МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**КОЛОДЬКО ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА**

УДК 378.147

# ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – Мороз О.Г.,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України

Київ – 2005

**ВСТУП** ..... 3

**Розділ 1**
**Теоретичні основи формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства**
1.1. Інтерпарадигмальний вимір поняття соціокультурної компетенції ..... 15
1.2. Зміст і структура соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як системи знань, умінь і навичок ..... 36
Висновки до розділу 1 .....71
**Розділ 2**
**Визначення й обґрунтування педагогічних умов і засобів формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**
2.1. Психолого-педагогічна характеристика умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов ..... 74
2.2. Засоби формування соціокультурної компетенції .....120
Висновки до розділу 2 .....143
**Розділ 3**
**Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**
3.1. Мета, завдання та етапи організації експериментальної роботи ..... 145
3.2. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та результати експерименту.....159
Висновки до розділу 3.....188
**Висновки** .....190
**Список використаної літератури** .....193
**Додатки** .....218

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Україна початку XXI століття перебуває на шляху складного періоду трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти, намагаючись досягти рівень світових стандартів. Збільшення обсягу знань, якими має оволодіти майбутній фахівець іноземної мови за роки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, підвищення вимог до рівня іншомовної й професійної підготовленості зумовлюють соціальну потребу всебічного й глибокого дослідження системи підготовки спеціалістів освітянської сфери, розкриття закономірностей і особливостей їхнього професійного становлення та врахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

Українська педагогічна наука сформувала власні традиції в організації процесу навчання й виховання майбутніх спеціалістів з іноземної мови для загальноосвітньої школи. Водночас слід зазначити, що певна зміна пріоритетів у стратегічних напрямах розвитку іншомовної освіти у європейській та світовій спільнотах, суттєві зміни в житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів іноземної мови. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й

реалізації актуальних завдань Державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”), програми „Вчитель”, Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також об’єктивний рівень професійної підготовленості майбутнього вчи теля іноземної мови зумовлюють певним чином переглянути усталені погляди на процес підготовки майбутнього вчителя і визнати комунікативні й соціокультурні вміння пріоритетними професійно-педагогічними якостями. Натомість формування соціокультурної позиції у сфері освіти характеризується такими суперечностями: зниженням якості освіти через „культурну архаїзацію” змісту й форм навчання; недостатністю соціокультурного спрямування змісту освіти, домінуванням „сцієнцістського” підходу, що створює певні перешкоди на шляху формування „ціннісних позицій”; недостатньою взаємодією освіти й культури; низьким рівнем інокультурної грамотності більшості випускників вищих педагогічних навчальних закладів.

Вчені-суспільствознавці вбачають шлях до розвитку особистості в поєднанні проблем гуманітаризації освіти та розвитку соціокультурних і духовних якостей особистості як суб’єкта навчання, що набуває особливої актуальності на початку третього тисячоліття – ери інформації та комунікації [9; 37; 75; 131; 135]. Сьогодні у молоді розширюються можливості для засвоєння загальнолюдських цінностей, відкриваються нові шляхи ознайомлення з іншими народами і культурами, реалізуються спільні освітні проекти і програми, зростає мобільність студентів. Усе це сприяє розв’язанню завдань реформування національної системи освіти та її поступовій інтеграції до європейського міжнародного освітнього простору.

За умови трансформації українського суспільства і формування нової парадигми освіти – особистісно орієнтованого навчання основ наук підвищуються роль іноземної мови як джерела знань про країну та світ і її статус, головну мету якого визнає здатність студентів до міжкультурного спілкування, сформованість у них комунікативної компетенції та її важливого складника – соціокультурної компетенції, достатніх для здійснення міжкультурного спілкування засобами іноземної мови. Адже справжнє знання мови – це знання її внутрішнього „духу” (В. Гумбольт), її логіки та культури. У середині XX століття Ч.Фріз висунув тезу про те, що „самими ефективними є навчальні матеріали, побудовані на уважному порівнянні іноземної мови з рідною мовою студентів”. Р. Ладо розвинув цю думку, наголосивши на необхідності порівняння не тільки мов, а й культур, оскільки мова є відображенням історії, культури та побуту народу [308; 320]. Отже, навчання іноземної мови не слід відривати від ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається [186; 187; 189], а необхідно паралельно вивчати мову і культуру, тому що „мова – це душа нації, а „людина в словах репродукує свої уявлення про природу та речі” [123, 36]. Мова і культура настільки взаємопов’язані, що іноді виступають синонімами, а вивчення мови без культури її носіїв – безперспективна спроба оволодіння неживою мовою [205; 246]. Мова має забезпечувати „діалог культур” (Ю .Ю.Дешерієв), процес акультурації, пристосування до іншої культури (Є.М. Верещагін, В.Г.Костомаров). Для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок. Необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов

соціокультурного середовища носіїв цієї мови, норм та „способу життя” (R.Lado) [ 320], кодексу поведінки та загальноприйнятих форм дійсності (D.Brown) [209]. Домінантою навчального предмета „Іноземна мова” повинно бути формування пізнавальної та комунікативної культури особистості. Тому одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов у вищій школі визнається формування у студентів соціокультурної компетенції, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Тим самим сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості студента „картину світу”, притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Сьогодні до вчителя висуваються високі вимоги щодо його професійних й особистісних якостей. Учитель має бути не лише висококваліфікованим спеціалістом під час викладання свого предмета, а й людиною високої культури. Статус учителя як професіонала й культуротворчої особистості визначаються рівнем його іншомовної соціокультурної підготовленості. Радикальне підвищення професіоналізму, поєднання його із загальною культурою вимагають від нього різнобічного розвитку, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності лінгвістичної, професійної, суспільно-економічної й соціокультурної підготовки.

Розв’язання окреслених завдань потребує трансформації ціннісного змісту підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, переорієнтації на продуктивність: уміння здійснювати проектну, дослідницьку діяльність; бути не тільки реципієнтом цінностей рідної та іншомовної культур, а й дослідником культурно-освітніх процесів, вміти їх аналізувати на основі системи соціокультурних знань, детермінованих гуманістичними ціннісними постулатами, а також створювати іншомовне середовище для навчання й виховання учнів.

У сучасних теоріях і практиках процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ще недостатньо розроблені засади формування соціокультурної компетенції. Як засвідчує практика роботи, випускники вищих педагогічних навчальних закладів не мають достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції. У зв’язку з цим викликає занепокоєння нерівномірність сформованості її окремих життєво важливих компонентів, які спрямовуються на забезпечення успішності комунікації в міжкультурному просторі. Про це свідчить некомпетентність деяких учителів в умовах реального міжкультурного спілкування в іншомовному середовищі, недостатня широта поглядів, упередженість в оцінках, непоінформованість у сфері побутового спілкування, невміння адаптуватися до нових умов спілкування, нездатність проаналізувати специфічні фрагменти спілкування, пов’язані з національно-культурними реаліями співрозмовників.

Існує нагальна потреба застосування результатів відповідних наукових досліджень і практичного досвіду з цієї проблеми в університетській педагогічній освіті, об’єктивної оцінки пропонованих технологій навчання та вивчення можливих шляхів удосконалення якості іншомовної професійної підготовки випускників вищої школи.

У цій ситуації необхідним є пошук нових способів ефективного розв'язання проблеми іншомовної культури майбутніх учителів, формування тих механізмів, що безпосередньо регулюють якість їх соціокультурної компетенції. Окрім того, актуальним на сьогодні також є дослідження соціальної ситуації, зокрема в загальноосвітній школі, де закладаються засади для формування іншомовних умінь і навичок. А це зумовлює створення науково обґрунтованої педагогічної системи, спрямованої на якісне оновлення сьогоднішнього стану освіти, оптимізації змісту організації й управління процесом формування соціокультурної компетенції.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання іноземних мов, про зміст комунікативної компетенції знайшло теоретичне і методичне обґрунтування у працях багатьох учених (М.А.Аріян, І.Л.Бім, Є.М. Верещагін, І.А.Воробйова, Н.І.Гез, М.Б.Євтух, І.О.Зимня, Н.Б.Ішханян, В.Г. Костомаров, О.О.Леонтьєв, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, В.В.Сафонова, Л.М.Смелякова, Г.Д.Томахін, В.М.Топалова, P.Adler, D.Brown, Byram M., E.Hall, R.Lado та ін.). Лінгвісти і педагоги висловлювали власне бачення проблеми і пропонували різні шляхи її розв'язання.

В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетенції як одного з показників готовності особистості до міжкультурної комунікації [182]. Широко дискутується проблема формування соціокультурної компетенції у процесі навчання іноземних мов. Однак у більшості наукових праць вона, здебільшого, розглядається у контексті навчання в початковій та основній школі (Н.І.Гез, О.О.Коломінова, З.В.Корнаєва, О.П.Первак, Ю.І.Пассов), а також у немовних та технічних вищих навчальних закладах (Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян, С.В. Козак, Т.В.Опанасенко, В.М.Топалова, Т.А.Третьякова). Вищим педагогічним навчальним закладам в цьому аспекті присвячено лише окремі роботи, здебільшого деякі статті, або ж ця проблема досліджується не автономно, а в контексті з іншими питаннями, входить до них певним компонентом (Н.А.Ігнатенко, Р.П.Мільруд, Л.П. Рудакова).

У Програмі з англійської мови для університетів / інститутів чітко окреслено зміст освітньої галузі „Іноземна мова", вихідні положення Програми, відповідно визначено й зміст соціокультурної компетенції як важливої змістової лінії у навчальному предметі „Англійська мова". Натомість у чинних типових програмах і підручниках для педагогічних університетів такого спрямування на оволодіння студентами іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування чітко не визначається. Проте саме для студентів, майбутніх учителів іноземних мов, на наш погляд, існують найбільш сприятливі дидактико-методичні засади для формування соціокультурної компетенції з урахуванням їхніх вікових особливостей. А для цього , звичайно, необхідна відповідна організація навчального процесу, зорієнтована на підготовку майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної комунікації, на розуміння ними національних особливостей країни, мову якої вони оволодівають, і якої будуть навчати своїх учнів. У зв'язку з цим виявляється актуальним обґрунтування змісту соціокультурної компетенції як обов'язкової складової процесу навчання іноземної мови, визначення комплексу умов ефективного його формування у майбутніх учителів іноземних мов, впливу цього процесу на особистість студента. Все це сприятиме вдосконаленню навчального процесу у

вищих педагогічних навчальних закладах і, відповідно, соціокультурному досвіду майбутніх педагогів.

Таким чином, соціальна і педагогічна значущість проблеми формування соціокультурної компетенції та необхідність визначення основних її характеристик і особливостей організації навчального процесу, який забезпечував би достатній рівень її сформованості у майбутніх учителів іноземних мов відповідно до основної мети навчання іноземної мови – підготовки до міжкультурної комунікації – зумовили **актуальність** дослідження та вибір теми **„Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах”.**

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до комплексної колективної теми „Технології формування фахівця у вищому педагогічному навчальному закладі“, що розробляється на кафедрі педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тему дисертації затверджено вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 8 від 26.02.2004 року) та погоджено на бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 30.03.2004 року).

**Об’єктом** дослідження є процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої педагогічної освіти.

**Предмет дослідження –** педагогічні умови, що забезпечують формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як важливого компонента їхньої професійної компетентності.

Аналіз стану дослідженості проблеми і результати констатувального зрізу зумовили визначення **мети дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у вищій школі (на матеріалі англійської мови).

Відповідно до цієї мети, а також даних емпіричних пошуків сформульовано **гіпотезу дослідження**: процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов буде успішним у разі дотримання таких умов: створення дидактичної моделі процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, яка передбачає комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; застосування системного і комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції та використання доцільно відібраного навчального матеріалу; стимулювання творчої пізнавальної діяльності студентів; спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію.

Для реалізації поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези нами окреслені такі **завдання:**

– визначити ступінь розробленості досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній та лінгводидактичній науковій літературі;

– з’ясувати сутність поняття соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та її роль у системі навчання іноземних мов;

– розробити дидактичну модель формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови та експериментально перевірити її ефективність;

– визначити критерії та рівні сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Для розв'язання поставлених завдань визначені такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з педагогіки, психології, психолінгвістики, мовознавства, методики навчання іноземних мов – для визначення сутності соціокультурної компетенції; аналіз педагогічного досвіду вищих педагогічних навчальних закладів з досліджуваної проблеми – для виявлення актуальних проблем наукового дослідження і його завдань; лінгводидактичний аналіз навчального матеріалу підручників і посібників з іноземної (англійської) мови для вищих педагогічних навчальних закладів – для визначення принципів дослідження; анкетування студентів і викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з метою визначення сфер їхніх інтересів і мотивів вивчення іноземної мови і методів її викладання; педагогічне моделювання – для обґрунтування і розроблення дидактичної моделі соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов; констатувальний зріз для визначення рівня країнознавчих знань майбутніх учителів іноземних мов; формувальний експеримент з метою перевірки ефективності комплексу запропонованих педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов; математичні методи обробки даних – для аналізу та інтерпретації результатів експерименту.

**Методологічною основою дослідження** є загальні положення теорії наукового пізнання, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ дійсності; аксіологічні концепції філософії освіти; положення про зв'язок мови, мовлення і мислення, їх визначальне місце й роль у розвитку особистості; психолого-педагогічна теорія засвоєння знань, формування умінь і навичок у процесі активної мовленнєвої діяльності; позиції системного та комунікативно-діяльнісного підходів до проектування й аналізу дидактичної моделі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

**Теоретичну основу дослідження** становлять:
положення філософії освіти (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, В.Кремень); психологічної теорії діяльності (Л.Виготський, В.Давидов, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С. Рубінштейн); теорії педагогічної діяльності (Н.Кузьміна, М.Євтух, В.Сластьонін); теорії формування комунікативної особистості педагога та її професійно-педагогічного становлення (О.Бодальов, В.Бондар, П.Гусак, А.Капська, А.Маркова, О. Мороз, Г.Падалка); психологічні концепції сприймання й розуміння іншомовного тексту (І.Зимня, А.Бердичівський, З.Кличникова); лінгвокультурознавчі концепції навчання іноземної мови (І.Бім, Є.Верещагін, В.Костомаров, Г.Китайгородська, Ю. Пассов, В.Сафонова, В.Скалкін, Г.Томахін, Н.Шумарова).

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота проводилась упродовж 1996–2003 рр. у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (факультет іноземної філології), Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка (філологічний факультет). До участі в експерименті було залучено 553 студенти, 28 викладачів вищих

педагогічних навчальних закладів.

**Організація та етапи дослідження.** Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилось у три етапи протягом 1996-2003 рр.

Аналітико-констатувальний етап (1996-1998 рр.) був пошуковим і пов'язаний з оформленням задуму і початкових концептуальних припущень дослідження на основі аналізу теоретичних джерел і практичного досвіду роботи викладачів іноземної мови щодо формування країнознавчих, лінгвокраїнознавчих та соціолінгвістичних знань, умінь і навичок майбутніх учителів іноземних мов. Одночасно вивчався й узагальнювався досвід навчання іншомовного мовлення та рівень сформованості соціокультурної компетенції студентів; проводився констатувальний експеримент.

Формувальний етап (1998-2002 рр.) присвячено експериментальній роботі, у процесі якої розроблялись й апробувались ідеї системного та комунікативно-діяльнісного підходів до вирішення проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, перевірки гіпотези, концептуальних положень, створення дидактичної моделі соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та педагогічних умов формування цієї компетенції, визначення їхньої ефективності у формувальному експерименті; здійснювався аналіз проміжних результатів контрольних зрізів.

На завершально-узагальнювальному етапі (2002-2003 рр.) проводилася статистична обробка результатів формувального експерименту, формулювання висновків, визначалися критерії і показники ефективності експериментального навчання, здійснювалася систематизація й обробка емпіричних даних, узагальнення підсумків дослідження, літературне оформлення дисертації.

**Наукова новизна** полягає:

– у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі та розробці дидактичної моделі з їх дотриманням;

– в уточненні і конкретизації сутності понять „компетенція", „компетентність", „соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов" відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та комунікативного методу навчання іноземних мов;

– у подальшому розвитку теорії та методики професійно-спрямованого навчання майбутніх учителів іноземних мов з використанням комплексу способів, засобів та прийомів, які забезпечують формування соціокультурної компетенції як важливого компонента професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у розробленні принципів побудови та у визначенні педагогічних умов ефективного функціонування дидактичної моделі формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови; у збагаченні понятійного апарату теорії професійної освіти поняттям „соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов".

Результати дослідження мають значення для розуміння закономірностей розвитку історико-педагогічного процесу, пов'язаного зі становленням та удосконаленням системи професійної освіти в галузі іноземних мов, творчого

використання педагогічної спадщини у розв'язанні актуальних завдань сучасного освітнього процесу в Україні.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в тому, що запропонована в роботі модель процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов дозволить оптимізувати навчання іноземної мови, посилити його практичне спрямування, створити необхідні психолого-педагогічні умови для формування у студентів соціокультурної компетенції як важливого компонента професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Окрім того, практичне значення має спеціально розроблений курс з вивчення країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціокультурної інформації про Велику Британію, застосування якого на заняттях з англійської мови звільнить час для залучення додаткової інформації соціокультурного спрямування, допоможе активізувати самостійну та творчу роботу студентів, чим раціоналізує навчальний процес.

**Вірогідність і надійність отриманих результатів** дослідження підтверджується методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження; комплексним розглядом проблеми; застосуванням системи наукових методів дослідження, адекватних його об'єкту, предмету, меті та завданням; кількісним і якісним аналізом результатів; репрезентативністю вибірки і статистичною значущістю емпіричних даних, які забезпечують логічність, обґрунтованість і достовірність наукових положень і висновків; позитивними наслідками експериментальної роботи.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження висвітлювались на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Інноваційні підходи до підготовки вчителів англійської мови" (Київ, 2000); науковій конференції молодих учених НПУ імені М.П.Драгоманова: "Особливості професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю" (Київ, 2003); на Перших міжнародних драгоманівських читаннях (Київ, 2003); у доповідях на звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова ( 1998-2002 рр.), обговорювалися на наукових і методичних семінарах в НПУ імені М.П .Драгоманова, засіданнях кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова з проблем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, на семінарах для вчителів загальноосвітніх шкіл.

**Впровадження результатів дослідження** в практику здійснювалося в таких формах: публікації у фаховій педагогічній пресі, доповіді та виступи на наукових конференціях.

Теоретичні висновки та практичні матеріали наукового дослідження впроваджувались у практику викладання англійської мови Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1864 від 13.07. 05), Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка (довідка № 0363/01-37/28 від 27.01.05), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 68/01 від 28.04.05), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (довідка № 62 від 02.02. 05), Українсько-Американському гуманітарному інституті „Вісконсінський міжнародний університет (США) в Україні" (довідка № 17-03/05-1 від 17.03.05).

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження відображено у 7 одноосібних публікаціях автора, у тому числі: 6 статей у фахових виданнях, 1 – у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури та шести додатків. Повний обсяг дисертації становить 246 сторінок, з них 188 – основного тексту, список використаних джерел (335 найменувань) на 25 сторінках і 6 додатків – на 33 сторінках. У роботі вміщено 7 схем, 4 рисунки, 14 таблиць, 4 діаграми.

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

## 1.1. Інтерпарадигмальний вимір поняття соціокультурної компетенції

На сучасному етапі розвитку суспільства новим соціальним замовленням нашої країни є підготовка у вищій школі фахівців, спроможних успішно розв'язувати надскладні проблеми сьогодення.

В умовах світової інтеграції та взаємовпливу культур перед вищою школою постали завдання підвищення духовного потенціалу майбутнього вчителя, який має бути обізнаним у різних сферах знань, необхідних для процесу комунікації з носіями інших культур. Уже очевидним став „перехід від репродуктивної моделі освіти, спрямованої на встановлення стабільності суспільних відносин, до продуктивної й гуманістичної школи" [9, 8].

Відмінності нової парадигми освіти від традиційної просвітницької полягають у принципово іншому розумінні змісту культури, у перевазі антропоцентричного фактора, коли за основну мету школи ставиться виховання й навчання людини, здатної до культурного творіння й продуктивного діалогу з соціумом (В.П. Андрущенко [9], А.І.Арнольдов [11], В.С.Біблер [33], Н.І.Гез [74], Л.Г.Іонін [107], Ю .І.Пассов [195], Е.В.Соколов [239], О.Є.Чучин-Русов [274]). В умовах такої освітньої

парадигми соціалізація особистості також набуває нових відтінків: „реалізується право вибору в конкретних соціокультурних обставинах, створюються реальні умови для гуманізації суспільної свідомості й практики, формується новий тип культурних відносин" [131]. Як відзначає О.Г.Асмолов, „освіта формує передумови необхідного переходу від „культури користі" до „культури достоїнства" [13, 274].

Концептуальними засадами цієї дисертації є змістовий компонент іншомовної соціокультурної освіти. Без модернізації змісту вищої педагогічної освіти, перегляду навчальних програм, без здійснення інтеграції різних сфер знання сьогодні неможлива демократизація, гуманізація й гуманітаризація навчально-виховного процесу, а також центрація процесу навчання на особистості студента. Реалізація цих принципів, зокрема спрямування освіти з контексту ідеології в контекст культури, потребує об'єктивного аналізу й удосконалення форм і методів підготовки майбутніх учителів, переорієнтації педагогічних цінностей, переосмислення мети, змісту й технологій навчання.

Складником державних освітніх стандартів є компетенція фахівця. Рада Європи виділяє базові компетенції, необхідні сьогодні будь-якому спеціалісту, в тому числі, вчителю іноземних мов. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти до формування базових компетенцій молодих спеціалістів з іноземних мов передбачають високий рівень „загальних компетенцій студентів, що складаються з їх знань, умінь, життєвого досвіду та уміння вчитися" [94, 11].

Сучасна парадигма освіти – „навчання протягом життя" – порушує нові завдання перед системою безперервної педагогічної освіти, спрямованої на підготовку вчителя з широким спектром професійних педагогічних компетенцій. Розв'язуючи такі завдання через категорію *компетенції*, що останнім часом широко досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці, вважаємо, що основна мета підготовки фахівців з іноземних мов у педагогічному закладі полягає у формуванні комплексу компетенцій, передусім навчальної, культурної, професійної, психолого-педагогічної. Цей ряд, на нашу думку, потребує розширення через формування поняття соціокультурної компетенції. Аналіз філософської [9; 11; 14; 22 ; 37; 63; 75; 101; 135; 266], психологічної [2; 8; 13; 35; 64; 93; 117; 144; 151; 176; 215 ], педагогічної [2; 12; 15; 19; 40; 61; 68; 88; 89; 168; 181; 194; 224] і методичної [20; 57; 100; 106; 114; 116; 175; 181; 195; 216] наукової літератури засвідчив, що питання, пов'язані з гуманізацією та гуманітаризацією сягають педагогічної проблеми формування соціокультурної компетенції студентства.

Для розкриття досліджуваного поняття „соціокультурна компетенція" необхідно розглянути три його складники: 1) *компетенція*, 2) *компетентність* і 3) *соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов*, а також з'ясувати дефініції концептуального поняття комунікативна компетенція в зарубіжних і вітчизняних працях.

Проблема соціокультурної компетенції є надзвичайно актуальною і привертає все більшу увагу різних представників гуманітарного знання (філософів, філологів, лінгвістів, соціолінгвістів, соціальних психологів, педагогів) у зв'язку з новими відносинами у суспільстві, гуманізацією освітніх структур та суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників дидактичного процесу. Визначаючи сутність соціокультурної компетенції, вважаємо за доцільне розглянути такі питання:

- які знання повинен мати студент для високого рівня соціокультурної компетенції?

* які для цього необхідні уміння й навички?

* яким має бути комунікативне й соціокультурне спрямування студента з високим рівнем соціокультурної компетенції у спілкуванні?

- як корелюють між собою складники соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов?

У сучасній методиці навчання іноземних мов питання взаємодії мови й культури все частіше трактуються з позицій соціокультурної компетенції, під якою розуміють здебільшого „соціокультурний контекст, в якому досліджувана мова застосовується його носіями, а також способи, через які цей контекст впливає на вибір і комунікативний ефект певних мовних форм" (Byram M., Ekom Y. Van; Gumperz J.) [295; 306; 310]. Окрім того, соціокультурну компетенцію розглядають як аспект комунікативної здатності, що відбиває специфічні риси суспільства та його культури, які виявляються через комунікативну поведінку членів цього суспільства [ 261].

Сучасна мета навчання іноземних мов – формування комунікативної компетенції – передбачає використання мови як засобу спілкування. Проблема комунікативної компетенції в контексті навчання іноземних мов актуалізувалася у зв'язку з функціональними і комунікативно-доцільними особливостями мовленнєвого спілкування.

Дослідження комунікативної компетенції здійснювалися в напрямі розширення цього поняття і сприяли його термінологічному переосмисленню (L. Anderson, L.Bachman, B.Bandura, J.Beaucco, H.Besse, N.Chomsky, J.Gumperz, S. Gunther, D. Hymes, S.Savignon). Так, у науковій літературі диференціюють два близькі, проте не тотожні за змістом, поняття компетенції й компетентності. Обидві категорії пов'язуються з професійною підготовкою студентів.

У працях сучасних дослідників (М.А.Аріян, І.Л.Бім, Н.Ф.Бориско, Є.М. Верещагіна, І.А.Воробйової, М.М.Вятютнєва, Н.І.Гез, С.В.Козак, В.О.Коккоти, В.Г. Костомарова, Р.К.Міньяр-Бєлоручева, Ю.І.Пассова, О.П.Петращук, В.Г.Редька, В.В. Сафонової) спостерігається тенденція до визначення комунікативної компетенції як такої, що характеризує професіоналізм особистості у розумінні й відтворенні іноземної мови на рівні не тільки фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та особливостей ситуації спілкування. „Професійну компетентність майбутнього вчителя іноземних мов слід розглядати крізь призму його компетенцій, тобто повноважень, в яких він орієнтується і навіть має певний досвід" (Кабардов М.К., Арцишевська О.В.) [111].

У словнику С.І.Ожегова [188] *компетенція* (competence – вважати; competere – бути придатним, підходити) тлумачиться, як:

1) питання, явища, в яких особа є авторитетною, має певні пізнання й досвід;

2) повноваження будь-якого органу чи посадової особи.

У Сучасному тлумачному словнику української мови йдеться: компетенція – це „питання, в яких будь-хто зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах її реалізувати" [254]. З цього випливає, що компетентність студентів є основним

якісним показником освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а її досягнення здійснюється через набуття студентами такої якості.

Короткий психологічний словник [134], на нашу думку, дає більш чітке визначення поняття компетенції (лат. домагаюся, відповідаю) у ширшому ( повноваження, надані законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі) та вужчому (знання і досвід у тій або іншій сфері) розумінні.

Навіть у самій дефініції „компетенція" міститься дуалізм цього поняття, що розглядається, з одного боку, як правомірність суб'єкта, а з іншого, – як його обізнаність із конкретних питань. Воно відбиває як кількість, так і якість знань і вмінь людини в певній сфері діяльності.

Компетенція є важливою також у вимірах здатності індивіда не тільки добре орієнтуватися в навколишньому світі, ефективно, автономно й творчо щось робити, але й адекватно реагувати на різні нестандартні ситуації, що можуть постати в процесі діяльності.

Філософський енциклопедичний словник тлумачить компетенцію як „достатні знання індивіда про предмет" [266].

А.М.Новиков [184] вважає, що поняття компетентність і компетенція тісно пов'язані між собою і доповнюють одне одного.

Термін *компетентність* почали застосовувати для характеристики рівня професійної підготовки порівняно недавно. Так, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значимих аспектах її реалізувати.

Поняття компетентність у психолого-педагогічній літературі співвідноситься з прикметником *компетентний*.

У словнику С.І.Ожегова слово компетентний тлумачиться як „обізнаний, авторитетний в певній сфері фахівець", тобто той, хто має якісь компетенції [188].

Дещо інший смисл вкладає в поняття компетентність В.С.Безрукова у Словнику нового педагогічного мислення. „Компетентність – це застосування знань й умінь, що дозволяють професійно грамотно висловлюватися, оцінювати, мислити" [24, 57].

Таким чином, *компетентність* – це:

– професійно сформована якість особистості,

– професіоналізм працівника,

– властивість особистості педагога, яка сприяє продуктивному розв'язанню поставлених завдань, спрямованих, у свою чергу, на формування особистості підростаючого покоління [20; 53; 92; 98; 141; 151; 199; 217].

На стадіях професійного становлення педагога (Е.Ф.Зеєр) компетенція розглядається як основа для подальшого формування й розвитку компетентності [98 ].

Для концептуального поля цієї дисертаційної праці термін компетенція є вкрай важливим, який тісно пов'язується з поняттям *соціокультурна компетенція*. У зв'язку з цим варто з'ясувати дефініції обох понять у сучасній лингводидактиці й психолого-педагогічній думці.

Компетенція перш за все пов'язана з ремеслом, професією, статусом, професійними або соціальними критеріями [237].

Французькі вчені вважають, що компетенція – „це комплекс потенційних вчинків (емоційних, пізнавальних, психомоторних), який дозволяє індивідові здійснювати складний вид діяльності" [290; 294; 306; 324; 326].

Компетенція складається з таких категорій, як *знання* (savoir), *уміння* (savoir-faire), *життєвий досвід* (savoir-etre), *уміння вчитися* (savoir apprendre) – терміни, що вживаються для позначення сукупності внутрішніх змінних індивіда: академічних знань, практичних, професійних і соціальних навичок та вмінь, цінностей та здібностей індивіда, почуттів, емоцій, мотивів, якостей особистості, стилю поведінки, ідеалів, я-концепції, здатності використовувати нові технології) [ 94]. Це сприяє здійсненню певної мовленнєвої діяльності, а відтак, відпрацьовуванню комунікативних мовленнєвих ситуацій, що призведе до бажаного або оптимального результату [249].

Когнітивний вимір компетенції включає знання декларативного, процедурного й поведінкового характеру [297; 299; 310; 315; 317].

За визначенням Ф. Мер'є, компетенції становлять „ідентифіковані знання, що регулюють діями однієї чи двох здатностей у понятійному або дисциплінарному полі" [324]. Така позиція вченого означає, що в реальних ситуаціях компетенція виявляється в ефективності дій.

У педагогічному словнику Ф.Данвера компетенція тлумачиться як поглиблене знання певної дисципліни або певних навичок [303].

Французькі дослідники [290; 292; 294; 306; 316] стратифікують структуру п'яти полів компетенцій, які необхідні майбутньому вчителеві:

1. Компетенції, пов'язані з життям класу.
2. Компетенції, пов'язані зі ставленням до учнів та їхніх особливостей.
3. Компетенції, пов'язані з виучуваними дисциплінами.
4. Компетенції, необхідні в суспільстві.
5. Компетенції, властиві особистості.

*Комунікативна компетенція* як одна з важливих у професійному і суспільному житті, займає місце між 4 і 5 групами. З одного боку, вона сприяє соціалізації особистості й відповідає особистісним потребам громадян, а з іншого, – забезпечує суспільство професійними кадрами.

Крім суто професійних знань та умінь, компетенція містить такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити і т.ін. Компетенція трансформує уміння й знання в новій ситуації [58; 88; 118].

У соціологічних і психолого-педагогічних дослідженнях на сьогодні не вироблено одностайності щодо визначення поняття комунікативна компетенція. У психології комунікативна компетенція перебуває в ракурсі потенційної здатності здобувати, переробляти й відтворювати інформацію [99; 107; 123; 153; 156; 234].

Поняття комунікативний і комунікабельний вважаються тотожними і вживаються на позначення „здатної, схильної до комунікації людини, зокрема такої, що легко встановлює контакти й зв'язки" [20].

У мовознавчій літературі термін компетенція сягає праць Н.Хомського [299] з посиланням на В.Гумбольдта [80] і позначає „здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовленнєвої, діяльності рідною мовою".

Це визначення свого часу було доповнено соціолінгвістами (Вежбицька А., Воробйов В.В., Ставицька Л.О., Шумарова Н.П.).

Сутність і структуру комунікативної компетенції вперше було розглянуто в працях зарубіжних дослідників (M.Canale, A.Fantini, D.Hymes, Ph.Meirier).

Компетентний мовець або слухач, на думку Н.Хомського [299, 4], „повинен уміти: а) продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього поєднання, б) розуміти смисл висловлення, тобто бачити формальну подібність або розбіжності в значеннях двох висловлень". Н.Хомський пов'язував теорію мовної компетенції здебільшого з ідеальними слухачами-співрозмовниками в однорідному мовному середовищі, з тими, хто знає мову на найвищому рівні й на кого не впливають такі психологічні чинники, як обмеженість пам'яті, увага та інтерес, помилки у використанні мовних знань у реальному спілкуванні [299]. А теорія комунікативної компетенції американського лінгвіста Д.Хаймза [315] спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. На наш погляд, важливим чинником у ній є те, що наголошується на необхідності у навчанні мови зосереджувати на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних структур.

Подальші дослідження комунікативної компетенції здійснювалися в напрямку уточнення цього поняття (L. Bachman, B. Bandura, J. Gumperz, D.Hymes). Зокрема Р. Кемпбелл і Р.Уелс [296] відзначають, що відповідність породжених або зрозумілих висловлень контексту більш важлива, ніж його граматична правильність. Для ширшого розуміння поняття компетенції (пор. лінгвістична компетенція Н. Хомського) саме ці вчені започаткували термін комунікативна компетенція на позначення „здатності правильно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях" [296].

Основоположник американського напрямку Д.Хаймз вказував, що знання мови передбачає не тільки знання граматики і лексики, а й соціальних умов їхнього вживання. Він також застосовував термін комунікативна компетенція на позначення здатності людини використовувати комунікативний набір мовних засобів, що є в її пам'яті, з метою сприйняття і побудови програм мовленнєвої поведінки в усній і письмовій формі, звичайно, з урахуванням соціальних і культурних норм суспільства. За Д. Хаймзом, комунікативна компетенція передбачає вміння керувати тим, що, де, коли, чому, як говорять („it is a competence, when to speak, when not, and as what to talk about, with whom, when, where, in what manner"). Отже, в розумінні Д. Хаймса, *комунікативна компетенція інтегрувала когнітивні, психологічні, соціальні , культурні фактори* [315].

Творчо осмисливши ідеї Д.Хаймза, С.Савіньон запропонувала визначення *комунікативної компетенції* як „здатності функціонувати в реальному спілкуванні, тобто в динамічному обміні інформацією, де мовна компетенція повинна пристосуватися до прийняття значної інформації (як мовного, так і паралінгвального характеру)" [329]. „Успішність комунікації здебільшого залежить від готовності і бажання комуніканта висловлювати свої думки іноземною мовою, а також від його винахідливості в тім, як він буде користуватися своїм словниковим запасом і відомими граматичними структурами для передачі повідомлення" [329]. На думку С

.Савіньон, „важливу роль у комунікації відіграють жести, інтонація і міміка, а лінгвістична правильність за всієї її важливості може розглядатися лише як один з головних компонентів комунікативного обміну” [329, 264].

Дж.Гумперц під комунікативною компетенцією розуміє „знання і дотримання норм спілкування для того, щоб привернути увагу співрозмовника й підтримати розмову” [310].

Отже, в зарубіжній дидактиці „комунікативна компетенція розглядається як здатність студентів адекватно спілкуватися в конкретних комунікативних ситуаціях, а також як уміння організувати мовне спілкування з урахуванням соціокультурних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення [311]. У зв’язку з цим стає необхідним розгляд складників комунікативної компетенції, що по-різному тлумачаться зарубіжними дослідниками.

Х.Меленк, *представник німецького напряму* вивчення складників комунікативної компетенції, виділяв три види такого типу компетенції: лінгвістичний (Sprachcompetenz), предметний (Sachcompetenz) і прагматичний (або власне комунікативний) [325].

Інтерпретація комунікативної компетенції Е.Уїльмса є продовженням сформованого поняття комунікативної компетенції *в англо-американській літературі*. А.Холлідей певною мірою розширив складники комунікативної компетенції, додавши такі елементи: 1) механічні (граматичні) та семантичні правила; 2) адекватність (доречність) висловлення умовам спілкування й взаємини між комунікантами; 3) невербальні умови (жести, рухи осіб, зорове сприйняття). Виокремлення двох перших елементів зумовлено їхнім фундаментальним значенням для процесу навчання [314].

Прихильники *аудіовізуального напряму у Франції*, заснованого на принципі навчання в ситуаціях, безпосередньо застосовували поняття комунікативної компетенції. Основна проблема полягала в тому, щоб „поєднати” комунікативну й лінгвістичну компетенції. Так, Дж.Кортілліон стверджував, що „бути компетентним у спілкуванні – значить адекватно поводись у конкретних ситуаціях спілкування у використанні коду певної мови” [316]. У цій позиції простежується „поєднання” двох компетенцій: комунікативної – адекватна мовна поведінка у соціальній ситуації, і мовної – знання граматичної структури конкретної мови.

Іншу модель пропонує Софі Муаран, вважаючи мовну компетенцію одним з основних складників комунікативної компетенції і, включаючи, дискурсивний, реферативний, соціально-культурний компоненти, які на різних рівнях взаємодіють між собою [326].

Вивчення взаємодії комунікативної компетенції й поінформованості в сфері національної культури сприяло появі моделі *комунікативної лінгвістичної здатності*, розробленої Л.Бахманом, яка складалася з трьох основних компонентів: 1) лінгвістичної компетенції, 2) стратегічної компетенції і 3) психофізіологічних механізмів [291].

Лінгвістична компетенція – це знання мови в аспекті організаційних і прагматичних здібностей. До перших належать: граматична і текстуальна компетенції, до прагматичних – ілокутивна і соціолінгвістична. Ці здібності в свою чергу кластеризуються на структурні субкомпоненти, як-от: *граматична*

*компетенція* – включає лексику, морфологію, синтаксис і орфографію, текстуальна – засновується на когезії й риторичній організації, *ілокутивна компетенція* передбачає здатність виражати думки й емоції, що зумовлює евристичну й творчу здатність і, нарешті, *соціолінгвістична компетенція* пов'язується з орієнтацією в діалектних і стильових розбіжностях, з природністю (автентичним використанням мови), з розумінням культурних феноменів і риторичних фігур [294, 37].

Розвиток концепцій міжкультурного навчання, глобальної інтеграції культур, а також розширення міжнародних контактів зумовили нову модель *іншомовної комунікативної компетенції*. Доповнивши модель М. Кенела і М.Свейна двома принципово новими субкомпонентами-компетенціями, Я. ван Еком запропонував поняття *соціальної компетенції* – бажання спілкуватися і необхідний для цього ступінь упевненості в собі поряд з емпатією і здатністю орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування – і *соціокультурної компетенції* – ступінь обізнаності про соціокультурний контекст, в якому використовується певна іноземна мова [306].

Модель компонентного складу комунікативної компетенції М. Кенела і М. Свейна сприяла подальшим дослідженням у цій сфері. В їх працях виділено чотири компоненти комунікативної компетенції: 1) *граматичний* – рівень засвоєння мовного коду мовцем з урахуванням знань словника, правил вимови і правопису, словотвору і будови речень, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання, 2) *соціолінгвістичний* – уміння доречно вживати граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, розповіді, переконання, запиту інформації і т.ін.), 3) *дискурсивний* ( або компетенція висловлення) – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове висловлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби когезії, 4) *стратегічний* – здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, уміння користуватися вербальними й невербальними засобами комунікації, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації. У цій моделі основним є вивчення мови як форми соціальної поведінки [298, 10-11].

З часом виникають нові ідеї розгляду комунікативної компетенції, наслідком яких стає нова термінологія. Зокрема уточнюється взаємодія між комунікативною компетенцією й обізнаністю з національною культурою.

Поняття *культурної компетенції*, що відбиває зумовленість комунікації національною культурою, протиставляється поняттю інтеркультурної компетенції, що передбачає можливість спілкуватися в міжкультурному просторі [295, 332]. Інтеркультурна компетенція є складником комунікативної компетенції і визначається як уміння адекватно поводитися в різних ситуаціях з представниками інших культур [317; 319]. А.Фантіні виділяє 3 аспекти інтеркультурної компетенції: 1) уміння встановлювати і зберігати позитивні стосунки з представниками інших культур, 2) здатність ефективно спілкуватися з мінімальною втратою й перекручуванням інформації, 3) досягнення необхідного ступеня згоди і співпраці [ 307, 14].

М.Байрам розробляє власну модель інтеркультурної компетенції, розглядаючи її як соціокультурний аспект комунікативної компетенції. Дослідник класифікує інтеркультурну компетенцію за чотирма категоріями.

Під першою категорією – *здатністю жити* – мається на увазі подолання етноцентричних перешкод, а також уміння встановлювати й підтримувати зв'язок між рідною й іншомовною культурою. Друга категорія – *здатність навчатися* – передбачає дослідницький підхід до раніше невідомих соціокультурних феноменів з новими смислами та уявленнями. Третю категорію становлять синтезовані знання. Четверта категорія – *здатність діяти* – ґрунтується на можливості застосування здобутих знань у реальних ситуаціях спілкування з урахуванням специфічних відносив учасників у міжкультурній комунікації [295].

Спираючись на моделі комунікативної компетенції зарубіжних дослідників, у працях російських та українських авторів вироблено також кілька підходів до визначення характерних ознак складників комунікативної компетенції.

Більшість дослідників (М.Аріян, М.Вятютнєв, Н.Гез, І.Зимня, В.Коккота, О. Леонтьєв, О.Петращук, Л.Петровська, В.Редько, В.Сафонова, В.Топалова) розглядають комунікативну компетенцію як готовність здійснювати іншомовне спілкування і виділяють в її складі такі компоненти: соціокультурний, соціолінгвістичний, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий або культурознавчий.

М.М.Вятютнєв пропонує розглядати лінгвістичну, психологічну та соціолінгвістичну компетенції як складові комунікативної компетенції [67, 68-80].

Н. І. Гез визначає комунікативну компетенцію як „знання, уміння й навички для розуміння чужих і породження своїх програм мовленнєвої поведінки, а також здатність враховувати у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної й комунікативної функції" [ 74] і вважає, що складовими комунікативної компетенції є: вербально-комунікативна компетенція; лінгвістична компетенція; вербально-когнітивна компетенція; метакомунікативна компетенція [74, 17].

І.О.Зимня вважає, що комунікативна компетенція – це передусім уміння реалізовувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в ситуації спілкування. Окрім того, це вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок під час спілкування, а також у процесі адаптації, і, зрештою, це знання країнознавчого характеру [100].

В.О.Коккота подає таку модель комунікативної компетенції: фонологічна компетенція; лексико-граматична компетенція; соціолінгвістична компетенція; країнознавчі знання, навички й уміння, що забезпечують дискурсивною, ілокутивною та стратегічною компетенціями. До країнознавчої компетенції він відносить і лінгвокраїнознавчу компетенцію – знання та правила використання таких іншомовних слів і висловів, що називають предмети, явища, факти, ідеї, яких або немає у своїй країні, або називаються вони інакше, тобто безеквівалентних слів та виразів [124, 19-20].

О.О.Коломінова дає таке визначення комунікативної компетенції: це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори [127].

В.М.Топалова визначає комунікативну компетенцію як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності та результативності комунікації і пропонує таку модель комунікативної компетенції:

країнознавча компетенція; соціолінгвістична компетенція; дискурсивна компетенція ; стратегічна компетенція; ілокутивна компетенція [260, 14].

Теоретичні й методичні засади соціально-психологічного дослідження Л.А. Петровської теж пов'язані з цією проблемою. Дослідниця започаткувала поняття „компетентність у спілкуванні" – вільне застосування мовного матеріалу, вміння спілкуватися певною мовою [199]. Цей термін може вживатися як синонім до комунікативної компетенції.

Є.М.Верещагін і В.Г.Костомаров вбачають у комунікативній компетенції сукупність соціальних, національно-культурних правил, оцінок і цінностей, що визначають форму і зміст у мовленні певної мови [58].

Існує й такий погляд на комунікативну компетенцію (С.В.Козак), згідно з яким це поняття розкривається через контекст „мовної тактики розв'язання завдань спілкування" [123].

В свою чергу, А.Й.Капська вважає, що „комунікативна компетенція – це здатність людини спілкуватися в різних видах мовленнєвої діяльності..." [114], а М. В.Мазо доводить, що „комунікативна компетенція виявляється під час реалізації програми іншомовного спілкування з урахуванням мінливості ситуації, стосунків комунікантів і комунікативних установок" [156].

Досить перспективною видається позиція Ю.А.Синиці, згідно з якою наголошується на наявності соціокультурного компонента в структурі лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної й соціальної компетенцій [229].

Комунікативна компетенція особистості, до складу якої входить соціокультурна компетенція, передбачає такі здібності [156, 24]:

а) давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій має відбутися спілкуватися;

б) програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;

в) занурюватися в соціально-психологічну атмосферу ситуації спілкування;

г) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у процесі комунікації.

Сучасна аудиторія студентів – це не сума слухачів, а спільність людей, де кожен має певний рівень: а) освіченості (професійні й особистісні переваги); б) інформативності (обізнаність про сучасну освіту); в) персоніфікованості (вияв особистої думки). Комунікативна культура особистості студента формується поступово. Але в основу її формування покладено досвід людського спілкування.

Основними джерелами набуття комунікативної компетенції, на думку О.О. Леонтьєва, є [143]: досвід про народну культуру; знання мов спілкування, використовуваних у культурі; досвід міжособистісного спілкування; досвід сприйняття мистецтва. Такий досвід психологи називають соціонормативним. Соціонормативний досвід – це основа когнітивного компонента комунікативної компетенції особистості як суб'єкта спілкування. Знання соціонормативної культури спілкування передбачає обізнаність особистості з сигніфікаційною культурою суспільства [147].

Сигніфікація – це система символів їхнього використання в спілкуванні відповідно до прийнятих у соціумі норм. Як своєрідний знак, символ він

використовується в різних якостях – як спосіб організації дій і як спосіб вираження ставлення до партнера спілкування, і, звичайно, як засіб організації тексту повідомлень, яким обмінюються учасники спілкування. Однак роль сигніфікації, як справедливо визначив болгарський дослідник, О.Лілов, аналізуючи ідеї Л.С.Ви готського, є набагато ширшою [147]. Сигніфікація є стимулятором вияву творчої природи особистості. Опанування сигніфікацією суспільства – це знання системи символів. По суті, Л.С.Виготський розуміє сигніфікацію як регулятивний принцип поведінки особистості в спілкуванні. Таким чином, знання сигніфікації суспільства – це знання принципів регуляції спілкування .

Досвід спілкування займає особливе місце в структурі комунікативної компетенції особистості. З одного боку, він соціальний і включає інтеріоризовані норми й цінності культури, а з іншого, є індивідуальним, адже ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості. Аналіз термінологічного змісту поняття комунікативна компетенція дає змогу синтезувати загальні принципи, на яких базуються сучасні підходи досліджуваної проблеми:

- мову необхідно розглядати як знання, якими мовець (або, той, хто вивчає мову) повинен оволодіти, і як уміння користуватися нею у відповідній ситуації;

* будь-яке висловлення має бути не тільки граматично правильно побудоване, але й адекватно відповідати ситуації.

Таким чином, за всього різноманіття підходів до визначення сутності комунікативної компетенції простежується загальна тенденція до смислової концептуалізації цього феномену:

- комунікативна компетенція є ключовим поняттям спілкування;

* комунікативна компетенція передбачає наявність умінь поєднувати мовні засоби з завданнями й умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення;

* комунікативна компетенція – це індивідуальна динамічна категорія, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Аналіз наведених вище моделей комунікативної компетенції переконливо свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень. У межах такого підходу комунікативна компетенція, як будь-який системний об'єкт, допускає поділ на численні мікросистеми, в залежності від конкретних завдань, поставлених у дослідженні. Проаналізовані моделі комунікативної компетенції, як нам уявляється, є спробою описати й пояснити складне явище „комунікативна компетенція" через виділення багатьох її елементів (мікросистем), серед яких суттєвими у більшості моделей є країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція. Для навчання іноземних мов найбільш прийнятною, на нашу думку, є модель, запропонована В.О.Коккотою, у якій вчений виділяє у складі комунікативної компетенції серед інших і соціокультурну компетенцію, що відповідає й напряму нашої наукової роботи. Адже володіння країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною інформацією, навичками й уміннями її адекватного використання є передумовою успішного та якісного спілкування, що у

свою чергу, є метою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, а також складовою спілкування як комунікативно-пізнавального процесу. Таке розуміння комунікативної компетенції передбачає якнайширше використання у процесі навчання іноземних мов автентичної інформації, багатої на фактичний матеріал, що безпосередньо стосується країни, мова якої вивчається. А це має забезпечувати стійкий інтерес до предмета та ефективне формування соціокультурної компетенції.

Соціокультурна компетенція як здатність зіставляти лінгвокультурні спільноти, інтерпретувати міжкультурні розбіжності й адекватно діяти в ситуаціях порушення міжкультурного взаєморозуміння розглядається в працях Сафонової В.В ., Байрам М. і Зарате Г., Сисоєва П. і Мільруда Р. (Сафонова В.В., Byram M., Zarate G., Sysoev P., Millrood R.). У вужчому розумінні соціокультурна компетенція пов'язується з поняттям „країнознавчої компетенції" (див. А.Г.Крупко) – навичками й уміннями аналітичного підходу до навчання зарубіжної культури у зіставленні з культурою своєї країни [136, 11]. До того ж І.О.Зимня вважає країнознавчі знання обов'язковим компонентом комунікативної компетенції [99].

В.Г.Редько теж оперує терміном країнознавча компетенція у значенні „ здібностей учнів, необхідних для адекватної мовної поведінки з урахуванням національної специфіки". Культурознавча компетенція при цьому вважається складником країнознавчої й охоплює знання та вміння для здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою переважно в гуманітарній сфері, а також для знайомства з науковою літературою [213].

М.А.Аріян тлумачить лінгвокраїнознавчу компетенцію як цілісну систему знань про національні звичаї, традиції, реалії країни досліджуваної мови, що дозволяють вилучати з лексики майже ту інформацію, що й її носії, і домагатися тим самим повноцінної комунікації [10, 54].

Соціокультурна компетенція визначається І.Л.Бім в аспекті етикетної поведінки в соціокультурному контексті [34]. Складниками соціокультурної компетенції, на її думку, є ціннісні орієнтації (позиції), моделі поведінки, звичаї й традиції, елементи мови, характерні для певного суспільства.

Найбільш коректне визначення соціокультурної компетенції, на нашу думку, запропонувала В.В.Сафонова. На її думку, соціокультурна компетенція включає:

1) *знання* про:

а) відношення еквівалентності-безеквівалентності між одиницями виучуваної й рідної мови;

б) типи соціокультурних лакун, які виникають під час спілкування носіїв рідної й виучуваної мов;

в) носії і джерела національно-культурної та соціально-ієрархічної інформації в мові;

г) лінгвокраїнознавче й соціолінгвістичне маркування лексики програмних тем;

д) соціокультурні стереотипи мовленнєвої поведінки іноземної й рідної мов, ступінь їхньої сумісності/несумісності;

є) соціокультурні аспекти мовленнєвої поведінки іноземною мовою в умовах монокультурного і міжкультурного спілкування;

2) *навички*:

а) розпізнавати національно-марковані мовні одиниці;

б) інтерпретувати соціокультурний зміст іншомовного тексту;

в) коментувати соціокультурний зміст мовних реалій іноземною й рідною мовами;

д) перекладати національно-марковані мовні одиниці з іноземної мови на рідну, і навпаки;

3) *уміння*:

а) здійснювати соціокультурний аналіз побутового, наукового й суспільно-політичного автентичного тексту;

б) вибирати прийнятний у соціокультурному плані стиль мовленнєвої поведінки в умовах міжкультурної комунікації;

в) відтворювати соціокультурні портрети комунікантів;

4) здібності й якості, що включають:

а) лінгвокраїнознавчу спостережливість;

б) соціокультурне сприйняття національного й інтернаціонального в мовних полях тематично пов'язаної лексики (тобто в лексико-семантичні групи);

в) соціокультурну неупередженість (відсутність етнопсихологічних передумов для лінгвокраїнознавчої інтерференції) при тлумаченні лінгвокраїнознавчих явищ [ 221, 33-34].

За такого широкого розуміння *соціокультурної компетенції* постає питання про визначення семантичного обсягу цього поняття. Як засвідчив проведений нами аналіз наукових доробків окремих науковців, усі компоненти соціокультурної компетенції взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Звідси, соціокультурна компетенція є вмінням людини усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів країни у процесі іншомовного спілкування. Міжкультурному спілкуванню сприяє не лише знання мови, а й оволодіння культурними нормами поведінки як „способу життя" (Р.Ладо), який складається з окремих актів поведінки (вербальної та невербальної). Кожний акт поведінки можна охарактеризувати за такими ознаками: комунікант, об'єкт, місце, час, спосіб, мета спілкування і т.ін. Хоч усі характеристики є індивідуальними та різноманітними, у них є спільне, що становить знак певної культури, культурної норми поведінки, знак „певного способу життя".

У концептуальному апараті цієї дисертації соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов розглядається як сукупність знань, умінь, навичок та здібностей особистості, що надають можливість спілкуватися іноземною мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення і поведінки, а також традицій культури носіїв мови.

Відповідно до змісту та мети нашого дослідження, ми беремо за базову модель комунікативної компетенції, наведену нижче. (див. с.34). Ця модель, як і більшість існуючих, побудована на засадах дворівневого підходу – „знання – їх практична реалізація". Адже мовленнєва компетенція передбачає не лише знання мовної

системи, а й практичне володіння мовою, тобто відповідний рівень сформованості навичок і вмінь. Це складна діяльність, яка може бути як рецептивною, так і репродуктивною/продуктивною. Поділяючи думку В.Л.Скалкіна вважаємо, мовленнєва компетенція не може бути поділена на компоненти [231, 173-176].

**Рис.1.1. Модель комунікативної компетенції**

Мовна компетенція – це знання мови, тобто правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та речення [209]. Знання фонетичної системи мови та мовленнєві слухо-вимовні навички складають фонологічну компетенцію; знання з лексики, фразеології, граматики в єдності з уміннями породжувати текст ( висловлення) визначаються як лексико-граматична компетенція. А загалом, мовна компетенція – це знання теоретичної інформації про мову (її систему і структуру) й мовного матеріалу (одиниць мови, правил їх сполучення), які забезпечують розвиток мовленнєвої діяльності та здатності до вербального спілкування.

Наступною складовою комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, без якої іншомовне спілкування буде неефективним або взагалі не відбудеться. Комунікативна компетенція передбачає засвоєння екстралінгвістичної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння, що неможливе без принципової тотожності загальних відомостей комунікантів про оточуючу діяльність. Іншомовному спілкуванню сприяє також оволодіння культурними нормами поведінки як „способу життя" народу-носія мови. Іншими словами, у процесі навчання іноземної мови важливо залучати студентів до нової національної культури, побуту, традицій, соціальних відносин, і відповідно формувати соціокультурну компетенцію, що забезпечить їм можливість брати участь у міжкультурній комунікації. Зауважимо, що сучасне розуміння міжкультурної комунікації (Н.Ф.Бориско, Л.П.Рудакова) як діалогу культур, кожна з яких являє собою складне утворення „культура-мова-особистість", сягає ще ідей В. Гумбольдта, Р.Якобсона, У.Вайнрайха. Сьогодні ці завдання стали ще більш актуальними та нагальними, про що свідчить і науковий інтерес до проблеми соціокультурної компетенції (Є.М.Верещагін, І.А.Воробйова, І.О.Зимня, Н.Б. Ішханян, О.О.Коломінова, В.Г.Костомаров, Г.Д.Томахін, Л.П.Смелякова, В.М.

Топалова).

Теоретичний аналіз моделей комунікативної компетенції, соціолінгвістичних і психолінгвістичних особливостей формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов дозволив виділити соціокультурну компетенцію в окремий компонент комунікативної компетенції та розглядати її як цілісну систему, що складається з таких компонентів: країнознавчої компетенції, лінгвокраїнознавчої компетенції та соціолінгвістичної компетенцій. Всі ці компоненти ієрархічно взаємопов'язані та взаємообумовлені метою і завданнями іншомовного спілкування.

Підсумовуючи теоретичний інтерпарадигмальний вимір понятєвого апарату дослідження, слід зазначити, що в цьому підрозділі:

- уточнено концептуальний зміст понять „компетенція", „компетентність", „комунікативна компетенція" та „соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов", підготовленого до нового соціального контексту застосування іноземної мови в умовах розширення міжнаціонального спілкування, зростання мобільності студентів, інтернаціоналізації всіх сфер громадського життя, де міжкультурна комунікація є реальністю;
- визначено основні підходи до вивчення проблеми соціокультурної компетенції, що сформувалися як у сучасній психолого-педагогічній науці, так і в інших сферах знання.

Актуальну й нагальну проблему змісту і структури соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, яких необхідно підготувати до міжкультурного спілкування іноземною мовою і які перебувають в умовах обмеженого обсягу реальної міжкультурної комунікації і незначної кількості іншомовних засобів масової інформації, і буде присвячено наступний підрозділ дисертації.

## 1.2. Зміст і структура соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як системи знань, умінь і навичок

Метою цього підрозділу є детальний аналіз компонентів соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, їх змісту та ролі у системі навчання іноземних мов. Кожне суспільство існує й розвивається завдяки наслідуванню культурних цінностей поколіннями. Нові ідеї, знання й поняття загальнокультурних цінностей, ідеалів утверджуються в суспільній свідомості через просвіту й освіту.

Учитель – центральна фігура процесу навчання, що акумулює й передає культурний потенціал нації. Від культури особистості вчителя, під якою розуміється засвоєна культура суспільства внаслідок розвитку й самоосвіти, залежить ефективність процесу навчання.

Термін компетенція останнім часом широко використовується, коли йдеться про виховання й навчання (пор. 25; 43; 66; 102; 109; 111; 116; 127; 198; 216; 260). На нашу думку, компетенція – це загальна здатність людини, що базується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях та нахилах особистості, набутих завдяки навчанню. Крім того, слід розрізнювати компетенцію й уміння. Уміння – це дія в специфічній ситуації, оптимальний рівень досконалості мовленнєвої діяльності та виявлення компетенції загальної підготовки до дії. Проте тільки вміння підлягають

спостереженню, компетенція ж – це характеристика, яку можна вилучити зі спостережень за діями та вміннями. Таким чином, уміння можна інтерпретувати як компетенцію в дії. Компетенція є тим, що породжує уміння, а саме, дією.

Компетенцію ще можна розглядати як можливість установлення зв'язку між знанням і ситуацією або, у ширшому смислі, як здатність знайти, виявити процедуру , що є придатною для розв'язання проблеми. У будь-якому разі варто остерігатися занадто когнітивістського, навіть інструментального, спрощеного поняття компетенції.

Термін компетенція, як пише М.А.Чошанов, має такі переваги [273, 7-14]:

- в одному слові акумулює значення традиційної тріади *знання, уміння, навички* і є поєднувальною ланкою між цими компонентами. Компетенція в широкому розумінні може бути визначена як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння;

- серед безлічі рішень дозволяє вибирати найоптимальніше, аргументовано спростовувати помилкові рішення, ставити під сумнів неефективні рішення;

* передбачає інтерпретацію нової інформації для розв'язання завдань в конкретних ситуаціях.

Іншими словами, на його думку, „компетенція це здатність до активного виконання діяльності" [273]. Компетенція складається зі змістового (знання) і процесуального (уміння) компонентів. Компетентна людина повинна не лише розуміти суть проблеми, а й уміти вирішити її практично, застосовувати метод („ знання + уміння") для її вирішення. Причому залежно від конкретних умов вирішення проблеми можна застосувати той чи інший метод, найпридатніший до конкретних умов. Варіативність методу, поряд із мобільністю знання й критичністю мислення, є третьою важливою якістю компетенції.

Формулу компетенції (за М.А. Чошановим) представлено на рис. 1.2.1:

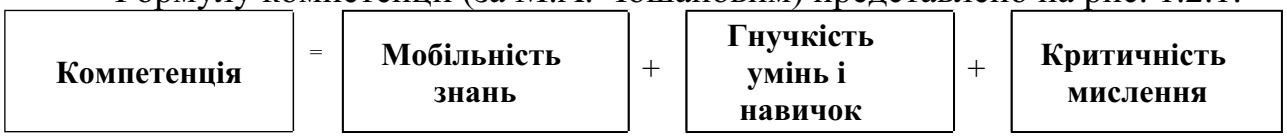



**Рис. 1.2.1. Формула компетенції**

Такий підхід до трактування поняття компетенції відрізняється від наявних визначень компетенції у вітчизняній і зарубіжній літературі (Р.Белл, Н.Гез, Є. Верещагін, І.Зимня, В.Костомаров, Ю.Пассов, О.Райхштейн, Ю.Синиця, Г.Томахін, L.Bachman, J.Beaucco, M.Canale, J.Gumperz).

Аналізуючи складники соціокультурної компетенції, слідом за М.А. Чошановим виділяємо такі критерії, як мобільність знань, гнучкість умінь і навичок та критичність мислення.

За критерієм мобільності знання наповнюють переважно інформаційні компоненти: глибина запам'ятовування, розпізнавання, відтворення, розуміння, пошук інформації. Це означає, що студент з мобільними знаннями повинен мати сформовані базові знання й уміння, запам'ятовувати й точно відтворювати інформацію, виділяти головну ідею й розуміти зміст матеріалу, вміти чітко формулювати поняття, правила, грамотно записувати граматичні структури і, нарешті, застосовувати прийоми пошуку навчально-довідкової інформації з її

подальшим опрацюванням.

Гнучкість навчально-пізнавальної діяльності передбачає сформованість у студентів умінь і навичок застосовувати теоретичний матеріал на практиці, здійснювати міжпредметні зв'язки, використовувати операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, а також вибирати найраціональніший у певних умовах метод розв'язання завдань.

Рівень розвитку у студентів критичного мислення визначається за їх уміннями оцінювати, знаходити помилки, критикувати, контролювати свою навчально-пізнавальну діяльність, прогнозувати, наводити контраргументи і т.ін. (рис. 1.2.2.).

| Компоненти | 1. Мобільність знань | 2. Гнучкість умінь | 3. Критичність мислення |
|---|---|---|---|
| Навчальна мета | базові знання, запам'ятовування, розпізнавання, відтворення, розуміння, пошук інформації | визначення ідеї, застосування, порівняння, міжпредметні зв'язки, аналіз, синтез, узагальнення, інтерпретація | оцінка, діагностування, самоконтроль, критика, прогнозування |

**Рис. 1.2.2. Взаємодія компонентів компетенції і навчальних цілей**

З огляду на соціально-економічну ситуацію та модернізацію вищої освіти в сучасних умовах, на думку С.Є.Шишова і В.О.Кальней [277, 171], освітні установи повинні формувати у студентів такі компетенції:

1. Політичні й соціальні компетенції, що виявляються у високій відповідальності, в умінні прийняття рішень, у врегулюванні конфліктів через компроміси й активній участі в удосконаленні демократичних інститутів.
2. Міжкультурні компетенції, пов'язані з життям в полікультурному суспільстві і спрямовані на запобігання расизму або ксенофобії, на взаємоповагу представників різних культур, мов і релігій.
3. Мовленнєві компетенції, що передбачають можливість усного й письмового спілкування кількома мовами.
4. Компетенції, пов'язані з умінням застосовувати нові інформаційні технології, розумінням їхніх позитивних і негативних тенденцій через критичне ставлення до їх поширення в засобах масової інформації і рекламі.
5. Компетенції для необхідності навчатися „протягом усього життя" як основа безперервної підготовки в професійному плані, а також в особистому й громадському житті.

Вище відзначалося, що компетенція не може бути визначена тільки через певну суму знань, умінь і навичок, адже значна роль у її виявленні належить ситуації. Бути компетентним означає вміти мобілізувати в конкретній ситуації здобуті знання й досвід, тобто йдеться про компетенції лише тоді, коли вони виявляються в будь-якій ситуації; невиявлена компетенція є, скоріше, прихованою можливістю. Компетенція не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації . Вона одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відносин, контамінованих на умови конкретної діяльності. Саме цей інтегративний характер ускладнює процес формування поняття *компетенції*. Між знанням і дією в людській практиці, як пише В.І.Загвязінський [97] та інші вчені (М.Б.Євтух, Л.Г.Іонін, М.К.

Кабардов), спостерігаються складні відношення. Головна проблема полягає у визначенні тих знань, які б забезпечили розвиток необхідних компетенцій. Які елементи соціальної й політичної історії, а також історії мистецтв, музики, літератури, філософії, науки, техніки можуть сприяти розумінню конкретних ситуацій і реальностей? Які знання зі сфери соціальних і гуманітарних наук можуть забезпечити компетенції діяти, спілкуватися, регулювати конфлікти в міжкультурній комунікації?

Говорити про підготовку того, щоб бути один раз компетентним у якійсь сфері , можливо лише в тому разі, якщо бажана компетенція вже певною мірою наявна. Компетенція розвивається, збагачується, зміцнюється, відштовхуючись від початкового і закінчуючи просунутим рівнем іншомовної мовленнєвої підготовки студента.

У цій дисертаційній праці досліджується проблема формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Наші спостереження, матеріали констатувального експерименту показали, що саме соціокультурна компетенція характеризує процес інтеркультурного розвитку особистості майбутніх учителів іноземних мов. В основу цього процесу покладено, з одного боку, здатність індивіда до акумуляції знань, а з іншого, – вміння сприймати, ідентифікувати, аналізувати соціокультурні явища, розуміти й інтерпретувати їх, проводити аналогії й асоціації між різними сферами знання.

Формування соціокультурної компетенції є актуальним і важливим у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов не тільки як засіб підвищення його готовності до міжкультурного спілкування (бути посередником між своєю та іншою культурами з метою ефективного вирішення питань інтеркультурних непорозумінь), але й як засіб виховання особистості.

„Вторинна соціалізація студентів" вищого педагогічного навчального закладу засобами іноземної мови сприяє розумінню власного образу „Я", усвідомленню себе суб'єктом національної культури, її представником і продуктом. Цей процес тісно пов'язаний з новим осмисленням своєї національної культури. А позитивне ставлення до народу-носія іноземної мови, іншомовної культури, характерних для неї поглядів, установок, систем цінностей, якими б незвичними вони не здавалися, сприяє формуванню якостей, необхідних вчителеві в педагогічному спілкуванні.

Передусім *соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов* спрямована на:

а) розвиток світогляду студентів та їх підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей, до взаємозв'язку з усіма людьми Планети за допомогою іноземної мови в пошуку вирішення глобальних проблем;

б) розвиток іншомовної культури студентів, загальнолюдських цінностей, загальнопланетарного способу мислення, усвідомлення миротворчих обов'язків і відповідальності за майбутнє своєї країни;

в) навчання етично прийнятних форм самовираження в суспільстві;

г) навчання етиці дискусійного спілкування й етиці взаємодії з людьми різних поглядів та різних національних культур;

д) розвиток умінь студентів використовувати надбані соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування у процесі комунікації;

е) розвиток потреби в самоосвіті.

Поняття компетенції формулюється так, щоб, з одного боку, воно могло асимілювати нові знання, уміння і навички з іноземної мови, а з іншого, – дозволяло б визначати навчальні вимоги до рівня сформованості цієї компетенції.

Стратегічним завданням гуманізації вищої освіти є вивчення культури народу, створення умов для особистісного зростання і творчого вираження кожного громадянина, формування покоління, здатного оберігати і примножувати цінності національної й іншомовної культури, накопичені людством у процесі історії [110; 177]. Додання до цього завдання вивчення іноземної мови як джерела соціокультурної інформації і засобу міжкультурного спілкування дозволяють розглядати соціокультурну компетенцію в складі комунікативної компетенції.

В основу запропонованої моделі соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов покладено принцип інтеграції, тобто принцип взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь і навичок. Інтеграція стосується: 1) самого змісту соціокультурної компетенції; 2) прояву дидактичного принципу міцності, який передбачає логічну послідовність у навчальному процесі, закріплення вже вивченого (І.О.Зимня); 3)міжпредметних зв'язків іноземної мови як навчального предмета.

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. За твердженням Р.Белла, у сучасній соціолінгвістиці її розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування існуючих мовних норм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта у певних соціальних функціях [26]. Згідно з цим твердженням, усі компоненти соціокультурної компетенції взаємозалежні й взаємообумовлені, а тому їхній розвиток може відбуватися тільки в тісному взаємозв'язку (M.Canale, G.Gaspar, R.Clifford, M.Holliday, G.Manby, S.Savignon, M. Swain, G. Widowson).

До аналізу соціокультурної компетенції ми застосовуємо системний підхід і, відповідно, розглядаємо соціокультурну компетенцію як своєрідну цілісну систему, часткову у відношенні до системи комунікативної компетенції. Кожна система має свої, властиві тільки їй, принципи побудови. Серед них найбільш переконливими нам вважаються цілісність, структурність, взаємозалежність системи і середовища, ієрархічність, множинність опису кожної системи [233].

Розвиток сучасної вітчизняної освіти має тенденцію до соціокультурної орієнтації, що сприяє набуттю власного професійного й водночас соціокультурного досвіду майбутніми учителями іноземних мов [117]. Входження України до загальноєвропейського освітнього простору, професійна необхідність іноземної мови на ринку праці зумовили орієнтацію викладання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах на формування соціокультурної компетенції, що передбачає зміни процесу професійного розвитку студентів. Майбутній учитель іноземних мов повинен мати таку компетенцію і свідомо прагнути до її вдосконалення протягом усієї викладацької діяльності.

Іноземна мова в системі української освіти стає важливою умовою інтеграції молодого покоління в сучасне суспільство, впливає на переваги у виборі життєво важливих цінностей та сприяє самовизначенню. Вивчення іноземної мови дозволяє не тільки ознайомитися з іншою культурою та глибше усвідомити свої національні

особливості, але й брати участь у діалозі культур при високому рівні соціокультурної компетенції. Мова є засобом вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості й закономірності якої є предметом вивчення інших дисциплін . У цьому розумінні мова як навчальна дисципліна є інтерпарадигмальною. На думку Н.П.Шумарової, принципова відмінність іноземної мови від інших дисциплін полягає в тім, що „важливими є не іманентні мовні знання, а набуті вміння й навички, що забезпечують надходження нової інформації, нових знань з різних сфер , а також відомостей, цінних в естетичному відношенні" [282]. Ще академік Л.В. Щерба свого часу обґрунтував загальноосвітню роль вивчення іноземної мови, відзначаючи, що при її вивченні людина поглиблено пізнає способи оформлення думки, краще опановує рідну мову, здобуває нову інформацію про систему мови й особливості цієї системи, відомості про географію, історію, культуру, традиції тієї або іншої країни [283].

Опанування іноземної мови впливає на світогляд студента, його психіку, збагачує його новими відомостями про мову і за допомогою мови. При цьому слід зазначити, що знання іноземної мови не гарантує успішного спілкування цією мовою, під час якого можуть з'явитися: неповне розуміння, етнічні стереотипи, переоцінка подібностей рідної й іншомовної культур, їхня конфронтація на рівні індивідуальної свідомості. У зв'язку з цим особливої значущості в процесі навчання іноземної мови набуває цілеспрямований розвиток й удосконалення комунікативної компетенції, що в підготовці майбутнього вчителя є одним із засобів розвитку його особистості.

На сучасному етапі роль іноземної мови в нашому суспільстві є винятковою. За результатами опитування, проведеного серед студентів, можна констатувати, що опанування іноземної мови є досить важливою й необхідною справою для сучасної людини. Проте студенти не до кінця усвідомлюють особисту необхідність володіння хоча б однією іноземною мовою як умовою здобуття престижної освіти, успішного засвоєння спеціальності, подальшого вдосконалення своїх знань через спілкування і співпрацю з представниками іншомовної культури.

Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі, у тому числі педагогічному, спрямоване на реалізацію: 1) *практичних* цілей – навчання іншомовного спілкування та формування у студентів комунікативної, лінгвістичної і соціокультурної компетенції; 2) *когнітивних* цілей, що передбачають формування у студентів когнітивної компетенції у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій; 3) *освітніх* – розвиток у студентів здатності до самооцінки і самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс навчання і стане передумою їх наступного професійного росту; 4) *професійних* – формування у студентів професійної компетентності шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань; 5) *виховних* – зміст яких полягає у вихованні і розвитку у студентів почуття самосвідомості, у формуванні вмінь міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами. Це зумовлює комплексний підхід до вирішення практичних, когнітивних, освітніх, професійних, виховних цілей і завдань, а, по суті, – формування базових компонентів соціокультурної компетенції.

Таким чином, вважаємо, що основною стратегічною метою навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладів є інтегративність, успішна реалізація якої можлива за спрямованості навчального процесу на розвиток особистості студента, майбутнього вчителя. Концепція цього дослідження базується на основних положеннях системного підходу Е.В.Бондаревської з проблем професійно-педагогічного розвитку майбутніх учителів іноземних мов [41] та комунікативно-діяльнісному підході, який сприяє не лише оволодінню знаннями про мову, а й формує комунікативні навички та вміння, фонові знання іншомовної культури, знання норм і правил соціального спілкування у певному середовищі (І.О. Зимня, Н.І.Гез). Такі підходи дають можливість студентам адекватно сприймати іншомовні поняття і відповідно використовувати їх у різноманітних соціально обумовлених ситуаціях спілкування. Поєднувальною ідеєю у них є розвиток особистості студента через засвоєння іноземної мови, що розуміється як:

1) символ руху, продуктивної зміни;

2) загальна формула, принцип інтерпретації реалій навколишнього світу в навчальному процесі;

3) загальна вимога до особистості студента в навчанні;

4) основна характеристика ставлення студента до іноземної мови [61].

Зміст вивчення іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах полягає не тільки в здобутті знань та умінь, а і в становленні особистості, в розвитку професійно значущих особистісних якостей, заснованих на прагненні до знань мови. Відомо, що навчити мови не можна, але її можна вивчити. У зв’язку з цим увага акцентується не на мову як предмет (засіб) навчання, а на особистість студента в навчанні цієї мови.

Навчальна дисципліна іноземна мова є важливим компонентом у процесі професійної підготовленості, яка сприяє розвиткові професійно-значущих якостей особистості майбутніх учителів іноземних мов, необхідних їм для роботи й співпраці в професійних діяльності. Відтак, за основу беремо прагматичне розуміння мови як інструмента спілкування. Якщо в умовах навчання будь-якого іншого предмета функцією спілкування є організація предметної діяльності студентів, то при навчанні іноземної мови сама предметна діяльність забезпечує сприятливі умови для спілкування учасників педагогічного процесу. Спілкування, в свою чергу, є метою і засобом одночасно, тому особливої ваги набувають професійні особистісні якості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності. У системі викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах під розвитком особистості студента розуміється насамперед процес опанування способами вираження думки цією мовою, а засобом розвитку особистості є процес спілкування іноземною мовою. Навчаючи іноземної мови, студентам можна пропонувати й інший спосіб розвитку їхньої особистості. Формуючи соціокультурну компетенцію майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, стає необхідним збільшення їхнього особистісного потенціалу.

Таким чином, для реалізації завдань цього дослідження доцільно формувати соціокультурну компетенцію в процесі навчання іноземної мови, вдосконалення якої, поряд з країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною

компетенціями, дозволить досягти вищого рівня професійної підготовленості майбутніх учителів іноземних мов. Крім того, вдосконалення соціокультурної компетенції релевантно студенту, майбутньому вчителеві будь-якого предмета, адже кожен сучасний педагог має бути обізнаний із культурами народів світу, сформованим як цілісна особистість.

У процесі викладання іноземної мови важливим завданням є підготовка студентів до адекватного спілкування з розумінням іншомовної соціокультурної інформації, знанням соціокультурних моделей поведінки й умінням розпізнавати, систематизувати й пояснювати здобуті знання в контексті іншомовної культури, що дозволить майбутнім учителям іноземних мов стати повноправними учасниками світової освітньої спільноти.

Вважаємо, що у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов слід орієнтуватися передусім на міжособистісне, міжгрупове вербальне спілкування – найефективніші види взаємодії людей (Б.Г. Ананьєв, Г.О.Китайгородська, В.Квінн, Х.Й.Лійметс та ін.). Саме міжособистісне спілкування є однією з форм задоволення комунікативних потреб людини, сприяє самовираженню особистості, повному взаєморозумінню співрозмовників і, нарешті, швидкому отриманню необхідної інформації. Зауважимо, що у нашому дослідженні ми виходимо з сучасного розуміння діалогу як засобу безпосереднього спілкування ( Г.О.Балл, Н.Ф.Бориско, Т.В.Бутківська). Такий підхід дає реальну можливість об'єднання двох методологічних установок: діяльнісної (встановлення міжособистісної взаємодії як засобу і побічного продукту спільної діяльності) та особистісної (досягнення взаєморозуміння як мети і прямого продукту міжособистісної взаємодії). У діалогічному спілкуванні „face to face" (обличчям до обличчя) з носіями іншої мови для досягнення комунікативної мети, на нашу думку, особливо важливо орієнтуватись у соціальному та культурному контекстах комунікації, що передбачає соціокультурна компетенція мовця.

З позицій системного аналізу процес спілкування розглядають як систему, що об'єднує комунікантів їхні знання та засоби спілкування [281, 23]. Засобами комунікативної діяльності є різні знакові системи, передусім мовлення. Не випадково функціональне значення людського мовлення як засобу і чинника соціального спілкування в останній час все більше стає предметом спеціальних досліджень. Важливою є концепція „мовленнєвого спілкування", запропонована О. О.Леонтьєвим, де спілкування розглядається передусім як мовленнєва діяльність, яка аналізується у взаємозв'язку зі спілкуванням і з точки зору її психологічної обумовленості [143, 25]. Автор обґрунтував психологічну структуру процесу мовленнєвого спілкування, визначив місце планування, мотивації, результативності й нормативності у цьому процесі [143, 47]. І.О.Зимня, розвиваючи концепцію О.О. Леонтьєва, розглядає вербальне спілкування як суспільно-комунікативну діяльність [99, 98]. Можна стверджувати, що у сучасній соціальній психології, психолінгвістиці, методиці викладання мов (Т.М.Дрідзе, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв; А .Bandura, S.Gunther, H.Melenk, S.Mouran та ін.) поширений саме такий підхід до мовленнєвої комунікації. На думку Т.М.Дрідзе, сьогодні він набуває особливого значення [87, 30] і, за нашими спостереженнями, є найбільш прийнятним у сучасних умовах навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Не ставлячи за мету аналіз численних інтерпретацій мовленнєвого спілкування та його моделей (Н.Енквіст, Є.П.Крипчик, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв , Є.Ф.Тарасов, К.Шеннон, Р.Якобсон), розглянемо лише найважливіші чинники вербальної комунікації, які, на наш погляд, найбільш повною мірою відтворюються у навчальному процесі з іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах.

Спілкування завжди розгортається у структурі спільної діяльності комуні кантів, заради її організації, що має принципове значення: ефективність комунікації залежить від екстралінгвістичних умов спілкування і, значно більше, від спрямованості пізнавальних процесів комунікантів. А вибірковість і спрямованість цих процесів визначається цілями, потребами, емоціями тих, хто спілкується, тобто всіма тими чинниками, що розкривають сутність принципу активності психічного відображення, сформульованого у загально-психологічній теорії діяльності [87]. Отже, у спілкуванні пізнання пов’язане з комунікацією, а відтак, спілкування може бути ідентифіковано як комунікативно-пізнавальний процес (Т.М.Дрідзе). На таких позиціях воно передбачає спільність комунікативних знань, про що зазначається, як засвідчив проведений нами аналіз відповідної наукової літератури, в усіх концепціях спілкування. Сутність цього чинника розкриває О.О.Бодальов, звертаючись до психологічного розуміння комунікації як опосередкованого мовленням сприйняття реального світу. Він зазначає, що на початку комунікативного ланцюга знаходиться об’єкт реального світу, на який хоче вказати той, хто говорить [35]. Для того, щоб комунікація відбулась, необхідна наявність психічного образу цього об’єкту у психіці відправника повідомлення. У випадку успішної комунікації в отримувача мовленнєвого повідомлення виникає психічний образ (об’єкту), аналогічний психічному образу у відправника повідомлення [174, 23 -24]. Близькість цих психічних образів у комунікантів, як бачимо, залежить від того, наскільки співпадають у них докомунікативні знання про об’єкт, і відповідно про оточуючий світ. Отже, йдеться мова про смисловий контакт як обов’язковий чинник спілкування. Проблема смислового контакту та презентації знань постає надзвичайно актуальною у процесі оволодіння іноземною мовою та культурою. Ефективність смислового контакту залежить також від рольової поведінки, мовленнєвого та немовленнєвого етикету, кінетичної поведінки, емоційних інтонацій та ін., тобто семіотичних засобів [87, 62]. В іншомовному спілкуванні цей чинник набуває особливого значення, адже знакові засоби спілкування у процесі комунікації заступають предмети та процеси реального світу, і така заміна можлива лише тоді, коли відомим є значення знаку [174, 25].

Отже, враховуючи всі попередні міркування, ми у дослідженні виходимо з тези про спілкування як комунікативно-пізнавальний процес. На нашу думку, тільки таке бачення спілкування має набути пріоритету у практиці навчання іноземних мов . А відтак вважаємо, що багатомірність спілкування як процесу може і повинна забезпечувати як інформативну, так і соціальну потреби комунікантів, і тому, виступати одночасно способом і засобом навчання, що значно розширює можливості предмета „Іноземна мова” у вищому педагогічному навчальному закладі . Структура спілкування формується переважно структурами дії породження та інтерпретації повідомлень (текстів), які повинні бути адекватними одна одній, аби комуніканти досягли взаєморозуміння. З цього випливає, що спілкування як

складовий компонент взаємодії може бути керованим через навчання, шляхом формування вмінь і навичок оперування пізнавальними та мовленнєвими елементами комунікативної діяльності, тобто у процесі формування комунікативної компетенції. А тому розвиток іншомовної комунікативної компетенції має стати метою навчання іноземної мови.

У спілкуванні особливу роль відіграють й соціальні ролі: організатора, учасника спілкування тощо. І тут дуже важливий досвід сприйняття мистецтва. Мистецтво, як пише В.А.Кан-Калик, відтворює найрізноманітніші моделі людського спілкування. Знайомство з цими моделями становить основу комунікативної ерудиції особистості [113]. Вони є системою знань історії й культури людського спілкування і водночас інтеграцією всіх джерел комунікативної компетенції особистості. Маючи певний рівень комунікативної компетенції, особистість може спілкуватися на рівні самоповаги й самосвідомості. Особистість стає персоніфікованим суб'єктом спілкування.

Таким чином, складники комунікативної компетенції особистості як суб'єкта спілкування мають три рівні: соціонормативний, сигніфікаційний, акціональний. Комунікативна компетенція передбачає здатність до спілкування в єдності всіх його функцій: інформаційної, регулятивної, емоційно-оцінної (ціннісно-орієнтаційної), етикетної.

У процесі реалізації цих функцій розв'язуються комунікативні завдання й формуються основні комунікативні вміння (див. табл. 1.2.3.).

| Функції спілкування | Комунікативні завдання | Комунікативні вміння |
|---|---|---|
| Інформаційна, пізнавальна, когнітивна | Запросити інформацію у будь-якого носія мови, повідомити інформацію, пояснити інформацію,сприйняти інформацію, детально розуміти мовлення на абстрактні та складні теми. | Формування продуктивних мовленнєвих умінь в усному й писемному мовленні |
| Регулятивна, спонукальна | Спонукати до дії, попросити про щось, запропонувати що-небудь, порадити, домовитися про щось або сприйняти спонукання, відреагувати на щось. | |
| Емоційно-оцінна (ціннісно-орієнтаційна) | Висловити думку, оцінку, висловити почуття, емоції, довести щось, виявити потребу в комунікації, дістати задоволення від комунікації. | Формування перцептивних мовленнєвих умінь у сприйнятті мови під час аудіювання й читання |
| Етикетна | Звернутися до когось, розпочати розмову, виявити інтерес до співрозмовника, підтримати чи закінчити розмову, привітати зі святом, подякувати, висловити співчуття. | |

**Рис .1.2.3. Співвідношення функцій спілкування з комунікативними завданнями й уміннями**

Для ефективної взаємодії є необхідним соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій має відбутися спілкування як системно-інтегрувальний процес із такими складниками [231]:

а) комунікативно-діагностичним ;

б) комунікативно-прогностичним (оцінка позитивних і негативних сторін майбутнього спілкування);

в) комунікативно-програмуючим (підготовка програми спілкування, розробка теми спілкування, вибір стилю, позиції і дистанції у спілкуванні);

г) комунікативно-організаційним (концентрація уваги, управління процесом спілкування);

д) комунікативно-виконавська (прогноз розвитку комунікативної ситуації, в якій відбувається спілкування).

Кожен із цих складників потребує спеціального аналізу. В ракурсі цього дослідження докладного розгляду вимагає комунікативно-виконавська частина в аспекті комунікативно-виконавської майстерності особистості.

Комунікативно-виконавська майстерність особистості, на думку А.В. Петровського, становить взаємозалежні й водночас самостійні вміння [200]:

* дібрати комунікативну структуру, адекватну темі спілкування;

- реалізувати комунікативний задум безпосередньо в спілкуванні, тобто продемонструвати комунікативно-виконавську техніку спілкування.

Через комунікативно-виконавську майстерність особистості виявляється чимало навичок людини і, насамперед, навички психологічного саморегулювання.

Емоційно-психологічна саморегуляція налаштовує на спілкування у відповідних ситуаціях (зустрічей, дискусій, бесід, диспутів, зборів і т. ін.) і набуває характеру цілісного й завершеного акту в поєднанні з перцептивними й експресивними навичками.

Перцептивні навички людини виявляються в умінні [120]:

1) організовувати своє сприйняття;

2) правильно оцінювати соціально-психологічний настрій партнерів спілкування;

3) визначати тон спілкування;

4) розкривати підтекст паракінетичних засобів (міміки, поглядів, жестів).

Експресивні навички комунікативно-виконавської діяльності прийнято розглядати як систему вмінь, що становлять єдність голосових, мімічних, візуальних , моторних фізіолого-психологічних процесів. Емоційно-психологічна саморегуляція особистості тісно пов’язана з виразністю. Ще Л.С.Виготський пояснював прагнення „будь-якого почуття втілитися у відомий образ, що відповідає цьому образові” [64, 327]. Це прагнення забезпечує зовнішня поведінка й дії людини в спілкуванні. Експресивні навички особистості виявляються як культура мовленнєвих висловлень, жестів, рухів тіла, емоційного мімічного супроводу висловлення, мовленнєвого тону і мовленнєвої голосності.

Протягом усього життя людина живе в світі культури, через „яку вона формується, має можливість зрозуміти принципи устрою навколишнього світу і своє місце в цьому світі” [78, 65]. Однак не завжди і не будь-яка культура засвоюється

людиною самостійно. Для роз'яснення й впровадження її виявів на етнічному, національному й цивілізованому рівнях потрібна широка робота вчителів, вихователів і діячів культури. Якщо рідну культуру людина сприймає з дитинства, занурюючись у неї з моменту народження, а школа і педагог є лише частиною у процесі виховання, то у вивченні іншомовної культури педагог стає гідом у світі інформації, а інколи майже єдиним її джерелом.

Жодна з культур не існувала, не існує й, імовірніше за все, не буде існувати ізольовано. Ізоляція завжди сприяє падінню. Тому на сучасному етапі чимало уваги приділяється інтернаціоналізації освіти, її спрямуванню до загальнолюдських цінностей і досягнень світової культури.

У вищій школі поширюється методика діалогу культур, яка ставить за мету навчити майбутніх учителів іноземних мов жити й мислити в умовах інтернаціонального суспільства, де кожна культура становить певну форму мислення, епоху, погляди й певну мораль.

Наголошуючи на важливості виховання й освіти в становленні особистості, філософія освіти пропонує соціокультурну модель освіти, „яка буде соціально й культурно-орієнтованою, пов'язаною з використанням внутрішнього потенціалу людини, її досвіду, здатності до естетичного й ціннісного переживання життя" [46, 16]. Центральною фігурою в цій моделі є вчитель іноземної мови, від загальної й педагогічної культури якого залежить, наскільки успішним буде включення його учня в світові культурні й політико-економічні відносини, наскільки органічно він буде поєднувати виявлення як національної, так і загальнолюдської культури. Тому одним зі складників поняття професійної культури вчителя є соціокультурна компетенція майбутнього вчителя іноземної мови, що дає можливість активно використовувати систему соціокультурних знань, умінь, навичок та особистого досвіду в педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми формування соціокультурної компетенції [43; ; 66; 103; 109; 111; 123; 127; 260] дозволив дійти висновку, що для вчителя іноземної мови основоположним чинником є соціокультурна компетенція як здатність ситуативно й контекстно адекватного використання іноземної мови з погляду норми, узусу і стилю, як засіб усної й письмової комунікації у всіх сферах спілкування, а також як засіб особистісного вдосконалення своєї педагогічної діяльності в різних освітніх і життєвих умовах (типах шкіл, класах).

Вище ми вже визначили структуру соціокультурної компетенції як багатокомпонентного утворення, яке включає: 1) країнознавчу компетенцію, 2) лінгвокраїнознавчу компетенцію та 3) соціолінгвістичну компетенцію. Отже, розглянемо її основні характеристики (рис. 1.2.4.):

**Рис. 1.2.4. Структура соціокультурної компетенції**

*Країнознавча компетенція* – це володіння студентом знаннями про країну, народ, мова яких вивчається. Її умовно можна назвати змістовим компонентом соціокультурної компетенції студентів. Знайомство з життям та культурою країни, мова якої вивчається, є одним із головних завдань вивчення будь-якої іноземної мови. Про це свідчить і світова педагогічна практика. У нашій країні різноманітні факти про ту чи іншу державу, її устрій, традиції, культуру і т.ін., які подаються у процесі навчання мови, прийнято називати країнознавством, у Німеччині – країнознавством (Landeskunde), в американських вищих навчальних закладах є курси „мови і території" (Language and Area), у французькій методичній школі існує поняття „мова і цивілізація" (Langue et civilasation), англійські педагоги використовують термін „лінгвокультурні дослідження" („linguacultural studies"). Проте усі ці терміни своїм змістом, зазвичай, виражають одне і те ж значення.

Країнознавство є цілісною інтегративної системою знань про країну, мова якої вивчається. Ця система відомостей про країну може складати зміст окремого навчального предмета, де він є „синтезованим курсом" і має на меті глибоко й детально ознайомити студентів з країною, мову якої вивчають, дати їм повне уявлення про суспільний устрій країни, історію громадсько-політичних течій XIX-XX ст. Країнознавство як інтегративна система знань включає декілька концентрів-універсалій: народ та етнос; географія та історія; природа та екологія; культура; держава.

Таке розуміння країнознавства притаманне сучасним соціології та етнографії [ 67, 39-41; 144, 68-69; 219]. У Програмі курсу сучасної англійської мови для студентів педагогічних інститутів та університетів [207] до країнознавчих знань, що складають основу країнознавчої компетенції студентів, відносять „знання історії, світової літератури, культурології, економіки, державного устрою та культури країни". Обсяг країнознавчої інформації, необхідної для формування у майбутніх учителів іноземних мов соціокультурної компетенції, визначається їхніми комунікативними потребами і залежить від мети та умов навчання. Передусім потребує врахування той факт, що навчання здійснюється поза середовищем мови, яка вивчається. А тому посилюється роль підручника і власне заняття іноземної мови. Слід також наголосити, що країнознавча компетенція формується не лише на заняттях з іноземної мови, а й шляхом інтеграції з іншими навчальними курсами (світова література, культурознавство, країнознавство, історія, етнографія тощо).

Важливими для формування соціокультурної компетенції є країнознавчі знання, соціально значущі, пов'язані з соціальним життям країни, з можливими адресатами спілкування. Загальний обсяг країнознавчої інформації, що отримують студенти, на нашу думку, має умовно складатись із: *усталених знань*, компонентами яких є відомості про державний устрій, історію та географічне положення країни, економічний розвиток країни, етнографічні дані; поточна інформація про сучасне життя народу, про новини суспільно-політичного, економічного й культурного життя країни; молодіжна та професійна тематика.

В аспекті формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов особливої ваги в системі країнознавчих знань набуває уявлення про соціокультурний простір країни, мова якої вивчається, про сфери дії культури народу, зокрема, про практичне втілення культури у мові, діяльності та поведінці людей [163]. Адже культура – це не сукупність ідей, речей та предметів, а концентрований досвід і знання попередніх поколінь, усієї історії людства загалом і кожного окремого народу, що зафіксовано найчастіше у мові.

У сучасній філософії та лінгвістиці погляд на мову як фактор культурної спадщини та культурно-історичне середовище можна вважати вже загальноприйнятим. Інтегративні зв'язки мова і культури виявляються у комунікативних процесах: комунікація, передусім мовленнєва, є необхідною умовою існування та розвитку культури; вона забезпечує єдність культурних процесів у межах певної спільноти [30, 5-11]. Тому, комунікативна діяльність є таким центром, у якому пересікаються та взаємодіють мова як гетерогенна система і культура, у якій ця мова існує і є її необхідним компонентом (Г.Г.Колшанський, D. Olson). Взаємозв'язок мови і культури афористично висловив О.А.Корнілов: „Якщо розуміти під культурою все, що робить і думає нація, то мова фіксує, як ця нація думає" [128, 81]. У процесі навчання іноземної мови проблема взаємозв'язку мови і культури постає особливо актуальною та біполярною: мова пізнається через культуру, і завдяки мові відбувається перехід у світ іншої культури. Звідси загальновизнаний висновок про необхідність країнознавчого підходу (А.Д. Райхштейн) як одного з визначальних принципів у навчанні іноземних мов. При цьому акцент має робитися на гуманізацію навчання у межах діалогу культур.

Отже, все вищевикладене дозволяє визначити *країнознавчу компетенцію* як здатність враховувати у процесі спілкування особливості країни, історії, культури народу, мова якого вивчається, і з представником якого відбувається спілкування. Країнознавча компетенція нерозривно пов'язана з лінгвокраїнознавчою компетенцією.

Досягнення комунікативної мети навчання іноземних мов забезпечується засвоєнням певних країнознавчих знань і певного мовного матеріалу в єдності. Тут нам уявляється доречним згадати слова І.Л.Бім про необхідність поєднувати на занятті лінгвістичну та екстралінгвістичну інформацію, забезпечуючи поетапне оволодіння першою у постійній взаємодії з другою [34, 17]. Є.М.Верещагін та В.Г. Костомаров [57, 49], характеризуючи лінгвокраїнознавство, наголошують на тому, що за такого підходу з метою забезпечення комунікативної спрямованості навчання і для розв'язання освітніх та гуманістичних завдань реалізується кумулятивна функція мови і проводиться акультурація адресата (ознайомлення його з типовими явищами сучасної дійсності). Таким чином забезпечується комунікативна компетенція в актах міжкультурної комунікації, насамперед через адекватне сприйняття мовлення співрозмовника та оригінальних текстів, розрахованих на носіїв мови. Саме в цьому, на наш погляд, полягає сутність лінгвокраїнознавчої компетенції:

* знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у певних певних ситуаціях спілкування [195];

* цілісна система уявлень про національні традиції, звичаї, реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє студентам асоціювати з мовними одиницями ту ж саму інформацію, що й носії мови, і, таким чином, досягати повноцінної комунікації [170];

- знання та вірне використання таких іншомовних висловів, що позначають предмети, явища, факти, ідеї, яких або немає у рідній країні, або вони називаються інакше [143].

Ми розглядаємо *лінгвокраїнознавчу компетенцію* як здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з її національно-культурною специфікою. Лінгвокраїнознавча компетенція включає знання мовних одиниць, у тому числі, з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвої ситуації. Національно-культурна семантика присутня на всіх рівнях мови: у граматиці, стилістиці й навіть у фонетиці. Однак, є такі мовні одиниці, які найтісніше пов'язані з позамовною дійсністю і для яких кумулятивна, накопичувальна функція характерна найбільше. Це, як правило, номінативні лексичні та фразеологічні одиниці мови. Отже, основою лінгвокраїнознавчої компетенції на лінгвістичному рівні є національно-культурний компонент іноземної мови, який відбивається в одиницях різних рівнів мови, а найбільше – у лексико-фразеологічних. Ці одиниці становлять досить великий і неоднорідний шар, адже вони позначають усе те, що є характерним для культури, побуту, традицій народу впродовж різних історичних епох. Сюди, зазвичай, відносять (Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, Г.Д.Томахін, Ю.І.Пассов) безеквівалентну лексику, слова з частковою семантичною еквівалентністю (фонова лексика), фразеологізми, усталені етикетні вислови.

У процесі навчання іноземної мови студенти оволодівають вміннями використовувати знання наведених вище мовних одиниць у реальних ситуаціях спілкування, адже вміння будувати висловлювання – *як* (засобами мови) – неважливе, поки не знаєш, *що* і *для чого* потрібно сказати. Для іншомовного спілкування обов'язковим є володіння і самим словом (знаком), і смислом слова у співвідношенні з предметом, явищем інокультурного середовища. Якщо скористатися антропоцентричною теорією лексичного значення А.Л.Вежбицької, то слід вказати на протистояння двох структур знань у контексті спілкування: концепту -максимуму та концепту-мінімуму [54, 325]. Концепт-максимум означає повне володіння смислом слова, притаманне людині зі сформованою мовною й соціокультурною компетенцією. Концепт-мінімум – це неповне володіння смислом. Протиставлення концептів ілюструється на прикладах з мовленнєвого досвіду самої дослідниці. Вихована у польській культурі А.Вежбицька повністю володіє смислом слова „картопля", тому що вона знає, де і як вона росте, як її вживають тощо. Натомість значно менше відомо автору про слово „zucchini" (певний сорт кабачка, не типовий для Польщі), тому вона розуміє значення цього слова лише в обсязі концепту-мінімуму.

Зважаючи на це, ми у контексті нашого дослідження можемо говорити, що лінгвокраїнознавча компетенція студентів передбачає повне володіння значенням слова і реалією, тобто розуміння слова в обсязі концепту-максимуму, який включає й знання енциклопедичного характеру про предмет або явище.

Тому у лінгвокраїнознавчій компетенції поєднуються мовні знання та фонові знання як компонент мовної культури. До фонових знань відносяться пов'язані зі словами певної мови відомості культурного, матеріально-історичного, географічного характеру, уявлення про побут, традиції, звичаї [43; 109; 149]. Фонова інформація відбиває соціально-детермінований досвід носіїв мови і культури.

Фонові знання зосереджені у свідомості носія мови та тієї мовної спільноти людей, до якої цей індивід належить. У процесі вивчення іноземної мови цими знаннями оволодівають одночасно із засвоєнням слова за умови цілеспрямованої організації навчальної діяльності учнів. Джерелом фонових знань виступає насамперед безеквівалентна лексика, яку характеризують таким чином: іноді план змісту слова або номінативного словосполучення неможливо зіставити з будь-яким іншомовним поняттям..., а тому їх не можна семантизувати за допомогою простого перекладу [51; 102; 256]. Наприклад, в українській мові *хліб-сіль*, крім основного значення – їжа, має додаткові конотації та символізує гостинність, у російській *береза* – чистоту і ніжність. Так і в англійській мові *dude ranch* – багаті ранчо, де відпочиває „золота молодь".

Велика кількість безеквівалентної лексики сьогодні перейшла в інші мови світу і набула в них нових конотацій. Наприклад, слово *бакси* (*bucks*) широко використовується у просторіччі для позначення не тільки американських доларів, але й грошей взагалі; *банджо* (*banjo*) асоціюється з веселим народним гулянням або етнографічним ансамблем, який виконує мелодії аборигенів; *джинси* (*jeans*) означають популярний у всьому світі одяг.

Безеквівалентні слова слугують для вираження тих понять, які відсутні в іншій культурі та іншій мові, вони відбивають найсуттєвіше в національній культурі і не мають еквівалентів за межами мови, до якої належать. Для безеквівалентної лексики характерна неможливість бути перекладеною та співвіднесеною з конкретним словом в іншій мові [5; 21; 102; 103]. Семантизація безеквівалентної лексики потребує глибоких знань про лексичну одиницю, про її лінгвокраїнознавчі фонові характеристики, котрі можна отримати, лише вивчаючи побут, культуру народу-носія мови. Адже до безеквівалентної лексики, зазвичай, відносяться назви реалій життя та побуту народу, куди входять етнографічні терміни (житло, їжа, традиції, звичаї), назви суспільно-адміністративних одиниць, посад, професій, звань та ін. Наприклад, в англійській мові: *banjo, bungalow, MP, woolsack, the Union Jack, C-notes, bucks, cent, dime, the black tie party, front-benchers, kilt, tartan, Eisteddfod, the Emerald Isle, cockney, speech-day (in schools), Oxbridge, Beefeaters, the Proms, jeans, bank holiday, carol, Christmas pudding, first footer, Hogmanay, soccer, the Reel.* В силу своєї унікальності реалії, позначені безеквівалентною лексикою, важкі для розуміння. Але, за твердженням І .В.Гюббенет, якщо їх включити у знайомий контекст (опис побуту, звичаїв та традицій), вони легко розпізнаються, а також легко пояснюються або коментуються [81]. Більшість таких реалій входять до різного роду словників і довідників. Наприклад, у словнику іншомовних слів знаходимо: *бунгало* – легка позаміська будівля з верандами, селянський будинок, переважно в Індії, Малайї; *банджо* – струнний щипковий музичний інструмент, який створено на основі реконструкції народного інструменту американських негрів; *цент* – розмінна монета Канади, Ліберії, Шрі-Ланка, США [183; 302].

Безеквівалентна лексика – це, передусім, слова-реалії. *Реаліями* у лінгвокраїнознавчій теорії називають соціокультурні поняття іншого народу. За своїм вмістом реалії – це словесне відтворення фактів, пов'язаних з історією, географією країни, особливостями політичної структури суспільства, побутом, звичаями народу і т.ін. Існує певна класифікація слів-реалій у мовознавстві (Б.М.Ажнюк, Л.С. Бархударов, Г.Д.Томахін), якої ми і будемо дотримуватись. Національні реалії бувають денотативними і конототивними. *Денотативні реалії* позначають речі й явища, які не мають відповідностей в інших культурах та аналогічного лексичного значення в інших мовах. До денотативних реалій відносяться ( приклади будемо наводити з англійської та української мов, хоч одночасно зазначимо, що аналогічні приклади існують у кожній мові). До них можна віднести українські *борщ* і *вареники*, російські *валянки* та *самовар*, американські *skunk* – скунс, ссавець з дуже неприємним запахом, який живе в Північній Америці, *five o'clock tea/ high tea* – „чай о п'ятій вечора" і т.ін. *Конототивні реалії* – це речі та реалії, що відрізняються від аналогічних в іншій культурі своїм культурологічним фоном. Вони набувають особливих додаткових значень, що мають культурно-історичні асоціації тільки в даній культурі. Наприклад: *Big Apple, melting pot; witch-hunt; think tanks, brain factories; Gold Rush; yuppies = young urban professionals; western; smore = something more; carpet - baggers.* Серед денотативних реалій ми виділяємо окремою групою номінативні одиниці з неповно-еквівалентною семантикою. Це переважно словосполучення, в яких основний елемент семантики є еквівалентним поняттям, а національно-культурна забарвленість виникає завдяки тематичним зв'язкам слів. Наприклад: *paper back, pocket-book.* Такі номінативні одиниці теж потребують коментарю. Ці слова сприймаються на фоні певних асоціацій. Тому під час лінгвокраїнознавчого вивчення лексики іноземної мови необхідно враховувати не лише всі значення слова, зареєстровані у словниках, а й його асоціації у фонових знаннях народу-носія.

*Антропоніми* (імена історичних осіб, учених, письменників, діячів мистецтва, популярних спортсменів, персонажів художньої літератури): *King Arthur, Michael Faraday, William Shakespeare, Marie Grosholz /Madam Tussaud/, Charlie Chaplin, Benjamin Britten, Paul McCartney, Thomas Gainsborough, Charles Darwin, Margaret Thatcher, John Franklin, William the Conqueror* etc.

Антропоніми, як художні суб'єкти (за термінологією М.М.Бахтіна), слугують подразниками, які збуджують великий комплекс певних асоціативних значень і тісно пов'язані з часом і простором [23]. Крім історико-культурного фону, антропоніми можуть додавати певних психологічних, емоційних або соціальних нюансів до літературних персонажів та їх портрету. Доволі часто англійські письменники порівнюють своїх героїв з відомими особами країни, підкреслюючи особливий інтерес англійців до „перших осіб" держави.

*Топоніми (географічні найменування):* а) назви об'єктів фізичної географії: *Snowdon, the Thames*;

б) назви складових частин країни (регіонів, графств т.ін.): *East Anglia, Highlands, Suffolk, Yorkshire*;

в) назви міст: *Brighton, Cambridge, Oxford, Glyndebourne, Windsor*;

г) назви міських районів: *Westminster, Kensington, Chelsea*;

д) назви вулиць та площ: *Fleet Street, Kings Road, Downing Street, Chinatown*;

е) назви окремих будівель: *Westminster Abbey, the Royal Opera House, Fleet Street, Buckingham Palace, British Museum*;

є) назви парків і зоопарків: *Covent Garden, Hyde Park, London Zoo, Mall* etc.

Топоніми – невід'ємна частина фонових знань носіїв даної мови та даної культури. На думку В.Д.Біленької, саме в топонімії більше, ніж в інших сферах мови , очевидний взаємозв'язок синхронії та діахронії. У процесі синхронічного сприйняття топонімів основну роль відіграють екстралінгвістичні фактори – соціальні, політичні, економічні. Що стосується діахронії, в топонімах, як у дзеркалі , відбивається історія народу, історія заселення й освоєння території [25, 11].

*„Хрононіми"* (назви і дати, пов'язані з певними історико-культурними подіями в країні, як): 1775-1783 рр. – війна Британії з Америкою за незалежність, 23 квітня – День народження В.Шекспіра, перше червня – Національне святкування Дня народження королеви Великої Британії.

Антропоніми, топоніми та „хрононіми" мають значний лінгвосоціокультурний потенціал і методичний ефект при оволодінні студентами „культурною грамотністю" (E.Hirsh, Kelt J., Trefil J.) [313].

***Етнографічні реалії**:* а) одяг, взуття: *gown, frock, tails, kilt, tartan, plaid, sneakers;*

б) їжа, напої: *caviar and chips, corn flakes, rolls, lollipop, stewed fruit, jelly*;

в) побутові заклади: *Pub, Bingo, Closet, Loo, Baker's, Dairy, Households, Deli, Chemists, Flea market, Hampstead Heath*;

г) транспорт: *Double-Decker, Tube, Steamer, Black Cab, Commuter Train, Shuttle bus, Greenline Coach*;

д) відпочинок, спорт, ігри: *boat race, soccer, cricket, bowls, speedway, tennis, caber, snooker, wimble, steeplechase*;

е) звичаї, традиції, свята: *Easter, Maypole, Remembrance Day (Poppy Day), Trooping the Colour, St. Patrick's Day, the Queen's Silver Jubilee, Hogmanay Day, Boxing Day, swan-upping, the Derby* etc;

є) рослини та тварини, захист навколишнього середовища: *Battersea Dog's Home, daffodil, thistle, leek, shamrock, poppy, red rose, clover, moor, heather, Robin Redbreast, Greenpeace, RSPCA (the Royal Society for the Prevention the Cruelty to Animals)* etc;

***Суспільно-політичні реалії**: the House of Parliament, the Queen, 10 Downing Street, Tory, Constitutional Monarchy, the Blues and Royals, the State Opening of Parliament, Chancellor of the Exchequer, the North-South Divide* etc.;

***Реалії системи освіти**: girl guide, Patrol, PTA (Parent-Teacher Association), Summer schools, National Education Act, system of options, Careers guidance etc;*

***Реалії культури**: а) література: James Barry, Charlotte Bronte, Robert Burns, David Copperfield, Peter Pan, Charles Dickens, George Orwell*;

б) кіно і театр: *Nell Gwinn, Peter Hall, Sean Connery, the Old Vic, the London Coliseum, Globe Theatre, Audrey Hepburn, the Royal Opera House, Barbican Centre*;

в) образотворче мистецтво: *National Gallery, Tate Gallery, Joshua Reynolds, J. M.W.Turner, Madam Tussaud's Waxworks*;

г) музика: *Promenade concerts, Arthur Sullivan, the Royal Albert Hall, Andrew Lloyd Webber, the Beatles – "Fab Four", Spice Girls, the Rolling Stones, the Who, Led Zeppelin, Pink Floyd, Dire Straits, Eurhythmics*;

д) засоби масової інформації: *the BBC, the Independent, the Observer, the Times , Financial Times, the ITC, Top of the Pops* etc.

Інформативно насиченими можуть бути не тільки мовленнєві дії персонажів, але й характеристики, дані їм автором. Навіть опис звичайного сніданку, на думку Р. Ладо, може нести в собі певний соціокультурний потенціал. У залежності від того, *хто* снідає, *що* він снідає (каву з бутербродом, вівсяну кашу, яєчню з шинкою, або тости з паюсною ікрою), *коли* він це робить (о сьомій ранку у кухні або об одинадцятій у ліжку) та *за яких обставин* (їсть те, що сам щойно приготував, або сніданок йому подає одягнена в уніформу прислуга), персонажа можна ідентифікувати за національністю, соціальним походженням, класовою, професійною та релігійною приналежністю [320, 113]. Так, за Р.Ладо, сніданок англійця може складатися з традиційних – вівсяної каші, кави та бекону з яйцями, які він їсть уранці, або ввечері, якщо працює в нічну зміну, а вдень спить[320, 113]. Так, українське слово „аптека" тлумачиться як заклад, де виготовляють ліки, на відміну від англійської аптеки, де крім ліків, можна купити газети, журнали, жувальну гумку, дешеву косметику і навіть поїсти. Англійська реалія „чай" не обов'язково називає напій, чай може означати приймання їжі увечері або замість вечері або в більш широкому розумінні – англійський спосіб життя [295]. Отже, слова „аптека" і „чай" у рідній та англо-американській культурах несуть інформацію , яка не в усьому співпадає. В цьому полягає найбільша складність розуміння іншомовних культурних реалій, які підлягають коментарю.

Цікаву лінгвокраїнознавчу інформацію містять у собі словосполучення, як вільні, так і усталені, тобто фразеологізми, оскільки фразеологічна система мови відображає культурно-історичний досвід народу-носія мови, дає можливість зрозуміти національну психологію, національне бачення світу. Фразеологізми мають великий національно-культурний потенціал завдяки своєму образно-асоціативному фону за рахунок культурно-історичних конотацій та „етноситуативній вмотивованості внутрішньо фразового контексту" [5; 64]. Наприклад: *Start at the bottom, inherit the top* – почни з простішої роботи, досягнеш всього, одержиш все; *Let the aces run their races* – дати дорогу „зіркам", надати можливість комусь діяти, як йому заманеться, не заважати; *Start big and you'll end big* – добрий початок справи може гарантувати успіх його завершення; *Personality always wins the day* – сильний, тобто особистість, завжди перемагає; *To get the whole pie* – добитися всього, досл. – Одержати весь пиріг; *To toss the quarter* – жеребкувати, зіграти в орлянку; *To whistle indoors* – свистіти у приміщенні – погана прикмета.

За національно-культурним і образно-асоціативним потенціалом до фразеологізмів близькі **афоризми** (крилаті вирази) та **алюзії**. Вони є найскладнішими для розпізнавання та розуміння, оскільки потребують від іншомовного читача чи співрозмовника ерудованості та начитаності. Прикладом відомої алюзії в американській літературі є назва повісті Селінджера, запозичена з вірша Бернса „Пробираючись до хвіртки..." ("Coming thro' the rye"). Пояснення

вибору такої назви автор доручає головному герою – Холдену Колфілду, який розповідає молодшій сестрі про те, що йому хотілося б стати „ловцем дітей у житі” , щоб зберегти їх від нещирості та байдужості. Назва повісті стає символом його прагнень.

Для англійської та американської літератури характерне використання афористичних висловлювань, наприклад: *No good deed goes unpunished* – „Жодне добре діло не залишається непокараним”; *Cleanliness is next to godliness* – „Здорове тіло – здоровий дух”; *In God We Trust* – „Богу ми вверяємо себе”; *Don’t trouble trouble till trouble troubles you* – „Добра добувши, кращого не шукай”; *An Englishman’s home is his castle* – „До чужого монастиря зі своїм законом не пхайся”; *The world is an oyster, but don’t crack it open on a mattress!* – „ Під лежачий камінь вода не біжить; досл. – „Світ – це устриця, її не відкриєш, лежачи на матраці” ; *To keep one’s fingers crossed* – побажати комусь на все добре або сподіватися на успіх у важливих справах, держачи при цьому схрещеними середній та вказівний пальці; *He dances well to whom fortune pipes* – „Улюбленець долі”; *It is better to be a has-been than a never-was* – „Ліпше щось, як нічого”; *Praise is not pudding* – „Слів густо, а в животі пусто”, „Хвалою не нагодуєш”, „Дякую в кишеню не покладеш”; *Take care of the pence and the pounds will take care of themselves* – „Хто щадить гріш – має з гаком більш”, „Гріш копи стереже”.

Джерелом національної самобутності є асоціативно-образне сприйняття оточуючого світу та його словесне вираження. У кожній мові є фразеологізми з національно-культурною семантикою, яка формується під впливом етнолінгвістичних, історичних, соціологічних, культурологічних, реальних та інших особливостей конкретної мовної спільноти. Найчастіше вони не підлягають перекладу. Хочемо зауважити, що у контексті нашого дослідження нас цікавлять, передусім, саме ті фразеологічні одиниці, які не мають прямих аналогів у рідній для студентів мові. Вони прямо чи опосередковано співвідносяться з еталонами та стереотипами національної культури як матеріальної, так і духовної. Наприклад: *A wonder lasts but nine days* – досл. „Усе набридає”; *Not worth a farthing* – „мілкий, майже нічого не вартий, дуже дешевий”, рос. „Гроша ломаного не стоит”; *To cost a pretty penny* – „ Дуже дорогий, багато коштувати, обійтись у копієчку”; *Pity is akin to love* – „Шкодує – значить любить”; *A cat may look at a king* – „Усі рівні під сонцем”; *To skunk one’s opponent* – вигравати з легкістю, „висадити в суху”; *To play ‘possum* – „прикидатися хворим або мертвим”, „прикидатися тим, хто не розуміє або не знає про щось”, „ обманювати когось”; *To jazz something up* – „підбадьорювати, діяти збуджуючи”.

До національно-культурного компоненту мови слід віднести й етикетні формули спілкування, знання яких ми пов’язуємо також і з соціолінгвістичною компетенцією, тому на їх характеристиці зупинимось пізніше.

Отже, національно-культурний компонент мови, який складається зі слів-реалій (денотативних реалій), фразеологізмів і етикетних формул, є мовною основою лінгвокраїнознавчої компетенції, що базується на знаннях, навичках і вміннях, і які необхідні для здійснення продуктивних мовленнєвих дій, для досягнення поставленої комунікативної мети. Це знання узуальних мовленнєвих форм, країнознавчої інформації, що забезпечує змістовий аспект

мовленнєвої діяльності, а також навички і вміння адекватного використання і розуміння безеквівалентної лексики, слів-реалій, фразеологізмів.

Розглянемо останній компонент соціокультурної компетенції – *соціолінгвістичну компетенцію*. І першочергово наведемо декілька його дефініцій з наукових джерел.

*Соціолінгвістична компетенція* – це:

• регістр і діалект, культурна узгодженість, вирази мовлення, природність мовлення (А.Вежбицька);

* здатність висловлювати та розуміти словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілокутивного акту комунікації (Canale M., Swain V.);

* здатність, що формується у взаємодії з соціальним середовищем, у процесі надбання соціального досвіду (Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян).

Враховуючи прийняту нами дефініцію соціолінгвістичної компетенції як здатності організувати мовленнєве спілкування у відповідності до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки й соціального статусу комунікантів, ми вважаємо, що поняття соціолінгвістичної компетенції має безпосередній зв'язок із ситуацією спілкування, її соціальними, національними, мовленнєвими характеристиками. Тому, соціолінгвістична компетенція повинна включати *знання* особливостей національного мовленнєвого етикету та невербальної поведінки, а також *уміння* враховувати їх у реальних життєвих ситуаціях.

Великого значення у зв'язку з формуванням соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов набуває також і процес навчання правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови, що вивчається. Адже досвід свідчить: без знань цих правил та умінь реалізувати ці знання на практиці неможливо очікувати конкретних мовленнєвих вчинків з боку тих, хто вивчає іноземну мову, та адекватних реакцій їх співрозмовників-носіїв мови.

Коли люди спілкуються, вони створюють певний текст. Тексти та елементи висловлень бувають різними. Але серед усього розмаїття є стереотипні, усталені, найбільш частотні за своїм уживанням вирази, специфіка яких зумовлена мовленнєвими інтенціями комунікантів та сферою спілкування. Найчастіше ці вирази називають „формулами мовленнєвого етикету".

Мовленнєвий етикет із конструктивної точки зору розглядається (Ю.І. Пассов, І.П.Тарасова) як сукупність культурно (національно та соціально) зумовлених правил мовно-комунікативної поведінки, притаманних тим чи іншим націям і національним спільнотам. Такі культурно-зумовлені сценарії складаються зі стабільних формул поведінки, що задають правила встановлення мовленнєвого контакту між партнерами, правила вибору потрібного стилю спілкування відповідно до їхніх соціальних ролей та ситуаційних позицій, а також залежно від інших обставин комунікації.

Формули мовленнєвого етикету присутні у свідомості носіїв мови і використовуються ними, як зазвичай вважають, автоматично. Однак, відтворюючи, репродукуючи етикетну форму, мовець все ж таки не діє повністю механічно, а проводить складну операцію з відбору в мовленнєвий акт певного вислову, що найбільш відповідає соціальним, психологічним, особистісним параметрам

ситуації спілкування. Сьогодні, на жаль, вже цілком очевидно, що більшості людей потрібно вчитися спілкування навіть рідною мовою. Що ж до оволодіння навичками спілкування (вербального і невербального) іноземною мовою, то це завдання набагато складніше. А тому не викликає сумніву важливість для студентів, майбутніх учителів іноземної мови, оволодіння правилами мовленнєвої поведінки шаром таких усталених словосполучень із заданим прагматичним значенням, які відіграють суттєву роль в організації мовленнєвого спілкування в іншомовному середовищі, тобто мовленнєвим етикетом.

Мовленнєвий етикет входить складовою частиною у проблематику лінгвокраїнознавства. Він пов'язаний з національною специфікою формул, часто безеквівалентних, зі звичаями, звичками та ритуалами того чи іншого народу. Він є елементом фонових знань мовців і потребує певних попередніх відомостей для правильної реалізації. Мовленнєвий етикет також тісно пов'язаний з узусом мовлення – тобто, способом вираження, формою мовлення у конкретній ситуації спілкування. Нерідко іноземці допускаються помилок саме узуального характеру: фразу побудовано граматично вірно, але „так не говорять!". Тому на заняттях з іноземної мови необхідно постійно звертати увагу на національну специфіку мовленнєвого етикету.

Носії мови використовують формули мовленнєвого етикету у відповідних ситуаціях автоматично. Наявність цих формул в активному словнику студентів робить їх мовлення стилістично прийнятним, вносить в нього певний соціокультурний контекст і в ситуаціях спілкування на міжкультурному рівні позбавляє співрозмовників мовленнєвого дискомфорту.

На нашу думку, визначальною рисою, що характеризує формули мовленнєвого етикету, є „ввічливість", інакше, мовленнєвий етикет – це система стійких висловів, які реалізуються функцією ввічливості під час прощання, вибачення, прохання т.ін., наприклад: *I beg your pardon* (вибачте), *very pleased* (дуже радий/вдячний/задоволений), *ever so glad to see you* (дуже радий бачити вас), *if I am not mistaken* (якщо я не помиляюсь), *many thanks, thank you,* (дуже дякую), *that seems like a good idea* (непогана думка) etc. Але „ввічливість" виступає лише однією з ознак формул мовленнєвого етикету. В них знаходять своє відображення також й інші сторони людського спілкування: наміри, ілокуції, які є нейтральними, але виражають більш різноманітні стосунки між співрозмовниками, ніж формули ввічливості: *to be speaking acquaintance of smb* ( бути знайомим заочно), *perhaps so* (можливо, так), *take it easy* (не сприймайте це серйозно), *if I were you* (якби я був на вашому місці), *I promise you* (дійти віри), *to say nothing of* (нічого не сказати про), *by the way* (між іншим) etc. Ще однією функцією формул мовленнєвого етикету є комунікативні стереотипи, без яких неможливий повноцінний ілокутивний акт, – це такі утворення, які використовуються лише у мовленнєвих актах для вираження комунікативних намірів співрозмовників. Наприклад: *Will you...?* (Чи не ... ви...?); *Could you...?* ( Чи не ... ви...?); *How come? (Why?)* (Як це сталося? Чому?); *Pardon!* ( Вибачте/Прошу); *To meet you, of all people, here!* (Яким вітром?!); *Cheerio!* (Будьмо !); *Keep in touch!* (Не зникай!); *How'dy!* (Як справи?); *I say!* (Слухайте!); *How goes it?* (Як справи?); *By what chance?* (Яким вітром?); *Let me...* (Дозвольте...); *Ten*

*thousand pardons!* (Тисяча вибачень!); *All hail!* (До біса!); *I cannot for the life* ... (Вбийте, не можу). Їх можна назвати ситуаційними кліше.

Отже, *мовленнєвий етикет* являє собою соціальне зорієнтований аспект с пілкування з урахуванням національно-культурної специфіки. З лінгвістичного погляду формули мовленнєвого етикету за своєю структурою можуть бути:
– *словами,* наприклад: *certainly, indeed, really, hi, heavingly, so-so* etc.;
– *словосполученнями,* наприклад: *if I were* you*..., excuse me, but..., for ages, allow me to...* etc.;
– *реченнями,* наприклад: *Drop any time you please. See you soon. Many happy returns of the day. Awfully sorry. Not at all.* Etc.

Усі наведені приклади є типовими для використання у щоденних ситуаціях спілкування, отже, потребують засвоєння студентами.

Мовленнєвий етикет реалізується в мовленні впродовж усього тексту спілкування. Але особливого значення він набуває під час установлення контакту із співрозмовниками та підтримування контакту. Етикет проявляється в найбільш частотних побутових ситуаціях. Це ті знання з іноземної мови, яких у першу чергу намагається набути кожний, на кого чекає спілкування з носієм мови. Зважаючи на спроможність цих знань забезпечити незалежне чи досвідчене спілкування в новому середовищі, тобто „Vantage level communication" (просунутий рівень або „незалежний користувач") та „Mastery level communication" (глобальне володіння), у термінології експертів Ради Європи [94].

Мовленнєвий етикет супроводжується невербальними засобами спілкування – жестами, мімікою, рухами тіла. Як засвідчив проведений нами аналіз відповідної літератури [209; 245; 272], невербальній комунікації надається недостатня увага порівняно з вербальною комунікацією. Спеціальними дослідженнями доведено, що за допомогою невербальних засобів відбувається від 40% до 80% комунікації [ 282] (або подається така схема розподілу інтенсивності впливу засобів спілкування на людину: 55% – мова тіла, 38 % – голос, 7% – слова). Невербальні засоби спілкування є різними для представників різних культур, і нерозуміння їх специфіки, недотримування певних сценаріїв порушує комунікацію між представниками двох „способів життя", двох культур. Обмеженість або відсутність знань про національно-культурну специфіку мовленнєвого етикету призводить до того, що використовуються моделі поведінки, не прийняті у середовищі носіїв мови, що викликає осуд з їх боку. І тому майбутні учителі іноземних мов мають бути підготовлені до того, якими вміннями вони повинні володіти, щоб супроводжувати дії словами і навпаки, та в яких ситуаціях вони будуть змушені так робити. Зважаючи на все вищесказане, ми уточнюємо, що *соціолінгвістична компетенція* – це знання специфічних культурно-узгоджених компонентів поведінки (етикет, звичаї, невербальна поведінка) та навички їх дотримання у соціальних ситуаціях іншомовного спілкування.

Отже, ми визначили, що компоненти соціокультурної компетенції як цілісної системи (країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція) взаємопов'язані та взаємообумовлені метою й завданнями іншомовного спілкування. Для формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у процесі оволодіння іншомовним

мовленням необхідно створити такі умови навчання, які б відтворювали процес реального спілкування, слугували механізмом соціальної взаємодії й сприяли засвоєнню норм і моделей мовленнєвого та немовленнєвого спілкування, притаманних соціуму країни, мова якої вивчається.

Усі компоненти, що складають модель соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, є суттєвими для викладання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах, коли першочерговим завданням є розвиток практично необхідних для людини комунікативних умінь [98, 185].

А тому зробимо спробу представити дидактичну модель соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як інтегративного утворення, що включає знання, вміння і навички. При цьому ми виходимо з того, що більшість існуючих моделей побудовано на засадах дворівневого підходу „знання – реалізація набутих знань на практиці", адже основною метою навчальної діяльності студента є міцне засвоєння ним знань і формування навичок і вмінь застосування цих знань у різноманітних життєвих ситуаціях. А продуктом навчальної діяльності студента виступає сукупність засвоєних ним знань і сформованих навичок і вмінь (І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, Л.В.Щерба).

Конкретизуючи поняття соціокультурної компетенції в дидактичному аспекті, можна сказати, що вона включає:

- знання мовної системи і теоретичних відомостей про мовні одиниці;
- країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні знання;
- вміння співвідносити мовні засоби з завданням, метою та умовами спілкування (мовленнєвою ситуацією);
- вміння організовувати мовленнєве спілкування щодо соціальних норм і правил поведінки носіїв мови та ефективно розв'язувати питання міжкультурних непорозумінь;
- володіння національно обумовленою специфікою вживання мовних засобів спілкування;
- навички практичного застосування надбаних соціокультурних знань і умінь.

Отже, змістову основу соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов складають знання: країнознавчі (теоретичні відомості про країну, мова якої вивчається), лінгвокраїнознавчі (фонові, безеквівалентні, реалії, топоніми, антропоніми, „хрононіми", фразеологізми, афоризми, алюзії), знання мовних одиниць із соціолінгвістичним змістом, обізнаність із соціокультурними умовностями, що впливають на функціонування мови та застосування набутих студентами знань у практичній діяльності. Ці знання реалізуються у комунікативній діяльності у формі мовленнєвих, практичних, комунікативних та міжкультурних навичок і вмінь.

Мовленнєві навички та вміння, як відомо, пов'язані з володінням рецептивними та продуктивними видами мовленнєвої діяльності; практичні – передбачають вміння студента використовувати надбані ним соціокультурні знання відповідно до ситуації у процесі комунікації; комунікативні вміння – з організацією мовленнєвого спілкування у відповідності до його мотивів, мети, завдань, з одного боку, і, іншого, у відповідності до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв певної іноземної мови; міжкультурні – складаються із здатності пов'язувати

культуру країни, мова якої вивчається, з рідною культурою та здатності виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою країни, мова якої вивчається.

**Висновки до розділу 1**

Ретроспективний аналіз теоретико-філософської, психолого-педагогічної, методичної та лінгвістичної літератури з досліджуваної проблеми, а також власні педагогічні спостереження дозволяють стверджувати, що питання формування соціо культурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах перебуває в полі зору багатьох дослідників (Н.Ф.Бориско, Є.М. Верещагіна, І.А.Воробйової, І.О.Зимньої, Н.Б.Ішханян, Г.Д.Костомарова, І.І.Лейфи, О.О.Леонтьєва, Ю.І.Пассова, Л.П.Рудакової, Л.П.Смелякової, В.М.Топалової, Г.Д. Томахіна, Н.П.Шумарової, Л.В.Щерби та ін.), проте потребує ще більш докладного вивчення.

У контексті комунікативно-діяльнісного підходу (у зарубіжних дослідженнях кросс-культурного (А.Мейе, Р.Ладо)) до навчання іноземних мов актуальним і важливим є формування у майбутніх учителів іноземних мов комунікативної компетенції, одним із основних компонентів якої виступає соціокультурна компетенція як здатність людини усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів країни у процесі іншомовного спілкування. До аналізу соціокультурної компетенції ми застосовуємо й системний підхід, і, відповідно, розглядаємо соціокультурну компетенцію майбутніх учителів іноземних мов як своєрідну цілісну систему, часткову у відношенні до системи комунікативної компетенції, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування.

Поняття соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов базується на таких характеристиках:

- по-перше, об’єктом вивчення гуманітарних наук, до яких належить іноземна мова, є не природні явища, а культурні, пов’язані з людиною і суспільством;

* по-друге, опанування іноземною мовою має рефлексивну природу;

З позиції гуманітарного підходу соціокультурна компетенція – це: 1) завжди суб’єкт-суб’єктна взаємодія; 2) вирішення комунікативних завдань; 3) глибинний, особистісний рівень відносин у спілкуванні.

Ці характеристики тісно пов’язані між собою як структурні елементи соціокультурної компетенції. Головним складником в процесі діяльності виступає суб’єкт-суб’єктна взаємодія.

Отже, синтезуючи різні підходи до вивчення поняття соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та його змістових характеристик, слід відзначити, що під соціокультурною компетенцією майбутніх учителів іноземних мов, яка є окремим складовим компонентом комунікативної компетенції, розуміється система взаємопов’язаних компетенцій, таких як, країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична, і які розглядаються в ієрархії як складові елементи цілого і дають змогу індивідові засобами іноземної мови: 1) бути широко обізнаним у різних сферах науки, культури, літератури та мистецтва; 2) усвідомлювати себе суб’єктом культурного процесу; 3) розуміти закономірності

розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; 4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших народів; 5) уміти спілкуватися в сучасному світі , оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів; 6) орієнтуватися на міжособистісне, безпосереднє діалогічне спілкування.

Соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов є інтегративною властивістю особистості, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій і є певним виміром реалізації потенцій студента, а також основою для формування його загальної іншомовної культури в конкретних видах навчальної і професійної діяльності.

# РОЗДІЛ 2
# ВИЗНАЧЕННЯ Й ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

## 2.1. Психолого-педагогічна характеристика умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов

Як уже відзначалося, останніми роками актуалізувалася робота з визначення змісту, форм і методів ознайомлення студентів з мовними реаліями країни виучуваної мови. Широко впроваджується методика використання елементів культури в процесі викладання іноземної мови в різних типах навчальних закладів.

Проте, на наш погляд, у наявних працях недостатньо відображено педагогічні умови формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Спираючись на теоретичні положення формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та враховуючи власний досвід, у роботі визначено комплекс педагогічних умов, спрямованих на вдосконалення й ефективне формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, а саме:

1) формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов буде здійснюватися на основі дидактичної моделі, яка передбачає комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями;

2) навчання буде відбуватися на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного підходу до процесу формування соціокультурної компетенції;

3) навчання буде проводитися з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань під час вивчення іноземної мови; на заняттях будуть створені ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв’язків; буде широко використовуватися колективна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземних мов;

4) у навчальному процесі будуть широко використовуватись комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування;

5) ефективне формування соціокультурної компетенції буде можливе у разі використання спеціально підготовленого курсу, до змісту якого входять спеціально відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, також ілюстративний аудіовізуальний матеріал;

6) навчальний процес буде спрямований на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Проблеми умов виховання і розвитку особистості здавна привертають увагу педагогічної науки (С.С.Вітвицька, О.А.Дубасенюк, Е.Ф.Зеєр, Л.Н.Коган, О.Г.Мороз , А.В.Мудрик та ін).

У тлумачному Словнику української мови *умови* визначаються як [254, 831] : умови для певної діяльності; обставини, що уможливлюють те, від чого щось залежить; положення, покладені в основу чогось.

У педагогічній теорії ( Ю.К.Бабанський, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер) виділяються соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні й психологічні умови.

***Соціальні умови*** – це суспільний і державний устрій, громадські організації, родина, вимоги суспільства до особистості.

***Соціально-педагогічні умови*** – типологія навчальних закладів, педагогічні організації, об'єднання молоді, яка навчається, вимоги до студентів.

***Педагогічні умови*** – система виховання й навчання студентів, мета педагогічного процесу, організація навчально-пізнавальної діяльності учнів;

***Психолого-педагогічні умови –*** взаємодія студентів з викладачами, спілкування, процес виховання й самовиховання, пізнавальна й трудова діяльність.

***Психологічні умови*** – самовиховання, самонавчання, самопізнання, установка , потреби, світогляд, спрямованість особистості.

Крім цих, розрізняються умови зовнішні та внутрішні.

**До зовнішніх умов** педагогічного процесу виховання й розвитку особистості належать: політика Уряду щодо освіти та підростаючого покоління; підготовка педагогічних кадрів, їх здатність виконувати професійні обов'язки на високому рівні; взаємодія всіх факторів, що впливають на організацію педагогічного процесу ; стимулювання суспільно-ціннісної поведінки, стосунків і діяльності студентів.

**Внутрішніми умовами** виховання й розвитку особистості в педагогічному процесі є: рівень підготовки студентів, їхні знання, уміння, навички, досвід суспільних і міжкультурних відносин; характер спрямованості особистості студентів, її установки; рівень розвитку ділової активності в пізнавальній і навчально-практичній діяльності; характер спілкування та взаємодії з викладачами; світоглядні позиції.

У педагогічній літературі умови ефективності діяльності визначаються як об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалізація яких дозволяє досягти мети в роботі при найбільш раціональному застосуванні сил і засобів [138]. Реалізація умов виявляється в успішному вирішенні педагогічних завдань, у доцільному використанні засобів та способів для досягнення цілей.

Суб'єктивні передумови – це знання, уміння, навички, психологічні процеси, властивості особистості, спрямовані на виконання завдань, а також інтерес та

позитивне ставлення до іноземної мови.

Виділяються такі суб'єктивні чинники:

а) базові – знання, уміння, навички, темперамент, риси характеру;

б) ситуативні – розуміння завдань діяльності, способи, що сприяють досягненню цілей, пізнавальні психологічні процеси.

У філософії *умови* розглядаються в контексті категорій, що виражають відношення предмета до навколишніх явищ, без яких його існування неможливе. Сам предмет виступає як певна обумовленість, а умова – як зовнішня щодо предмета різноманітність об'єктивного світу. На відміну від причин, які безпосередньо впливають на виникнення того чи іншого явища або процесу, умови складають те середовище чи оточення, в якому останні виникають, існують і розвиваються. [174, 9]. Предметом дослідження стали педагогічні умови, у яких соціокультурна компетенція „виникає, функціонує й розвивається".

Багатьма авторами педагогічні умови розглядаються як сукупність заходів, які сприяють досягненню найкращих результатів (Ю.К.Бабанський, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер). Таке трактування категорії *умови* потребує осмислення в педагогічних дослідженнях і тому виникає потреба у визначенні й створенні таких педагогічних умов, які б забезпечили високий ступінь збігу за спрямуванням і змістом впливу організованої діяльності і об'єктивних умов, що є запорукою успішного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Слід зазначити, що процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої педагогічної освіти, яке є об'єктом дослідження, процес складний й багатофакторний. У ньому виявляються об'єктивні і суб'єктивні фактори, які обумовлюють своєю сукупною дією надзвичайну складність процесу формування культуротворчої особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Встановлено, що відповідність суб'єктивних факторів, які відбивають внутрішні потреби особистості умовам, у яких вона розвивається, допомагають розв'язанню визначених завдань [ 202].

На нашу думку, найкоректнішим є таке визначення поняття *умови*, в основу якого покладено досягнення студентів як кінцевий результат впливу умов. Сукупність заходів повинна становити комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють ефективному вирішенню цього завдання. Під комплексом розуміється сукупність явищ, дій і властивостей, що утворюють єдине ціле.

Основної мети названого комплексу умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, можна досягти, якщо досліджувані педагогічні умови будуть інтегруватися.

Формування соціокультурної компетенції – це складний і багатогранний процес. Педагогічні умови в цьому процесі відіграють важливу роль. Під педагогічними умовами формування соціокультурної компетенції ми розуміємо сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу формування й розвитку певного рівня соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

1. Першою педагогічною умовою є формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, що буде здійснюватися на основі дидактичної моделі, яка передбачає комплексне оволодіння студентами

країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями. Стосовно поняття „модель” можна говорити у загальнонауковому розумінні та у власне педагогічному. Модель у методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, породження людської культури. Цей аналог служить для збереження і поширення інформації про оригінал, конструювання оригіналу, управління ним. Модель виражає сутнісні особливості певної системи, дає описання лише окремих її аспектів, фіксує головні характеристики, звільнюючи від деталей, випадковостей, другорядних компонентів ( К.О.Баханов, В.І.Міхеєв). Вона слугує аналогом у пізнанні та засвоєнні реального об’єкта, а відтак гносеологічна функція моделей виступає на перший план у науковому пізнанні (В.О.Штофф). Модель цінна також тим, що вона обов’язково має критерій ефективності. Можливий вибір найбільш доцільної моделі. Саме наявність кількох варіантів моделювання сприяє переходу від складних теорій до практики.

У педагогіці модель розглядається як проміжний об’єкт у процесі пізнання педагогічного явища, виявлення певних психолого-педагогічних особливостей [79; 82; 167]. У сучасній дидактиці „модель” дуже часто вживається близько за значенням до „технології” (В.В.Гузєєв, А.С.Нісімчук, О.С.Падалка). Не заглиблюючись у цю проблему, лише зазначимо, що нам імпонує думка російського педагога М.В.Кларіна, який виходить із наявності двох напрямків орієнтації педагогічної свідомості: технологічного – спрямованого на підвищення ефективності навчання, розробку критеріїв засвоєння, формування і підсумовування оцінки, подання інформації та етапів її засвоєння, конкретизації навчальних цілей, корекцію зворотного зв’язку, засвоєння знань та формування відповідних умінь і навичок; та гуманістичного – спрямованого на розв’язання проблем висування і перевірки гіпотези дослідження, розвиток практичного і творчого мислення. Перший напрямок реалізується за допомогою технологій навчання, другий – за допомогою моделей навчання [119]. Відтак, модель і технологія не є тотожними поняттями. На відміну від технологій, модель навчання – це загальна схема діяльності педагога під час здійснення навчального процесу [119, 28], основу якої складає переважаюча діяльність студентів, яку організує і вибудовує педагог. На думку М.В.Кларіна, основним показником моделі є зміст навчально-пізнавальної діяльності, а додатковими – послідовність етапів навчання, взаємодія вчителя та учнів, характеристика передбачуваних результатів навчання [119]. Модель навчання ґрунтується на цілісності видів діяльності студентів (навчання як гра, навчання як дискусія). Вона охоплює весь навчальний цикл. У моделі навчання враховується не тільки логіко-змістовний аспект (мета навчання, єдність викладання та учіння), але і його динаміка, розгортання у часі.

Узагальнюючи вищенаведені характеристики моделі як способу пізнання певного об’єкту, в тому числі педагогічного, і враховуючи своєрідність предмета нашого дослідження, ми розглядаємо модель як загальну схему функціонування основних компонентів навчання, як складну багатокомпонентну категорію, в якій інтегруються різні галузі знань, і якими мають оволодіти студенти, майбутні учителі іноземних мов. Окрім того, прогнозована нами модель має бути певним чином цілісною динамічною системою, яка відображала б також і рівень сформованості

навичок і вмінь студентів ефективно оперувати здобутими знаннями у практичній діяльності, здатності використовувати їх в іншомовному спілкуванні, у міжкультурній комунікації.

Моделі, як правило, будуються навколо методу навчання. У нашому випадку це – комунікативно-діяльнісний підхід, що превалює у сучасній методиці навчання іноземних мов. Він вимагає удосконалення чинної системи навчання іноземних мов, передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу та його організацію як модель реального іншомовного спілкування. Модель процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, відтворюючи у знаковій системі суттєві характеристики соціокультурної компетенції як системи, сама являє собою складну систему. Застосування системного підходу в моделюванні дозволяє виділити ті ознаки і характеристики моделі, які дадуть можливість описати основні властивості процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у структурно-функціональній єдності.

У моделюванні процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов ми будемо користуватися такими загальнопедагогічними категоріями, як мета навчання; зміст навчання; знання, вміння і навички; рівні навчання; форми і види навчання; засоби навчання.

Аналіз категорії цілей навчання дозволяє визначити соціокультурну компетенцію як кінцеву мету практичної мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

На основі аналізу дидактичної літератури, спираючись на дослідження науковців (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, М.М.Скаткін) та загальні принципи навчання, що існують у дидактиці, такими засадами вважаємо принципи: цілісності загальної освіти, підготовки з іноземної мови й культурного розвитку студентів; інтегративності; раціонального врахування рідної мови; індивідуалізації та диференціації процесу навчання; системності; активної комунікації; багатомірності моделі спілкування; дієвості результатів навчання.

Структура процесу моделювання в науці загалом вже визначена (В.Н.Пушкін). У ньому виділяють чотири етапи: постановка завдання, створення (вибір) моделі, перенесення знань з моделі на оригінал [210]. Ми також будемо дотримуватися такої послідовності, адже це відповідає логіці моделювання як процесу діяльності.

Отже, початковим етапом побудови моделі є процес цілеутворення, паралельно з яким визначається предмет моделювання. Предметом прогнозованої нами моделі є процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, тобто вміння усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів країни у процесі іншомовного спілкування. Мета формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов визначається кількома чинниками: 1) загальними процесами гуманізації вищої освіти; 2) призначенням іноземної мови як освітньої галузі „стати засобом спілкування студентів завдяки сформованим комунікативним уміннням" [224], 3) головними цілями вивчення іноземних мов. Аналіз сучасних підходів до ціле утворення засвідчує, що єдиного погляду на цю проблему ще не існує. Однак, як нам уявляється, вже достатньо окреслилась загальна тенденція визначити в якості

мети навчання розвиток умінь спілкуватися іноземною мовою (комунікативна компетенція), що, на нашу думку, найбільше відповідає сутності мови та її функціям . А головне практичне завдання оволодіння іноземною мовою у комунікативному плані можна сформулювати так: оволодіння мовою так, як говорить (або пише) носій мови (або, принаймні, прагнути до цього) та культурою англомовного світу; формування вміння міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами [224]. Адже, вивчаючи мову того чи іншого народу, ми вивчаємо систему понять та свідомо порівнюємо з рідною, що історично склалась і через яку цей народ сприймає дійсність.

Всі набуті країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні знання у процесі формування та розвитку соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов за прогнозованою дидактичною моделлю повинні бути імпліцитними . На діяльнісний характер імпліцитних знань наголошують такі вчені як Р.П.Мільруд та І.Р.Максимова, порівнюючи їх з експліцитними [165]. Ці знання не заучуються, а активно розвиваються через систему комунікативних умінь і навичок. Країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні знання спрямовані на міжкультурне спілкування, на творче використання в залежності від ситуації спілкування. А тому, до процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов мають входити навички та вміння використання набутих знань для виконання завдань міжкультурного спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності. Це відповідає комунікативно-діяльнісному підходу до навчання іноземних мов, який, як уже зазначалось, у сучасній вищій школі набуває поширення.

Узагальнюючи зазначені вище чинники і враховуючи потреби розвитку сучасного суспільства та вищої школи як важливого його інституту, можна вважати головною метою навчання іноземної мови студентів вищих педагогічних навчальних закладів, майбутніх учителів іноземних мов, розвиток у них здатності до міжкультурної комунікації, що стає особливо актуальною у зв’язку з новою геополітичною ситуацією та соціально-політичними змінами в нашій державі. В основі сучасного розуміння міжкультурної комунікації лежать наукові ідеї У.В айнрайха, В.Гумбольдта, Л.Щерби про взаємозв’язок „особистість-мова-культура”. Міжкультурна комунікація передбачає адекватне взаєморозуміння (на психологічному, мовному та соціокультурному рівнях) учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур. Розвиток здатності до міжкультурного спілкування безпосередньо пов’язаний з формуванням у майбутніх учителів іноземних мов соціокультурної компетенції, яка дозволить їм співвідносити свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається, забезпечить можливість активного спілкування з представниками іншої соціокультурної спільноти. Отже, метою процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов ми вважаємо розвиток умінь, необхідних для сприйняття, інтерпретації та використання іноземної мови відповідно до культурного і соціального контекстів країни, мова якої вивчається.

У відповідності до визначеної мети сформулюємо завдання формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов: розвиток загальних комунікативних умінь; збагачення лексичного запасу студентів, зокрема словами та

словосполученнями з національно-культурною семантикою; розвиток умінь і навичок використовувати країнознавчу, лінгвокраїнознавчу та соціолінгвістичну інформацію; розвиток умінь і навичок використовувати фонові знання; розвиток умінь і навичок враховувати соціокультурні умови спілкування.

2. У зв'язку з цим виникає потреба доцільно відібрати матеріал – теми і ситуації спілкування, актуальні для міжкультурної комунікації та обумовлені соціально-культурними традиціями і ціннісними орієнтаціями народу-носія мови з використанням системного підходу до процесу формування соціокультурної компетенції.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено [66; 103; 123], що нові знання часто формуються не аудитивним шляхом, а шляхом перебудови, переконструювання раніше отриманих знань, формулювання нових запитань. Отже, у досліджуваній нами навчальній діяльності майбутніх учителів іноземних мов має відбуватися не просте накладання нових країнознавчих, лінгвокраїнознавчих та соціолінгвістичних знань на базові, а, на наше переконання, перехід від усталених енциклопедичних знань до конкретних, соціально і культурно обумовлених. При цьому великого значення набуває повна реалізація міжпредметних зв'язків, що досягається, по-перше, текстами для читання та аудіювання, фонограмами та відеоматеріалами і, по-друге, вправами і завданнями, рольовими та дидактичними іграми.

Країнознавчі, лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні знання сприяють розвитку загальної ерудиції майбутніх учителів іноземних мов, що є однією з важливих передумов забезпечення їх здатності до міжкультурного спілкування і досягнення у ньому взаєморозуміння. Однак, за нашими спостереженнями, країнознавча, лінгвокраїнознавча та соціолінгвістична, яка міститься у більшості чинних підручників і посібників для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, має сталий, загальновідомий характер, а тому потребує осучаснення відповідно до життя і тенденцій розвитку суспільства країни, мова якої вивчається, початку XXI ст. з орієнтуванням на максимально повний образ цієї країни і реальне міжкультурне спілкування. Це відповідатиме і загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти щодо навчання іноземних мов [94]. Тут доречно буде нагадати про тлумачення в етнопсихології так званого „платинового правила": коли потрапляєш у чужу культуру, треба поступати у відповідності до норм, звичаїв і традицій цієї культури, не нав'язуючи своїх цінностей, релігії, способу життя [85]. На успішність спілкування та співпраці з представниками іншого народу позитивно впливає доконтактний досвід – знайомство з історією, культурою, умовами життя у цій країні. А тому у процесі навчання іноземної мови необхідно готувати студентів до міжкультурної взаємодії.

Щодо принципів відбору мовного і мовленнєвого матеріалу для вивчення на заняттях з іноземної мови існують різні погляди (В.Л.Скалкін, Ю.І.Пассов та ін.). Проаналізувавши численні публікації з цього питання, врахувавши думки вчителів-практиків і спираючись на власний педагогічний досвід, дійшли висновку, що у проведенні відбору мовного матеріалу для соціокультурного мінімуму необхідно керуватись такими принципами як:

- *комунікативність* – відбір одиниць, які організують і забезпечують спілкування;
- *функціональність* – використання мовних одиниць для досягнення повноцінного міжособистісного спілкування;
- *семантична цінність* – відбір одиниць із соціокультурним змістом;

- *стійкість і стандартність* – відібрані мовні й мовленнєві одиниці повинні бути стандартними, готовими для використання у певній ситуації за певних умов; вони не конструюються, а відтворюються у процесі мовлення;
- *повторюваність і частотність* – мається на увазі кількісний показник використання мовних одиниць носіями мови.

Отже, нами були відібрані наступні теми та ситуації щодо розвитку країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій, враховуючи вище зазначені принципи:

1) *умови сучасного життя носіїв мови*: рівень життя, житлові й побутові умови, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист молоді у суспільстві;

2) *спосіб життя*: розпорядок дня, роботу і вільний час, їжу та напої, години прийняття їжі, дозвілля;

3) *міжособистісні стосунки*: у родині, між старшими й молодшими; статеві, у молодіжному середовищі; у навчальних закладах, трудові відносини; офіційні – з представниками влади, в органах влади; між політичними та релігійними групами;

4) *культурні традиції народу, мова якого вивчається та національні українські традиції*: національні свята, визначні історичні дати, видатні особистості та їх вклад у культуру країни (у сферах науки, живопису, літератури, музики, політики, спорту), особливості та правила поведінки у суспільстві, цінності, норми, рольові структури);

5) *сучасні аспекти життя молоді у країні, мова якої вивчається*: вибір навчальних закладів та професії, способи заробітку, організація дозвілля, туризм, спорт, молодіжні організації, молодіжна субкультура (книги, музика, комп'ютери, мода, міжособистісні та міжстатеві стосунки), ставлення до шкідливих звичок (до паління, алкоголю, наркотиків тощо);

6) *культуру мовленнєвої поведінки та етикету, прийняті у країні, мова якої вивчається,* у типових ситуаціях повсякденного і ділового спілкування: на вулиці, в офіційних установах, культових закладах, у театрі, на дискотеці; під час візитів;

7) *національні особливості невербальної поведінки:* міміки, жестів, просторово-часової організації спілкування, контакту очей і т.п.

Відтак, під час підготовки індивідів до взаємодії в іншокультурному середовищі психологи, зазвичай, рекомендують використовувати найхарактерніші жести культури мови, що вивчається. Такої ж думки дотримуються й фахівці з лінгвокраїнознавства (Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров).

Отже, ми глибоко переконані, що для розвитку соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов необхідно оволодіти не лише усталеними країнознавчими, лінгвокраїнознавчими й соціолінгвістичними знаннями, але системою знань щодо сучасних національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається, усвідомити сутність іншої культури, через яку можна сприймати дійсність. Однак при цьому треба наголосити, що соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов має формуватися обов'язково з опорою на рідну культуру, через зіставлення з нею. Тут суттєвою є думка Л.В. Щерби: „Вивчаючи іноземну мову того чи іншого народу, ми вивчаємо ... систему понять, через які він сприймає дійсність. Вивчаючи цю систему і свідомо порівнюючи її з нашою власною, ми краще розуміємо останню" [283, 33]. На думку

науковців (Л.П.Голованчук), а також за нашими власними спостереженнями, знання про свою рідну країну у навчанні іноземної мови використовуються не завжди систематично і дещо ізольовано. Однак розширення можливостей неформального спілкування молоді у різноманітних сферах життя вимагає пошуків шляхів інтеграції знань про свою країну з навчальним процесом з іноземної мови, навчання іншомовного спілкування у контексті діалогу культур, що саме по собі несе значущий освітній та виховний потенціал. Іншомовна соціокультурна компетенція – це не пристосування людини до нової культури, а набуття нею знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки іншого народу не ізольовано від рідної культури, це усвідомлення та розуміння стосунків між „світом, з якого приходиш" та „світом, до спільноти якого прагнеш" [276, 67]. А тому, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні та краєзнавчі матеріали, на наше переконання, повинні використовуватись як у підручниках, так і загалом на заняттях з іноземної мови або паралельно, або у порівнянні, що теж сприятиме формуванню у майбутніх учителів іноземних мов здатності до міжкультурної комунікації, розвитку вміння співвідносити свою культуру з культурою іншої країни, бачити спільне і відмінне у цих культурах, у світосприйнятті їх носіїв, у системах норм, правил, відповідно до різних життєвих ситуацій. Подібний підхід до навчання іноземних мов має дві мети: а) ознайомити студентів з міжкультурною різницею у міжособистісних стосунках, що вимагає побудови ситуацій, в яких щось відбувається по-різному в двох різних культурах; б) зробити можливим перенос отриманих знань у нові ситуації мовлення, чого можна досягти за умови знайомства студента з найбільш характерними особливостями чужої для нього культури. Навчальний матеріал необхідно пропустити через призму свідомості студента, звертаючись до його особистого досвіду, смаків та уподобань, ставлення. Адже викладач має справу не з абстрактним індивідуумом, а з конкретною людиною, яка, окрім загальнолюдських якостей, має риси загальнонаціональні, притаманні народу, до якого належить, з національними смаками та звичками, особливостями темпераменту, емоційного сприйняття дійсності і т.ін. Все це дозволяє наблизити іншу культуру до студента, зробити її зрозумілішою та, водночас, підняти рівень поваги до власної культури, навчити студента, майбутнього вчителя іноземної мови, гордитися нею, допомогти усвідомити, що вона не є гіршою, або не такою цікавою та важливою, тобто подолати так званий „комплекс меншовартості".

3. Наступним етапом створення умов, що впливають на ефективність процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, є організація навчання з урахуванням творчої діяльності, що стимулює пізнавальний інтерес і цілісність знань під час вивчення іноземної мови.

Навчально-виховний процес як система організованого навчання спрямовується не лише на збагачення знань студентів, а й на підготовку студентів до ефективного засвоєння здобутих знань, а також творчого й цілісного використання в практичній діяльності нестандартних рішень проблем і завдань.

Про творчий підхід і творчість у будь-якому виді діяльності останнім часом
точаться жваві дискусії (К.О.Абульханова-Славська, Є.С.Барбіна, Г.С.Батищев, М.М .Бахтін, К.Я.Вазіна, В.М.Вергасов, С.Ф.Щербак). Однак, перевірених методик або

хоча б рекомендацій для підготовки майбутнього вчителя іноземних мов як творчої особистості й досі не запропоновано, адже творчість – це завжди втілення індивідуальності, форма самореалізації особистості. Окрім того, це можливість продемонструвати власне, неповторне, ставлення до навколишнього світу.

Лексема *„творчість”* походить від *„творити, діяти”*, і в широкому розумінні означає „шукати, винаходити, створювати щось незвичне, неповторне для досвіду – індивідуального чи суспільного”. Відповідно, пізнавальна творча діяльність студентів – це самостійний пошук, створення або конструювання нового продукту (в індивідуальному досвіді студента – нового, невідомого для нього наукового знання або методу, проте відомого, як правило, в суспільному досвіді).

Отже, основними критеріями творчості в пізнавальній діяльності студента є: самостійність (повна або часткова); пошук і вибір можливих варіантів досягнення мети (у повному або частковому обсязі); створення в процесі реалізації мети нового продукту (у повному або частковому вигляді) [56].

Ступінь повноти самостійності, пошуку й створення продукту пов’язується з трьома рівнями творчості – низьким, середнім, високим.

Творча діяльність неможлива без усвідомлення мети пошуку, без активного відтворення раніше здобутих знань, без зацікавленості до розширення знань із готових джерел і, зрештою, без уяви й емоцій.

У процесі спілкування зі студентами викладач спостерігає й фіксує вияв усіх цих якостей, дає загальну оцінку ставлення студентів до навчання у вимірах творчості й зацікавленості, і вже залежно від цього будує свою діяльність з поступового розвитку творчого ставлення студентів до навчання.

Невипадково останніми роками активно запроваджуються такі підходи до навчання іноземної мови, як дослідницькі методи, проблемні завдання і ситуації, й загалом, проблемне навчання.

Проблемні й творчі завдання повинні відповідати таким вимогам:

а) принципам системності;

б) специфіці досліджуваного предмета;

в) рівневому характеру (за ступенем складності завдань – від репродуктивних до творчих);

г) новим умовам активізації розумової діяльності студентів;

д) можливості здійснення комунікативної й колективної діяльності;

є) розвитку мотиваційних, орієнтаційних і вольових якостей особистості, процесів саморегуляції;

ж) загальній стратегії діяльності студента, зворотному зв’язку у формі контролю й самоконтролю.

Як відзначає В.М.Вергасов, творчі завдання мають суб’єктивний характер [ 56]. Для одних вони можуть бути творчими, а для інших – ні. Основний критерій розмежування творчих завдань від нетворчих полягає в способах їх вирішення студентами.

У процесі роботи над творчим завданням обов’язково повинна розв’язуватися проблемно-конфліктна ситуація.

Виникає внутрішньо особистісний конфлікт, зумовлений, з одного боку, бажанням знайти рішення, а з іншого, – невмінням це зробити. Якщо завдання

вирішено швидко, без надмірних зусиль, то таке завдання навряд чи можна назвати творчим. Скоріше, студент підготовлений для його вирішення.

Творчим також не вважається завдання, що не зацікавило студента, і хоча той і зрозумів постановку проблеми, але вирішував її повільно і, зрештою, відмовився від пошуку. Це завдання також не сприяло внутрішньо особистісному конфлікту.

У психології склалися два основні підходи до складання творчих завдань. Перший підхід засновується на тому, що проблема конкретно не формулюється. Студент не впевнений у правильності вибору своєї ідеї або проміжного результату на шляху вирішення завдання – такими є умови невизначеності. Згідно з другим підходом, сутність проблеми розкривається майже одразу у формі парадоксальної суперечності. Розглянемо ці підходи докладніше.

*Перший підхід* було започатковано ще в 60-х роках К.Дункером, Дж. Гілфордом, Е.Торрансом [56] та іншими психологами при складанні тестових завдань. Наприклад, Дж. Гілфорд запропонував реципієнтам 1) придумати якнайбільше найменувань, 2) перерахувати можливі наслідки будь-якої ситуації, 3) вибрати серед запропонованих об'єктів один, за допомогою якого можна вирішити поставлене завдання, 4) придумати можливі способи застосування якогось предмета. Опитувані давали свої відповіді на запропоновані завдання, не маючи чітких критеріїв правильності дій. Для того щоб виконати тести Е.Торранса, необхідно було виявити велику фантазію і знову ж діяти в умовах невизначеності.

*Другий підхід* був обґрунтований у працях Я.О.Пономарьова, Ю.Б. Гіппенрейтера та ін. Так, Я.О.Пономарьов підготував завдання, в яких опитувані повинні розв'язати ситуацію, що здається їм парадоксальною. Парадоксальність ситуації досягається тим, що умова суперечить наявному досвіду вирішення завдань [205].

Творчість як філософська категорія передбачає за своєю суттю міжсуб'єктність. На думку Г.С.Батищева, поняття творчості „належить не до артефактуальної сфери, а до людських стосунків і рівня їхньої людяності" [22].

Реалізація творчості здійснюється у творчій діяльності людини. К.О. Абульханова-Славська вважає, що „...діяльність – це система активного ставлення суб'єкта до об'єкта та їх взаємодія за допомогою засобів впливу і програмування" [3 , 19]. З цього випливає, що процес формування соціокультурної компетенції при навчанні іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах є сферою реалізації творчої активності як викладача, так і студента.

Ще одним важливим моментом щодо поняття творчої діяльності студентів, майбутніх учителів іноземних мов, є те, що ефективність навчання в дидактиці вимірюється через активність/пасивність студента в процесі навчання. Завдання викладача полягає в максимальній активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку активного, творчого мислення. Найважливішим стимулом розвитку особистості вважається зацікавленість, яка визначає спрямування пізнавальної активності в навчанні. Пізнавальна активність, що розвивається під впливом інтересу, стає потужним стимулом розвитку мислення, творчої уяви й застосування наявного досвіду. Усе це сприяє мотивації особистості.

Конкретним і матеріалізованим проявом спрямованості особистості є пізнавальні інтереси [156, 316]. Саме вони сприяють суб'єктивному залученню

студентів до певної сфери активної діяльності та організують систему їхньої орієнтації у соціальній діяльності. Ми переконані, що на результативність навчання іноземної мови й формування соціокультурної компетенції суттєво впливає врахування вчителем пізнавальних інтересів учнів, оскільки ефективність використання методів і прийомів, підтриманих особистою зацікавленістю студента, неабияк зростає. Підвищується також індивідуальна активність студента у вивченні мови.

Що ж вкладається в поняття „пізнавальний інтерес", якими властивостями та проявами він характеризується? Пізнавальний інтерес – це особливий вид інтересів людини, який розглядається багатьма психологами й педагогами (В.І.Бондар, В.М. Вергасов, П.Я.Гальперін, В.П.Зінченко, І.О.Зимня, Д.С.Лихачов, О.Г.Мороз, Г.І. Щукіна) як інтерес до дії, цілеспрямований пошук ефективних шляхів розвитку пізнавальної діяльності [40; 56; 69; 99; 150; 168]. Він стимулює розвиток таких ціннісних якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, прагнення до завершення дії, певна стійка визначеність, тобто якостей, без яких неможливе навчання будь-якому предметові й іноземної мови, зокрема.

Сутність пізнавального інтересу полягає в тому, що він становить диспозицію – здатність особистості до пізнавальної діяльності на основі соціальних потреб і характеризується позитивним вибірковим ставленням до об'єкта пізнання (В.Г. Іванова, Г.І.Щукіна). Істотну роль у вивченні пізнавальних інтересів відіграють їхні прояви (О.В.Киричук). Пізнавальні інтереси можуть обмежуватися споглядальною допитливістю, коли людина постійно потребує нової інформації (когнітивний рівень ). Найвищий рівень сформованості пізнавальних інтересів – дійовий ( праксіологічний), за яким здобуті та усвідомлені знання застосовуються у практичній діяльності. Емоційний (афективний) рівень присутній у кожному з вищеназваних. Пізнавальні інтереси становлять основу навчальної діяльності (С.Д. Максименко).

З метою виявлення пізнавальних інтересів та країнознавчих знань, пов'язаних із вивченням іноземної мови, ми провели анкетування студентів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, яким було охоплено 89 студентів IV-V курів факультету іноземної філології та філологічного факультету, 80% майбутніх учителів виявили бажання на заняттях з іноземної мови дізнатися більше про країну, мова якої вивчається, 71% – про життя студентів за кордоном, 61% – про традиції та особливості побуту, 41% – про політику та історію країни. Студенти виявили стійкий інтерес до культури (мистецтва, музики) країни, мову якої вивчають, до проблем освіти, молоді, туризму, спорту. Була виявлена залежність між рівнем сформованості пізнавальних інтересів і рівнем успішності студентів: чим сильніша мотивація, тим вища результативність навчальної діяльності. При визначенні мотивів свого інтересу до іноземної мови студенти, як показали наші спостереження, виходили з таких міркувань: 1) практичне значення предмета ( зв'язок з майбутньою професією, можливість оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками); 2) легкість засвоєння інформації та рівень викладання іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі; 3) власні уподобання. Усе це засвідчило, що коли студент усвідомлює наявність інтересу до іноземної

мови, то починає активно вивчати її. Значну роль в активізації інтересу до іноземної мови відіграють різноманітні чинники, серед яких основними ми визначаємо викладачів, позитивні емоції на занятті, розширення тематики і сфер спілкування, творчі форми роботи на заняттях, засоби масової інформації тощо.

Аналіз результатів констатувального експерименту (зрізу) допоміг визначити стан соціокультурної компетенції студентів факультету іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова та студентів Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка філологічного факультету, про який йдеться нижче. Під зрізом ми розуміємо навчальні тести будь-яких видів, що дають можливість зробити об'єктивну фіксацію , якісний та кількісний аналізи та обробку результатів того чи іншого етапу навчання (Е.О.Штульман, О.Я.Савченко). У науковій літературі існують різні види класифікацій тестів. У нашому дослідженні використовувалась та, за допомогою якої можна було описати якості зрізу саме країнознавчих знань студентів IV-V курсів [106, 44]. Відповідно до цієї класифікації обраний нами тест за основною метою використання є констатувальним, за структурою побудови – простим ( однорідним), за змістом – тестуванням знань, за формою виконання – письмовим, за умовами та місцем проведення – аудиторним, за технікою організації та проведення – немашинним, за способом підготовки тесту та кількісної обробки даних – стандартизованим. Зріз був проведений у жовтні 2000 р. у країнознавчого тесту з вільною формою відповідей.

Метою процедури тестування було виявлення рівня сформованості базових країнознавчих і знань студентів четвертого та п'ятого курсів. За результатами цього тесту, відповідно перевірялася гіпотеза про наявність у студентів певного рівня цих знань. Тест був запропонований у друкованому вигляді англійською мовою й виконувався кожним студентом індивідуально. Перед проведенням констатувального зрізу країнознавчих знань студентів у кожній групі експериментатором – автором цього дослідження був проведений усний інструктаж, який детально пояснив процедуру виконання тесту та вимоги до відповідей. Оцінюванню підлягали лише відповіді, які були висловлені англійською мовою.

У відповідності до основної мети дослідження, гіпотези, мети та об'єкту зрізу був розроблений тест, зміст якого певною мірою відбивав сутність країнознавчої компетенції як складової соціокультурної компетенції. Зокрема, пропонувалося тестування: усталених країнознавчих знань; знань про культуру країни; фонових знань; знань і умінь використання лінгвокраїнознавчої інформації.

У відповідності до визначеного об'єкту тестування знань про країну, мова якої вивчається, пропонувалися такі параметри тестування (див.: Додаток Е.1.1).

*Географічні та кліматичні параметри*. Визначення рівня знань студентів про поширення мови, що вивчається у світі.

*Внесок країни у світову культуру*. Визначення рівня знань про культуру країни та її місце у світовій цивілізації.

*Історія країни*. Визначення рівня обізнаності на рівні історичних фактів.

*Реалії сучасного життя*. Визначення рівня знань про явища сучасного життя країни.

*Спосіб життя*. Визначення рівня розуміння сутності різниці у способі життя носіїв іноземної мови та носіїв рідної для мови.

Наступним етапом констатувального зрізу стала обробка результатів тестування. Тест складався з 25 питань. Оцінювання здійснювалося таким чином:

**Таблиця 2.1.1. Співвіднесення балів з відсотками та оцінками**

| % | 100% (5) | 50% (4) | 25% (3) |
|---|---|---|---|
| Бали | 21-25 | 11-20 | 0-10 |

Були отримані такі результати (див. табл. 2.1.2.):

**Таблиця 2.1.2. Результати тестування**

| Відповіді | Студенти | % |
|---|---|---|
| 0-10 – 25% | 28 | 31% |
| 11-20 – 50% | 54 | 61% |
| 21-25 – 100% | 7 | 8% |

Результати тестування засвідчили недостатній рівень знань студентів про Велику Британію, оскільки більшість студентів (61%) змогли дати повні відповіді лише на 50% запропонованих завдань. Превалюють країнознавчі знання загального характеру. У студентів майже не сформовано вміння чітко виділяти інформацію про Велику Британію, що міститься у різних навчальних предметах, і співвідносити її з комунікативною метою вивчення іноземної мови у контексті культури народу-носія мови, а також вміння застосовувати країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання, отримані на заняттях з інших предметів, а також у самостійній роботі. Усе це дозволило висунути припущення, що по-перше, у студентів IV-V курсів формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови переходить в якісно нову стадію, яка характеризується синтезом всього раніше набутого, поглибленням міжпредметних зв'язків; по-друге, на основі країнознавчої й лінгвокраїнознавчої компетенцій базового рівня у майбутніх учителів іноземних мов має формуватися розуміння культури і національної самосвідомості народу-носія мови. Відтак, на наш погляд, завданням викладача на заняттях з іноземної мови, є формування стійкого пізнавального та комунікативного інтересу до мови в цілому, вплив на характер, стійкість, рівень розвитку пізнавального інтересу і його стимулювання у змісті навчального матеріалу (поглиблення засвоєних знань, їхня практична значущі сть, новизна текстів, їх розмаїття, автентичність та актуальність тематики і т.ін.), самого процесу навчання (проблемна спрямованість навчання, нові способи діяльності, різноманіття форм самостійної роботи, творчий підхід і практична значущість здобутої інформації) і, нарешті, атмосфери спілкування на заняттях ( хоча воно не є безпосереднім джерелом пізнавального інтересу), яке значно впливає на розвиток пізнавального інтересу.

Атмосфера спілкування, що зумовлює бажання висловити своє ставлення до навколишнього світу, дістати задоволення від спроби розкрити свої можливості та від успішного виконання дій, досліджується в роботі В.Е.Краснопольського [133]. Автор порушує складні психолого-педагогічні питання навчання іноземної мови, приділяючи особливу увагу різноманітним емоційним мовленнєвим виявам студентів. Сприятлива атмосфера спілкування завдає студентові почуття радості від його можливості вступити в інтеракцію з друзями, колегами по групі й викладачем,

повідомити їм про щось нове, розкрити свої творчі здібності.

В основу будь-якої творчої діяльності покладено прогноз, припущення її ймовірних результатів. Отже, засвоєння студентами теоретичного матеріалу на творчому рівні неодмінно передбачає його прогнозування. Прикладом такого прогнозування на елементарному рівні можуть бути відповіді на завдання кросворду . У цьому разі пошук здійснюється на основі заданих орієнтирів і використання раніше засвоєних знань.

Досить цікавим, на наш погляд, є підхід С.В.Козак, концептуальна ідея якого полягає в оптимальному поєднанні репродукування й прогнозування [123]. Прогнозування можливе лише на основі репродукування. Наприклад, не можна дати відповіді на завдання кросворду, якщо не мати достатнього запасу знань і якщо не буде надано певної репродукованої інформації (необхідна кількість букв прогнозованого слова, його значення, розміщення на матриці кросворду тощо).

І тому, навчальні заняття слід організувати так, щоб кожен студент засвоював інформацію на основі використання доступного для нього достовірного й чіткого прогнозу. Тоді навчальна діяльність студента буде справді творчою, від якої він буде насолоджуватися.

Таким чином, педагогічний прогноз розвитку пізнавальної діяльності студентів повинен точно розрахувати її перехід від репродуктивного рівня до продуктивно-перетворювального, від продуктивно-перетворювального до творчого. Перехід цей стає можливим лише тоді, коли студенти будуть підготовлені до нього, тобто, будуть мати певний комплекс знань, умінь і навичок, у тому числі репродуктивних і творчих.

Коли студент має справу з репродукованою інформацією, як відзначає І.О. Зимня, перед ним постають такі завдання [99, 270]:

а) розпізнати, збагнути й осмислити інформацію;

б) систематизувати, відібрати найголовніше й запам’ятати;

в) застосувати здобуті знання на практиці.

У накопиченому досвіді пізнавальної діяльності студентів спостерігаються три основні репродуктивні способи засвоєння знань [56]:

1) спосіб осмисленого, буквального або приблизного запам’ятовування формулювань, висновків, правил, текстів шляхом кількаразових повторень;

2) запам’ятовування навчального матеріалу шляхом багаторазового застосування на практиці;

3) запам’ятовування навчального матеріалу через перекодування узагальнених й абстрактних форм.

Менш оптимальний, проте широко застосовуваний перший спосіб. Більш оптимальний і також широко застосовуваний – другий, і найоптимальніший, проте майже не розповсюджений – третій, який за своєю сутністю наближається до творчого способу засвоєння репродукованих знань.

У процесі творчого опрацювання теоретичного матеріалу через прогнозування перед студентами постають дещо інші завдання, а саме: самостійно розпізнати й описати явище; пояснити його зв’язки й відношення (довести закономірний характер цих зв’язків і відношень); на основі цього сформулювати правила перекодування цього явища.

Успішне вирішення цих завдань залежить від того, якою мірою студенти обізнані з методами наукового пізнання: загальними й специфічними, емоційними й раціональними, експериментальними й логічними.

Межа між репродукцією і творчістю є умовною й рухливою. Вона виявляє себе по-різному в різних зонах і видах діяльності, зокрема й пізнавальної. Кількість елементів у кожній ланці діяльності також умовна – їх може бути мало або багато, але вони завжди є. Якісний перехід від одного типу до іншого залежить від накопиченої кількості елементів у попередній ланці. Чим більше накопичується елементів творчості всередині репродукції, тим ближче якісний перехід до нового типу пізнання – творчого.

З огляду на це, процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов необхідно організувати так, щоб він відповідав цим закономірностям. У кожному конкретному випадку має бути встановлене оптимальне співвідношення репродукування й прогнозування знань і умінь, яке б відповідало реальним умовам і можливостям студентів, специфіці досліджуваного.

Коли йдеться про застосування знань на практиці (виконання вправ, написання творів, переказів), межа між репродукуванням і творчістю простежується чітко. У цьому разі процес пізнання цілком відповідає визначеним закономірностям. Якщо говорити про теоретичні знання, то тут, на жаль, ці закономірності, як правило, не діють. Теоретичний матеріал вивчається в основному репродуктивним способом, і самостійна творчість тут не є доречною – наявні лише елементи творчості, наприклад, при проблемному викладі матеріалу .

Реалізація творчого потенціалу особистості студента можлива через створення сприятливих психолого-педагогічних умов для її навчально-виховної діяльності, що потребує, в свою чергу, врахування особливостей особистісного розвитку студента. Причина криється в тому, що творча діяльність людини тісно пов’язана з наявністю у студента певних якостей: відповідного рівня інтелектуальних здібностей; уміння аналітично оцінювати інформацію, адекватно реагувати на неї; нестандартності мислення; розвинутої інтуїції; самостійності і т.ін.

Результати психологічних досліджень (Б.Г.Ананьєв, С.І.Архангельський, Л.С. Виготський, П.Я.Гальперін, С.Л.Рубінштейн) студентського віку підтверджують наявність перцептивних (увага, сприйнятливість, вразливість) та інтелектуальних ( знання, розвиток пізнавальних здібностей, здатність узагальнювати, виділяти головне, суттєве) якостей особистості студента [8; 12; 64; 69; 215]. Крім того, Б.Г. Ананьєв характеризує цей вік як сприятливий період розумового розвитку, найбільш плідний для формування знань, умінь і навичок наукового й професійного розвитку, вдосконалення всебічної розумової культури. Саме в цей період особливо активно розвиваються всі психічні властивості, виявляється творчість [8].

Проведений вибірковий, у контексті досліджуваної нами проблеми, аналіз наукових і навчально-методичних джерел з метою з’ясування психологічних характеристик студентства, які впливатимуть на формування соціокультурної компетенції, засвідчив, що цей вік характеризується певними об’єктивними змінами в житті студента: усвідомлення студентом відповідальності і прагнення до неї; виникнення змін у його мотивах, цінностях, цілях, планах; близьким завершенням вищої освіти; „особистісні перспективи”; розширенням соціальних

контактів [8; 18; 61; 104; 137; 214; 217; 244; 252].

Студентство визначається як особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої (університетської чи інститутської) освіти. Студентський вік, як і будь-яка інші стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Це особливий віковий період „пізньої юності – ранньої зрілості" від 17 до 22 років, який, у свою чергу, розподілено ще на два періоди – від 17 до 19 років (молодші курси) та від 19 до 22 років (старші IV-V курси) (І.О.Зимня).

В соціально-психологічному аспекті студентство відрізняється від інших груп населення найвищим рівнем освіти та пізнавальної мотивації, найактивнішим споживанням культури. За Т.Н.Стьопкіною, найактуальнішою для життєвих потреб студентів, для їхніх вікових і інтелектуальних запитів визнано навчально-пізнавальний і професійно орієнтований тип мотивації [244]. Молодість є віком вирішального професійного самовизначення, яке майже завжди поєднується з глобальнішою життєвою перспективою: суто глибинними, внутрішніми проблемами самопізнання, самореалізації, самотворення (Т.М.Титаренко) [252].

Студентський вік, відкриваючи ступінь індивідуалізації, співпадає з періодом кризи юності (В.І.Слободчиков) [236]. Ця криза, з одного боку, пов'язана з входженням у новий спосіб життя, залученням до ціннісно-значущих форм діяльності, зокрема професійної, а з іншого, є фактичним розривом ідеалу й реальності, який можна подолати лише практично – в реальному самовизначенні. Ступінь індивідуалізації як особливий етап у духовному житті пов'язано з пошуком свого місця у світі, залученням до нього, із формуванням власного світогляду, із визначенням своєї самобутності та унікальності. У студентському віці розпочинається становлення справжнього авторства у визначенні й реалізації власного погляду на життя. В цей період актуалізуються питання про призначення людини і про власне „Я", що виступає джерелом інтересу до власних проблем, психології самопізнання й самовиховання (Н.І.Рейнвальд). У зв'язку з домінуванням у свідомості студентів екзистенціональних питань про обрану професію, передусім, акцентуються питання призначення й суті професії, її культурної й суспільної цінності, професійних норм, способів визначення. Серед низки основних якостей студента рекомендовано передусім формувати працьовитість, а навчальний процес організовувати так, щоб студент працював із повним напруженням сил (А.І.Крупнов) [137].

У ході психологічного дослідження особистості майбутніх учителів іноземних мов під час проходження двомісячної педагогічної практики дослідниками (І.О.Баклицький, О.П. Баклицька) [18] виявлено психологічні особливості студентів, які впливають на педагогічний процес, як-от: система співвідношення особистості, рівень особистої зрілості, система мотивації. Зокрема, 85,2% студентів-практикантів прагнуть реалізувати майбутні плани й ідеали; ідеалу вчителя-фахівця слідують завжди 35, 6%, по можливості - 79%, не слідують 39, 7%. Практиканти здебільшого зорієнтовані на продовження педагогічної діяльності, практиканти-чоловіки – на наукову діяльність.

Важливим, на наш погляд, є врахування особливостей *інтелектуальної діяльності* студента – його мислення, пам'яті, уваги, уяви та його емоційно-

вольової сфери. Структура інтелекту динамічно змінюється не тільки в процесі всього вікового розвитку, але й усередині самого студентського віку. В 18-21 рік кореляційна плеяда з різних функцій (пам'яті, мислення, сприймання, уваги) виступає у вигляді ланцюга зв'язків, тоді як у 22-25 років утворюється складний розгалужений комплекс, який групується навколо двох центрів – мнемологічного ( єдина структура пам'яті та мислення) й атенційного (фактор уваги).

В період студентства деякі психічні функції знаходяться в умовах оптимального навантаження, посилюються мотивація й операційні перетворення. Особистісні якості студентів, у свою чергу, значною мірою зумовлюють здійснення ними іншомовної *комунікативної діяльності* (В.В.Рижов) [217]. Відповідно, формування особистості студента (як основне соціальне завдання освіти) співвідноситься з організацією його учіння як педагогічного спілкування, в ході якого викладач разом із студентами висуває й вирішує засобами іноземної мови комунікативно-пізнавальні завдання аргументації, доказу, переконання, обґрунтування, осмислення тощо. Обґрунтований вибір змісту й послідовності цих завдань дозволяє викладачу цілеспрямовано навчати студента на іншомовному матеріалі усвідомлювати, вербалізувати і послідовно виражати свою точку зору, погляди, оцінки, ставлення. Водночас у студентів розвиваються комунікативні й соціокультурні вміння й навички, при реалізації яких студенти зустрічаються з певними труднощами. В умовах здійснення соціально орієнтованого навчально-педагогічного спілкування студенти відчувають труднощі через незвичність публічних виступів (49%); через відчуття невідповідності того, що відбувається, їхньому інтуїтивному уявленню про те, як це повинно бути; через скованість жестів , рухів, загальної поведінки (71%) (Л.А.Поварницина) [204].

Л.А.Поварницина виділено шість груп труднощів спілкування студентів: 1) труднощі, пов'язані з невмінням поводитися, незнанням, що і як сказати; 2) труднощі, зумовлені недостатньою сформованістю власне перцептивного аспекту спілкування; 3) труднощі, зумовлені нерозумінням і неприйняттям партнером спіл кування мовця; 4) труднощі, зумовлені відчуттям сором'язливості та невпевненості мовця; 5) труднощі, пов'язані з переживанням незадоволення, навіть роздратування щодо партнера спілкування; 6) труднощі, зумовлені загальним незадоволенням людини спілкуванням.

Говорячи про студента, майбутнього вчителя іноземної мови й іншомовної культури, не можна залишити поза увагою одну з його найсуттєвіших соціальних характеристик – *культуру мовленнєвої поведінки*, яка є проявом поведінкової та загальної культури людини, що співвідноситься з її внутрішньою культурою, освітою, вихованням (І.О.Зимня). Як багатоаспектне явище культура мовленнєвої поведінки включає такі складники: 1) культуру мовленнєвого етикету як макросистему національно специфічних вербальних одиниць, прийнятих і продиктованих суспільством для встановлення контакту між співрозмовниками, підтримки спілкування у вибраній тональності; 2) культуру мислення як процес формування й розв'язання мисленнєвих і комунікативних завдань; 3) культуру мови як упорядкованість в індивідуальному досвіді системи фонетичних, лексичних і граматичних засобів вираження думок; 4) культуру мовлення як спосіб формування й формулювання думок мовними засобами в процесі говоріння; 5) культуру як

сукупність всіх невербальних засобів (жестів, міміки, пантоміми). Загалом перші чотири складники культури мовленнєвої поведінки виражаються сукупністю професійних умінь людини при спілкуванні взагалі та професійно-педагогічному спілкуванні, зокрема: уміння швидко й правильно зорієнтуватися в умовах спілкування, правильно спланувати мовлення, вибрати зміст спілкування, знаходити адекватні засоби для передачі думок та забезпечувати зворотний зв'язок. При цьому в процесі вивчення іноземної мови І.О.Зимня радить виокремити кожний із складників культури мовленнєвої поведінки як предмет усвідомлення студентом, та самостійний об'єкт цілеспрямованого формування викладачем.

У студентському віці найінтенсивнішим є процес регулювання, накопичення, збереження, логічного переструктурування отриманих знань, проектування їх на майбутню практичну діяльність. Протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі у студента, майбутнього вчителя іноземної мови має сформуватися підґрунтя його професійної діяльності. Засвоєні в процесі навчання іноземної мови знання студента стають вже не предметом його спільної з викладачем навчальної діяльності, а засобом власної професійної діяльності.

Суттєвим показником студента як суб'єкта діяльності учіння слугує його вміння здійснювати всі форми й види цієї діяльності. Навчання студента як активного суб'єкта професійно спрямованої освіти передусім визначається мотивацією, зокрема, двома її типами – мотивацією досягнення та пізнавальною мотивацією. Саме остання, виникаючи в проблемній ситуації та розвиваючись при навчальній взаємодії й ставленні студентів і викладача, є підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності. В.М.Тимошенко [250] досліджено мотивацію досягнення у процесі вивчення майбутніми вчителями іноземних мов, вагомим показником росту якої (мотивації) є підвищення індивідуальної активності кожного студента на заняттях.

Студентові притаманне специфічне спрямування комунікативної й пізнавальної активності. Студентство як соціальна категорія характеризується професійним спрямуванням, ставленням до майбутньої професії. Тому, на думку І. О.Зимньої, до процесу навчання іноземної мови як майбутньої професійно-педагогічної діяльності доцільно постійно включати теми, проблеми для обговорення, ситуації, тексти для читання й аудіювання, що спроможні розширити знання студентів про їхню майбутню професійну діяльність [99]. Водночас важливо формувати у студентів не лише комунікативні й пізнавальні потреби, але й власне соціокультурну потребу в засвоєнні професійних знань та розвиткові професійних умінь та навичок.

Отже, пізнавальна діяльність, що засновується на творчій діяльності студентів формує стійкі пізнавальні мотиви. У процесі творчої діяльності виникають особливі переживання, усвідомлення власної значущості, задоволення від способів навчання іноземної мови, від успіху, а при вивченні іноземної мови ще й задоволення подолання складних питань, естетична насолода від здобутої в процесі інтерактивного спілкування або читання інформації іноземною мовою. Це стимулює розумову діяльність студентів, активізує їхній творчий потенціал, сприяє цілісності знань і спирається як на внутрішню, так і на зовнішню мотивацію.

Створення на заняттях ситуацій успіху шляхом інтеграції змісту навчання на основі використання міжпредметних зв'язків є наступною педагогічною умовою при формуванні соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. У навчальному процесі чимало рушійних сил, серед яких головною є сподівання на успіх. Головне завдання діяльності викладача полягає в тому, щоб створити кожному студентові ситуації успіху засобами іноземної мови.

Ситуація – це поєднання умов, що забезпечують успіх, а сам успіх – результат такої ситуації, яку створює педагог. Ситуація успіху може бути організована в різних видах діяльності: навчальній, позанавчальній, трудовій, естетичній [27, 39].

Ситуація успіху – це суб'єктивне переживання людиною (або групою) особистісних досягнень у контексті історії його життя. Тут йдеться не про продукцію глобальної світової культури, а про реалізацію конкретного плану особистості щодня на заняттях. Ситуація успіху не виникає там, де є порівняння одного студента з іншим, зіставлення однієї групи з іншою: особистість розвивається нерівномірно, і хтось при такому порівнянні завжди буде відставати, а тому не буде відчувати своїх потенціальних можливостей та особистісного успіху . Свого часу К.Д.Ушинський звернув увагу педагогів на неприпустимість такого педагогічного прийому [263]. Ситуація успіху індивідуальна й суб'єктивна. Її переживає як студент зі слабкою успішністю, так і студент із високою продуктивною діяльністю. Успіх може бути короткочасним, тривалим, постійним, може супроводжувати все життя людини. Це залежить від того, що лежить в основі успіху [27].

У процесі формувальної частини експерименту було помічено, що навіть разове переживання успіху може докорінно змінити психологічне самопочуття студента, різко змінити ритм і стиль його іншомовної діяльності та взаємин з оточенням. Успіх у навчанні іноземної мови – єдине джерело внутрішніх сил студента, що дає йому енергію для подолання труднощів, сприяє бажанню вчитися. А.С.Бєлкін розглядає успіх як поняття складне, неоднозначне, що має різне тлумачення [27].

*З соціально-психологічної точки зору*, успіх – це оптимальне співвідношення між очікуваннями викладача, особистості й результатами її діяльності. Кожен член спільноти завжди оточений системою так званих експектацій (очікувань) його вчинків, дій, лінії поведінки. Зрозуміло, і сама особистість чекає на рідних, близьких , однолітків, членів тієї формальної або неформальної групи, до якої входить людина. Людина чекає на певні дії, в яких задовольняються її сподівання (або побоювання), і цього ж чекають від неї [151, 6].

Коли чекання особистості збігаються або перевершують чекання оточення, небайдужого для особистості, можна говорити про успіх. Коло людей, думка яких неоднакова для особистості, може змінюватися, проте суть успіху при цьому лишається незмінною.

*З психологічного погляду*, успіх – це переживання стану задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість у своїй діяльності або збігся з її чеканнями, надіями, або їх перевершив. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, нові сильніші мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. У тому разі, коли успіх є постійним,

може відбутися так звана ланцюгова реакція, що розкриває імпліцитні можливості особистості і має невичерпний заряд духовної енергії людини.

*З педагогічної позиції*, В.І.Бондар визначає ситуацію успіху як цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і колективу в цілому [40].

Перш за все важливими є навчальні досягнення студента. Саме ця діяльність визначає його подальше життя, ставлення до викладачів, батьків, однолітків і до самого себе. Дослідження показують, що основним мотивом творчості є прагнення людини до поліпшення результатів діяльності. Тут виявляється потреба в успіху як одна з фундаментальних соціальних потреб особистості. Вона характеризується як постійне вдосконалення людини, прагнення перевершити вже досягнутий рівень, зробити щось краще, ніж раніше, оригінально знайти певний інтерес, зокрема й до вивчення іноземної мови. Упевненість в успіху сприятливо впливає на розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Головною умовою педагогічного створення ситуацій успіху є атмосфера доброзичливості в аудиторії протягом усього заняття, але особливо в перші хвилини інтелектуальної роботи. Реальною допомогою студентові у досягненні успіху є так названа прихована інструкція іноземною мовою, що призначається суб'єкту для ініціювання уявного образу майбутньої діяльності та шляхи її виконання. Це є певним результатом продуманої, підготовленої стратегії й тактики викладача. Створити ситуацію успіху викладач іноземної мови може за допомогою широкого спектру прийомів та методів емоційного стимулювання таких як: заохочення, похвала, висловлення впевненості у знаннях студента і т.ін., а також допомога викладача здолати неуспіх студента шляхом залучення допоміжних засобів зняття напруженості.

Діалектичний підхід до оцінки будь-якого педагогічного явища завжди передбачає опозиційний розгляд: успіх/неуспіх, знання/незнання, везіння/ невезіння ... Прагнення до успіху становить спосіб подолання незнання... „Неуспіх (власний) любити не можна, задоволення він не приносить, проте його слід поважати" [145, 74].

Ситуація неуспіху антиномічна ситуації успіху, адже тут людина переживає невезіння, недосягнення бажаного, неотримання очікуваного, нереалізованість потенцій, незадоволення собою. Слід відзначити стимулюючу роль неуспіху в деяких ситуаціях з урахуванням особливостей особистості студента, його здатності до подолання невдач, до подолання перешкод. У таких ситуаціях неуспіх, як і успіх, формує особистість. Створення ситуації неуспіху потребує певної майстерності. Використовувати ситуацію неуспіху слід дуже продумано й обережно.

Для ситуацій успіху в процесі навчання чільне місце займають *міжпредметні зв'язки*. Практична значущість здобутих знань залежить від того, наскільки широко вони застосовуються в різних сферах. Міжпредметні зв'язки сприяють ефективності процесу навчання іноземної мови в цілому і виконують властиві для них функції [ 139; 159; 163].

У своїй *освітній* функції реалізація міжпредметних зв'язків у процесі навчання іноземної мови сприяє розумовому розвиткові студентів, формуванню картини світу, загальній ерудиції. Іноземна мова актуалізує наявні знання з історії,

географії, літератури, культури тощо.

Міжпредметні зв'язки в аспекті *розвивальної* функції вдосконалюють навички оперування способами пізнання загальнонаукового характеру: абстрагування, моделювання, аналогії, узагальнення, конкретизації і т.ін., а також впливають на формування системного мислення. У студентів формується новий спосіб мислення, уміння співвідносити частину і ціле, аналізувати частину з позиції загального. Формується також уміння комплексного застосування знань, умінь і навичок та пошуки раціональних шляхів розв'язання складних пізнавальних завдань.

Наукове обґрунтування *суспільної* функції іноземної мови дозволяє відобразити в лінгвістичних курсах дві протилежні тенденції іноземної мови: її тяжіння до стабільності, що сприяє розумінню мови в процесі спілкування, і водночас тенденцію до мінливості й розвитку, зумовлену необхідністю відбити в мові пізнавальну роботу безперервного людського мислення.

*Виховна* функція міжпредметних зв'язків передбачає пошук механізмів, за допомогою яких здійснюється пізнання, актуалізація якостей особистості, в яку систему склалися факти й теорії у свідомості студента, яку оцінку вони дістали з його боку, як вплинули на світогляд, емоційну й вольову сфери особистості. Мова є суспільним явищем, яке дає різноманітний матеріал для виховної роботи зі студентами, передусім у напрямах збереження мови, культури мови, ставлення до своєї історії, збереження пам'ятників усної народної творчості й т.ін.

Отже, міжпредметні зв'язки повинні враховуватися не тільки як дидактичний принцип, а як активна форма організації навчального процесу. На їх основі можна формувати у майбутніх учителів навички творчого пошуку, розширювати кругозір і виховувати стійкість пізнавальних інтересів.

Міжпредметні зв'язки виконують функції узагальнення знань на міжпредметному рівні, формування системного мислення, цілісного світогляду й цілісності знань, умінь і навичок студента. Вони дозволяють виховувати у майбутнього вчителя іноземної мови готовність до здійснення міжпредметних зв'язків у подальшій педагогічній діяльності [163]. Реалізація міжпредметних зв'язків відбувається через виявлення спільності знань і умінь з іншими предметами , отриманих студентами, синтезом набутих знань, умінь і навичок та їх подальшим застосуванням відповідно до соціальної ситуації та з необхідною корекцією та переорієнтацією.

Отже, проведене нами вивчення ретроспективних міжпредметних зв'язків іноземної мови з іншими предметами дає підстави стверджувати, що за умови реалізації фактичних міжпредметних зв'язків і використання закладеного в суміжних навчальних предметах (країнознавство, зарубіжна література, історія, культурологія та ін.) англомовного потенціалу студенти оволодівають певним обсягом країнознавчих, лінгвокраїнознавчих та соціолінгвістичних знань і умінь, які конкретизуються і доповнюються на заняттях англійської мови та в процесі самостійної роботи, де ці аспекти реалізуються послідовно.

Складовою частиною будь-якого педагогічного процесу є також допомога і контроль. Допомога реалізується через надання консультацій і додаткових інструкцій, що дозволяють студентам здійснювати самостійну діяльність у всіх її виявах: в адекватності способів виконання, усвідомленні проблем і способів їхнього

подолання, в творчості. Виявлення конкретних труднощів кожного студента становить основу ефективної допомоги в процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах засобами іноземної мови і дозволяє застосовувати різні методичні прийоми з їх подолання, як-от: додаткові роз'яснення й інструкції, індивідуальний добір вправ або текстів за рівнем складності і з урахуванням пізнавального інтересу студентів. Контроль дозволяє діагностувати реальний рівень соціокультурної компетенції і на базі здобутих даних розробити стратегію й тактику подальшого його підвищення, корегуючи процес засвоєння й формування знань, умінь і навичок. Він реалізується в процесі навчання з дотриманням таких дидактичних вимог:

- систематичності, що виявляється в послідовності, ритмічності з постійним ускладненням завдань;
- індивідуалізації та диференціації, спрямованих на виявлення кількісних і якісних розбіжностей у знаннях, уміннях і навичках; цілеспрямованості й об'єктивності, що враховує як рівень розуміння текстів студентами, так і ступінь самостійності виконуваних дій з читання, розуміння, передачі змісту тексту.

Контроль здійснюється регулярно і може бути поточним (оперативним), тематичним (проміжним) і підсумковим. Кожний з видів контролю виконує усі функції (функція зворотного зв'язку, оціночна, навчальна, розвиваюча функції), властиві контролю, але залежно від виду має особливе значення і виступає домінуючою. За формою організації контроль може бути індивідуальним або фронтальним (груповим); за характером оформлення відповіді – усним або письмовим; за використанням рідної мови – одномовним або двомовним. Окрім того, виділяється також контроль з боку викладача, контроль з боку студента, взаємоконтроль, самоконтроль та його форми – опосередкований контроль і самокорекція знань.

Контроль передбачає різні засоби перевірки знань: тестування, анкетування, бесіда, іспит, педагогічний моніторинг. А оскільки основним завданням при навчанні іноземної мови є формування вміння мовленнєвого спілкування засобами системи мови, оволодіння навичками та вміннями використання іноземної мови у найважливіших ситуаціях міжкультурного спілкування, то застосовуються комунікативні способи контролю, спрямовані на розуміння почутого або прочитаного й коригування розуміння.

Особистість майбутнього вчителя формується в колективі, в практичній діяльності, у взаємодії з іншими людьми. Зважаючи на це методологічне положення, розглянемо наступну умову формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов педагогічного університету – колективну комунікативну діяльність майбутніх учителів іноземних мов.

Проблема організації навчання з урахуванням творчої, комунікативної колективної діяльності студентів останнім часом активно досліджується (К.Я.Вазіна , С.С.Вітвицька, М.Б.Євтух, А.К.Маркова, А.В.Мудрик, В.О.Ядов та ін.).

Тут слід підкреслити, що спілкування "викладач-студент" завжди доповнюється спілкуванням „студент-студент", що зумовлюється суспільним характером навчальної діяльності. Оптимізація спілкування у форматі „студент-студент" розкриває значні резерви не лише для підвищення ефективності навчання

конкретному навчальному предметові (в нашому випадку – іноземної мови), а й для здійснення основних завдань розвитку, формування особистості студента через навчальний процес, зокрема у навчальному колективі [146].

Це виражається, зокрема, в тому, що в умовах співпраці більш успішно вирішуються надскладні розумові інтерактивні завдання (Г.О.Китайгородська), краще засвоюється новий матеріал (І.О.Зимня, З.І.Кличникова та ін.). У роботах В.Е. Краснопольського доведено вплив групової роботи на активізацію й мотивацію учнів, на підвищення рівня їхніх комунікативних умінь [133].

К.Я.Вазіна пропонує поєднувати колективну мисленнєву діяльність студентів із індивідуальними способами мислення, з організацією самостійного свідомого виправлення студентами своїх помилок, а також з розвитком комплексу умінь: орієнтацією в проблемній ситуації, раціональною організацією розумової діяльності і "автоматизацією" спеціальних, тобто предметних умінь [49].

Г.О.Китайгородська називає таку технологію навчання *методом активізації резервних можливостей особистості й колективу* [118]. Цей метод зумовлюється системою принципів. Основних принципів методу активізації чотири: 1) принцип особистісного спілкування; 2) особистісно-рольовий принцип; 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу; 4) принцип колективної взаємодії.

На нашу думку, принцип колективної взаємодії найбільш повно відповідає виділеній нами умові й реалізується в трьох аспектах [118]:

1) установці на колективну творчість студентів;

2) активній участі кожного студента у вирішенні завдань (колективна комунікативна діяльність забезпечує індивідуалізацію навчального процесу);

3) виборі студентом особистісно-значущого предмета взаємодії, продуктивного або рецептивного виду мовленнєвої діяльності.

Принцип колективної взаємодії визначається як такий спосіб організації навчального процесу, де студенти активно й інтенсивно спілкуються один з одним, обмінюючись навчальною інформацією, що сприяє розширенню знань, вдосконаленню навичок та вмінь кожного студента; між учасниками спілкування створюються оптимальні взаємодії і формуються характерні для колективу взаємовідносини, а умовою успіху кожного є успіх інших членів колективу.

Оцінюючи спільну навчальну дію як специфічну навчальну ситуацію, А.В. Петровський відзначає, що вона повинна відповідати таким вимогам: спільності мети; виконанню власної індивідуальної дії кожним; координації спільних дій; не пасивному додаванню загального результату діяльності [200].

Колективна комунікативна діяльність студентів у мовній групі визначається в даному дослідженні в такий спосіб. По-перше, перед групою студентів ставиться розумове завдання, розв'язання якого можливо лише за умови їхньої колективної роботи. По-друге, колективно вирішене завдання має загальний груповий результат (колективний монолог, полілогічне висловлення, дискусія, рольові та ділові ігри). Індивідуальні висловлення студентів при цьому є центральними за значенням для всієї групи.

У ситуації спільної роботи в групі розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема, дії контролю (самоконтролю) й оцінки (самооцінки). Завдяки

цьому навчальна співпраця сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності всіх їх компонентів.

У процесі реалізації цієї умови при формуванні соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов вважаємо, що головне місце повинно відводитись схемі рівнопартнерської, суб'єктно-суб'єктної навчальної співпраці викладача і студентів у спільному дидактичному розв'язанні навчальних комунікативно-пізнавальних завдань. Необхідно організувати навчальну співпрацю студентів у вирішенні навчальних завдань так, щоб формувався колективний суб'єкт і на основі принципу колективної взаємодії. Організація викладачем навчальної співпраці зі студентами реалізується в основному за допомогою організуючої, планувальної, позитивно стимулюючої і закріплювальної функцій і дій [88].

На наш погляд, викладач іноземної мови повинен мати такий комплекс якостей для успішного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов:

а) бути обізнаним не лише в сфері методики викладання іноземної мови, а й з культурою однієї або декількох зарубіжних країн, народи яких говорять тією або іншою іноземною мовою, яку вивчають студенти;

б) прищеплювати любов не тільки до національної культури, а й до зарубіжної, сприяючи осмисленню різних аспектів культури виучуваної мови;

в) знати етикетні форми мовленнєвої поведінки народів, мова яких вивчається, а також традиції та звичаї цих народів.

Викладачеві необхідні знання історії й літератури, культури, музики, образотворчого мистецтва й архітектури. Якщо педагог не здатний розкрити студентам світ іншомовної культури, він ніколи не досягне поставленої мети. Це може зробити лише ентузіаст свого предмета, жагучий і ревний збирач усього, що стосується культури країни виучуваної мови, виконавець, оповідач, творча особистість тощо.

В умовах групової взаємодії створюється спільний фонд інформації, до якого кожний з учасників-партнерів вкладає свою частку і яким користуються всі разом. Форми сумісної колективної діяльності, а також форми поведінки, що їх демонструє викладач – створення атмосфери доброзичливості, уважне ставлення до партнерів по спілкуванню, взаємодопомога – створюють оптимальні умови активізації потенційних можливостей кожного студента. Позитивний вплив групової співпраці на результат діяльності, на особистість студента і формування навчальної групи як колективу досягається за рахунок складних психологічних механізмів, що регулюють міжособистісну взаємодію. Серед них одне з важливих місць займають комунікативні ситуації у спілкуванні.

4. При виборі наступної умови у навчальному процесі будуть широко використовуватись комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування.

Комунікативними ситуаціями називають такі, які мовець здійснює відповідно до мети, мотивів і завдань мовленнєвого спілкування та згідно з соціальними і культурними нормами мовленнєвої поведінки, прийнятими у певному соціокультурному середовищі та наближену до реальності. Питання про ситуації спілкування і сфери комунікативної діяльності, на які потрібно орієнтувати студентів

у процесі спілкування достатньо широко висвітлені у науковій літературі з проблем загального мовознавства, соціолінгвістики, психології, лінгводидактики та методики навчання іноземної мови (І.Р.Гальперін, П.Я.Гальперін, Н.І.Гез, Н.І.Жинкін, І.О.Зимня , О.О.Леонтьєв, В.Л.Скалкін, Л.В.Щерба). Кількість можливих сфер спілкування, як і людської діяльності взагалі, визначити важко. У контексті навчання іноземних мов та згідно з загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [94] розрізняють такі сфери:

- *особисту* сферу (сферу особистих інтересів), яка охоплює приватне життя суб'єкта; центром цієї сфери є дім, сім'я, друзі, і яка охоплює індивідуальні заняття, хобі тощо;
- *публічну* сферу, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти і залучається до різноманітних видів діяльності з різними цілями;
- *професійна* сфера, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- *освітня* сфера, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі у певній освітній установі.

Під час експериментального дослідження було виділено такі необхідні комунікативні уміння студентів для спілкування у найбільш типових ситуаціях: встановлювати і підтримувати контакт у розмові; повідомляти і запитувати інформацію; спонукати партнера по спілкуванню до мовленнєвих і немовленнєвих дій; висловлювати свою думку і спонукати співрозмовника до відповідної реакції; обґрунтовувати власну точку зору і пропонувати співрозмовнику висловити свою; виражати почуття і спонукати співрозмовника до прояву власних почуттів ( власного ставлення); формувати на основі цих знань, умінь і навичок власного ставлення до проблемних завдань, співвідносити іноземну мову з наявним досвідом та вдосконалювати її.

Для формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов сприяли навчальні, навмисно створені комунікативні ситуації, що вимагали під час безпосередньо міжособистісного спілкування такі види робіт: встановлення соціальних стосунків, сприяння/допомога спілкуванню, спонукання, надання та запит інформації, вираження та виявлення певних відношень (ставлень), оцінки, висловлення особистої думки, стимулювали прагнення до постановки запитань, до дискусії, до самооцінки. Актуальними для соціокультурного спрямування є також уміння у здійсненні таких функцій, як-от: опис, розповідь, коментар, тлумачення, пояснення, інструкція, аргументація, переконання, обговорення, порівняння і т.п. Усі ці функції можна вважати типовими, а відтак вони можуть повторюватись у різних сферах і темах спілкування.

Для формування у студента позитивних мотивів і установок щодо іноземної мови, на нашу думку, необхідно активізувати навчання шляхом включення елементів вітагенного навчання, що становить сукупність навчально-виховних дій, заснованих на актуалізації здобутого раніше життєвого досвіду студентів і навчанні. При цьому навчання слід спрямувати на формування у студента уміння застосовувати здобуті знання для аналізу його практичних дій. Важливим моментом у становленні комунікативної позиції студентів є момент їхнього самовизначення – свідомий перегляд можливостей, що склалися в колишньому досвіді, свідомий вибір

нових способів і прийомів діяльності, відповідних новим завданням.

Розвиток комунікативних ситуацій здійснювався за допомогою системи завдань [154]: логіко-рефлексивних, дослідницьких і творчих.

Логіка виконання завдань співвідносилася з логікою розвитку процесів спілкування і відповідала послідовній роботі студента в системах: „Я й інші" (аналіз і оцінка джерела інформації, самовизначення) – „Я – інше Я" (самоаналіз і самооцінка власної діяльності) – „Я – концепція" (особистісне самовдосконалення - самокорегування).

Процес формування особистості, розвиток її духовного світу мають кілька планів. Це зумовлено різноманіттям відносин студентів з навколишнім світом. Тому формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов неможливо здійснювати лише в аудиторії, або шляхом залучення студентів у комплекс заходів, що проводяться позааудиторно. Важливу роль при цьому відіграє комунікативний досвід студента.

Комунікативний досвід студентів є предметом жвавого обговорення в психології, педагогіці й методиці як засіб успішного й свідомого опанування знаннями, подолання формалізму в навчанні, активізації студентів на засвоєння матеріалу і як дієвий засіб проблемного підходу до розв'язання пізнавальних завдань [27]. Сучасні стратегії навчання іноземної мови спрямовані на „діалог культур". Це передбачає орієнтування на досвід, інтереси, уявлення й потреби студентів під час навчання іноземної мови. Головна мета – навчити жити й мислити майбутніх учителів іноземних мов в умовах розмаїття культур, відчути себе частиною світової культури [37]. Необхідність прийняття до уваги соціокультурного оточення й особистісного досвіду продиктована ще й тим, що розуміння іншої культури можливо лише у зіставленні з культурою рідною, а життєвий досвід студента є, в свою чергу, базою для її збереження і розвитку.

Дослідники виділяють три види комунікативного досвіду студента:

а) досвід, що складається внаслідок особистої практичної діяльності й спілкування (навчання, інтереси, коло друзів, атмосфера спілкування, пріоритети);

б) досвід, набутий за повсякденного спостереження реальності (явища навколишньої дійсності, звичаї та їхній вияв, суспільний світогляд);

в) досвід, здобутий через засоби масової інформації.

На наш погляд, шляхи формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов повинні спрямовуватися на активне, системне спілкування студентів і виявлення тих джерел життєвого досвіду, що позитивно впливають на студентів (наприклад, престижу вивчення іноземної мови). Навчання іноземної мови за допомогою комунікативних ситуацій збагачує спілкування викладача і студентів, сприяє подоланню однобічності процесу навчання і перетворює студента з об'єкта навчально-виховного процесу на його суб'єкт. Урахування ситуативного навчання підвищує соціально значущу мотивацію вивчення іноземних мов, пізнавальний інтерес студентів до рідної й іншомовної культур.

У ході формувального експерименту становленню та прояву комунікативної позиції студентів сприяли навмисно створювані нами навчальні ситуації як-от: ситуації, які вимагали оцінки, рецензування, висловлення особистої думки студентами; ситуації, що стимулювали бажання студентів обґрунтувати чи довести

свою точку зору, розпочати бесіду (дискусію) та підтримати її; ситуації щодо мотивів вивчення іноземної мови, застосування набутих соціокультурних знань, умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Важливим моментом в оволодінні технологією спілкування, з нашої точки зору, є момент самовизначення студента, який розуміється як свідомий перегляд способів, засобів та прийомів мовленнєвої діяльності та застосування нових, що відповідають ситуації мовлення.

5. Ефективне формування соціокультурної компетенції буде можливе у разі використання спеціально підготовленого курсу, до змісту якого входять спеціально відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, також ілюстративний аудіовізуальний матеріал.

Одним із шляхів розвитку у майбутніх учителів іноземних мов системи країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань є презентація екстралінгвістичної інформації у вигляді так званих розмовних тем (топіків) та ситуацій. Результати вивчення наукової літератури та проведений аналіз роботи викладачів іноземної мови, а також власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що тематична організація навчального матеріалу є не завжди адекватною процесу спілкування у житті, не зовсім відповідає принципу активної комунікації. Інтенсивному формуванню соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов сприятиме, на наш погляд, проблемно-тематична (ситуативно-тематична) презентація країнознавчої та соціокультурної інформації. Тем для обговорення існує небагато, для них характерна повторюваність на кожному етапі навчання іноземної мови, однак у межах однієї теми можна сформулювати безліч проблем відповідно до вікових особливостей студентів, їх комунікативних потреб, досвіду та пізнавальних інтересів. Зазвичай, розмовна тема дещо абстрагована, ізольована від того, хто вивчає іноземну мову. Відтак, у практиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах існують непоодинокі випадки, коли розмовні теми заучуються студентами, а це, на жаль, не спонукає до мисленнєвої діяльності; не дає поштовху до активних розумових дій: аналізу, інтерпретації, порівняння, виділення головного, синтезу; унеможливлює свідоме перенесення студентами вже отриманих знань з однієї сфери спілкування до іншої, зі знайомої ситуації на неочікувану.

Поняття проблеми у комунікативно-орієнтованому навчанні пов’язується з комунікативним завданням, комунікативною інтенцією. Проблема вимагає від студента висловлення особистого ставлення до неї, що виступає мотивом для мовленнєвої діяльності як основи комунікативної діяльності. Якщо тема, за Ю.І. Пассовим, це потенційний запас соціального досвіду поки що не включеного у контекст власної діяльності [196, 101], то проблема з власним ставленням студента до неї становить основу засвоєння імпліцитних країнознавчих і соціокультурних знань ( діяльнісних, творчих, таких, що не заучуються, а активно засвоюються), необхідних для міжкультурної комунікації. Тому, ми вважаємо, що у навчальних програмах і підручниках розмовні теми повинні бути конкретизовані за рахунок комунікативно-орієнтованих проблем, які випливають із запропонованої теми.

Отже, враховуючи все вище зазначене, зауважимо, що зміст пропонованого ними спецкурсу повинен, по-перше, бути спрямованим не лише на розвиток базових, комунікативних умінь і навичок студентів, але на прилучення майбутніх учителів

іноземних мов до культури народу-носія мови, до національної та соціокультурної специфіки мовленнєвої поведінки у країні, мова якої вивчається. По-друге, він повинен формувати у студентів уявлення про різноманітні сфери сучасного життя країни і народу, його культуру, звичаї, традиції. При цьому розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов має відбуватися через постійний діалог української культури та культури іншого народу, внаслідок, чого активізуватимуться інтелектуальні здібності, знання й уміння та комунікативний досвід студентів. Усе висловлене дозволяє зрозуміти змодельований зміст спецкурсу як когнітивний, творчий, відкритий та особистісно орієнтований, такий, що відповідає сучасному змісту навчання іноземних мов. Пропонований спецкурс розрахований на 48 академічних годин для студентів IV-V курсів філологічних факультетів. Курс базується на таких загальнодидактичних принципах: розвивального та виховуючого навчання, науковості, наступності, наочності, системності, інформаційної достатності, компарації культур. Матеріал для спецкурсу добирався за ситуативно-тематичном принципом. Сегментизація кожної тематичної групи подавалась у вигляді зв'язного тексту з примітками й коментарями. (див. Додаток Е.1.2.).

| № | Тема | Форма заняття | Кількість годин |
|---|---|---|---|
| Теоретичний розділ | | | |
| 1. | Велика Британія. | Вступне слово викладача, бесіда, | 4 |
| 2. | Карта Великої Британії. | Відеопоказ з елементами гри | 4 |
| 3. | Монархія Великої Британії. | Проблемна бесіда, дискусія | 4 |
| 4. | Столиця і міста Британії. | Дискусія-відеопоказ | 4 |
| 5. | Мистецтво і культура Британії й України. | Доповіді студентів, бесіда | 4 |
| 6. | Політична система Британії. | Бесіда, ділова гра | 4 |
| 7. | Історія і видатні особистості України та Британії. | Доповіді студентів, круглий стіл | 4 |
| | | | 28 |
| Практичний розділ | | | |
| 1. | Складові частини Великої Британії: Англія, Шотландія, Уельс. | Телеміст | 4 |
| 2. | Визначні пам'ятки Лондона. Музеї і картинні галереї. | Навчально-дидактична гра: Екскурсія по Лондону | 4 |
| 3. | Британська молодь. | Рольова гра, бесіда, полілог | 4 |
| 4. | Система освіти Великої Британії та України. | Круглий стіл: конференція | 4 |
| 5. | Свята і традиції Великої Британії й України. | Дискусія, шоу-вікторина | 4 |
| | | | 20 |
| | | Разом: | 48 |

**Рис. 2.1.3. Тематичний план спецкурсу „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов"**

6. Навчальний процес буде спрямований на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та

комунікативних ситуаціях.

Відповідно до специфіки дисципліни „Іноземна мова” визначено предмет навчання: міжкультурна комунікація іноземною мовою. В основі сучасного розуміння міжкультурної комунікації лежать наукові ідеї У.Вайнрайха, Є.М. Верещагіна, В.Гумбольдта, В.Г.Костомарова, Г.Штейнталя, Л.Щерби, Р.Якобсона про взаємозв’язок „особистість-мова-культура”. Міжкультурна комунікація передбачає адекватне взаєморозуміння учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, мається на увазі взаєморозуміння на психологічному, мовному та соціокультурному рівнях. Розвиток здатності до міжкультурного спілкування безпосередньо пов’язаний з формуванням у майбутніх учителів іноземних мов соціокультурної компетенції, яка дозволить їм співвідносити свою культуру з культурою країни, мова якої вивчається, забезпечить можливість активного спілкування з представниками іншої соціокультурної спільноти.

Міжкультурна комунікація розглядається Є.М.Верещагіним і В.Г. Костомаровим як акт взаєморозуміння учасників спілкування, які належать до різних національних спільнот, при цьому знання тієї самої мови не гарантує цілковитого розуміння один одного. Причина – розбіжність культур [58].

У Програмі з іноземних мов [207] для студентів IV-V курсів з-поміж основних виділено такі теми, як „Молодь, її морально-етичні цінності”; „Життя і творчість відомих людей”; „Злочин і кара”; „Історичні й сучасні зв’язки народів різних культур”; „Новітні інформаційні технології у сучасному житті”; „Крос-культурне навчання іноземної мови”; „Мистецтво, наука, література, культура народу, мова якого вивчається” і т.ін. У зв’язку з цим рамки соціокультурної компетенції повинні бути досить широкими і не обмежуватися основними знаннями про країну виучуваної мови.

Досить часто трапляються ситуації, коли студенти, які вивчають іноземну мову, значно більше інформовані про особливості чужої культури, ніж своєї. Міжкультурна комунікація може відбуватися за наявності загальної лінгвокультурної бази, соціокультурної грамотності, що включає знання загальнолюдських цінностей на рівнях світової, національної й регіональної культур . Ці твердження потребують корегування змісту навчання іноземної мови, зокрема залучення культурологічного компонента у процес навчання.

Специфіка предмета „Іноземна мова”, його змістово-ціннісний потенціал дозволяють визначити такі аспекти соціокультурного компонента [207]:

1) духовні цінності;

2) інтелектуальні цінності;

3) соціокультурні цінності;

4) діяльність, спрямовану на реалізацію соціокультурної інформації в актах міжкультурної комунікації.

Прокоментуємо ці аспекти.

1. Аспект духовних цінностей у соціокультурному компоненті змісту навчання іноземних мов зорієнтовує багатьох викладачів іноземної мови на прагматичну спрямованість: навчання мови, а не іншомовної мовленнєвої діяльності

. Досить поширеним є міркування викладачів іноземних мов про те, що важливим є сам факт того, що студент говорить, а не те, що саме він говорить. Хоча відомо, що людина завжди здійснює мовленнєвий вчинок (саме мовленнєвий вчинок розглядається як одиниця іншомовного спілкування) з певною метою: переконати в чомусь, змінити щось, спонукати до чогось. Отже, сама природа іншомовної мовленнєвої діяльності, комунікації, тим більше міжкультурної, вимагає знання духовних цінностей. Досвід творчості, емоційно-ціннісного ставлення до життя, ідеали, смаки, світогляд мають становити основу соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов. Важко уявити обговорення таких проблемних тем, як „Скажи мені, хто твій друг", „Чи знайомі ми з Англією?", „Я хочу та буду вивчати іноземну мову", „Обмін ролями", „Секрет привабливості хорошого вчителя іноземної мови", „Я – ідеальний учитель іноземної мови", „Які ми – „нова генерація" українців?", „Цікавість – найкращий учитель", „Мій дім – моя фортеця" і т.ін. без урахування загальнолюдських цінностей.

2. Поняття культура праці є загальновідомим, за допомогою якого визначається характер доцільної, цілеспрямованої, оптимально організованої діяльності. Коли йдеться про засвоєння чужої мови, то проблема спеціального розвитку мовленнєвих механізмів, здібностей до опанування мовою (аналітичні, компаративні, прогностичні і т.ін.), навчання формуванню й формулюванню думки різними способами й засобами набуває особливого значення. Застосування індуктивних способів вивчення матеріалу, етимології резервів словника позитивно впливає на залучення студентів до інтелектуальних цінностей.

3. Соціокультурний зміст навчання іноземних мов передбачає знання національної культури, зокрема регіональної, національної культури країн виучуваних мов, світової культури. Аналіз програми з іноземних мов, підручників та посібників дозволяє виділити такі аспекти спілкування на заняттях: література, мистецтво, політика, історія, світова художня культура, культурологія. До розділу соціокультурних цінностей варто включити мовну й мовленнєву культуру, яка впливає на розуміння, усвідомлення, адекватне оцінювання соціокультурних реалій. Слід збагачувати лексичний запас студентів безеквівалентною та фоновою лексикою, реаліями, автентичним словником, різножанровими текстами.

4. Технологічний аспект соціокультурного компонента зумовлений значущістю навчання студентів прийомам знаходження й використання соціокультурних відомостей у процесі міжкультурної комунікації, вилучення соціокультурної інформації з текстів, коментування фактів, висловів, вираження особистісного ставлення до ситуацій соціокультурного контексту.

Основний спосіб здійснення міжкультурної комунікації – це діалог культур, для підтримки якого необхідні не лише сформовані іншомовні навички й уміння, але й знання культур своєї й іншої країни. Нехтування цього факту призводить до переваги частини вузькопрактичних завдань над соціокультурним змістом і загальнолюдськими інтересами в підготовці студентів, майбутніх учителів іноземних мов.

Розглядаючи специфіку предмета „Іноземна мова", ми, слідом за Ю.І. Пассовим, вважаємо, що цей предмет містить іншомовну культуру (не слід змішувати її з іноземною культурою, тобто з культурою країни виучуваної мови).

Під іншомовною культурою розуміється та частина духовного багатства (культури), яку має надати людині процес комунікативного навчання іноземної мови в навчальних, пізнавальних, розвивальних і виховних аспектах [195].

Узагальнюючи зазначені вище чинники і враховуючи потреби розвитку сучасного суспільства та сучасної вищої школи, як важливого її інституту, можна вважати головною метою навчання іноземної мови сучасних студентів, майбутніх учителів іноземних мов, розвиток у них здатності до міжкультурної комунікації, що стає особливо актуальним сьогодні у зв'язку з новою геополітичною ситуацією у світі та соціально-політичними змінами в нашій державі.

Таким чином, мета „навчання іншомовної культури" не перетворюється на самоціль, оскільки є засобом досягнення іншої, більш загальної, мети – розвитку особистості. Виходячи з цього, можна з упевненістю стверджувати, що іноземна мова є одним із найважливіших засобів формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Резюмуючи, зазначимо, що в цьому підрозділі розглянуто комплекс педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах й аргументовано вплив цих умов на ефективність процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

## 2.2. Засоби формування соціокультурної компетенції

Обґрунтувавши комплекс педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, вважаємо за доцільне розглянути засоби формування соціокультурної компетенції, за допомогою яких ці умови реалізуються конкретно на заняттях з іноземної мови.

Важливим компонентом моделі формування соціокультурної компетенції виступають засоби навчання. Поняття засобів навчання у дидактиці та у методиці навчання іноземних мов характеризуються як спільними, так і деякими відмінними рисами. Так, у дидактиці – це допоміжні матеріальні засоби з їх специфічними дидактичними функціями [40]. У методиці ж під цим терміном розуміють різноманітні матеріальні предмети, які допомагають вчителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням – успішно оволодівати нею [164, 55].

Засоби навчання є важливим невід'ємним компонентом навчального процесу з іноземної мови. До засобів навчання дидактикою висуваються певні вимоги, а саме: а) вони повинні виступати в матеріальній формі і виконувати свою основну функцію – бути засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності вчителя й діяльності учня у навчальному процесі; б) бути орієнтованим на цілі навчання; в) бути інструментом реалізації методів і прийомів, що застосовуються у процесі навчання; г) відповідати сучасним досягненням дидактики та методики і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання.

Відповідно до виконуваних функцій засоби навчання розподіляються на *основні* та *допоміжні*; *для вчителя* і *для учня*; *технічні* та *нетехнічні*. До основних засобів навчання відносять підручник, книгу для вчителя, технічні засоби навчання,

комп'ютерні програми, комплекти слайдів, діафільмів, аудіо- та відеокасет, таблиць тощо [164, 55]. Допоміжними вважаються: роздавальні навчальні картки (програми), карти, схеми, ілюстративний аудіовізуальний матеріал, журнали, афіші, реклами, картини (репродукції), фотографії тощо (М.В.Ляховицький, С.Ю.Ніколаєва, Ю.І. Пассов, Н.К.Скляренко).

Усі ці засоби призначені для студентів і мають реаліям сучасного життя, вимогам програм та бути зорієнтованими на основну мету навчання іноземних мов – розвиток здатності до міжкультурного спілкування. Отже, проаналізувавши наведені вище та інші визначення й характеристики засобів навчання, відповідно до напрямку дослідження будемо вважати засобами формування соціокультурної компетенції матеріальні предмети, за допомогою яких студенти отримують країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання та удосконалюють комунікативно-соціокультурні вміння: *підручник, тексти, технічні засоби навчання та дидактичні ігри*.

Роль підручника у формуванні соціокультурної компетенції студентів, майбутніх учителів іноземних мов, визначається не лише його традиційно панівним положенням серед інших засобів навчання, але і його поліфункціональністю, комунікативно-соціокультурним аспектом змісту його мовного та мовленнєвого матеріалу, вправ для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності.

У чинних підручниках з іноземної мови для студентів IV-V курсів вищих навчальних закладів під редакцією професора В.Д.Аракіна, які ще досить широко використовуються у практиці навчання у більшості вищих педагогічних навчальних закладів (про це, наприклад, свідчать результати вивчення цього питання у Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка), країнознавчий, і особливо лінгвокраїнознавчий й соціолінгвістичний аспекти вивчення мови, представлено досить обмежено. Порівняння їх тематики („Злочин і кара", „Складні діти", Книжки, які ми читаємо", „Людина та музика", „Мас-медіа та телебачення") з тією тематикою, що цікавить студентів, виразно показує невідповідність між інтелектуальним потенціалом сучасних студентів і змістом текстотеки підручника, обмеженим фактами та переповненим застарілою інформацією. З цього приводу доречно згадати наведений О.О.Леонтьєвим приклад ставлення людини, що вивчає мову, до таких малоінформативних текстів: „... перечитуючи (фрази) ... я познайомився англійською мовою з дивними істинами: що на тижні сім днів (я знав це і раніше) і що підлога знаходиться знизу, а стеля зверху ..." [142, 34]. Проведене нами анкетування студентів IV-V курсів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова так само засвідчило, що чинні підручники недостатньо сприяють задоволенню інтересу сучасних студентів до країни, мова якої вивчається, і тому, не підтримують на належному рівні позитивну мотивацію до оволодіння іноземною мовою як користувача, усвідомлюючи природу мови та розуміючи іноземну та рідну культури. Новітніми педагогічними дослідженнями доведено, що інтереси більшості (80%) українських студентів пов'язані з особливостями соціокультурного життя закордонних однолітків [253]. А такий матеріал майже відсутній у чинних підручниках.

На нашу думку, в умовах формування нової парадигми освіти під час навчання іноземних мов у сучасних вітчизняних підручниках і посібниках, методичних рекомендаціях викладачів, довідниках і словниках, автентичних матеріалах (включаючи матеріали Інтернету) мають бути цілеспрямовано посилені лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти вивчення мови з метою: а) послідовного ознайомлення студентів з країною, її культурним і соціальним контекстами; б) оптимізації засвоєння іноземної мови і розвитку комунікативної компетенції студентів (С.Ю.Ніколаєва, В.Г.Редько).

Отже, не заглиблюючись у складну проблему створення підручника, ми, спираючись на проаналізовану наукову літературу і досвід викладачів, висловимо деякі думки з цього приводу. На наш погляд, культурознавчий, лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти можуть бути реалізовані на різних рівнях: тематичному, лексичному, текстовому і функціонально-прагматичному.

Тематичний принцип подання країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації є традиційним для вітчизняних підручників з іноземної мови. З метою актуалізації цього принципу бажано було б у підручниках для вищої школи враховувати всі інформаційні канали, корегувати інформацію тими відомостями, які студенти отримують з інших навчальних предметів, аби запобігти її дублювання, тобто послідовніше реалізувати міжпредметні зв’язки. Окрім того, відбір країнознавчої та лінгвокраїнознавчої тематики повинен бути більше зорієнтованим на сучасне життя носіїв мови.

Кожна країнознавча та лінгвокраїнознавча тема матеріалізується у певній системі мовних одиниць, у тому числі з національно- і соціокультурним компонентом семантики, що передбачається реалізацією лінгвокраїнознавчого та соціокультурного компоненту підручника з іноземної мови на лексичному рівні. А тому значення відбору чітко окресленого мовного, насамперед, лексичного, мінімуму важко переоцінити. Він має здійснюватись за такими критеріями, як культурологічна, країнознавча і лінгвокраїнознавча цінність, соціокультурний потенціал, сучасність і загальновживаність у середовищі носіїв мови. Принагідно зауважимо, що питання, пов’язані з проблемами семантизації іншомовної лексики, відносяться до недостатньо розроблених у теорії навчання іноземних мов.

На текстовому рівні лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти підручника з іноземної мови реалізується у текстовому матеріалі, відібраному у відповідності до етапу навчання, комунікативних потреб студентів, соціальних сфер комунікативної діяльності.

На функціонально-прагматичному рівні країнознавчий, лінгвокраїнознавчий і соціокультурний аспекти підручника можуть бути представлені у системі комунікативних вправ і завдань, метою яких є закріплення лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань і розвиток комунікативно-соціокультурних умінь студентів.

Як окремий провідний засіб формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов виступають тексти, що базуються на психолінгвістичних засадах [81; 100; 128; 216;238; 255]. Текст розглядається як одиниця комунікації породження комунікативно-пізнавальної діяльності, як „будь-який мовленнєвий уривок, усний чи письмовий, який ті, хто вивчає мову, отримують (сприймають), продукують або ним обмінюються”. У навчання

спілкування він виступає засобом такого навчання. Лінгвокраїнознавчі вимоги до змісту навчальних текстів були сформульовані Є.М.Верещагіним та В.Г. Костомаровим. Це – країнознавча вірогідність, сучасність, типовість змісту, актуальний історизм (відображення історичних фактів, загальновідомих і актуальних для носіїв мови) [58, 142-144]. Відповідно до мети та предмета нашого дослідження, нам уявляється, що зазначений перелік слід доповнити такими критеріями, як інформативність; ідейно-виховна цінність; соціальна значущість фактів; цінність їх для розуміння сучасного стану суспільства країни, мова якої вивчається; відповідність змісту текстових матеріалів актуальним сферам комунікативної діяльності як-от: особистій (сфера особистих інтересів), публічній, професійній та освітній; а також обов'язкова автентичність тексту. Адже для формування адекватних комунікативно-соціокультурних умінь велике значення має характер текстів – від якості текстового матеріалу залежить мотивація пізнавальної діяльності.

Проблема автентичності є актуальною в сучасній методиці навчання іноземних мов [42; 198]. Так, американський методист Т.Дж.Ґарза вважає, що для передачі лінгвокраїнознавчої інформації слід надавати перевагу автентичним матеріалам, аби студенти відразу засвоювали живу розмовну мову з її ситуативними особливостями [186]. Ми будемо дотримуватись тієї думки, що автентичними є оригінальні тексти, створені носіями мови для реальних умов. Вони повинні бути не тільки цікавими, мотивуючими і реалістичними, але й торкатись широких освітніх і соціальних проблем. З метою формування соціокультурної компетенції необхідно пропонувати студентам матеріали, подібні до тих, з якими реально має справу носій мови у повсякденному житті або іноземець у разі перебування у цій країні. Такі тексти віддзеркалюють реальне мовно-соціальне середовище, іншу культуру і, звичайно, викликають інтерес у тих, хто вивчає іноземну мову, позитивно впливають на мотивацію їхнього навчання, розвивають розуміння рідної культури та повагу до чужої. Однак, з іншого боку, зрозуміло, що навіть досконалі посібники, пізнавально насичений текстовий матеріал підручників не можуть задовольнити потреби студентів у всій інформації щодо країни, мову якої вивчають. Ось чому на заняттях іноземної мови повинні використовуватися додаткові адаптовані й неадаптовані автентичні тексти різноманітних жанрів і функціональних стилів, могла б звучати сучасна музика, пісні, популярні серед молоді. Якщо навчальний текст, на думку І.О.Зимньої [100], є основою для породження висловлень студентів, то додаткові матеріали реалізують освітню, виховну, соціокультурну функції вивчення іноземної мови. При цьому для студентів суттєвою є можливість говорити іноземною мовою як про країну і носіїв цієї мови, так і про свою країну, про своє життя, про те, що є соціально значущим для них, що відповідає їхнім інтересам. Різножанрові тексти, цікаві для студентів за змістом, сприяють формуванню соціокультурної компетенції на особистісно значущому матеріалі, посилюють внутрішню мотивацію, розвивають інтелект.

Згідно з загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, а також за результатами аналізу відповідної зарубіжної та вітчизняної літератури і вивчення можливостей сучасної вищої школи було визначено типи текстів, які варто пропонувати студентам просунутого рівня навчання. Першочергово, це письмові

тексти:

–твори (уривки) національної художньої літератури;

–газетні та журнальні статті лінгвокраїнознавчого, соціокультурного і культурологічного характеру;

–буклети, проспекти, путівники, квитки, карти, інструкції;

–театральні та концертні програми, афіші;

–програми теле- і радіопередач;

–ілюстративний аудіовізуальний матеріал;

–рекламна продукція;

–анкети.

Використання усних текстів обмежене і можливе, головним чином, у відео- та аудіозаписах:

–спектаклі (театр, пісні);

–кіно- та відеофільми;

–спортивні коментарі;

–радіо- та телепередачі.

Серед останніх особливо виділимо відеоматеріали, оскільки їх використання у сучасній вищій школі стає більш реальним, ніж раніше. З метою формування соціокультурної компетенції можливі дві форми їх введення у навчальний процес: перша пов'язана з аналізом аудіовізуального тексту, який допомагає студентам зрозуміти мовне явище, що вивчається, семантизувати реалії; друга передбачає синтетичне сприйняття змісту, що стане основою для розвитку комунікативних умінь. Під час експериментального навчання обидві форми використання відеоматеріалів були спрямовані на: 1) забезпечення імітації мовлення носіїв мови з урахуванням його темпу, інтонації, виразності, паралінгвістичних компонентів ( жестів, виразу обличчя, голосових характеристик); 2) здійснення переносу представлених у відеофільмі ситуацій в умови заняття, а потім, і в реальну комунікацію; 3) стимулювання активності студентів у процесі сприйняття та обговорення соціокультурної інформації, що міститься у відеофільмі.

Формування соціокультурної компетенції виявляється надзвичайно важливим за умови відсутності мовного середовища, що, власне вже закладено в понятті „Іноземна мова" – це мова носіїв, якої немає або практично немає в оточуючому мовному середовищі. А тому процес оволодіння цією мовою є спланованим і контрольованим. Отже, і процес формування соціокультурної компетенції має бути спрямованим на навчання у характерних для спілкування цілях і мовленнєвих ситуаціях або максимально наближених до них. У розумінні мовленнєвої ситуації ми виходимо з поширеного у психолінгвістиці її тлумачення як сукупності мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву інтеракцію [143, 155-156]. Ці умови можуть бути задані у тексті або створені викладачем в аудиторії. Важливо, щоб навчальна мовленнєва ситуація була похідною від завдання мовленнєвого спілкування, зокрема від реальної ситуації, в якій може опинитись студент. У зв'язку з цим вважаємо доцільним згадати, що Л.В. Щерба, перераховуючи практичні завдання, для розв'язання яких необхідне володіння іноземною мовою, надавав важливого значення „вмінню висловити свої бажання, задати найпростіші запитання й зрозуміти відповіді на них" [283, 35]. Це

не „туристська мова”, а саме вміння спілкуватися з носіями мови.

Ефективність процесу формування соціокультурної компетенції залежить не лише від спрямування на завдання реальної комунікації, а й від ролі іноземної мови у житті студентів, її місця у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Не викликає сумніву твердження, що розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв’язків нашої держави, її „відкритість” надають іноземній мові вагомішої реальної необхідності для різноманітних сфер діяльності людини [95; 96]. Це твердження, на нашу думку, є особливо актуальним по відношенню саме до англійської мови, яка займає провідну позицію серед мов широкого міжнародного використання, так званих світових мов. Адже англійська – одна з найпоширеніших мов світу. За останніми оцінками, більше 375 мільйонів людей вважають цю мову своєю першою мовою, а майже 370 мільйонів володіють нею як другою. Англійська мова є основною мовою провідних авіакомпаній та міжнародної торгівлі. Більше 80% світової інформації, що зберігається в електронному вигляді, є англомовною, а дві третини вчених у всьому світі розмовляють англійською. Сьогодні в світі 40 мільйонів користувачів Інтернету, 80% з яких спілкуються англійською. Англійська є або офіційною мовою, або має спеціальний статус у більш ніж 75 країнах світу [ 242].

Розвивальні резерви іноземної мови як засобу формування соціокультурної компетенції найповніше розкриваються в таких умовах, якщо [27]:

а) студент вважається не об’єктом, а суб’єктом навчальної діяльності;

б) студенти самостійно визначають значущі для них навчальні цілі, а створені на уроках ситуації успіху допомагають їх реалізувати;

в) студенти виконують навчальні завдання, що мають чіткий, особистісний смисл;

г) на уроках здійснюється партнерська комунікативна взаємодія один з одним та з викладачем;

д) творчі навчальні завдання моделюють різні аспекти людської діяльності.

*Іноземна мова* як навчальний предмет характеризується певними специфічними ознаками. Розглянемо найголовніші.

1. На уроках з іноземної мови формуються іншомовні мовленнєві механізми: мовленнєві автоматизми, навички й уміння, механізми антиципації, оперативної пам’яті, аудитивного й візуального сприйняття мовлення. Розвиток цих механізмів позитивно впливає на становлення й удосконалення функцій мовлення, додатково тренуючи відповідні структури мозку. Поліпшується робота аудитивного й мовленнєво-моторного аналізаторів, точнішою стає артикуляція.

2. Іноземна мова сприяє розвиткові пізнавальних функцій психіки студентів:

а) тренується мнемотехніка, тобто різні прийоми запам’ятовування – довільні й мимовільні, механічні й логічні, безпосередні й опосередковані (через опорні сигнали);

б) розвиваються інтелектуальні функції аналізу й синтезу;

в) формуються мовні узагальнення, виділяються мовні абстракції у вигляді знаків, схем і правил, тобто вдосконалюється абстрактне мислення. Абстрагування й узагальнення формують системність мислення;

г) під час роботи над іншомовним висловленням формується логіка мислення, розвивається уява студентів.

3. Іноземна мова містить значні резерви для формування мислення студентів. На заняттях необхідно створювати умови для розвитку інтересу до історії мови, її зв'язку з іншими мовами світу й рідною мовою, до цікавих мовних явищ, афоризмів та їх авторів, до лінгвістичних загадок, до мовних ігор й іншої пізнавальної діяльності.

4. Опанування іноземної мови розширює країнознавчі й лінгвокраїнознавчі знання студентів, їх поінформованість у конкретних ситуаціях спілкування з використанням фонових знань. У таких ситуаціях розглянуті знання складають інтелектуальне тло іншомовної мовленнєвої діяльності. До фонових знань належать знання, характерні для жителів конкретної країни, які здебільшого невідомі іноземцям, що звичайно ускладнює процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів про оточуючу дійсність. Щодо відбору матеріалу, то серед загальноприйнятих критеріїв його проведення услід за Л.П. Івановою [102] відносимо: реальність, типовість, сталість та функціональність фонових знань і мовного матеріалу, чіткість їх диференціації з рідною культурою, системність культурних фактів, їх цікавість, відповідність лінгвокраїнознавчого мінімуму програмному матеріалу та його достатність. Робота з текстом, періодичною пресою й довідковою літературою поглиблює фонові знання студентів, орієнтує їх у потоці інформації, вчить відбирати потрібний матеріал, розширює кругозір, стимулює їхню дослідницьку діяльність у навчальному процесі.

5. Вивчення іноземної мови розвиває культуру розумової праці. Студенти користуються комплектом навчальних посібників, ТЗН, працюють у комп'ютерних класах, що демонструє їхню обізнаність з інноваційними технологіями здобуття інформації. Студенти ведуть власний словник, добирають матеріал з обговорюваної проблеми, анотують його, інколи, супроводжуючи ілюстраціями. Важливим показником культури розумової праці є підготовка до вирішення навчального завдання на уроці:

а) планування свого висловлення;

б) складання опорного конспекту;

в) добір ілюстративного матеріалу та способів семантизації соціокультурної інформації (коментарів).

6. Заняття з іноземної мови створює умови для розвитку міжособистісної взаємодії студентів у спілкуванні. Уміння правильно організувати своє спілкування є ознакою індивідуальної культури – уміння слухати як головна умова вдосконалення міжособистісної взаємодії, аргументації, контраргументації, додавання, припущення. За допомогою спеціально дібраних вправ відпрацьовується швидкість мовлення, інтонація, тембр голосу, міміка, жести, розташування учасників спілкування в міжособистісному просторі [114; 118; 146].

7. Вивчення іноземної мови сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей. Предметом вивчення стають матеріально-технічні, соціально-політичні, морально-етичні й культурно-історичні цінності країни досліджуваної мови й рідної країни. Формуються уявлення про актуальні проблеми, питання сучасної моралі, накопичується інформація про пам'ятки історії й твори мистецтва, які мають

загальнолюдську цінність. Стимулюється зацікавленість до духовного життя людей різних країн, повага до національних традицій, створюються умови, що перешкоджають появі „образу ворога” за національною або державною ознакою [ 120].

8. Усвідомлення загальнолюдських цінностей тісно пов’язане з розвитком почуття національної самобутності. В процесі опанування мови, вивчаючи життя інших країн, студенти орієнтуються в проблемах своєї країні, поважають традиції й звичаї свого народу, відстоюють національну гідність. Усе це пояснюється підвищеною увагою до рідної мови. На уроках з іноземної мови є можливості для порівняння, виявлення експресивних ознак рідної й іноземної мови, виховання поваги до української й інших національних мов. Так виникає діалог культур.

9. Процес вивчення іноземної мови сприяє розвиткові важливих рис характеру особистості: розуміння психологічного стану співрозмовника, співпереживання, неупередженість, терпимість до несхожості, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності тощо.

10. Іноземна мова є важливим засобом підготовки до практичної діяльності. Практичне спрямування мови є основною умовою визначення змісту мовленнєвої діяльності студентів. Діапазон навчально-практичних цілей досить широкий. Головне – навчити студентів орієнтуватися в типових ситуаціях спілкування, у друкованій і музичній продукції країни виучуваної мови, у реаліях своєї країни й країни іншої мови, у спеціальній літературі за професійними інтересами, у творах мистецтва, у філологічних явищах [123; 206].

11. На заняттях з іноземної мови створюються умови для розвитку індивідуальних навчальних здібностей студентів. Мовні здібності виявляються не тільки в швидкості й легкості опанування навчального матеріалу, але й у формах навчальної діяльності. Так, під час констатувального експерименту з’ясовано, студенти з низьким (репродуктивним) рівнем знань надають перевагу репродуктивним завданням (переказ заздалегідь вивченого тексту); середній ( продуктивно-перетворювальний) рівень знань дозволяє студентам поєднувати виучуваний матеріал з елементами самостійності; високий (творчий) рівень знань виявляється в тому, що студенти охоче виконують завдання самостійно та вмотивовано, з елементами творчості, уміють зіставляти, узагальнювати, вести дискусію, робити обґрунтовані висновки.

Правильно організоване навчання іноземної мови передбачає розвиток індивідуальних навчальних здібностей студентів завдяки застосуванню творчих прийомів роботи, які цілеспрямовано формують навички творчої мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

12. У процесі виконання самостійної роботи на заняттях з іноземної мови наявні резерви для розвитку особистісних якостей студентів. Цей розвиток має системний характер і виявляється в тому, що одні якості підкріплюються іншими, залежать від них. Наприклад, формування іншомовних мовленнєвих механізмів є основою пізнавальних функцій психіки; абстрактне та конкретне мислення взаємозалежні; культура розумової праці необхідна для ефективного накопичення фонових знань, національних реалій та безеквівалентних лексичних одиниць;

усвідомлення загальнолюдських цінностей розширює почуття національної самобутності й т.ін. [196].

Все це підтверджує спрямування навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах на розвиток особистості студента, здатної брати участь у міжкультурній комунікації іноземною мовою і самостійно вдосконалювати навички і вміння в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності.

Важливим механізмом формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах є активне використання у навчальному процесі *технічних засобів навчання*: фонограм із записами пісень і фрагментів художніх творів у виконанні носіїв мови; відеоматеріалів із соціокультурною інформацією про країну і носіїв мови, що вивчається; комп'ютерних програм; CD-дисків, Інтернет ресурсів.

Т.В.Тихонова пропонує такі засоби навчання: 1) вербальні; 2) аудіовізуальні; 3) програмовані [253]. На сучасному етапі вивчення іноземної мови вчені (В.Е. Краснопольський, Е.І.Машбіц) виділяють ще інтерактивні (мультимедійні) й інтелектуальні (гіпермедійні) засоби навчання.

При цьому слід відзначити, що існує певна залежність типу навчання від рівня довершеності засобів навчання (табл. 2.2.1.).

| Засоби навчання | Способи | Підходи | Навчання |
|---|---|---|---|
| 1. Непристосовані | групові | несистемні | вербальне |
| 2. Пристосовані | парно-групові | технологічні | аудіовізуальне |
| 3. Програмовані | індивідуально- | системні | програмоване |
| 4. Інтерактивні | індивідуальні | багатоаспектні | мультимедійне |
| 5. Інтелектуальні | індивідуальні, колективні | гіпертекстові | гіпермедійне |

**Рис. 2.2.1. Залежність типу навчання від рівнів довершеності засобів навчання**

1. Якщо засоби навчання непристосовані для навчального процесу, то має місце *вербальний тип навчання*, в основу якого покладено усне слово й підручник. Вербальний тип навчання, як правило, має місце у навчанні у групах та мікрогрупах й несистемному підході.

2. *Аудіовізуальний тип* навчання передбачає по абзацний супровід навчальних текстів відеограмами. Вони можуть бути реалізовані у вигляді слайдів, кінокільцівок, телепередач. Такі засоби навчання представлені діапроекторами, кіноапаратами, системами індивідуального й групового контролю знань, лінгафонними кабінетами. Вони не є адаптивними, оскільки пропонують усім студентам однакові завдання, незалежно від рівня їхньої підготовки. Проте, ці засоби навчання забезпечують кращі можливості для переходу до парно-групового способу навчання, суть якого полягає в тому, що студенти самостійно вивчають опорні тексти парами. Після вивчення проводиться групове обговорення теми. Перевагою цього способу навчання є участь усіх студентів в активній навчальній діяльності. На базі таких засобів сформувався технологічний підхід до навчання

іноземної мови як системи принципів застосування технічних засобів навчання [40].

3. Ідея *програмованого навчання* ініціювала соціальне замовлення на розробку навчальних і контролюючих програм за допомогою машин. Програмовані засоби навчання були адаптивними, адже забезпечували індивідуальне навчання й диференційований груповий контроль, врахування й корекцію помилок, значну кількість підсумкових оцінок, а також вибір навчальних програм відповідно до рівня підготовки студентів. Дидактичні можливості програмних засобів значно зросли з появою персонального комп'ютера в навчальних закладах. Цей інтерактивний засіб навчання, оснащений сервісними програмами, дозволяє реалізувати індивідуальний спосіб навчання на якісно новому рівні зворотного зв'язку. При цьому забезпечується автоматизований процес пошуку, обробки, оцінки й передачі навчальної інформації з банків даних через телекомунікаційні мережі, що обслуговують електронну пошту й телекомунікації (М.І.Жалдак, О.А. Хомік).

4. Засоби навчання цього покоління зумовили перехід до вищого ступеня програмованого навчання – *мультимедійного* навчання, під яким розуміють сукупність програмних і апаратних засобів, що забезпечують таке представлення інформації, при якому людина сприймає її одразу кількома органами чуття так, як це відбувається в житті, коли 90% інформації до нас надходить через спільну роботу органів зору і слуху, а не послідовно, як у персональному комп'ютері. І саме цей перехід до паралельної передачі аудіо- і візуальної інформації на персональному комп'ютері в поєднанні з використанням великих обсягів інформації й інтерактивних можливостей її опрацювання сприяв якісним змінам ефективного використання мультимедіа в освіті, а також у процесі вивчення іноземної мови (М.В .Ляховицький, І.М.Кошман, П.І.Сердюков). Вже перший досвід використання мультимедіа на заняттях іноземної мови засвідчив переваги цієї системи, що розвивається одночасно з програмною продукцією (В.Е.Краснопольський, Е.І. Машбіц), які полягають у наявності розбіжностей у програмі, що дозволяє студентам регулювати процес сприйняття інформації. Чим більше таких розбіжностей, тим вищою є інтерактивність програми та її гнучкість у процесі навчання.

Іншою найважливішою перевагою є аудіосупровід навчальної інформації, що значно підвищує ефективність сприйняття коментарів до розглядуваних об'єктів, які паралельно демонструються на екрані персонального комп'ютера. Ще ефективнішим є поєднання аудіокоментарів з відеоінформацією або анімацією, оскільки з'являється можливість поступово пояснювати складні процеси в розвитку об'єктів.

Окрім того, достоїнством мультимедіа є можливість майже на будь-якому етапі роботи з програмою здійснити вибір з кількох альтернатив для подальшої оцінки достовірності кожного етапу. Такий поточний самоконтроль особливо важливий у процесі самоосвіти. Нарешті, процес навчання у вигляді розвивальних інтерактивних ігор підвищує увагу й інтерес до навчального матеріалу, забезпечує якість сприйняття інформації, зокрема через музичний супровід навчального процесу. На сьогодні процес формування нового типу навчання ще триває, що стало можливим після появи в навчальних закладах інтелектуальних засобів навчання. Це

сучасні комп'ютери, оснащені спеціальними програмами на дискетах „вінчестерах", а також електронні книги і словники з різних сфер знання обсягом до 100 тисяч сторінок. Можливості інтелектуальних навчальних програм майже не обмежені. Це передусім діалог зі студентом, побудова моделі його знань і порівняння їх з еталоном, аналіз дій студента, підказка, конструювання уроків у стилі полілогів, гіпертексту і т.ін.

5. На цій основі здійснюється новий гіпертекстовий підхід до вивчення автентичних навчальних текстів. На відміну від звичайних текстів з лінійною послідовністю елементів, технологія гіпертексту передбачає багаторівневі зв'язки. Це дозволяє зчитувати інформацію, не перегортаючи сторінок. Об'єднання двох технологій побудови навчального процесу – мультимедійної і гіпертекстової – дає підстави зробити висновок про формування нового типу навчання – *гіпермедійного навчання*.

При використанні комп'ютера в практиці навчання іноземної мови у формуванні соціокультурної компетенції є необхідним визначення методичних властивостей навчальних комп'ютерних програм (НКП). Ці методичні властивості можна визначити в такий спосіб: 1) діалог з машиною за програмою з різними методичними завданнями: виконання орієнтовних дій, вправ, тренування, контрольні тести; 2) комп'ютерна гра (особливо з підключенням звукозапису) на різних рівнях формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок, умінь аудіювання, говоріння, читання; 3) різноманітні комунікативні завдання у пропонованих ситуаціях спілкування (студентам пропонується комунікативне завдання проблемного характеру, яке вони повинні розв'язати, використовуючи доступні їм мовні засоби, і запропонувати при цьому різні варіанти його вирішення );

4) використання довідкового мовного матеріалу, включаючи словник-мінімум, граматичний довідник, довідковий матеріал країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціолінгвістичного характеру; 5) складання власних або редагування готових письмових мовленнєвих висловлень за допомогою текстового редактора.

У разі потреби слід мати відредагований варіант тексту і за допомогою принтера перенести його на паперовий носій для контролю викладачем або для подальшої самостійної роботи студентів.

Щоб всі описані можливості комп'ютера могли бути реалізовані в процесі формування соціокультурної компетенції, необхідно, щоб навчальні програми були, з одного боку, інтерактивними, розгалуженими (призначеними для діалогу з машиною), а з іншого, – адаптивними (пристосованими до індивідуальних особливостей кожного студента, насамперед до рівня його знань, умінь і навичок). Переваги, властиві діалогу з машиною, повинні бути використані максимально. Сподіваємося, що нові досягнення комп'ютерних та інформаційних технологій сприятимуть якісним змінам вже наявних НКП.

Продуктивним аспектом використання НКП у формуванні соціокультурної компетенції є *сучасні інформаційні технології* (Сердюков П.І.).

Одним з таких нововведень у комп'ютерній технології є інтерактивне відео: перегляд відеоматеріалів іноземною мовою. Студент оцінює ситуації, пропоновані комп'ютером (відповідає на запитання героїв фільму, керує їх діями), і в такий

спосіб сам включається у сценарій розвитку подій.

Комп'ютер сьогодні вважається засобом інтерактивного спілкування між різними мовними групами, що вкрай важливо при застосуванні комп'ютерної мережі. Це може бути як локальна мережа, що поєднує кілька машин в одному комп'ютерному класі, так і Інтернет – глобальна мережа, яка поєднує мільйони користувачів з усього світу. Мережа дозволяє комп'ютерам обмінюватися різною інформацією: від тексту до картинок, звуку й відео.

Освітнє значення Інтернету для формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов потребує вивчення й оцінки. Воно містить у собі два аспекти: 1) підтримка зв'язку з абонентами в усьому світі і 2) доступ до вилучених джерел інформації й міжнародних бібліотек. У наші дні студент може мати друзів з комп'ютерного листування у всіх частинах світу, причому електронні листи надходять до адресата миттю. Водночас в архівах Інтернету зберігаються матеріали для проведення різних конференцій, дискусій, олімпіад, наукових досліджень, комп'ютерні видання міжнародних журналів, які студенти можуть використовувати не тільки на заняттях іноземної мови, але й інших предметах.

У процесі формування соціокультурної компетенції для підвищення мотивації навчання, стимулювання ініціативи й творчого мислення, формування комунікативних умінь застосовується ще один засіб – *дидактична гра*. У цій грі відповідно до її назви поставлено дві мети: одна – навчальна, інша – досягнення учасником переможного результату. Цей розподіл цілей полягає в тому, що гравець, спрямований до мети перемогти, намагається діяти різними способами, внаслідок яких досягається інша мета – виховна. При проектуванні навчальної гри спочатку виокремлюється та сфера знань, яку необхідно зрозуміти, вивчити, запам'ятати, а також конструюється й оформлюється частина гри, яка передбачає досягнення перемоги, причому робиться це так, щоб мотивація вступу до гри була найвищою.

У педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних педагогів І.Є. Колесникова, О.В.Семенова, М.Ф.Стронін, В.І.Устиненко, О.Г.Штепа) акумульовано досвід використання дидактичних, рольових і навчальних ігор [125; 225; 247; 264; 279]:

1. Під час дидактичної гри студенти опановують досвідом діяльності, якого б вони здобули в дійсності. Дидактична гра дозволяє студентам самостійно розв'язувати складні проблеми, а не просто бути спостерігачами. Навчальні ігри потенційно створюють можливість переносу знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну.

2. Дидактичні ігри психологічно привертають увагу студентів. Прийняття рішень у ході гри має певні наслідки, які слід враховувати. Ці ігри безпечні для студентів (на відміну від реальних ситуацій). Під час проведення дидактичних ігор студенти більше спілкуються, обговорюють різні проблеми й ситуації у парах, групах , командах, з викладачем, надають роботі з одиницями мови самостійного, креативного та пошукового характеру.

3. Проте не всі викладачі використовують дидактичні ігри на заняттях з іноземної мови. Дидактичні ігри вимагають чимало часу, порівняно зі звичайною навчальною діяльністю. Деякі дидактичні ігри акцентують досвід діяльності, що є не основним, а додатковим, другорядним щодо навчального матеріалу, що підлягає

засвоєнню.

4. Матеріали дидактичних ігор менш доступні, ніж традиційні навчальні матеріали. Під час проведення ігор можливе значне пожвавлення, свобода дій учасників, що не завжди подобається викладачам. У деяких іграх число учасників обмежене. Ігри-імітації надають можливість навчатися на власному досвіді, а не вислуховувати розповідь викладача. Професійно підготовлена гра-імітація передбачає глибоко продумані навчальні цілі, структуру, забезпечувану ведучим, високий рівень знань й умінь учасників, аналіз і обговорення набутого досвіду або інформації. Ігри-імітації можуть бути розроблені самим ведучим, або запозичені з різних джерел. Незважаючи на те, що роль ведучих має велике значення в створенні ігрової ситуації, саме навчання відбувається за допомогою набутого досвіду. Гра-імітація розглядається на двох рівнях – аналіз самого процесу й обговорення можливостей застосування досвіду в ситуаціях мовлення. Слід мати на увазі те, що не всі учасники, пройшовши через ту саму процедуру, оцінять її однаково. У структурі навчального процесу на основі гри можна виділити кілька етапів [225]:

1. Викладач представляє виучувану тему (проблему), знайомить з основними етапами, дає інструкції та правила, а також загальний хід гри.
2. Викладач розповідає про сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, ролях, ігрових процедурах, правилах підрахунку балів, передбачає різні типи рішень у ході гри. Після розподілу ролей між учасниками проводиться спроба гри в скороченому варіанті.
3. Викладач організує проведення самої гри, фіксуючи наслідки ігрових дій ( стежить за підрахунком балів, характером прийнятих рішень), роз’яснює незрозумілі моменти і т.ін.

4. Викладач проводить обговорення, під час якого дається описовий огляд-характеристика подій гри, труднощів, ідей самих учасників і т.ін., спонукає студентів до аналізу проведеної гри. Особлива увага при цьому приділяється зіставленню імітації з відповідною сферою реального світу, встановленню зв’язку змісту гри зі змістом навчального курсу або курсів. Одним із результатів обговорення може бути і перегляд гри, збір пропозицій для корегування етапів її проведення (див. класифікацію дидактичних ігор – рис. 2.2.2.). Оскільки зараз у методиці мова розглядається як нормалізована система мовних засобів, як один з аспектів людського буття й соціальної діяльності [233], то, як показало проведене дослідження, формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов становить свідомий (когнітивний) і творчий процес, а не запрограмовану поведінку. Тому традиційні засоби навчання, поступаються місцем новим формам, які поєднуються суб’єктами навчального процесу. Традиційна фронтальна робота скорочується на користь самостійних, групових і колективних форм навчання, за допомогою яких у студентів розвивається розуміння процесу формування соціокультурної компетенції як творчої діяльності.

### 2.2.2. Класифікація дидактичних ігор з іноземної мови

Під час проведення експериментальної роботи було відібрано й перевірено комплекс творчих завдань (див. табл. 2.2.3).

Види творчих завдань і форма їхньої презентації, запропоновані в цій таблиці, сприяють активізації розумової діяльності студентів за рахунок залучення їх у процес обдумування, самостійного розв'язання проблеми, проведення необхідного контролю й корекції засвоєного навчального матеріалу. Усе це підвищує мотивацію навчального процесу, створює умови для творчої, колективної комунікативної взаємодії, посильної і цікавої роботи, орієнтує студентів на позитивне ставлення виконання завдань і успішне досягнення мети, що в цілому сприяє продуктивному вправлянню, комплексному контролю їхнього рівня навченості та ефективному формуванню соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

| Види творчих завдань | Форма презентації | Вимоги до завдання |
|---|---|---|
| 1. Репортаж | Усні повідомлення. | Використовувати лексику з теми; висвітлення реальних подій; |
| 2. Твір-міркування | План, тези. | Граматичний матеріал; дотримання логіки викладу матеріалу; |
| 3. Лист, факс, телеграма, запрошення | Письмова робота, схема, графік. | Дотримуватись схеми, правил написання листа й адреси; використання мовних кліше; |
| 4. Конкурс перекладачів | Письмовий та усний переклад. | Використання словників, посібників, довідкової літератури; |
| 5. Конференція | План, тези. | Використання додаткової літератури, словників; |
| 6. Вікторина | Відповіді на запитання, формулювання запитань. | Активність і творчість студентів; точність формулювання відповідей; |
| 7. Диспут | Ставити запитання й вміти дати відповіді на них. | Оцінні судження, чітке окреслення тем і сфер обговорення; |
| 8. Евристична олімпіада | Письмова робота. | Нестандартний підхід до розв'язання проблеми засобами іноземної мови; |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| 9. Рольова гра „Телеміст” | Особиста участь кожного у спілкуванні. | Розробка інструкції, плану та етапів гри; контроль рівня навченості студентів; |
| 10. Ділові ігри | Робота в парах, групах, командах. | Прийняття певної соціальної ролі. |

**Рис. 2.2.3. Творчі завдання як засіб формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

Додатковим засобом формування соціокультурної компетенції є розроблений спецкурс „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов” (див. с. 116). У процесі роботи над спецкурсом було опрацьовано такі теми, як „Монархія у Великій Британії”, „Мистецтво й культура”, „Історія й видатні люди”, „Музеї і картинні галереї”, „Освіта й проблеми молоді”, „Система освіти Великої Британії та України” та ін.

Матеріал для спецкурсу добирався за проблемно-тематичним принципом. Сегментація кожної тематичної групи подається у вигляді зв’язного тексту з примітками та деякими коментарями. У спецкурсі використовуються три типи лінгвокраїнознавчого коментаря: одиничний, системний, комплексний. *Одиничний коментар* використовувався нами для семантизації окремих лексичних одиниць в їх основному значенні (*англ.*: City – історичний центр Лондона, сьогодні фінансовий та діловий центр Великої Британії; selva – вологі тропічні ліси Південної Америки, що розташовані в Амазонській низині). *Системний коментар* розкриває значення слів, об’єднаних одним родовим поняттям. Визначальною рисою цього прийому є наявність загальної та виділення спеціальної характеристики слова, що семантизується. Так, слово *Halloween* можна дати в одному ряду з *Christmas*. Родовим поняттям для цих слів є – „національні свята”. У процесі навчання викладач доповнює (уточнює) характеристики кожного видового поняття, вказує на специфіку тощо. *Комплексний коментар* використовувався для семантизації тематичної лексики. Так, при обговоренні теми „Життя молоді” нами характеризувались такі підтеми як, навчальні заклади британської молоді, молодіжні організації, асоціації, улюблені розваги, відпочинок, звички та проблеми студентів.

Були визначено такі вимоги до тексту: 1) автентичність; 2) інформаційна достатність; 3) ясність, точність, жвавість та темп мовлення оповіді; 4) цікава форма викладу; 5) інструктивність, що досягається включенням оперативних правил сполучуваності вербальних одиниць із невербальними засобами, а також правила повсякденної мовленнєвої поведінки.

Такий текст призначений для ознайомлювального прочитання й обговорення, передусім як компонент самостійної позааудиторної роботи студентів.

У роботі спецкурсу використовуються не тільки тексти, художні й публіцистичні, але й вірші, пісні, прислів’я, приказки.

За функціонально-інформативним критерієм ми услід за Є.М.Верещагіним, В .Г.Костомаровим та Л.П.Смеляковою диференціюємо тексти таким чином:

1. Адаптовані та неадаптовані країнознавчі й лінгвокраїнознавчі тексти суспільно-політичного характеру.

2. Художні тексти (або уривки) класичної національної літератури і сучасних авторів.

3. Адаптовані або спеціально відібрані неадаптовані тексти описового і розповідного характеру.

4. Узуально-поведінкові тексти з інформацією про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, обов'язкової для певної комунікативної ситуації у країні, мова якої вивчається.

Підкреслюємо особливу значущість для формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов сучасних художніх творів і узуально-поведінкових текстів. У творах сучасної національної літератури є опис мовленнєво-комунікативних дій в реальних ситуаціях спілкування. Мовлення персонажів, а частково й авторське мовлення, презентує лексичний матеріал, який вживається у повсякденному спілкуванні сучасних носіїв мови. Узуально-поведінкові тексти містять стереотипи мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови в найбільш типових комунікативних ситуаціях. Використання у навчальному процесі письмових і усних текстів усіх зазначених типів створює умови і базу для практичного використання мови, що вивчається, у різноманітних сферах діяльності, сприяє формуванню у майбутніх учителів іноземних мов здатності використовувати цю мову для реального спілкування в умовах діалогу культур. Необхідним доповненням до основних текстів є тексти довідкового характеру (про етикетні форми повсякденної поведінки, про паракінетичні елементи мовленнєвого етикету).

При доборі текстів враховувалися такі критерії:

1) інформативна, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична, комунікативна та прагматична цінність;

2) рівень знання мови, вікові особливості студентів, цілі й етапи навчання;

3) жанрова й стилістична розмаїтість текстів (розповідь, документальна новела, публіцистична стаття, реклама, вірш і т.ін.).

Тексти підлягали певній адаптації. Система вправ післятекстового етапу має відповідати таким методичним вимогам, як-от:

1) комунікативне спрямування (у системі вправ та інструкціях до завдань імітуються завдання процесу комунікації);

2) ситуативність, проблемність, наявність вербальних стимулів у завданні;

3) орієнтація щодо мотиву висловлення;

4) творчий характер мовних завдань, підсумкових вправ, розв'язання яких вимагає самостійності, творчості, ініціативи.

Апробація матеріалів спецкурсу в навчальному процесі показала, що їх використання як додаток країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації до підручників вплинуло на ефективність формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, а також сприяло посиленню навчальної, виховної та гуманістичної ролі процесу навчання іноземної мови.

**Висновки до розділу 2**

У цьому розділі розроблено комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективності формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення іноземної мови.

Спираючись на теоретичні положення досліджуваної проблеми та враховуючи власний досвід, у роботі запропоновано такий комплекс педагогічних умов:

- формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов здійснювались на основі дидактичної моделі, яка передбачала комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями;
- навчання відбувалося на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного підходу до процесу формування соціокультурної компетенції;
- навчання проводилось з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулювала їхній пізнавальний інтерес і забезпечувала цілісність знань під час вивчення іноземної мови; на заняттях створювались ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків; широко використовувалась колективна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземних мов;
- ефективно використовувались комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування;
- на заняттях з іноземної мови використовувався спеціально підготовлений курс, до змісту якого входять доцільно відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, також ілюстративний аудіовізуальний матеріал;
- навчальний процес був спрямований на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Цей комплекс умов успішно реалізується за таких засобів навчання:

1) підручник;
2) тексти;
3) вивчення іноземної мови як складової частини іншомовної культури;
4) застосування технічних засобів навчання, комп'ютерних і навчальних програм, Інтернет, CD-дисків та інтерактивних відеоматеріалів;
5) використання дидактичних ігор і комплексу творчих завдань;
6) збагачення навчально-методичного комплексу з іноземної мови вірогідною країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціокультурною інформацією й відповідними їм компетенціями за допомогою спецкурсу „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов".

# РОЗДІЛ 3
# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

## 3.1. Мета, завдання та етапи організації експериментальної роботи

У контексті нашого дослідження формування соціокультурної компетенції розглядається як невід'ємна частина всього процесу навчання іноземної мови, головна мета якого – підготовка майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної комунікації. Запропоновані нами умови та модель вимагає не докорінної зміни, а корегування та модифікації змісту й організації навчання іноземної мови з метою ефективного формування соціокультурної компетенції як компоненту комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Під час підготовки експерименту значна увага приділялась перевірці вірогідності визначеної нами гіпотези дослідження, основний зміст якої передбачав створення дидактичної моделі процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов за умови комплексного оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; застосування системного і комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції та використання доцільно відібраного навчального матеріалу; стимулювання творчої пізнавальної діяльності студентів; спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію. Теоретичні положення стосовно формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов і їх навчання соціокультурного компоненту іноземної мови послугували засадами для розробки та формулювання робочої гіпотези експерименту: навчальний процес з формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов буде успішним у разі дотримання наступних умов:

1) соціокультурна компетенція майбутнього вчителя іноземної мови буде розглядатись як складовий компонент комунікативної компетенції у процесі навчання у педагогічному університеті;

2) формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов будуть здійснюватись на основі дидактичної моделі, що складається з трьох етапів (аналітико-констатувальний, формувальний, завершально-узагальнювальний), метою яких передбачено розвиток країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної компетенцій;

3) застосування комплексу педагогічних умов (див. с. 74-75);

4) проблемно-тематичної організації змісту спілкування на заняттях з іноземної мови;

5) посилення соціокультурного аспекту у відборі лексичних мінімумів, текстів та ілюстративного аудіовізуального матеріалу для навчання іноземної мови та у зміст спецкурсу.

Даний етап ґрунтувався на принципах наступності, науковості та доступності матеріалу, що пропонується до вивчення; модельній побудові процесу шляхом інтеграційної організації процесу формування соціокультурної компетенції.

Необхідність проведення експерименту пов'язана з перевіркою ефективності педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та потребою у кваліфікованих учителях іноземних мов з високим рівнем соціокультурної компетенції й відсутністю в системі вищої школи розроблених педагогічних умов і технологій її розвитку.

Педагогічний експеримент розглядається як комплекс методів дослідження, які дозволяють забезпечити переконливу й науково-об'єктивну перевірку вірогід ності висунутої на початку дослідження гіпотези. Педагогічний експеримент, на думку Ю.К.Бабанського, краще, ніж інші методи, надає можливість оцінити ефективність нововведень у навчанні й вихованні, порівняти значущість різних факторів у структурі педагогічного процесу й визначити їхнє оптимальне поєднання . Крім того, експеримент сприяє виявленню усталених зв'язків між явищами, тобто закономірностей, характерних для педагогічного процесу [16]. У філософському енциклопедичному словнику відзначається, що під експериментом необхідно розуміти „метод пізнання, за допомогою якого в контрольованих і керованих умовах досліджується явище дійсності" [266]. У зв'язку з цим у роботі розроблено систему взаємозалежних занять для організації експериментального навчання. Формувальний експеримент проводився поетапно на базі факультету іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова в 2000-2001, 2001-2002 та 2002-2003 навчальних роках (на заняттях з англійської мови, а також на заняттях із спецкурсу) з довільно обраною групою (89 чоловік, тобто ЕГ-1 – 21 студент, ЕГ-2 – 23 студенти), які надалі будуть ідентифікуватись як експериментальні. Навчання з контрольною групою (КГ-1 – 23 студенти, КГ-2 – 22 студенти) здійснювалось за чинними підручниками і програмами, кількість занять для обох груп була однаковою. Однаковим був і обсяг навчального матеріалу. У контрольних групах робота з формування соціокультурної компетенції будувалася відповідно до структури навчального процесу, що склалась у сучасній педагогічній практиці. В експериментальних групах навчання здійснювалося відповідно до гіпотетичної моделі. Під час створення експериментальної методики використовувався матеріал підручника, який доповнювався текстами, завданнями із спецкурсу, яких бракує для здійснення формування соціокультурної компетенції відповідно до експериментальної моделі цього процесу. Загалом в експериментальному навчанні брали участь 553 студенти IV-V курсів, що за ознаками і змістом діяльності відповідає етапам цілісного педагогічного процесу соціокультурної підготовки. За метою і змістом проведення експеримент є формувально-розвивальним, за умовами проведення – природним, за методикою – традиційним.

Сутність педагогічного експерименту полягає в такій організації процесу навчання майбутніх вчителів іноземних мов, яка відбивала б науково-пізнавальні

цілі, а також позитивні, практичні й виховні результати. У цьому разі таким результатом мають бути знання студентів конкретних прийомів і методів практичної роботи для формування соціокультурної компетенції. Сферу науково-пізнавальної мети в роботі складає сукупність даних про оптимальний шлях формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов і рівень володіння студентами цією компетенцією.

Для реалізації поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези в роботі було поставлено такі **завдання,** які поетапно розв'язувалися в експериментальних групах:

-перевірити вірогідність визначених нами критеріїв та рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов;

-вивчити та проаналізувати вплив комплексу педагогічних умов на формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Було обрано такі показники ефективності навчання в експериментальній і контрольній групах:

* обсяг, глибина розуміння й оперативність знань студентів;
* уміння застосовувати здобуті знання на практиці;
* уміння оцінити результати діяльності.

Під час розробки умов ефективності проведення експериментальної роботи, ми спиралися на етапи, розроблені Ю.К.Бабанським [16]:

- попередній аналіз проблеми;
- конкретизація, уточнення гіпотези в ході дослідження;
- аналіз теорії й практики, пов'язаних із досліджуваною проблемою;
- чітке формулювання завдань дослідження;
- розробка критеріїв, які дозволяють об'єктивно оцінити результати дослідження;
- визначення оптимальної тривалості проведення експериментальної роботи;
- систематичне отримання інформації й корегування організації експериментальної роботи.

Щодо кількості експериментальних об'єктів, то вона визначається специфікою теми й метою дослідження. Вчені [16; 132; 158; 190; 288] підкреслюють неприпустимість як заниження кількості обраних для експерименту об'єктів, так і їх завищення. Завищення призводить до перевантаження експериментатора, заважаючи глибокому аналізу експерименту й здобуттю об'єктивних висновків. У зв'язку з цим для експерименту було обрано дві експериментальні й дві контрольні групи. Особлива увага також приділялася тому, щоб контрольні й експериментальні групи були однаковими за кількістю й за рівнем успішності. Рівність особистісного фактора в експериментальній роботі забезпечувалася тим, що заняття в експериментальній й контрольній групах проводили як викладачі кафедри англійської філології, так і експериментатор (автор дослідження), але за різними методиками. Такий варіант у педагогічних дослідженнях визнається найоптимальнішим [16; 132; 190].

Склад учасників експерименту наведено в табл. 3.1.1.

| **Експериментальні групи** | **Контрольні групи** |
|---|---|

| Навчальний рік | ЕГ- 1 | ЕГ- 2 | КГ- 1 | КГ- 2 |
|---|---|---|---|---|
| 2000 – 2001 | 21 | 23 | 23 | 22 |
| 2001 – 2002 | 21 | 23 | 23 | 22 |
| 2002 – 2003 | 21 | 23 | 23 | 22 |

**Рис. 3.1.1. Учасники навчального експерименту**

Для успішного проведення експерименту було висунуто такі методичні умови:

1) особистісне спрямування – врахування особистісно значущих мотивів студентів для формування соціокультурної компетенції та міжкультурний діалог у процесі вивчення англійської мови;

2) проблемно-тематична організація предметного змісту спілкування;

3) системна і послідовна реалізація міжпредметних зв'язків;

4) створення на заняттях ситуацій успіху, творчість і активність студентів;

5) збагачення інтерактивних форм роботи на занятті, наближення їх до реального спілкування;

6) послідовне введення до мовлення студентів формул мовленнєвого етикету, ситуаційних кліше, притаманних носіям мови, що вивчається;

7) організація іншомовної колективної комунікативної діяльності студентів.

У процесі експерименту було застосовано такі методи: анкетування; тестування; інтерв'ювання; спостереження; бесіда; метод експертної оцінки. Це дозволило по-новому спланувати навчальний процес у напрямі формування соціо культурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Зупинимося детально на обґрунтуванні даних методів. Здобуття первинної інформації здійснювалося за допомогою методу анкетування. Анкета – система запитань, поєднана дослідницьким задумом і спрямована на виявлення кількісно-якісних характеристик об'єкта й предмета аналізу.

Анкетування як метод опитування дозволяє в мінімально короткий термін опитувати велику кількість людей і одержувати різноманітну інформацію. В анкетуванні взяли участь 89 студентів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова й 28 викладачів кафедри англійської філології.

До інструментарію було включено:

- анкету для студентів (див. додаток Д);
- анкету для викладачів (див. додаток Г).

При анкетуванні студентів питання формувалися так, щоб відповіді на них продемонстрували загальне ставлення студентів до іноземної мови як до навчальної дисципліни і про мотиви формування соціокультурної компетенції на заняттях з іноземної мови. Водночас необхідно було з'ясувати рівень сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, стимули їхньої пізнавальної активності, готовність самостійно працювати над різними типами соціокультурних завдань і т.ін. (див. додаток Б).

Анкета для викладачів використовувалася з метою виявлення типових проблем, які постають у процесі спілкування зі студентами, недоліків у роботі та

їхні причини. Також визначалися бажання працювати творчо, прагнення до професійного самовдосконалення й можливі шляхи реалізації цього. Здобуті результати враховувалися при складанні спецкурсу з формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Експериментальна робота здійснювалася передусім за допомогою методу спостереження. Під час експериментальної роботі спостереження застосовувалося для вирішення експериментального завдання, а також як складова частина інших методів. Предметом спостережень була діяльність студентів у процесі вивчення іноземної мови в набутті знань, умінь і навичок соціокультурного характеру, різноманітних формул мовленнєвого етикету, ситуаційних кліше, притаманних носіям мови. За тривалістю застосовувалося як безперервне, так і дискретне спостереження.

Для успішної реалізації поставлених дослідницьких завдань нами попередньо було розроблено програму спостереження, що складалася з питань для дослідника, який здійснював спостереження на занятті, для бесіди зі студентами, для контролю їхніх знань, умінь і навичок, а також питання з формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, оволодіння прийомами й навичками навчально-пізнавальної діяльності.

Наведемо зразкову програму спостережень на заняттях з практики усного й писемного іншомовного мовлення:

1. Визначення дидактичних цілей заняття.
2. Конкретизація завдань для кожного етапу заняття й вибір методів і засобів організації навчальної діяльності студентів на конкретному етапі заняття.
3. Виявлення й систематизація комплексів ключових понять і способів дій за конкретною темою.
4. Вибір прийомів і засобів формування конкретного переліку понять, умінь і навичок, що відпрацьовуються в ході вивчення теми.
5. Розробка ускладнених диференційованих творчих і комунікативних завдань (репродуктивного, продуктивного, творчого характеру) для виконання ( індивідуальна, парна, групова, масова робота).
6. Визначення показників оцінки рівня сформованості соціокультурної компетенції та навченості студентів, а також їх бажання виконувати окремі види завдань, які поступово ускладнювалися (індивідуальна або колективна робота).
7. Аналіз результатів і наступності розроблених видів завдань, вплив їхньої системи на формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

З розвитком експериментальної роботи застосовувані види спостереження змінювалися. Використовуючи структурований вид спостереження, заздалегідь визначалося, які з елементів навчальної діяльності мають найбільше значення для дослідження, а вже далі складався план спостереження. У процесі спостереження головним завданням було виявлення наявності-відсутності того чи іншого елемента або ж інтенсивність його вияву.

Метод експертної оцінки застосовувався в дослідженні як основний. Ю.К. Бабанський розуміє під методом оцінку тих або інших сторін діяльності компетентними суддями (експертами) [16]. У соціології існують такі вимоги до

експертів: компетентність; креативність; позитивне ставлення до експертизи; широта й конструктивність мислення; властивість колективізму; самокритичність. Для підвищення якості експертизи слід дотримуватись усього комплексу вимог.

Рівень сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов визначали експериментатор та експерти-викладачі. Вірогідність визначення рівня компетенції перевірялася й уточнювалася за допомогою праксиметричних методів (діагностика контрольних завдань (тестів), письмових робіт, творчих завдань, усних відповідей студентів).

Ефективність методу діагностики робіт визначалася тим, що:

1) надавалася інформація про всі основні елементи підготовки студентів – фактичних знань, спеціальних умінь, навичок навчальної роботи і пізнавальної діяльності;

2) автентична інформація надавалася у повному обсязі за проблемно-тематичним принципом для того, щоб виявити ступінь підготовленості студентів;

3) забезпечувалася валідність інформації з кожного прийому контролю;

4) здійснювалося регулювання процесу навчання за умови оперативності наданої інформації;

5) удосконалювався процес навчання через врегулювання слабких сторін навчальної діяльності студентів, зокрема через індивідуальний підхід, а також загальногрупові заходи;

6) завдання контрольних робіт передбачали дотримання таких вимог:

а) певний рівень складності і, крім того, актуальність для подальшого навчання;

б) виконання сукупності завдань для цілісного уявлення про розумову діяльність студентів. У цьому разі основну увагу варто приділяти перевірці вміння майбутніх вчителів іноземної мови виділяти країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну інформацію з тексту, а також ступінь розвитку вміння самостійно застосовувати здобуті знання й творчо мислити.

в) використання універсальних й інтегрованих прийомів навчальної роботи, зокрема її планування, організація власної роботи й контроль за нею, а також певний темп виконання навчальних дій.

Методи усного опитування в навчальній діяльності – це передусім бесіда й інтерв'ю. Проте, ці методи мають свої переваги й недоліки. Їхня перевага над письмовими методами полягає в тому, що дослідник одержує інформацію „з перших рук". При цьому дослідник фіксує настрій студента, ступінь відвертості в процесі спілкування, його емоційний стан і т.ін. [16].

На аналітико-констатувальному етапі формувального експерименту за допомогою цих методів було визначено ставлення студентів до процесу формування соціокультурної компетенції на заняттях з іноземної мови, їхні потенційні можливості в цьому аспекті, рівень сформованості соціокультурних знань і т.ін. Надалі ці опитувальні методи виконували корегувальну роль. Наприклад, враховувалися критичні зауваження студентів, їхні побажання, причини невдач, незадоволення структурою заняття.

Бесіда розглядалася нами перш за все (У.Вайнрайх, Г.О.Китайгородська, А.В. Мудрик, О.С.Попович) як метод здобуття інформації шляхом двостороннього

обговорення певного питання. Ми намагалися дотримуватися в процесі бесіди такої схеми (так прийнято в соціології): перше запитання – загальне, три наступні – уточнюючі, допоміжні.

Різновидом бесіди є інтерв'ю. Інтерв'ю – проведена за певним планом бесіда, що передбачає контакт інтерв'юера з респондентом, причому запис відповідей останнього здійснюється або інтерв'юером (його асистентом), або механічно (на плівку) [190].

Сфера застосування інтерв'ю як дослідницького методу надзвичайно широка: журналістика, психологія, соціологія, педагогіка, управління. В усіх сферах інтерв'ю виконує дві функції:

1) здобуття інформації про явища, факти, процеси, персоналії;
2) вплив на респондента.

У проведеній експериментальній роботі враховувалась така характеристика інтерв'ювання, як інтерес респондента до інтерв'ю. Важливість цієї характеристики полягає в тому, що вона безпосередньо сприяє активності респондента при відповідях і уважності, яка призводить до підвищення якості результатів.

Основними засобами, спрямованими на підвищення інтересу респондента до інтерв'ю, є:

- пояснення інтерв'юером у вступному слові значення, ролі конкретного дослідження;
- підкреслення ролі респондента, цінності його відповідей;
- організація ділової і психологічно придатної для респондента ситуації інтерв'ю (вибір місця, обстановки й часу);
- гармонія в інтерв'юері якостей уважного співрозмовника й дослідника.

Використовуючи вищезазначені методи педагогічного дослідження, в роботі було визначено індивідуально-психологічні особливості студентів; рівень сформованості соціокультурної компетенції; інтерес до іноземної мови як до навчальної дисципліни і як засобу формування соціокультурної компетенції; проблеми, що виникли у студентів у процесі професійної підготовки та ін. Така м етодика дозволила по-новому спланувати навчально-виховний процес, спрямувати його на формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Вважаємо за доцільне здійснити змістову інтерпретацію результатів, здобутих на етапі експериментальної роботи. Увесь процес експериментальної роботи складався з трьох етапів: аналітико-констатувального, формувального і завершально -узагальнювального. Аналіз результатів констатувального експерименту (зріз) допоміг визначити стан соціокультурної компетенції студентів факультету іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова та студентів Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка філологічного факультету. На цьому етапі експериментальної роботи взяли участь 89 студентів. Результати тестування засвідчили недостатній рівень соціокультурних знань студентів про Велику Британію, оскільки більшість студентів (61%) змогли дати повні відповіді лише на 50% запропонованих завдань. Превалюють країнознавчі знання загального характеру. У студентів майже не сформовано вміння чітко виділяти інформацію соціокультурного характеру, що

міститься у різних навчальних предметах, і співвідносити її з комунікативною метою вивчення іноземної мови у контексті культури народу-носія мови, а також вміння застосовувати лінгвокраїнознавчі знання, отримані через канал іноземної мови, на заняттях з інших предметів, а також у самостійній роботі (див. с. 92-93).

У процесі використання комплексу діагностичних методик для вивчення соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов враховувалися такі регулятиви вимірів, як валідність і надійність, спрямовані на відображення точності результатів і запобігання випадкових помилок. Усі запропоновані методики, анкети, проблемні педагогічні завдання, написання творів студенти виконали успішно й творчо. З метою перевірки ефективності формувального експерименту за допомогою результатів діагностування було виокремлено умовні рівні формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов – низький, середній і високий, які відповідали репродуктивному, продуктивно-перетворювальному і творчому рівням.

Дані комплексу методик діагностування рівня сформованості соціокультурної компетенції студентів четвертого і п'ятого курсів наведені в табл. 3.1.2.

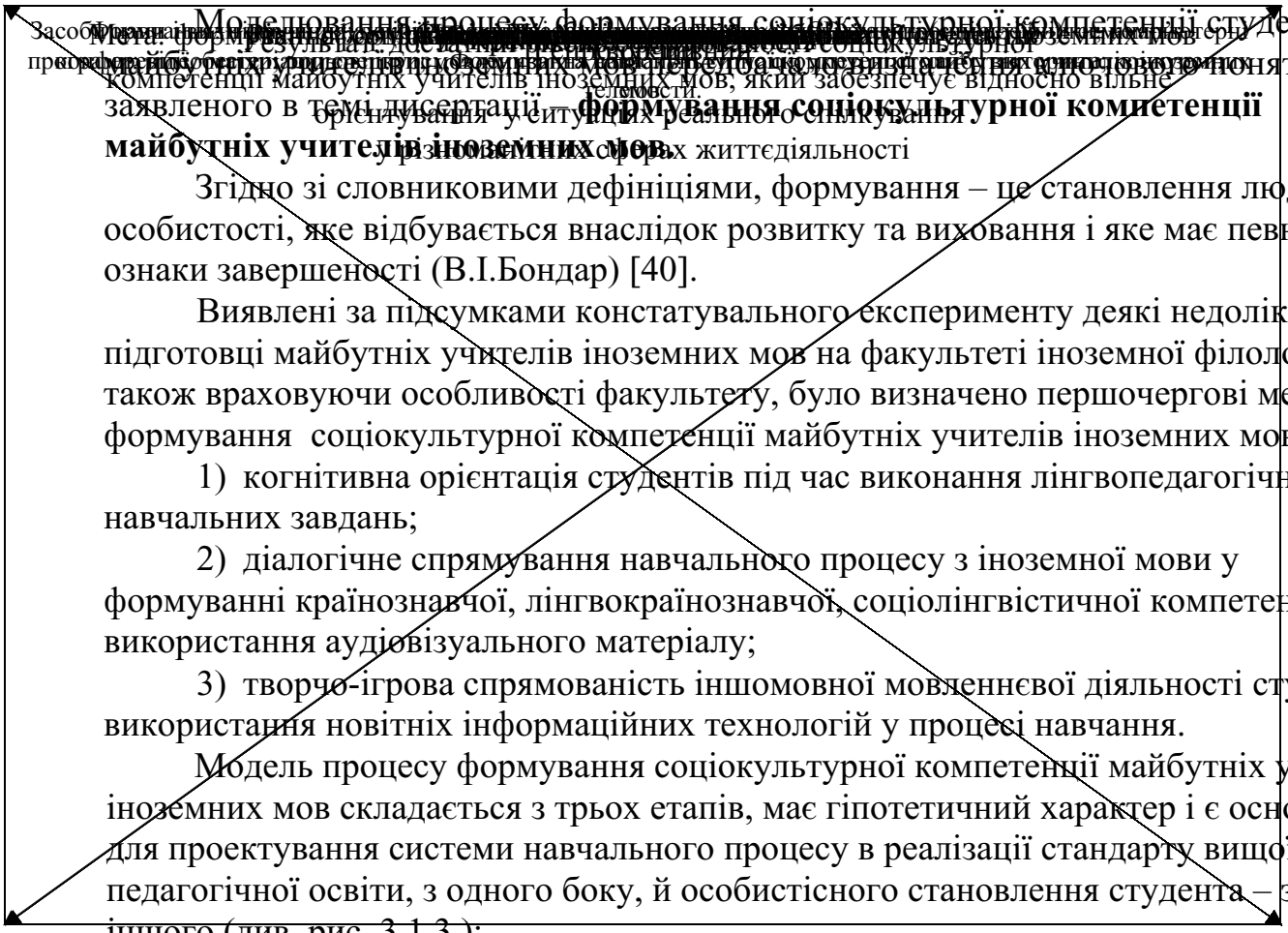
Вивчення об'єктивних характеристик різних рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів факультету іноземної філології дозволило зробити такі висновки:

- соціокультурна компетенція не становила системостворювальну мету підготовки фахівця на факультеті іноземної філології;
- країнознавча компетенція відзначалася значною перевагою у студентів над лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями;
- недостатнє педагогічне спрямування змісту навчальних предметів спеціальних дисциплін і відсутність інтеграційного поєднання соціокультурної і педагогічної підготовленості майбутніх учителів іноземних мов.

| Критерії оцінки соціокультурної компетенції | Методика діагностування |
|---|---|
| Відповідність змісту інформації формі презентації здобутих знань, умінь та навичок студентів | 1. Питально-відповідні вправи: Уточніть моє повідомлення. Виправте наступні твердження.<br>2. Бесіда на тему: „Навчання студентів в британських та українських вищих навчальних закладах".<br>3. Тест: „Новітні інформаційні технології у навчанні іноземних мов".<br>4. Аудіювання автентичних текстів міжкультурного спрямування, різних за складністю, виконання завдань до них.<br>5. Спостереження за особистісними якостями студентів.<br>6. Методика незакінченого речення. |
| Сформованість навичок і умінь навчально-пізнавальної діяльності студентів | 1. Мовленнєвий етикет майбутнього вчителя іноземної мови.<br>2.Спостереження за уроком з метою фіксації елементів творчості студентів.<br>3. Твір на тему: „Учитель іноземної мови, на якого чекають!" |
| Усвідомлений процес засвоєння знань | Бесіди на тему: „Як носій мови „контактує" з аудиторією?"; „Які жести використовує носій мови під час спілкування?";<br>„Яких тем варто уникати у розмові з британцем?" |
| Самовизначення студентів | 1. Комунікативна гра: „Дозвольте привітатися".<br>2. Дискусія на тему: „Я та іноземна мова". |

| | |
|---|---|
| | 3. Анкета: „Соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов”. |

**Рис. 3.1.2. Комплекс методик діагностування рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**



Моделювання процесу формування соціокультурної компетенції студентів, заявленого в темі дисертації – **формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.**

Згідно зі словниковими дефініціями, формування – це становлення людини як особистості, яке відбувається внаслідок розвитку та виховання і яке має певні ознаки завершеності (В.І.Бондар) [40].

Виявлені за підсумками констатувального експерименту деякі недоліки в підготовці майбутніх учителів іноземних мов на факультеті іноземної філології, а також враховуючи особливості факультету, було визначено першочергові механізми формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов:

1) когнітивна орієнтація студентів під час виконання лінгвопедагогічних та навчальних завдань;

2) діалогічне спрямування навчального процесу з іноземної мови у формуванні країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної компетенцій, використання аудіовізуального матеріалу;

3) творчо-ігрова спрямованість іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, використання новітніх інформаційних технологій у процесі навчання.

Модель процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов складається з трьох етапів, має гіпотетичний характер і є основою для проектування системи навчального процесу в реалізації стандарту вищої педагогічної освіти, з одного боку, й особистісного становлення студента – з іншого (див. рис. 3.1.3.):

**Рис. 3.1.3. Дидактична модель процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

Метою *аналітико-констатувального етапу* є формування країнознавчої компетенції в складі соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов з яскраво вираженою зовнішньою соціальною мотивацією („кожна культурна людина повинна знати хоча б одну іноземну мову"), мотивацією, пов'язаною з перспективним розвитком особистості („поїздки за кордон, робота в інофірмі"), а також внутрішньою мотивацією („мова як засіб задоволення особистих інтересів"). На цьому етапі студент опановує мову як засіб спілкування, зокрема навчається використовувати країнознавчі (усталені знання; поточну суспільно-політичну, економічну і культурну інформацію; професійну та молодіжну тематику).

*На формувальному етапі* відбувається засвоєння студентами лінгвокраїнознавчої компетенції, а саме, сформованості умінь студентів з лінгвокраїнознавчих знань (фонова та безеквівалентна лексика, реалії, топоніми, антропоніми, „хрононіми", фразеологізми), засвоєння манер та стилів іншомовного спілкування; розвиток умінь і навичок здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність і встановлювати контакт із співрозмовниками; побудова власних свідомих висловлень за правилами лексики, фонетики, граматики; підпорядкування оперування мовним матеріалом комунікативній, пізнавальній або практичній меті.

*Завершально-узагальнювальний етап* відрізняється від двох перших тим, що на цьому етапі іноземна мова є таким засобом навчання, який студенти сприймають як за допомогою викладача, так і самостійно, для того, щоб удосконалити мовленнєві уміння та навички користування іноземною мовою, зв'язно й логічно викладати думки, стратегічні й компенсаторні уміння вести діалог чи дискусію, програмувати процес спілкування, занурюватися в атмосферу комунікативної ситуації, знаходити взаєморозуміння складних у мовному плані ситуацій. Студентам пропонується спецкурс, що має дидактичне спрямування використовувати іноземну мову як знаряддя мовленнєво-мисленнєвої діяльності з метою індивідуально-професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов педагогічного університету. Цей етап характеризується здатністю студента пов'язувати речення логічно, доречно, гнучко, зв'язно й швидко з тим, щоб невимушено продукувати відрізки мовлення; уміннями інтерпретувати й аргументувати інформацію; застосовувати здобуті знання у майбутній практичній діяльності, демонструючи рівень соціокультурної компетенції за допомогою усталених норм мовленнєвого спілкування, правил ввічливості, виразів народної мудрості, „природності" спілкування; застосовувати творчі підходи; виявляти оригінальність; використовувати рольові та ділові ігри. Компетентні студенти-мовці, усвідомлюючи мовленнєвий процес, мають володіти уміннями „природної" побудови мовлення та інтеракції, прагматичного використання країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу, автентичних аудитивних записів та відеоматеріалів, що сприяє формуванню повноцінних і гнучких мовленнєвих автоматизмів. Головне призначення – забезпечити занурення студентів в автентичне мовленнєве середовище, і тим самим створити адекватні умови для повноцінних навичок та вмінь спілкування на міжкультурному рівні.

У наступному підрозділі буде представлено характеристику розробленої методики формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах з використанням комплексу

педагогічних умов, критерії та показники досліджуваної компетенції майбутніх учителів іноземної мови, аналіз результатів, здобутих у ході експериментальної роботи, та висновки з реалізації комплексу педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

## 3.2. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та результати експерименту

Перше завдання полягало у встановленні критеріїв, за якими можна було визначити рівень сформованості соціокультурної компетенції студентів, майбутніх учителів іноземних мов. Рівень сформованості у цьому разі розглядається як ступінь кількісного й якісного вияву сформованості соціокультурної компетенції. Під критерієм розуміється ознака, на підставі якої вона оцінюється чи кваліфікується [ 68]. Вимоги до критеріїв можна стисло сформулювати в такий спосіб: „об'єктивність; суттєвість досліджуваного явища або процесу; його типові сторони; точність у формулюванні; конкретність ознаки перевірки" [132, 72].

У цьому дослідженні критерій становить той показник, за яким можна визначити, наскільки студенти підготовлені до свідомого виконання своїх обов'язків, щоб згодом ефективно виявити свою компетенцію у розв'язанні педагогічних і лінгвістичних завдань. Іншими словами, критерій – це показник рівня сформованості діагностуючої якості, індивідуальності особистості. Критеріями є провідні елементи в структурі компетенції, розвиток яких є показником розвитку як окремих компонентів, так і досліджуваної інтегративної освіти в цілому. Кожен критерій має ряд показників, що характеризують найістотніші й найнеобхідніші вияви діагностуючої якості.

Для визначення рівня соціокультурної компетенції студентів було виділено такі критерії її сформованості:

– відповідність змісту інформації формі презентації здобутих знань, умінь і навичок студентів;
– сформованість навичок і умінь навчально-пізнавальної діяльності студентів;
– усвідомлений процес засвоєння знань;
– самовизначення студентів.

Під ***знаннями*** розуміється відображення в свідомості людей предметів, явищ і законів об'єктивної дійсності в їхньому дидактичному взаємозв'язку, динаміці й статиці [176].

***Навичка –*** це психічне новоутворення, завдяки якому індивід виконує певну дію раціонально, точно, швидко та автоматично, без істотної участі свідомості в її регулюванні. [176]. Щоб досягти „рівня навички" (І.О.Зимня, Ю.І.Пассов), мовленнєва дія має набути таких якостей як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність напруження і швидкої втомлюваності.

***Уміння*** визначається як сукупність знань і гнучких навичок, що забезпечує можливість виконання певної діяльності або дій у певних умовах [176].

***Метод навчально-пізнавальної діяльності*** – це спосіб роботи студентів, за допомогою якого здобуваються й удосконалюються знання, уміння й навички,

формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності [132].

***Мислення,*** з погляду філософії, – це вища форма активного відображення об'єктивної реальності у цілеспрямованій, опосередкованій та узагальненій свідомості суб'єктів, у творчому сприйнятті нових ідей, прогнозуванні подій і дій [ 169]. У вимірах психології під мисленням розуміють форму психічного відображення, властиву лише людині, що за допомогою понять встановлює зв'язки й відношення між пізнаваними феноменами [173].

***Усвідомлений*** процес формування соціокультурної компетенції – це осмислення комунікативної діяльності студентів, розуміння її змісту і перспектив.

Для формування компонентів у складі соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов слід було виявити критерії і показники, необхідні для фіксування досліджуваної особистісної властивості (див. табл.3.2.1).

| КРИТЕРІЇ | ПОКАЗНИКИ |
|---|---|
| Відповідність змісту інформації формі презентації здобутих знань, умінь і навичок студентів | -повнота засвоєння знань з іноземної мови;<br>-самостійність у здобутті й засвоєнні знань;<br>-самореалізація студентів у навчально-пізнавальній діяльності; |
| Сформованість навичок і умінь навчально-пізнавальної діяльності студентів | -повнота виконання операцій;<br>-успішність виконання завдань;<br>-надання переваги певному виду мовленнєвої діяльності в навчальному процесі; |
| Усвідомлений процес засвоєння знань | -позитивне ставлення до пізнавальної діяльності;<br>-позитивна самооцінка своєї навчальної діяльності; |
| Самовизначення студентів | -підвищення особистісно й соціально значущої мотивації до вивчення іноземної мови;<br>-підвищення пізнавального інтересу студентів до рідної й іншомовної культури. |

**Рис. 3.2.1. Критерії і показники сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

Ці критерії і показники є необхідними для виявлення рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. „Поняття *рівень* виражає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і відношень і вживається на позначення відображення послідовності традицій..." **[**47, 15].

Методологічною основою дослідження сформованості якостей і властивостей особистості є уявлення про розвиток, що з позицій системного підходу (Н.А. Алєксєєв, В.Г.Афанасьєв, А.М.Бойко, Н.В.Кузьміна, В.В.Сериков, Е.В.Соколов та ін.) сприяє виникненню нової структури, здатної до саморозвитку.

Початковий рівень розвитку характеризується виникненням нової системи на основі попередньої у вигляді певних передумов – розрізнених компонентів. На наступному рівні відбувається виникнення всередині існуючої системи певної єдності компонентів вищого рівня. І на високому рівні відбувається заміна однієї системи іншою внаслідок змін, тобто виникає й розвивається нова система. На цьому етапі розвитку в системі наявні компоненти, що є носіями нової, більш довершеної, системи [14]. У цьому полягають методологічні позиції процесу

розвитку та його рівнів.

У ході формувального експерименту проводилася первинна діагностика фіксування наявності або відсутності взаємозв'язку основних компонентів соціокультурної компетенції. Дані вихідного стану рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів четвертого і п'ятого курсів факультету іноземної філології наведено в табл. 3.2.2.

| Рівень сформованості соціокультурної компетенції | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| | ЕГ- 1 | ЕГ- 2 | КГ- 1 | КГ- 2 |
| Репродуктивний | 61,5 | 59,6 | 64,5 | 62,6 |
| Продуктивно-перетворювальний | 35,7 | 37,9 | 33,3 | 35,8 |
| Творчий | 2,8 | 2,5 | 2,2 | 1,6 |

**Рис. 3.2.2. Рівні сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на початку експерименту**

Для характеристики рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов існують різні градації. Н.В.Кузьміна виділяє репродуктивний, адаптаційний, системно-моделюючий рівні педагогічної діяльності [138]. В.О.Сластьонін визначає такі рівні, як інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий [235]. При виявленні рівнів соціокультурної компетенції ми спиралися на методологічні положення В.Г. Афанасьєва про виникнення нової системи на основі розрізнених компонентів на початковому рівні, до їхньої певної єдності на середньому рівні, заміни однієї системи іншою внаслідок змін і розвитку нової системи на вищому рівні [14]. Ця позиція вченого допомогла виявити за допомогою діагностичних методик три групи студентів з репродуктивним, продуктивно-перетворювальним та творчим рівнями сформованості досліджуваної властивості. Узагальнено охарактеризуємо кожний рівень.

*Репродуктивний рівень* характеризується спрямованістю на вивчення іноземної мови в особистих цілях, ситуативним і слабо вираженим пізнавальним інтересом, низьким рівнем знань з іноземної мови, переважно теоретичним, невмінням використовувати їх в мовленнєвих ситуаціях, спорадичними бажаннями долати труднощі в навчальній діяльності.

*Продуктивно-перетворювальний* рівень має особливості у виявленні педагогічної спрямованості студентів у використанні іноземної мови й набутих соціокультурних знань у комунікативно-мовленнєвих ситуаціях; знань основ методології наук, виховання й розвитку особистості; творчості, оригінальності, впевненості як засобу особистісного й професійного збагачення іноземної мови; самостійного вибору найбільш оптимальних розв'язків проблеми спілкування на основі мисленнєвого аналізу.

*Творчий рівень* відзначений націленістю студентів на досягнення високих результатів у навчанні іншомовного мовлення, завдяки широкій поінформованості, ерудиції й системності знань з іноземної мови та культури мови-носія, високим рівнем критичності; вирішенням студентами проблемних ситуацій, навчально-

пізнавальних завдань соціокультурного змісту, гнучкості оперування знаннями у ситуаціях мовлення.

Звичайно, виділення цих рівнів має умовний характер, адже всі рівні взаємозалежні, і кожен попередній рівень зумовлює наступний. Формування соціокультурної компетенції відбувається поетапно і передбачає перехід студентів з одного рівня на інший.

Експериментальне дослідження здійснювалося в кілька етапів.

Перший етап – аналітико-констатувальний, на якому необхідно було всебічно вивчити реальний стан проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на практиці. Підготовка до експериментальної роботи передбачала розв'язання таких завдань:

а) вибір необхідної кількості експериментальних суб'єктів, експериментальних і контрольних груп і кількості студентів у цих групах;

б) визначення необхідної тривалості проведення експерименту;

в) вибір конкретних методик для вивчення початкового стану експериментального суб'єкта;

г) первинна діагностика критеріїв і показників соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов та виявлення її рівнів.

Крім того, значна увага приділялася розвитку у студентів мобільності знань і глибини розуміння країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного матеріалу з англійської мови, формуванню умінь усвідомлено оперувати основними поняттями, аналізувати, узагальнювати матеріал; підвищенню гнучкості мислення. Важливо було сформувати у студентів уміння раціонально вибирати матеріал і правильно орієнтуватися в цьому матеріалі. При підготовці до занять студенти відповідали на запитання, запропоновані викладачем, і на цій основі оцінювали свою готовність. Ця робота супроводжувалася систематичною роботою з навчальною й методичною літературою, у глибокому знанні текстів.

Другий етап – формувальний – полягав у проведенні навчального експерименту, тобто організації процесу формування соціокультурної компетенції з урахуванням єдності складових компетенцій (країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної), створенні комплексу педагогічних умов, які впливають на розвиток досліджуваної проблеми.

Мета експериментального навчання – це уточнення вихідної гіпотези дослідження, добір і корегування засобів і форм організації навчальної діяльності студентів на занятті відповідно до завдань дослідження. На цьому етапі інтенсивно здійснювалося формування умінь студентів працювати з основними джерелами соціокультурної інформації через виконання завдань викладача. Майбутні вчителі іноземної мови вчилися раціонально працювати з підручником, конспектом, довідником, словником, знаходити певну інформацію соціокультурного характеру, аналізувати, порівнювати її, критично оцінювати здобуті результати, продумано ставити запитання різного характеру.

Це дозволило:

а) зафіксувати дані про хід експерименту на основі проміжних зрізів, що характеризують зміни суб'єктів під впливом експериментальної системи заходів;

б) виявити типові недоліки під час проведення експерименту;

в) оцінити поточні витрати часу, зусилля як студентів, так і педагогів;

г) прочитати спецкурс „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов".

Третій етап – завершально-узагальнювальний, на якому було виконано таку роботу: проаналізовано здобуті експериментальні дані; зіставлено аналітичний матеріал з метою, завданнями і гіпотезою дослідження; статистично опрацьовано результати експерименту, складено графіки, таблиці, схеми; діагностовано рівень сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов; осмислено й інтерпретовано висновки дослідження.

Об'єктивно оцінити результати експериментальної роботи можливо лише тоді, якщо така робота ретельно спланована, має відкритий і масовий характер і доступна для спостереження будь-якому викладачеві, якщо результати систематично підлягають науковому аналізу, а висновки й зауваження корегують хід теоретичної й експериментальної діяльності та дозволяють контролювати процес цієї роботи [232].

Власні спостереження, матеріали формувального експерименту показали, що саме соціокультурна компетенція характеризує процес саморозвитку особистості людини. Основою цього процесу, з одного боку, є здатність індивіда до акумуляції знань, внаслідок чого підвищується рівень цих знань, а з іншого, – уміння будувати взаємозв'язок і проводити асоціації між різними сферами знань, застосовувати їх на практиці. Уся експериментальна робота ґрунтувалася на таких принципах:

1) природності умов соціокультурної підготовки студентів;
2) цілісності освіти, підготовки й культурного розвитку студентів;
3) інтегративності та системності;
4) активної комунікації;
5) індивідуалізації та диференціації процесу навчання;
6) поетапності навчання й формування соціокультурної компетенції;
7) дієвості результатів навчання.

Програма експериментальної роботи представлена в табл. 3.2.3.

Було проведено анкетування зі студентами з визначенням їхньої країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій. Пропонувалося оцінити наявний рівень сформованості 20 показників (див. Додаток А).

| | Зміст експериментальної роботи | Форма і методи | Терміни |
|---|---|---|---|
| 1. | **Констатувальний експеримент**<br>Визначення стану проблеми на практиці, сформованість певних соціокультурних знань і вмінь студентів. | Анкетування, тестування, інтерв'ювання, проведення першого зрізу | Вересень-грудень 2000р. |
| | Формування певних базисних знань, умінь і навичок з джерелами соціокультурної інформації, з текстами, усними розмовними темами, монологічними та діалогічними висловленнями. | Практичні роботи навчального характеру, тренувальні вправи, творчі роботи студентів. | Лютий-березень 2001р. |
| | Проведення відкритих навчальних занять, що дозволяють виявити динаміку рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. | Аналіз результатів другого контрольного зрізу.<br><br>Анкетування, рейтинг. | Квітень-травень 2001р. |

| | | |
|---|---|---|
| Визначення комплексу педагогічних умов, які впливають на процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. | | |
| **2. Формувальний експеримент** Перевірка спецкурсу „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов”. | Практичні заняття із спецкурсу, аналіз студентських робіт, опитування студентів; тестування знань студентів. | Вересень 2001р.– травень 2002р. |
| Визначення критеріїв і показників ефективності комплексу педагогічних умов, що сприяють формуванню соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. | Аналіз результатів третього контрольного зрізу. | |
| **3. Контрольний експеримент** Перевірка ефективності виявленого комплексу педагогічних умов. | Анкетування, тестування. | Вересень 2002р. – травень 2003р. |
| Діагностика рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. | Аналіз відповідей, письмових робіт студентів, аналіз результатів підсумкового контрольного зрізу. | |
| **4. Оцінний експеримент** Підведення підсумків й інтерпретація результатів експериментальної роботи. | Обробка результатів дослідження. Формулювання висновків. | Вересень 2003р. |

**Рис. 3.2.3. Програма експериментальної роботи з формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

Під час оцінювання наявного рівня соціокультурної компетенції ЕГ-1 – 35,7% і ЕГ-2 – 37,9% студентів, які брали участь в експерименті, досить критично поставилися до себе й визначили свій рівень як „продуктивно-перетворювальний”, інша частина студентів – як „творчий” – ЕГ-1 – 2,8% і ЕГ-2 – 2,5%. На репродуктивному рівні, відповідно, визначилися такі дані: ЕГ-1 – 61,5% і ЕГ-2 – 59, 6% студентів.

Експериментальне навчання студентів з метою формування в них основ соціокультурної компетенції розпочалося з аналізу комунікативних стратегій, відомих у методиці навчання іноземних мов й теорії спілкування.

У дослідженнях В.Л.Скалкіна [231], основоположника ситуативно-тематичного підходу, називаються основні категорії, що характеризують теорію усномовного спілкування:

* комунікативна ситуація;
* соціально-комунікативна роль;
* комунікативне середовище;
* сфери усного спілкування (сімейна, сервісна, професійно-трудова, соціально-культурна, суспільної діяльності, ігор і захоплень, адміністративно-правова, видовищно-масова).

За твердженням автора, мовленнєві контакти людей відбуваються в умовах, які розрізняються кількістю індивідів, що беруть участь у спілкуванні, характером відношень між ними, наявністю зміни ролей мовців і слухачів у межах одного акта

комунікації. У зв'язку з цим виділяють три види спілкування: індивідуальне, групове та публічне [188].

Як відомо з теорії усної комунікації, акт спілкування може або мінятися, або залишатися постійним. На цій основі виділяють такі форми спілкування, як монолог і діалог. Аналізуючи форми монологічного та діалогічного мовлення (класифікація І .Л.Бім) і види спілкування (теорія В.Л.Скалкіна), слід сказати про їхні спільні риси: в їх основу покладено особливості ролей мовців, що виявляються в монолозі або діалозі. Ці класифікації доповнюють одна одну, і в цьому виявляється логіка, вірогідність й об'єктивність існування теорії усної комунікації в сучасній методиці навчання іноземних мов. Різні поєднання виділених вище ознак спілкування дозволяють назвати кілька видів усної комунікації і використовувати їх у цьому дослідженні, як, наприклад, неофіційне індивідуальне спілкування у формі діалога, офіційне групове спілкування діалогічної форми.

Види спілкування можна представити, на наш погляд, у такий спосіб:

1) офіційне / неофіційне індивідуальне мовлення;
2) ділова / неофіційна розмова (діалог, полілог);
3) вільна / неофіційна бесіда;
4) групова / офіційна бесіда;
5) монолог у формі бесіді;
6) публічне повідомлення.

Знання студентами теорії комунікації дозволило їм усвідомлено включитися в процес подальшого розвитку комунікативних умінь (що складають ядро соціокультурної компетенції). На цьому етапі системоутворювальним засобом вважаються навчально-комунікативні ситуації, які мають комунікативне спрямування і сприяють самоактуалізації особистості в процесі спілкування й розв'язанні комунікативних завдань. Обґрунтуванням вибору стала рівнева (три рівні) дидактична модель формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Для студентів четвертого курсу з продуктивно-перетворювальним рівнем соціокультурної компетенції було запропоновано навчально-комунікативні ситуації – „вираження й обмін думками" з теми: „Travelling" („Подорож"). Тексти ситуацій знаходяться в Додатку Б. Студенти жваво включилися в діалог і міркували про те, як вони готуються до подорожі, яким видам транспорту надають перевагу, як „позбутися турбот" під час подорожі. Однією з важливих властивостей особистості, що визначає її країнознавчу, лінгвокраїнознавчу та соціолінгвістичну компетенції, є швидке налагодження контакту з іншими людьми в процесі спілкування. Це виявилося в умінні стежити за реакцією співрозмовника, адекватній реакції, розвиткові сюжету, використанні різних стилістичних мовних засобів, цікавих граматичних конструкціях й зворотах, різноманітних лексичних засобах, задоволенні від спілкування, в самореалізації. Вищезазначені уміння й властивості студентів можна інтерпретувати як ознаки „гарного комунікатора" і показник становлення країнознавчої компетенції, що виявляється в особистісно значущих досягненнях і результатах комунікативної діяльності студентів.

Для студентів із творчим рівнем соціокультурної компетенції пропонувалася ситуація-міркування, яка поєднувала мовну тему: „Музика" й педагогічну проблему:

„Мої міркування про вчителя іноземної мови”, що передбачала пошук відповіді на запитання: „Чи повинен учитель іноземної мови бути знавцем музики?”. Ця ситуація викликала незначні інтелектуальні проблеми у студентів. Проте слід відзначити швидкість і мобільність студентів до її реалізації. Логіка міркувань студентів виявилася досить цікавою. Майже всі студенти намагалися творчо її розв’язати. Майбутні вчителі іноземних мов виявили здатність самостійно й критично мислити, аргументовано обґрунтувати свою думку з використанням доцільних соціокультурних знань. Це, на наш погляд, з одного боку, дозволило забезпечити продуктивність розумової діяльності студентів іноземною мовою, а з іншого, – виявити оперативність і мобільність реалізації наявних знань соціокультурної тематики, умінь використовувати їх у мовленні, набути досвід розв’язання комунікативних проблем.

Виходячи з визначення соціокультурної компетенції, необхідно було простежити логіку розгортання комунікативних дій в цій комунікативній ситуації. Було встановлено таку динаміку розвитку комунікативної дії: аналіз і оцінка ситуації; поява асоціацій; формулювання мети висловлення; добір мовних засобів; визначення логіки аргументів; реалізація плану дії; внесення ідей, корегування в процесі міркування; оцінка комунікації, що відбулася.

Студентам із творчим рівнем соціокультурної компетенції була представлена рольова гра „Годинна стрілка” з елементами психодраматичної уяви, застосовувана як активний метод у технології інтенсивного навчання іноземної мови і як елемент театралізації (див. Додаток В). На думку А.В.Петровського [200], психодрама передбачає терапевтичні цілі, а її дія має переваги перед вербалізацією в прискоренні процесу вивчення переживань і формуванні нових відношень і типів поведінки. Психодрама конкретно виявляється у рольовій грі, зокрема в залученні людини у творчу діяльність, стимулюючи її активність.

Проведення такого заняття іноземною мовою, з елементами психодрами, що супроводжується музикою і свободою в рухах, дозволило студентам виявити свої знання мови, уміння і навички застосувати їх на практиці у несподіваних, нових ситуаціях мовлення; показати швидкість реакції при зміні реплік, підтримці діалогу, розігруванні рольових ситуацій, групових дискусіях, стимулюванні співрозмовника до висловлення відвертої думки за певний час.

Експерти, функцію яких виконували автор дослідження та викладачі кафедри англійської філології факультету іноземної філології НПУ імені М.П.Драгоманова, переважно оцінювали інформативність, мовну коректність, семантичну цінність, логічність, стислість та екзотичність (цікавість) висловлення, стандартність у відборі мовленнєвих кліше, фантазію учасників гри, уміння надати дискусії творчий характер.

Нами встановлено, що психодрама іноземною мовою для розв’язання педагогічної проблеми стала можливою за умови:

- створення доброзичливої атмосфери на занятті;
- ситуації „ігрової” позиції як студентів, так і викладачів;
- вивчення прийнятих у суспільстві мовленнєвих та комунікативних правил і етикету людей, що розрізняються за своїм рольовим статусом;
- висловлення своєї думки, вибору рішення, дискусії;

- наявності стану радості, співпереживання, дружньої підтримки, взаєморозуміння.

До кінця проведення експериментальної роботи на цьому етапі студенти під час діагностики продемонстрували такі зміни:

а) країнознавчої компетенції: відзначається зрушення мотивів з особистісно внутрішніх до широко соціальних, перспективного особистісного творчого підходу до вивчення іноземної мови. Студенти набули знання й уміння:

- знання мовної системи і теоретичних відомостей про мовні одиниці;
- країнознавчі та фонові знання;
- знання поточної інформації про реальне сучасне життя народу;
- обговорювати з носіями мови актуальні суспільно-політичні, культурні, соціальні проблеми;
- мовленнєвих дій та операцій іноземною мовою (розуміти, будувати й продукувати висловлення);
- вміння співвідносити мовні засоби з завданням, метою та умовами спілкування, тобто з мовленнєвою ситуацією;

б) лінгвокраїнознавчої компетенції: студенти набули уміння:

- дискутувати, використовуючи реалії й фонову лексику;
- реалізовувати особистісні функції вибору, творчості, самореалізації;
- користуватися формулами мовленнєвого етикету, ситуаційними кліше згідно з нормами, прийнятими у країні;
- соціокультурних моделей, адекватних певному типові ситуацій і навчальних завдань;
- будувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку у відповідності до норм, прийнятих в іншому соціумі;
-виявляти в комунікації дружелюбність, емоційну виразність, високий ступінь самоконтролю;
-займати активну позицію в спілкуванні;
-дотримуватися тактовності в міжкультурному спілкуванні, відкритості й сприйнятливості нових ідей;

в) соціолінгвістичної компетенції: студенти показали певний діапазон знань, умінь і навичок не тільки соціолінгвістичного характеру, але й вузько професійного, а також уміння в досягненні мети комунікації за допомогою усталених форм спілкування, правил ввічливості, виразів народної мудрості; гнучко, мобільно, критично застосовувати наявні знання з метою особистісного вдосконалення та у реальних життєвих ситуаціях.

Аналіз рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на першому етапі її показав, що кількість студентів з репродуктивним рівнем у процентному відношенні від загальної кількості в експериментальних групах (ЕГ-1) та (ЕГ-2) зменшилася до 48%, з продуктивно-перетворювальним в ЕГ-1 – 39,5%, ЕГ-2 – 39%. Відбулося збільшення кількості студентів із творчим рівнем ЕГ-1 – 12,5% і ЕГ-2 – 13%. Якісний аналіз стану сформованості соціокультурної компетенції студентів, майбутніх учителів іноземних мов засвідчив тенденцію до збільшення кількості студентів із творчим

рівнем.

У контрольних групах стійкої динаміки не виявлено. Динаміка становлення соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов педагогічного університету відображена в процентному співвідношенні в табл. 3.2.4.

| Рівні сформованості соціокультурної компетенції | Початок експерименту, І зріз (у %) | | | | І етап, ІІ зріз (у %) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ЕГ1 | ЕГ2 | КГ1 | КГ1 | ЕГ1 | ЕГ2 | КГ1 | КГ2 |
| Репродуктивний | 61,5 | 59,6 | 64,5 | 62,6 | 48 | 48 | 55 | 55,5 |
| Продуктивно-перетворювальний | 35,7 | 37,9 | 33,3 | 35,8 | 39,5 | 39 | 39,5 | 40 |
| Творчий | 2,8 | 2,5 | 2,2 | 1,6 | 12,5 | 13 | 5,5 | 4,5 |

**Рис. 3.2.4. Динаміка рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

Експериментальна робота на другому етапі проводилася на практичних мовних заняттях і в процесі викладання спецкурсу „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов" (див. табл. 2.1.3.). На цьому етапі перевірялася ефективність запропонованого комплексу педагогічних умов для формування соціокультурної компетенції студентів.

Для визначення ефективності запропонованої першої умови формування соціокультурної компетенції – формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на основі дидактичної моделі, яка передбачала комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою соціолінгвістичною компетенцією, ми керувалися тим, що мовленнєві та комунікативні навички і вміння пов'язані з організацією спілкування у відповідності до їхньої мети, мотивів, завдань, соціальних норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, прийнятих у носіїв певної іноземної мови, передбачає засвоєння теоретичного й практичного матеріалу на творчому рівні, актуалізацію засвоєних знань, їх практичну значущість. Для майбутніх учителів іноземних мов організовувалися зустрічі з представниками країни виучуваної мови. Частина з цих зустрічей була ініційована та проведена студентами самостійно. Викладач був лише консультантом, в основному з питань лінгвістики. Ці зустрічі й бесіди сприяли поліпшенню емоційно-позитивного тла занять і підвищенню пізнавального інтересу студентів до країни виучуваної мови, до її культури.

Щодо перевірки ефективності другої умови – навчання на основі доцільно відібраного матеріалу, студентам пропонувався аудіовізуальний матеріал, спрямований на збагачення лексичного запасу студентів, зокрема словами та словосполученнями з національно-культурною семантикою; уривки з художніх творів англійської та американської літератури; газетні та журнальні публікації країнознавчого і культурологічного характеру, молодіжної тематики; відеофільми; коментарі. Основна мета використання цього матеріалу пов'язана з аналізом тексту, що вивчається, та семантизацією реалій і передбачає синтетичне сприйняття змісту для розвитку комунікативних умінь. Під час експериментального навчання усі форми використання відібраного матеріалу були спрямовані на здійснення переносу ситуацій в умови заняття та в реальну комунікацію, стимулювання активності студентів під час обговорення соціокультурної інформації.

При перевірці організації навчання з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулювала їхній пізнавальний інтерес і забезпечувала цілісність знань під час вивчення іноземної мови, ми керувалися тим, що формування пізнавального інтересу і засвоєння теоретичного й практичного матеріалу на творчому рівні передбачає його прогнозування, актуалізацію засвоєних знань, їхню практичну значущість. З цією метою студентам на заняттях пропонувалися кросворди, різні лінгвістичні ігри, КВК. Крім того, велика увага приділялася створенню на заняттях сприятливої атмосфери спілкування та ситуацій успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків, ми прагнули до заохочення студентів за активність на заняттях, до постійної доброзичливої атмосфери, орієнтували студентів на позитивний результат своєї діяльності та розкриттю творчих можливостей студентів. Для викладача характерною була дружня манера поведінки, підтримка студентів тощо. Якщо студенти не могли виконати запропоновану роботу, викладач додатково роз'яснював або індивідуально добирав вправи і тексти за ступенем складності, спираючись на пізнавальний інтерес студентів. З метою перевірки знань студентів проводилося тестування, анкетування, а також бесіди. Ми прагнули й до того, щоб міжпредметні зв'язки стали активною формою організації навчального процесу в університеті, оскільки це сприяє формуванню у студентів навичок творчого пошуку, розширює їхній кругозір і виховує стійкість пізнавального інтересу. З цією метою було виявлено спільні знання й уміння студентів з іншими предметами („Світова література", „Культурознавство", „Філософія", „Педагогіка", „Психологія", „Основи етики й естетики", „Країнознавство" та ін.) для їх уточнення, подекуди розширення та поглиблення, а інколи й переорієнтації.

В експериментальних групах, де створювалися ситуації успіху (заохочення за активність на заняттях, доброзичлива атмосфера, дружня манера поведінки викладача, підбадьорення й підтримка студентів, їх орієнтація на позитивний результат своєї роботи тощо), спостерігалося значне збільшення відсотка студентів, котрі висловлювали позитивне ставлення до предмета (з 46,9% до 97,4%) і позитивно оцінювали свою навчальну діяльність (з 65,2% до 98,1%).

Для перевірки наступної умови – формування в процесі навчання колективної комунікативної діяльності майбутніх учителів іноземних мов та комунікативних ситуацій у різних формах спілкування, – ми виходили з того, що в умовах співпраці більш вдало вирішуються найскладніші розумові завдання і краще засвоюється новий навчальний матеріал.

На заняттях перед студентами ставилася установка на колективну творчість і активну участь кожного у вирішенні поставленого завдання. З цією метою проводилися рольові ігри, шоу-вікторини, конференції, полілоги, причому викладач у цих ситуаціях був партнером. Ми навмисно створювали на заняттях з мови такі комунікативні ситуації, які вимагали висловлення особистої думки студентів. Майбутнім учителям іноземних мов необхідно було дати оцінку або рецензію на певний факт або подію з культурного життя нашої країни і Великої Британії з позиції особистого досвіду, інтересів та переконань. Зі студентами проводилися бесіди й опитування з питання престижності вивчення іноземної мови, ролі іноземної мови в житті сучасних студентів і т.ін. Відповіді мали бути

обґрунтованими з власної позиції.

Оцінюючи результати бесід, опитувань, анкетувань, спостережень, було з'ясовано, що ступінь сформованості навичок і умінь пов'язаний із певними видами мовленнєвої діяльності. Так, в експериментальних групах студенти надали переваги груповим і колективним видам діяльності (рольовій грі, дискусії, полілогу, вікторині, конференції і т.ін.). А в контрольних групах вдаліше проходила індивідуальна й парна робота (відповіді на запитання, складання монологу або діалогу, корекція помилок, і т.ін.).

З метою ефективного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов використовувався спеціально підготовлений курс, до змісту якого входять спеціально відібрані тематичні тексти та вправи із завданнями до них, спрямовані на міжкультурну комунікацію на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності.

У ході експерименту ми спостерігали, як відбувається самореалізація студентів у навчальній діяльності на заняттях із спецкурсу. І якщо на початковому етапі експерименту діалогічне та монологічне висловлення, твір або доповідь на певну тему не відрізнялися особливою варіативністю країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного матеріалу, містили досить примітивні думки і форми їхньої презентації, мали місце труднощі, пов'язані з недостатнім знанням правил етикету, то наприкінці експерименту студенти експериментальних груп показали знання традицій і норм іншомовного спілкування, національної психології народу країни виучуваної мови, уміння розпізнавати соціокультурну інформацію в тексті, знання в галузі географії, історії, мистецтва країни конкретної мови, висловлювали складніші за формою і змістом думки, робили високого рівня літературні переклади з англійської мови, зокрема перекладали й поезію. У контрольних групах спостерігалися незначні зміни.

Для діагностики рівня сформованості навичок і вмінь у навчально-пізнавальній діяльності студентам було запропоновано скласти план-схему екскурсії по Лондону.

Було проаналізовано такі позиції:

1) уміння складати план;

2) логічна побудова маршруту;

3) уміння правильно запросити потрібну інформацію з використанням набутих країнознавчих, лінгвокраїнознавчих та соціолінгвістичних знань;

4) уміння адекватно реагувати на інформацію;

5) уміння правильно оцінити виконану роботу;

6) адекватність використання мовних одиниць з національно-культурною семантикою;

7) рівень вживання формул мовленнєвого етикету, ситуаційних кліше, маркерів соціальних стосунків.

Учасники експерименту всіх рівнів соціокультурної компетенції усвідомлено брали участь в обговоренні ключового для дослідження поняття *соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов*.

Студенти повинні були запропонувати модель соціокультурної компетенції і відстояти логіку розташування компонентів. Для цього їм було запропоновано

картки з такими формулюваннями:

Соціокультурна компетенція студентів, майбутніх учителів іноземних мов це:

1. Потенційне сприйняття іншої людини як самого себе, міжособистісний діалог на „вищому рівні”.
2. „Живе, природне” спілкування.
3. Ступінь реалізації комунікативних інтенцій студента.
4. Творчість у будь-яких видах мовленнєвої діяльності.
5. Професійно важливі якості особистості майбутнього вчителя іноземної мови .
6. Актуалізація та поглиблення соціокультурних знань, умінь та навичок студентів на основі на основі міжпредметних зв’язків.
7. Формування та вдосконалення соціокультурної компетенції студентів за допомогою спецкурсу.
8. Раціональний відбір способів і засобів навчання для розвитку комунікативних умінь студентів.

Продемонструємо моделі соціокультурної компетенції, розроблені та обстоювані студентами п’ятого курсу (експериментальної і контрольної групи) (див . рис. 3.2.5., 3.2.6.):

Запропоновані моделі відображають намагання студентів ієрархізувати важливі компоненти, які визначають комплексне поняття *соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов,* і представити складники в послідовності та пріоритетності для кожної з груп. Ці моделі стали результатом спільного, колективного, творчого генерування ідей. Перше місце в моделях обох груп займають два показники соціокультурної компетенції: актуалізація і поглиблення соціокультурних знань і вмінь студентів на основі міжпредметних зв’язків та ступінь реалізації комунікативних інтенцій студента; друге місце відведено професійно важливими якостям особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Інші показники за значущістю не збігаються. Педагогічні твори як дослідницький метод дозволили проаналізувати позиції студентів у розумінні професіоналізму вчителя, його соціокультурної компетенції. Твори були написані у формі есе, листа, сповіді. Студенти міркували іноземною мовою про те, чому одні вчителі є улюбленими для школярів протягом всього шкільного життя, а інші, – навпаки; відзначали необхідні якості, які притаманні особистості вчителя.

У творах студентів наявні приховані особистісні суперечності, вкрай важливі для становлення майбутнього вчителя іноземної мови, пошук життєвих смислів, внутрішній монолог. Це дозволило з’ясувати їхні емоційні переживання, самовизначення в поведінці та діяльності.

Діагностування *країнознавчої компетенції* майбутнього вчителя іноземної мови до кінця другого етапу експериментальної роботи показало, що в свідомості студентів відбулися подальші зміни в мотивах: від мотивів особистісних досягнень до колективних, групових, масових: співробітництва, співтворчості, співпереживання в процесі спілкування, усвідомлення культурних цінностей, спрямування на особистісне й професійне становлення в комунікативній іншомовній діяльності.

*Лінгвокраїнознавча компетенція* відрізнялася методологічною поінформованістю в педагогічній науці, лінгвокраїнознавчими знаннями в професійному

досвіді студентів. Мислення студентів характеризувалося системністю, критичністю, гнучкістю, здатністю адаптувати інформацію до рівня їхньої підготовки;

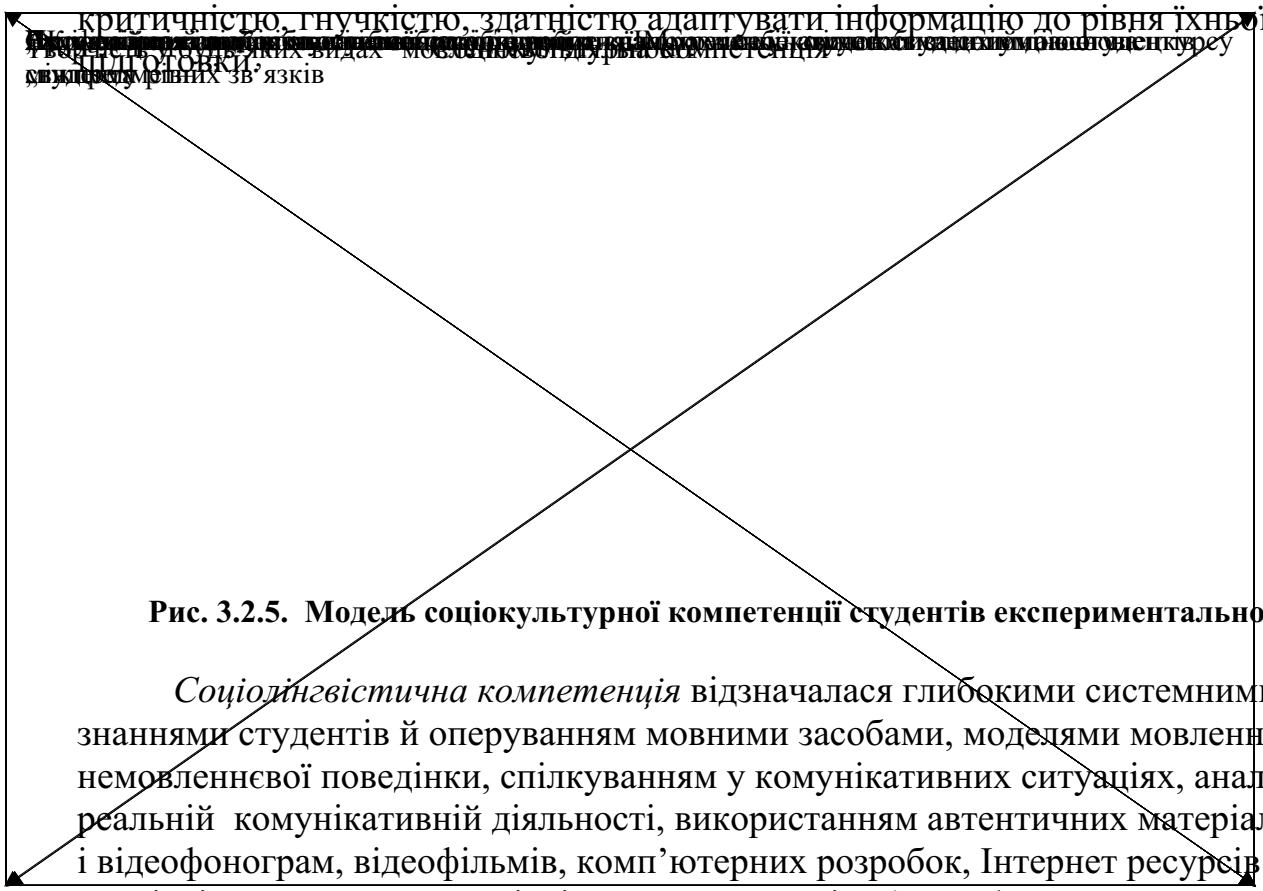


**Рис. 3.2.5. Модель соціокультурної компетенції студентів експериментальної групи**

*Соціолінгвістична компетенція* відзначалася глибокими системними знаннями студентів й оперуванням мовними засобами, моделями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, спілкуванням у комунікативних ситуаціях, аналогічних реальній комунікативній діяльності, використанням автентичних матеріалів (текстів і відеофонограм, відеофільмів, комп'ютерних розробок, Інтернет ресурсів та CD-дисків, ілюстративного аудіовізуального матеріалу), проблемних завдань, активним залученням у процес обміну інформацією, а також ефективністю використання знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

В експериментальних групах значно зменшилася кількість студентів із репродуктивним і продуктивно-перетворювальним рівнем. Помітною є тенденція до збільшення кількості студентів з творчим рівнем соціокультурної компетенції. У контрольних групах основні зміни відзначено у студентів із репродуктивним і творчим рівнем (див. табл. 3.2.7.).

**Рис. 3.2.6. Модель соціокультурної компетенції студентів контрольної групи**

На наступному етапі експериментальної роботи основну увагу було приділено формуванню умінь рефлексії особистісного розвитку і власної професійної діяльності студентів. Студентам пропонувалося розглянути картки особистісного зростання соціокультурної компетенції, в яких необхідно було оцінити основні складники досліджуваної проблеми, провести взаємооцінювання, отримати оцінку експертів і скласти програму аутокорекції.

| Рівні сформованості соціокультурної компетенції | І етап, ІІ зріз (у %) | | | | ІІ етап, ІІІ зріз (у %) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ЕГ1 | ЕГ2 | КГ1 | КГ1 | ЕГ1 | ЕГ2 | КГ1 | КГ2 |
| Репродуктивний | 48 | 48 | 55 | 55,5 | 31 | 30,5 | 50,5 | 50,7 |
| Продуктивно-перетворювальний | 39,5 | 39 | 39,5 | 40 | 50 | 51,5 | 43 | 44 |
| Творчий | 12,5 | 13 | 5,5 | 4,5 | 19 | 18 | 6,5 | 5,3 |

**Рис. 3.2.7. Порівняльна таблиця рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

Наведемо деякі висновки студентів, зроблені після аналізу цих карток:

- „більше читати автентичну літературу іноземною мовою, спілкуватися з носіями мови, переглядати іншомовні відеоматеріали, збагачувати лексичний запас національно-культурною інформацією" (Людмила Ч.),

-„розвивати творчі здібності та уміння використовувати країнознавчу й лінгвокраїнознавчу інформацію у комунікації" (Юлія Ф.),

-„відвідувати навчальні спецкурси з іноземної мови з метою розвитку умінь і навичок враховувати соціокультурні знання та умови спілкування у майбутній професійній діяльності" (Алла І.),

-„розширювати свій кругозір, ерудицію, творче застосування надбаних соціокультурних знань" (Олександра Б.) та ін.

Спостереження за студентами на заняттях з іноземної мови, аналіз створених ними висловлень підтвердили припущення про те, що інтегроване засвоєння соціокультурної інформації через спеціально підібрані тексти, які ілюструються наочністю і аудіовізуальним матеріалом, сприяє розширенню країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетенцій майбутніх учителів іноземних мов, оволодінню ними новим „сприйманням світу", пізнанню культури народу-носія мови, що вивчається, вихованню естетичних почуттів.

Діагностична робота дозволила виділити такі характеристики країнознавчої компетенції: знання іноземної мови, яке включає знання про країну, народ, мова яких вивчається; усталені знання енциклопедичного характеру; поточну інформацію суспільно-політичного, економічного й культурного життя народу; професійну та молодіжну тематику і сформовані комунікативні уміння ініціювати й реалізовувати особистісно значуще спілкування, бачити його смисл, що сприяло взаємозбагаченню, соціокультурному, професійному й особистісному росту його учасників.

Лінгвокраїнознавча компетенція представлена через інтеграцію знань студентів країнознавчої та соціолінгвістичної інформації в особистісний досвід

студентів. Студенти стали компетентними в здійсненні базових навчальних дій, досвідченими у створенні особистісно орієнтованих ситуацій, здатними до аналізу іншомовної соціокультурної інформації.

На завершально-узагальнювальному етапі формувального експерименту було зафіксовано, що соціокультурна компетенція як показник професійного рівня майбутнього вчителя іноземних мов у своєму розвитку трансформувалась у нову форму і виявилась у націленості на самоактуалізацію та активну творчу позицію, яка відображує зміни рівнів соціокультурної компетенції студентів експериментальних і контрольних груп. В експериментальній групі спостерігається помітне зниження кількості студентів з репродуктивним і збільшення студентів з продуктивно-перетворювальним рівнем. Студенти демонструють творчий рівень соціокультурної компетенції (див. табл. 3.2.8.). У контрольній групі спостерігається зниження кількості студентів з репродуктивним і збільшення – з продуктивно-перетворювальним і творчим рівнем, проте темп збільшення – повільний.

| Рівні сформованості соціокультурної компетенції | ІІ етап, ІІІ зріз (у %) | | | | Кінцевий результат, IV зріз (у %) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ЕГ1 | ЕГ2 | КГ1 | КГ1 | ЕГ1 | ЕГ2 | КГ1 | КГ2 |
| Репродуктивний | 31 | 30,5 | 50,5 | 50,7 | 13,5 | 11 | 47,5 | 47 |
| Продуктивно-перетворювальний | 50 | 51,5 | 43 | 44 | 57 | 58 | 45 | 46,1 |
| Творчий | 19 | 18 | 6,5 | 5,3 | 29,5 | 31 | 7,5 | 6,9 |

**Рис. 3.2.8. Динаміка рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**

В експериментальних групах більшість тем для спілкування, передбачених програмою, пропонувалась студентам у вигляді низки проблемних запитань для обговорення та дискусії, що відповідало завданням особистісно-орієнтованого навч ання, а також ефективного формування комунікативної компетенції та її складової – соціокультурної компетенції. Так, тема „Життя молоді" презентувалася у спецкурсі саме в такий спосіб на основі розробленої нами схеми її розгортання у вигляді проблем, які хвилюють українських та іноземних студентів (див. Додаток Е.1.2.).

Внаслідок власних спостережень за ходом проблемного розгортання теми „Життя молоді" можна констатувати, що: 1) студентам було цікаво обговорювати запропоновані проблеми; 2) вони висловлювали власну думку щодо проблемної ситуації, вдало використовували соціокультурну інформації з різних джерел; 3) під час дискусії студенти виявили високу мовленнєву активність, дотримувались правил ведення дискусії, використовували відповідні формули мовленнєвого етикету та ситуаційні кліше. Така організація предметного змісту спілкування на заняттях з англійської мови потребує активного введення у навчальний процес дискусій як форми групового спілкування, близької до справжньої комунікації, що і було зроблено під час експериментальної перевірки педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

На завершення формувального експерименту з метою перевірки ефективності педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів

іноземних мов в експериментальних і контрольних групах було проведено підсумкову контрольну роботу, яка представлена повністю у Додатку Е. Тут ми лише коротко охарактеризуємо її завдання. У першому завданні, яке пропонувалось студентам, потрібно було прочитати текст, знайти соціокультурну інформацію та пояснити її; у другому – пояснити реалії; у третьому – прочитати текст, написаний розмовною англійською мовою; у четвертому – пояснити певний об'єкт та написати, що мається на увазі; у п'ятому – перекласти запропоновані реалії рідною мовою; у шостому – розподілити слова; у сьомому – вибрати із запропонованих варіантів вірний; у восьмому – знайти із запропонованих правильний варіант відповіді. Контрольна робота проводилась у письмовій формі, що дозволяло більш точно оцінити знання, навички та вміння кожного студента. Рівень навчальних досягнень студентів визначався згідно прийнятими у вищій школі критеріями, а також відповідно до дидактичної моделі соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Відтак, рівень сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов визначався за такими параметрами:

1) відповідність меті, умовам, сферам та стилю спілкування;

2) обсяг виявлених країнознавчих і фонових знань;

3) частотність, безпомилковість та адекватність використання мовних одиниць з національно-культурною семантикою;

4) рівень вживання формул мовленнєвого етикету, ситуаційних кліше, маркерів соціальних стосунків, прийнятих у середовищі носії мови.

Оцінювання результатів виконання завдань контрольної роботи на основі вказаних параметрів проводився за 12-бальною системою. Визначений середній бал вважався показником рівня сформованості соціокультурної компетенції у кожного студента.

Внаслідок порівняльного та кількісного аналізу результатів контрольної роботи в експериментальних і контрольних групах було виявлено значну перевагу творчого і продуктивно-перетворювального рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів експериментальних груп (ЕГ-1 – 86,5%, ЕГ-2 – 89%) і який характеризується як достатній, тоді як у контрольних групах такий рівень виявився лише у КГ-1 – 52,5% , КГ-2 – 53%. Якість письмового спілкування за темами пропонованих комунікативних ситуацій та створених діалогів в експериментальних групах відповідала у середньому 9 балам (ЕГ-1 – 86,5%) та 10 балам (ЕГ-2 – 89%), у контрольних групах – 6 балам (КГ-1 – 52,5%, КГ-2 – 53%). Студенти експериментальних груп у своїх висловленнях вживали більше, ніж у контрольних групах, лексики з соціокультурним змістом, слів-реалій, фразеологізмів; вдало використовували не лише національно обумовлені формули мовленнєвого етикету ( що притаманне й студентам контрольних груп), але й різноманітні ситуаційні кліше ( Right, I think the same; I'm afraid you are wrong; I think…; Exactly; Absolutely; As for me; On the contrary; I don't think so; Let me see…; Look here!; I say!), фрази й запитання уточнюючого характеру (What makes you think so? Where do you have this information? Do you mean…? What do you mean? What's your idea about it? I belive…; Well, I suppose…), вербальні емоційні реакції (Unbelievable! That sounds strange; How nice! Great! Incredible!), що загалом свідчить про сформованість умінь і навичок адекватно до умов соціально-рольових ситуацій породжувати відповідні мовленнєві висловлення

, аргументовано викладати свої думки і погляди.

Результати дослідження засвідчують, що студенти експериментальних груп оволоділи значно більшим обсягом соціокультурних знань, а також уміннями використовувати їх у мовленнєвій діяльності (складання діалогів, читання і розуміння тексту, написання листа, пояснення реалій), ніж студенти контрольних груп.

Суттєвим показником на користь висновку про ефективність застосованої в дослідженні дидактичної моделі та умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов за результатами відповідних розрахунків виявлено, що в експериментальних групах учасники дослідження розподілилися таким чином: творчий рівень мали відповідно на початку – 2,8%, 2,5%, на кінець – 29,5%, 31%; продуктивно-перетворювальний – на початку – 35,7%, 37,9%, на кінець – 57%, 58%; репродуктивний – на початку – 61,5%, 59,6%, на кінець – 13,5%, 11%. Тобто, в експериментальних групах збільшилась кількість студентів, у яких спостерігається творчий і продуктивно-перетворювальний рівні сформованості соціокультурної компетенції і зменшилась кількість студентів з репродуктивним рівнем. Крім того, студенти, які навчались у експериментальних групах, виявили глибші теоретичні та практичні знання соціокультурного характеру з англійської мови та вміння самостійно оперувати ними у практичній діяльності.

Аналіз результатів дозволяє підтвердити правильність поставленої цілеспрямованої мети. Обробка даних моніторингу протягом усього експерименту показала позитивний вплив експериментальної системи навчання на підвищення інтересу до іншомовної культури, кількісне й якісне збільшення соціокультурних знань, умінь та навичок студентів, досвіду, цінностей, здобутих у процесі навчання.

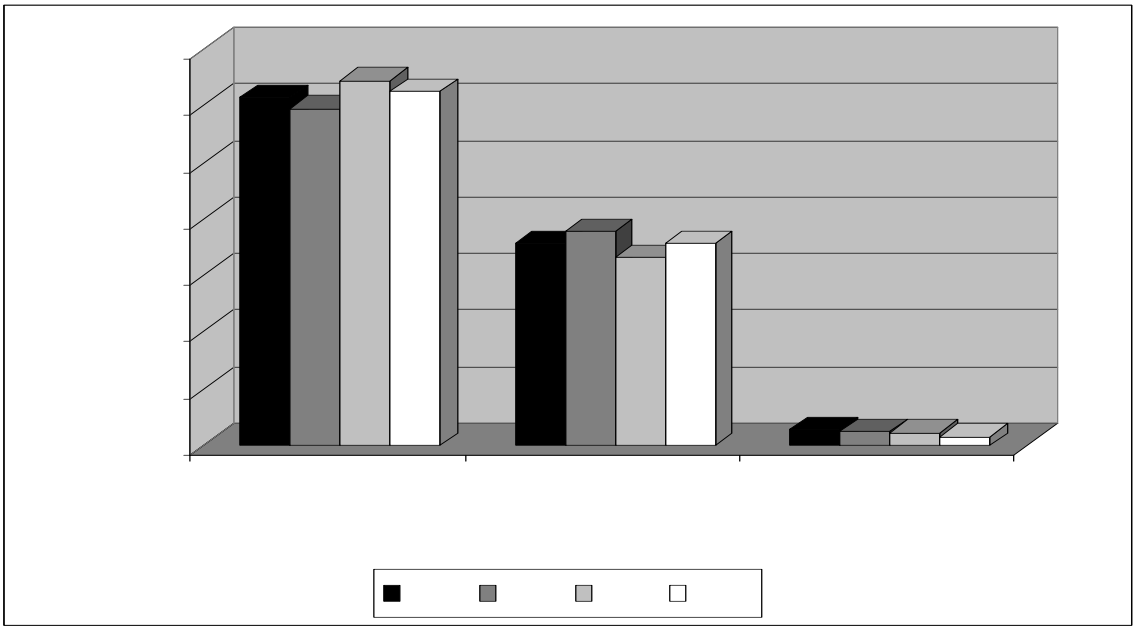
Застосовувані способи виявлення знань (усні й письмові опитування, самооцінка, моніторинг, тестування, анкетування, твори) засвідчили такі результати: студенти експериментальної групи мають досить глибокі знання іншомовної культури, демонструючи їх іноземною мовами, характеризуються не тільки ерудицією, але й наявністю власних суджень на основі творчої переробки інформації.

Надійність і валідність результатів математично і графічно зафіксовано в зменшенні кількості студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем соціокультурної компетенції та збільшенні – з продуктивно-перетворювальним та творчим рівнями (див. табл. 3.2.10.).

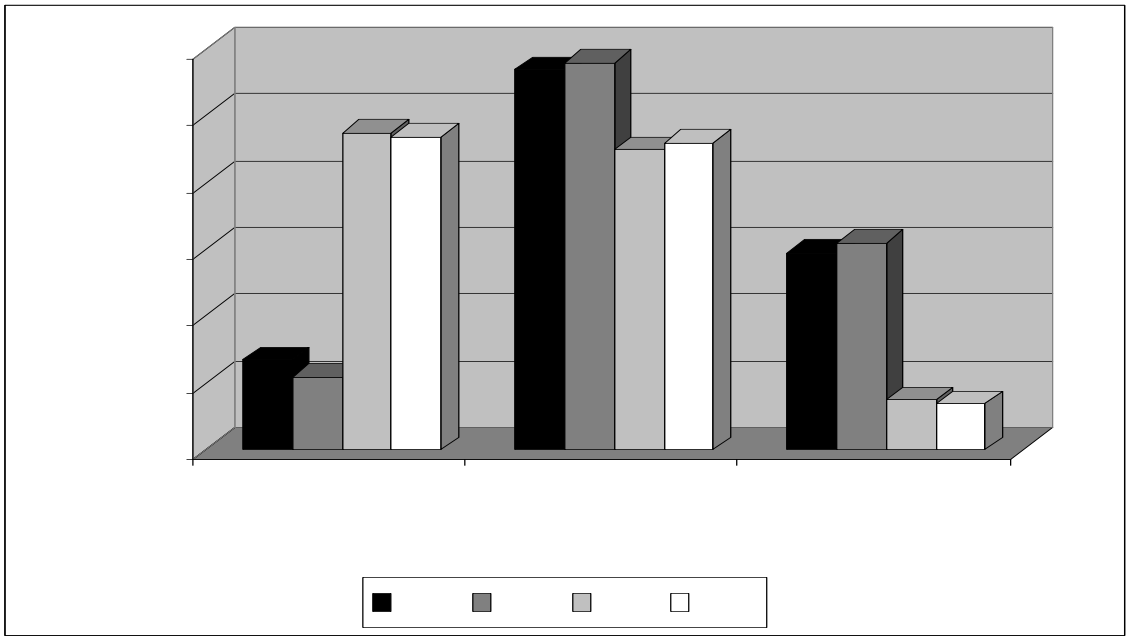
| Етапи формувального експерименту | | | |
|---|---|---|---|
| Початок експерименту | I етап | II етап | Кінцевий результат |
| I зріз | II зріз | III зріз | IV зріз |
| Рівні | Рівні | Рівні | Рівні |

| Група | Кількість студентів | Репродуктивний, % | Продуктивно-перетворювальний,% | Творчий, % | Репродуктивний, % | Продуктивно-перетворювальний,% | Творчий, % | Репродуктивний, % | Продуктивно-перетворювальний,% | Творчий, % | Репродуктивний, % | Продуктивно-перетворювальний,% | Творчий, % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| КГ-1 | 23 | 64,5 | 33,3 | 2,2 | 55 | 39,5 | 5,5 | 50,5 | 43 | 6,5 | 47,5 | 45 | 7,5 |
| КГ-2 | 22 | 62,6 | 35,8 | 1,6 | 55,5 | 40 | 4,5 | 50,7 | 44 | 5,3 | 47 | 46,1 | 6,9 |
| ЕГ-1 | 21 | 61,5 | 35,7 | 2,8 | 48 | 39,5 | 12,5 | 31 | 50 | 19 | 13,5 | 57 | 29,5 |
| ЕГ-2 | 23 | 59,6 | 37,9 | 2,5 | 48 | 39 | 13 | 30,5 | 51,5 | 18 | 11 | 58 | 31 |

**Рис. 3.2.10. Динаміка рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов**



Гістограма 1. Динаміка рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов до експерименту



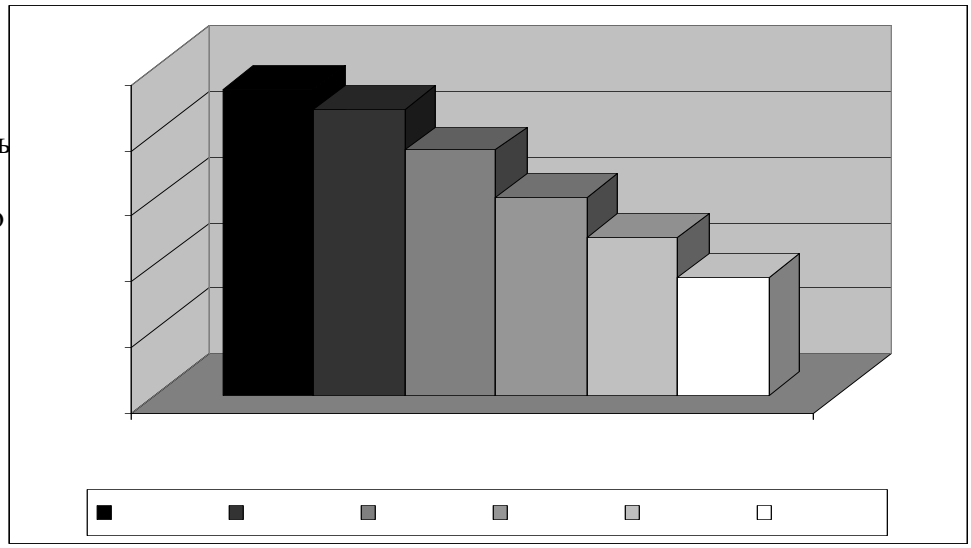
Гістограма 2. Динаміка рівнів сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов після експерименту

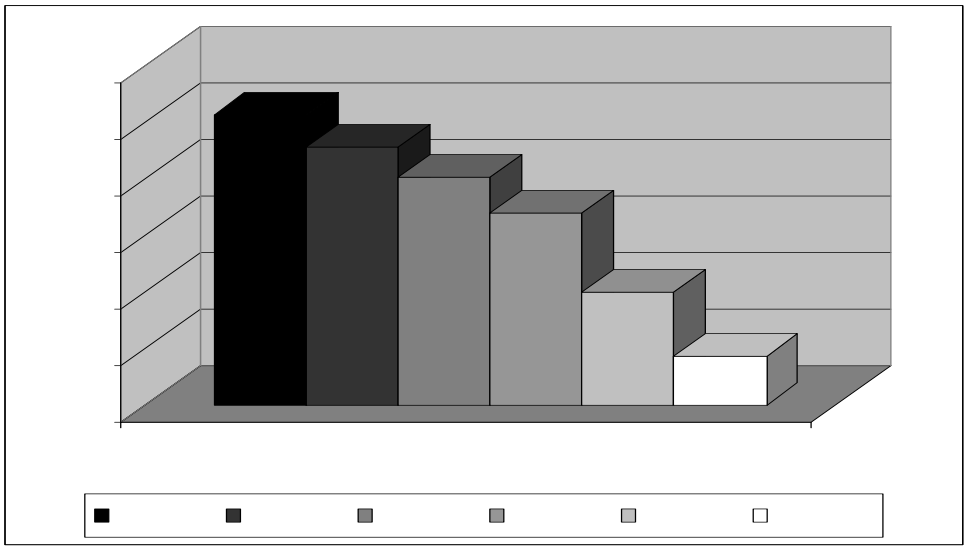
У процесі експериментальної роботи було проведене опитування викладачів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і студентів експериментальних груп для визначення рейтингу запропонованих умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов (див. табл. 3.2.11.).

| Умови | Позиції | | | |
|---|---|---|---|---|
| | викладачів | | студентів | |
| | рейтинг | % | рейтинг | % |
| 1. Формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на | 2 | 21,8 | 6 | 4,4 |
| 2. Доцільно відібраний матеріал з використанням | 3 | 18,7 | 2 | 22,8 |
| 3. Творча діяльність студентів; створення на заняттях ситуацій успіху, міжпредметні зв'язки; колективна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземних мов | 1 | 23,4 | 3 | 20,2 |
| 4. Використання комунікативних ситуацій як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетенції у ситуаціях спілкування | 5 | 12 | 1 | 25,6 |
| 5. Використання спеціально підготовленого курсу з іноземної мови „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов" | 4 | 15,1 | 4 | 17 |
| 6. Спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування | 6 | 9 | 5 | 10 |

Рис. 3.2.11. Рейтинг умов, які впливають на процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов

Гістограма 3. Рейтинг умов соціокультурної компетенції педагогічного викладачів університету





Гістограма 4. Рейтинг умов формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов

Результати рейтингу дозволяють стверджувати, що всі педагогічні умови, які впливають на ефективність процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, сформульовані в гіпотезі дослідження, можуть вважатися вірогідними, адже в проведеному рейтингу умов у викладачів і студентів, майбутніх учителів іноземних мов вони зайняли провідні позиції.

Відтак, цілеспрямована робота з формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах з реалізацією відзначених педагогічних умов забезпечує творчий рівень сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Припущення про ефективність впливу комплексу педагогічних умов на процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах підтвердилося.

Висновки до розділу 3

Мета експериментальної роботи та її завдання, етапи й обґрунтовані методи наукового дослідження дозволили спланувати й спрямувати навчальний процес на формування

соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у процесі їхньої професійної підготовки.

У цьому підрозділі досліджено й експериментально перевірено вплив комплексу педагогічних умов на процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Відповідно до дидактичної моделі досліджуваної властивості, що складається з трьох основних етапів, матеріали експериментальної роботи підтвердили висунуті в гіпотезі положення про педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. До цих педагогічних умов, що впливають на успішність процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, належать: формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на основі дидактичної моделі, яка передбачала комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; навчання відбувалося на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного та комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції; навчання проводилось з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулювала їхній пізнавальний інтерес і забезпечувала цілісність знань під час вивчення іноземної мови; на заняттях створювались ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків; широко використовувалась колективна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземних мов та комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування; ефективно використовувався спеціально підготовлений курс з іноземної мови, до змісту якого входять доцільно відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, а також ілюстративний аудіовізуальний матеріал; навчальний процес був спрямований на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Діагностичні методики, застосовувані в процесі експериментальної роботи дозволили виявити три рівні сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, а саме: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний і творчий.

У процесі експерименту було перевірено спеціально розроблений курс з формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов при вивченні країнознавчого, лінгвокраїнознавчого й соціолінгвістичного матеріалу про Велику Британію. Було доведено, що традиційна форма навчання не сприяє творчому рівню сформованості соціокультурної компетенції майбутніх фахівців, і тільки комплекс педагогічних умов удосконалює соціокультурну компетенцію майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Таким чином, проведений експеримент підтвердив вихідну гіпотезу про необхідність застосування комплексу педагогічних умов, які забезпечують успішне формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

Здобуті в процесі експериментальної роботи результати статистично й математично підтвердилися, що свідчить про тенденцію позитивної динаміки формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове розв'язання проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, яке одержало експериментальне підтвердження, що дало підстави до таких висновків.

1. Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури, нормативних документів про вищу освіту в Україні, сучасних тенденцій у навчанні іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, власна практика викладацької діяльності виявили недостатню теоретичну і практичну розробленість проблеми соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній науці.
2. Теоретичний аналіз змісту і моделей формування комунікативної компетенції дозволив виділити соціокультурну компетенцію майбутніх учителів іноземних мов в окремий компонент

комунікативної компетенції та розглядати її як цілісну систему, до складу якої входять країнознавча компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, взаємопов'язані та взаємообумовлені метою й завданнями реального спілкування з носіями мови. Вони характеризуються трьома рівнями сформованості: репродуктивним, продуктивно-перетворювальним та творчим. Відповідно було виявлено три групи студентів з цими рівнями сформованості.

3. Визначення змісту та ролі всіх компонентів соціокультурної компетенції у системі навчання іноземної мови на основі комунікативно-діяльнісного підходу вмотивувало її структуру: соціокультурна компетенція – це інтегративне утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання.

4. Трактування соціокультурної компетенції як системи дозволило представити процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вигляді дидактичної моделі, що дало можливість описати основні властивості цього процесу в структурно-функціональній єдності. У дослідженні створено модель процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов через систему взаємозалежних між собою етапів.

Запропонована модель розглядається як інваріантна, як, така, що може бути використана у навчанні будь-якої іноземної мови. У дисертаційному дослідженні вона конкретизувалася на матеріалі навчального процесу з англійської мови.

Ефективне функціонування дидактичної моделі забезпечується визначеними у процесі дослідження, обґрунтованими й експериментально перевіреними педагогічними умовами: формування та розвиток соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на основі дидактичної моделі, яка передбачала комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; навчання відбувалося на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного та комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції; навчання проводилось з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулювала їхній пізнавальний інтерес і забезпечувала цілісність знань під час вивчення іноземної мови; на заняттях створювались ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків; широко використовувалась колективна комунікативна діяльність майбутніх учителів іноземних мов та комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування соціокультурної компетенції у різних формах спілкування; ефективно використовувався спеціально підготовлений курс, до змісту якого входять доцільно відібрані тематичні тексти та вправи і завдання до них, а також ілюстративний аудіовізуальний матеріал; навчальний процес був спрямований на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

5. Важливим чинником соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов нами визначена є її інтегративність, одним із проявів якої виступає дидактична орієнтація на міжпредметні зв'язки іноземної мови з іншими навчальними предметами.

6. Змодельований зміст процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов розглядається як когнітивний, творчий, відкритий та особистісно зорієнтований і спрямовується на розвиток у студентів системи усталених знань про країну та народ, мова якого вивчається, та національно-культурних особливостей та реалій країни; системи мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок практичного володіння мовою; вміння співвідносити свою культуру з культурою іншої країни; вміння бачити спільне і відмінне у цих культурах, у світосприйнятті їх носіїв, у системах норм, правил щодо різноманітних життєвих ситуацій.

Відповідно до результатів дослідження було розроблено й перевірено ефективність змісту програми спецкурсу „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов".

7. Експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного функціонування запропонованої моделі засвідчила достатній рівень соціокультурних знань, умінь і навичок студентів, майбутніх учителів іноземних мов, для забезпечення їхньої педагогічної діяльності необхідним досвідом проведення процесу навчання іноземної мови їхніх майбутніх учнів як діалогу культур у різномовному і багатонаціональному світовому середовищі. У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищі показники сформованості соціокультурних умінь і навичок використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, інтерпретувати автентичні художні матеріали й мовленнєві ситуації, варіювати модель і стиль мовленнєвої поведінки з урахуванням соціокультурних і комунікативних чинників спілкування.

Результати дослідження підтвердили його гіпотезу і дозволили досягти визначених мети і завдань.

Водночас запропонована робота не розв'язує всіх питань досліджуваної проблеми і, на наш погляд, має теоретичні й практичні перспективи її розв'язання, що полягають у перегляді у навчальних програмах змісту сфер і тем спілкування та створенні соціокультурних коментарів і глосаріїв до підручників з іноземних мов для кожного курсу, включення до підручників більше автентичних різножанрових текстів соціокультурного спрямування; активізації у навчальному процесі міжпредметних зв'язків іноземної мови з іншими навчальними предметами з метою актуалізації лінгвосоціокультурної інформації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ


1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иноязычной речью. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие для студентов пед. институтов, слушателей пед. дисциплин университетов и педагогических институтов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 337 с.
4. Аверьянова Н.Е. К определению понятия культурно-окрашенной лексики // Языковая норма и вариативность. – Днепропетровск, 1981. – С. 10-19.
5. Ажнюк Б.М. Лингвострановедческий аспект английских фразеологизмов: Автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1984. – 24 с.
6. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997. – 216 с.
7. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
8. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3-15.
9. Андрущенко В.П. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні на зламі століть // Директор школи. – 2000. – № 42, 43. – С. 1-2, С. 8-9.
10. Ариян М.А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1982. – 231 с.
11. Арнольдов А.И. Наука постижения культуры: Факультатив для директора // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 184-203.
12. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб. – метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
13. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
14. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
15. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во СГУ, 1987. – 152 с.

16. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
17. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 2. – С. 17- 19.
18. Баклицький І.О., Баклицька О.П. Психологічні дослідження особистості майбутнього вчителя // Студент – майбутній учитель: Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 1991. – Вип. 12. – С. 18-25.
19. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки перспективи. – К ., 2000. – 636 с.
20. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Красноярск, 2000. – 185 с.
21. Барбарига А.А. В школах Англии: Пособие по страноведению на английском языке. – М.: Высшая школа, 1988. – 112 с.
22. Батищев Г.С. Диалектика творчества /АН СССР. Ин-т философии. – М.: Наука, 1984. – 442 с.
23. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
24. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Валгос, 1996. – 94 с.
25. Беленькая В.Д. Очерки англоязычной топонимики: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1977. – 227 с.
26. Белл Р. Социолингвистика / Цели, методы, проблемы. – М.: Междунар. отношения, 1980. – 320 с.
27. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
28. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
29. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М.: Высшая школа, 1989. – 107 с.
30. Бердичевский А.Л., Соловьева Н.Н. Диалог культур на уроках родного и иностранного языков // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 5-11.
31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
32. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
33. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – 416 с.
34. Бим И.Л. Методологические проблемы обучения предметам языкового цикла // Советская педагогика. – 1979. – № 3. – С. 15-21.
35. Бодалев А.А. и др. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 326 с.
36. Бойко А.Н. Проблемы безсознательного в философии и конкретных науках. – К.: Вища школа, 1978. – 135 с.
37. Бойко А.М. Побудова науково-обґрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багатоступеневої освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Матеріали науково-практичної конференції. Ч.І. – К., 1996 . – С. 43-46.
38. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укл. З.І. Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М . Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.
39. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М., С.-Пб., 2000. – С. 1456.
40. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К., 1996. – 67 с.

41.Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1997. – 28 с.
42.Бориско Н.Ф. Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 53-58.
43.Бориско Н.Ф., Ишханян Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции // Іноземні мови. – 1997. – № 1. – С. 53-56.
44.Бражноков Б.Х. Коммуникативное поведение и культура // Советская этнография. – 1978. – № 5. – С. 3-6.
45.Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы общения: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1987. – 116 с.
46.Брудный А.А. Понимание и общение. – М.: Наука, 1989. – С. 15-18.
47.Бутківська Т.В. Цінності в контексті соціокультурної освіти // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 33-39.
48.Вавилова М. Как общаются англичане. – М.: Вече, 1997. – 688 с.
49.Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
50.Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования: Пер. с англ. – К.: Вища школа, 1979. – 253 с.
51.Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения // Русский язык за рубежом. – 1972. – № 3. – С. 98-100.
52.Валицкая А.П Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12-18.
53.Варданян Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. – М., 1998. – 179 с.
54.Вежбицкая А. Язык, культура, познание: Пер. с англ.. / Отв. ред. М.А.Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Рус. словари, 1996. – 411 с.
55.Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М.: Рус.язык, 2000. – 560 с.
56.Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Высшая школа, 1985. – С. 97–100.
57.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
58.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
59.Ветохов А.М. Взгляд С.Крашена на условия овладения вторым языком // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 14-16.
60.Вєтохов О. Самостійне опанування іноземної мови: Психологічний аспект // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 63-65.
61.Вітвицька С.С. Студент як об’єкт педагогічної діяльності // Вісник Житомирського педуніверситету. – Житомир, 2000. – Вип. 6. – С. 186-189.
62.Витлин Ж.Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 50-53.
63.Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку: Міжнародна АН вищої освіти: Другі академічні читання. – К.: МО України, 1995. – 202 с.
64.Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 414 с.
65.Воробьев В.В. О понятии лингвокультурологии и ее компонентах // Язык и культура. Вторая международная конференция. Доклады. – К., 1993. – С. 42- 48.
66.Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 2003. – 20 с.

67.Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / Методические основы. – М .: Рус. язык, 1984. – 144 с.
68.Галузинський В.М., Євтух М.В. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – 168 с.
69.Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Возрастная и педагогическая психология. – М.: НИИ физиологии, 1992. С. – 230-242.
70.Гальскова Н.Д. Условия изучения иностранных языков и их влияние на цели обучения // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 7-12.
71.Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежем // Іноземні мови. – 1997. – № 4. – С. 24-30; 1998. – № 1. – С. 24-31.
72.Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – 448 с.
73.Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия природы. – М.: Мысль, 1975. – Т. 2. – С. 695.
74.Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
75.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1988. – 608 с.
76.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
77.Горелов И.Н. Речь и этикет: книга учит искусству общения // Русская речь, 1984. – № 5. – С. 60 -63.
78.Грехнев Л.М. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
79.Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии // Сентябрь. – 1996. – № 6. – 112 с.
80.Гумбольд В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
81.Гюббенет И.В. К проблеме понимания литературно-художественного текста. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 109 с.
82.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
83.Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
84.Державна національна програма „Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
85.Дешериев Ю.Ю. Универсалии межкультурной коммуникации // Язык и культура. Пятая международная конференция. Часть 3. – К., 1997. – С. 54-60.
86.Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
87.Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблема семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
88.Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога. – Житомир: ЖДПІ, 1993. – 106 с.
89.Євтух М.Б. Основні напрямки реформування вищої освіти // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі. – Слов'янськ, 1999. – 303 с.
90.Жалдак М.І., Хомік О.А. Формування інформаційної культури вчителя // Комп'ютери у Європі: Минуле, сучасне та майбутнє. – К.: Фенікс, УАННП, 1998. – С.404-409.
91.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
92.Жуков Ю.Н. и др. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990. – 104 с.
93.Загальна психологія: Навчальний посібник / О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін. – К.: "А.П.Н.", 1999. – 463 с.
94.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

95.Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза. – 1996. – 36 с.
96.Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20-27 лютого.
97.Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
98.Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.– пед. университета, 1998. – 126 с.
99.Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: Изд-во НПО „Модек”, 2001. – 432 с.
100.Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 158 с.
101.Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Матеріали міжнародної наукової конференції. – Ч.1. – К., 1996. – С .8-12.
102.Иванова Л.П. Фоновые знания как компонент культуры (структура и функции) // Язык и культура. Пятая международная конференция. – Часть 2. – К., 1997. – С. 64-68.
103.Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2000. – 18 с.
104.Изучение профессиональной компетенции педагогов: Методические рекомендации. – Калуга: Институт усовершенствования учителей, 1994. – 39 с.
105.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С.-Пб: Питер, 2000. – 512 с.
106.Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
107. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М.: Логос, 1996. – 280 с.
108. История, география, культура Англии. – К.: Вища школа, 1976. – 261 с.
109. Ишханян Н.Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 69-74.
110. Ільченко В.Р. Інтеграція змісту освіти // Рідна школа. – 1993. – № 7. – С. 49-50.
111. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-50.
112. Каган М.С. Философская теория ценности. – С.-Пб., 1997. – 205 с.
113. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
114. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навч. – метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
115.Карасик В.И. Этикет и английский язык // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 57-59.
116.Карапетова М.Н. Формирование педагогической компетенции преподавателей образовательных учреждений: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2000. – 16 с.
117.Квинн В. Прикладная психология. – С.-Пб: Питер, 2000. – 560 с.
118.Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – С. 254.
119.Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). – М .: Знание, 1989. – 78 с.
120.Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1983. – 197 с.
121.Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 37-42.
122. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура. – М.: Знание, 1981. – 63 с.
123. Козак С.В. Формування іншомовної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Південноукраїнський держ. пед. ун-т. – Одеса, 2001. – 20 с

.
124. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высшая школа, 1989. – 123 с.
125. Колесникова О.А. Использование ролевых игр для обучения педагогическому общению на иностранном языке: Автореф. дис. … канд. пед наук: 13.00.02. – М., 1987. – 23 с.
126. Коломиец И.В. Методика проведения ролевых игр. – Дис. … канд. пед. наук. – К., 1992. – 284 с.
127. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування. – Автореф. дис. ... канд.. пед. наук. – К., 1999. – 16 с.
128. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 107 с.
129. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови: Ознайомлювальна брошура для українських вчителів англійської мови. – Oxford: Oxford Unsversity Press, 1998. – 48 с.
130. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре: Пособие для учителя / Под ред . Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1992. – 127 с.
131. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К., 1997. – 150 с.
132. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СГПИ, 1994. – 165 с.
133. Краснопольский В.Э. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами средствами компьютерной техники (на материале преподавания иностранного языка): Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганск, 2000. – 203 с.
134. Краткий психологический словарь // Сост. Л.А.Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
135. Кремень В.Г. Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Освіта. – № 40-41. – С.3.
136. Крупко А.Г. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6. – С. 11-13.
137. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд. – М.: Изв-во УДН, 1990. – С. 31-38.
138. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985. – 32 с.
139. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
140. Кушнір В. Моделювання процесу прийняття рішення в педагогічному дослідженні // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 59-62.
141. Лейфа И.И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1995. – 16 с.
142. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Педагогика, 1979. – 48 с.
143. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
144. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 300 с.
145. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
146. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М., 1975. – 64 с.
147. Лилов А. Природа художественного творчества: (пер. с болг.). – М.: Искусство, 1981. – 479 с.
148. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
149. Лінгвокраїнознавство у навчанні іноземних мов / Ніколаєва С.Ю. та ін. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. – К.: Ленвіт, 1996. – С. 81-85.

150. Лихачев Б Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
151. Ломов Б.В. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3-23.
152. Лосев А.С. Философия. Мифология. Культура. – М.: Наука, 1991. – 386 с.
153. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетенции учителя: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – М., 1996. – 18 с.
154. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С.20-22.
155. Людина в світі гуманітарного пізнання. – К.: Український центр духовної культури, 1998. – 408 с.
156. Мазо М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале иностранного языка): Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2000. – 19 с.
157. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985рр.) За ред. Лугового В.І. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
158. Максименко С.Д. Теорія і практика психологічного дослідження. – К.: НДІП, 1990. – 240 с.
159. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
160. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ). – М.: Мысль, 1983. – 196с.
161. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.
162. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
163. Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвуз. сб. науч. тр. – Горький: ГГПИ, 1987. – 119 с.
164. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М.: Прогресс, 1976. – 464 с.
165. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9-15; № 5. – С. 17-22.
166. Миньяр–Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение или „иноязычная” культура? // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 54-56.
167. Михеев В.И. Моделирование и теории измерений в педагогике: Науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исследований. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
168. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. – К.: НПУ имени М.П. Драгоманова, 1998. – 326 с.
169. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
170. Морякина И.А. Этикетность и этнокультурные особенности речевого поведения личности // Язык и культура. Вторая международная конференция. Тезисы. – Часть 1. – К., 1993. – С. 107.
171. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови. – Х.: Основа, 1993. – 256 с.
172. Мудрик А.В. Коммуникативная культура личности: теоретические и методологические проблемы. – М.: АПН, 1989. – 284 с.

173. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г.Мороза – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 337 с.
174. Найссер У. Познание и реальность: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
175. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочн. пособие / Е.А.Маслыко, П. К.Бабинская, А.Ф.Будько и др. – Минск: Вышэйш. школа, 1992. – 445 с.
176. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 21-25.
177. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К., 2001. – С. 3.
178. Национально-культурная специфика речевого поведения / Ред. кол.: А.А.Леонтьев и др. – М.: Наука, 1977. – 352 с.
179. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
180. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. – К.: Вища школа, 1987. – 140 с.
181. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 5-11.
182. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 50-57.
183. Нитин А. Реалии как предмет описания для иностранной аудитории // Язык и культура. Пятая международная конференция. Часть 5. – 1997. – С. 58-59.
184. Новиков Л.А. Искусство слова. – 2-е изд., М.: Педагогика, 1991. – 114 с.
185. Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов / Сост. и вступ. статья И.М. Кобзевой и В.З.Демьянкова, под общ. ред. Б.Ю.Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 35-41.
186. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичности учебного текста // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 11-18.
187. Общение, текст, высказывание. – М.: Наука, 1989. – 175 с.
188. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
189. Опанасенко Т.В. Характеристика і методична класифікація країнознавчої лексики з метою формування лінгвосоціокультурної компетенції студентів // Методика викладання іноземних мов. Вип. 25. – К.: Рад. школа, 1996. – С. 81-84.
190. Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях / Под ред. А.П.Беляевой. – С.-Пб.: НИИ ПТО, 1992. – 123с.
191. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
192. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
193. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для педагог. спец. высших учеб. заведений / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
194. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 253 с.
195. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
196. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова Б.В. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
197. Першукова О.О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 16-19.

198. Петров А.А. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 1999. – 16с.
199. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
200. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
201. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
202. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К.: Україна, 1998. – 345 с.
203. Плюхина З. The way the British communicate. – М.: Высшая школа, 1991. – 173 с.
204. Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. дис . ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 25 с.
205. Пономарев М.В. Гуманитаризация образования и концепция интегративного урока по страноведению // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 2. – С. 19-22.
206. Попович О.С. До питання про єдність мови і культури // Язык и культура. Вторая международная конференция: Тезисы. – Часть 1. – К., 1993. – С. 17-18.
207. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / Колектив авторів. – К.: КДЛУ та ін., 2001. – 245 с.
208. Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. трудов. – Л.: ЛПИ им. А.И.Герцена, 1985. – 170 с.
209. Психолингвистика: Сб. статей / Сост. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – 367 с.
210. Пушкин В.Н. Психология и кибернетика. – М.: Педагогика, 1971. – 232 с.
211. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 6. – С. 13-19.
212. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – С.-Пб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
213. Редько В.Г. Країнознавчий аспект в навчанні іноземних мов // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С.42-47.
214. Рейнвальд Н.И. Психологические проблемы изучения и формирования личности студента как будущего специалиста // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1990. – С. 16-32.
215. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с. – Т . 2. – 328 с.
216. Рудакова Л.П. Методичний апарат для засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі // Іноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 36-41.
217. Рыжов В.В. Взаимосвязь общения и свойств личности студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1980. – 25 с.
218. Савченко О. Від освіченої людини – до людини культури // Рідна школа. – 1996. – № 5-6. – С. 2-5.
219. Сазонова Т.К. Отбор языкового и речевого материала, обладающего культурной ценностью, для обучения обсуждению на русском языке // Язык и культура. Пятая международная конференция. – Часть 5. – К., 1997. – С. 94-95.
220. Санникова А.В. Речевая деятельность и речевое общение // Язык и культура. Вторая международная конференция: Тезисы. – Часть 1. – К., 1993. – С. 58-59.
221. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Тверь: Истоки, 1996. – 238 с.
222. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

223.Селеменов С.В., Ткаченко А.А. Школа диалога культур: что это? // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 14-19.

224. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів // Цінності освіти і виховання: Наук. – метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 195 – 200.

225. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1984. – 17 с.

226.Сериков В.В. Личностный подход в образовании. Концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

227.Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 349 с.

228.Сікорський П. Актуальні психолого-педагогічні проблеми дослідницьких робіт // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 1. – С. 12-20.

229.Синица Ю.А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: В контексте национальной культуры Франции: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 25 с.

230.Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. школа, 1981. – 319с.

231.Скалкин В.Л. Структура устной иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1991. – С. 173–180.

232.Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986 . – 152 с.

233.Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – № 1 . – С. 5- 9.

234.Славова Л.Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення). – Дис. ... канд. філол. наук. – Житомир, 2000. – 180 с.

235.Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

236.Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37-50.

237.Словарь иностранных слов. – С.-Пб.: Дуэт, 1994. – 752 с.

238.Смелякова Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе ( теория и практика отбора). – С.-Пб: Образование, 1992. – 141 с.

239.Соколов Э.В. Культура и личность. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.

240.Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

241.Сорокин Ю.А. Этнос, культура, цивилизация // Национальная культура и общение. – М.: Наука, 1977. – С. 71-73.

242.Сполучене королівство. – К.: Посольство Великої Британії, 2001. – 101 с.

243.Срезневский И.И. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – 173 с.

244.Степкина Т.Н. О роли моделирования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 72-77.

245.Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Інститут психологии РАН, „Академический проект”, 1999. – 320 с.

246.Стрелкова Н.М. Речевой этикет как важнейший элемент национальной культуры // Язык и культура. Вторая международная конференция: Тезисы. – Часть 1. – К., 1993. – С. 109-110.

247.Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
248.Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
249.Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10.
250.Тимошенко В.М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 07. – К., 2001. – 21 с.
251.Типова програма підготовки вчителя іноземної мови. Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: для університетів і факультетів / інститутів іноземних мов / укладачі Ніколаєва С.Ю. та ін. // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 8-35.
252.Титаренко Т.М. Рання молодість: Проблеми смислоутворення, подальше професійне і життєве самовизначення // Основи практичної психології: Підручник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Либідь, 1999. – С. 447-454.
253.Тихонова Т.В. Нові інформаційні технології у школі і вузі // Освітні технології у школі та вузі: Матеріали всеукраїнської наукової конференції. – Миколаїв, 1999. – С. 163-166.
254.Тлумачний словник української мови / За ред. д-ра філолог. наук, проф. В.С.Калашника. – Х.: Прапор, 2002. – 992 с.
255.Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С. 48-55; 1981. – № 1. – С. 60-67; 1990. – № 2. – С. 45-48; 1991. – № 2. – С. 63-67; 1995. – № 1. – С. 62-67; 1996. – № 3. – С. 65-69; 1996. – № 5. – С. 64-69; 1996. – № 6. – С. 22–27; 1997. – № 1. – С. 60-62; 1997. – № 2. – С. 72-75.
256.Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С. 113-118.
257. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. –1997. – № 3. – С. 13-21.
258. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С.84-88.
259. Топалова В.М. Методика обучения социокультурному компоненту английского языка в техническом вузе (на материале английского языка) // Іноземні мови. – 1998. – № 3. – С. 26-30.
260. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис. …канд. пед. наук. – К., 1998. – 168 с.
261.Третьякова Т.А. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности и интенсивном курсе обучения иностранному языку: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – К., 1993. – 19 с.
262.Тюрин Ю.Н., Макаров А.А. Анализ данных на компьютере. – М.: Финансы и статистика. – 1995. – 384 с.
263.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – С. 285–304.
264.Устиненко В.И. Место и роль игрового феномена в культуре // Философские науки. – 1980. – № 2. – С. 69-77.
265.Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.
266. Философский энциклопедический словарь / Под. ред. А.Л. Грекуловой. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 813 с.
267. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 16-20.
268. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

269. Химунина Т.Н. и др. В Великобритании принято так (об английских обычаях). – М.: Просвещение, 1984. – 239 с.
270. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Прогресс, 1972. – 164 с.
271. Цільова комплексна програма „Вчитель" / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997, № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11- 25.
272. Чмут Т.К. Культура спілкування. Навчальний посібник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів. – Хмельницький: ХІРУП, 1999. – 358 с.
273. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 159 с.
274. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 9–12.
275. Шаронова С.А. Деловые игры: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 166 с.
276. Шерстюк О.М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 65-72.
277. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 318 с.
278. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
279. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 24 с.
280. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
281. Шрейдер Ю.А., Шаров А.А. Системы и модели. – М.: Наука, 1982. – 152 с.
282. Шумарова Н.П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму: Монографія. – К.: КДЛУ, 2000. – 283 с.
283. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
284. Щербак С.Ф. Учебная игра как средство формирования и развития интеллектуальных умений у студентов (на примере занятий по иностранному языку): Автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1994. – 18 с.
285. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. – М.: Просвещение , 1986. – 142 с.
286. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
287. Язык и культура. Сб. обзоров. – М.: Наука, 1987. – 208 с.
288. Якиманская И.С. Проблемы технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.
289. Ярмаченко М.Д. Розвиток системи освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси. – К.: Вища школа, 1991. – 381 с.
290. Anderson L. La formation Professionnelle des Enseignants. – Paris: PUF, 1994. – 264 p.
291. Bachman L. The Construct Validation of Some Components of communicative Proficiency. – TESOL Quarterly, 1982. – Vol. 16, № 3. – P. 449-465.
292. Baillauque S. La Formation Psychologique des Instituteurs. – Paris: PUF, 1990. – 144 p.
293. Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory. – American Psychologist, 1989. – V. 44. – P . 1175-1184.
294. Beaucco J.C. Competence de Communication: des Objectifs d'enseignements aux Pratiques de Classe // Le Fransais dans le Monde. – 1980. – № 153. – P. 35-40.
295. Byram M., Zarate G. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context // Language Teaching. – 1996. – № 10. – P. 239-243.
296. Campbell R., Wales R. The Study of Language Acquisition // New Horisons in Linguistics / J. Lyons (ed.). – Harmondsworth: Penguin Book, 1970. – P. 242-260.

297.Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. – London: Logman, 1983. – P. 2-25.
298.Canale M., Swain V. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
299. Chomsky N. Language and mind. – N.Y.: Harcourt, Brace and World, 1968. – 164 p.
300. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. – Strasbourg, 1996. – P. 134-179.
301.Communicative Language Teaching. An introduction / Edited by William Littlewood. – Cambridge University Press, 1991. – 108 p.
302.Cultural Awareness / Edited by Barry Tomalin and Susan Stempleski. – Oxford University Press. – 1993. – 160 p.
303. Danvers F. 700 Mots-clefs pour L'education. – Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992. – 321 p .
304. D'Hainaut L. Des Fins aux Objectifs de L'education. – Bruxelles: Labor, 1988. – 520 p.
305.Joras M. Le Bilan de Competences. – Paris: PUF, 1995. – 127 p.
306.Ekom Y. van. Enseigner a des Adultes: Travail et Pedagogie. – Paris: PUF, 1997. – 193 p.
307.Fantini A. Les Valeurs de L'education. – Montreal: Press de 1'Universite de Montreal, 1992. – 112 p .
308.Fries Ch. Teaching and Learning English as a Foreign Language. – Michigan: University of Michigan Press, 1975. – 225 p.
309.Gardner R.C. Expanding the Motivation Construct in Language Learning // Modern Language Journal. – 1995. – Vol. 79. – P. 505-518.
310.Gumperz J. Communicative Competence Revisisted. Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications. – Cambridge University Press, 1984. – P. 278-289.
311.Gunther S. Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachemmterricht // Info Daf. – 1989. – № 4. – S. 431- 447.
312.Helping Students to Speak / Edited by Paul Seligson. – Richmond Publishing. – 1997. – 96 p.
313.Hirsh E.D., Jr. Kelt J., Trefil J. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – Boston, N.Y.: Houghton Mifflin Co., 1993. – 586 p.
314.Hollyday A. The House of TESEP and the Communicative Approach; the Special Needs of State English Language Education // ELT Journal. – 1994. – № 48/1. – P. 3-11.
315.Hymes D.H. On Communicative Competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
316.Kortillon J. Conceptualisation et Evaluation de la Formation Professionelle des Enseignants // Recerches et Formation. – 1992. – № 11. – P. 51-63.
317.Kramsh C.T. New Directions in the Teaching of Language and Culture. – Washington: National Foreign Center at the T.Hopkins University, 1989. – 130 p.
318.Kremm M. Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning // Language Learning. – New York: Cambridge University Press, 1990. – Vol. 6. – P. 332-352.
319.Language Learning in Intercultural Perspective / Edited by Michael Byram and Michael Fleming. – Cambridge University Press, 1998. – 310 p.
320.Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. – Ann Arbor: The University Michigan Press, 1957. – 141 p.
321.Lafayette R. Evaluating Cultural Learnings: A Guide for Building the Modern Curriculum. – Skokie: Nanional Textbook Company, 1975. – P. 104-117.
322.Laird Ch. Webster's New World Thesaurus. – N.Y.: New American Library. – 1975. – 678 p.
323.Maslow A.H. Motivation and Personality. – New York: Harper, 1954. – 463 p.

324.Meirieu Ph. Vers une Formation par la Resolution des Problemes Professionels // Les Carriers Pedagogiques. – 1988. – № 269. – P. 75–81.
325.Melenk H. Teaching Language in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
326.Mouran S. Entre Theorie et Pratique, la Mediation Video. Perspective pour la Formation des Enseignants // Les Sciences de 1'Education. – 1998. – № 1. – P. 83-98.
327.Politzer P. Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics. – Boston: Ginn, 1961. – 213 p.
328.Robinson-Stuart G., Nocon Honorine. Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. – New York, 1996. – Vol. 80. – P. 431-449.
329.Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. – Mass.: Mass. University, 1983. – P. 65-78.
330.Sysoyev P.V., Millrood R.P. The Vital Role of Sociocultural Competence in International Business Contacts: A Newsletter for Russian Teachers of English for Specific Purposes. – 1997. – № 6. – P. 7-11.
331.Tansey P.J. Educational Aspects of Simulation. – London, 1991. – 214 p.
332.Teaching Language as Communication / Edited by H.G.Widowson. – Oxford University Press. – 1990. – 168 p.
333.Tarnopolsky O., Sklyarenko N., Dimova L. Teaching Students of English Communicative Behavioral Patterns // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 22-26.
334. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 180 p.
335. West M. Conversational Tags // English Language Teaching. – 1963. – Vol. 12, № 4. – P. 167-201 .

## Додаток А

Анкета для майбутніх учителів іноземних мов з визначення рівня соціокультурної компетенції

Шановні студенти! Визначите, будь ласка, наявність і ступінь виразності даних показників у складі Вашої соціокультурної компетенції.

Показник соціокультурної компетенції
Оцінки в балах (обвести потрібну цифру)

1) володіння знаннями про мовну будову у цілому й окремими соціокультурними знаннями ; (12345678910)

2) уміння використовувати мовний словниковий запас – стійкі вирази, формули „мовленнєвого етикету", правила ввічливості, фразеологічні ідіоми; граматичні конструкції з метою правильної побудови висловлення; фонетичний матеріал і продукування тексту відповідно до правил мови; (12345678910)

3) уміння почати спілкування, залучити партнера до спілкування з метою обміну інформацією, виявляти ініціативу у бесіді/дискусії; (12345678910)

4) уміння підтримати комунікацію; (12345678910)

5) уміння стимулювати співрозмовника до висловлення й обміну власної думки за проблемною ситуацією; (12345678910)

6) уміння вести діалог-обговорення, діалог-пояснення з урахуванням комунікативної ситуації і взаємодії партнерів; (12345678910)

7) уміння вести діалог-бесіду проблемного характеру, діалог-дискусію у груповій формі на матеріалі автентичних художніх текстів і тематиці усного мовлення, переконати співрозмовника, поінформувати його; (12345678910)

8) уміння брати участь у бесіді з проблемних питань і тем; (12345678910)

9) уміння реалізовувати і сприймати висловлення відповідно до мовного вчинку; (12345678910)

10) уміння збагатити мовлення виразними засобами мови за допомогою країнознавчої, лінгвокраїнознавчої і соціолінгвістичної компетенцій; (12345678910)

11) уміння вибрати мовні засоби; (12345678910)

12) уміння зв'язного і послідовного будування мовних висловлень; (12345678910)

13) уміння використовувати проксемічні засоби (жести, міміка, пози); (12345678910)

14) знання країнознавчих та лінгвокраїнознавчих реалій й соціолінгвістичних особливостей країни досліджуваної мови, володіння іншомовним етикетом, адекватною мовленнєвою поведінкою, ігровим та естетичним використанням мови; (12345678910)

15) уміння оперувати розмовною мовою; (12345678910)

16) уміння допомогти партнеру вийти із складної ситуації; (12345678910)

17) уміння домогтися взаєморозуміння; (12345678910)

18) уміння застосовувати „запасні" фрази (напр. „На це запитання важко відповісти") для того, щоб виграти час з метою сформулювати те, що хочеш; (12345678910)

19) бачити власні помилки і свідомо стежити за своєю мовою, уміння виправляти „слизькі місця" й помилки; (12345678910)

20) уміння посісти адекватної комунікативної позиції в обраній сфері спілкування. (12345678910)

Дякуємо за участь в анкетуванні.

Додаток Б

Навчально-комунікативні ситуації з теми „Travelling"

Ситуація 1 (імітативно-репродуктивного характеру; неофіційний індивідуаль-ний контакт у формі діалогу): You are a traveller. You are in London now. You want to visit: 1) the original London Walks; 2) to see the London Panorama; 3) Buckingham palace. Ask a Londoner for directions and the way to differentiate your choice.

Ситуація 2 (продуктивного типу; неофіційний, вільний діалог): You are a tourist. You are staying at a hotel near Hampstead Village. You want to buy some souvenirs, English books and newspapers, and then you are going to have lunch, to change money, to phone your friends. Ask passers-by to help you in finding places you are going to.

Ситуація 3 (продуктивно-творчого характеру; груповий діалог чи бесіда, рольова або дидактична гра, що імітує різні сфери спілкування англійською мовою за допомогою тематичної соціокультурної інформації): „What attracts people in the idea of travelling?", „How to avoid travelling ?", „Why not stay at home?", „Mistaken identity".

Ситуація 4 (неофіційний, діловий контакт, діалог-обмін враженнями, думками): Two friends are discussing different ways of spending their holidays. They both want to travel, but one of them is an enthusiastic ready for anything and the other is a cautious and a skeptical person.

Ситуація 5 (ділова, напівофіційна розмова): Arrange and run a conversation on the following problem: „The only way to travel is on foot". Give your arguments and counter-arguments.

Ситуація 6 (діловий, індивідуальний контакт, діалог-обговорення): You are a specialist in travelling. Predict interesting travelling experiences for everyone you meet. Be inventive.

Ситуація 7 (офіційна ділова бесіда): „At a travel Agents".

Ситуація 8 (продуктивно-творчого типу; полілог у груповій, колективній бесіді, дискусія): „Do you think travelling helps a person to become wiser?"

Додаток В

Рольова гра „Годинна стрілка"

Мета: вправа використовується для розвитку та практичного застосування знань, навичок і вмінь з країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації; формування умінь оперувати здобутими знаннями в різних ситуаціях мовлення; розвитку комунікативних умінь розпочати бесіду, підтримувати її, розгорнуто й аргументовано відповідати на запитання, вести обговорення з дотриманням норм етикету і статусу особистості.

Необхідний час: 45 хвилин.

Матеріали: таблички з назвами професій, ролей; музичний супровід.

Процедура: група студентів поділяється на дві підгрупи, утворюється два кола, один усередині іншого. За звуковим сигналом учасники зовнішнього кола починають рух по годинній стрілці, а внутрішнього – проти годинної стрілки. За командою викладача учасники зупиняються і повертаються обличчям до партнера по спілкуванню в іншому колі. Протягом 3-5 хвилин учасникам пропонується програти запропоновані ситуації ("вибір рішення", "примірка" різних комунікативних стилів мовлення, використання фонової і безеквівалентної лексики, реалій, фразеологізмів, виразів етикетного характеру, граматично й фонетично оформлюють речення, діють невимушено і вільно). Потім, змінюючи партнера по спілкуванню і рухаючись по колу, студенти мають змогу невимушеного спілкування на запропоновані ситуації і розв'язуючи різні проблеми з тем, пропонованих викладачем, поліпшуючи тим самим навички і вміння іншомовного спілкування. Процедура повторюється декілька разів.

## Додаток Г

## АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

Шановні колеги!

В умовах гуманізації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі значно актуалізувалася проблема формування соціокультурної компетенції студентів, майбутніх учителів іноземних мов. У зв'язку з цим кафедра педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова проводить дослідження на тему „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах". Його мета – визначення змісту, особливостей, умов, засобів, методів та прийомів формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, а також розробка рекомендацій щодо ефективного здійснення цього процесу.

Анкета має анонімний характер. Необхідно уважно прочитати питання й обвести найбільш доцільну, на Ваш погляд, відповідь. Якщо жодна із запропонованих відповідей Вас не задовольняє , напишіть свою відповідь у відведеному місці.

Дякуємо за участь.

1. Соціокультурна компетенція визначається сучасними уявленням про культуру як людського способу життєдіяльності, духовно-матеріального середовища, творцем і створінням якої є сама людина; це інтегративна утворення, яке включає країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до

національно обумовлених особливостей їх вживання.

а) сформульовано правильно;

б) сформульовано невірно;

в) якщо формулювання вимагає доробки, то скорегуйте його чи напишіть свій варіант відповіді.

2. Чи вважаєте Ви, що процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов повинен бути особистісно орієнтованим?

а) так;

б) ні;

в) важко відповісти.

3. У чому повинна виражатися особистісна орієнтація досліджуваного процесу?

а) підхід до студента як до цілісної особистості з урахуванням його індивідуальних особливостей і корегування на цій основі процесу професійної (іншомовної) підготовки в університеті;

б) надання студенту волі у виборі форм і методів навчання, освітніх технологій;

в) розробка індивідуальних програм навчання з урахуванням інтересів і нахилів студента, а також рівня його знань і умінь.

4. У якій мірі, на Ваш погляд, правильно визначені підходи, на основі яких здійснюється вивчення проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на теоретико-методологічному рівні?

**а) комунікативно-діяльнісний підхід (з огляду на те, що культура – це цінність, яка формується тільки у мовленнєвій діяльності);**

**б) соціокультурний підхід (як принцип, що вимагає покласти в основу вивчення і формування іншомовної соціокультурної компетенції досягнень сучасної культури);**

**в) особистісно-орієнтований підхід (культура сприймається, засвоюється й відтворюється людиною індивідуально, обумовлюючи його становлення як особистості);**

**г) культурологічний підхід;**

**д) системний підхід.**

5. Які з перелічених нижче факторів, на Вашу думку, найбільш позитивно впливають на формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов? (Відзначте не менше двох).

а) спрямовування педагогічного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі на соціокультурний і професійний розвиток особистості майбутнього вчителя іноземної мови;

б) суб'єкт-суб'єктні відносини студентів з викладачами на основі співробітництва;

в) оптимальне поєднання у досліджуваних вищих педагогічних навчальних закладах педагогічних, психологічних і спеціальних навчальних дисциплін;

г) орієнтування змісту навчальних дисциплін на гуманістичне спрямування знань, умінь і навичок студентів;

д) самостійність у виборі форм і методів роботи.

6. Соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов (у складі комунікативної компетенції) включає наступні структурні компоненти:

а) країнознавча компетенція;

б) лінгвокраїнознавча компетенція;

в) соціолінгвістична компетенція;

г) інші компетенції.

7. Чи правильно визначена структура досліджуваного поняття?

а) так, правильно;

б) вимагає корегування;

в) визначена невірно;

г) важко відповісти.

8. У ході дослідження нами визначено, що соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов спрямована на:

– розвиток сприймання студентом своєї країни і свого народу, усвідомлення себе носієм національних цінностей, взаємозалежності між людьми усього світу в пошуку вирішення глобальних проблем;

– розвиток комунікативної іншомовної культури студентів, їхнього духовного потенціалу, загальпланетарного способу мислення, усвідомлення ними миротворчих обов'язків і відповідальності за своє майбутнє, майбутнє своєї країни;

– навчання етично прийнятним нормам самовираження в суспільстві;

– навчання етиці взаємодії з людьми, що мають різні погляди і належать до різних культур;

– розвиток потреби в самоосвіті.

9. Чи правильно визначені напрямки досліджуваного поняття?

а) так, правильно;

б) вимагають корегування;

в) визначені невірно;

г) важко відповісти.

10. У якій мірі, на Вашу думку, правильно названі ознаки, за якими можна визначити рівень сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов?

а) уміння проводити паралелі, знаходити асоціації і зв'язки між різними галузями знань;

б) обсяг соціокультурних знань і умінь, здатність накопичувати їх;

в) творча діяльність, прагнення шукати уміння й знаходити відповіді на питання;

г) свій варіант відповіді.

11. Дайте оцінку рівня впливу нижчезазначених факторів на формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов педагогічного університету за наступними рівнями – середній, достатній, високий:

а) навчання у вищому педагогічному навчальному закладі;

б) самоосвіта;

в) позанавчальний досвід (родина, друзі, коло спілкування);

г) свій варіант відповіді.

12. Які форми самоосвіти у формуванні соціокультурної компетенції, на Вашу думку, найбільш ефективні?

а) вивчення художньої автентичної літератури;

б) вивчення історичної літератури;

в) відвідування проблемних гуртків, участь у наукових конференціях;

г) отримання знань за допомогою ЗМІ (кіно, телебачення, радіо, Інтернет, перегляду аудіо- й відеоматеріалів і т.п.);

д) свій варіант відповіді.

13. Назвіть недоліки, характерні для формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов?

(Дайте свій варіант відповіді).

14. Ваші пропозиції щодо процесу ефективного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов педагогічного університету?

(Дайте свій варіант відповіді).

15. Дайте оцінку рівня ефективності методів формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов:

а) вивчення передового педагогічного досвіду, здобутків світової художньої літератури, у яких порушені соціокультурні проблеми;

б) проведення семінарів і диспутів з формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів;

в) дослідження навчального процесу (спостереження, педагогічна діагностика, участь студентів у розробці і проведенні педагогічного експерименту, проведення студентами уроків і позакласних заходів);

г) участь у науково-дослідній роботі університету;

д) свій варіант відповіді.

16. Просимо дати короткі відомості про себе:

а) ваша стать;

б) ваша освіта;

в) ваш педагогічний стаж;

г) період роботи в університеті;

д) на яких факультетах Ви викладаєте?

Дякуємо за участь в опитуванні!

## Додаток Д

## АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Шановні студенти!

Кафедра педагогіки й психології вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова проводить дослідження з проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. За результатами цієї роботи будуть розроблені конкретні методичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Анкета має анонімний характер. Уважно прочитайте і відзначте той варіант відповіді, що відповідає Вашим переконанням. Якщо Вас не влаштовують дані варіанти відповіді, напишіть свій варіант відповіді.

Дякуємо Вам за участь в анкетуванні!

1. Ваша стать:

а) чоловіча;

б) жіноча.

2. Ваш вік:

а) 20 років;

б) 21 рік і більше.

3. Курс:

а) четвертий;

б) п’ятий.

4. Чи влаштовує Вас рівень володіння іноземною мовою?

а) так;

б) ні;

5. Чи згодні Ви, що соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов – це інтегративне утворення, яке включає країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних поведінки, прийнятих у носіїв мови і визначається сучасними уявленнями про культуру як людського способу життєдіяльності та духовно-матеріального середовища, творцем і створенням якої є сама людина.

а) сформульовано вірно;

б) формулювання вимагає доопрацювання;

в) сформульовано невірно;

г) не знаю.

6. Якщо формулювання невірне чи вимагає доопрацювання, то скорегуйте вашу відповідь чи дайте свій варіант відповіді.

7. Чи вважаєте Ви, що соціокультурна компетенція формується протягом Вашого навчання у вищому навчальному закладі?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

8. Дайте оцінку свого рівня сформованості соціокультурної компетенції:

а) низький;

б) середній;

в) достатній;

г) високий;

д) не знаю.

9. На вашу думку, які педагогічні умови є оптимальними для успішного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов?

а) комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою, соціолінгвістичною компетенціями;

б) доцільний відбір матеріалу;

в) творчий характер навчальної діяльності, створення ситуації успіху, міжпредметні зв'язки, колективна комунікативна діяльність студентів;

г) використання комунікативних ситуацій та спеціально відібраних текстів, завдань та ілюстративного аудіовізуального матеріалу як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетенції;

д) спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію.

10. Якщо Ви не згодні з наведеними вище умовами, дайте Ваш варіант відповіді.

11. Успішність вирішення поставленої проблеми (задачі) залежить насамперед, від:

а) засвоєних знань;

б) сформованих умінь і навичок;

в) особистісних особливостей і здібностей студентів;

г) психологічного мікроклімату, створеного на занятті;

д) позитивного відношення студентів до вирішення проблеми;

ж) прагнення одержати високу оцінку;

з) форми презентації завдання;

к) ваш варіант відповіді.

12. Які педагогічні умови, на Вашу думку, створюють ситуації успіху на заняттях:

а) заохочення за активну роботу на занятті;

б) підтримка студентів, які не можуть виконати завдання;

в) спілкування шляхом авторитарного стилю;

г) ваш варіант відповіді.

13. Найбільше Вам подобається працювати:

а) індивідуально;

б) у парах;

в) у колективі.

14. На занятті Ви віддаєте перевагу:

а) щоб викладач був джерелом знань;

б) власному процесу добування знань.

15. Ви вважаєте, що творчі завдання:

**а) стимулюють процес отримання знань, як на репродуктивному, так і на продуктивному етапі навчального процесу;**

б) потрібні на репродуктивному етапі засвоєння знань;

в) бажані на продуктивному етапі засвоєння знань;

16. Чи згодні Ви з тим, що практичне володіння іноземною мовою передбачає знання та уміння використовувати цінності і культуру народів, мова яких вивчається:

а) так;

б) ні;

17. Проранжуйте найбільш вагомі елементи соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови:

а) глибокі знання, уміння та навички;

б) ерудиція;

в) уміння застосувати знання у комунікативних ситуаціях;

г) здатність до самостійного отримання знань;

д) усвідомлення необхідності володіння знаннями;

е) цілеспрямованість у навчальному процесі.

18. Якою мірою система освіти у Вашому університеті спрямована на процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки:

а) вся система навчального процесу спрямована на формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов;

б) деякою мірою система навчального процесу зорієнтована на процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов;

в) не знаю відповіді.

Дякую за співробітництво!

## Додаток Е

Дайте відповіді на такі запитання:

1. Name all English speaking regions in the world.
2. What spheres were these personalities famous in: Ch.Darvin, R.Owen, J.Watt, G.Stephenson, J.Cook, J.Franclin, T.Gainsborough, W.Turner, B.Britten, P.McCartney, G. Elliot, I.Murdoch, D.Davie.
3. What places of interest in Britain do you know?
4. What English musicians do you know?
5. What English palaces and castles are known to you?
6. What famous English writers do you known?
7. How many people do live in the UK?
8. Name all biggest cities in the UK?
9. How long did Queen Victoria reign? (37, 53, 64 years)
10. Is the Queen of the United Kingdom also the Queen of some other countries?
11. What is the oldest public school in Great Britain? (Eton, Rugby, London)
12. Where is the Poet's Corner? (St. Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Hyde Park)
13. What name did the British give to the Dutch colony of New Amsterdam? (Amsterdam, San Francisco, New York)
14. What is the symbol of London? (St. Paul's Cathedral, the Tower of London, the Queen's House)

15. What common holidays do Britains and Ukrainians have?
16. What do letters MP stand for?
17. What is “the Woolsack”?
18. Who are the Tudors, the Stuart and the Windsors?
19. Do the Britains have climate in their country? What are pea-soupers?
20. Who is considered to be “the Father of English Literature”? (W. Shakespeare, Ch. Dickens, G. Chaucer)
21. What river is associated with the name of Shakespeare?
22. What parts does London consist of?
23. What are the main stages of education in Britain in general?
24. How do Englishmen call their flag?
25. What youth organizations do you know in GB?

Додаток Е.1.1

Task I. Read the text. Find the socio-cultural information in it. Underline it and give interpretation to it:

I am the son of some wealthy people in the Middle West – all dead now. I was brought up in America but educated at Oxford, because all my ancestors have been educated there for many years. It is a family tradition… My family all died and I came into a good deal of money. After that I lived like a young rajah in all the capitals of Europe – Paris, Venice, Rome – collecting jewels, chiefly rubies, hunting big game, painting a little, things for myself only… (Fitzgerald. The Great Gatsby).

Tom Buchanan, among various physical accomplishments, had been one of the most powerful ends that ever played football at New Haven – a national figure in a way, one of those men who reach such an acute limited excellence at twenty-one that everything afterward savors of anticlimax. His family were enormously wealthy – even in college his freedom with money was a matter for reproach – but now he’d left Chicago and come East in a fashion that rather took your breath away; for instance, he’d brought down a string of polo ponies from Lake Forest. It was hard to realize that a man in my own generation was wealthy enough to do that.

Why they came East I don’t know. They had spent a year in France for no particular reason, and then drifted here and there unrestfully wherever people played polo and were rich together…(Fitzgerald. The Great Gatsby).

Task II. Read the explanations of realias given below and say what are they.

1. Advanced level exams in school is …
2. The place in London were takes place the in GB collection of paintings which represents more schools of painting than any other European gallery…
3. Buckingham Palace…
4. The huge Royal Opera House built more than 200 years ago…
5. A stadium in north London where international football matches, the Cup Finals and other events have take place since 1923…
6. A suburb to the South of London where the All-England Lawn Tennis Championships are held in July (since 1877)…
7. A kind football, in which the player can carry the oval ball, originated at a public and named after this school…
8. Popular in Britain game with ball, bat and wicket…
9. British name for association football…
10. Western Monastery…
11. The 13.5-tone bell on which the hours are struck…
12. The usual New Year song in Scotland…

13. The Xmas song…

14. The place in London famous for its bookshops where one can buy books in different languages and of new and old editions…

15. The organisation which defends the interests of the student youth…

Task III. Read the text written in modern active English. Rewrite it in common English.

Bob B. is a great and capable pal. He thinks he needn't study hard and practically he never does. Anyhow at the lessons he gives good answers and nobody says that he is a bad student. Nick P. is less intelligent. Well, of course, he is actually getting on too, gives good answers but he works hard and systematically. And he always knows how to make up for the lost time by taking it easy. He gets up early and turns in late. He knows how to get away with things. This is it for them. One is a cool cat, the other's clever person but boring.

Task IV. Write the emotions while saying the following:

an angry glance
a look of contempt
eyes burning with tenderness
to look with revulsion
to look with admiration
gazing in amazement

Task V. Translate into Ukrainian the following words and word combinations:

| | |
|---|---|
| Real McCoy | to toss the quarter |
| Charlie Chilli | to whistle indoors |
| Jack of all trades | to get the whole pie |
| Uncle Sam | Hershey bars |
| Melting pot | to cost a pretty penny |
| blue collar | to have a hell of a time |
| Double Dutch | to smoke the pipe of peace |
| Double-decker | to get into a jam |

Task VI. Divide BrE and AmE realias into two groups:

| | |
|---|---|
| billion | candy |
| editorial | dude |
| chemist office | faculty |
| torch | cookout |
| couple | workout |
| coffin | to fail |

Task VII. Read explanations of words and choose the correct one:

1) brain factories are:
   a) public schools;
   b) scientific institutes;
   c) laboratories.
2) day when offices are closed:
   a) state holiday;
   b) bank holiday;
   c) office holiday.
3) western means:
   a) a cowboy film;
   b) a book to read;
   c) a food we eat.
4) having disciple problems students of high school are invited to:
   a) vice-principal;
   b) Honours teacher;
   c) District Attorney.
5) The first woman Prime-Minister in Great Britain was:

a) Lady D;
b) Margaret Thatcher;
c) Madlen Albright.

6) Who is the father of English poetry?
a) R. Burns;
b) G. Chaucer;
c) W. Blake.

Task VIII. Read the situations and questions, give correct answer:

1. You've been introduced to an English guy. What do you do?
a) Say, "Hello" and bow;
b) Say, nothing and shake hands;
c) Say, "Hi".
2. While travelling to Great Britain, which travel arrangements do you prefer?
a) escorted motor-coach tour package;
b) package providing both land and air arrangements in one inclusive package;
c) prefer to make independent land arrangements before departure.
3. You imagine your future job as:
a) creative;
b) challenging;
c) intensive;
d) boring/dull;
e) interesting.
4. Your friend thinks the coming exams to be rather easy. You disagree with him/her giving other reasons. Use guide words.
a) to fail in an exam;
b) to sit for the exams;
c) to have little time.

Додаток Е.1.2
Спецкурс „Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов" ( фрагменти)

**1.** British Youth today

Vocabulary: croft, banker's draft, a snug respected position, layabout, the brand new, H-film.

The United Nation Organization defines youth as young people in the age of 15 to 25. Young people under 30 constitute almost one half of the world's population. The British young people are the vanguard of every important contemporary social movement. They organize conferences and set up communities, unions and societies to consider their own particular problems.

To know each other better, young people use different forms of cooperation, such as friendship weeks and camps, delegation exchanges, special tours, bilateral and multilateral seminars on problem of international youth movement, peace marches, etc.

Most 20 and 22 year-olds in Britain are fairly independent people, and when the time comes to pick a college they usually choose one as far away from home as possible. So, many students in northern and Scottish universities come from the south of England and vice versa. It is very unusual for university students to live at home. Although parents may be a little sad to see this, they see it as a necessary part of becoming an adult. Anyway, the three university terms are only ten weeks each, and during vacation times families are reunited.

Painfully conditioned by mass advertising, pop records, some young people try to use their charms instead of brains. The current dream amongst the undergraduate intelligentsia is an ivory tower on a small croft in the remotest Hebridean Island.

The solid group of English students tries not to think about anything else but the banker's draft or a good science degree to be cashed in terms of a nice little wife and a nice little family, a comfortable

house, a smart car, and a snug respected in the world. Of the others, there are a few idealists working themselves into shadows and there are also a few layabouts.

Old people are always saying that the young are not what they were. The same comment is made from generation to generation and it is always true. The young are better educated. They have more money to spend and enjoy their freedom. They grow up more quickly and not so dependant on their parents. They think more for themselves and do not blindly accept the ideals of their elders. What they reject more than anything is conformity. And what about clothing? Who said that the English young people have fixed ideas about clothes? In clothes they prefer not be new but the good quality and durable. They dislike the brand new, in fact everything that looks bought yesterday. However, it should be remembered that the English are distributed according to their class, their income, their education, there manners.

It must be said that their speech, their songs, and most of what they eat and drink come to them second-hand from America together with the crime magazines and crime comics and crime films which are their only point of contact with the arts.

Talking about the girls, they don't seem to be as interested in new clothes meaning the very fashionable clothes, as for example, the French girls.

By the standards of today's English youth, to marry twenty-two is already dangerously late. Marrying so young, having their babies right away, England's youth are themselves parents with parental problems, often before they reach the age of twenty.

Discussion points:

1. Speak about British youth today:

a) English young people have the opportunity to takr part in hobbies, clubs, societies, organizations;

b) they can follow their own interests in out-of-door activities the range of which includes: orchestral practice, chess clubs, art clubs, athletic training, debating societies;

c) they are influenced/ distracted greatly by the English culture love, sex and dope the crime magazines, comics and films, mass ads pop records and H-bombs and H-films.

2. The "generation gap", i.e. the parent-child relationship, is one of the most urgent problems of today. What are the causes of numerous misunderstandings between the generations?

3. Is it easy to be a "young person" and not a "child"? What's your opinion?

4. Debate the major points : Things that are allowed to do (part-time employment, drink alcohol in pubs, can leave home, drive a car or motorbike, marry with or without parent's consent, buy beer with a meal, buy cigarettes, own property, get tattooed.

## 2. Education in Great Britain. Historical Importance of Education

Education is a vital concern throughout Britain because a highly developed nation depends upon educated professionals and a skilled workforce. The literacy rate in Britain is one of the highest in the world at over 99 percent.

Britain's first education act, in 1870, was inspired by the pioneering example of mass compulsory education in Germany and provided for state-financed primary education. Another major education act, passed in 1902, established local education authorities (LEAs) that were responsible for providing schools and education in their areas. The act also authorized LEAs to use public funds for church-affiliated schools. This policy was severely criticized by people whose children attended schools state because their taxes were used to support church schools. The 1902 act also established scholarships for secondary education. An education act passed in 1944 and administered by the newly created Ministry of Education established free and compulsory secondary education up to age 15; this was increased to age 16 in 1973. An education reform act in 1988 allowed individual schools to control their own affairs and budgets, free from LEAs, and to receive grants directly from the government. It also established a controversial national curriculum, which was simplified in 1944 after complaints about its complexity. Legislation pertaining to education is laden with controversies because of education's importance in Britain.

### 2.1. Higher Education in the UK

In England, Wales and Northern Ireland when pupils reach the age of 16, they sit GCSE (General Certificate of Secondary Education) in about six to ten subjects, which are graded from A to G. After that they are free to leave school if they want to. There are not enough unskilled jobs to go round, so the British are enthusiastic about continuing education. In the last quarter of the twentieth century there has been a great increase in educational opportunities for people at this age or older. If they have good grades and want to go on higher education, they go to the sixth form to study for two more years to take A-level exams. If not, sixteen-year-olds can take a vocational training that is less academic and get a BTEC ( Business Technology and Education Council) first or national diploma.

Post-16 qualifications include A-level (Advanced level), the new AS level (Advanced Subsidiary level) and Vocational A-level. A-levels normally consist of six assessment units of approximately equal size. Three of these make up an AS level qualification, representing the first half of an advanced level course of study. The additional three are known as A2, representing the second half. A levels and AS levels are graded A to E for pass grades, with U (unclassified) for fail.

About half of those who stay in full-time education leave their school, either because it doesn't have the sixth form where they can study beyond the age of sixteen or because it doesn't teach the desired subjects. They go to a Sixth-form College, or College of Further Education. The new system requires students to take four to five subjects, each worth half an A2-level, in the first year, and then to choose three full A2-levels in the upper sixth.

Government finance is distributed to all British higher education institutions. Only the University of Buckingham doesn't receive public funds because it's private. Finding a university place is not easy. Universities make their own choices of who to accept on their courses. They normally select students on the basis of A-level results and an interview. Those with better exam grades are likely to be accepted. But in principle there is nothing to stop a university accepting a student who has no A-levels at all. All applicants send applications to the Universities and Colleges Admission Service (UCAS). In 2002 UCAS made the A-level equivalent to 120 tariff points and the lowest E-level to 40. The UCAS tariff has been designed to help universities, but it isn't mandatory.

In case of acceptance students usually spend three years of study, leading to a Bachelor's degree, the general name for a first degree, such as a Bachelor of Arts (BA) or Bachelor of Science (BSc). Students take more than three years only for modern languages and certain vocational studies because for example medical and veterinary courses normally require 5 or 6 years. There are now new types of bachelor's degrees: Bachelor of Business Administration (BBA), Bachelor of Education (BEd), Bachelor of Law (LLB), Bachelor of Veterinary Science (BVSc), Bachelor of Music (BMus). Bachelor's degrees are called undergraduate degrees. Postgraduate (or "higher") degrees are master's degrees and PhD ( Doctor of Philosophy). You can study for master's degree in one year instead of the usual two. There are the following master's degrees: Master of Arts (MA), Master of Science (MSc), Master of Business Administration (MBA), Master of Education (MEd), Master of Philosophy (MPhil), Master of Chemistry (MChem), Master of Law (LLM), Master of Engineering (MEng).

With the growth of the Internet, many UK universities and colleges now offer study through the distance learning. This usually means learning at home or work, with no need to visit the learning centre. Distance learning courses are available at many levels including degree and postgraduate qualifications.

Another problem is the tuition fees. It equals £1,150 for home students. Though most of the tuition fees are paid by the government direct to the universities, the students must pay for books, travel and living. If students forget to apply for financial support from the government, they end up paying out tuition fees themselves. The amount of money British students have to pay usually depends on the parents' income. Besides, an annual £1,000 grant, called the Higher Education Grant, is available to students from the poorest families.

The universities on the list of the top ten institutions for teaching quality in the Times Good University Guide-2003 are Cambridge, York, Warwick, Oxford, London Imperial College, Loughborough, St Andrew, Sheffield, London School of Economics, and Durham. The cost of studies for overseas students in them varies from £10,000 up to £21,000. Those universities that are at the bottom end (Thames Valley University and South Bank University in London, the University of Central England in Birmingham, Teesside University, Derby, Bournemouth and Lincoln, London Metropolitan University

and East London University) are cheaper: you have to pay £6,650-£7,650.

a) Look through the passage. Copy out the problems the students face in Britain.

b) Make a list of professions considered prestigious and considered unpopular with students in Britain. Do you think the situation is the same in Ukraine?

c) Work in small groups. Discuss if the Ukrainian students face the same problems. Then share your group opinion with other groups.

## 3. The System of Higher Education in Ukraine

Before describing the system of higher education we cannot but say a few words about general school education. There are three levels of secondary schooling. The first level (compulsory) is primary school (grades 1 to 4, starting at the age of six or seven). The second level (compulsory) is basic school ( grades 5 to 9, until the age of fifteen). The third level (non-compulsory) is upper school – grades 10 to 11 (or 12 for those who started school in 2001).

At the end of grade 9 pupils take examinations and those who are successful are granted the Certificate of Incomplete Secondary Education. After finishing grade 9, young people may go on to upper school, a vocational school leading to the qualification of a skilled worker or enter the job market. Upper school leavers sit the Certificate of Complete General Secondary Education. Since 1991 several new types of school have been set up. The most prestigious schools have been accredited as gymnasiums and lyceums, and are usually specialized. They admit on a competitive basis and offer advanced training in their specialty (e.g. physical and mathematical lyceums, art gymnasiums, etc.).

The structure of the higher education of Ukraine was built up according to the structure of education in the developed countries of the world as determined by UNESCO, UN and other international organizations. The higher education constitutes integral part of the system of education of Ukraine as provided for by the Law of Ukraine “On Education”. It ensures the fundamental scientific, professional and practical training by the following educational and qualification degrees: “Junior specialist”, “Bachelor”, “Specialist”, “Master”.

Training of specialists in higher education institutions may be carried out with the interruption of work (daytime education), without interruption of work (evening, correspondence education), by the combination of these two forms, and for certain professions – without attending classes. Admission of citizens to higher education institutions is made on the competitive basis according to skills and regardless of the form of ownership of an education institution and sources of payment for education. There are four levels of accreditation established pursuant to the status of higher education institutions:

* first level – technical schools, vocational school and other higher education institutions equated to them;
* second level – colleges and other higher education institutions equated to them;
* third and fourth levels (depending on the results of accreditation) – institutes, conservatoires, academies, and universities.

Higher education institutions train specialists pursuant to the following educational and qualification levels:

- Junior specialist (three years) – is provided by technical and vocational schools, other higher education institutions of the first level of accreditation;
- Bachelor (four years) – is provided by colleges and other higher education institutions of the second level of accreditation;
- Specialist, master (additional one or two years) – are provided by higher education institutions of the third and fourth levels of accreditation. The level system of higher education lies in the receipt of different educational and qualification levels at the respective stages (phases) of higher education. Taking into account the structure of higher education, its first phase contemplates the receiving of higher education of the educational-qualification level “Junior specialist”; the second phase – “Bachelor” (basic higher education); the third phase – “Specialist, Master” (complete higher education ). The level system of higher education may be realized both through the continuous program of training and differentially – according to the structure of the level system.

Higher education institutions of the particular level of accreditation may train specialists pursuant to

educational-qualification levels provided by education institutions of the lower level of accreditation. Higher education institutions of the state and other forms of ownership function in the system of higher education. Requirements to the contents, scope and level of the educational and professional training in Ukraine are determined by the State Standards of Education. The state standard of education means the aggregate norms that specify requirements to the educational and educational-qualification level. The state standard of education is developed for each area of training (profession) for various educational-qualification levels.

The management of education is performed by government regulatory authorities and local authorities. The government regulatory authorities in the area of higher education include:

* The Ministry of Education and Science of Ukraine;
* Central authorities of the executive power of Ukraine, to which education institutions are subordinated ;
* The Supreme Certification Commission of Ukraine;
* The State Accreditation Commission.

Glossary: aggregate – total; competitive – on a competitive basis; contemplate – to consider; equated – considered; pursuant – with the aim of; receipt – the act of receiving sth.

## 3.1. Education in Ukraine

Education is rooted in very old traditions reaching back to the pagan times...

In the 16th-18th centuries, an increasing number of schools were set up by national religious-educational communities – “Brotherhoods”, for instance, in Lviv (1585), in Kyiv (1615), in Lytsk (1620). The Greek-Slavonic-Latin Collegium, Ukraine’s first institution of higher learning, was founded in Ostroh in 1576.

At the turn of the 18th century the level of public literacy placed Ukraine ahead of a number of Western and Eastern European countries.

The first universities appeared in Kharkiv (1805), Kyiv (1834) and Odesa (1865). Later, “specialized institutes” were opened for training industrial, railroad engineers, agronomists, physicians and specialists in other fields.

Present-day independent Ukraine has inherited a rather developed system of education from the previous regime, which answers the standards of the developed countries.

General secondary education in Ukraine is used to be free but compulsory.

Despite today’s hardships resulting from the economic crisis, a programme of educational reforms aimed at integrating the national schooling system into the world's educational medium, at satisfying the people’s national-cultural needs and protecting their rights, irrespective of ethnic origin.

The educational system includes over 23,000 so-called pre-school educational establishments where some 2,000,000 children are taught their mother tongue.

The basic link in the chain of public education in Ukraine is the “general education (grade) school, ” of which there are 21,350 now, with a student body of 6.9 million. Each has three stages: primary, basic and senior. Nowadays new types of schools are there in Ukraine: gymnasiums (121), lyceums (124). Over 50 private schools have appeared recently.

There are 1,176 vocational training schools providing almost 800 qualifications. In most of them ( 69%) the working students are also taught the complete curriculum of secondary education.

Post-secondary education is provided by 754 institutions of what is known as the 1st and 2nd Level of Accreditation, for example, technical schools and colleges training young specialists, and by 161 institutions of higher learning, such as universities, academies, conservatories, institutes. There are 14 classical and 45 technological and branch universities, 30 academies and 72 institutes. Ukraine numbers a total of 1.5 million college-and-university students.

Institutions of higher learning enroll some 12,000 foreign students, postgraduates and visiting graduates, of whom 8,000 are on Ukrainian government scholarships. More than 120,000 specialists from 130 countries across the world have graduated since World War II.

Among the well-known Universities in Ukraine are Shevchenko Kyiv National University, Dragomanov Pedagogical Kyiv National University, Kyiv Polytechnic University, International Independent University “Kyiv-Mohyla Academy”, “Kyiv State Conservatory”, “Kharkiv State

University", "Vinnyitsia State Technological University", "Simpheropol State University", "I.Franko State University of Lviv", "Donetsk State University", "Odesa State Naval Academy", "Odesa State Economic University" and many others.

### 3.2. Some Calendar Festivals and Rites of Ukrainian People

Late autumn and winter afford moments of leisure to rural people throughout Europe. This period is especially rich in traditions and rites.

November 21 is the day in many regions of Ukraine when "summer turns into winter", and many omens and forecasts are connected with this day. They reflect a peasant's desire to predict what the coming winter might be like and how it could affect next year's harvest: "If November 21 builds bridges across the rivers and the feast of Mykola (December 6) hammers nails into them, then the winter will be severe". A characteristic omen for this day was the identity of the first guest to visit someone's home. There were good and bad omens. A female guest was a bad omen. On the other hand, a male guest would bring happiness and prosperity to the family. Kateryna's Day (November 24) and Andriy's Day ( November 30) were largely feasts for young people. They were preparations for the great holidays of Christmas and New Year.

It should be noted that these feasts coincided with the 40-day Pylypivsky fast, which began on November 15, and thus, were contrary to the rules I of the Christian church. But attempts by the clergy to do away with this tradition were fruitless.

The 12-day period between December 25 (Nativity), January 1 (New Year), and January 6 ( Christmas) marked the high point of festivities. A great number of rituals and traditions connected with these dates in the church and secular calendars formed over the centuries. Each feast had specific features, yet, they all had much in common, namely, to protect people from evil forcers who were thought to be particularly dangerous during this period, to ensure happiness and prosperity for the family in the new year, and to reveal prospects for the future.

Ritual feasts can be divided into two groups: family and calendar festivals. Each feast has a meal as its integral part. The primary family rituals are connected with birth (confinement, baptism), marriage and death. In rituals connected with childbirth, meals were particularly important during visits to new mothers. Traditionally, only women could pay such visits. Usually, they brought bread or cakes, eggs, honey, stewed fruit, thus, enriching with high-calorie products the diet of a young mother still weak after confinement. Similar traditions of mutual assistance were characteristic of other festive events. At a wedding, the young couple was presented not only with gifts but also with bread, flour, grain or groats. These foodstuffs were regarded as possessing magic forces.

Special wedding loafs ("Korovays") were a peculiar feature of Ukrainian marriage rites. This tradition was popular throughout Ukraine (except for some regions of Transcarpathians, and Middle Dniester area where marriage rolls were used instead of loafs), as well as in neighboring regions of Russia , Byelorus and Poland. The importance of marriage loafs in Ukrainian we rites was so great that the bridegroom whose wedding was conducted without them would later be called "Bezkorovainy" (without loaf).

These loafs were baked, as a rule, by the families of the newlyweds and were divided into two parts during the wedding ceremony. The loaf symbolized the unity of the young couple, the unity of the two families, the continuation of the kin, fertility, and the ascension of the couple to a higher social position. Everything connected with these loafs possessed also a magic significance.

In some regions of Ukraine conelike cakes were baked. Of symbolic significance were the grains that were scattered over a bridegroom as he was leaving his parents' home for the wedding ceremony, and then over the newly-weds after the marriage. In some regions of Ukraine, people scattered wheat, rye, oats, or nuts.

No less important is the role of bread and grain la-calendar rituals. The celebration of Nativity began with a holy evening. Since it was the last day of the Pylypivsky fast, people prepared lavish but lenten dishes which included twelve courses, including, fish and mushrooms, borshch, porridge, vareniks which were cabbage, fruit or Curd dumplings. The meal was a sweet dish called kutya made from boiled wheat with honey, ground poppyseeds and nuts. A compote from dried pears, cherries, apples and plums was also served. Kutya was also served in some regions on New Year's Eve.

The New Year (Malanky) and the night and day of the New Year (Basil) were usually marked by lavish feasts which symbolized future harvests and prosperity of the family.