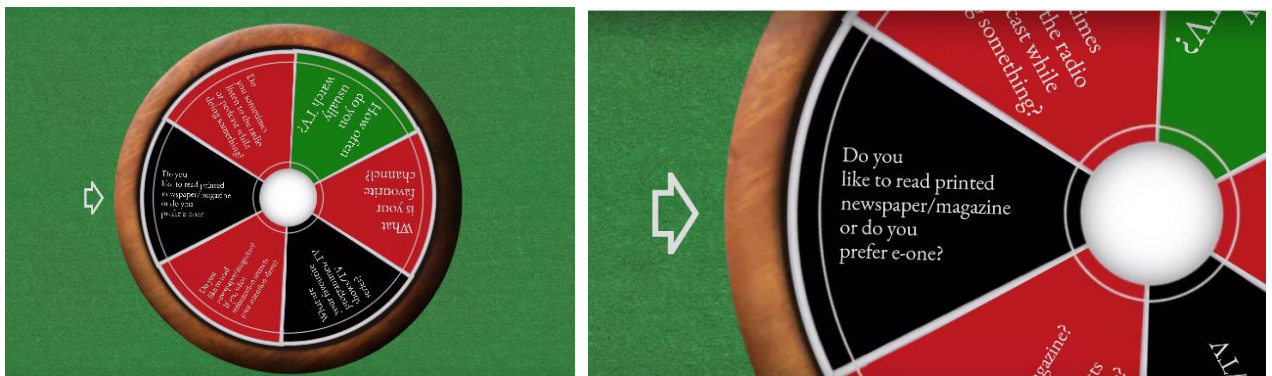


Рис. 1.2.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Рис. 1.3.

Дана вправа була розроблена за допомогою веб-ресурсу Wordwall.net. Якщо натиснути на колесо, воно прокрутиться і на екрані з'явиться запитання на яке потрібно буде відповісти студенту.

Приклад 8. (Група 1. Підгрупа 1.3) Вправа на підготовку до читання на дотекстовому етапі. Підготовка до читання відбувається шляхом введення в проблему за допомогою відповідей на запитання з теми.

Практична мета: ознайомити студентів з темою.

Професійна мета: показати студентам приклад введення в тему.

Лінгвосоціокультурна мета: нагадати студентам про складові життя Вільяма Шекспіра.

Розвивальні цілі: розвивати: навички говоріння.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена зображальна опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **the Globe theatre**. William Shakespeare was one of its owners. Let's check how much do you know about William Shakespeare.*

HOW WELL DO YOU KNOW WILLIAM SHAKESPEARE?
TRUE
OR
FALSE

WILLIAM SHAKESPEARE WAS AN ENGLISH FAMOUS ACTOR, PLAYRIGHT AND POET.
A) TRUE
B) FALSE

HE WAS BORN IN ENGLAND IN 1545.
A) TRUE
B) FALSE

HE CREATED THE GLOBE THEATRE.
A) TRUE
B) FALSE

Рис. 1. 4.

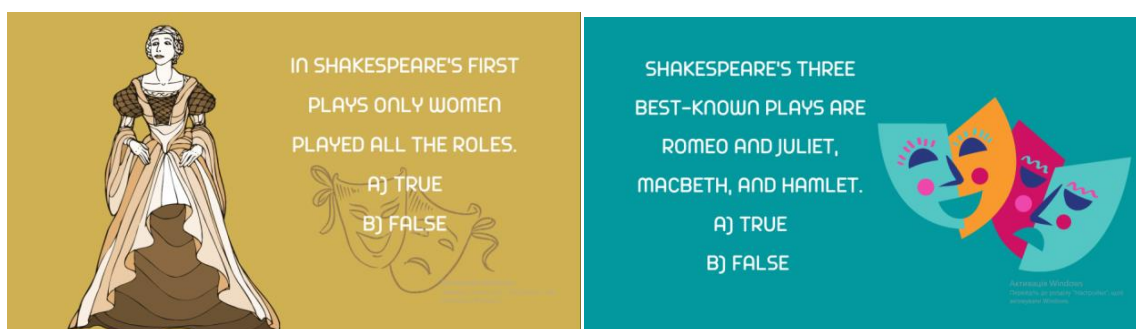


Рис. 1.5.

Дане завдання було розроблено за допомогою веб-ресурсу Canva.com. Студенти виконують тест альтернативного вибору, відповідаючи на запитання.

Приклад 9. (Група 1. Підгрупа 1.3) Вправа на підготовку до читання на дотекстовому етапі. Підготовка відбувається шляхом введення в проблему за допомогою відповідей на запитання з теми.

Практична мета: ознайомити студентів з темою.

Професійна мета: показати студентам приклад введення в тему.

Лінгвосоціокультурна мета: розширити кругозір студентів про історію розвитку театру в Британії.

Розвивальні цілі: розвивати: навички говоріння.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *We are going to read another text about the Globe Theatre, but before this let's talk about the information we already know.*

- What shape was the Globe?
- Who was one of its owners?
- What do you know about the building itself?

Студенти відповідають на запитання.

Приклад 10. (Група 2. Підгрупа 2.1) Вправа на контроль розуміння прочитаного відбувається на післятекстовому етапі шляхом виконання студентами тесту альтернативного вибору.

Практична мета: продовжувати формувати навички читання.

Лінгвосоціокультурна мета: розширити кругозір студентів про історію розвитку театру в Британії.

Професійна мета: показати студентам приклад вправи на контроль розуміння тексту.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять..

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-одночасна.

Забезпечення опорами: штучно створена зображальна опора.

Інструкція: *Now we are going to read the text about the Globe Theatre. After reading the text mark the statements True or False.*

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Today a replica of the original globe exists in London. | T | F |
| 2. The stage jutted out into the pit and was only a few feet high. | T | F |
| 3. The globe was built in 1599 by a company of actors Lord Chamberlain's Men. | T | F |
| 4. Nobody really knows for sure what the globe looked like. | T | F |
| 5. There are other faithful reproductions of the globe around the world. | T | F |
| 6. The globe was not in London but just outside. Theatres were not allowed inside the city by the Puritans. | T | F |
| 7. We are able to approximate its look by examining some old drawings and written accounts. | T | F |

Після того як студенти прочитають текст відбувається контроль розуміння прочитаного.

Приклад 11. (Група 2. Підгрупа 2.1) Вправа на контроль розуміння прочитаного відбувається на післятекстовому етапі шляхом обговорення змісту тексту.

Практична мета: продовжувати формувати навички в говорінні і читанні.

Професійна мета: показати студентам приклад вправи на контроль розуміння тексту.

Лінгвосоціокультурна мета: розширити кругозір студентів про ЗМІ.

Розвивальні цілі: розвивати: навички говоріння.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена зображальна опора.

Інструкція: *Answer the following questions.*

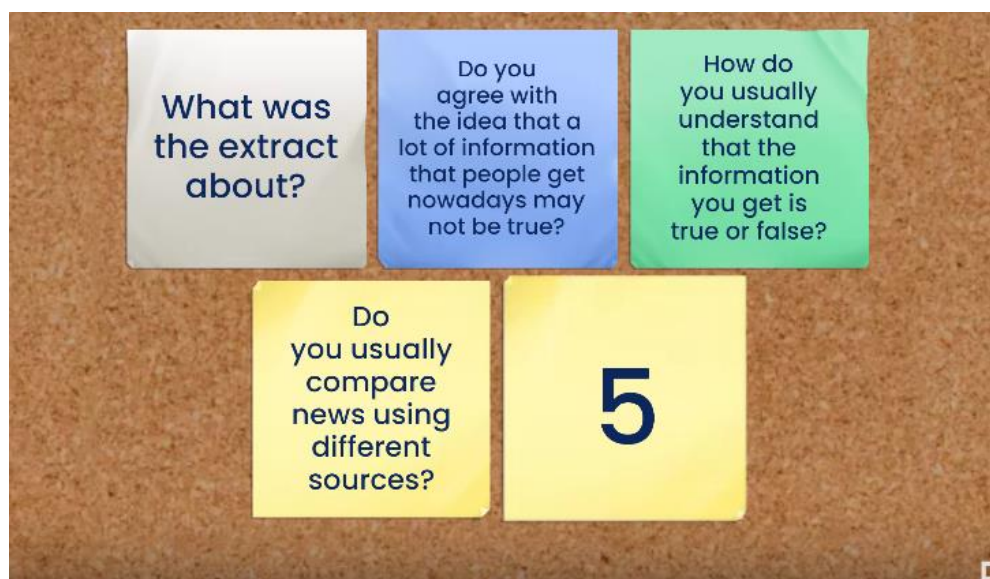


Рис. 1.6.

Дана вправа була розроблена за допомогою веб-ресурсу Wordwall.net.

Отже, у даному підрозділі ми навели визначення поняття «вправа» та типологія вправ. Навели приклади вправ за основними та додатковими критеріями, використовуючи класифікацію Н. К. Скляренко. Також ми зазначили, які власне типи вправ були використані нами під час проведення пробного навчання.

Окрім цього, нами було виділено дві групи вправ та їхні підгрупи базуючись на принципі поетапного формування ЛСКК в читанні.

Нами було наведено різноманітні вправи для формування ЛСКК в читанні в залежності від їхньої групи та підгрупи, які ми використовували під час пробного навчання, а також дана їх характеристика. У наступному підрозділі нами буде описано процес реалізації даної методики під час пробного навчання.

2.3. Модель організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в читанні на заняттях з “Практики усного і писемного мовлення англійської мови”

Підрозділи 2.2 і 2.3 нашої кваліфікаційної роботи присвячені реалізації розробленої методики формування лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні в студентів II курсу.

За визначенням В. В. Черниш модель навчання – це «складна система, узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що складається і наочно ілюструє певні взаємопов’язані елементи й блоки та де за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності у студентів формується відповідна професійна компетентність» [34, с. 151].

Такі науковці Е. Г. Азімов та А. М. Щукін визначають модель навчання як «індивідуальну інтерпретацію методу навчання, реалізовану на заняттях викладачем, яку можливо застосувати до конкретних цілей та умов навчання» [2, с.145-146].

Побудова будь-якої моделі навчання залежить від низки чинників. Згідно Н. М. Тарасюк під час розробки моделі освітнього процесу варто враховувати такі чинники, як мету навчання, засоби навчання, суб’єкт навчання, етапність організації навчального процесу та відповідність сучасній системі навчання англійської мови [31, с.136].

В той же час А .В. Палецька-Юкало має інше бачення та рекомендує під час розробки моделі освітнього процесу визначати такі чинники: «об’єкт вивчення, ступінь навчання, навчальну дисципліну, розподіл годин відповідно до навчального плану, тематику, контроль результатів та реалізацію розробленої методики в умовах системи навчання» [25, с.149].

Ми приєднуємось до визначених науковцями чинників та вважаємо, що їх необхідно обов’язково враховувати під час створення моделі освітнього процесу з формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні в майбутніх вчителів

англійської мови з використанням АТ. Охарактеризуємо кожен із зазначених вище чинників.

Метою навчання є формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні у майбутніх вчителів англійської мови з використанням АТ у читанні в межах визначеної програмою теми, а саме «Mass Media» та «Theatre».

До змісту навчання слід віднести розроблену нами підсистему вправ для формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні з використанням АТ у читанні та створений на її основі комплекс вправ для студентів II курсу.

Об'єктом навчання є процес формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні у майбутніх вчителів англійської мови з використанням АТ у читанні.

Суб'єктами навчання виступають студенти II курсу Київського національного лінгвістичного університету, що навчаються за спеціальністю «014.Середня освіта. Англійська мова і література». У робочій програмі зазначено, що на другому курсі студенти цієї спеціальності мають володіти англійською мовою на рівні B2+ [27, с. 1]. Після чотирьох років навчання, студенти отримують кваліфікацію вчителя АМ та зарубіжної літератури.

Модель навчання реалізується у другий рік вивчення АМ в межах дисципліни «Практика усного та писемного мовлення англійської мови» та розрахована на освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр».

У процесі розробки моделі організації для формування ЛСКК у майбутніх вчителів англійської мови в професійно-орієнтованому читанні, ми використовували робочу програму з дисципліни «Практика усного і писемного мовлення англійської мови» [27], враховували модульну структуру курсу навчання, основні організаційні форми навчання АМ, кількість годин, передбачену на вивчення АМ студентами 2-го курсу КНЛУ.

Відповідно до затвердженої робочої програми, навчальна дисципліна дисципліни «Практика усного і писемного мовлення англійської мови» складається з 2 модулів, кожний з яких поділяється на 3 змістові модулі. Загалом на дисципліну відведено 360 годин, тобто 180 годин у III семестрі та 180 годин в

IV семестрі. Із них аудиторна робота студентів становить 204 навчальні години (102 год. – перший семестр; 102 год. – другий семестр), а самостійна робота – 156 год. (78 год. – перший семестр; 78 год. – другий семестр). За цей період студенти II курсу мають оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням, письмом і перекладом [27, с. 1]. Таким чином, можна зробити висновок, що на розвиток вмінь ЛСКК у читанні відводиться не менше 20% часу. На формування ЛСКК в читанні в кожному семестрі відводиться 36 годин: аудиторна (20,4 год.) та поза аудиторна (15,6 год.).

Кожний змістовний модуль складається з трьох тем. Наприклад, у III семестрі студенти вивчають такі теми: «Засоби масової інформації», «Театр» та «Здоров'я людини». На вивчення кожної теми відводиться різні години.

На вивчення теми «Засоби масової інформації» відводиться 59 годин, що становить 36 годин аудиторної роботи та 23 години самостійної роботи. У такому випадку на формування ЛСКК в читанні студенти II курсу вивчаючи тему ЗМІ мають витратити 7,2 годин роботи у аудиторії та 5 годин самостійної підготовки.

На вивчення теми «Театр» відводиться 57 годин, що становить 30 годин аудиторної роботи та 27 годин самостійної роботи студентів. Отже, вивчаючи цю тему на формування ЛСКК в читанні студенти II курсу мають витратити 6 годин аудиторної роботи та 5 годин займатися позааудиторно.

На вивчення теми «Здоров'я людини» відводиться 64 години, що становить 36 годин аудиторної роботи та 28 годин самостійної роботи. Таким чином, під час вивчення даної теми на формування ЛСКК в читанні студенти II курсу мають витратити 7,2 годин аудиторного часу та 6 годин займатися самостійно.

За розробленою нами моделлю освітнього процесу, ми пропонуємо відводити 36 годин в семестр на формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні і пропонуємо витратити на її вдосконалення 20 хвилин практичного заняття (20% часу). В межах цього часу мають формуватися і рецептивні лексичні навички читання.

Висновки до другого розділу

У другому розділі ми визначили та обґрунтували критерії відбору текстів для формування ЛСКК в читанні.

Нами було наведено тлумачення автентичного тексту таких науковців як О. В. Носонович та Р. П. Мільруд, види АТ за Г. І. Вороніною та Н. Д. Гальсковою й обґрунтовано переваги використання АТ на заняттях. Серед критеріїв відбору АТ ми виділили наступні:

- розуміння АТ студентами не менше 75% ;
- наявність культурного контексту в АТ для читання;
- достатній розмір АТ;
- сучасність і достовірність АТ;
- студентоцентрованість.

Ми дали визначення поняттям «вправа» та «типологія вправ», навели структуру вправ за Н. Ф. Бориско і Н. К. Склярєнко, розглянули типи та види вправ за основними та додатковими критеріями, які потім використали для опису власних вправ. Нами було визначено типологію вправ для формування ЛСКК у читанні за основними та додатковими критеріями. Відповідно до раніше визначених етапів формування ЛСКК, ми виокремили дві підгрупи вправ для формування ЛСКК в читанні.

Нами було наведено приклади та характеристику розроблених вправ, описано модель організації процесу формування ЛСКК в читанні у студентів II курсу відповідно до затвердженої навчальної робочої програми.

Таким чином у другому розділі ми обґрунтували критерії відбору текстів для формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні, розробили комплекс вправ і завдань та надали характеристику кожної вправи. Окрім цього, нами також було описано модель організації процесу формування у студентів II курсу ЛСКК в читанні на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови».

РОЗДІЛ 3. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ

3.1. Організація і проведення пробного навчання

Після того як ми провели дослідження, щодо цілей, змісту та етапів формування ЛСКК в читанні та критеріїв відбору АТ, нами було розроблено комплекс вправ для оволодіння ЛСКК в читанні. Для того, щоб перевірити її ефективність було проведено пробне навчання.

С. Ю. Ніколаєва визначає пробне навчання як дослідження, у процесі якого викладач має застосувати свою педагогічну інтуїцію та наглядно продемонструвати свою ерудованість [18, с. 46]. Варто зазначити, що під час пробного навчання застосовується евристичний підхід, тому що викладач повинен дослідити сформовану гіпотезу.

Пробне навчання було проведено у I семестрі 2022-2023 навчального року під час проходження виробничої педагогічної практики з першої іноземної мови. У ньому взяли участь 15 студентів групи СОа 17-21 спеціальності «014. Середня освіта» (Англійська мова і література). Пробне навчання тривало 18 академічних годин.

Під час пробного навчання необхідно було виконати наступні завдання:

1. розробити гіпотезу пробного навчання;
2. розробити та провести вхідне тестування з метою визначення рівня сформованості ЛСКК в читанні АТ в студентів;
3. вивчити навчальні матеріали та розробити на їх основі комплекс вправ для формування ЛСКК в читанні за допомогою АТ;
4. провести завершальне тестування з метою отримання результатів пробного тестування;
5. провести аналіз та зробити висновки щодо проведеного пробного навчання.

Таким чином нами було дотримано вимоги до організації пробного навчання, які передбачали наступні фази:

1. Організація;

2. Реалізація;
3. Констатація;
4. Інтерпретація.

Під час першої фази – організаційної, нами було визначено мету пробного навчання, розроблено гіпотезу, навчальні матеріали, вхідний і вихідний тести та критерії оцінювання рівня сформованості ЛСКК в читанні.

Головна мета полягала в перевірці ефективності методики формування ЛСКК у студентів II курсу засобами автентичних текстів. Спираючись на описані у попередніх розділах теоретичні засади, була сформована гіпотеза пробного навчання, суть якої полягала у тому, що формування ЛСКК у студентів II курсу виявиться ефективнішим за умови використання в освітньому процесі автентичних текстів та обґрунтованих і розроблених на базі використаних АТ групи вправ з метою вдосконалення у студентів ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні.

У таблиці 3.1 ми представили структуру проведеного нами пробного навчання.

Таблиця 3.1

Структура проведення пробного навчання

	Етапи пробного навчання	Час проведення	Кількість занять	Завдання етапів
1.	<i>Зріз до пробного навчання</i>	03.10.22	1	Визначити рівень сформованості ЛСКК у читанні за допомогою АТ у майбутніх вчителів АМ до використання розробленої нами методики.
2.	<i>Пробне навчання</i>	04.10.22- 19.10.22	7	Провести пробне навчання з використанням розробленого нами комплексу вправ та

Продовження табл. 3.1.

				сформувані у студентів другого курсу необхідну компетентність.
3.	Зріз після пробного навчання	20.10.22	1	Визначити рівень сформованості у майбутніх вчителів АМ ЛСКК у професійно-орієнтованому читанні за допомогою використання АТ після пробного навчання.

Проведення вхідного зрізу (див. Додаток А)

Нами було проведено вхідний зріз у групі СОа 17-21 на першому занятті з англійської мови з метою визначення рівня сформованості ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні.

Вхідне тестування відбулось у **п'ять** етапів:

1. Спочатку відбулось введення у проблему, де студенти відповідали на запитання пов'язані із темою майбутнього тексту.
2. На дотекстовому етапі відбулося зняття лексичних труднощів за допомогою дефініцій поданих англійською мовою. Студенти виконали тест перехресного вибору, де об'єднали ЛО та їх значення.
3. На текстовому етапі студенти читали статтю про засоби масової інформації у Великій Британії.
4. Студенти виконали тест альтернативного вибору з метою детального розуміння тексту.
5. Студенти переглянули текст і дали відповіді на запитання.

Вхідний зріз надав нам можливість отримати відомості та перевірити рівень сформованої у студентів ЛСКК і їх рівень в читанні автентичних текстів, тому що

запропонований текст для вхідного зрізу містив як відомі раніше студентам явища з життя Великої Британії так і нові.

Тест оцінювався за такими критеріями: правильно обрана відповідь та правильна відповідь на запитання. За цими критеріями максимально можна було отримати 100 балів (1 правильна відповідь = 10 балів).

Проведення пробного навчання

Пробне навчання тривало 18 академічних годин. Автентичні тексти подавалися з регулярністю в 1-2 практичних заняття або під час самого практичного заняття, або на домашнє завдання. Пробне навчання проводилось з таких тем як «**Mass Media**» та «**Theatre**». Пошук та відбір АТ для заняття здійснювався базуючись на темі майбутньому заняття. Підручник за яким власне відбувалось навчання, також містив багато текстів з лінгвосоціокультурною інформацією, на основі яких нами також було розроблено чимало завдань, використовуючи для цього веб-ресурси, такі як Appwizer, Quizlet, Wordwall, Quiz maker, Canva тощо.

Проведення пробного навчання мало за мету удосконалити соціокультурні, культурологічні, соціолінгвістичні та соціальні знання студентів, використовуючи автентичні тексти.

Проведення завершального зрізу (див. Додаток Б)

Метою проведення завершального зрізу було визначення кінцевого рівня сформованості ЛСКК в читанні.

Нами було проведено завершальний зріз у групі СОа 17-21 на останньому занятті з англійської мови з метою визначення кінцевого рівня сформованості ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні. План його проведення відрізнявся від плану проведення вхідного зрізу.

Завершальне тестування відбулось у шість етапів:

1. Спочатку відбулось введення у проблему, де студенти обговорювали цитату пов'язану із темою майбутнього тексту.

2. На дотекстовому етапі відбулося зняття лексичних труднощів за допомогою дефініцій поданих англійською мовою. Студенти виконали тест перехресного вибору, де об'єднали ЛО та їх значення.
3. Оскільки текст містив чимало лінгвосоціокультурної інформації (соціолінгвістична – безеквівалентна лексика, наприклад, *London's Royal Court Theatre*; соціокультурна – відомості про *Lilian Mary Baylis* тощо) студенти отримали роз'яснення щодо тієї про яку не знали.
4. На текстовому етапі студенти читали статтю про цікаві факти з історії театру Великої Британії.
5. Студенти виконали тест альтернативного вибору з метою детального розуміння тексту.
6. Студенти переглянули текст і дали відповіді на запитання.

Тест оцінювався за такими критеріями: правильно обрана відповідь та правильна відповідь на запитання. За цими критеріями максимально можна було отримати 100 балів (1 правильна відповідь = 10 балів).

3.2. Аналіз результатів пробного навчання

Констатація результатів була третім етапом пробного навчання. Метою цього етапу було порівняти результати вхідного та завершального зрізів.

Таблиця містить дані у трьох категоріях: середня сума балів до проведення пробного навчання (вхідний зріз), середня сума балів після проведення пробного навчання (завершальний зріз) і приріст у балах. Дана таблиця наглядно демонструє у балах як результати покращилися окремо у кожного студента та в загальному у групі, в якій було проведено пробне навчання.

Таблиця 3.2

Результати пробного навчання (ПН)

<i>Студенти</i>	<i>Середня сума балів до ПН (коэф. навч.)</i>	<i>Середня сума балів після ПН (коэф. навч.)</i>	<i>Приріст у балах (коэф. навчання)</i>
1. Бор-ва	80 (0,8)	-	-
2. Гар-ко	80 (0,8)	-	-
3. Дов-нюк	-	90 (0,9)	-
4. Іва-на	100 (1)	-	-
5. Іл-ко	90 (0,9)	-	-
6. Лі-ва	-	-	-
7. Ме-ник	100 (1)	100 (1)	0
8. Мо-чин	70 (0,7)	-	-
9. Оси-чук	100 (1)	100 (1)	0
10. Пав-ко	100 (1)	-	-
11. Па-ко	70 (0,7)	80 (0,8)	10 (0,1)
12. Се-нюк	90 (0,9)	100 (1)	10 (0,1)
13. Те-ва	80 (0,8)	70 (0,7)	0
14. Тро-ка	-	-	-
15. Хі-ко	70 (0,7)	80 (0,8)	10 (0,1)
	1030/12 = 85,8	620/7=88,5	2,7

Продовження табл. 3.2.

Середні показники	$1030/12 = 85,8$ (0,86)	$620/7=88,5$ (0,88)	2,7 (0,03)
--------------------------	---	---	-----------------------

Останній етап пробного навчання полягав в інтерпретації даних пробного навчання.

Отримані результати пробного навчання демонструють про покращення показників навчання майже в усіх студентів. Результати залишилися ті самі, як і під час проведення вхідного зрізу, для таких студентів як Оси-чук та Ме-ник –100 балів. Гарні результати показали Па-ко (10 балів), Се-нюк (10 балів) та Хі-ко (10 балів). Мінімальний приріст у Те-ва.

Таблиця 3.2 демонструє , що загальний середній показник збільшився на 0,03. Отримані дані схематично зображено на рис. 3.1, що дозволяє продемонструвати приріст графічно.

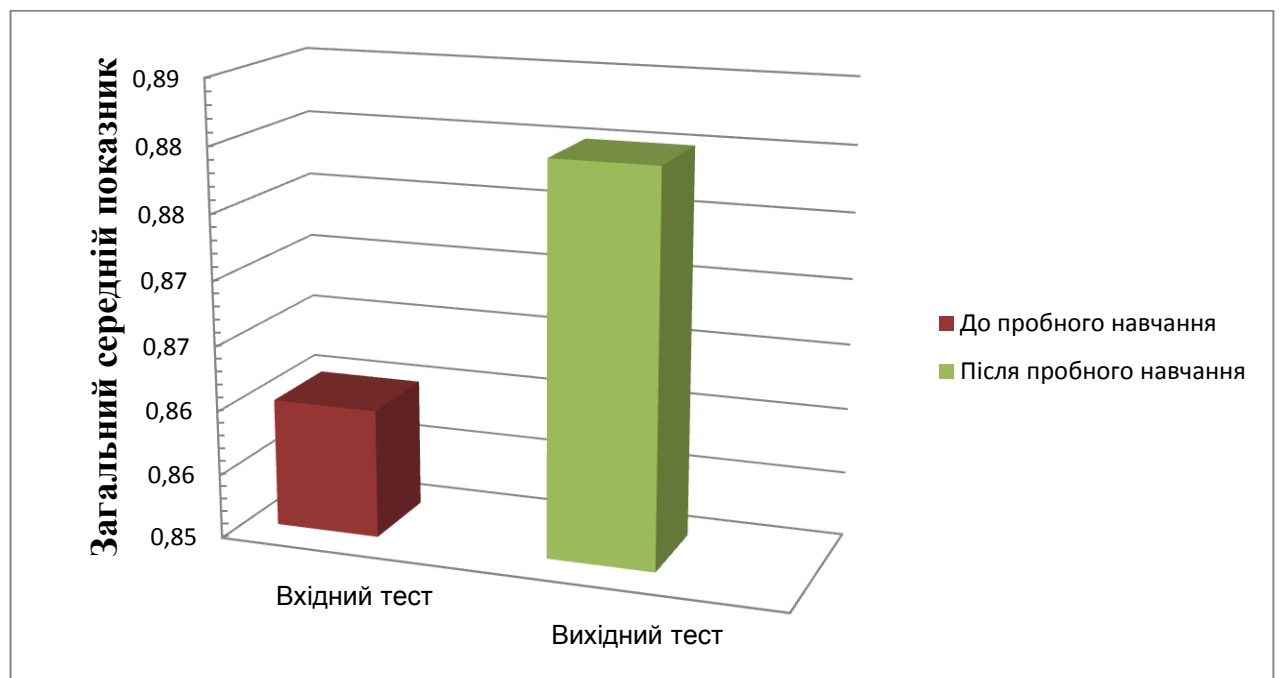


Рис. 3.1

Загальний середній показник

Варто відзначити, що нами було визначено середній приріст по результатам 5 з 15 студентів, тому що в дні проведення вхідного та вихідного тесту деякі

студенти не були присутні і це робить неможливим визначити їх кінцевий результат.

Порівнюючи дані двох зрізів, вважаємо, що навіть попри те, що пробне навчання тривало лише 18 академічних годин, у студентів покращився процес формування ЛСКК в читанні автентичних текстів, завдяки розробленій нами методики. Результати пробного навчання наглядно це демонструють.

3.3. Методичні рекомендації з організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні

Задля надання ефективних методичних рекомендацій з організації процесу формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні, нами було проведено не лише спостереження за освітнім процесом, але ще й анкетування здобувачів вищої освіти у ході пробного навчання.

Анкетування здобувачів вищої освіти має на меті отримати зворотній зв'язок від студентів, об'єктивну інформацію про ефективність викладання, у нашому випадку, дисципліни «Практики усного і писемного мовлення англійської мови», з метою подальшого аналізу результатів та удосконалення освітнього процесу і освітньої програми на якій навчаються респонденти.

Згідно з опитуванням Системи Техаського університету (UT System) проведеного серед видатних викладачів, було наголошено, що систематичний і частий зворотній зв'язок викладачів і студентів слід розглядати як невід'ємну складову кожного курсу. Студенти повинні мати багато можливостей для надання зворотного зв'язку викладачам [56].

Саме тому головним завданням анкетування здобувачів вищої освіти в КНЛУ було:

- дізнатися їх думку про зміст навчання, щодо освітньої програми на якій вони навчаються у контексті кваліфікаційної роботи.

Основними принципами анкетування здобувачів вищої освіти в КНЛУ були:

- 1) відповідність цілям робочої програми з формування ЛСКК з дисципліни *«Практика усного і писемного мовлення англійської мови для студентів II курсу»*;
- 2) студентоцентричність (думка студентів про організацію навчання є одним з найголовніших факторів у подальшому покращенні освітнього процесу);

- 3) анонімність та добровільність;
- 4) процедурна визначеність;
- 5) отримання інформативних результатів.

Згідно з Великою Українською Енциклопедією, проведене нами анкетування можна охарактеризувати за такими критеріями:

- **за кількістю опитуваних** – групове;
- **за способом отримання анкети** – онлайн-анкетування;
- **за формою спілкування анкетера і респондента** – *заочне* (анкета була заповнена без реальної присутності анкетера, а результати надійшли автоматично);
- **за повною охоплення респондентів** – *суцільне* (для опитування були обрані усі студенти групи СОа 17-21).

Переваги анкетування:

- отримання результатів, які зможуть в майбутньому покращати освітній процес;
- можливість провести опитування великої кількості людей за малий проміжок часу і відразу отримати бажані результати та зробити на їх основі висновки;
- порівняно легкий процес, ніж, наприклад, проведення інтерв'ю;
- в нашому випадку відсутність матеріальних витрат на проведення анкетування, тому що воно відбулось онлайн.

Навіть попри чималі переваги в проведенні опитування здобувачів вищої освіти також присутні певні недоліки:

- ненадійність опитування, навіть, якщо воно проведене анонімно. За твердженням О. Бершадської, відповіді здобувачів вищої освіти не рідко бувають необ'єктивними [5];
- окрім того, Велика Українська енциклопедія звертає увагу на можливий вплив інших респондентів на результати один одного та на індивідуальні

чинники, а також тривожність, що про відповідь респондента дізнаються тим чи іншим чином. навіть попри те, що це анонімне опитування.

Анкетування було проведено у 4 етапи:

- 1) власне розроблення запитань для майбутнього опитування;
- 2) інформування респондентів про проведення анкетування;
- 3) інформування про місце використання майбутніх результатів у нашій кваліфікаційній роботі з метою підвищення ефективності формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні;
- 4) проведення анкетування;
- 5) аналіз результатів анкетування;
- 6) виступ на методичному семінарі із обговоренням результатів проведеного анкетування;
- 7) презентація результатів опитування у нашій кваліфікаційній роботі;
- 8) формування на їх основі методичних рекомендацій для покращення ефективності формування ефективності формування у студентів II курсу лінгвосоціокультурної компетентності в професійно-орієнтованому читанні.

Відповідно до «Положення про опитування здобувачів вищої освіти ступенів бакалавр і магістр, науково-педагогічних працівників, випускників і роботодавців у Київському національному лінгвістичному університеті» [26], дане опитування у контексті кваліфікаційної роботи було спрямовано на отримання інформації про:

- актуальність дисципліни «Практики усного і писемного мовлення англійської мови» у отриманні лінгвосоціокультурних знань;
- ефективність організації навчання з формування ЛСКК у читанні;
- частоту читання текстів на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови»;

- шляхи підвищення ефективності викладання з дисципліни «Практики усного і писемного мовлення англійської мови» у отриманні лінгвосоціокультурних знань у читанні.

Таким чином, під час пробного навчання нами було проведено опитування серед студентів II курсу. В опитуванні взяло участь 13 респондентів із 15. Опитування проводилось у групі СОа 17-21 на педагогічному факультеті романо-германської та української філології.

Анкетування відбулось перед першим заняттям, для того, щоб отримати загальне уявлення про те, як відбувається формування ЛСКК у студентів II курсу у читанні на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови», а також для того, щоб дізнатися на що нам варто звернути увагу під час розробки комплексу вправ для проведення ефективного пробного навчання.

Нами було розроблено анкету закритого типу (*див. Додаток В*). Респондентам було запропоновано **дев'ять** запитань у контексті нашої кваліфікаційної роботи з переліком конкретних відповідей без варіанту «інше», серед яких вони повинні були лише один варіант відповіді.

В анкеті наявні такі види запитань:

- 1) альтернативні або дихотомічні, які передбачали два варіанта відповіді «так» чи «ні», а саме запитання №2;
- 2) запитання множинного вибору з вибірковою відповіддю (усі запитання окрім другого) .

Результати опитування (*див. Додаток Г*) показали, що читання тексту відбувається на кожному занятті з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови» і тематика запропонованих текстів завжди відповідає тематиці практичного заняття. Загалом студенти витрачають на читання тексту від 5-10 хвилин.

На дотекстовому етапі відбувається введення в тему майбутнього тексту за допомогою обговорення чи відповідей на запитання. Більша частина респондентів

погодились, що викладач пояснює незнайомі слова на дотекстовому етапі, інша заявила, що це відбувається не завжди.

За словами респондентів на заняттях з ІМ вони в основному читають тексти з підручника, а АТ надзвичайно рідко.

Лінгвосоціокультурні явища та реалії країни мова якої вивчається, наявні на кожні 2-3 тексти, а от саме пояснення цих самих реалій за відповідями респондентів відбувається дуже рідко. Думки студентів, щодо обговорення цих реалій розділилися: одна частина (6) вважає, що вони завжди обговорюють реалії з прочитаного тексту, а інша (7) схиляється до думки, що це відбувається дуже рідко. Відповіді респондентів на останнє запитання, наводять нас на думку, що можливо, деякі з них не були об'єктивними.

Саме тому, спираючись на власні спостереження під час проведення пробного навчання та на отримані результати анкетування, задля успішного формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні, викладачеві слід:

- 1) збільшити кількість АТ;
- 2) на дотекстовому етапі опрацювати незнайомі ЛО (*див. під.2.2*);
- 3) на дотекстовому етапі обов'язково звернути увагу студентів на наявні соціолінгвістичні і соціокультурні явища;
- 4) пояснити студентам культурні реалії, які наявні в тексті (*див. під.2.2*);
- 5) обговорити лінгвосоціокультурну інформацію з прочитаного тексту;
- 6) розширити використання різноманітних веб-ресурсів для розробки наочних вправ і завдань у формуванні ЛСКК в читанні.

Таким чином, на основі результатів анкетування та сформованих нами методичних рекомендацій, нами було розроблено комплекс вправ і завдань для формування ЛСКК у професійно-орієнтованому читанні АТ у студентів II курсу, ефективність яких підтвердив проведений нами завершальний зріз на останньому занятті.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі ми описали завдання, які необхідно було виконати під час пробного навчання та визначили чотири етапи його організації.

З метою перевірки ефективності розробленого нами комплексу вправ і завдань було проведено пробне навчання, результати якого наглядно продемонструвало завершальне тестування.

Нами було проведено вхідний зріз на першому занятті аби дізнатися рівень сформованості ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні в студентів II курсу та вихідний зріз на останньому.

Результати пробного навчання, попри те, що воно тривало лише 18 академічних годин, довели, що розроблений нами комплекс вправ і завдань, виявився ефективним у формуванні ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні у студентів II курсу. Це підтверджує середній приріст в 0,03 бали.

Головним фактором, що допоміг у розробці комплексу вправ і завдань стало проведене нами анкетування. Нами було розписано етапи проведення анкетування, його завдання, основні принципи, переваги і недоліки, а також вказано, яку інформацію ми мали отримати після його завершення. Результати анкетування продемонстрували деякі слабкі місця у процесі формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні, які ми взяли до уваги та намагались покращити під час пробного навчання.

На основі проведеного анкетування та в ході спостереження під час пробного навчання, ми надали методичні рекомендації, які мають на меті покращити процес формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні в студентів II курсу.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи все вище написане, варто зазначити, що формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні із використанням АТ здійснюється завдяки дотриманню двох чинників, це:

1. відбір АТ для читання за визначеними критеріями;
2. дотримання етапів формування ЛСКК.

Оскільки ЛСКК не має чітких вимог та правил для її формування, наше дослідження було націлене на те, щоб виявити особливості формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні АТ.

Аналіз наукових праць надав змогу навести тлумачення ЛСКК відомих науковців та в підсумку сформуванню власне, а також визначити такі поняття як «культура», «професійна компетентність» складової якої є власне ЛСКК і розтлумачити складові ЛСКК, такі як «соціолінгвістична компетентність», «соціальна компетентність», «соціокультурна компетентність». Нами було розглянуто приклади тлумачень ЛСКК таких науковців як Н. Ф. Бориско, І. А. Бачинської та Н.В. Кардашової, що вкотре підтвердило складність цієї компетентності та необхідність в її подальшому дослідженні. Тому, опираючись на тлумачення ЛСКК вищезазначених науковців, ми дійшли висновку, що ЛСКК – це володіння та здатність особистості застосовувати комплекс набутих міжкультурних знань, умінь і якостей у процесі міжкультурної комунікації у реальному житті.

Крім цього, ми навели класифікації складових ЛСКК таких науковців як Л. Костікової та С. Ю. Ніколаєвої. У нашому дослідженні, для розробки комплексу вправ і завдань, ми опирались на класифікацію С. Ю. Ніколаєвої.

Ми зазначили цілі формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови відповідно до навчальної робочої програми з дисципліни *«Практика усного і писемного мовлення англійської мови для студентів II курсу»*.

Нами було розглянуто методичні передумови формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні, професійно-інформативну функцію в читанні та визначено етапи формування ЛСКК в читанні.

Ми дійшли висновку, що етапи формування компетентності в читанні є також етапами формування ЛСКК в читанні і опираючись на класифікацію Г. Е. Борецької, нами було наведено приклади формування ЛСКК в читанні на дотекстовому та післятекстовому етапах.

Крім цього, нами наведено приклади використання веб-ресурсів для розробки вправ у формуванні ЛСКК та обґрунтовано доцільність їх використання, звертаючись до проведеного нами пробного навчання.

У другому розділі ми визначили та обґрунтували критерії відбору текстів для формування ЛСКК в читанні, які полягають в наступному:

- розуміння АТ студентами не менше 75% ;
- наявність культурного контексту в АТ для читання;
- достатній розмір АТ;
- сучасність і достовірність АТ;
- студентоцентрованість.

Ми дали визначення поняттям «вправа» та «типологія вправ», навели структуру вправ за Н. Ф. Бориско і Н. К. Скляренко, розглянули типи та види вправ, які потім використали для опису власних вправ. Нами було наведено приклади та характеристику розроблених вправ, описано модель організації процесу формування ЛСКК в читанні у студентів II курсу відповідно до затвердженої навчальної робочої програми. Ми дотримуємось думки, що найефективніше формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні здійснюється виключно з використанням АТ.

На підтвердження нашої гіпотези ми розробили та обґрунтували підсистему вправ, яку складають дві групи вправ:

1. вправи дотекстового етапу – мета яких полягає у знятті лексичних труднощів та введення в проблему;

2. вправи післятекстового етапу – мета яких полягає у контролі прочитаного та виконання тестів, що спрямовані на засвоєння отриманої лінгвосоціокультурної інформації з тексту.

Для перевірки ефективності запропонованої нами методики, було проведено пробне навчання результати якого підтверджують сформульовану нами гіпотезу та ефективність розробленого нами комплексу вправ і завдань. Це підтверджує середній приріст в 0,03 бали.

Більш того ми провели опитування студентів і на основі цього опитування та власного спостереження сформували методичні рекомендації.

Підсумовуючи все вищесказане, наше дослідження виконало усі поставлені завдання та досягло поставленої мети, а розроблена нами підсистема вправ може слугувати для подальших досліджень з формування ЛСКК в професійно-орієнтованому читанні з використанням АТ.

РЕЗЮМЕ

Кваліфікаційна робота присвячена темі «Формуванню у майбутніх учителів лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому англomовному читанні». Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, резюме українською і англійською мовами, списку використаних джерел і додатків.

Перший розділ кваліфікаційної роботи присвячений лінгвосоціокультурній компетентності, її структурі, методичним передумовам формування ЛСКК в читанні, а також наведено приклади веб-ресурсів для розробки вправ для формування ЛСКК в читанні.

У другому розділі увага приділяється критеріям відбору текстів для формування ЛСКК в читанні, обґрунтовується розроблений комплекс вправ для пробного навчання, а також наводиться модель організації процесу формування ЛСКК у читанні в студентів II курсу на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови».

В останньому розділі міститься інформація про проведене пробне навчання, відбувається інтерпретація отриманих результатів, як пробного навчання так і анкетування, а також надаються методичні рекомендації.

Дана кваліфікаційна робота складає разом із списком використаних джерел та додатками 98 сторінок, серед яких 72 сторінки займає головна частина. Список використаних джерел налічує 71 посилання, серед яких 21 джерело українською мовою, 3 – німецькою та 34 – англійською.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, автентичний текст.

SUMMARY

The qualification work is devoted to the topic of developing linguistic and sociocultural competence in professionally oriented English reading among future teachers. The qualification work consists of an introduction, three sections, conclusions, a summary in both Ukrainian and English, bibliography and appendix.

The first section of the qualification work is devoted to linguistic and sociocultural competence, its structure, methodological prerequisites for the formation of the linguistic and sociocultural competence in reading, and examples of web resources for creating the exercises for the formation of linguistic and sociocultural competence in the reading.

In the second section, attention is paid to the criteria for the selection of texts for the formation of linguistic and sociocultural competence in reading, the developed set of exercises for trial training is substantiated, and it is also dealing with a model of the organization of the process of formation of linguistic and sociocultural competence in reading in second year students during English classes.

The last section contains information about the trial training, the interpretation of the results of both the trial training and the questionnaire, and also the methodical recommendations are provided.

This qualification work, together with the bibliography and appendix, consists of 98 pages, of which 72 pages are the main part. The bibliography includes 71 references.

There are 21 references of the Ukrainian authors, 3 references of the German ones and 34 of the English ones.

Key words: linguistic and sociocultural competence, authentic text.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата. Педагогика. 2003. № 5. С. 34–39.
2. Азимов Э. Г. Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий М. : Изд-во ИКАР, 2009. С. 145–146.
3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. СПб, 2003. С. 47.
4. Бачинська І. А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2016. С. 22.
5. Бершадська О. Опитування студентів як інструмент забезпечення якості освіти. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/opytuvannya-studentiv-yak-instrument-zabezpechennya-yakosti-osvity/> (дата звернення 30.10.2022)
6. Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. С. 16–19. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/71-2019/6.pdf> (дата звернення 30.10.2022)
7. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / К., 2000. С. 63, 141, 146.
8. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала : Пособие по кадровой работе. М.: Юрист, 1998. С. 59.
9. Вороніна Г.І. Організація роботи з автентичними текстами молодіжної преси у старших класах шкіл з поглибленим вивченням німецької мови. *Іноземні мови у шкільництві*. 1999. № 2. С. 55–59.

10. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. 336 с.
11. Дитюк К. О. Методична розробка «Використання інтерактивних онлайн вправ як засіб розвитку мотиваційної активності учнів». Бердянськ, 2020. С. 2–3.
12. Задорожная А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей-лингвистов в условиях современного вузовского образования : автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 ; Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2004. С. 28.
13. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Молодий вчений. 2017. № 5. С. 365–368.
14. Костикова Л. П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза. Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4/16. С. 92–93.
15. Кушніров М. О. Методичні погляди на формування в учнів лінгвосоціокультурної компетентності та компетентності в читанні. Сум. держ. пед. ун-т. ім. А. С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015. № 9. С. 291–296.
16. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дисс. канд. пед. наук ; Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 1998. С. 22.
17. Майер Н. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. С. 244.
18. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б.,

Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. С. 46, 93, 181, 183, 186, 377, 383, 421–422, 425–426, 429.

19. Миролубов А. А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. № . 2003. С. 46–47.

20. Нацюк М. Б. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2014. № 3. С. 3–5.

21. Ніколаєва С. Ю. Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур. Навчально-методичний посібник. Київ, 2019. С.

22. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. 2010. № 2. С. 11–17.

23. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии аутентического учебного текста. Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 16–18.

24. Освітня програма. Іноземні мови та літератури, методика навчання іноземних мов і зарубіжної літератури (англійська мова і друга західноєвропейська мова) від 03.05.22 р. С. 21–22. URL: https://knlueduua-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/website_knlu_edu_ua/Documents/KNLU%20Files/Educational/Documents/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8%202022/%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0 (дата звернення 30.10.2022)

25. Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів: 92 дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль. Тернопільський нац. пед. ун-т. ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. С. 149.

26. Положення про опитування. КНЛУ. URL: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AJ3KCIFatJJZNcw&cid=68696B3E65309B>

[90&id=68696B3E65309B90%2129935&parId=68696B3E65309B90%2129930&o=OneUp](https://oneup.gov.ua/?id=68696B3E65309B90%2129935&parId=68696B3E65309B90%2129930&o=OneUp) (дата звернення 04.11.2022)

27. Робоча програма навчальної дисципліни. Практика усного і писемного мовлення англійської мови для студентів 2 курсу. Київ, 2022. С. 8–9.

28. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. 1999. № 3. С. 5.

29. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць. К.: КДПШМ, 1992. С. 9–10.

30. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. № 8. 2007. С. 78–79.

31. Тарасюк Н. М. Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні : дис. на здобуття наук. 93 ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. Київський нац. ун-т. ім. Тараса Шевченка. Київ, 2018. С. 136.

32. Туленков М. В., Яковенко Ю. І. Анкетування // Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Анкетування> (дата звернення: 30.10.2022)

33. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования Народное образование. 2003. № 2. С. 59.

34. Черныш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков) : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.02. Киев. Киевский гос. лингвистический ун-т. Киев, 2001. 308 с.

35. Шапошнікова Л. М. Особливості формування іншомовної компетенції у читанні як одного з методів самостійної роботи студентів. Педагогічний

дискурс, №14, 2013. С. 458. URL: <https://core.ac.uk/download/230565782.pdf>
(дата звернення 04.11.2022)

36. Alchin, L.K. Elizabethan Bear & Bull Baiting. 2012. URL: <https://www.elizabethan-era.org.uk/elizabethan-bear-bull-baiting.htm> (дата звернення 04.11.2022)

37. AppWizerMe. Build beautiful, engaging online worksheets. URL: <https://app.wizer.me/about-us> (дата звернення 04.11.2022)

38. Baecker D. The Meaning of Culture. Zeppelin University, 1997. 15 P. .37. URL: https://www.researchgate.net/publication/240706335_The_Meaning_of_Culture
(дата звернення: 30.10.2022)

39. Bazina N. Sprachlich-didaktische Analyse soziolinguistischer Aspekte von Sprachverwendung in deutschsprachigen Fernsehsendungen - am Beispiel der Sendung "Die Deutschen kommen und wie lieb wir sie haben" (3SAT) / N. Bazina // Lust auf Film heißt Lust auf Lernenr. Wien : Praesens Verlag, 2010. P. 84–101.

40. Brenzel-Leibssle N. Lesekompetenz in der Grundschule. Eine Einführungsstunde zur Lesekonferenz. Unterrichtsentwurf im Fach Deutsch. 2020. URL: <https://www.grin.com/document/1060802#:~:text=In%20einer%20Definition%20der%20OECD,und%20am%20gesellschaftlichen%20Leben%20teilzunehmen.> (дата звернення 04.11.2022)

41. Briggs S. 10 ways to take your lessons to the next level with Canva. URL: <https://www.canva.com/learn/10-ways-to-take-your-lessons-to-the-next-level-with-canva/> (дата звернення 04.11.2022)

42. Brown D. E. The Grizzly in the Southwest: Documentary of an Extinction. 1996. P. 17. URL: https://books.google.com.ua/books?id=fTVBI9bmH4wC&q=pissini+Sierra+Madre&redir_esc=y#v=snippet&q=pissini%20Sierra%20Madre&f=false (дата звернення 04.11.2022)

43. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення 04.11.2022)
44. Case A. Advantages and disadvantages of using authentic texts in class. 2012. URL: <https://www.usingenglish.com/teachers/articles/advantages-disadvantages-using-authentic-texts-in-class.html> (дата звернення 04.11.2022)
45. Ciornei I. Dina T. Authentic Texts in Teaching English. University of Pitesti, 2014. P. 274–277. URL: https://www.researchgate.net/publication/277947988_Authentic_Texts_in_Teaching_English (дата звернення 04.11.2022)
46. Cultural Competence. An Important Skill Set for the 21st Century. M. R. T. de Guzman [and others]. Nebraska, 2016. URL: <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g1375/build/g1375.htm> (дата звернення 04.11.2022)
47. Dinc, E. Web-based education and accessibility. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 2017. P. 29–35. URL: https://www.researchgate.net/publication/329075848_Web-based_Education_and_Accessibility (дата звернення 04.11.2022)
48. Geertz C. The interpretation of cultures. Basic Books, Inc., Publishers. New York, 1997. 478 S. URL: <https://studylib.net/doc/8274033/the-interpretation-of-cultures--selected-essays> (дата звернення 30.10.2022)
49. Hofstede G., Minkov M., Cultures and Organizations: Software for the Mind / 3rd ed. New York : McGraw-Hill, 2010. P. 6.
50. James J. Why you should use authentic texts. URL: <https://www.edumaxi.com/blog/why-you-should-use-authentic-texts> (дата звернення 30.10.2022)
51. Karber, D. J. Comparisons and Contrasts in Traditional Versus On-Line Teaching in Management. Higher Education In Europe, 2001. P. 533–536.
52. Kasper, G. & Blum-Kulka, S. Interlanguage pragmatics. New York: Oxford University Press. 1993. S. 253.

53. Leech, G.N. Principles of pragmatics. New York: Longman. 1983. S. 250.
54. Mede E. Dikilitaş K. Teaching and Learning Sociolinguistic Competence: Teachers' Critical Perceptions. 2015. P. 14–16, 28. URL: https://www.researchgate.net/publication/283245985_Teaching_and_Learning_Sociolinguistic_Competence_Teachers'_Critical_Perceptions (дата звернення 04.11.2022)
55. Orpinas P. Social Competence. Wiley, 2010. P. 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/319588343_Social_Competence (дата звернення 04.11.2022)
56. Policies for Evaluating Faculty: Recommendations for Incorporating Student and Peer Reviews in the Faculty Evaluation Process. URL: <https://www.utsystem.edu/sites/default/files/offices/academic-affairs/forms/Final%20Fac%20Eval%20Guidelines.pdf>. (дата звернення 30.10.2022)
57. Rakhimova A. E. Sociocultural competence as one of the core competencies of the individual. 2017. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Z375zjv1SFQJ:https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p34.pdf&cd=14&hl=ru&ct=clnk&gl=ua#12> (дата звернення 04.11.2022)
58. Robles A. C. M. O. The Use of Educational Web Tools: An Innovative Technique in Teacher Education Courses. Mindanao State University, 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/272853143_The_Use_of_Educational_Web_Tools_An_Innovative_Technique_in_Teacher_Education_Courses (дата звернення 04.11.2022)
59. Roy A. 4 ways to use Miro in your teaching. 2022. URL: <https://lccteaching.myblog.arts.ac.uk/4-ways-to-use-miro-in-your-teaching/> (дата звернення 04.11.2022)
60. Schweizer S. Organisation und Kultur. Eine qualitative Untersuchung interkultureller Unterschiede bezüglich des Führungsverhaltens im Ländervergleich Deutschland. USA Thesis (M.A.), 2003. 106 S.

61. Strategies and criteria for foreign language reading materials selection. Labinska B.I. [and others]. 2022. P. 166–167. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/4505/Selecting%20Reading%20Materials.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 04.11.2022)
62. The Editors of Encyclopaedia. George Bernard Shaw. URL: <https://www.britannica.com/biography/George-Bernard-Shaw> (дата звернення 04.11.2022)
63. The Editors of Encyclopaedia Britannica. Harley Granville-Barker. URL: <https://www.britannica.com/biography/Harley-Granville-Barker> (дата звернення 04.11.2022)
64. The Editors of Encyclopaedia. Lilian Mary Baylis. URL: <https://www.britannica.com/biography/Lilian-Mary-Baylis> (дата звернення 04.11.2022)
65. The Editors of Encyclopaedia. Man and Superman. URL: <https://www.britannica.com/topic/Man-and-Superman> (дата звернення 04.11.2022)
66. The Editors of Encyclopaedia. Pygmalion. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_\(play\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_(play)) (дата звернення 04.11.2022)
67. The Human Society of the United States. The facts about cockfighting. URL: <https://www.humanesociety.org/resources/facts-about-cockfighting#:~:text=Cockfighting%20is%20an%20age%2Dold,purposes%20of%20gambling%20and%20entertainment.> (дата звернення 04.11.2022)
68. The Editors of Encyclopaedia. William Archer. URL: <https://www.britannica.com/biography/William-Archer> (дата звернення 04.11.2022)
69. The Editors of Encyclopaedia. Britannica. William Poel. URL: <https://www.britannica.com/biography/William-Poel> (дата звернення 04.11.2022)
70. The 5 best ways to use miro for online language training. URL: <https://www.englishbusiness.com/blog/the-5-best-ways-to-use-miro-for-online-language-training/> (дата звернення 04.11.2022)

71. Vartanov, A. From teaching foreign languages to the teaching of foreign languages and cultures. *Foreign languages at school*, 2. 2003.

72. Yu, M. C. On the teaching and learning of 12 sociolinguistic competence in classroom settings. *Asian EFL Journal*, 1-2. 2006. P. 111–131. URL: <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/on-the-teaching-and-learning-of-12-sociolinguistic-competence-in-classroom-settings/index.htm> (дата звернення 04.11.2022)

ДОДАТКИ

Додаток А

ВХІДНИЙ ТЕСТ

I. Дотекстовий етап

Task 1. Read and answer the questions.

- 1) What do you know about Mass Media in Great Britain?
- 2) Do you watch British TV? What about radio?
- 3) Do you have a favourite British channel?

Task 2. Match the word on the left with its definition on the right.

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. to embrace | a) relating to television programmes that are not broadcast by cable or satellite |
| 2. to endorse /ɪnˈdɔːs/ | b) happening once every year |
| 3. terrestrial /təˈres.tri.əl/ | c) to provide the food and drinks at an event, for an organization, etc |
| 4. annual /ˈæn.ju.əl/ | d) to accept something enthusiastically |
| 5. revenue /ˈrev.ən.juː/ | e) to make a public statement of your approval or support for something or someone |
| 6. to cater | f) the income that a government or company receives regularly |

II. Текстовий етап.

Task 3. Read the article about *Mass Media in Great Britain*. After reading the article, mark the statements True or False.

III. Післятекстовий етап.

Task 4. Read the statements and say whether they are true (T) or false (F).

- | | | |
|---|---|---|
| 1. The media plays a little role in Britain's daily life. | T | F |
| 2. Over 80% of households have at least one TV set. | T | F |
| 3. British television productions are sold world-wide. | T | F |

4. Independent radio programme companies operate under license to the Radio Authority. T F
5. The largest satellite programme is BSkyB. T F

Task 5. Scan the article once again and answer the questions.

1. On what principle was Great Britain broadcasting traditionally built?
2. What are the three main bodies in British broadcasting?
3. How many local radio stations does the BBC have?
4. How many independent national services are there in Great Britain?
5. How many national morning newspapers are published in Great Britain?

ВИХІДНИЙ ТЕСТ

I. Дотекстовий етап

Task 1. Read the quote and comment on it.

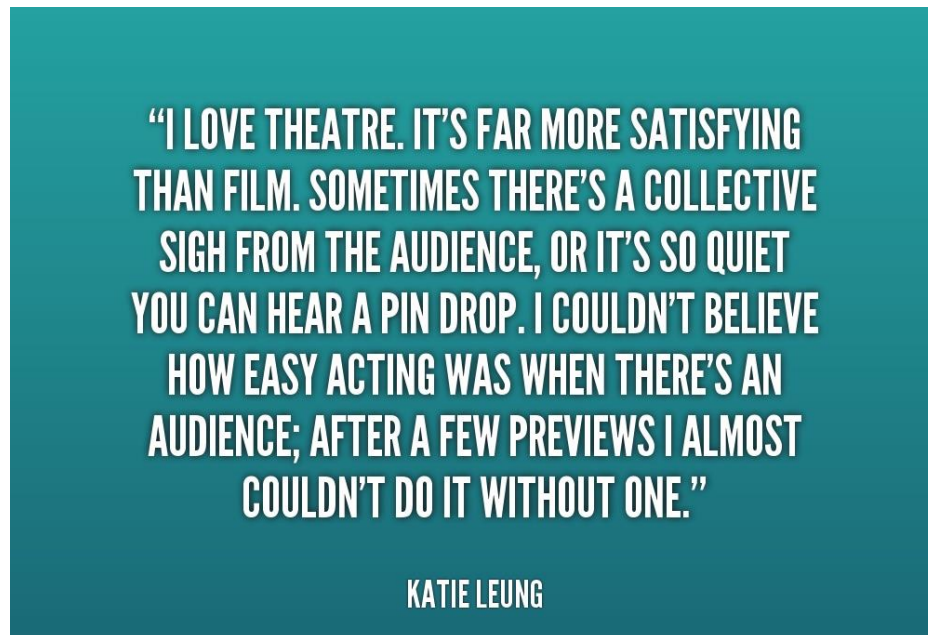


Рис. 1.

Task 2. Match the word on the left with its definition on the right.

- | | |
|---|---|
| 1. fluidity /fluˈɪd.ə.ti/ | a) to correct something or make something right |
| 2. to assault /əˈsɔlt | b) to make someone extremely angry |
| 3. to rectify
/ˈrek.tɪ.fai/ | c) doing only what you want and often changing your behaviour in a way that is difficult to control |
| 4. impresario
/ˌɪm.prəˈsɑː.ri.əʊ/ | d) a person who arranges different types of public entertainment, such as theatre, musical, and dance events |
| 5. infuriate
/ɪnˈfjuəri.eɪt/ | e) the quality of being likely to change repeatedly and unexpectedly |
| 6. wayward | f) a determined or serious attempt to do something difficult |

Task 3. Before reading the article, pay attention to the explanation of some British cultural realities that will be mentioned later in the text.

- **Harley Granville-Barker**, (born November 25, 1877, London, England—died August 31, 1946, Paris, France), English dramatist, producer, and critic

whose repertoire seasons and Shakespeare criticism profoundly influenced 20th-century theatre.

- **William Poel**, original name William Pole, (born July 22, 1852, London, England—died December 13, 1934, London), English actor, theatre manager, and producer who revolutionized modern Shakespearean production by returning to Elizabethan staging.
- **Royal Court Theatre** - theatre in London, United Kingdom.
- ***Man and Superman (1903)*** - is a four-act drama written by George Bernard Shaw in 1903.
- ***Pygmalion (1916)*** - is a play by George Bernard Shaw, named after the Greek mythological figure.
- **George Bernard Shaw**, (born July 26, 1856, Dublin, Ireland—died November 2, 1950, Ayot St. Lawrence, Hertfordshire, England), Irish comic dramatist, literary critic, and socialist propagandist, winner of the Nobel Prize for Literature in 1925
- **William Archer**, (born Sept. 23, 1856, Perth, Scot.—died Dec. 27, 1924, London, Eng.), Scottish drama critic whose translations and essays championed Henrik Ibsen to the British public.
- **Lilian Mary Baylis**, (born May 9, 1874, London, Eng.—died Nov. 25, 1937, London), English theatrical manager and founder of the Old Vic as a centre of Shakespearean productions.

II. Текстовий етап

Task 4. Read the article *The History of British Theatre*. After reading the article, mark the statements True or False.

III. Післятекстовий етап

Task 5. Read the statements and say whether they are true (T) or false (F).

1. Mainstream British theatre paid a lot of attention to the antirealistic movements that characterized experimental theatre in the rest of Europe. T F
2. George Bernard Shaw was the most important British playwright of the 20th century. T F

- | | | |
|--|---|---|
| 3. The staging of Shakespeare's plays was revolutionized by Granville-Barker's productions at the Savoy Theatre. | T | F |
| 4. Equally significant for the British theatre was the founding of the first provincial repertory theatre in 1911. | T | F |
| 5. Sadler's Wells Theatre eventually became the base for the Royal Ballet and the English National Opera. | T | F |

Task 6. Scan the article once again and answer the questions.

1. Who staged numerous new plays by British and Continental writers between 1904 and 1907?
2. What play made the theatre a lively platform for the discussion of social and philosophical issues?
3. Why were Shakespeare's plays so popular?
4. Why was the establishment of the first provincial repertory theatre so important for the British theatre?
5. Who created a repertory-style theatre in London?

АНКЕТА ДЛЯ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Шановні студенти!

Просимо Вас уважно прочитати і дати відповіді на запитання анкети, результати якої будуть використані для наукового дослідження «Формування у майбутніх учителів лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому англомовному читанні»

Результати опитування будуть використані нами при написанні дипломної роботи.

Опитування має анонімний характер.

Дайте відповідь на запитання.

1. Як часто Ви читаєте тексти на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови»?

- А) Кожного заняття;
- Б) Раз на два чи три заняття;
- В) Дуже рідко.

2. Чи завжди тематика тексту відповідає тематиці практичного заняття?

- А) Так, завжди;
- Б) Ні, не завжди.

3. Скільки часу викладач зазвичай надає Вам для читання тексту?

- А) 2-3 хвилини;
- Б) 5-10 хвилин;
- В) до 15 хвилин;

4. Перед читанням тексту чи відповідаєте Ви на запитання/обговорюєте проблему про яку потім будете читати в тексті?

- А) Так, завжди.
- Б) Ні, ніколи.
- В) Дуже рідко.

5. Чи пояснює Вам викладач незнайомі слова з тексту перед початком роботи з ним?

- А) Так, завжди.
- Б) Ні, не завжди.
- В) Дуже рідко.

6. Які тексти Ви зазвичай читаєте на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови»?

- А) з підручника;
- Б) автентичні (написані носіями мови);
- В) з підручника і автентичні.

7. Як часто тексти, які Ви читаєте на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови» містять інформацію про культуру/традиції/соціальні норми і т.д. англомовних країн?

А) Така інформація наявна в кожному тексті, який я читаю на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови».

- Б) Раз на два чи три тексти.
- В) Майже ніколи.

8. Чи пояснює Вам викладач інформацію про культуру/традиції/соціальні норми і т.д. англомовних країн, про яку вказано в тексті?

- А) Так, завжди.
- Б) Ні, ніколи.
- В) Дуже рідко.

9. Чи обговорюєте Ви на занятті інформацію про культуру/традиції/соціальні норми, про яку дізналися з тексту, одразу після того як тільки його прочитали?

- А) Так, завжди.
- Б) Ні, не завжди.
- В) Дуже рідко.

Дякуємо за Ваші відповіді!

РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Питання	Відповіді
<i>Як часто Ви читаєте тексти на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови»?</i>	А) Кожного заняття (9)
	Б) Раз на два чи три заняття(4)
	В) Дуже рідко (0)
<i>Чи завжди тематика тексту відповідає тематиці практичного заняття?</i>	А) Так, завжди (13)
	Б) Ні, не завжди (0)
<i>Скільки часу викладач зазвичай надає Вам для читання тексту?</i>	А) 2-3 хвилини (3)
	Б) 5-10 хвилин (10)
	В) до 15 хвилин (0)
<i>Перед читанням тексту чи відповідаєте Ви на запитання/обговорюєте проблему про яку потім будете читати в тексті?</i>	А) Так, завжди(10)
	Б) Ні, ніколи (0)
	В) Дуже рідко (3)
<i>Чи пояснює Вам викладач незнайомі слова з тексту перед початком роботи з ним?</i>	А) Так, завжди (10)
	Б) Ні, не завжди (3)
	В)Дуже рідко(0)
<i>Які тексти Ви зазвичай читаєте на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови»?</i>	А) з підручника(8)
	Б) автентичні
	В) з підручника і автентичні(5)
<i>Як часто тексти, які Ви читаєте на заняттях з «Практики усного і писемного мовлення англійської мови» містять інформацію про культуру/традиції/соціальні норми і т.д. англомовних країн?</i>	А) Така інформація наявна в кожному тексті, який я читаю на заняттях з “Практики усного і писемного мовлення англійської мови”(1)
	Б) Раз на два чи три тексти(10)
	В) Майже ніколи(2)
<i>Чи пояснює Вам викладач інформацію про культуру/традиції/видатних особистостей/соціальні норми і т.д. англомовних країн, про яку вказано в тексті?</i>	А) Так, завжди(3)
	Б) Ні, ніколи(1)
	В) Дуже рідко(9)
<i>Чи обговорюєте Ви на занятті інформацію про культуру/традиції/видатних особистостей/соціальні норми, про яку дізналися з тексту, одразу після того як тільки його прочитали?</i>	А) Так, завжди(6)
	Б) Ні, не завжди(0)
	В) Дуже рідко(7)

Додаток Д

**Комплекс вправ з тем «Mass Media» і «Theatre» під час проведення
пробного навчання**

Приклад 1. (Група 1. Підгрупа 1.1) Вправи на подачу та семантизацію нових ЛО з метою знання мовних труднощів на дотекстовому етапі. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою, з транскрипцією до нових ЛО; відбувається виконання тесту перехресного вибору.

Практична мета: семантизація та автоматизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації та автоматизації ЛО.

Розвивальні цілі: розвивати: 1) механізм антиципації, 2) зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-одночасний.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **Wikipedia as anti-propaganda**.*

You may meet some unknown words and expressions while reading. In order to avoid any misunderstanding match the word with its definition. Pay attention how to pronounce the word correctly. The transcription will help you.

- | | |
|---|---|
| 1. transparent | a) to get rid of unwanted things or people from a group |
| 2. obscure /əb'skjʊər/ | b) to test something in a formal way to discover how effective or suitable it is |
| 3. to weed something/someone out | c) able to make or usually making careful judgments about the quality of similar things |
| 4. dubious /'dʒu:.bi.əs/ | d) clear and easy to understand or recognize |
| 5. to trial /traɪəl/ | e) not clear and difficult to understand or see |
| 6. discerning /dɪ'sɜ:.nɪŋ/ | f) thought not to be completely true or not able to be trusted |

Приклад 2. (Група 1. Підгрупа 1.2) Вправа на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ. Семантизація здійснюється шляхом подачі дефініції англійською мовою.

Практична мета: семантизація ЛО.

Професійна мета: показати студентам приклад семантизації ЛО.

Лінгвосоціокультурна мета: на зняття соціолінгвістичних та соціокультурних явищ.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять.

Тип вправи: рецептивно-некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *You are going to read the text about **the Theatre**. You may meet some unknown words and expressions while reading. In order to avoid any misunderstanding look through the list of new vocabulary.*

1. a nativity play – a play, typically performed by children at Christmas, based on the events surrounding the birth of Jesus Christ.

2. pantomime /'pæn.tə.maɪm/ – a dramatic entertainment, originating in Roman mime, in which performers express meaning through gestures accompanied by music.
пантоміма, мова жестів

3. stagehand – a person who moves scenery or props before or during the performance of a play

4. persuade /pə'sweɪd/ – cause (someone) to do something through reasoning or argument.

5. understudy – in the theater) a person who learns another's role in order to be able to act as a replacement at short notice.

6. repertory company – a theatrical company that performs works from its repertoire for regular, short periods of time, moving on from one work to another.

7. prompter – a person seated out of sight of the audience who supplies a forgotten word or line to an actor during the performance of a play.

Приклад 3. (Група 1. Підгрупа 1.3) Вправа на підготовку до читання на дотекстовому етапі. Підготовка відбувається шляхом введення в проблему за допомогою обговорення цитат з теми.

Практична мета: ознайомити студентів з темою.

Професійна мета: показати студентам приклад введення в тему.

Розвивальні цілі: розвивати: слухову та зорову пам'ять.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена зображальна опора.

Інструкція: *You are going to read the text about the **Theatre**. But before reading look at the quote and comment on it.*

Read the quote and comment on it.



I regard the theatre as the greatest of all art forms, the most immediate way in which a human being can share with another the sense of what it is to be a human being. (Oscar Wilde)

In my opinion, ...	In my eyes, ...	
To my mind, ...	As far as I am concerned, ...	Speaking personally, ...
From my point of view, ...	As for me / As to me, ...	
My view / opinion / belief / impression / conviction is that ...		
I hold the view that ...	It seems to me that ...	I am of the opinion that ...
My impression is that ...	I am under the impression that ...	It is my impression that ...
I have the feeling that ...	My own feeling on the subject is that ...	
I have no doubt that ...	I am sure / I am certain that ...	
I think / consider / find / feel / believe / suppose / presume / assume that ...	I hold the opinion that ...	
(I form / adopt an opinion.)	I dare say that ...	
I guess that ...	I bet that ...	I gather that ...
It goes without saying that ...		

Приклад 4. (Група 2. Підгрупа 2.1) Вправа на контроль розуміння прочитаного відбувається на післятекстовому етапі шляхом виконання студентами тесту альтернативного вибору.

Практична мета: продовжувати формувати навички читання.

Лінгвосоціокультурна мета: розширити кругозір студентів про зарубіжні онлайн ресурси.

Професійна мета: показати студентам приклад вправи на контроль розуміння тексту.

Розвивальні цілі: розвивати: зорову пам'ять..

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-одночасна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *Now we are going to read the text about Wikipedoa as anti-propagamda. After reading the text mark the statements True or False.*

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Information literacy is generally seen as an individual responsibility. | T | F |
| 2. Wikipedia is an online encyclopedia, but it is not accessible to everyone. | T | F |
| 3. Anyone can edit a Wikipedia page. | T | F |
| 4. If the claim is not verifiable, it means that the page contains misinformation. | T | F |
| 5. The more we share about ourselves, the more likely we are to be targeted by disinformation campaigns. | T | F |

Приклад 5. (Група 2. Підгрупа 2.1) Вправа на контроль розуміння прочитаного відбувається на післятекстовому етапі шляхом обговорення змісту тексту.

Практична мета: продовжувати формувати навички в говорінні і читанні.

Професійна мета: показати студентам приклад вправи на контроль розуміння тексту.

Лінгвосоціокультурна мета: розширити кругозір студентів про ЗМІ.

Розвивальні цілі: розвивати: навички говоріння.

Тип вправи: продуктивно-комунікативна.

За місцем виконання: аудиторна.

Режим виконання: індивідуально-послідовна.

Забезпечення опорами: штучно створена опора.

Інструкція: *Scan the article once again and answer the questions.*

1. What did Swedish scholars say about the information literacy?
2. Why is Wikipedia a good place for a common sense of truth?
3. What is the first thing that we can do in order to protect ourselves from misinformation?
4. How does misinformation relate to the importance of privacy?
5. What is the author's last piece of advice on how defeat misinformation?