

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

На правах рукопису

ДУКА МАРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.14:371.134-057.875:81'27:371.15:821=111(043.5)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ
ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Квасова Ольга Геннадіївна

кандидат педагогічних наук,

доцент

Київ – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	14
1.1 Визначення поняття „лінгвосоціокультурна компетентність” та аналіз методів її формування в педагогічній теорії та практиці.....	14
1.2 Типологія невербальних засобів комунікації	33
1.3 Специфіка мовної репрезентації невербальних засобів комунікації в англomовних художніх творах	56
1.4 Проблема розуміння невербальних засобів комунікації у процесі читання англomовних художніх творів	68
 Висновки до розділу 1	81
РОЗДІЛ 2 ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	85
2.1 Відбір текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів	85
2.2 Система вправ для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів	105

2.3 Модель формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів.....	131
---	-----

Висновки до розділу 2	141
-----------------------------	-----

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНЯ

СФОРМОВАНOSTI У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ.....	144
---	------------

3.1 Організація та проведення експериментального навчання.....	144
--	-----

3.2 Інтерпретація даних експерименту та їх статистична обробка.....	160
---	-----

3.3 Методичні рекомендації до організації роботи з формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів	177
--	-----

Висновки до розділу 3	182
-----------------------------	-----

ВИСНОВКИ.....	184
----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188
--	------------

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ.....	217
--	------------

Додаток А Анкета для студентів.....	219
-------------------------------------	-----

Додаток Б Анкета для викладачів.....	222
--------------------------------------	-----

Додаток В Відбір фрагментів англомовних художніх творів відповідно до ситуативно-тематичного принципу.....	226
---	-----

Додаток Г Приклад експериментальної картки завдань передекспериментального зрізу	229
---	-----

Додаток Д Ключ до тестових завдань передекспериментального зрізу.....	238
Додаток Е Приклад експериментальної картки завдань післяекспериментального зрізу	240
Додаток Ж Ключ до тестових завдань післяекспериментального зрізу.....	249
Додаток И Матеріали передекспериментального навчання.....	252
Додаток К Матеріали післяекспериментального навчання.....	256
Додаток Л Індивідуальні показники коефіцієнтів навченості перед- та післяекспериментальних зрізів.....	260
Додаток М Довідки про впровадження у навчальний процес результатів дисертаційного дослідження.....	262

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АХТ – англомовний художній текст

ВМНЗ – вищий мовний навчальний заклад

ЗЄР – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення,
викладання, оцінювання

ЗК – засіб комунікації

ІМ – іноземна мова

ЛСК – лінгвосоціокультурна компетентність

НЗК – невербальний засіб комунікації

Програма – Програма з англійської мови для університетів та інститутів

СКК – соціокультурна компетенція/компетентність

ХТ – художній текст

ВСТУП

Актуальність теми. Інтеграція України у світовий глобалізаційний простір на правах повноцінного учасника, виникнення нових політичних, соціально-економічних та культурних реалій потребують орієнтації національної системи освіти на формування вмотивованої, культурної й толерантної особистості, підготовленої до адекватної міжкультурної комунікації, що відповідає напрямку, визначеному в державних документах (Законі України «Про вищу освіту» (2014), Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Програмі з англійської мови для університетів/інститутів (2001)), який передбачає створення умов для розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, науковий інтерес багатьох учених зосереджений на проблемах формування лінгвосоціокультурної компетентності у різних сферах мовленнєвої діяльності.

Теоретико-методологічні засади формування лінгвосоціокультурної компетентності розкрито в працях таких учених, як Н. Г. Баженова, Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагін, Н. Д. Гальскова, І. О. Зимня, Л. Г. Кожедуб, В. Г. Костомаров, Ю. В. Кузьменко, Р. К. Міньяр-Белоручев, С. Ю. Ніколаєва, В. У. Ногаєва, М. Л. Писанко, Л. П. Рудакова, В. В. Сафонова, С. В. Соколова, О. М. Соловова, О. Б. Тарнопольський, С. Г. Тер-Мінасова, О. І. Чиркова, С. І. Шукліна, F. Payatos.

Результати наукових досліджень психологів, лінгвістів, паралінгвістів (Т. О. Анохіна, Г. І. Барташева, В. П. Белянін, О. О. Брудний, Є. М. Верещагін, І. О. Голованова, І. Н. Горєлов, О. О. Залевська, Н. П. Киселюк, О. В. Клімашева, З. І. Кличникова, Г. В. Колшанський, М. Коццоліно, Г. Ю. Крейдлін, Дж. Наварро, О. С. Плахотников, І. І. Сєрякова, Л. В. Солощук, Н. В. Чепелева, О. І. Чиркова, M. Argyle, J. A. Hall, B. Korte, D. Matsumoto) доводять важливість дослідження такого складника лінгвосоціокультурної компетентності, як невербальні засоби

комунікації, під якими розуміють значущі рухи людини (жести, міміка, пантоміміка, зміни особистого простору, дистанції), голосові варіації й ситуативні деталі статичного характеру (одяг, стиль зачіски, аксесуари, прикраси та ін.), які за своєю сутністю є носіями імпліцитного повідомлення про значущу ситуацію.

У методиці навчання іноземних мов і культур проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності з урахуванням необхідності розуміння невербальних засобів комунікації досліджувалась у таких аспектах, як: теоретичні проблеми запровадження невербальних засобів комунікації у навчальний процес (О. І. Чиркова), використання невербальних засобів комунікації майбутніми вчителями французької мови (Н. Г. Баженова), інтерпретація невербальних засобів комунікації як опори для розуміння іншомовного мовлення на слух (В. У. Ногаєва), використання паралінгвістичних засобів в усному спілкуванні майбутніми вчителями англійської мови (С. В. Соколова).

Означені дослідження не вичерпали весь потенціал процесу навчання лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців. Поза увагою дослідників залишилася проблема розвитку вмінь ідентифікувати та розуміти невербальні засоби комунікації з метою осмислення значущої соціокультурної інформації у художньому творі. Саме цей факт зберігає існуюче протиріччя між потребою майбутніх філологів глибокого розуміння змісту художніх творів і можливістю його досягнення із-за нездатності осмислення невербальних засобів комунікації художніх персонажів. Спроба запропонувати один із варіантів вирішення означеного протиріччя зумовила вибір теми дисертаційного дослідження **«Методика формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів»**.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Вибір напряму дослідження пов'язаний з науково-дослідною темою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

«Мови та літератури народів світу» (номер державної реєстрації 11БФ044-01). Тему дисертації затверджено вченою радою Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 3 від 23.10.2013 р.) й узгоджено у Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 6 від 17.06.2014 р.).

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні, практичному розробленні та експериментальній перевірці методики формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі основні **завдання**:

1. Визначити сутність понять «лінгвосоціокультурна компетентність у процесі читання англомовних художніх творів»; «невербальні засоби комунікації у художньому творі».

2. Розробити типологію невербальних засобів комунікації для формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів.

3. Проаналізувати особливості англомовної репрезентації невербальних засобів комунікації у сучасних англомовних художніх творах і виявити труднощі їх розуміння у процесі читання;

4. Систематизувати принципи відбору навчального текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів;

5. Обґрунтувати й розробити модель формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів та відповідну до неї методику;

6. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики.

Об'єктом дослідження є процес формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у читанні англомовних художніх творів.

Предмет дослідження – методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів з урахуванням необхідності розуміння невербальних засобів комунікації у майбутніх філологів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні того, що формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів відбуватиметься успішно, якщо процес навчання: здійснюється на основі розвитку в студентів здатності розуміння невербальних засобів комунікації в тексті і реалізується у три етапи: 1) передтекстовий, спрямований на формування фонових знань; 2) текстовий, спрямований на розвиток і вдосконалення вмінь розуміти невербальні засоби комунікації на рівні їх вживання в локальному та глобальному контекстах; 3) післятекстовий, спрямований на розвиток вмінь інтерпретувати англомовні художні твори на основі аналізу імпліцитної інформації, носіями якої є невербальні засоби комунікації.

Методи дослідження. З метою визначення понятійно-категоріального апарату, характеристики теоретичних засад формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в процесі читання англомовних художніх творів використано методи логічного узагальнення, порівняння та систематизації психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень. Для визначення особливостей навчання адекватного розуміння невербальних засобів комунікації в англомовних художніх творах застосовано методи спостереження та анкетування. Для виявлення рівнів сформованості у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в процесі читання англомовних художніх творів застосовано метод тестування. Для обґрунтування дидактично раціональної методики формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в процесі читання англомовних художніх творів задіяно метод педагогічного

моделювання. З метою перевірки ефективності розробленої експериментальної методики проведено педагогічний експеримент. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристик застосовано методи статистичної обробки інформації.

База дослідження. Дослідження виконано на базі факультету іноземних мов Навчально-наукового інституту філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка. Загальна кількість учасників експерименту склала 220 студентів, в основному експерименті взяли участь 37 студентів мовних спеціальностей.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів. Визначено сутність понять «лінгвосоціокультурна компетентність у процесі читання англomовних художніх творів», «невербальні засоби комунікації у художньому творі». Розроблено типологію невербальних засобів комунікації для формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів. Проаналізовано особливості англomовної репрезентації невербальних засобів комунікації у сучасних англomовних художніх творах та виявлено труднощі їх розуміння у процесі читання. Систематизовано принципи відбору навчального текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів. Розроблено модель формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів, що обіймає три етапи (передтекстовий, текстовий, післятекстовий). Уточнено сутність поняття «лінгвосоціокультурна компетентність». Подальшого розвитку

набула теорія і практика навчання майбутніх філологів читання англійською мовою.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні системи вправ для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англійськомовних художніх творів, навчально-методичного посібника «How to Read Non-Verbal Signals in Literature» (тексти та завдання для домашнього читання) для студентів вищих мовних навчальних закладів, укладанні методичних рекомендацій для проведення занять із домашнього читання в межах дисципліни «Англійська мова як перша іноземна».

Результати дослідження можуть бути використані під час викладання фахових дисциплін, які забезпечують мовну підготовку студентів мовних спеціальностей: «Практика усного та писемного мовлення», «Лінгвокраїнознавство», «Стилістика англійської мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», в процесі розробки робочих програм, методичних рекомендацій, навчальних посібників для майбутніх філологів.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчальний процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 10 від 15.05.2014 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол № 11 від 14.05.2014 р.), Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (протокол № 9 від 26.05.2014 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 10 від 10.05.2014 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням, підтверджено експериментальною перевіркою розробленої методики, якісним і кількісним

аналізом експериментальних даних із застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації розглянуто на міжнародних науково-практичних конференціях: «Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии» (Мінськ, 2010), «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, 2011), «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2011), «Высшее образование XXI века» (Санкт-Петербург, 2013), «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, 2013), «Загальні проблеми фразеології» (Горлівка, 2013), VII Міжнародних читаннях пам'яті Михайла Матусовського «Гуманітарні науки та освіта у XXI ст.» (Луганськ, 2014), «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2014), «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2014).

Публікації. Основні положення, висновки та результати дисертаційного дослідження викладено в 15 публікаціях автора (загальним обсягом 10,58 друк. арк.), з яких 5 – у фахових наукових виданнях України (2,86 друк.арк.), у тому числі 2 – в електронних виданнях, 2 – у зарубіжних виданнях, 7 публікацій – у матеріалах науково-практичних конференцій (0,83 друк.арк.), 1 – у виданні навчально-методичного характеру.

Особистий внесок здобувача полягає в створенні типології невербальних засобів комунікації, дослідженні особливостей англомовної репрезентації невербальних засобів комунікації в англомовних художніх творах, доборі фрагментів англомовних художніх творів, розробці системи вправ для формування лінгвосціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів з урахуванням невербальних засобів

комунікації. Сформульовані в дисертаційній роботі наукові положення, висновки та рекомендації належать особисто авторові.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, одинадцяти додатків, списку використаних джерел із 257 найменувань, з них 226 – українською та російською мовами, 31 – англійською та французькою мовами (з посиланнями на інтернет-сайти), і списку джерел ілюстративного матеріалу (25 джерел англійською мовою). Загальний обсяг дисертації – 265 сторінок, основний зміст роботи – 187 сторінок. Робота містить 21 таблицю, розміщену на 11 сторінках, 15 рисунків – на 7,5 сторінки, список використаних джерел – на 29 сторінках, список джерел ілюстративного матеріалу – на 2 сторінках, 11 додатків – на 47 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

1.1 Визначення поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці

Інтенсифікація глобалізаційних процесів, наслідками якої є міжнародний поділ праці, міграція грошових, людських і виробничих ресурсів у світовому масштабі, стандартизація законодавства, уніфікація соціальних та економічних відносин, і, як результат, зближення культур різних країн, актуалізує проблему реалізації ефективної міжкультурної комунікації. У свою чергу, це приводить до необхідності оновлення та вдосконалення всієї системи навчання у вищих навчальних закладах. Проблеми культури й міжкультурної комунікації мають розглядатися в рамках навчального процесу як глобальне завдання всієї системи освіти. Здійснення ефективної й повноцінної міжкультурної взаємодії з представниками інших культурних спільнот – так званого «діалогу культур», який, за визначенням Н. Д. Гальскової, є «безальтернативною філософією світобачення теперішнього та майбутнього у житті сучасного суспільства» [43, с. 25], – можливе лише за умови формування в процесі навчання іноземних мов (ІМ) міжкультурної комунікативної компетентності, тобто досягнення такої якості мовної особистості, котра дозволить останній вийти за межі власної культури й набути якостей медіатора культур, не втрачаючи в той самий час власної культурної ідентичності.

У цьому контексті, О. М. Соловова [187, с. 12] конкретизує мету навчання ІМ як можливість здійснювати діалог культур, тобто трансформувати «мовний бар'єр у джерело взаємного збагачення культур та широкого діалогу». Вона підкреслює, що під «діалогом культур» потрібно

розуміти знання як рідної культури, так і культури інших країн, мова яких вивчається.

С. Г. Тер-Мінасова [203, с. 8–10] вважає, що для забезпечення ефективного спілкування між представниками різних культур недостатньо подолати лише мовний бар'єр, адже задля цього потрібно також подолати бар'єр культурний.

Ідеї про важливість паралельного вивчення мови та культури з'явилися ще у ХІХ ст. в рамках так званих прямих методів вивчення мов, де наголошувалось, що кожна мова відображає різне світобачення та різну систему понять, цінностей представників інших лінгвокультур, з чим обов'язково потрібно знайомити тих, хто вивчає мову. Паралельне опанування мовою та культурою було предметом вивчення багатьох зарубіжних учених першої половини ХХ ст., таких як Ш. Швейцер, Е. Сімоні, О. Есперсен, Ч. Хендшин.

У радянській педагогічній науці постановка проблеми паралельного вивчення мови та культури починається з праці С. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова «Язык и культура» [38], у якій ідеться про необхідність використання різних країнознавчих фактів у процесі вивчення мови з метою ознайомлення тих, хто навчається, з новою для них культурою.

У 80-х рр. ХХ ст. у зв'язку з формуванням нової парадигми практичного застосування знань про національно-культурну специфіку того чи іншого суспільства в навчальному процесі вивчення ІМ з'являються нові дисципліни (такі, наприклад, як країнознавство, лінгвокраїнознавство тощо).

Наприкінці 90- рр. ХХ ст. пошук шляхів взаємопов'язаного вивчення мови та культури проводили такі вчені, як Н. Ф. Бориско, І. А. Зимня, Р. К. Міньяр-Белоручев, С. Ю. Ніколаєва, Л. П. Рудакова, Л. П. Смелякова, С. Г. Тер-Мінасова.

На початку ХХІ ст. з появою компетентнісного підходу до навчання проблема взаємодії мови та культури почала розглядатися з позицій формування відповідних компетенцій/компетентностей. Відповідно до

сучасної концепції мовної освіти, у суб'єктів навчання необхідно формувати кілька компетентностей (субкомпетентностей): мовленнєвих, (лінгво)соціокультурної, мовних (лінгвістичних) і навчально-стратегічної [132, с. 84].

Поняття «соціокультурна компетенція» (СКК) аналізується в працях таких учених, як Н. Ф. Бориско [25; 26], Н. Д. Гальскова [43], І. А. Зимня [85], Л. Г. Кожедуб [101], Ю. В. Кузьменко [117], С. Ю. Ніколаєва [139], М. Л. Писанко [154], Л. П. Рудакова [168], В. В. Сафонова [170], О. Б. Тарнопольський [200; 201], Г. С. Тер-Мінасова [203], С. І. Шукліна [223], котрі розглядають її як один із показників готовності особистості до здійснення міжкультурної комунікації.

Зауважимо, що СКК розглядається як здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-) країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні [132, с. 429]. Отже метою оволодіння СКК є ознайомлення суб'єктів навчання ІМ і культур з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і формування в них уміння користуватися елементами соціокультурного контексту, необхідними для породження та сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови.

У праці О. М. Соловової [187, с. 15] СКК визначено як сукупність соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетенцій.

У свою чергу, В. В. Сафонова виділяє такі компоненти СКК, як загальнокультурний, країнознавчо-маркований, культурознавчий, лінгвокультурознавчий, соціолінгвістичний і соціальний [170, с. 18], які визначають зміст СКК як сукупність знань, навичок, умінь, а також певних здібностей та якостей.

У структурі СКК Н. Ф. Бориско [133, с. 249] виділяє країнознавчі та соціокультурні знання (до них належать, наприклад, такі, як знання історії, географії, політичного устрою, економіки, літератури мистецтва тощо), соціолінгвістичні знання (знання важливих для здійснення успішної

комунікації особливостей як мовленнєвої, так і немовленнєвої поведінки носіїв мови), міжкультурні знання й уміння, а також відповідні наведеним знанням навички і вміння.

На нашу думку, дещо незрозумілим залишається підпорядкування у вищенаведених структурах СКК соціокультурного елементу. Номінації, обрані на позначення обох термінів, не відбивають специфіки гіперо-гіпономічних відносин, у яких знаходяться поняття. Зробимо припущення, що саме необхідність виокремити ці елементи один від одного та специфікувати всі аспекти, які розглядає СКК як здатність і готовність особистості до міжкультурного спілкування, спричинила трансформацію терміна «соціокультурна компетенція/компетентність» у новий термін – «лінгвосоціокультурна компетентність» (ЛСК).

ЛСК має успішно функціонувати як у безпосередньому, так і в опосередкованому іншомовному міжкультурному спілкуванні та забезпечувати взаєморозуміння партнерів як представників різних культурно-мовних спільнот [132, с. 425].

ЛСК визначається як складний і багатокomпонентний феномен, до складу котрого входять такі компоненти (субкомпетентності), як соціолінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність та соціальна компетентність, кожен з яких розглядають як сукупність певних знань, навичок і вмінь, а також здатності й готовності до повноцінної участі в процесі міжкультурної комунікації [132, с. 425–432] (рис. 1.1).

Розглянемо компоненти, які входять до складу ЛСК, детальніше.

Отже, соціолінгвістична компетентність є складовою частиною ЛСК, що визначається як здатність особистості обирати, використовувати й розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною специфікою відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування [132, с. 425].

Соціокультурна компетентність є здатністю особистості отримувати культурологічні, (лінгво-) країнознавчі, соціокультурні й міжкультурні

знання і користуватися цими знаннями для здійснення успішної міжкультурної взаємодії [132, с. 429].

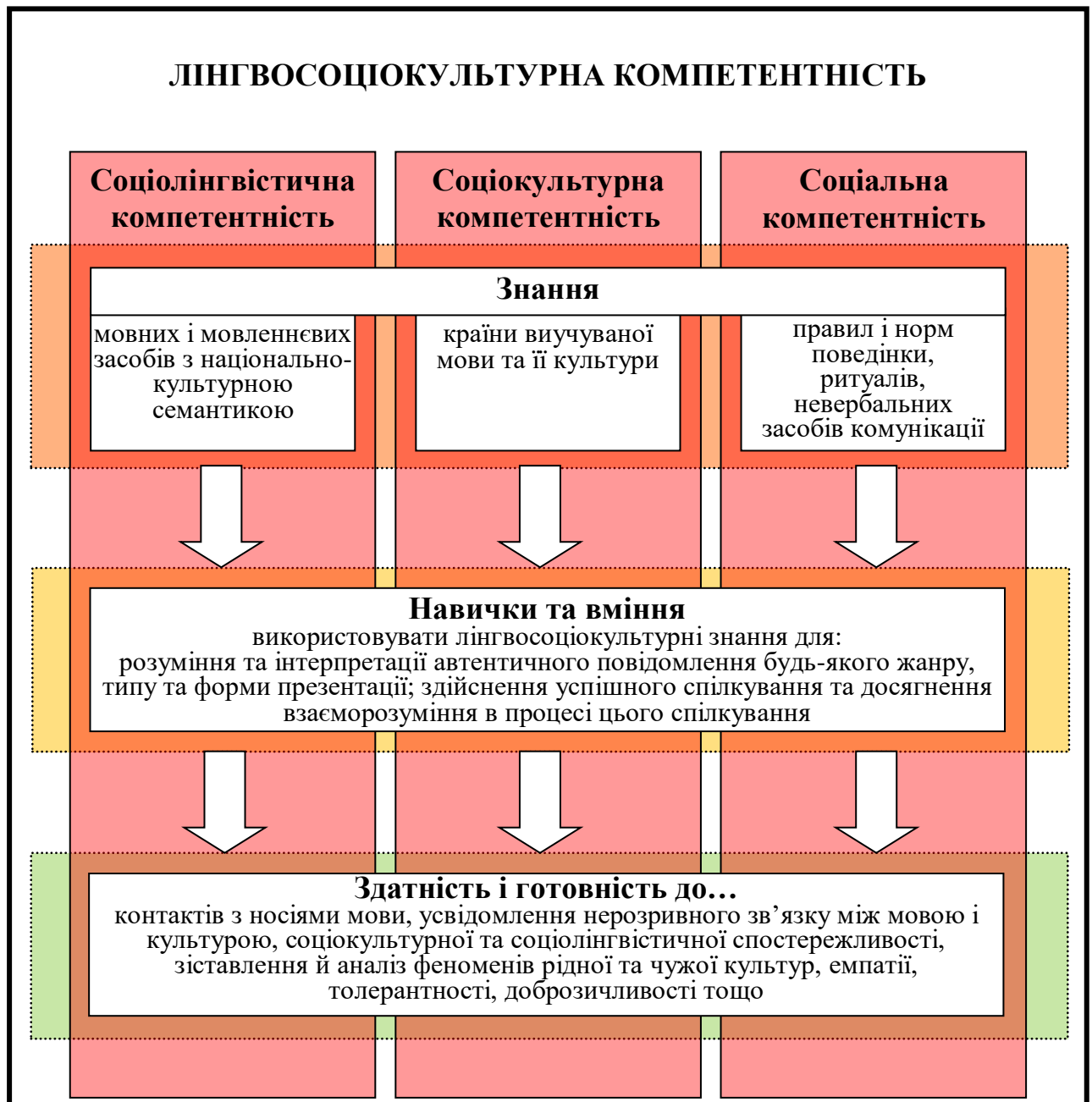


Рис. 1.1. Склад і структура лінгвосоціокультурної компетентності

Третім компонентом, який входить до складу ЛСК, є соціальна компетентність як здатність особистості взаємодіяти з представниками інших лінгвокультур у певних життєвих ситуаціях, а саме: орієнтуватися в таких

ситуаціях, керувати ними, вирішувати непорозуміння, які можуть виникнути [132, с. 430]. До знань і вмінь цієї компетентності звичайно відносять:

- знання культурно-специфічних правил і норм спілкування та вміння користуватися ними;
- знання ритуалів і стандартизованих моделей поведінки й уміння користуватися ними.

Згідно з Програмою з англійської мови для університетів та інститутів (Програма), завданнями формування ЛСК у студентів, які вивчають англійську мову як першу іноземну, є наступні:

I. Сформувані ЗНАННЯ:

- щодо традицій та культури Великої Британії в контексті вивчених тем та розвиток уміння використовувати ці знання в процесі спілкування;
- щодо стилю життя англійців, їхніх цінностей та стилю поведінки.

II. Розвивати ВМІННЯ:

- використовувати знання соціокультурної специфіки відповідно до тем курсу;
- розуміти соціокультурну специфіку англомовного світу, зображену в тексті;
- спілкуватися адекватно на професійні та позапрофесійні теми.

III. Викликати ОБІЗНАНІСТЬ, ЗДАТНІСТЬ і ГОТОВНІСТЬ:

- обізнаність студентів щодо різних традицій та типів поведінки представників англомовного світу;
- здатність до розуміння представників англомовних країн, їхньої культури;
- готовність студентів досліджувати різні сфери життя (політичну, соціальну, культурну, приватну).

Зауважимо, що до важливих компонентів, які повинні бути обов'язково враховані в процесі формування у майбутніх філологів ЛСК, є *невербальні засоби комунікації (НЗК)*. У широкому розумінні під невербальними засобами комунікації розуміють значущі рухи людини, до яких належать

жести, міміка, пантоміміка, зміни особистого простору, дистанції, голосові варіації, а також ситуативні деталі статичного характеру, такі як одяг, стиль зачіски, аксесуари, прикраси, татуювання та інше¹. Сукупність НЗК, які виражають психічні стани людини, її ставлення до партнера, до ситуації спілкування загалом, складає невербальну поведінку людини.

У працях багатьох науковців, зокрема у С. Г. Тер-Мінасової [203, с. 95], є дані про використання в комунікаційному процесі окремих засобів здійснення спілкування. Так, 7 % складають вербальні засоби комунікації, 38 % – фонетичне оформлення мовлення (інтонація, тон, тембр тощо), 55 % – НЗК (міміка, жести, рухи тіла тощо). Таким чином, у процесі спілкування лише 7 % інформації передається за допомогою мовних засобів, а більшість смислового навантаження несуть особливості невербальної поведінки.

Як бачимо, НЗК є невід'ємною частиною комунікативного процесу, а їх смислове навантаження іноді перевищує інформативність вербальних засобів [13; 50; 175; 247]. Роль невербального коду в процесі спілкування є настільки важливою, що в лінгвістичній науковій літературі існує твердження, що не НЗК вбудовані у вербальний компонент, а вербальний компонент органічно входить у невербальну сферу спілкування як у щось первісне [23].

Поряд із цим, аналіз Програми засвідчив, що на сьогоднішній день не існує чіткого розподілу щодо оволодіння майбутніми філологами знаннями, навичками та вміннями розуміння НЗК та готовністю їх адекватно інтерпретувати або використовувати ні відповідно до курсу навчання, ні до виду мовленнєвої діяльності. Конкретизація вмінь, потрібних для розуміння НЗК у письмових текстах, а також вмінь використання НЗК у різних видах мовленнєвої діяльності, є відсутньою. У таблиці 1.1 представлено зведені вимоги Програми по курсах навчання, котрі стосуються НЗК як у складі ЛСК, так і як її окремий елемент.

¹ Точну атрибуцію поняття „невербальні засоби комунікації” наведено в підрозділі 1.2.

**Вимоги Програми щодо навчання НЗК як окремого елемента або
у складі ЛСК**

Курси навчання	Загальні вимоги	Вимоги за видами мовленнєвої діяльності
<p align="center">1 [П, с. 41–57]</p>	<p>1) формування ЛСК, забезпечення обізнаності студентів щодо різних традицій і типів поведінки англійців; 2) формування знань щодо базових типів інформації; 3) розвиток уміння з легкістю взаємодіяти в тематично знайомих ситуаціях; 4) формування вміння розуміти соціокультурну специфіку англомовного світу в тексті</p>	<p>1) <i>аудіювання</i>: не конкретизовано; 2) <i>говоріння</i>: а) використовувати форми ввічливості у привітаннях і звертаннях; б) давати прості інструкції. 3) <i>читання</i>: не конкретизовано; 4) <i>письмо</i>: формувати вміння описувати людей, події</p>
<p align="center">2 [П, с. 59–75]</p>	<p>1) формування знання щодо традицій та культури Британії в контексті вивчених тем; 2) розвиток уміння використовувати ці знання в процесі спілкування</p>	<p>1) <i>аудіювання</i>: не конкретизовано; 2) <i>говоріння</i>: не конкретизовано; 3) <i>читання</i>: не конкретизовано; 4) <i>письмо</i>: не конкретизовано</p>
<p align="center">3 [П, с. 76–90]</p>	<p>1) формування знання щодо стилю життя англійців, їхніх цінностей та стилю поведінки; 2) формування вміння використовувати знання соціокультурної специфіки відповідно до тем курсу</p>	<p>1) <i>аудіювання</i>: розвивати вміння поєднувати лінгвістичні, паралінгвістичні (інтонацію та наголос) та нелінгвістичні (жести) засоби; 2) <i>говоріння</i>: не конкретизовано; 3) <i>читання</i>: не конкретизовано; 4) <i>письмо</i>: не конкретизовано</p>
<p align="center">4 [П, с. 91–101]</p>	<p>1) розвивати здатність до розуміння представників англомовних країн, їхньої культури та готовність досліджувати різні сфери життя англійців; 2) розвивати вміння спілкуватися адекватно на професійні та позапрофесійні теми</p>	<p>1) <i>аудіювання</i>: ідентифікувати приховане ставлення співрозмовників одне до одного та відношення між ними; 2) <i>говоріння</i>: не конкретизовано; 3) <i>читання</i>: ідентифікувати дрібні деталі; розвивати вміння характеризувати персонажів; розвивати вміння, які стосуються паралінгвістичних характеристик; 4) <i>письмо</i>: не конкретизовано</p>

Як бачимо, у Програмі йдеться про важливість формування ЛСК в цілому, тоді як завдання, що стосуються НЗК і мають виконуватися

відповідно до кожного виду мовленнєвої діяльності, майже не специфікуються. Уміння, які стосуються розуміння та використання НЗК, прописані в Програмі лише імпліцитно в загальному переліку завдань і цілей курсу. Уміння розуміння НЗК специфікується лише для навчання аудіювання студентів 3-х курсів мовних спеціальностей, коли в Програмі наголошується на необхідності навчати студентів «... поєднувати лінгвістичні, паралінгвістичні (інтонацію та наголос) та нелінгвістичні (жести) засоби» [163, с. 82].

У фокусі нашої уваги перебувають особливості процесу формування ЛСК у процесі читання англomовних художніх творів, що розглядається як один із результатів успішного оволодіння студентами вищих мовних навчальних закладів (ВМНЗ) англійською мовою.

Згідно з визначенням Г. Е. Борецької [24, с. 18], компетентність у читанні – «... це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування». Таке спілкування в умовах навчання ІМ та культур є прикладом міжкультурної комунікації, що робить необхідним паралельне формування у студентів мовних спеціальностей як компетентності у читанні, так і ЛСК.

Відповідно до Програми компетентність у читанні повинна бути повністю сформованою після закінчення студентами 4-х курсів ВМНЗ та відповідати рівню володіння мовою С2 (Компетентний користувач).

Аналіз Програми доводить, що формування у студентів 3–4-х курсів мовних спеціальностей компетентності в читанні передбачає формування та розвиток умінь інтерпретувати експліцитну та імпліцитну інформацію, подану у великих за обсягом складних текстах, як пов'язаних із обраною спеціальністю, так і поза її межами [163, с. 92]; формування та подальший розвиток умінь глибинної інтерпретації художнього тексту, конкретизованих у таких уміннях, як: читати «між рядками»; ідентифікувати найдрібніші деталі змісту, враховуючи ставлення до того, що викладається, та думки, які прямо в тексті не висловлені; розпізнавати ставлення та почуття автора

тексту навіть коли вони виражені лише імпліцитно; інтерпретувати текст щодо прихованого смислу, ставлення та стилю; уміти характеризувати героїв твору тощо [163, с. 97, 105].

Як бачимо, увагу в Програмі акцентовано на розумінні студентами 3–4-х курсів деталей художнього твору, які мають значне смислове, ідейне та емоційне навантаження. Вони характеризуються великим ступенем асоціативності та є самостійними засобами виразності, які істотно підвищують змістовність і глибину твору. Науковці зазначають, що «деталізація предметного світу в літературі не лише цікава, важлива та бажана, – вона неминуща, іншими словами, це не прикраса, а сутність образу» [34, с. 65]. Оскільки автор твору не може передати читачеві інформацію симультанно (одразу) повно та в усіх особливостях, саме сукупність розосереджених у творі деталей повинна викликати в читача ті асоціації, на які сподівається автор. Отже, у результаті осмислення образної системи художніх деталей твору, до котрих, як правило, відносять дрібниці побуту, пейзажу, портрету, конкретної ситуації, жесту, суб'єктивної реакції, дії та мовлення, виникає найвищий рівень розуміння тексту [128, с. 7]. Зрозуміло, що такі вимоги Програми, які стосуються детального розуміння інформації твору, продиктовані необхідністю викликати в читача більш свідоме, осмислене ставлення до літературного тексту, котрий ми розглядаємо як «комунікативно спрямований вербальний твір, що реалізує певні естетичні та етнічні цінності, які виявляються в процесі його розуміння» [125, с. 15].

Зауважимо, однак, що в переважній більшості випадків розуміння як результат інтерпретації твору, котре за своєю природою є складним когнітивним індивідуалістичним процесом, спрощується в навчальному процесі до примітивного переказу художнього твору (ХТ). У ВМНЗ здебільшого практикується читання з метою найбільш легкого, поверхневого одержання інформації, що в результаті призводить до невміння студентів інтерпретувати авторський задум та особливості його реалізації в

лінгвістичному та естетичному аспектах [4, с. 7; 56, с. 1]. Для формування у студентів компетенції в читанні, як правило, використовують лексичні вправи, переклад, переказ та деякі літературознавчі завдання [177, с. 144]. Крім того, студенти не оволодівають навичками та вміннями використання кількох видів читання і здатності переходити від одного виду до іншого в процесі читання [19, с. 29]. Аналіз ефективності читацької діяльності студентів, зроблений Т. П. Чередник [215, с. 226–229], засвідчив, що студенти здебільшого використовують переглядове читання (яке передбачає наявність уміння швидко переглядати ряд матеріалів із метою знайти конкретні необхідні факти [132, с. 378]), не чіпаючи «глибинних» пластів інформації в ХТ: не здійснюють аналізу подій, характеристикації героїв, побудованої на їх зображенні автором, не помічають важливих деталей і, як результат, не розкривають авторського задуму у творі.

Таким чином, важливість навчання студента-філолога детальної інтерпретації та уважного читання художніх творів є незаперечною, адже завдяки цьому він розширює поняття про форму та зміст художнього твору, усвідомлює специфіку різних типів аналізу, набуває здатності осмислювати мистецтво слова, засобами якого в майбутній педагогічній діяльності можна впливати на становлення домінуючих рис особистості.

Зауважимо, що в ХТ, які віддзеркалюють реальні життєві ситуації (дійсність у всіх її проявах), проблема розуміння НЗК є особливо важливою. Літературний персонаж (герой) є образом дійової особи, котра виступає у творі як об'єкт розповіді та сприймається насамперед як певна жива або умовно жива істота. Герої будь-якого ХТ зображені письменником зі своїми унікальними неповторними характерами – вони живуть, спілкуються, дають волю емоціям, висловлюють власне ставлення до інших людей. Таким чином, поняття «персонаж» є збірною назвою тієї сукупності засобів зображення, завдяки яким окреслюється конкретно-чуттєва даність, образ дійової особи, яку творять її портрет, костюм, мова, вчинки, характеристики з боку інших персонажів, котрі ведуть розповідь [40, с. 143]. Автори творів,

створюючи своїх героїв, відображають усі найяскравіші моменти їхнього буття, серед яких не лише й не стільки слова, скільки дії – жести, міміка, пантоміміка, пози, погляд, а також стиль одягу, зачіски тощо.

Зазначимо, що в літературних творах НЗК трапляються в діалогах, які відбуваються між персонажами (динамічний портрет), а також коли автор робить опис своїх героїв – їх зовнішній вигляд (статичний портрет) і поведінкові особливості (динамічний портрет). Л. Корнева [107, с. 115] зауважує, що, відображаючи НЗК як ремарки в діалогах, автор намагається максимально точно відобразити комунікативну ситуацію, що дає читачеві можливість глибше проникнути в душу персонажа, зрозуміти мотиви, які ним керують у тому чи іншому випадку.

Функції, які виконують НЗК у ХТ, детермінуються завданням пред'явлення станів героїв твору – статичних і динамічних [242, с. 4]. Серед них виділимо такі:

- функцію вираження емоцій;
- функцію вираження міжособистісних стосунків;
- функцію супроводження мовлення;
- функцію заміщення мовлення;
- функцію відображення особистості (фізичного стану, соціального стану тощо);
- ритуальну функцію [227, с. 5].

Виходячи з цього, основним призначенням НЗК у творі є створення образу героя, його статичного або динамічного психологічного портрета. Зміни психічних станів – типової поведінки, манер, усього, що відображається у свідомих чи мимовільних рухах тіла – дозволяють створити більш точний художній образ, схарактеризувати героя, виокремити його серед інших. НЗК беруть участь у розгортанні образу, поступово реалізуються в художньому контексті та об'єднуються в єдине значення внутрішнього стану персонажа. Крім того, НЗК слугують додатковим джерелом інформації щодо соціального статусу комуніканта, його

фізіологічних особливостей, а також про міжособистісні стосунки учасників процесу іншомовного спілкування.

Відомо, що до XVII ст. невербальна поведінка героїв у творах не описувалася взагалі або зображувалася дуже стисло. Лише із середини XVII ст. персонажі поступово починають ставати активними, а опис їх невербальної поведінки використовується письменниками з метою висвітлення їх характеру, фізичного стану або соціального статусу.

Зауважимо, що автори сучасних ХТ, як правило, уникають прямої характеристики персонажа. Письменники не пропонують читачеві одразу сформований та «прокритикований» портрет героя й уникають нав'язувати власні думки щодо того чи іншого аспекту його життя. Персонаж у творі зображується відповідно до методу непрямой характеристики [10, с. 62] за допомогою окремих деталей. Сучасна англomовна художня література сповнена вказівками на значущу невербальну поведінку героїв – їх жести, рухи тіла, мімічні рухи, інтонації, які автор зображує паралельно із вербальною взаємодією персонажів (їх мовленнєвим спілкуванням).

Таким чином, акцент із експліцитно виражених якостей особистості в сучасних ХТ зміщується на їх імпліцитне зображення за допомогою опису жестово-рухової діяльності, голосової активності, характеристик одягу, прикрас, стану й стилю зачіски тощо, тобто невербальної поведінки героїв, або НЗК. Якщо в прикладах класичної прозової літератури автори давали певну характеристику персонажу експозиційно – у момент уведення останнього у твір, то автори сучасного прозового твору ставлять перед читачем завдання зібрати так званий «пазл», який складається із розміщених по всьому тексту непрямих характеристик персонажа. Такий стиль зображення персонажа в сучасних ХТ потребує від читача аналітичної роботи з метою осмислення особливостей презентації автором тієї чи іншої деталі портрета героя та ролі, яку ця деталь відіграє в контексті всього твору.

Звертаючись до розгляду зазначеної проблеми в працях науковців, зауважимо, що Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров [37, с. 37, 47]

визначають: іншомовний читач повинен навчитися розпізнавати в ХТ символічну інформацію, яку імплікує кінема (тобто вербальна репрезентація НЗК у тексті), що має певну структуру, спосіб виконання та стійке значення. У зв'язку з цим можна навести також і слова Г. В. Колшанського [105, с. 4] про необхідність систематичного вивчення жестів, «... що супроводжують та доповнюють усні прояви того, хто говорить, при його безпосередньому спілкуванні зі слухачем».

Загальновідомо, що ХТ є комунікативною одиницею, сформованою в так званій «системі координат» «ЩО? ДЕ? КОЛИ», у якій Людина – герой, персонаж, який займає головну позицію. Усе, що відбувається в тексті, втілюється за допомогою найповнішої його (героя) характеристикації [120, с. 78]. Отже, якісна інтерпретація характеристик і вчинків героя літературного твору сприяє не лише розумінню особистості самого персонажа, але й якнайповнішому розумінню загальної ідеї твору та авторського задуму, адже текст є «... живим організмом, цілісною ідейно-художньою системою, де всі елементи взаємодіють та співвідносяться з цілим» [106, с. 19].

Виділяючи НЗК із загальної канви тексту як самостійний елемент із метою його аналізу в процесі навчання студентів розуміння НЗК у творі, потрібно постійно пам'ятати про умовність такої їх самостійності. Таким чином, завданням студента в процесі розуміння НЗК у художньому творі повинен бути не просто аналіз НЗК, відокремленого від подій твору, а розгляд його в контексті, встановлення зв'язку цього елемента з іншими та визначення його функції в ідейно-художній системі цілого ХТ.

Важливим є той факт, що на відміну від ролі невербального коду в реальному житті НЗК у письмовому творі є завжди значущими, адже вони є «вплетеними» у загальний задум письменника [243, с. 5]. Таким чином, ХТ постійно апелює до необхідності навчання майбутніх філологів розуміння НЗК, неволодіння якими може призводити до комунікативних збоїв і невдач.

Підсумовуючи вищевикладене, констатуємо, що вирішення проблеми розуміння НЗК у процесі читання англомовних художніх творів (АХТ) забезпечує вимоги Програми [163, с. 97, 105] щодо необхідності:

- 1) навчання студентів детального, вдумливого читання;
- 2) формування і розвитку вмінь сприйняття та розуміння імпліцитного повідомлення, яке подається автором твору;
- 3) формування ЛСК і набуття позитивного досвіду (опосередкованого) міжкультурного спілкування.

Разом із цим, аналіз наукових досліджень, присвячених проблемам формування ЛСК [22; 89; 117; 154; 168; 186; 223], а також компетентності в читанні ХТ [29; 24; 30; 35; 41; 56; 63; 81; 148; 149; 150; 183; 214; 216], засвідчив, що проблема розуміння НЗК у АХТ повністю не розглядається.

Так, Л. П. Смелякова [183, с. 37–39] згадує про НЗК лише в контексті національно-специфічної інформації в АХТ, не диференціюючи їх як окрему групу.

Є. Д. Матрон [129, с. 68–72] пропонує звертати увагу студентів лише на „деякі види екстралінгвістичної інформації” при характеристиці персонажів під час навчання «обробки» художнього твору, не специфікуючи НЗК.

Л. Г. Кожедуб [101, с. 9] акцентує увагу на формуванні вмінь пошуку та інтерпретації лінгвостилістичних засобів вираження характеристики дійових осіб, однак не конкретизує вміння ідентифікувати та розуміти НЗК у творі художньої літератури.

У Методиці [132, с. 431–433] НЗК представлені як окремий елемент. Зазначається, що НЗК є досить небезпечними засобами в іншомовному спілкуванні, які викликають багато непорозумінь і конфліктів. Отже, ознайомлення суб'єктів навчання з нормами спілкування й моделями комунікативної поведінки, з НЗК та формування вміння правильно їх розуміти й відтворювати в типових ситуаціях спілкування є важливим завданням.

Л. П. Рудакова [168, с. 94] зауважує, що цілеспрямована робота з формування навичок і вмінь розуміння студентами ВМНЗ соціокультурної інформації для повного осмислення всього ХТ не проводиться, а АХТ не сприймається як «випадок потенціальної інтеркомунікації». Вона констатує, що навіть студенти старших курсів не помічають соціокультурної інформації в процесі читання АХТ, причинами чого є: а) недостатнє володіння фоновими знаннями; б) відсутність відповідних навичок і вмінь; в) ігнорування соціокультурної інформації [183, с. 252].

Для виявлення сучасного стану щодо формування в майбутніх філологів ЛСК з урахуванням НЗК як її компонента в процесі читання АХТ в рамках дисертаційної роботи ми провели опитування 17 викладачів і 212 студентів 2–4-х курсів навчання, які вивчають англійську як першу іноземну в таких ВМНЗ України, як Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Сумський державний університет, Київський національний лінгвістичний університет, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя та Чернігівський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Тексти анкет, які використовувалися під час опитування, наведено в додатках А і Б.

У результаті опитування ми встановили, що на сьогоднішній день 63 % студентів дуже люблять читати АХТ, 35,4 % роблять це з меншим задоволенням і лише 1,6 % не люблять читати АХТ взагалі. Таким чином, можемо зробити припущення, що мотивовані на читання студенти матимуть менше труднощів у процесі навчання розуміння такого складного феномену, як НЗК у АХТ.

Щодо запитання про види робіт, які виконують студенти в процесі читання АХТ, 572 відповіді (100 %), що були отримані, розподілились у такий спосіб:

- 1) читання та переклад тексту – 98 відповідей (17,1 %);
- 2) переказ головних подій – 121 відповідь (21,2 %);

3) вивчення слів і поповнення словникового запасу – 124 відповіді (21,7 %);

4) розвиток монологічного/діалогічного мовлення на матеріалі прочитаного – 104 відповіді (18,2 %);

5) розвиток умінь самостійного читання – 46 відповідей (8,0 %);

6) інтерпретація соціокультурної інформації – 29 відповідей (5,1 %);

7) стилістична інтерпретація тексту – 23 відповіді (4,0 %);

8) літературознавчий аналіз тексту – 27 відповідей (4,7 %).

Результати відповідей на це запитання наведено в процентах на діаграмі (рис. 1.2).

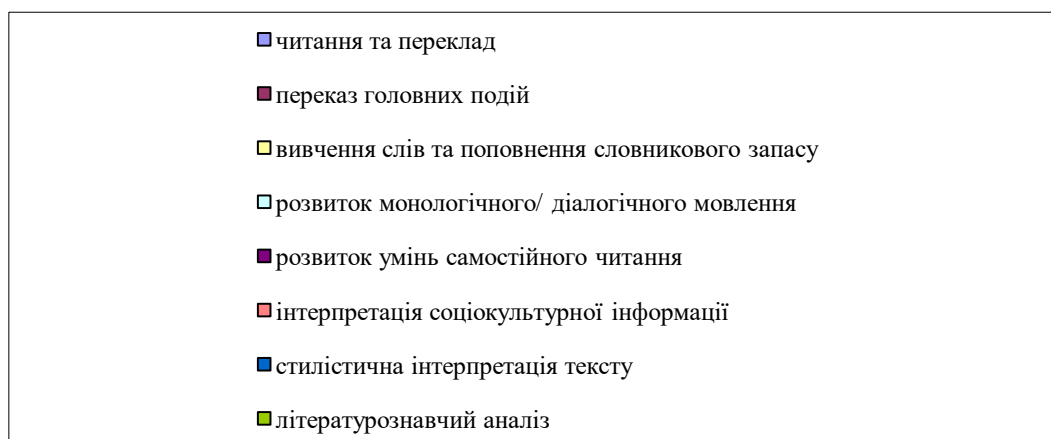
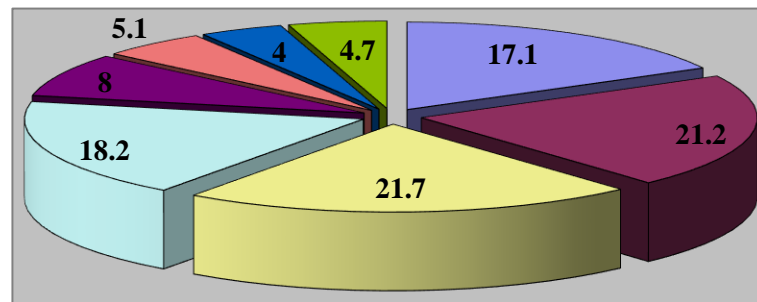


Рис. 1.2. Діаграма видів робіт, які виконують студенти в процесі читання АХТ

Як бачимо, інтерпретація соціокультурної інформації посідає передостаннє місце серед завдань, які виконуються студентами в процесі читання.

При цьому ми намагалися виявити, чи відбувається навчання розуміння НЗК у процесі читання АХТ у студентів мовних спеціальностей зазначених вище ВМНЗ. Частина студентів (52,8 %) відповіла, що це відбувається дуже рідко; 25 % студентів взагалі ніколи не займаються цим; 22,2 % студентів відповіли, що на заняттях їх навчають розумінню НЗК у процесі читання АХТ. Однак ми ставимо під сумнів останню цифру, що викликано аналізом відповідей на наступне запитання, та вважаємо, що вона повинна бути значно меншою.

Наступне запитання було покликане уточнити ситуацію щодо навченості студентів розуміння НЗК у процесі читання АХТ. На запропоновані твердження ми одержали такі відповіді:

- 1) ми не обговорюємо героїв твору взагалі – 2,4 %;
- 2) ми говоримо про героїв твору, але ніколи не відокремлюємо невербальні засоби комунікації – 33 %;
- 3) ми іноді обговорюємо, що означає той або інший невербальний засіб комунікації, але лише тоді, коли це відіграє важливу роль для розкриття характеру того чи іншого персонажа – 53,8 %;
- 4) ми завжди інтерпретуємо засоби невербальної комунікації, адже без цього неможливо повно характеризувати героїв твору – 10,8 %.

Як бачимо, навчання розуміння НЗК у процесі читання АХТ, яке має на меті зробити процес формування ЛСК у процесі читання більш ефективним, не відбувається. У цьому сенсі ми погоджуємося з тезою Н. Г. Баженової [12, с. 3] про те, що проблема навчання НЗК недостатньо враховується або загалом ігнорується в процесі навчання ІМ і культур. Це може бути поясненням того, що, по-перше, більшість викладачів самі не володіють цими засобами, а по-друге, у сучасних навчально-методичних комплексах увага на НЗК не акцентується або вони взагалі не представлені. Крім того, таку ситуацію може бути пояснено відсутністю чіткого переліку знань щодо НЗК, а також навичок і вмінь, потрібних для навчання їх розуміння в АХТ.

Отже, виникає нагальна потреба звернути увагу на проблему формування в майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, а саме навчання студентів ВМНЗ розуміння НЗК у сучасних АХТ, що робить необхідним виділення знань, навичок і вмінь розуміння НЗК, а також здатності й готовності студентів до такого розуміння, які потребують подальшого уточнення, але в загальному вигляді можуть бути представлені як:

I. ЗНАННЯ:

- щодо різних типів НЗК;
- специфіки їх пред'явлення в АХТ;
- функцій НЗК.

II. НАВИЧКИ та ВМІННЯ:

- ідентифікувати НЗК у літературному творі;
- «читати» окремі НЗК та їх кластери в контексті;
- розуміти функції НЗК для зображення конкретної ситуації спілкування, у якій НЗК є представленим;
- розуміти соціокультурне навантаження, яке несуть НЗК у тексті;
- розуміти загальну атмосферу АХТ у цілому, реалізацію авторського задуму шляхом декодування інформації, яку несуть у тексті НЗК.

III. ОБІЗНАНІСТЬ, ЗДАТНІСТЬ і ГОТОВНІСТЬ:

- обізнаність студентів щодо різних НЗК у поведінці представників англомовного світу;
- здатність до розуміння НЗК, які використовують представники англомовних країн, їхньої культури;
- готовність студентів досліджувати особливості мовної репрезентації НЗК в АХТ.

Таким чином, визначаємо у дослідженні поняття «лінгвосоціокультурна компетентність у процесі читання англомовних

художніх творів» як обізнаність студентів із типологією невербальних засобів комунікації, специфікою їх вербальної презентації в англomовному художньому творі; сформованість у них навичок і вмінь інтерпретувати художні твори на основі аналізу імпліцитної інформації, носіями якої є невербальні засоби комунікації.

У наступних підрозділах ми представили методичну типологію НЗК, проаналізували специфіку мовної презентації НЗК за допомогою відповідних номінацій, описали концепцію розуміння студентами 3-го курсу НЗК у художньому творі. У результаті аналізу вищезазначених теоретичних положень ми визначили основні труднощі, які виникають у процесі формування в студентів мовних спеціальностей ЛСК з урахуванням НЗК як її компонента в процесі читання АХТ.

1.2 Типологія невербальних засобів комунікації

З метою уточнення поняття «невербальні засоби комунікації» звернемося до його визначень у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. В основу дослідження покладено праці психологів, лінгвістів, паралінгвістів: Т. О. Анохіної [5], Г. І. Барташевої [13], Є. М. Верещагіна [37; 38], І. О. Голованової [49], І. Н. Горелова [50], Н. П. Киселюк [94], О. В. Клімашевої [98], Г. В. Колшанського [105], В. Г. Костомарова [37; 38], М. Коцоліно [110], Г. Ю. Крейдліна [113], Дж. Наварро [137; 249], О. С. Плахотнікова [155], І. І. Сєрякової [175], Л. В. Солощук [190; 191], О. І. Чіркової [217], О. Д. Ю [226], М. Argyle [227], J. A. Hall [242], В. Korte [243], D. Matsumoto [245], F. Payatos [252] та ін.

Зазначимо, що термін «невербальні засоби комунікації» вживається в науковій літературі синонімічно з поняттями «невербальні /парамовні/ позамовні /немовні/ екстралінгвістичні засоби /характеристики/ компоненти /явища», «невербальна поведінка», “paralanguage features”, “paralanguage communication”, “non-verbal signals”, “bodily communication”

тощо [50; 105; 110; 113; 137; 175; 190; 191; 227; 249]. Така множинність термінів, яка стосується майже усіх ключових понять невербальної комунікації, спричиняє існування великої кількості їх інтерпретацій та класифікацій.

Так, у праці Г. В. Колшанського [105, с. 9–10], усі значущі прояви немовної активності особистості визначаються як паралінгвістичні засоби комунікації.

З іншого боку, в праці Г. Ю. Крейдліна [113, с. 26–27] паралінгвістичні засоби є лише складовою частиною невербальної поведінки, яка включає звукові коди.

І. Н. Горелов [50, с. 25] використовує термін «невербальні компоненти» на позначення засобів немовної комунікації в мовленнєвому акті, а також і немовних елементів, які беруть участь при породженні та реценції мовлення.

У праці Л. В. Солощук [190, с. 14–15] використано термін «невербальні компоненти комунікації» на позначення засобів немовного характеру, які створює людина в результаті власної жестово-рухової та/або голосової діяльності під час комунікації та використовує поряд із вербальними засобами через набуття ними комунікативного значущого характеру в процесі спілкування. У праці цієї авторки виділено кінесичні (жести, міміка тощо), проксемічні (зміни особистого простору) та просодичні (голосові) комунікативні компоненти. Також вона пропонує розрізняти так звані надвербальні компоненти комунікації, до яких відносять ситуативні компоненти здебільшого статичного характеру, які мають можливість впливати на комунікативний процес та регулювати його. До надвербальних компонентів Л. В. Солощук [190, с. 33] відносить одяг, зачіску, коштовності, автомобілі, тощо. Таке розмежування невербальних та надвербальних компонентів Л. В. Солощук пояснює специфікою природи їх продукування, принципів функціонування та взаємодії з вербальною складовою [190, с. 35].

У праці Г. І. Барташевої [13, с. 10] НЗК визначені як комунікативно-релевантні раціональні або емоційні немовні прояви особистості, які несуть

інформацію, що сприймається та аналізується реципієнтом і дозволяє йому адекватно формувати власну комунікативну стратегію.

Дж. Наварро [137, с. 21] розуміє під НЗК немовленнєві компоненти, такі як вираз обличчя, жести, торкання, рухи тіла, пози, тон, тембр, голосність голосу (але не значення слів) та декоративні деталі (одяг, прикраси, зачіска, татуювання).

Аналіз підходів до інтерпретації поняття «невербальні засоби комунікації» показав, що їх неузгодженість спричинена самою специфікою НЗК – різною природою їх продукування та смисловим навантаженням, яке вони можуть нести. Отже, виникає нагальна потреба в уточненні цього поняття відповідно до завдань нашої роботи.

Виходячи з цілей та завдань нашого дослідження, під *«невербальними засобами комунікації у творах художньої літератури»* ми розуміємо вербалізовану у творах художньої літератури сукупність комунікативно значущих немовленнєвих компонентів, які описують жестово-рухову діяльність персонажів, їх голосову активність, просторові та часові особливості процесу комунікації, а також такі декоративні елементи, як одяг, аксесуари, стиль зачіски, макіяж та ольфакторні (нюхові) характеристики.

Існують різноманітні класифікації НЗК [50; 113; 175; 190; 242]. Як справедливо вважає Л. В. Солощук [190, с. 29–31], основним недоліком теперішнього стану всіх відомих класифікацій НЗК є вживання різних термінів на позначення того самого поняття і навпаки розуміння під одним терміном категоріально різних елементів невербальної системи, що, безумовно, ускладнює прогрес подальшого осмислення невербальної частини комунікації.

Тому вважаємо за необхідне провести аналіз найбільш поширених класифікацій НЗК із метою їх систематизації та конкретизації для формування знань, навичок та умінь розуміння НЗК як складника ЛСК у процесі читання АХТ.

Насамперед розглянемо класифікації НЗК, в основу яких покладено

специфіку фізичної природи їх продукування. Як свідчить огляд праць із проблем невербальної комунікації [113; 175; 190; 242], більшість науковців в основу класифікацій НЗК відповідно до фізичної природи їх продукування покладають систематизацію, здійснену Г. Ю. Крейдліним [113, с. 22]. Останній класифікує НЗК відповідно до наукових напрямів (дисциплін). Таким чином, він виокремлює 10 дисциплін, серед яких:

- 1) паралінгвістика – наука про звукові коди невербальної комунікації, до якої входять параметри звучання, голосові кваліфікатори та альтернативи;
- 2) кінесика – наука про жести, жестові рухи та жестові системи, яка включає також міміку, пози й ходу;
- 3) окулесика – наука про мову очей та візуальну поведінку людини в процесі спілкування;
- 4) аускультация – наука про слухове сприйняття звуків та аудіальну поведінку людей в процесі комунікації;
- 5) гаптика – наука про тактильну комунікацію та дотики;
- 6) гастика – наука про знакові та комунікативні функції їжі та напоїв, приймання їжі, про її культурні та комунікативні функції;
- 7) ольфакція – наука про мову запахів, смисли, які передаються за допомогою запахів, та про роль запахів у процесі комунікації;
- 8) проксеміка – наука про комунікативний простір, його структури та функції;
- 9) хронеміка – наука про час у комунікації, його структурні, семіотичні та культурні функції;
- 10) системологія – наука про системи об'єктів, якими люди себе оточують, про функції та смисли, які ці об'єкти виражають у процесі комунікації.

Розглянута класифікація вважається найбільш повною, оскільки відбиває практично всі знакові елементи людської діяльності.

І. Н. Горєлов [50, с. 74–75] поділяє НЗК відповідно до природи їх продукування на три групи:

- 1) фонаційні (такі, що відображають специфіку голосового коду);
- 2) міміко-жестові та пантомімічні (такі, що актуалізують рухову активність);
- 3) змішані (фонаційні, міміко-жестові та пантомімічні разом).

За основу класифікації НЗК відповідно до фізичної природи їх продукування Л. В. Солощук [191, с. 3] бере такі головні характеристики НЗК, як рух, простір, час та базові системи їх відображення і сприйняття – зорову та акустичну. Авторка пропонує три класи невербальних комунікативних компонентів, а саме: 1) кінесичні комунікативні компоненти (разом із жестами та мімікою); 2) проксемічні комунікативні компоненти та 3) просодичні комунікативні компоненти.

О. І. Чиркова [217, с. 27] наводить структуровану за рівнями систему НЗК. На першому рівні наведені головні системи відображення невербальної поведінки (акустична, оптична, тактико-кінесична, ольфакторна). Наступними йдуть структури, такі як екстралінгвістика, просодика, кінесика, такесика, система запахів. Далі йдуть підструктури: експресія, авербальна поведінка, контракт очей, статичні або динамічні дотики. Наступними у системі невербальної поведінки є такі компоненти, як експресивні дії, фізіогноміка, стук, напрям руху, стискання рук. Останньою ланкою виступають такі елементи, як: поза, жест, міміка, хода, обличчя, скрип, скрегіт, довжина пауз, частота контакту, поцілунок тощо. Така спроба упорядкувати велику кількість елементів у системі НЗК здається нам важливим кроком, адже така впорядкованість спрощує створення методичної типології НЗК для навчання їх розуміння в АХТ. Однак ми вважаємо цю систему недостатньо досконалою, адже незрозумілими із цього розподілу залишаються підпорядкування та взаємозв'язок його окремих елементів.

Вищерозглянуті класифікації, що були розроблені на основі критерію «фізична природа продукування», дозволили нам створити власну типологію НЗК, які, на наш погляд, необхідно брати до уваги в процесі розуміння НЗК у ХТ. Отже, ми визначили три групи НЗК, що актуалізують: 1) жестово-

рухову діяльність; 2) голосову діяльність та 3) зовнішні характеристики персонажів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Типологія невербальних засобів комунікації відповідно до фізичної природи їх продукування

Природа продукування НЗК	Жестово-рухова діяльність (action)		Голосова діяльність (character speech)	Зовнішні характеристики (external appearance)
Групи НЗК	Кінесичні засоби комунікації	Проксемічні засоби комунікації	Просодичні (фонаційні) засоби комунікації	Знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики
Типи НЗК	Жести, міміка, міреми, пантоміміка (пози, рухи тіла, манери, особливості статури, ходи), тактильні рухи	Зміни особистого простору, дистанції; інтенсивність змін простору; масштаб змін простору	Тембр голосу, темп, голосність, особливості вимови, паузація або ситуативне мовчання	Одяг, стиль зачіски, аксесуари, прикраси, косметика, татуювання, ольфакторні характеристики

Вважаємо, що наведена у табл. 1.2 типологія НЗК відповідно до фізичної природи їх продукування може використовуватися як основа для формування умінь адекватного декодування НЗК у текстах будь-якої культури, жанру або часової епохи. Тобто в цьому сенсі вона є універсальною.

Разом із тим, аналіз праць, присвячених основним проблемам НЗК у сучасних англомовних художніх творах [5; 13; 94; 175; 190], та власний досвід роботи з ними дозволили нам зробити висновок, що всі зазначені у табл. 1.2 НЗК є типовими для сучасної англійської літератури.

Розглянемо наведені у табл.1.2 типи НЗК детальніше.

Зауважимо, що найбільш уживаним компонентом у розробленій нами типології є НЗК, які описують жестово-рухову діяльність людини. Це може пояснюватися тим, що кінесичні засоби комунікації (ЗК) є найближчою семіотичною (знаковою) системою стосовно вербальної [192, с. 3, 33]. У АХТ, які знаходяться у фокусі нашого дослідження, жестово-рухова активність літературного героя актуалізується за допомогою двох видів НЗК, таких, як: 1) кінесичні ЗК та 2) проксемічні ЗК.

Кінесичні ЗК є комунікативнозначущими рухами обличчя, корпусу та кінцівок людини. В їх структурі розрізняємо жести (рухи руками, пальцями рук, плечима, головою, ногами, всім тілом), міміку (рух ротом (усмішка, поцілунок тощо), бровами, очима (погляд, зміна виразу очей), вираз обличчя в цілому), пантоміміку (поза, рухи тіла, манери) і тактильні рухи (торкання – рукостискання, плескання по плечу, обійми, поцілунки тощо).

Кінесичні ЗК можуть бути як контактними, так і неконтактними (спрямованими або не спрямованими на іншу людину), залежно від кількості учасників комунікації, які продукують певний кінесичний рух [190, с. 36].

Розглянемо спершу жести. Як зазначають психологи, жест несе інформацію не лише і не стільки про психічний стан людини, скільки про інтенсивність її хвилювань. У різних ситуаціях жести можуть бути типовими для кожної конкретної людини або зовсім не характерними для неї та відбивати її випадковий стан.

Констатуємо наявність в АХТ великої кількості вербальних презентацій жестів рук, до складу яких входять рухи кистями рук, плечима або всієї рукою. І. О. Головановою [49, с. 13–14] були систематизовані

знакові рухи рук, наявні в сучасній англомовній художній літературі, відповідно до їх спрямованості на персонажа, серед яких:

- а) взагалі не спрямовані;
- б) спрямовані персонажем твору на самого (саму) себе;
- в) спрямовані одним персонажем твору на іншого;
- г) спрямовані персонажем твору на неживі об'єкти.

Як бачимо, у поданій класифікації об'єднані жести як такі і тактильні рухи (торкання).

Цікавою видається група жестів, спрямованих героєм на самого себе. До них відносяться торкання персонажем у творі власного одягу або аксесуарів. Така невербальна поведінка героя може відкрити читачеві особливості його внутрішнього емоційного стану, а постійне повторення маркерів такої невербальної поведінки впродовж усього тексту твору потрібно обов'язково розглядати як такі, що безпосередньо створюють художній образ.

Відповідно до тактильних рухів зазначимо, що такі види торкань, як легкі поплескування, ляпаси, стусани, щипки, струшування, поцілунки, утримання, управління, обійми, причепурювання, лоскіт, є найбільш поширеними в західній культурі [227, с. 40–41, 49].

Найбільш розгалуженою групою серед кінетичних ЗК є пантомімічні ЗК, під якими розуміють значущі рухи тіла (манери), позу, особливості статури та ходи.

Важливим є врахування характеру ходи, яка свідчить про фізичний та емоційний стан людини в процесі спілкування. Специфічними характеристиками ходи є її ритм, швидкість, довжина кроку, тиснення на поверхню.

Розглянемо далі міміку, яка також презентує групу кінетичних ЗК. Відповідно до комунікативної та експресивної функцій, які виконує обличчя, воно є найважливішою частиною тіла, а міміка – найбільш контрольованим невербальним сигналом [110, с. 53]. Дослідники вважають, що обличчя

людини транслює два різні типи сигналів: а) статичний, який надає інформацію про розмір, форму обличчя, особливості його рис, колір шкіри, наявність пігментації або інших особливих характеристик, та б) динамічний, до якого відносять рух бровами, зміну контуру рота, яка відбувається за рахунок руху м'язів обличчя, тощо [242, с. 9–10].

Такий НЗК, як «вираз обличчя», є процесом та результатом статико-динамічного напруження різних лицевих м'язів і виявів багатьох інформативно значущих психофізіологічних реакцій на верхній (зона лоба і очей), середній (зона щік і носа) і нижній (зона рота і підборіддя) частинах обличчя. Отже, рухи кожної із частин обличчя – лоба, очей, губів, підборіддя, брів, носа – свідчать про різні якості та особливості людини. Відомо, що для представників як слов'янської, так і англосаксонської культур характерним є багатство міміки. Однак англосаксонський комунікант сприймає міміку обличчя в цілому, тоді як для представника слов'янської культури характерною є диференціація мімічних рухів на рівні «брови» – «очі» – «усмішка» [190, с. 51].

Зазначимо, що серед таких мімічних ЗК, як правило, виділяються такі: а) що співвідносяться з головою в цілому (кивки, нахили голови у бік; закидування голови вгору; нахил голови вперед); б) що відбуваються лише з певною частиною обличчя (кінеми брів, рота, язика, підборіддя, щік, а також носові кінеми) [227, с. 153–167].

Великою частотністю використання в АХТ вирізняється група НЗК, які описують очі персонажа. Слідом за Х. Шерером у даному дослідженні ми використовуємо термін «мірема» на позначення контакту очей, а всі НЗК, які пов'язані з контактом очей, називаємо міремічними ЗК [44, с. 117].

Погляд очей є найбільш уживаним невербальним комунікативним компонентом як в усному, так і в письмовому повідомленні. Це може бути пояснено тим, що очі є основним каналом отримання інформації, адже, як зазначають психологи, людина сприймає приблизно 80 % інформації за допомогою очей [44, с. 117]. Відомо, що погляд іноді передає більше

інформації, ніж слово, а інколи навіть виказує справжні почуття, які учасники спілкування намагаються приховати.

Л. Корнева [107, с. 119] зазначає, що в погляді знаходить відображення повний спектр існуючих емоцій, як позитивних, так і негативних, таких як страх, здивування, збентеженість, сором, гнів, занепокоєння, заздрість, недобррозичливість, зневага, співчуття, радість, задоволення тощо. Крім того, погляд однієї людини на іншу має певний вплив. Візуальний контакт сприяє спілкуванню в різних сферах людської діяльності – діловій, соціальній та інтимній.

В АХТ опис майже кожного персонажа включає зображення погляду, який змінюється залежно від ситуації або внутрішніх хвилювань героя. При інтерпретації погляду та очей персонажа потрібно враховувати також ступінь відкритості останніх.

Відомо, що представники російської культури на відміну від англосаксонської надають виразності очей особливого значення. В Англії непристойним є пильно дивитися в очі, як це прийнято – і навіть заохочується – в Росії. Американці дивляться в очі лише в тому випадку, коли хочуть пересвідчитися, що партнер по спілкуванню зрозумів їх правильно [11, с. 2].

Наступною групою НЗК, які потрібно враховувати при навчанні майбутніх філологів розуміння НЗК в АХТ, є *проксемічні ЗК*. До останніх відносять такі, що відображають дистанцію (або простір) між комунікантами. На думку О. С. Кубрякової, «простір» є однією з головних категорій буття та розглядається як цілісність, яка вміщує людину, те, що людина усвідомлює навколо себе, і те, що вона бачить перед собою [116, с. 472–473]. У процесі спілкування в результаті змін рухів або поз співрозмовників дистанція між комунікантами скорочується, збільшується або свідомо зберігається незмінною порівняно з тією, яка була встановлена на початку комунікативного процесу.

Питання про значущість змін дистанції при взаємодії людей напряму пов'язане із поняттям просторових зон, які знаходяться навколо кожної людини. Серед них психологи розрізняють інтимну, особисту, соціальну та відкриту зони [21, с. 118; 153, с. 35–36]. Зупинимося коротко на кожній із них.

Інтимна зона знаходиться на відстані у пів руки від тіла людини (приблизно від 15 до 46 см). Крім того, в цій зоні виділяють також підзону, в яку можна проникнути лише при фізичному контакті – це надінтимна зона, яка має радіус не більше 15 см.

Інтимну зону людина оберігає якнайбільше та дозволяє проникнути туди лише тим особам, з якими вона перебуває у тісному емоційному контакті – своїм дітям, батькам, подружжю, коханцям, близьким друзям та родичам. Зазначимо, що розміри інтимної зони залежать від власного настрою (або відчуття безпеки) співрозмовника та його статусу. Прикладом може бути принцип поведінки деяких начальників, коли вони, зважаючи на свій статус, дозволяють собі деяку розв'язність у поводженні зі своїми підлеглими та заперечують при цьому подібну поведінку у відповідь.

Особиста зона становить приблизно від 46 см до 1,2 метра. У цю зону людина вільно допускає близьких друзів, членів родини, колег, знайомих, з якими спілкується із задоволенням, тобто тих людей, стосунки з якими не є достатньо близькими, щоб впускати їх в інтимну зону, але й не є такими далекими для групи наступного рівня. Особистої зони дотримуються зазвичай на вечірках і офіційних прийомах, святкових вечорах, в театрах тощо.

Соціальна зона передбачає дистанцію між учасниками процесу спілкування від 1,2 м до 3,6 м. Ця зона використовується під час поверхневого контакту між малознайомими та зовсім не знайомими людьми, серед яких, наприклад, співробітники, начальники, працівники магазинів, пошти, лікарні тощо.

Відкрита зона, яку також називають громадською, перевищує попередню зазначену нами соціальну зону та знаходиться у більше ніж 3,6 м від людини. Ближче цієї дистанції, як правило, не допускаються абсолютно не знайомі люди.

Як бачимо, дистанція та дотримання правил вторгнення в просторові зони інших людей відіграють дуже важливу роль в успішному процесі спілкування. Зміна меж дистанцій може бути матеріалом для розуміння читачем поведінки, емоціональних проявів та особистісних характеристик героїв літературного твору. Так, скорочення дистанції може означати початок більш близьких стосунків та виражати бажання бути ближче, зацікавленість, відчуття симпатії до співрозмовників, а також загрозу, неповагу до іншого, прояв агресії, спробу штовхнути чи завдати тілесних ушкоджень.

Розглянемо *просодичні ЗК*, що імплікують голосову діяльність персонажа. Відомо, що голос є звуко - смисловим репрезентантом людини. На сьогоднішній день науковці вирізняють мовленнєвий та співацький голос. У нашому дослідженні розглядається перш за все мовленнєвий голос, який визначається як сукупність просодичних характеристик (параметрів), що відображають індивідуальні голосові особливості мовця і транслюють його психоемоційний стан.

І. О. Голованова [49, с. 17–18] відносить до групи просодичних ЗК: 1) паралінгвізми з активним голосовим компонентом (різні голосові модуляції, крик, шепіт, звуконаслідування тощо); 2) звукові комплекси, які виникають та беруть участь у різного типу фізіологічних реакціях, які в акті комунікації можуть набути особливого актуального значення (нежить, плювання, гикавка, сміх, плач, зітхання, кашель та ін.); 3) паузи, хезитації та мовчання.

А. І. Демчук [60, с. 44–46] до основних просодичних характеристик мовленнєвого голосу відносить ті, що безпосередньо беруть участь у процесі голосотворення. Таким чином, вона виділяє: 1) мелодику (яка тлумачиться як зміна висоти тону, враховуючи діапазон, регістр, термінальний тон, мелодійну шкалу); 2) гучність (силу звуку); 3) якість голосу (термін, який

замінює слово „тембр” та позначає звукове забарвлення, властиве голосу певного індивідуума, і характеризує його особу, і різноманітні зміни звукового забарвлення мовленнєвого голосу, які передають емоції мовця, його оцінне ставлення до будь-яких подій); 4) темп.

Проаналізувавши вищенаведені групи просодичних ЗК, ми специфікували їх відповідно до потреб нашого дослідження. Отже, вважаємо за потрібне враховувати такі просодичні ЗК при осмисленні голосових характеристик персонажа АХТ:

1) просодичні ЗК з активно зображеним голосовим компонентом (мелодика голосу, його гнучкість, тембр (якість) і темп (з урахуванням пауз хезитацій та комунікативного мовчання));

2) просодичні ЗК, які актуалізують фізіологічні реакції різного типу (нежить, плювання, гикавка, сміх, плач, зітхання тощо).

Група просодичних ЗК, репрезентована у творах сучасної світової художньої літератури (англійська література не є в цьому сенсі винятком), є найбільш цікавою та різноманітною групою, що викликано самим значенням голосу в людському житті. Значення голосу підкреслює Г. Ю. Крейдлін, коли відзначає, що «людське життя починається із голосу, голосом фіксується сама поява людини в цьому світі» [113, с. 212]. Голос є інструментом людини, за допомогою якого вона виявляє власну індивідуальність та емоційний стан.

Специфіку комунікативного мовчання в АХТ розглядає у своєму дисертаційному дослідженні Т. О. Анохіна [5]. Вона відзначає, що комунікативне мовчання повинне бути обов'язково врахованим у контексті невербальної мовленнєвої поведінки комунікантів. Незважаючи на те, що невербальний знак «комунікативне мовчання» не має словесного позначення, при цьому воно є достатньо інформативним. Воно не існує за межами спілкування та є невід'ємною складовою інтеракції комунікантів, а також декодування та інтерпретації художнього дискурсу. Т. О. Анохіна [5, с. 9] виділяє індивідуально-психологічне та соціально-культурне мовчання, якому

властивий ситуативно-комунікативний характер, що породжується емоціональним та ментальним станом мовця, його соціальним статусом. Останній тип мовчання більш складний для інтерпретації, адже може мати специфічне соціокультурне забарвлення.

У своєму дослідженні Т. О. Анохіна [5, с. 9] доводить, що англомовний художній дискурс як емпірична база комунікативного мовчання є досить валідною з огляду на значну репрезентативність мовчазних ситуацій та відповідних тлумачень із боку автора, а отже, на нашу думку, повинен обов'язково бути врахованим у процесі навчання майбутніх філологів розуміння НЗК в АХТ.

У наведеній табл. 1.1 є НЗК, які описують зовнішні характеристики літературного персонажа, так звані знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики. Нагадаємо, що до цієї групи ми віднесли одяг, стиль та стан зачіски, ступінь доглянутості рук, аксесуари, прикраси, косметику, татуювання, ольфакторні характеристики та інші ситуативні компоненти статичного характеру. Вони відіграють істотну роль у системі невербальної комунікації. Однак на відміну від кінесичних, просодичних і проксемічних ЗК вони сприймаються як особливий знаковий світ не в усіх ситуаціях. Вони являють собою частину предметного світу, окремі елементи якого можуть трактуватися семіотично в певному контексті [191, с. 15]. Так, наприклад, ці засоби комунікації можуть сигналізувати про характеристики акуратності людини, її емоційний стан, ставлення до інших учасників комунікативного процесу, а також можуть імплікувати рівень матеріальної забезпеченості людини, її смак, вікову, соціальну та професійну належність. Різні аксесуари можуть демонструвати високе походження або належність до певної групи людей (представників різних професій, субкультур тощо). Таким чином, людина, яка обирає собі одяг та аксесуари, повинна пам'ятати про те, що за допомогою цих речей вона передає повідомлення, яке може бути по-різному сприйнятим [137, с. 152; 142, с. 127–131]. Згадаємо у цьому зв'язку народне сприйняття надвербальних ЗК у приказках, які знаходять

свої еквіваленти в різних мовах: «*Не суди по одежі — суди по розуму*»; «*По одежі людину стрічають, а по розуму випроваджують*» (укр.); «*По одёжке встречают*» (рос.); “*Good clothes open all doors*” (англ.). Як бачимо, усі ці приказки відображають той факт, що одежа та ті речі, які також носить людина, завжди транслюють важливу інформацію про свого володаря та впливають на сприйняття його іншими учасниками спілкування.

Знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики як елементи значущої невербальної інформації відображають співвіднесеність із трьома видами об’єктів [162, с. 76]:

1) власною індивідуальністю (коли вони гармоніюють із особистістю людини, її фізичним виглядом та емоційним станом);

2) контекстом (коли вони відповідають ситуації, в якій вони використовуються, – не можна, наприклад, плутати ситуацію захисту наукової роботи та дискотеку);

3) загальною їх систематикою, прийнятою у кожному конкретному суспільстві.

До цієї групи ми віднесли *ольфакторні ЗК*. Зрозумілим є той факт, що специфіка ольфакторних (або нюхових) характеристик, таких, які пов’язані з відчуттям запаху [142, с. 123–124], не дозволяє нам повністю ототожнити їх з іншими елементами цієї групи. З іншого боку, з огляду на відносно невелику кількість прикладів ольфакторних ЗК ми не можемо виділити їх в окрему самостійну групу: «В нашій сьогоднішній ментальності вони (ольфакторні ЗК) знаходяться у вигляді випадкового острівця, оскільки основний потік інформації надходить до нас по інших каналах» [162, с. 55].

У складі ольфакторних ЗК виділяють натуральні та штучні запахи, які йдуть від індивіда або оточують його та надають додаткової інформації як про самого індивіда, так і про ситуацію навколо нього [245, р. 6]. Згадаємо, що здавна запах відігравав велику роль у збереженні людини від небезпеки, а також був специфічним засобом соціальної стратифікації та ідентифікації особистості. Однак, оскільки запах втратив свою важливість порівняно із

зоровим та акустичним каналами сприйняття, підгрупа ольфакторних ЗК має меншу кількість прикладів в англійській літературі. У той самий час емоційне навантаження, яке можуть імплікувати ольфакторні ЗК, може перевищувати всі інші типи НЗК.

Наступною у дослідженні запропонована класифікація НЗК відповідно до їх значення. Метою цієї класифікації є систематизація НЗК для розуміння їх денотативного (поверхневого) та імпліцитного (глибинного) значення в АХТ. Основними критеріями запропонованої класифікації є такі:

- 1) контекст, в якому знаходяться НЗК;
- 2) ступінь їх загальнокультурної значущості.

Отже, відповідно до контексту, в якому знаходяться НЗК в АХТ, ми виділили стандартні та ситуативні НЗК. Ступінь загальнокультурної значущості є іншим критерієм класифікації НЗК, відповідно до якого ми розрізняємо універсальні, національно-специфічні (етноспецифічні) та індивідуально визначені (авторські) НЗК. Типологія НЗК відповідно до їх значення для формування знань, навичок та умінь розуміння НЗК як складника ЛСК у процесі читання подана у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Типологія невербальних засобів комунікації відповідно до їх значущості

Контекст, в якому знаходяться НЗК		Ступінь загальнокультурної значущості НЗК		
стандартні комунікативні	ситуативні комунікативні	універсальні	національно-специфічні (етноспецифічні)	індивідуально визначені (авторські)

Розглянемо типи НЗК відповідно до їх значущості детальніше.

Як відзначалося раніше, контекст, в якому розглядається НЗК, має вирішальне значення для розуміння цієї інформації, яку він імплікує. Таким

чином, відповідно до *залежності НЗК від контексту*, який його оточує, ми виділили *стандартні та ситуативні НЗК*.

Стандартні НЗК актуалізують такий поведінковий тип, який є значущим у будь-якій ситуації. Отже, один і той самий НЗК може використовуватися в аналогічних контекстах без зміни його значення. Стандартні НЗК не змінюються залежно від жанру, сюжету твору тощо.

Зазначимо, що на позначення НЗК цього виду науковці також застосовують інші терміни. Так, О. Ю. Клаутова [97, с. 259], наприклад, виділяє канонічні (інваріантні) НЗК, які в рамках конкретної культури не підлягають змінам та лише мінімально залежать від контексту. Н. А. Багдасарова [с. 2–3] говорить про універсальні НЗК та їх міжкультурні варіації. У праці І. Н. Горєлова [50, с. 23] натрапляємо на поняття «універсальні НЗК». У нашій роботі термін «універсальні» використовується в іншому контексті, тому на позначення НЗК, значущих у будь-якій ситуації, ми обираємо термін «стандартні», запозичений нами з праць Л. В. Солощук [190, с. 38–40].

У складі стандартних НЗК, як правило, розрізняють етикетні, церемоніальні жести, що за своєю природою є достатньо лаконічними та статичними.

На відміну від стандартних *ситуативні НЗК* реалізують свою комунікативну настанову лише за умови їх осмислення у певному контексті. Правильне розуміння таких НЗК можливе лише за умови розгляду сукупності показників ситуації, в якій вони існують, – специфіки їх виконання та характеристики самого персонажа, який його застосовує [181, с. 99–100].

Іншим критерієм, за яким поділяють НЗК у запропонованій класифікації, є *ступінь їх загальнокультурної значущості*. Л. В. Солощук [190, с. 41] зазначає, що, оскільки невербальну комунікацію можна визначити як соціально зумовлений засіб організації засвоєних індивідом невербальних засобів спілкування, перетворених на індивідуальну, конкретно-чуттєву

форму дій та вчинків, що мають місце в певному культурному соціумі, НЗК можна схарактеризувати як трирівневе утворення, в якому відображений його універсальний, етноспецифічний та індивідуально означений характер.

Так, на початку, використовуючи будь-який жест, людина дотримується загальноприйнятих правил його використання. Пізніше, набуваючи досвіду, вона відходить від загальноприйнятого зразка та ускладнює або індивідуалізує НЗК, додаючи до них щось своє, формуючи власний індивідуальний стиль (рис. 1.3) [190, с. 25–26].

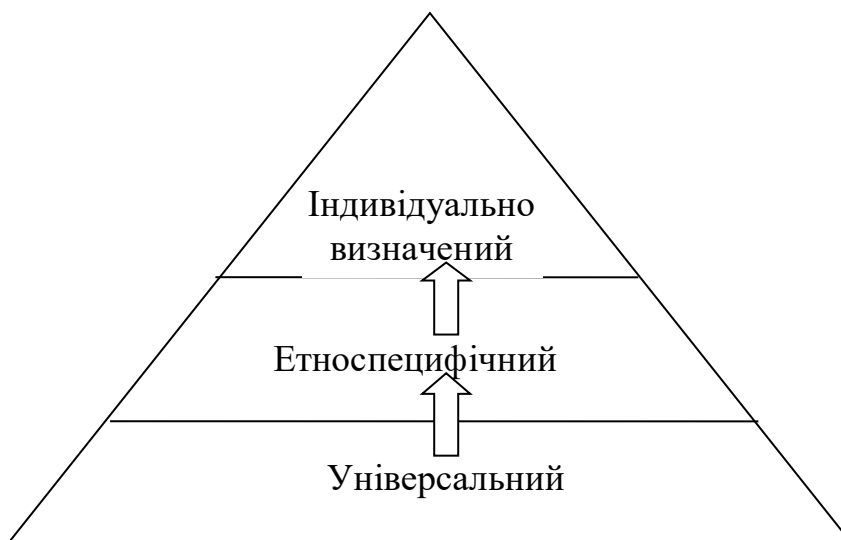


Рис. 1.3. Модель побудови НЗК за критерієм загальнокультурної значущості (за Л. В. Солощук)

Отже, виходячи з вищезазначеного, ми виділили *універсальні, національно-специфічні (етноспецифічні) та індивідуально визначені (авторські) НЗК*, при цьому, кожна із наступних характеристик може розглядатися не лише як окремий вид НЗК, а й як надбудова над базисом «універсальний» НЗК.

До групи *універсальних НЗК* ми віднесли такі, що мають «глобальний характер» (термін Д. І. Рамішвілі) [50, с. 24], – типові загальнолюдські жести, міміку, рухи тіла, знакові декоративні елементи, ольфакторні особливості тощо. Приклади таких НЗК можна знайти в художніх творах різних

історичних періодів, автори яких є представниками різних культур. Таким чином, універсальні НЗК є зрозумілими практично будь-якому читачеві незалежно від його культурного та соціального досвіду.

Зважаючи на той факт, що багато науковців не визнають норм універсальної поведінки людини та стверджують, що зрозуміти поведінку людини можливо лише в контексті кожної конкретної культури [203, с. 71], ми уточнили поняття «універсальні НЗК» відповідно до проблематики нашого дослідження. Отже, універсальними НЗК ми називаємо такі, що мають однакову фізичну природу продукування та однаково інтерпретуються представниками українського народу, менталітет якого є рідним для студентів, які вивчають англійську мову, а також англійського та американського суспільств як таких, мова і культура яких є цільовими в навчанні.

До універсальних НЗК ми віднесли, наприклад, так звані лімбічні реакції, пов'язані з реакцією людського мозку на ту інформацію, яка надходить ззовні [137, с. 45–86]. Так, універсальні НЗК можуть бути проявами реакцій людини на стреси чи небезпеку або навпаки актуалізувати її спокій та розслабленість [245, с. 27–34].

Наприклад, реакції на стрес можуть мати три форми: «завмири», «біжи» та «бийся». Людина, яка опиняється у потенційно небезпечній для неї ситуації, завмирає – уповільнює темп ходи, повністю зупиняється, робить зайвий для конкретної ситуації жест тощо. Така зупинка дає можливість оцінити ступінь загрози та скоординувати власні дії в кожному конкретному випадку.

Реакція «біжи» викликана намаганням людини уникнути небезпеки та зумовлює відтворення людиною таких «блокувальних» НЗК, як зажмурювання, потирання очей або їх затуляння руками, збільшення просторової зони, а також використання аксесуарів, маючи на меті відгородитися від чогось. Реакція «біжи» також проявляється у відмові від чогось та є актуалізованою в кінемі «хитаю головою з одного боку на

інший». Вона засвоєна людиною ще з дитинства, коли, не бажаючи їсти, дитина намагалася відкинути від себе, наприклад, пляшечку з молоком. У дорослому віці людина інстинктивно використовує той самий знаковий рух для демонстрації слова «ні» або паралельно з ним.

Реакція «бийся» є агресивною тактикою, яку використовує мозок людини як останню стратегію виживання. Проявом цієї реакції є агресивні рухи в бік іншої людини.

Опозицію універсальним складають *національно-специфічні (етноспецифічні)* НЗК [110, с. 37, 49], тобто такі, що є культурно-традиційними для кожного конкретного суспільства [50, с. 22–24]. Відомо, що на невербальну поведінку людини накладають відбиток соціальні та культурні цінності того чи іншого суспільства, звичаї, традиції, вірування, внаслідок чого у сфері невербального вираження комунікативних намірів з'являються зони, які є характерними лише для певної народності й вимагають від іншокультурного комунікативного партнера додаткових знань та вмій декодувати етноспецифічні НЗК [190, с. 43].

Зрозуміло, що, оскільки кожна особистість формується в умовах конкретного соціального середовища, вона вибирає особливості відтворення НЗК та правила їх інтерпретації, що є характерними для конкретної лінгвокультури. Належність індивіда до певної територіально-етнічної групи зумовлює формування в нього значущих вікових, статевих, а також динамічних особливостей психічної діяльності, що знаходить своє відображення у специфічних способах відтворення НЗК [116, с. 177; 226, с. 16].

Зауважимо, що розуміння національно-специфічних НЗК є неможливим без вивчення особливостей культурної специфіки кожної окремої нації. І. А. Стернін [194, с. 97] зазначає, що міжкультурна комунікація як процес взаємодії культур відбувається в рамках частково, значною мірою або повністю незбіжних національних стереотипів мислення та поведінки, що впливає на взаєморозуміння учасників комунікації. Отже,

беручи за основу ступінь незбігу обсягу значень (термін Л. П. Рудакової [168, с. 78]), виділяємо у групі *національно-специфічних НЗК* такі підгрупи:

- 1) *національно-специфічні НЗК*, що повністю не збігаються або є відсутніми в рідній для суб'єкта навчання культурі;
- 2) *національно-специфічні НЗК*, які збігаються лише частково.

Розглянемо на прикладі дотримання міжособистісної дистанції особливості національно-специфічної невербальної поведінки англійців.

Відомо, що з дитинства англійці вчать, що прояв будь-яких емоцій є негативним. Вони повинні бути стриманими при використанні жестів та уникати прямого довгого погляду на співрозмовника. Велику роль під час знайомства в англійському мовному етикеті відіграє процедура представлення. В англійському суспільстві вважається неприйнятним розмовляти з тими, з ким людина не була представленою, а будь-яке звернення до незнайомої людини, крім прохання про допомогу, є порушенням етикету. Дотримання дистанції також виявляється у традиції англійців зустрічатися із знайомими та друзями поза межами власного будинку та вести бесіду на строго лімітовані теми, такі як погода, хобі, спорт та мандрівки, не чіпаючи проблем приватного життя [144, с. 298]. Жестикулювання під час мовлення також вважається в Англії некоректним – руки англійця повинні знаходитися у спокої в позиції «вздовж тіла» (якщо людина стоїть) або лежати на колінах (коли людина сидить) упродовж усієї розмови. З іншого боку, ховати руки в Британії також некоректно. Така поведінка може бути розцінена як невихованість, неповага до партнера по спілкуванню або навіть загроза.

Специфічними жестами в англійському суспільстві можуть бути такі: постукування вказівним пальцем по крилу носу, чим англієць попереджує співрозмовника, що інформація, яку він повідомляє, не для розголошення; плескання у долоні служить англійцям для привертання уваги співрозмовника; спрямований вниз великий палець означає незадоволеність, а багаторазове згинання великого пальця правої руки – недовіру; бажання

провчити когось втілюється у двох пальцях, піднятих вгору та складених разом.

Існують також культури, в яких загальноприйнятий універсальний жест має нестандартну інтерпретацію. Розглянемо, наприклад, різницю в інтерпретації жесту «о'кей» (кружок із пальців руки), який почав своє розповсюдження на початку ХІХ ст. з Америки під час кампанії із скорочення слів та найуживаніших висловлювань до їх початкових літер. Значення жесту «о'кей» відоме в англomовних країнах, Європі та Азії, хоча й має різне походження та інтерпретацію. Так, у Франції він є зрозумілим як «нуль», або «нічого», в Японії – «гроші», а в країнах Середземномор'я він служить для зображення чоловіків нетрадиційної сексуальної орієнтації [153, с. 19–20].

Невербальна поведінка учасників спілкування, які є носіями соціально значущих характеристик, регулюється нормами, правилами й стандартами, специфічними для кожної окремої лінгвокультурної спільноти, які не можуть бути використаними для іншої [110, с. 35–36]. Ігнорування таких правил призводить до негативного результату взаємодії – так званої культурної інтерференції, яку ми трактуємо як порушення системи та норм вживання НЗК (за аналогією з мовними засобами) у процесі їх використання [168, с. 74]. Таким чином, прогнозування культурної інтерференції сприяє створенню умов для успішного міжкультурного спілкування, в процесі якого виникає гармонійний діалог культур, що передбачає взаєморозуміння учасників комунікації, толерантність, наближення, баланс, взаємне збагачення. В іншому випадку результатом спілкування може стати антидіалог – конфлікт, суперечка культур, під час яких співрозмовники, що є представниками різних культурних спільнот, протиставляють своє – чужому. Отже, вирішенню цієї проблеми сприятиме як розуміння власної культурної належності, так і знання про специфіку невербального коду тієї чи іншої культури.

Як бачимо, знання особливостей національно-специфічних НЗК, а також правил їх розуміння та використання у міжкультурній взаємодії (під якою розуміємо спілкування мовних особистостей, що належать до різних лінгвокультурних спільнот) означає готовність учасників процесу спілкування до діалогу та є умовою успішної міжкультурної комунікації.

У той самий час неадекватна інтерпретація НЗК на рівні міжкультурної комунікації спричиняє проблеми, які навіть можуть розростися до конфліктних ситуацій [190, с. 47]. Саме етноспецифічність НЗК, тобто належність їх до культури, відмінної від тієї, що є в читача твору, може стати перешкодою на шляху розуміння НЗК в АХТ у процесі його інтерпретації.

Останньою групою, що ми виділили у системі НЗК за ступенем загальнокультурної значущості, є *індивідуально визначені (авторські) НЗК*, адекватне розуміння яких потребує додаткових детальних знань як про біографію автора АХТ, так і про його наміри стосовно використання того чи іншого виду НЗК у конкретному контексті. НЗК, репрезентовані у цій групі, є або абсолютно новими, вигаданими автором твору, або дещо зміненими варіаціями національно-специфічних НЗК.

Труднощі та відповідні їм типи НЗК, які потрібно брати до уваги у процесі формування у майбутніх філологів ЛСК з урахуванням НЗК як її компоненту, наведені у табл. 1.4.

Таким чином, аналіз наукових джерел із проблем невербальної комунікації дозволив сформулювати загальний перелік труднощів формування ЛСК у процесі читання АХТ, серед яких труднощі:

- 1) множинності видового складу НЗК;
- 2) специфічності значення;
- 3) контекстуальної відповідності НЗК.

**Методична типологія невербальних засобів комунікації для формування
у майбутніх філологів ЛСК з урахуванням НЗК**

Труднощі навчання розуміння НЗК в АХТ	Типи НЗК
1 Множинність видового складу	1 Кінесичні.
	2 Проксемічні.
	3 Просодичні.
	4 Знакові декоративні елементи.
	5. Ольфакторні (нюхові) характеристики
2 Специфічність значення	1 Універсальні.
	2 Національно-специфічні
	3 Індивідуально визначені
3 Контекстуальна відповідність	1 Стандартні.
	2 Ситуативні

Зазначена методична типологія є основою для розроблення методики формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

Заслуговує на увагу той факт, що, оскільки НЗК репрезентовані в АХТ за допомогою номінацій, обов'язковим, на нашу думку, є розгляд труднощів розуміння НЗК відповідно до специфіки їх мовної репрезентації у тексті. Відповідно до логіки викладення матеріалу в нашому дослідженні ми розглядаємо їх у підрозділі 1.3.

1.3 Специфіка мовної репрезентації невербальних засобів комунікації в англomовних художніх творах

Важливим завданням нашого дослідження є розгляд особливостей мовної репрезентації НЗК в АХТ, яка у тексті виконує функцію «компенсації візуальної або звукової матерії, наявної в усному спілкуванні» [60, с. 44–45].

Установлено, що адекватне володіння НЗК передбачає не лише вміння ними користуватися під час спілкування, але й знання мовних репрезентацій кожного з них [98, с. 14]. Особливо актуальною проблема вербальної репрезентації НЗК постає у творах художньої літератури, які відображають дійсність, у всіх її виявах – літературні персонажі мають свій неповторний характер, з яким вони живуть, спілкуються, обмінюються емоціями. Таким чином, читач літературного твору повинен навчитися співвідносити мовні одиниці, що репрезентують НЗК у тексті, з формою їх виконання та змістом. Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров [37, с. 47] підкреслюють, що при вивченні іноземної мови важливим є оволодіння не лише специфічними для конкретної культури мімікою та жестами, але й мовними засобами репрезентації останніх. Л. В. Солощук [190, с.25] вважає, що усвідомлення НЗК через відповідні номінації приводить до їх закріплення в практиці спілкування, дозволяє комунікантам ознайомитися з ними не лише емпірично, але й теоретично, оскільки „саме найменування – це не тільки процес позначення, але й процес пізнання”.

Мовні репрезентації НЗК виконують у ХТ такі функції [13, с. 5–8; 107, с. 118]:

- 1) номінативну (пряме вербальне зображення НЗК);
- 2) комунікативну (вербальне зображення невербальних характеристик, що передають важливі для комунікації смисли);
- 3) описово-характеризувальну (вербальний опис особливостей особистості, значущих для створення портрета – душевного складу, настрою, поведінки, соціального, професійного статусу тощо);
- 4) інтерпретативно-пояснювальну (повідомлення про глибинні смисли, виявлені у невербальній поведінці персонажа);
- 5) образно-оцінну (суб’єктивне сприйняття невербальної поведінки – експресивність, образність, асоціативність вербальних репрезентацій).

Наведений перелік функцій номінацій НЗК доводить, що не лише НЗК як знак, але й його вербальне відтворення є значущим для розуміння

інформації, закодованої автором твору, та заслуговує на особливу увагу в процесі читання й інтерпретації творів художньої літератури.

Отже, зупинимося на засобах вираження НЗК в АХТ. На позначення вербальної репрезентації НЗК у нашій роботі ми будемо використовувати синонімічні терміни «номінація НЗК» та «маркер НЗК». Тому відповідно до виділених нами у підрозділі 1.2 груп НЗК розподілимо засоби їх номінації на групи номінацій кінесичного, проксемічного, просодичного компонентів, а також номінацій знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик.

Аналіз підходів до проблем мовної репрезентації НЗК у працях Є. М. Верещагіна, В.Г. Костомарова, І. Є. Папулінової, О. Д. Ю дозволяє зробити висновок про існування таких видів відношень між формою вираження НЗК, його значенням та маркером НЗК, який його номінує:

- 1) один жест має одне значення та є репрезентованим однією номінацією;
- 2) один жест має одне значення та є репрезентованим декількома видами номінацій;
- 3) один жест має декілька значень та є репрезентованим однією номінацією;
- 4) один жест має декілька значень та є репрезентованим декількома видами номінацій;
- 5) декілька жестів мають одне значення та є репрезентованими однією номінацією;
- 6) декілька жестів мають одне значення та є репрезентованими декількома видами номінацій.

У результаті аналізу праць, присвячених проблемам невербальної комунікації [5; 13; 94; 175, 190] ми встановили, що номінації НЗК мають неоднаковий ступінь експлікації та можуть зустрічатися в АХТ експліцитно або імпліцитно у вигляді слова, словосполучення, фрази й надфразової єдності.

У межах лексичних засобів номінацій НЗК Г. І. Барташева [13, с. 12] виділяє «лексичний каркас», тобто сукупність непозначених за інтенсивністю та експресивністю ключових мовних одиниць, що використовуються для номінацій НЗК та мають потенційну здатність комбінуватися з іншими лексичними одиницями для опису невербальної поведінки комунікантів. Лексичний каркас номінацій є, як правило, представленим групами ключових дієслів та іменників.

Так, наприклад, лексичним каркасом серед маркерів, що номінують кінесичні засоби в АХТ, є ключові дієслова: *to look, to smile, to gesture, to touch, to point, to wink, to nod, to raise, to shake*, та ключові іменники: *arm, hand, finger, head, foot, eyes, face, lips, look, smile, glance, gesture*.

Для вербальної репрезентації просодичного компонента автори АХТ застосовують ключові дієслова: *to say, to tell, to speak, to sound*, та ключові іменники: *voice, words, tone*.

У рамках номінацій просодичних засобів, а саме таких, що актуалізують паузацію або ситуативне мовчання, Т. О. Анохіна [5, с. 12] відмічає існування домінантних (або ключових) номінацій, наприклад: *(to-a) pause, (to-a) stop, to be silent, to hesitate, a break, to make a stop, an interval, to say nothing, stillness, silence, to give no information, interruption, an awkward pause, after a long pause, after some hesitation, an uncomfortable pause*.

У свою чергу, як номінації проксемічного компонента автори АХТ використовують ключові дієслова: *to move, to turn, to step, to lean* [13, с. 12].

Зауважимо, що лінгвісти констатують існування обмеженої кількості номінацій НЗК. Однак цей факт не впливає на таку їх характерну рису, як широка функціональність. Остання забезпечується завдяки додатковим лінгвістичним засобам – факультативним елементам, ідентифікаторам або індивідуальним змінним. У художніх творах ідентифікатори є своєрідними підказками для читача. Вони розширюють або уточнюють характер невербального акту, що відбувається, та допомагають більш точно трактувати НЗК у художньому творі.

Такими факультативними елементами постають прикметники, дієприкметники, що виконують функцію означення, та предикативні прислівники (*to say nonchalantly, warningly, (dis)approvingly, affably, sweetly, flatty, tight-lipped, sonourously etc; an army officer's voice; bossy school-marm voice; a fierce "love-me-love-my dog" look on her face etc*).

Як правило, факультативні елементи несуть більше семантичне навантаження щодо зображення характеру акту невербальної комунікації (якість НЗК, причина та мета його використання, об'єкт, функція НЗК з точки зору його взаємодії з вербальним повідомленням), ніж лексичний каркас номінації НЗК [107, с. 116; 147, с. 6].

Крім того, на увагу заслуговує той факт, що всі наявні типи номінацій НЗК поділяють на *соматичні* та *сенсуальні* [37, с. 41].

У *соматичних номінаціях НЗК* кінема має план вираження, тобто автором здійснюється обов'язковий опис виконання кожного конкретного НЗК. Таким чином, читач отримує можливість у точності візуалізувати НЗК, використаний автором твору. Наприклад: "*Archie noted the kid had an unnerving way of emphasizing certain words by moving his head in a wide circular movement from the right shoulder to the left.*" [23, с. 19]; "*Mickey tilted his head to one side and then the other.*" [23, с. 247]; "*I tossed in a T-shirt with a picture of kittens on it, shunted the case along the bed, and sat down next to my sister. I put an arm over her shoulder.*" [3, с. 43].

Іншою, контрастною до *соматичних номінацій НЗК*, є група *сенсуальних номінацій НЗК*. До цієї групи належать номінації НЗК, опис виконання яких загалом не подано автором у тексті. У цьому випадку факультативні елементи, які супроводжують лексичний каркас номінацій НЗК, несуть основне навантаження [107, с. 116]. Сенсуальні номінації НЗК використовуються авторами художніх творів у таких випадках: 1) коли значення НЗК для нього є більш важливим, ніж його опис; 2) коли автор використовує в тексті загальноприйнятій НЗК, який є зрозумілим читачеві навіть без його детального опису: „*She gestured for me to lean closer and closer*

still, then whispered in my ear in her scratchy-record voice...” [3, с. 10]; “*Sometimes, when she was explaining something to her mother, Bella used her hands like he did, emphasizing things with expansive gestures.*” [16, с. 28]; “*Ralph opened his hands in a ‘be my guest’ gesture*” [3, с. 207].

У разі використання сенсуальних номінацій НЗК автор нібито розраховує на те, що читач за допомогою контексту сам зможе уявити ту кінемур, яка передається імпліцитно. У результаті власного дослідження ми зробили висновок, що сенсуальні номінації, які актуалізують НЗК в АХТ, використовуються авторами більш широко. Причиною цього може бути здатність НЗК відбивати найточніші нюанси психологічного стану або поведінки людини у найбільш економічний спосіб. Так, наприклад, посмішка може бути репрезентована як *dubious, maddening, little, beatific, polite, rueful, lop-sided, weak*; обличчя – як „*a doubtful face*”, “*a face of mock-sympathy*”; стиль та якість мовлення виражені за допомогою таких прислівників, як *rancorously, viciously, softly, hurriedly, bitterly, mawkishly, sanctimoniously, jovially* тощо. У цьому разі майже нереальним здається уявити мімічні зміни обличчя, які відбуваються при здійсненні того чи іншого типу НЗК, а використання соматичної номінації уявляється складним або навіть неможливим завданням.

Зазначимо також, що номінативні одиниці, які репрезентують НЗК, можуть маркуватися в тексті за ступенем інтенсивності та експресивності значення. Це стосується авторських номінацій НЗК, коли автор намагається зобразити дійсність у творі нестандартно або створити більш точний та яскравий художній образ. Відомо, що експресивність мовлення може посилити її прагматичний ефект, оскільки яскраві образи викликають зацікавленість, впливаючи не лише на розум читача, але й на його емоційну сферу. Зовнішня інтенсифікація та експресивізація номінацій НЗК здійснюються за допомогою структурних та стилістичних засобів [5, с. 15; 13, с. 12]. Науковці визнають, що сучасному англomовному художньому

дискурсу властиві образні маркери НЗК [5], серед яких такі стилістичні засоби, як:

- метафора: *“He stood there in all his red-headed, black polo-neck glory, his lip curled in a snarl”* [23, с. 35]; *“She poked one of the sweets with a skeptical, blood-red fingernail”* [23, с. 69];

- порівняння: *“I taunt him, my voice as light as the breeze at his back...”* [3, с. 5]; *“I looked at him, he looked at me, then he jumped to his feet like a crocodile leaping off the river bank. It was him. Keen as mustard. [25, с. 17]; “He picked up his burger in both hands, like a baby squirrel with a taste for junk food”.* [17, с. 10]; *“Alice’s voice rises up like a snake with its egoistic jingle-jangle, as if she really is the only person alive in the world...”* [3, с. 41];

- метонімія: *“... says Alsana, her voice losing the fight, becoming vulnerable”* [23, с. 80];

- епітет: *an apologetic finger, an accusing finger, a forbidding hand, to elbow smb. with a “We’re in an Elementary School” elbow.*

Поряд з іншими видами номінацій НЗК в АХТ на окрему увагу заслуговують репрезентовані за допомогою стійких словосполучень – фразеологічних одиниць. Установлено, що використання фразеологізмів із метою характеристики внутрішніх хвилювань героїв твору є більш економічним і ефективним засобом порівняно з нефразеологічними відповідниками [155, с. 23–24].

Нагадаємо, що фразеологічною одиницею є надслівна, семантично цілісна, відносно стійка (з допущенням варіантності), відтворювана й переважно експресивна одиниця, яка виконує характеризувально-номінативну функцію [207, с. 26]. Ознаками фразеологізмів є семантична цілісність компонентів, стабільність компонентного складу та усталеність порядку слів, автоматичність відтворення в мовленні, кількокомпонентний склад, можливість вступати в синонімічні й антонімічні відношення, образність тощо.

Зазначимо, що фразеологізми є джерелом традицій, звичаїв, знань, умінь та навичок, властивих певній мовній групі, конкретній культурній спільноті. Саме фразеологізми зберігають систему цінностей, суспільну мораль, ставлення до інших людей [180, с. 129–130].

У працях лінгвістичного спрямування розглядаються такі поняття, як «жестові» [113, с. 11] або «кінетичні фразеологізми» [161, с. 64]. В їх основу, з одного боку, покладено опис виконання жесту, а з іншого – реакцію внутрішніх органів і частин тіла на зовнішні мовленнєві та немовленнєві подразники. У дослідженні ми розглядаємо фразеологізми з кінетичним (жестовим) компонентом лише як складову частину всієї сукупності фразеологізмів, які в тексті актуалізують НЗК. Таким чином, ми називаємо їх *фразеологізмами з невербальним компонентом*, оскільки вони відображають специфіку кінесичної, проксемічної, просодичної поведінки, а також знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик.

Процес перетворення номінації НЗК у фразеологізм, на думку Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова [38, с. 45], не відрізняється від переходу до групи останніх будь-якого іншого словосполучення. Коли кінема активно не використовується, номінація, яка її відображає, у разі, коли вона продовжує використовуватися, втрачає своє самодостатнє значення, залишаючи лише символічне [38, с. 45]. Таким чином, у фразеологічних зворотах «... природна сутність жесту відходить на другий план, у внутрішню форму, в той час як на перший план виходять смислові компоненти, що визначають психолого-культурологічну специфіку жесту» [102, с. 271].

Аналіз 85 фразеологізмів із невербальним компонентом в англійських та американських фразеологічних словниках [236; 246] дав нам змогу виділити три специфічні групи фразеологізмів, які повинні братися до уваги в процесі навчання студентів ВМНЗ розуміння НЗК під час інтерпретації АХТ.

Так, до першої групи ми віднесли фразеологізми, що описують

кінесичний, просодичний, проксемічний акти, а також знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики або називають орган чуттєвого сприйняття, пов'язаний із тим чи іншим вищезазначеним феноменом, а їх значення імплікує особливості жестово-рухової, голосової поведінки персонажа або специфічні деталі його зовнішності, наприклад: *all eyes and ears* (listening and watching eagerly and carefully); *not show one's face* (not to appear somewhere, not to go to some place); *part so's hair* (to come very close to someone).

Друга група складається з таких фразеологізмів, які описують НЗК, тоді як їх значення зовсім не відображає специфіки невербальної поведінки персонажа або їх знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик, наприклад: *to dance on air* (to be very happy; to be euphoric enough as if to dance on air); *to drag one's feet (on or over sth) and drag one's heels (on or over sth)* (to progress slowly or stall in the doing of something); *flex so's/sth's muscles* (to do something that shows potential strength, power, or ability).

Третя група містить фразеологізми, у номінації яких не відображено НЗК, тоді як його значення, навпаки, репрезентує невербальну поведінку героя твору або його знакові декоративні елементи та ольфакторні характеристики: *bite so's head off* (to speak sharply and with great anger to someone); *clear one's throat* (to vocalize in a way that removes excess moisture from the vocal cords and surrounding area), *in fine feather* (well dressed; of an excellent appearance). Як бачимо, в останній групі фразеологізми функціонують як символічні одиниці з переносним значенням, що втратили супровід репрезентаціями відповідних НЗК.

Зазначимо, що презентація НЗК у тексті за допомогою фразеологізмів створює додаткові перешкоди для розуміння художніх текстів, адже, зрозумілі для носіїв мови НЗК є лінгвістичною загадкою для представників інших країн [212, с. 57].

Особливою групою номінацій НЗК є власні назви або ономастичні

одиниці (оніми). Відомо, що власні назви можуть характеризувати відображені у художньому творі образи або об'єкти через їх порівняння з денотатом (первісним значенням) власної назви [199, с. 37–38]. При цьому відбувається актуалізація тієї інформації, яка знаходиться за певною власною назвою, але є позатекстовою, фоновою. Така інформація є підставою для порівняння та вказує на риси зовнішності й характеру, манери, звички, професію, досягнення, стиль життя героя твору, при описі якого автор використовує певне власне ім'я. Отже, використання різного виду онімів пов'язане з необхідністю додати своєрідні риси до образу персонажа. Зазначимо також, що власні назви у творах, як правило, відображають ідеї та цінності епохи. Аналізуючи специфіку номінацій НЗК в АХТ, ми дійшли висновку, що зазвичай автори творів використовують власні назви, зображуючи знакові декоративні елементи або ольфакторні характеристики – тобто одяг людини, її взуття та інші речі, які її (людину) оточують.

Користуючись класифікацією онімів у дослідженні Н. В. Подольської [157], констатуємо використання авторами АХТ таких типів онімів, як *реально-історичні антропоніми*, а також маркувальні найменування, серед яких *хремотоніми* й *прагматоніми*. Зазначені типи власних назв використано автором у номінаціях знакових декоративних елементів та кінесичних ЗК, зокрема кінем, спрямованих персонажем на самого себе або на неживі об'єкти.

Реально-історичні антропоніми відображають імена та прізвища реальних історичних персоналій [157, с. 30–31] – в АХТ, як правило, політиків, акторів, співаків та інших популярних особистостей. Так, наприклад, британська сучасна письменниця І. Вулф у своєму романі використовує ім'я та прізвище відомого політика Ентоні Блера – прем'єр-міністра [Великобританії](#), порівнюючи стиль зачіски (знаковий декоративний елемент) персонажа з таким, якому віддала перевагу згадана відома людина: *“His rather soft, girlish lips were pursed together, his cowlick of chestnut hair brushed forward onto his brow. I do wish he wouldn't do it like that, I found myself*

thinking, it makes him look like Tony Blair.” [25, с. 17]. В іншій ситуації авторка характеризує властивість голосу своєї героїні за допомогою імені відомої англійської акторки Фелісіті Кендал: „*'Hello,' I whispered into the reciever in the most Felicity Kendalish voice.*” [25, с. 42]. Американська письменниця К. Бушнел порівнює стосунки однієї з героїнь із романтичною історією американської кіноактриси, співачки, моделі та [секс-символу](#) 50-х рр. ХХ ст. Мерилін Монро із драматургом та письменником Артуром Міллером: “*Maybe Lola fancied herself as a Marilyn Monroe to his Arthur Miller* [4, с. 75].

Велику групу в АХТ становлять власні назви – маркувальні найменування. Персонажі творів, що зображують сучасне суспільство споживання, дуже уважні до матеріального світу, живуть у світі брендів. Отже, такі оніми виконують у тексті важливу інформативну функцію, адже вони вказують на соціальний статус персонажа, його майнове положення, а також особливості характеру й поведінки.

Хремотоніми є онімами, що актуалізують у тексті маркувальні найменування і є назвами продуктів матеріальної та духовної діяльності людини (до яких, як правило, належать бренди одягу, взуття, технічних засобів тощо) [157, с. 161]. І. Вулф специфікує у своєму романі назву фірми-виробника взуття, що вдягає героїня: „Pity I thought. It would do no harm at all for Portia – commonly known as ‘Porsche’ – to feel less than one hundred per cent confident in Kit. She walks all over him in her *Manolo Blanik stilettos...*” [25, с. 6]. Відомо, що «*Маноло Бланік*» – взуття від відомого іспанського дизайнера, відмітною рисою якого є високі підбори, незвичний дизайн та дуже велика ціна (від 400 – 4000 доларів за пару). Постійними клієнтами цієї фірми є світові знаменитості, такі як [Мадонна](#), [Наомі Кемпбелл](#), [Сара Джесіка Паркер](#) тощо. Таким чином, можемо зробити висновок про достатньо високий матеріальний достаток героїні роману, яка обирає для себе подібне взуття.

Статусність та матеріальний рівень підкреслює К. Бушнел у романі «*Секс у великому місті*», описуючи нездатність своєї героїні придбати новий

костюм від фірми-виробника одягу «Шанель»: “*He listened with fascination to any spoiled, mundane detail of my day: you know, like how I was pissed because Yvonne had bought a new Chanel suit and I couldn’t afford one...*” [4, с. 193]. Компанія *The House of Chanel*, яка частіше скорочується до *Chanel*, є відомою французькою компанією-виробником предметів розкоші та один із найвідоміших у світі модних будинків.

Порівняння персонажа з годинником фірми «Ролекс» допомагає підкреслити таку рису в його характері, як точність та надійність за будь-яких умов, адже саме цими характеристиками прославилася швейцарська годинникова компанія, що впродовж дуже довгого часу є компанією № 1 у своїй сфері: „*He is usually as reliable as Rolex*” [25, с. 7].

Пристрасть героїні до рукоділля закодована у такому онімі-бренді фірми-виробника наборів для вишивання гобеленів «Елізабет Бредлі»: “*‘It’s all right, Alex,’ I said, fingering the Elizabeth Bradley antique roses tapestry kit he’d brought me as a birthday present*” [25, с. 19].

Іншою групою онімів-брендів є *прагматоніми*, що формуються назвами марок автівок, алкогольних та безалкогольних напоїв, сигарет, парфумів, зброї [157, с. 113]. Так, наприклад, К. Бушнел у своєму творі підкреслює високий соціальний статус і гарне матеріальне становище своєї героїні – тамериканського адвоката Міранди за допомогою бренда сигарет: „*Miranda lit up a blue Dunhill*” [4, с. 82]. «Данхил» належать до дорогих цигарок, що виробляються Британсько-американською тютюновою компанією, а їх ціна значно перевищує ціну інших тютюнових виробів.

Таким чином, узагальнюючи викладене вище, ми можемо зробити висновок, що мовні репрезентації відіграють велику роль для сприйняття та розуміння НЗК в АХТ. Серед труднощів пов’язаних із мовними репрезентаціями НЗК, можемо виділити такі: 1) установлення відповідності між маркером НЗК, що його номінує, та його значенням; 2) ідентифікації та декодування номінацій НЗК, виражених експліцитно або імпліцитно у вигляді слова, словосполучення, фрази й надфразної єдності; 3) розуміння

соматичних та сенсуальних номінацій НЗК; 4) інтерпретації авторських номінацій НЗК; 5) розуміння фразеологізмів як номінацій НЗК; 6) розуміння онімів як номінацій НЗК.

1.4 Проблема розуміння невербальних засобів комунікації у процесі читання англомовних художніх творів

Проблему навчання читання багато методистів сьогодні розуміють не просто як уміння правильно озвучувати текст іноземною мовою, а як уміння вилучати думки, осмислювати ідеї та факти, які в ньому містяться, розуміти його, оцінювати та використовувати отриману інформацію [36; 64: 99; 183].

Специфіку процесу розуміння вербального повідомлення, зокрема у художньому творі, розглянуто працях І. В. Арнольд [7], Л. Г. Бабенко [8], В. П. Беляніна [17], А. А. Брудного [31], Т. О. Вдовіної [35], А. А. Вейзе [36], І. Р. Гальперіна [42], Т. М. Дрідзе [64], О. О. Залевської [83], І. О. Зимньої [85], З. І. Кличнікової [99], Л. Г. Кожедуб [101], В. В. Красних [111], О. О. Леонтєва [124], О. Р. Лурія [127], Л. П. Смелякової [183], Т. Г. Стул [198], Н. В.Чепелевої [214], І. І. Халєєвої [211], В. В. Черниш [216].

У цілій низці праць ми знайшли різні підходи до трактування поняття «розуміння», що розглядається як: 1) позитивний наслідок процесу осмислення в акті мовленнєвого сприйняття, що становить послідовність проміжних рішень або одномоментне рішення типу інсайту в процесі осмислення [64, с. 5–6]; 2) психічна мисленнева діяльність – диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних до контексту якостях та реалізаціях зв'язків (синтез), що створюють певний контекст [167, с. 118]; 3) когнітивний процес осягнення змісту та смислу [3, с. 203].

У багатьох дослідників [31, с. 17; 47, с. 168; 99, с. 126] процес розуміння ототожнюється із «привласненням» людиною тієї інформації, яку вона опрацьовує розумом. Таким чином, у результаті розуміння отримане нове знання входить до тієї сукупності знань, що вже існує в індивіда та впливає на регуляцію його подальшої діяльності.

Так, наприклад, А. А. Брудний [31, с. 14] зауважує, що розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості, а здатність розуміти лежить в основі людської свідомості. Важливим є той факт, що розуміння є плюральним (існує у великій кількості варіантів) і залежить від тієї грані дійсності, яку бачить людина, намагаючись щось зрозуміти. Результатом розуміння для А. А. Брудного є отримання певного знання, що відображає сутність речей і поєднує дещо раніше відоме з новим та абсолютно невідомим [31, с. 17].

На думку О. О. Залевської [83, с. 253], у процесі розуміння мовленнєвого повідомлення обов'язково мають бути врахованими специфічні особливості: 1) об'єкта розуміння; 2) суб'єкта сприйняття та 3) самого процесу розуміння текстового повідомлення.

Отже, виникає необхідність проаналізувати специфіку об'єкта розуміння, якими в нашій роботі є НЗК.

Як ішлося у підрозділі 1.1, НЗК є завжди знаковими, адже постають чимось більшим, аніж ті рухи, за допомогою яких ці НЗК відтворюються [162, с. 65–86]. Вони становлять «одиниці, які за своєю природою передбачають наявність тлумачника та розраховані на інтерпретацію, а через неї на відповідну поведінкову реакцію – внутрішню чи зовнішню» [64, с. 37]. Таким чином, сприйняття НЗК як знаку відбувається спочатку на рівні його форми (денотативного значення) з подальшим розумінням закодованого в цю форму імпліцитного значення. Отже, можемо стверджувати, що НЗК за своєю природою є носієм імпліцитного (прихованого) повідомлення про значущу ситуацію. Під імпліцитним (від лат. *implicatio* „враження”) повідомленням потрібно розуміти зміст, який не є вербально вираженим у тексті, однак сприймається читачем як такий, що мається на увазі або інтерпретований ним на базі мовної компетенції, знань про навколишній світ та різних підказок у тексті [62, с. 8].

Процес сприйняття форми та змісту НЗК у ХТ ускладнюється їх вербальним кодуванням – актуалізацією останніх у тексті за допомогою

відповідних номінацій. Таким чином, номінація НЗК постає як додаткова форма, в яку поміщені форма-значення певного НЗК у тексті. Модель НЗК як текстового повідомлення наведена на рис. 1.4.

Як бачимо, номінація виступає як «першосигнальний подразнювач, який супроводжує значущу ситуацію» [50, с. 84]. Таким чином, сприйняття мовного знака, що позначає НЗК у творі, є першим кроком на шляху до повного розуміння смислової інформації, закодованої в ньому. В контексті цієї проблеми А. А. Брудний [31, с. 8] зауважує, що «побачити в тексті рух понять – річ не дуже проста, оскільки текст має бути перечитаним нібито двічі: по-перше, потрібно побачити один текст в іншому та, по-друге, такий, що знаходиться по той бік друкованого тексту, що становить внутрішній візерунок логічного руху, його внутрішню форму».

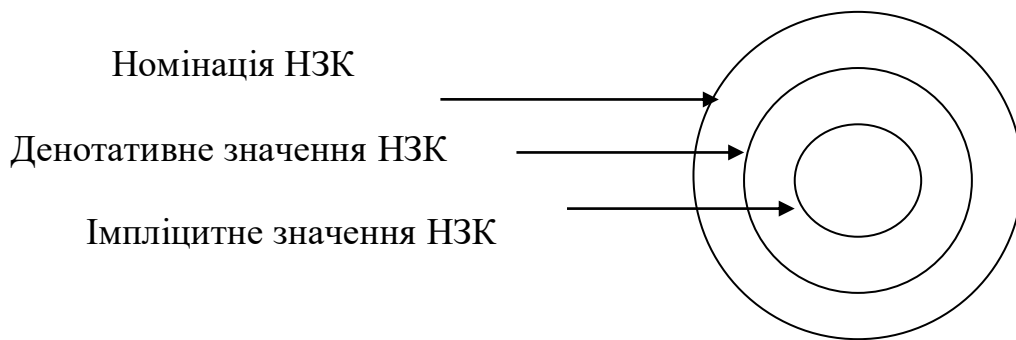


Рис. 1.4. Модель невербального засобу комунікації як мовного повідомлення

Виходячи з викладеного вище, у процесі формування ЛСК у процесі читання необхідно брати до уваги особливості сприйняття НЗК, а саме відношення між його подвійною формою (номінація + денотативне значення) та змістом.

Далі розглянемо специфіку процесу сприйняття текстового повідомлення. Відомо, що процес розуміння характеризується як багатоплановий та багаторівневий [36, с. 61; 64, с. 8; 127, с. 312–314; 173, с. 9; 218, с. 8]. Проблема рівневого сприйняття мовного повідомлення не є новою. Вперше вона була сформульована у працях М. М. Ланге [64, с. 8]. В

основу його «теорії перцептивних смислів» покладене твердження про те, що весь процес сприйняття характеризується як ступеневий, а ступені сприйняття реалізуються послідовно.

Так, О. Р. Лурія [127, с. 373–374] виділяє два рівні перероблення мовленнєвого повідомлення: 1) процес декодування мовних кодів, що сприймаються читачем, та 2) процес розуміння глибинного смислу, що знаходиться за повідомленням першого рівня.

У працях А. А. Вейзе [36, с. 61] процес розуміння розглядається у діалектичній єдності: 1) зовнішнього „спостережуваного” текстового поля та 2) внутрішньої (ядерної) структури.

Караулов Ю. М. [90, с. 183–189] розрізняє в схемі процесу сприйняття: 1) рівень розуміння задуму відправника тексту; 2) рівень розуміння концепції тексту (або рівень лінгвокультурного підтексту) та 3) рівень смислу слів та їх поєднань.

Смелякова Л. П. [184, с. 112] конкретизує проблеми рівневого розуміння в аспекті вивчення художнього твору. Вона виділяє: 1) «глибинну структуру» художнього твору (його ідейно-тематичний зміст) та 2) «поверхневу структуру» художнього твору (його формально-змістовий склад).

З точки зору Дж. Ч. Олдерсона [228, с. 7–13] існують такі рівні розуміння текстового повідомлення, як: 1) рівень буквального розуміння (*literal understanding*) та 2) рівень розуміння значення (*understanding of meaning* або *understanding of the main implications of text*).

Як бачимо, розуміння НЗК у ХТ – це складний, багатоетапний процес, у ході якого відбувається перекодування мовних знаків у смислове повідомлення.

На першому етапі відбувається розпізнавання НЗК як мовного знака – його ідентифікація в тексті за певними формальними ознаками [4, с. 9–12], що, як зауважує Л. П. Рудакова [168, с. 84], виконують сигнальну функцію подальшої розумової діяльності та розуміння конкретного об’єкта. Як

формальні ознаки для розпізнавання НЗК ми розглядаємо маркери НЗК, що містять назви частин тіла, рухів або типу чи якості одягу, а також власні назви, написані з великої літери (наприклад, антропоніми, хремотоніми або прагматоніми), а також такі синтаксичні властивості НЗК, як вживання їх автором після прямого мовлення героїв у діалогах та в процесі загального опису зовнішності персонажа.

На подальших етапах реципієнт приписує лексемі певне значення, керуючись такими психологічними механізмами, як: 1) апперцепція (залежність сприйняття від минулого досвіду та знань читача); 2) еквіваленті заміни (спрощення) та 3) імовірнісне прогнозування (передбачення) зі спиранням на попередній досвід [17, с. 184; 83, с. 223–225]. Етапи сприйняття НЗК у тексті візуалізовані на рис. 1.5.



Рис. 1.5. Етапи сприйняття невербальних засобів комунікації в АХТ

Зауважимо, що в контексті розуміння НЗК як текстового повідомлення потрібно розглядати його у двох взаємозв'язаних, однак принципово різних аспектах: як okazіональне, тобто пов'язане з певними ситуаціями, та узуальне – таке, що зовсім не залежить від ситуацій та є предметом власне лінгвістичного аналізу [64, с. 107]. Під узуальним значенням зазвичай розуміють усю сукупність уявлень, що становлять зміст конкретного слова для представника певного мовного середовища, тоді як під okazіональним значенням мають на увазі ті уявлення, які мовець пов'язує із цим словом у момент його використання в мовленні. Як бачимо, okazіональність здебільшого пов'язана із використанням слова в контексті, а узуальність – із позаконтекстовим значенням слова.

Таким чином, велику роль для розуміння НЗК в АХТ відіграє сформованість у реципієнта вміння встановлювати: 1) узуальне значення НЗК – співвідносити НЗК з усією (позаконтекстовою) сукупністю смислів, що асоціюють із ним, та 2) okazіональне значення НЗК – співвідносити значення сприйнятих НЗК із значенням інших одиниць, що їх оточують, установлювати їх зв'язок і, як наслідок, значення НЗК у конкретному контексті.

Таким чином, вирішення проблеми навчання розуміння НЗК у художньому творі пов'язане із: 1) проблемою існування у реципієнта певної системи знань, що перегукується із тією, що існує в автора твору; 2) проблемою сприйняття певного НЗК у контексті твору. Розглянемо зазначені проблеми детальніше.

Звернемося спочатку до поняття контексту в рамках проблеми навчання розуміння НЗК у ХТ. Деякі автори зауважують, що саме контекст є необхідною умовою розуміння тексту, адже щоб оцінити та зрозуміти реальне значення певного знання, потрібно вийти за його межі. За словами Т. М. Дрідзе [64, с. 48], «текст є системою, що містить смислові одиниці різного ступеня складності, комплексності й значущості функціонально (для

конкретних цілей) об'єднаних у єдину семантико-сміслову структуру спільною концепцією (авторським задумом, основною ідеєю)».

Таким чином, адекватне сприйняття НЗК у тексті потребує розгляду ситуації, в якій він трапляється, в цілому, адже конкретизація ситуації істотно допомагає реципієнтові зменшити кількість альтернативних трактувань смислу НЗК у процесі їх інтерпретації та, як наслідок, розуміння [50, с. 95].

Уміння адекватного сприйняття інформації в контексті у Л. С. Виготського [39, с. 169–170] ототожене з умінням розуміння взагалі: «в цьому процесі встановлення відношень, визначення важливого, зведення та переходу фактів у складному внутрішньому просторі, яке можна було б назвати системою відношень, є процес, який зазвичай називають розумінням».

Іншим важливим фактором, що впливає на розуміння реципієнтом НЗК у тексті, є існування в ньому певного фонду або системи (минулих) знань.

У цьому контексті Н. І. Колодіна [104, с. 5] вважає, що результатом розуміння є смисл як певне знання, що входить до існуючої системи знань або співвідноситься з нею. Згідно з Н. С. Валгіною [33, с. 8] «...текст як продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності автора та матеріал мовленнєво-мисленнєвої діяльності читача є особливим способом, презентованим знанням – вербалізованим та фоновим». За У. Еко [225, с. 157], «... читач має знати дуже й дуже багато про справжній світ, щоб використовувати його як адекватний фон для світу вигаданого».

У процесі читання та розуміння повідомлення у художньому творі читач співвідносить інформацію, запропоновану автором твору, із власним інформаційним полем, адже «... ми осмислюємо світ у термінах тих понять, якими вже володіємо» [114, с. 11]. Отже, розуміння виникає, коли читач, активізуючи власні знання та досвід, може розкрити прихований (імпліцитний) зміст слова і, як наслідок, мотив письменника [254, с. 33].

Відомо, що знання зберігаються в пам'яті у вигляді системи й мають певну структуру. Людина, вступаючи в активну взаємодію із навколишнім світом, активно інтерпретує наслідки такої взаємодії. Відповідно до засад когнітивної науки елементи досвіду концептуалізуються та структуруються у ментальному просторі людини у вигляді різних ментальних репрезентацій (того, що заміщує уявлення людини про світ), що входять до розгалуженої концептуальної системи, елементи якої пов'язані певними відношеннями. Ця концептуальна система є наслідком схематизації та ідеалізації власного досвіду людини. Тож науковці твердять про формування внаслідок такої мислєдіяльності деякого спроектованого світу [53, с. 7].

Отже, в процесі сприйняття людиною певного повідомлення в процесі читання має відбуватись активізація реципієнтом певних схем знань про світ, які в різних джерелах визначені як фрейми, когнітивні сценарії або когнітивні карти. В основу фреймів покладені когнітивні моделі, що є баченням певного предмета матеріальної чи духовної культури в структурованій системі (з урахуванням її лінгвокультурної специфіки) [90, с. 191–193].

За Т. А. Ван Дейком [58, с.16 – 17], фрейми є одиницями знання, які організовані в концептуальній системі по відношенню до якогось концепту, що містить загальну, типову та потенційно можливу інформацію, що асоціюється з тим чи іншим концептом.

На сьогоднішні фреймові засоби подання знання в педагогіці є об'єктивною інновацією, що значно інтенсифікує навчальний процес [53, с. 174–175; 57, с. 5]. Ми вважаємо надзвичайно важливою практикою впровадження фреймового методу в процес навчання розуміння текстової інформації. Так, вирішенню проблеми розуміння НЗК у ХТ сприятиме вміння актуалізувати всю систему знань про певний НЗК та особливості його використання автором у ХТ. Відтак читач, як мінімум, може отримати знання, які ми називаємо «навколознанням», яке у разі його співвіднесення з контекстом може стати більш чітким.

Таким чином, інтерпретація матеріалу підрозділу 1.2 щодо специфіки НЗК надає змогу змодельовати концептуальний фрейм поняття «невербальний засіб комунікації», який у найзагальнішому вигляді можна репрезентувати за допомогою такої схеми (рис. 1.6).

Отже, вся сукупність життєвих та художніх вражень, спогадів та асоціацій, поданих умовно у слотах (підрозділах) на рис. 1.6, пов'язаних із НЗК, має бути залучена до процесу їх розуміння в ХТ. Тож навіть якщо розуміння певного НЗК не може бути адекватним та повним одразу, реципієнту отримує як мінімум „наволознання” – сукупність усіх асоціацій, пов'язаних з об'єктом розуміння.

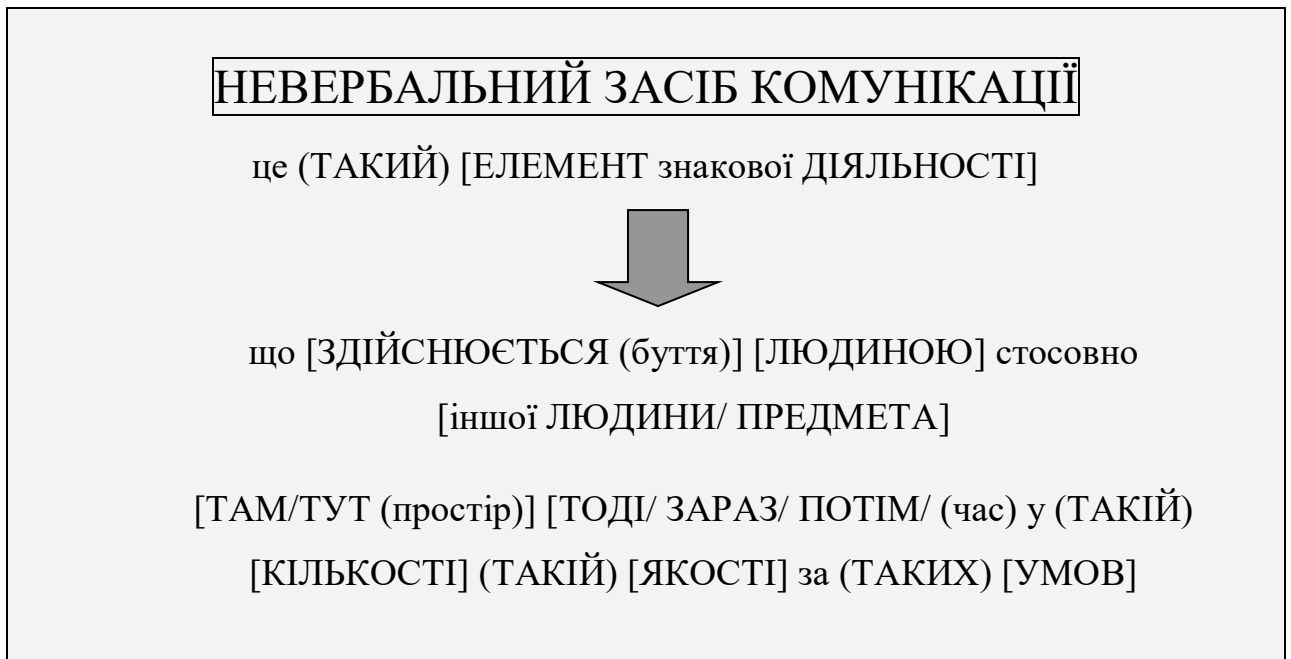


Рис. 1.6. Модель фрейма поняття «невербальний засіб комунікації»

Проблема розуміння НЗК стає особливо актуальною для читачів ХТ іноземною мовою, адже у цьому разі автор та читач є відокремленими один від одного як фактором простору (події, змальовані у творі, мають соціокультурне забарвлення та є знайомими лише представникам певної лінгвокультури), так і фактором часу (події, змальовані автором твору, можуть відбуватися задовго до появи читача на світ).

Відомо, що мінімальна одиниця, необхідна для комунікації, складається із двох учасників (у нашому випадку – автора твору та його читача) та «активізованого знання» кожного з них про світ навколо й самих себе у цьому світі [88, с. 27–31]. Таким чином, читач співвідносить власні знання про певний НЗК із імовірним задумом письменника про цей НЗК (рис.1.7).

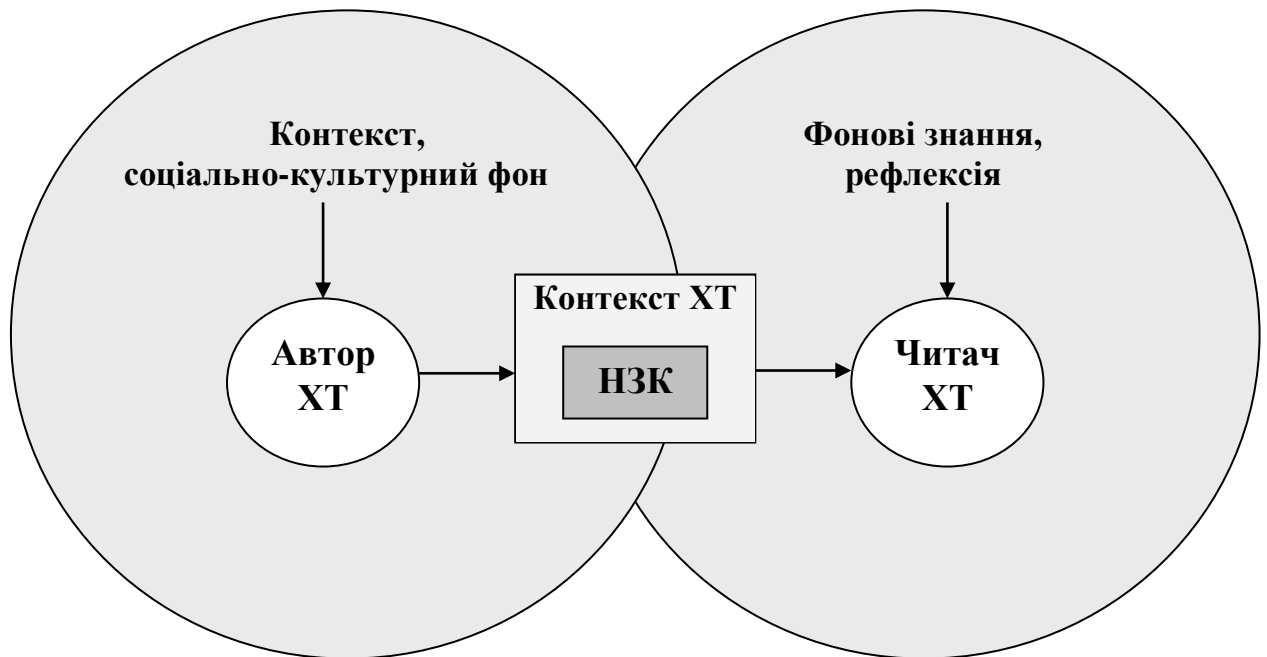


Рис. 1.7. Модель розуміння невербальних засобів комунікації у художніх творах

У методиці навчання ІМ і культур проблемна, пов'язана з наявністю фонду знань, вирішується в процесі формування у студентів системи фонових знань (С. В. Іванов [86], Л. Г. Кожедуб [101], С. Л. Лєдовських [123], Р. П. Мільруд [134], С. І. Сафарян [171], С. К. Фоломкина [209] та ін.), що визначаються як частина знань когнітивної системи комунікантів, що активізується в процесі комунікації та є необхідною для взаєморозуміння, однак не співвідноситься безпосередньо із умовами перебігу процесу спілкування. В рамках методики навчання ІМ фонові знання часто

співвідносяться із систематизованими знаннями, що мають інформаційно-культурологічний характер.

Відомо, що фонові знання не є статичними. У процесі життя людини вони постійно змінюються як у змістовому, так й у функціональному плані, а їх сприйняття визначається віковими, індивідуальними й загально-психологічними особливостями реципієнтів [171, с. 11].

Спираючись на специфіку НЗК та ХТ, ми пропонуємо таку класифікацію фонових знань для їх розуміння в АХТ студентами 3-х курсів ВМНЗ:

1 Психологічні знання

1 Знання про психологію людських стосунків та особливості вираження емоцій.

2 Знання типології НЗК.

3 Знання про особливості застосування та розуміння НЗК у процесі комунікації:

- а) особливості застосування кінетичних засобів;
- б) особливості застосування просодичних засобів;
- в) особливості застосування проксемічних засобів;
- г) особливості, пов'язані з надвербальними засобами.

2 Історико-культурологічні знання

1 Відомості про історичний період, у рамках якого розглядається НЗК:

- а) відомості про політичні умови;
- б) відомості про соціальні умови;
- в) відомості про економічні умови.

2 Відомості про географічні особливості місця, в контексті якого розглядаються НЗК.

3 Відомості про особливості культури, в рамках якої розглядається певний НЗК:

- а) побут зображуваної епохи;
- б) освіта та наука;

- в) традиції та звичаї;
- г) етичні норми;
- д) релігія;
- е) культурні явища.

3 Біографічні знання про автора

- 1 Життєвий шлях автора.
- 2 Світогляд автора.
- 3 Суспільно-політична діяльність письменника.

Отже, враховуючи особливості розуміння НЗК у АХТ, необхідно формувати й далі розвивати у студентів 3-х курсів ВМНЗ такі вміння:

- 1) ідентифікувати НЗК на рівні локального контексту (на рівні фрагмента, в якому зустрічається НЗК) та глобального контексту (на рівні всього твору);
- 2) розпізнавати імпліцитну інформацію, подану за допомогою НКЗ:
 - а) зіставляти власні фонові знання щодо певного НЗК із можливими варіантами його значень у затекстовій реальності художнього твору (термін Л. П. Рудакової);
 - б) зіставляти значення НЗК із локальним та глобальним контекстами.

Наступним фактором, що впливає на ефективність процесу розуміння НЗК в АХТ є суб'єкт сприйняття. Студентів 3-х курсів мовних спеціальностей розглянуто у дослідженні спеціальностей як суб'єктів сприйняття.

З одного боку, відомо, що студентський вік є початковою ланкою кола зрілого віку [85, с. 182]. І. О. Зимня [85, с. 183] зауважує, що порівняно з іншими соціально-психологічними групами студенти вирізняються високим навчальним потенціалом, найбільш активним споживанням культури й високим рівнем пізнавальної мотивації.

У віці 18–20 років у студентів активно розвивається здатність до таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, систематизація, абстракція. Таким чином, створюються передумови для успішної інтерпретації прочитаного матеріалу. Крім того, інтелектуальний розвиток відбувається разом із формуванням особистості в цілому. При цьому, як вважає О. В. Кіршова [96, с. 27], не лише особливості особистості впливають на характер її інтелектуального розвитку, а й закономірності розвитку інтелекту впливають на процес формування особистості, оскільки вони забезпечують формування особистості щодо світоглядних позицій.

Однак, з іншого боку, незважаючи на психологічні передумови успішної навчальної діяльності, власний досвід роботи зі студентами третіх курсів свідчить про нездатність більшості студентів приймати рішення, що стосуються навчальної діяльності, особливо процесу читання художніх творів, який апріорі є індивідуальним, та їхньої несаможиттєвості щодо організації навчальної діяльності. Викладач на сьогодні залишається головним інтерпретатором творів, що читаються, а студенти пасивно виконують запропоновані ним завдання, зазвичай погоджуючись із позицією викладача. Таким чином, інтерпретації, яка по суті є складним індивідуалістичним процесом, що веде до розуміння, не відбувається.

Крім того, студенти сьогодні страждають від так званої проблеми «кліпового сприйняття» («кліпового мислення») [1; 2, с. 165; 210]. Поняття «кліпове сприйняття» визначається як процес відображення великої кількості різних якостей об'єкта без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю й неспорідненістю інформаційного потоку, алогічністю, високою швидкістю переключення між фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини навколишнього світу. Серед причин виникнення проблеми «кліпового сприйняття» К. Г. Фрумкін [210] називає: 1) прискорення темпу життя та пов'язане із цим зростання обсягу інформаційного потоку; 2) постійну потребу в більшій актуальності інформації та швидкості її надходження; 3) збільшення різноманітності

інформації, що надходить; 4) збільшення кількості справ, якими людина займається одночасно.

Неважко зрозуміти, що сучасні студенти третіх курсів – це люди, життя яких із дитинства пов'язане з комп'ютерами й телебаченням, які опиняються, таким чином, в епіцентрі названої проблеми. Дослідники [1; 210], вивчаючи проблему «кліпового сприйняття», стверджують, що останнє є причиною зниження інтересу до навчання, розосередженості уваги, що призводить до виникнення труднощів розуміння під час читання джерел, які оформлені в традиційному, а не сучасному «коміксовому форматі» (коли подана серія малюнків, що супроводжуються невеликим за обсягом текстом), послаблення інтересу до пошуку й формування духовних зв'язків, посилення прагматичного аспекту, домінування індивідуалістичних цінностей тощо.

Підсумовуючи вищеописане, можемо стверджувати, що, незважаючи на позитивні передумови сприйняття студентами третіх курсів такого складного явища, як НЗК в АХТ, вплив кліпової культури ставить під сумнів їхню реальну здатність до вдумливого занурення в текст, уміння аналізувати, думати логічно й творчо. Цей факт ми взяли до уваги в процесі розроблення системи вправ для формування ЛСК у процесі читання АХТ.

Висновки до першого розділу

У розділі проаналізовані підходи до визначення поняття «лінгвосоціокультурна компетентність», проведений аналіз методів формування ЛСК в педагогічній науці, розглянуті вимоги до формування ЛСК у процесі читання АХТ, розглянуті особливості НЗК та їх вербальної репрезентації в АХТ, а також специфіка процесу розуміння НЗК в АХТ.

1 У результаті дослідження встановлено, що ЛСК визначається як складний та багатокомпонентний феномен, до складу якого входять такі субкомпетентності, як соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетентності, кожна з яких розглядається як сукупність певних знань,

навичок та вмінь, а також здатності і готовності до повноцінної участі у процесі міжкультурної комунікації. Доведено, що ЛСК майбутніх філологів не може вважатися повністю сформованою, якщо студенти не здатні розуміти інформацію, яку несуть НЗК в АХТ.

Визначено сутність поняття *«лінгвосоціокультурна компетентність у процесі читання англомовних художніх творів»*, яке розуміємо як обізнаність студентів із типологією невербальних засобів комунікації, специфікою їх вербальної презентації в англомовному художньому творі; сформованість у них навичок і вмінь інтерпретувати художні твори на основі аналізу імпліцитної інформації, носіями якої є невербальні засоби комунікації.

2 Аналіз праць з проблем невербальної комунікації дозволив дати авторське визначення поняття *«невербальні засоби комунікації у творах художньої літератури»*, під яким у цьому дослідженні пропонуємо розуміти вербалізовану в ХТ сукупність комунікативно значущих немовленнєвих компонентів, що описують жестово-рухову діяльність персонажів, їхню голосову активність, просторові та часові особливості процесу комунікації, а також такі декоративні елементи, як одяг, аксесуари, стиль зачіски, макіяж тощо, та ольфакторні (нюхові) характеристики. При цьому НЗК розглядаються як інтегрована частина комунікативного процесу, смислове навантаження яких може перевищувати інформативність мовленнєвих засобів.

3 Уточнено функції, які виконують НЗК у творі художньої літератури (вираження емоцій, вираження міжособистісних стосунків, супроводження мовлення, заміщення мовлення, відображення фізичного стану, соціального стану особистості та ритуальна), та місце НЗК у АХТ (в діалогах, що відбуваються між персонажами, а також у процесі опису автором зовнішнього вигляду та поведінки героїв твору).

4 Узагальнено типологію НЗК відповідно до критеріїв «фізична природа продукування НЗК»: 1) НЗК, що описують жестово-рухову діяльність; 2) НЗК, що описують голосову діяльність; 3) НЗК як зовнішні

характеристики персонажів та «значущість НЗК»: 1) відповідно до контексту, в якому знаходяться НЗК (стандартні комунікативні та ситуативні комунікативні) та 2) відповідно до ступеня загальнокультурної значущості НЗК (універсальні; національно-специфічні (етноспецифічні); індивідуально означені (авторські) НЗК).

5 Розглянуто особливості мовних репрезентацій НЗК у тексті, що зустрічаються експліцитно або імпліцитно у вигляді слова, словосполучення, фрази та надфразової єдності. Крім того, номінативні одиниці, що репрезентують НЗК, можуть маркуватися в тексті за ступенем інтенсивності та експресивності значення (метафора, порівняння, метонімія, епітет). Відмічено, що окремої уваги потребують НЗК, що репрезентовані за допомогою фразеологічних, а також ономастичних одиниць (онімів).

6 Проаналізовано специфіку розуміння НЗК в АХТ, а саме об'єкта, суб'єкта та самого процесу розуміння. Труднощі сприйняття НЗК як об'єкта полягають у тому, що сприйняття його як знака відбувається спочатку на рівні форми (денотативного значення) з подальшим розумінням закодованого в цю форму імпліцитного значення. Крім того, процес сприйняття форми та змісту НЗК ускладнюється їх вербальним кодуванням у художньому творі. Специфікою цього процесу, що пов'язана із особливостями суб'єктів навчання (студентів старших курсів вищих мовних навчальних закладів), є значний вплив кліпової культури та формування у них внаслідок цього кліпового сприйняття.

7 У роботі виділені такі етапи сприйняття невербальних засобів комунікації в тексті: 1) ідентифікація НЗК у тексті як мовного знака; 2) розуміння денотативного (поверхневого) значення НЗК; 3) співвіднесеність денотативного значення НЗК у тексті із локальним контекстом; 4) співвіднесеність значення НЗК із власним фондом знань; 5) розуміння імпліцитного (глибинного) значення НЗК у творі; 6) сприйняття НЗК на рівні глобального контексту та визначення його впливу на загальний перебіг подій.

8 Розглянуті теоретичні питання дали змогу визначити основні труднощі формування знань, навичок та вмінь розуміння НЗК як складника ЛСК у процесі читання, серед яких: 1) множинність видового складу НЗК; 2) соціокультурна забарвленість НЗК; 3) індивідуально-авторська специфіка вираження НЗК в АХТ; 4) наявність у реципієнта системи минулих (фонових) знань; 5) уміння виводити значення НЗК із локального та глобального контекстів.

Основні матеріали першого розділу опубліковані в працях [69; 70; 74; 75; 76; 77; 78].

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Теоретичні засади, розглянуті у попередньому розділі, дають підстави систематизувати принципи та описати процедуру відбору навчального текстового матеріалу, визначити етапи формування, розробити систему вправ та модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

2.1 Відбір текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англomовних художніх творів

Однією з передумов ефективності формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ є відбір та впорядкування матеріалу для навчання, що, у свою чергу, передбачає вирішення проблеми визначення принципів його відбору.

Зауважимо одразу, що відповідно до визначення «навчального матеріалу» [3, с. 335] в рамках цього дослідження ми розуміємо його як «...спеціально відібраний та методично організований матеріал, який підлягає презентації та засвоєнню в процесі навчання та містить писемні тексти з наявною в них інформацією про НЗК та факти невербальної поведінки комунікантів у реаліях країни, мова якої вивчається».

Крім того, оскільки в методичній літературі термін «принципи» зустрічається паралельно із термінами «критерії» та «вимоги», виникає необхідність уточнити зазначені поняття. «Принципи відбору» (від лат. *principium* – основа, початок) визначаються як співвіднесені з вихідними положеннями відбору *вимоги* до якостей одиниць. Тоді як «критерії відбору»

(від грец. *kritērion* – засіб для судження) є основними *ознаками*, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою його використання або невикористання як навчального матеріалу відповідно до конкретних цілей навчання [27, с. 116]. На думку Б. А. Лапідуса [121, с. 48], поняття «принцип» є ширшим порівняно із критерієм. Отже, як бачимо, «принципи» є синонімічними щодо терміна «вимоги», тоді як поняття «критерії» та «принципи» необхідно розмежовувати. Зазначимо, що нашою метою є визначення саме принципів (вимог), які мають обов'язково враховуватись у процесі відбору текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів знань, навичок та вмінь розуміння НЗК як складника ЛСК у процесі читання АХТ. При цьому при визначенні згаданих принципів (вимог) використовувалися результати проведеного в рамках дисертаційного дослідження опитування.

Аналіз Програми, що передбачає вивчення АХТ упродовж усього курсу навчання у ВМНЗ, урахування сучасних лінгвістичних досліджень з проблем невербальної комунікації, а також власний досвід роботи з текстами, дозволив зробити висновок про доцільність використання саме АХТ для навчання майбутніх філологів розуміння НЗК з метою формування ЛСК. Відомо, що художній твір, хоча й належить до «вторинної дійсності» (такої, що є дещо суб'єктивованою, адже створена автором), також є частиною дійсності первинної (реального життя), а персонажі художніх творів, які існують у цій вторинній дійсності, також належать і до дійсності первинної [190, с. 27]. Таким чином, комунікативні події, відображені у ХТ, можуть розглядатися як «детальні транскрипти комунікативного процесу», а письменник, у свою чергу, як «кваліфікований інформатор, який відображає не лише вербальну взаємодію комунікантів, а й невербальні варіації їхньої поведінки» [190, с. 26].

Зважаючи на вищевикладене, АХТ потрібно сприймати в дослідженні, з одного боку, як «витвір мовленнєво-творчого процесу, який є завершеним, об'єктивованим у формі письмового документа та складається з заголовка й

низки основних одиниць, об'єднаних різними типами лексичних, граматичних, логічних, стилістичних зв'язків, має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову» [42, с. 18], а з іншого – як контекст існування НЗК, взірць ситуативнообумовленої немовленнєвої поведінки. Отже, у процесі розроблення принципів відбору матеріалів для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, необхідним, на наш погляд, є врахування як специфічних особливостей та потенцій художнього твору, так і особливостей конкретно НЗК, а саме: 1) типового складу (підрозділ 1.2); 2) специфіки процесу їх розуміння у тексті (підрозділ 1.3); 3) способів їх вербальної репрезентації (підрозділ 1.4).

З метою розроблення принципів відбору матеріалів для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ ми проаналізували праці, в яких розглядалися питання відбору текстів для навчання читання (О. Б. Бессерт [19], С. Г. Вавіліна [32], С. Л. Ледовских [123]), а також праці, що безпосередньо присвячені відбору творів художньої літератури (Т. О. Вдовіна [35], Л. П. Смелякова [182; 183], В. В. Черниш [216]). Крім того, зважаючи на віднесеність НЗК до нелінгвістичного складника у структурі соціокультурного компонента в рамках методики навчання ІМ і культур, були взяті до уваги принципи відбору навчальних матеріалів для формування ЛСК (М. Л. Писанко [154], Г. І. Подосиннікова [158; 159], С. І. Шукліна [223], Н. О. Шевцова [219]), а також принципи відбору НЗК для навчання різних видів мовленнєвої діяльності (Н. Г. Баженова [12], С. В. Соколова [186]).

Зазначимо одразу, що попри вагомий внесок науковців у вирішення проблеми відбору матеріалів для читання, питання відбору матеріалів для навчання майбутніх розуміння НЗК у процесі читання АХТ залишається досі не вирішеним. Отже, нашою метою є уточнення принципів відбору матеріалів для навчання майбутніх розуміння НЗК у процесі читання АХТ.

Важливо пам'ятати, що під час здійснення відбору матеріалів для навчання необхідно враховувати такі фактори, як: 1) мета навчання;

2) вимоги Програми; 3) наявні умови навчання; 4) особистісні інтереси суб'єктів навчання; 5) мовленнєвий та соціокультурний досвід суб'єктів навчання наявний на даний момент [22, с. 65; 121, с. 31; 130, с. 14–15]. Таким чином, розглядаючи процес навчання майбутніх філологів розуміння НЗК в АХТ, необхідно зважати на такі фактори:

- 1) мету навчання, а саме розуміння студентами НЗК в АХТ;
- 2) вимоги Програми: а) щодо сформованості у студентів 3-х курсів рецептивних навичок та вмінь читання [163, с.83, 97]; б) щодо змісту нелінгвістичного складника (а саме НЗК) у структурі ЛСК [163, с.7, 76, 91–92];
- 3) умови організації навчання (аудиторна та позааудиторна робота в рамках курсу домашнього читання; самостійна, парна або групова робота);
- 4) інтереси студентів 3-х курсів факультетів іноземних мов ВМНЗ;
- 5) фонові знання щодо НЗК та культурно-специфічних правил і норм їх використання в іншій країні, наявні у студентів 3-х курсів.

Перейдемо безпосередньо до принципів відбору матеріалів для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ. Зауважимо, що принципи відбору текстового матеріалу що пов'язані з урахуванням особливостей та потенцій ХТ, ґрунтуються на концепції відбору, розробленій Л. П. Смеляковою [183]. Відповідно до цієї концепції мотиваційні, змістові та мовностилістичні характеристики художнього твору мають обов'язково бути взяті до уваги.

У дослідженні ці принципи розглядаються як система, що складається з двох груп: 1) *загальні принципи, пов'язані з урахуванням особливостей та потенцій ХТ*; 2) *специфічні принципи – уточнювальні, що є підпорядкованими принципу соціокультурної цінності*.

Принципи, що входять до вищезазначених груп, потрібно розглядати у такій системі:

- 1) принцип автентичності текстового матеріалу;
- 2) принцип доступності навчального текстового матеріалу;

- 3) принцип естетичного впливу на читача;
- 4) принцип соціокультурної цінності:
 - 4.1) принцип концентрованої презентації НЗК у фрагментах АХТ;
 - 4.2) принцип вживаності та поширеності НЗК у представників інших лінгвокультур;
 - 4.3) принцип відбору НЗК за характером їх презентації в тексті;
 - 4.4) принцип відбору НЗК за смисловим навантаженням, яке вони несуть у творі;
- 5) ситуативно-тематичний принцип;
- б) принцип новизни та сучасності.

Надамо характеристику зазначеним принципам.

Базовою вимогою до відбору текстів для читання у сучасній методиці викладання ІМ є їх *автентичність* [19, с. 83; 140, с. 11; 200, с. 88; 220, с. 54–55]. Автентичним називається будь-який усний або письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови та не є адаптованим до потреб суб'єктів навчання [3, с. 25–26].

Отже, відповідно до *принципу автентичності* навчальні матеріали мають бути оригінальними, не адаптованими до потреб конкретного суб'єкта навчання продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови. Лише за наявності таких характеристик навчальних матеріалів можна навчити студентів розуміти та продукувати власне мовлення, адекватне з позицій мовних, соціокультурних, прагматичних, психологічних та інших норм, що існують у певній мовній спільноті [200, с. 82–83].

Про переваги використання автентичних текстів у навчальному процесі свідчать такі факти [140, с. 11–16]: 1) адаптовані тексти втрачають особливі характеристики тексту як комунікативної одиниці, авторську індивідуальність та національну специфіку; 2) використання штучно створених навчальних текстів може у подальшому утруднювати сприйняття реципієнтами автентичних текстів; 3) автентичні тексти є різними за стилем та тематикою, а отже, робота з ними викликає у суб'єктів навчання природну

зацікавленість; 4) автентичні тексти є оптимальним засобом вивчення особливостей культури країни цільової мови; 5) автентичні тексти ілюструють функціонування мови у формі, притаманній її носіям.

Додамо, що практика використання автентичних текстів у навчальному процесі має значний мотиваційний вплив, адже оригінальні тексти сприймаються суб'єктами навчання як більш достовірні та цікава інформація для подальшого обміну думками [19, с. 84–85; 130, с. 3], а також є певною компенсацією для того, хто вивчає іноземну мову, надаючи впевненість у власних силах, адже «... усі намагання не є марними, якщо я розумію текст, який не є створеним спеціально для мене...» [189, с. 26–31].

Теза про важливість використання саме автентичних текстів для навчання іншомовного читання підтримується також у роботі М. Д. Стрекалової [197, с. 8], яка стверджує, що саме ця характеристика „гарантує читачеві зустріч із застосуванням (у російському варіанті авторкою використаний термін «бытование») мови у різних реальних життєвих ситуаціях”.

Бессерт О. Б. [19, с. 85] додає до очевидних переваг автентичних текстів те, що вони можуть ефективно доповнити існуючі навчальні посібники.

Конкретизуючи потенції автентичного ХТ для навчання розуміння студентами мовних спеціальностей репрезентованих у них НЗК, зазначимо, що художні твори: а) пропонують реципієнтові певні поведінкові моделі, які можуть бути прийнятими ним та пізніше відтвореними у ситуаціях реального міжкультурного спілкування; б) демонструють невербальну поведінку персонажів у відповідному соціокультурному контексті; в) обов'язково містять конфлікт(и), що мотивують героїв твору на вирішення проблем, а отже, використання НЗК з урахуванням комунікативної ситуації; г) передають інформацію щодо НЗК, закодовану у вербальну форму, декодування якої сприяє розвитку навичок впізнання соціокультурної інформації; д) містять ситуації повсякденного спілкування, що формують уявлення реципієнта про спосіб життя різних соціальних груп.

Зрозуміло, що, визначивши на початку нашого дослідження АХТ як найбільш перспективний тип тексту для навчання майбутніх філологів розуміння НЗК, ми одразу обрали автентичне джерело відбору навчального матеріалу, оскільки створений носіями мови для задоволення інтелектуальних, духовних та соціальних потреб носіїв мови АХТ є абсолютно автентичним. Однак проблема автентичності в рамках нашого дослідження вимагає вирішення питання про ступінь автентичності ХТ, що пов'язане із обранням конкретного літературного жанру. Зупинимось на цьому питанні.

З огляду на існування значної кількості жанрів виникає необхідність уточнити жанр літературного твору, що може бути обраним для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ. Власний досвід роботи із творами художньої літератури дозволяє зробити висновок, що саме роман (великий епічний жанр, основу якого становить зображення приватного життя людини в нерозривному зв'язку із суспільним розвитком [40, с. 264]), вміщує найбільшу кількість ситуацій, що описують невербальну значущу поведінку героїв відповідно до виконання ними певних конвенційних ролей у кожному конкретному випадку [240, с. 63]. Характерними ознаками роману є розгалуженість сюжетних ліній, детальне розкриття життєвих доль багатьох героїв упродовж тривалого часу, а іноді й усього життєвого шляху, завдяки чому глибоко розкривається історія формування їхніх характерів. Крім того, герої у романах зображені як у суспільних взаєминах та побуті, так і наодинці з власними проблемами, що розкриває їхній психологічний стан та настрої [40, с. 264]. Як відмічалось раніше (див. підрозділ 1.1), автори сучасних літературних творів використовують так званий метод непрямої характеристики, використовуючи саме опис невербальної поведінки своїх персонажів для розкриття їхніх характерів, емоційних станів тощо.

Оскільки роман характеризується великим обсягом, а кількість прикладів НЗК на розділ (або сторінку) може коливатися відповідно до потреб автора, вважаємо недоцільним і навіть неможливим (зважаючи на

часовий ліміт академічних занять) використовувати роман у повному обсязі як матеріал для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

Опрацювання питання анкетування, присвячене способу, яким студенти читають текст, готуючись до занять із домашнього читання, доводить, що переважна більшість, а точніше, 86,8 % студентів, вважає найбільш зручним прочитати одразу весь текст і лише 13,2 % читають текст невеличкими порціями протягом декількох днів. Такі результати, з одного боку, можуть бути пояснені великою завантаженістю студентів та нестачею часу, що унеможливорює заняття домашнім читанням упродовж кількох днів. З іншого боку, читання всього тексту одразу є методично більш правильним, адже забезпечує миттєве (одночасне) сприйняття читачем інформації, закодованої в тексті, що сприяє виникненню первинної безпосередньої реакції [183, с. 14–15].

Отже, об'єктом відбору в нашому випадку є не повний роман, а його фрагмент – контекст існування НЗК. Такий підхід до проблеми вимагає вирішення проблеми ступеня автентичності текстів для навчання.

Разом з тим на сьогодні питання про ступінь автентичності ХТ не є остаточно вирішеним. Багато методистів віддають перевагу повністю автентичним текстам. Однак, на думку інших, істинно автентичні матеріали можуть виявитися дещо складними для навчання ІМ та не завжди відповідати завданням навчання [19, с. 84–86; 187, с. 153–154; 200, с. 89]. На думку Є. Д. Матрона [129, с. 65–66] та О. М. Солововой [187, с. 153], саме викладач має визначити, чи збігатимуться межі відібраних уривків із межами авторського тексту. Таким чином, науковці визнають можливість спеціальної методичної адаптації відібраного автентичного мовленнєвого матеріалу без втрати його автентичності для зручності використання у навчальному процесі.

Халеева І. І. розрізняє два типи автентичності текстів: 1) автентичні (повністю оригінальні тексти, створені носіями мови для носіїв мови у

реальних умовах, а не задля навчальної ситуації); 2) напівавтентичні (адаптовані для навчальних цілей шляхом скорочення або компіляції) [211, с. 193].

У свою чергу, О. Б. Тарнопольський [200, с. 101] виділяє три типи навчальних текстів: 1) істинні (що беруть із автентичного контексту без будь-яких змін); 2) адаптовані/ модельовані (що базуються на автентичних, проте були створені зі значними мовними спрощеннями відповідно до потреб навчання) та 3) синтезовані (створені шляхом незначної зміни автентичних текстів задля їх найбільшого пристосування до потреб навчання).

Для методичної адаптації автентичних творів О. Б. Тарнопольський [200 с. 89, 101–102] пропонує використовувати так звану процедуру синтезування, за якої відібраний матеріал не позбавляють властивостей автентичності, але роблять більш придатним для використання у навчальному процесі. Відповідно до цього моделювання синтезованих текстів відбувається шляхом скорочення автентичного оригіналу (вилучення з нього фрагментів, які є або складними для суб'єктів навчання або не становлять істотного інтересу).

Отже, ми відібрали фрагменти сучасних англомовних романів без втрати таких їх властивостей з точки зору структурно-сислової організації, як цілісність, зв'язність та композиційно-логічна завершеність. АХТ були адаптовані шляхом їх скорочення для потреб навчання студентів мовних спеціальностей розуміння НЗК та є цілісними уривками в рамках певної сюжетної лінії, що мають свої крайні точки – початок та кінець.

Обґрунтування доцільності використання не повного ХТ, а його фрагмента, на нашу думку, потребує уточнення щодо обсягу цього фрагмента. Вважаємо логічним далі розглянути *принцип доступності навчального текстового матеріалу*, що пов'язується з вимогами до обсягу текстів для читання.

Нагадаємо, що навчання розуміння НЗК в АХТ вимагає від студентів умінь вивчаючого читання, що передбачає детальне/глобальне розуміння

інформації, наведеної у творі, а також вилучення конкретної соціокультурної інформації [132, с. 437]. Виконання певних дій із текстом у режимі вивчаючого читання потребує достатньої кількості часу.

З метою визначення обсягу текстів для навчання розуміння НЗК та оптимального часового проміжку, у який має проходити робота над ним, ми звернулися до анкетування студентів.

Результати проведеного опитування показали, що близько 49,5 % від загальної кількості опитаних студентів читають більше ніж 25–30 сторінок художнього тексту, що задають для проведення одного заняття з домашнього читання. Час, що студенти витрачають на таке читання тексту, становить у середньому 1–2 години. Як бачимо з результатів опитування, більшість студентів використовує для занять із домашнього читання швидко ознайомлювальне читання, а іноді й узагалі просто перекладає текст, не маючи чіткої комунікативної настанови.

Разом з тим, вивчаюче читання повинне здійснюватись у повільному темпі – 50–60 слів/хв [132, с. 378]. Ураховуючи те, що кількість слів на сторінці художнього твору становить у середньому 320 слів, студент для підготовки до занять із домашнього читання, відповідно до кредитно-модульної системи, має максимально точно й повно зрозуміти та критично осмислити не більш ніж 11 сторінок тексту за одну годину. З огляду на те, що зазвичай студенти виконують одночасно із читанням ще й завдання до тексту, кількість сторінок має бути зменшена.

Отже, визначаючи кількість сторінок у фрагментах, що відбираються для формування знань, навичок та вмінь розуміння НЗК як складника ЛСК у процесі читання АХТ, ми виходили з такого. По-перше, обсяг текстів для вдумливого домашнього читання не має перевищувати 11 сторінок. По-друге, у переважній більшості літературних творів ситуації, у які потрапляють герої, розвиваються здебільшого циклічно та мають усі структурні компоненти повного літературного твору. Зручним для відбору тексту є те, що опис подібних ситуацій зазвичай займає в автора приблизно 8–10

сторінок, що робить відбір таких фрагментів надзвичайно ефективним як з точки зору визначення кількісних параметрів тексту (а саме його обсягу), так і відповідно до його якісних характеристик (збереження цілісності композиції та наявності важливих естетичних компонентів).

Присвятивши достатню увагу кількісним характеристикам АХТ, повернемося до розгляду якісних параметрів фрагментів АХТ для формування ЛСК в їх контексті.

Важливим принципом відбору текстового матеріалу є *принцип урахування естетичного впливу на читача*, що відображає відбір іншомовних ХТ відповідно до їх потенціалу викликати в читача естетичну реакцію, надавати духовно-естетичну насолоду та збагачувати його внутрішній світ (на відміну від нехудожніх творів, основною функцією яких є інформування) [183, с. 13].

Услід за А. Д. Демкіним [59] ми розглядаємо *естетичну реакцію* як багатокомпонентну психофізіологічну поведінкову особистісну реакцію. Остання виникає у відповідь на сприйняття сенсорними каналами людини багатосарових стимулів, що містяться у ХТ та мають особливі естетичні властивості. Такими стимулами-подразниками, свідомо та навмисно організованими авторами у певний спосіб, є наявні у ХТ естетично значущі змістові та образні компоненти, такі як назва твору, сюжетна лінія, герої, авторська модальність, манера викладу твору та текстова тональність [183, с. 16]. Л. П. Смелякова [183, с. 25] пропонує частковий перелік основних якостей естетично значущих змістових та образних компонентів ХТ (азначаючи, що їх вичерпний аналіз є неможливим), серед яких: наявність привабливого заголовка, гостра сюжетна лінія, цікава фабула, наявність у сюжеті детективних елементів, психологічна глибина розкриття персонажів, їхня архетиповість, національна самобутність, привабливість та емоційний вплив, який вони чинять на читача, динамічність оповідання, ритмічність чергування способів оповіді та композиційно-мовленневих форм,

майстерність композиції, імпліцитна авторська модальність, відсутність дидактичності, виразність стилю, манери, яскравість, благозвучність тощо.

Серед функцій, що виконують зазначені вище естетично значущі компоненти в процесі сприйняття іншомовного ХТ, Л. П. Смелякова [183, с. 18] виділяє: 1) управління процесом сприйняття; 2) утримання уваги; 3) активізацію сприйняття; 4) утримання напруженості; 5) зацікавлення читача; б) створення емоційного настрою, стимулювання естетичної реакції на ТХЛ.

У свою чергу, естетична реакція характеризується [59]: 1) високим ступенем довільної концентрації уваги на носієві естетичних стимулів; 2) різною мірою вилучення з потоку сприйняття навколишньої дійсності; 3) вилученням з потоку оцінки й переживань з приводу подій минулого та можливого майбутнього зі збереженням активних сторожових зон свідомості, 4) динамікою емоційної дистанції від носія естетичних стимулів; 5) переживанням відчуття задоволення під час контакту з носієм естетичного стимулу без усвідомлення джерела задоволення та бажання мати його.

Таким чином, унаслідок естетичної реакції відбувається вироблення естетичного судження, здійснення дій наближення або віддалення від носія естетичного стимулу, емоційна реакція входження в достатньо стійкий емоційний стан різної тривалості й інтенсивності (до глибинних переживань або навіть змінених станів свідомості) з можливістю повторного входження в такий стан при зверненні до оригіналу естетичного стимулу, його символа-замінника або до внутрішньої репродукції естетичного символа, виникнення почуття цілісності та збільшення власних можливостей.

Як бачимо, естетична реакція відрізняється від звичайної реакції на візуальні стимули. Людина не лише репродукує отримані образи, а й активно додає нових суб'єктивних значень та створює візуальні моделі, що становлять «комплекс реконструкції первинного сприйняття об'єкта та його суб'єктивного емоційно-сміслового забарвлення та оцінки, на базі власного суб'єктивованого життєвого досвіду та наявних фонових знань» [59].

Відомо, що вплив, що здійснює певний ХТ на людину, може бути розглянутий на кількох рівнях, які відрізняються за силою впливу, механізмами передачі сигналів та механізмами сприйняття. Так, на першому рівні відбувається вплив фактичного змісту (фактологічної, знакової, асоціативної символіки) на читача. На другому можна спостерігати естетичний вплив рівня якості твору, коли відбувається так званий запуск індивідуальних усвідомлених асоціацій, що викликають певний стійкий емоційний настрій. Третій рівень передбачає сприйняття так званого прототипу, або архетипу, що є «закладеним» у ХТ і сприймається на рівні неусвідомлених поєднань різних параметрів ХТ. При цьому виникає можливість активації «генетичної» пам'яті читача та його входження у змінений стан свідомості. У такому разі читач навіть отримує можливість позбавитися своїх комплексів, відчувати духовне полегшення, своєрідний стан катарсису.

З метою методичної класифікації творів, відібраних за принципом естетичного впливу на читача, Л. П. Смелякова [183, с. 26] виділяє три групи, до складу яких входять ХТ із: 1) великим, 2) середнім або 3) відносно невеликим потенціалом естетичного впливу на читача. Авторка зауважує, що у навчальному процесі перевагу потрібно віддавати двом першим групам, а саме ТХЛ з великим та середнім потенціалами естетичного впливу [183, с. 26].

Зрозумілим є той факт, що неможливо зробити висновок про ступінь естетичного впливу на майбутніх філологів саме фрагментів ХТ з огляду на їх невеликий обсяг та «вирваність» із загального контексту, що робить необхідним використання результатів методичного аналізу викладачем естетичного потенціалу художнього твору загалом.

Висновки щодо того чи іншого ступеня естетичного впливу ХТ на читача ми зробили на базі наявних відгуків про ту чи іншу книгу авторитетних літераторів, критиків, інших письменників, які можуть бути знайдені на сайтах самих письменників, а також на сайтах поважних видань,

таких як *The Washington Post* (<http://www.washingtonpost.com/>), *The Boston Globe* (<http://www.bostonglobe.com/>), *The New York Times* (<http://www.nytimes.com/>), *Kirkus Reviews* (<https://www.kirkusreviews.com/>), *Publisher's Weekly* (<http://www.publishersweekly.com/>), електронних сторінках критичних обзорів *Booklist* (<http://www.booklistonline.com/>) тощо, та узагальненого власного суб'єктивного досвіду роботи із ТХЛ під час занять із практики англійської мови та літератури Англії та США, що обов'язково супроводжувався методичним осмисленням та оцінкою естетичних властивостей ТХЛ.

Як приклад розглянемо процес вибору роману відомої сучасної американської письменниці Джоді Піколт *Handle With Care* (*Користуйся з обережністю*) для навчання студентів мовних спеціальностей розуміння НЗК відповідно до потенціалу його естетичного впливу. Відмітимо, що, крім власного аналізу, ми також користувались оцінками цього твору на сайті авторки (<http://jodipicoult.com/>) іншими письменниками – авторитетними персоналіями літературного світу, такими як Стівен Кінг та Перрі Клас.

Так, С. Кінг зазначає, що роман Джоді Піколт *Handle With Care* не є черговим пересічним жіночим романом. Він є твором, у якому йдеться про проблеми типової американської родини, що потрапила у складну ситуацію. С. Кінг називає *Handle With Care* медичним та юридичним трилером, що висвітлює американські архетипи. Стиль авторки С. Кінг оцінює на «відмінно» та визнає її талант, що не сходить до мильних опер: “You men out there who think Ms. Picoult is a chick thing need to get with the program. Her books are an everyone thing, and the current offering about a little girl whose bones are so brittle that they break almost at a puff of wind is her best since *My Sister's Keeper*. It's a legal / medical thriller, but at bottom it's a story about the American heart of darkness: a small-town marriage under stress. Picoult writes with unassuming brilliance and never descends into soap opera...”.

Думка письменниці П. Клас заслуговує на особливу увагу, адже, крім таланту письменництва, вона є практикуючим лікарем, яка постійно

стикається із проблемами хворих, їхніми хвилюваннями й бідами, тобто всім тим, про що пише Джоді Піколт у “*Handle With Care*”. П. Клас високо оцінює персонажів, створених авторкою: “*Handle With Care*” is a great read, with strong characters, an exciting lawsuit to pull you along and really good use of the medical context. Picoult does a terrific job of evoking OI and its peculiarities...”.

До того ж, нами були проаналізовані відгуки на роман Джоді Піколт на сайтах таких видань, як:

1) *The Washington Post* (“It’s well written, it’s conscientiously researched and, most important, it presents a character who is a child instead of a disability personified...”*Handle With Care*” is a great read, with strong characters, an exciting lawsuit to pull you along and really good use of the medical context...”);

2) *Booklist* (“Picoult has carved an impressive niche in the topical family drama genre, tackling medical ethics, faith, and the law... In her customary fashion, Picoult probes sensitive issues with empathy and compassion”);

3) *Kirkus Reviews* (“Told through multiple points of view, this suspenseful story explores questions of medical ethics and personal choice, pinpointing the fragile and delicate fault lines that span out from personal tragedy and disability”);

4) *Publisher’s Weekly* (“Perennial bestseller Picoult delivers another engrossing family drama... Picoult individualizes the alternating voices of the narrators more believably than she has previously, and weaves in subplots to underscore the themes of hope, regret, identity and family, leading up to her signature closing twists”);

5) *BookPage magazine* (“*Handle With Care*” is everything faithful readers would expect from Picoult, handled in her thoughtful, elegiac prose... provocative and complex”).

Підсумовуючи відгуки на вищезгаданих сайтах, констатуємо наявність у романі Джоді Піколт “*Handle With Care*” («*Користуйся з обережністю*») цікавого заголовка (який, як з’ясується пізніше, має подвійний смисл), цікавої розгалуженої сюжетної лінії, детективних перипетій, неймовірного психологізму та драматизму при розкритті характерів персонажів, опису

їхньої національної самобутності, динамічності оповіді, майстерності композиції та імпліцитної авторської модальності. Таким чином, зрозумілим є той факт, що цей твір має обов'язково бути внесеним до переліку АХТ для їх читання студентами мовних спеціальностей як такий, що належить до групи творів із високим потенціалом естетичного впливу на читача.

Зазначимо, що подібний якісний аналіз проходили всі АХТ, які потрапляли у фокус нашої уваги під час проведення процедури відбору фрагментів АХТ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання.

Наступним у дослідженні розглянемо *принцип соціокультурної цінності ХТ*, відповідно до якого ХТ мають бути відібраними з урахуванням соціокультурної інформації, що в них міститься, яка відображає найактуальніші факти дійсності країни, мова якої вивчається, а отже, надає можливість створити найбільш повну картину світу про стиль та спосіб життя людей–носіїв мови й культури, їхні традиції та звичаї, ідеали, цінності, норми поведінки [183, с. 27]

Методисти Л. П. Смелякова [183], Л. П. Рудакова [168], О. М. Соловова [187], С. Г. Тер-Мінасова [203] визнають, що за умов відсутності природного мовленнєвого середовища ХТ відіграє чи не головну роль у пізнанні іншокультурної дійсності. ХТ може слугувати інструментом формування складників соціокультурної компетентності того, хто вивчає ІМ, адже вони відбивають цілісні фрагменти дійсності [183, с. 29], а також є джерелами лінгвокраїнознавчої інформації, яка на відміну від готової, отриманої на теоретичному курсі з країнознавства, видобувається студентом самостійно в процесі читання. Л. П. Смелякова [183, с. 27] зазначає, що сьогодні, коли ідея про цілісність світу та визнання загальнолюдських цінностей набуває особливого значення, випускники ВМНЗ у процесі навчання мають сформувати таке ставлення до країни, мова якої вивчається, яке пронизане прагненням до пізнання особливостей її життя та емоційної співучасті в ньому.

Зауважимо, що оскільки об'єктом дослідження є конкретно НЗК в АХТ, поняття соціокультурної інформації ми свідомо звужуємо до розгляду лише нелінгвістичного складника у структурі лінгвосоціокультурного компонента, а саме НЗК, класифікація яких подана в п. 1.2.

Відбір фрагментів АХТ для навчання майбутніх філологів розуміння НЗК відбувався з урахуванням результатів кількісного та якісного аналізу останніх. Так, кількісний аналіз передбачав визначення кількості індивідуальних НЗК або їх кластерів у певному фрагменті АХТ, коли інформація про героїв, їхні емоційні стани та стосунки з іншими персонажами надається автором тексту переважно імпліцитно, шляхом кодування останніх за допомогою номінацій НЗК. Пріоритетом для відбору фрагментів слугувала концентрація НЗК у певному фрагменті тексту.

Якісний аналіз фрагментів АХТ містив розгляд типів НЗК, характеру смислового навантаження, яку вони несуть у творі, та можливість їх інтерпретації для визначення закодованого в них авторського ставлення до того чи іншого персонажа або його/її поведінкових особливостей.

Отже, у ході виявлення соціокультурних потенцій певного АХТ відповідно до завдань дослідження були визначені такі принципи відбору НЗК: 1) принцип концентрованої презентації НЗК у фрагментах АХТ; 2) принцип вживаності та поширеності НЗК у представників інших лінгвокультур; 3) принцип відбору НЗК за характером їх презентації в тексті; 4) принцип відбору НЗК за смисловим навантаженням, яке вони несуть у творі.

Принцип концентрованої презентації НЗК у фрагментах АХТ передбачає відбір таких уривків текстового матеріалу, які містять найбільшу кількість потрібних для навчання об'єктів.

Принцип вживаності та поширеності полягає у відборі фрагментів текстів, що містять найбільш представлені типи НЗК та ситуації їх використання носіями цільової мови. По суті, цей принцип конкретизує принцип відповідності комунікативним потребам та реалізує вимогу

орієнтації на сучасне життя країни, мова якої вивчається [38, с. 143–145]. Зрозуміло, що типи НЗК репрезентовані в АХТ за допомогою відповідних номінацій, що є поширеними в англомовних лінгвокультурах мають бути обов'язково засвоєними студентами у той час, коли типи НЗК, які зустрічаються одноразово, можуть не входити до змісту навчання.

Принцип відбору НЗК за характером їх презентації в тексті корелює з вокабулярно-стилістичним принципом [183, с. 69–85], що робить необхідним урахування мовних і стилістичних потенцій тексту в їх співвіднесенні з лексиконом мовної особистості, тобто її вербально-семантичним рівнем. Розглядаючи особливості вербальної презентації НЗК у тексті (див. матеріали підрозділу 1.3), можна зробити висновок, що відбиратися мають такі НЗК, які відбивають сучасні тенденції й вербальний менталітет представників лінгвокогнітивного суспільства, мова якого вивчається.

Принцип відбору НЗК за смисловим навантаженням, яке вони несуть у творі, передбачає відбір таких номінацій НЗК, що допомагають найповніше та найточніше розкрити інформацію, закодовану у фрагменті літературного твору. Особлива увага приділяється тим НЗК, що слугують у тексті для заміщення мовлення героїв, адже у цьому разі вони несуть основне смислове навантаження. Особливої уваги, на нашу думку, потребують також національно-специфічні НЗК, які становлять значною мірою або повністю незбірні приклади національних стереотипів мислення та поведінки.

Відповідно до *принципу соціокультурної цінності ХТ* та ієрархічно підпорядкованим їй принципам відбору НЗК як елементів ХТ важливим є не лише здійснення відбору одиниць навчального матеріалу, а й раціональна їх організація у змісті навчання – забезпечення знання типових ситуацій та соціально-комунікативних сфер у тих контекстах, у яких вони трапляються, що зумовлює визначення та розгляд наступного принципу.

Ситуативно-тематичний принцип передбачає відбір фрагментів АХТ для навчання студентів розуміння НЗК у межах певних тем та ситуацій спілкування. Відомо, що теми та ситуації спілкування є базовим

компонентом змісту навчання, адже відсутність теми просто унеможливило спілкування. Будь-яке спілкування відбувається в ситуації, що визначає умови та якість процесу спілкування [201, с. 83]. Як зазначає І. Л. Бім [20], важливість теми для методики навчання ІМ пояснюється такими її властивостями, як здатність відображати та класифікувати окремі сфери позамовної дійсності та наші знання про неї, а також здатність організувати та упорядковувати лексичний матеріал відповідно до предметного змісту.

Саме сфери спілкування можуть бути одними з головних критеріїв відбору навчальних матеріалів для їх використання у процесі навчання іншомовного читання.

У контексті головних цілей навчання іноземних мов у ЗЄР [80, с. 45] виділяють такі соціально-комунікативні сфери: 1) особисту сферу (або сферу особистих інтересів); 2) публічну сферу; 3) професійну сферу; 4) освітню сферу. У кожній сфері виникають різні ситуації спілкування, що містять: 1) обставини дійсності, в яких відбувається спілкування; 2) стосунки між учасниками комунікативного процесу, які знаходяться в певних конвенційних ролях; 3) мовленнєві (немовленнєві) наміри; 4) реалізацію самого акту спілкування, що створює нові стимули для мовлення [80, с. 45].

У контексті головних цілей навчання розуміння НЗК в АХТ ми обрали фрагменти АХТ, що відображають різноманітні ситуації спілкування в таких соціально-комунікативних сферах, як особиста, публічна, професійна та освітня. Узагальнені результати відбору матеріалів відповідно до соціально-комунікативних сфер діяльності для формування ЛСК у процесі читання АХТ відображені в табл. 2.1. Перелік відібраних фрагментів АХТ відповідно до ситуативно-тематичного принципу наданий у додатку В.

Принцип сучасності передбачає, що АХТ повинні висвітлювати проблематику, яка хвилює людей у даний проміжок часу, та зображувати останні події сучасного життя. Це мотивує студентів на аналітичну діяльність, результатом якої має бути порівняння власних уподобань,

прагнень, хвилювань із такими, що й у їхніх однолітків, які живуть у країнах мови, що вивчається. Отже, відповідно до цього принципу ми відібрали сучасні художні твори, що побачили світ після 2000 р.

Таблиця 2.1

Сфери діяльності, ситуації та конвенційні ролі, відібрані для навчання розуміння НЗК в АХТ

Сфера діяльності	Ситуація спілкування	Конвенційна роль
Особиста	Ставлення до дітей; очікування дитини; прощання родичів; конфлікт між знайомими; сварка в родині; втрата близької людини/родича; переїзд із рідного міста; зустріч далеких знайомих; знайомство; сліпе побачення; приготування до домашнього свята; ритуал укладання дитини в ліжку; спілкування незнайомих людей	Батько; „недільний” батько; біологічний батько; вітчим; син; приймак; мати; донька; бабуся; онук; чоловік; дружина; колишній чоловік / дружина; багата/ бідна людина; друг; знайомий; літня / молода дама; новий / старий знайомий
Публічна	У ресторані; в кафе; в аеропорту; обстеження в лікарні; відвідування хворого у лікарні; церемонія поховання в церкві; очікування прийому в адвоката	Хворий у лікарні; відвідувач лікарні; пасажир; відвідувач кафе, ресторану; клієнт адвоката; пацієнт; відвідувач лікарні
Професійна	Спілкування з колегами; спілкування з керівником; на роботі; зміна роботи; запізнення на роботу; поліцейське розслідування; допомога потерпілому	Керівник; підлеглий; колега по роботі; лектор; офіціант; персонал лікарні; детектив; коронер; лікар; священник; секретар; стюардеса; швейцар
Освітня	Семінар; батьківські збори; свято у дитячому садку	Лектор; слухач лекції; вчитель, директор; вихованець дитячого садка

Як бачимо, принципи, представлені у підрозділі, відображають загальні положення, які мають розглядатися як базис для організації відбору

текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

Таким чином, у дисертаційній роботі були уточнені поняття «навчальний матеріал», «принцип», «критерій» відповідно до завдань дослідження, розроблені принципи відбору, визначено джерело відбору, а також описана процедура відбору навчального текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

2.2 Система вправ для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів

Важливим завданням дослідження є обґрунтування та розробка системи вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ. Вважаємо, що ефективність навчання майбутніх філологів розуміння НЗК в АХТ досягається саме завдяки використанню упорядкованої системи вправ, яка є адекватною меті навчання.

Переходячи до створення системи вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання сучасних АХТ з урахуванням необхідності розуміння НЗК, ми маємо вирішити такі завдання: 1) конкретизувати поняття «система вправ» відповідно до мети дослідження; 2) уточнити етапи навчання; 3) визначити групи, підгрупи вправ та інші ієрархічні складові системи; 4) сформулювати вимоги до вправ; 5) визначити типи та види вправ з урахуванням етапів навчання; 6) охарактеризувати знання, навички та вміння, що формуються/розвиваються у кожній групі вправ.

Отже, звернемося спочатку до поняття «система вправ», яке у словнику методичних термінів [3, с. 276] визначається як сукупність типів, родів та видів вправ, що об'єднані за призначенням, матеріалом та способом їх

виконання. Нагадаємо, що система вправ, як і будь-яка інша система, характеризується наявністю [119, с. 20–22]: 1) сукупності елементів, які за певних умов самі можуть розглядатись як системи; 2) зв'язків між елементами та (або) їх властивостями, які переважають над зв'язками цих елементів з такими, що не входять до складу даної системи; 3) визначеної організації, яка проявляється у зменшенні ступеня ентропії (невизначеності) системи порівняно з ентропією системоутворювальних факторів (таких, наприклад, як кількість елементів системи, кількість істотних зв'язків, якими може володіти елемент); 4) інтегративних властивостей (таких, що властиві системі загалом, але не властивих жодному елементу зокрема), адже система не зводиться до простої сукупності елементів і, розчленовуючи її на окремі частини, неможливо пізнати всі властивості системи загалом.

Як бачимо, система характеризується системністю, структурністю, інтегрованістю й ієрархічністю.

Запропонована у нашому дослідженні система вправ (яка у подальшому має бути поділена на групи, підгрупи тощо) для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ з урахуванням необхідності розуміння НЗК сприймається як структурний компонент загальної системи вправ для навчання іншомовного читання.

Уточнімо етапи формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ з урахуванням необхідності розуміння НЗК. Нагадаємо, що розуміння в нашому дослідженні ми розглядаємо як результат читання. Ми беремо до уваги загальноприйнятій у методиці навчання іноземних мов і культур поділ процесу читання на три основні етапи (або стадії): передтекстовий, текстовий та післятекстовий (pre-reading, while-reading та post-reading) [43, с. 135–136; 133, с. 386–387; 187, с. 160–163; 201, с. 108]. Відповідно до завдань нашого дослідження ми виділяємо та уточнюємо такі три етапи формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ:

1) *передтекстовий етап, або етап формування та/або актуалізації (наявних) фонових знань та створення мотивації;*

2) *текстовий етап*, або *етап розвитку і вдосконалення вмінь розуміти НЗК у процесі читання АХТ*;

3) *післятекстовий етап*, або *етап цілісного розуміння АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК, та контролю розуміння НЗК в АХТ*.

Подамо структуру зазначених етапів формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ з урахуванням необхідності розуміння НЗК у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Етапи формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів

Етап навчання	Передтекстовий	Текстовий	Післятекстовий
Завдання етапів	Формування та/або актуалізація (наявних) фонових знань та створення мотивації	Розвиток і вдосконалення вмінь розуміння НЗК у процесі читання АХТ	Цілісне розуміння АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК, та контроль розуміння НЗК в АХТ
Знання, навички та вміння, що формуються на кожному конкретному етапі	1) знання щодо типів НЗК відповідно до фізичної природи їх творення; 2) знання щодо значення та функцій НЗК; 3) знання щодо специфіки вербальної репрезентації НЗК в АХТ; 4) знання щодо норм та ситуацій використання НЗК; 5) знання про композиційно-структурні елементи ТХЛ; 6) навичка співвіднесення номінацій НЗК зі значенням останніх	1) уміння ідентифікувати НЗК у тексті; 2) уміння виводити значення НЗК як на рівні локального, так і глобального контексту; 3) уміння антиципації перебігу подій у тексті на основі розуміння НЗК; 4) уміння інтерпретувати стилістичний ефект використання автором номінацій НЗК; 5) уміння порівнювати типи та значення НЗК в українській та англійській лінгвокультурах	1) уміння аналізувати розвиток сюжету з урахуванням НЗК; 2) уміння характеризувати героїв АХТ; 3) уміння виводити тему, ідею, авторське ставлення на основі розуміння НЗК; 4) уміння формулювати висновки про прочитане з урахуванням власного життєвого досвіду

Наступним кроком нашого дослідження є створення системи вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ з урахуванням необхідності розуміння НЗК.

Зауважимо, що питанню теоретичного обґрунтування й розроблення системи вправ для навчання читання (зокрема художніх творів) присвячені праці багатьох методистів, таких як О. Б. Бессерт [19], Т. О. Вдовіна [35], Ю. С. Заграйська [81], В. В. Черниш [216].

Крім того, проблема розроблення системи вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності, окремим складником якої є НЗК, описана у працях М. Л. Писанко [154] та С. І. Шукліної [223]. Крім того, проблемам навчання розуміння/використання НЗК (як самостійного об'єкту) присвячені праці С. В. Соколової [186], яка запропонувала методику навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні та Н. Г. Баженової [12], праця якої присвячена розробленню методики навчання невербальним засобам спілкування в курсі французької мови.

Разом з тим, невирішеною залишається проблема створення системи вправ для формування ЛСК у процесі читання АХТ, яка враховує навчання розуміння НЗК.

Зважаючи на специфіку НЗК як знака, його репрезентацію у творі за допомогою відповідних номінацій та особливостей процесу його розуміння до складу запропонованої нами системи доцільно помістити чотири групи вправ:

- 1) *групу вправ для оволодіння знаннями про НЗК;*
- 2) *групу вправ для оволодіння навичками співвіднесення номінацій НЗК із значенням останніх;*
- 3) *групу вправ для розвитку і вдосконалення вмінь розуміння НЗК у ХТ;*
- 4) *групу вправ для розвитку і вдосконалення вмінь цілісного розуміння художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК.*

Кожна із зазначених груп має свій подальший розподіл на підгрупи та блоки. Так, *група вправ для оволодіння знаннями про НЗК* складається із таких підгруп, які, у свою чергу, розподіляються на такі блоки та підблоки:

1 Підгрупа вправ для ознайомлення з типами НЗК відповідно до фізичної природи їх творення:

1) блок вправ для розпізнавання кінесичних засобів комунікації (жестів, міміки, мірем, пантоміміки, тактильних рухів тощо);

2) блок вправ для розпізнавання проксемічних засобів комунікації (змін особистого простору, дистанції; інтенсивність змін простору; масштаб змін простору);

3) блок вправ для розпізнавання просодичних засобів комунікації (тембру голосу; темпу мовлення; гучності; особливостей вимови; паузації, ситуативного мовчання);

4) блок вправ для розпізнавання знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик (одягу, зачіски, аксесуарів, прикрас, косметики, татуювання, ольфакторних характеристик).

2 Підгрупа вправ для усвідомлення значень НЗК:

1) блок вправ для розпізнавання стандартних та ситуативних НЗК;

2) блок вправ для розпізнавання універсальних, національно-специфічних, індивідуально означених (авторських) НЗК.

3 Підгрупа вправ для оволодіння знаннями про норми (станданти) та ситуації використання НЗК у Великій Британії та Америці.

4 Підгрупа вправ для оволодіння знаннями про композиційно-структурні елементи ХТ.

Другою у підсистемі вправ є **група вправ для оволодіння навичками співвіднесення номінацій НЗК зі значенням останніх**, до складу якої входять:

1 Підгрупа вправ для співвіднесення соматичних номінацій НЗК з їх денотативним (формою вираження НЗК у реальному житті) та імпліцитним значеннями (знакове підтекстове значення, що кодує НЗК).

2 Підгрупа вправ для співвіднесення сенсуальних номінацій з формою НЗК.

3 Підгрупа вправ для оволодіння навичками співвіднесення авторських лексичних засобів вираження НЗК з їх значенням:

- 1) блок вправ для оволодіння онімами;
- 2) блок вправ для оволодіння фразеологічними одиницями;
- 3) блок вправ для оволодіння стилістичними засобами вираження НЗК (епітет, метафора, метонімія, порівняння).

Третя група вправ для розвитку і вдосконалення вмінь розуміння НЗК в АХТ складається із таких підгруп, блоків та підблоків:

1 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь ідентифікувати НЗК у тексті (приклади невербальної поведінки персонажа, а також декоративних елементів та ольфакторних характеристик, які його стосуються).

2 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь виводити значення НЗК із контексту (аналізувати доречність використання героєм твору того чи іншого типу невербальної поведінки відповідно до соціокультурного контексту: ситуації спілкування > виконання героєм певної конвенційної ролі):

- 1) блок вправ для розвитку і вдосконалення вмінь виводити значення НЗК із локального (на рівні 1–2 абзаців) контексту;
- 2) блок вправ для розвитку і вдосконалення вмінь виводити значення НЗК із глобального (на рівні всього твору) контексту.

3 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь антиципації подальшого перебігу подій у тексті на основі розуміння НЗК.

4 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь інтерпретувати стилістичний ефект використання автором номінацій НЗК.

5 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь порівняння типів та значень НЗК в українській та англійській лінгвокультурах.

Останньою в нашому дослідженні ми розглядаємо **групу вправ для розвитку і вдосконалення вмінь цілісного розуміння художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК. До її складу входять такі підгрупи:**

1 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь аналізувати сюжетно-композиційні особливості твору на основі розуміння НЗК, застосованих автором (уміння аналізувати ескалацію або загасання емоційних проявів героїв відповідно до структурних елементів роману – експозиції, розвитку подій тощо).

2 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь характеризувати героя літературного твору на основі інформації, яку несуть НЗК (відповідність позитивних або негативних характеристик героя певним типам НЗК, які використовує автор твору для його імпліцитного зображення).

3 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь виводити тему, ідею, авторське ставлення на основі розуміння інформації, яку несуть НЗК у творі.

Система вправ для формування ЛСК у процесі читання АХТ наведена на рис. 2.1.

Наступним завданням у дослідженні є розгляд типів вправ, що входять до кожної групи. Організація типології вправ у нашому дослідженні відбувається з урахуванням вимог до вправ, запропонованими Н. К. Скляренко [178, с. 3–7; 179, с. 9–13].

На думку авторки, саме використання таких вимог дозволяє розглядати кожну конкретну вправу з різних боків, а також дати їй адекватну характеристику.

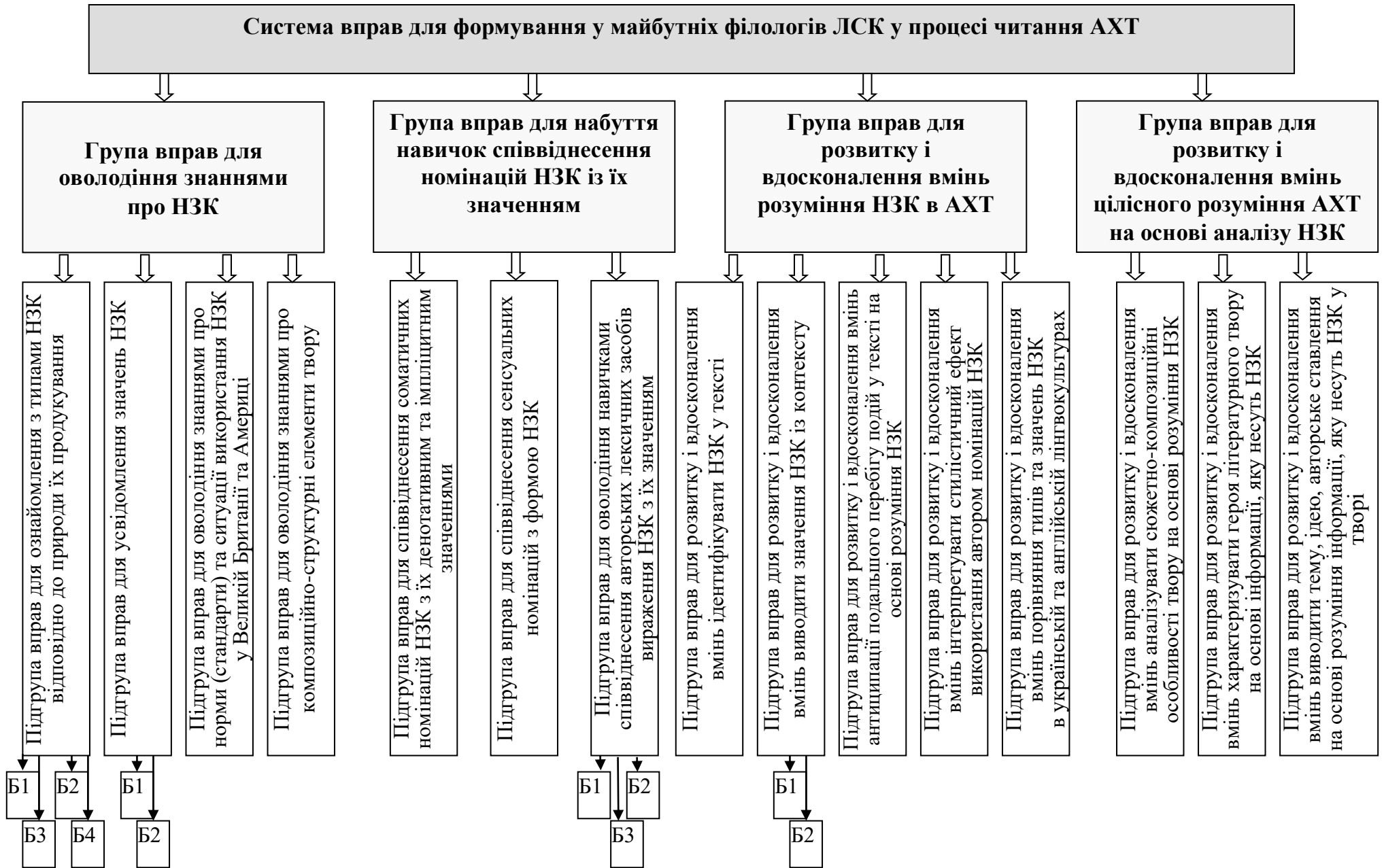


Рис. 2.1. Система вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ

Тож, услід за Н. К. Складенко ми розглядаємо такі типи вправ відповідно до критеріїв:

- 1) вмотивованості мовленнєвих дій: *вмотивовані* та *невмотивовані* вправи;
- 2) спрямованості вправ на прийом або видачу інформації: *рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні* вправи;
- 3) комунікативності: *некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві)* та *комунікативні (мовленнєві)* вправи;
- 4) культурологічної спрямованості: вправи, що *розвивають або не розвивають «культурну грамотність»*;
- 5) наявності в завданнях вправ опор: вправи з *опорами (природними або створеними спеціально/ штучно з навчальною метою)* та *без опори*;
- 6) формою організації: *фронтальні, парні, групові/командні, індивідуальні* вправи;
- 7) ступенем керування вправою: вправи *повністю керовані, частково керовані, з мінімальним рівнем керування*.

Конкретизуємо вправи для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ відповідно до критеріїв, поданих вище.

За критерієм *вмотивованості*, що розглядається як один із найголовніших вимог до вправ [178, с. 3], у розроблюваній у межах нашого дослідження системі використовуються виключно вмотивовані вправи.

Відповідно до критерію *спрямованості вправ на прийом або видачу інформації* доцільним є використовувати рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні вправи.

Щодо критерію *комунікативності*, зазначимо, що, зважаючи на той факт, що на першому етапі навчання розуміння НЗК в АХТ виникає потреба формування у студентів фонових знань щодо НЗК, а вже потім формування та розвитку певних навичок та вмінь, необхідним є віднесення до нашої системи всіх типів вправ – некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних.

Крім того, оскільки НЗК ми розглядаємо у контексті АХТ, що створені представниками конкретної лінгвокультури і несуть інформацію про героїв твору, які діють у конкретній лінгвокультурі, всі вправи, що входять до підсистеми вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, є підпорядкованими такій вимозі до вправ, як *культурологічна спрямованість*.

За наявності у завданнях вправ опор їх поділяють на вправи з природними опорами, вправи з опорами, створеними спеціально з навчальною метою, та вправи без опори. У нашому дослідженні наявність у завданнях вправ опор залежить від етапу навчання студентів розуміти НЗК в АХТ.

За формою організації у розробленій у роботі системі наявними є фронтальні, парні, групові, а також індивідуальні вправи.

Відповідно до *ступеня керованості* вправи представлені повністю керованими та частково керованими вправами.

Отже, наведемо приклади вправ, що входять до розробленої системи.

**Вправи передтекстового етапу формування та/або актуалізації
(наявних) фонових знань та створення мотивації.**

1 Група вправ для оволодіння знаннями про НЗК

1.1 Підгрупа вправ для ознайомлення з типами НЗК відповідно до фізичної природи їх творення

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

Мета: *формувати фонові знання студентів про НЗК; розвивати вміння асоціації, пов'язані з розумінням НЗК.*

Режим виконання: у групах.

Вид контролю: з боку викладача, самоконтроль.

Інструкція: А) Look at the people in these photographs.



B) Work in groups and discuss the following questions about the people:

☞ Describe the facial expressions and gestures in the photographs. What emotions do the faces express? What assumptions could you make about the character and personality of the people by looking at the photos?

☞ Do you know what non-verbal signals are? Do we refer the facial expressions and gestures in the photos to non-verbal signals? What other signals do we refer to non-verbal signals?

☞ Why should we take non-verbal signals into consideration while communicating to people? Do you use a lot of non-verbal signals?

☞ While reading a book of fiction, what non-verbal signals described by the author do you tend to interpret?

Be ready to report back to the rest of the class on your decisions.

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

Мета: *формувати фонові знання студентів про просодичні засоби комунікації.*

Режим виконання: у групах.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Work in groups of four and discuss the following:

- ☞ What role does a person's voice play in life / communication?
- ☞ Study the vocal cues below:

1	Pitch	the highness or lowness of your voice
2	Rate	how rapidly or slowly you speak
3	Volume	the loudness or softness of your voice
4	Nonword sounds	“mmh,” “huh,” “ahh,” and the like, as well as pauses or the absence of sound used for effect in speaking
5	Articulation	whether or not your mouth, tongue, and teeth coordinate to make a word understandable to others
6	Silence	the lack of sound

☞ Why are these voice characteristics important for understanding other people? What information do they convey?

☞ When you picture a person you talk to on the telephone before meeting him/her, do your expectations of how s/he will look usually turn out to be accurate?

1.2 Підгрупа вправ для усвідомлення значень НЗК

Приклад 3: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: *формувати фонові знання студентів про НЗК; розвивати вміння розпізнавати й групувати НЗК відповідно до їх комунікативного значення.*

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Look at the types of non-verbal behaviour in the table of ex.3 again. Can we treat them in different situations as: 1) physical movements which do not suggest any additional information or 2) meaningful gestures which convey more than it may seem at first glance?

Choose one non-verbal signal and introduce two contexts changing a physical movement into a meaningful gesture as it was done in the example:

Non-verbal signal	a physical movement which does not suggest any additional information	a meaningful gesture which conveys some additional information
EXAMPLE: <i>to push glasses up the bridge of the nose</i>	<i>When a person is up to his ears in work he may even not pay attention to this movement and push the glasses s/he has to wear because of the bad sight just instinctively</i>	<i>To produce effect on another person and add some business-like air, a person may intentionally push glasses up the bridge of the nose, as glasses are usually associated with intelligence and wisdom</i>
Your variant:		

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

Мета: формувати фонові знання студентів про значення, які несуть НЗК у британській лінгвоспільноті; розвивати вміння асоціації, пов'язані з розумінням НЗК.

Режим виконання: у групах.

Вид контролю: з боку викладача, самоконтроль.

Інструкція: Match traditional British gestures (1-8) to their interpretations (A-H):

1__; 2__; 3__; 4__; 5__; 6__; 7__; 8__.

	<i>Gestures</i>		<i>Interpretations</i>
1	to wink with one eye	A	“I can't hear you”
2	to show the back of a closed fist that has only the <u>middle finger</u> extended upwards	B	“I'll call you”
3	to cup the ear	C	“Good luck”
4	to put one's hand up	D	having positive expectation
5	to cross the fingers	E	getting attention from whomever in charge
6	to tap the side of the forehead	F	displaying disrespect, expressing displeasure at a person
7	to rub the palms together	G	“You are stupid”
8	to bring a hand up to the face, a pinkie finger at the mouth and a thumb at the ear	H	sharing a secret or flirtatious

☞ Do we use the same gestures in our country?

☞ Which gestures are insulting? Have you ever used them?

1.3 Підгрупа вправ для оволодіння знаннями про норми (стандарти) та ситуації використання НЗК у Великій Британії та Америці

Приклад 5: умовно-комунікативна, продуктивна, керована.

Мета: *формуванню знання студентів ситуації використання НЗК.*

Режим виконання: у групах.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Before you read the text, work in groups and discuss these questions:

- 1) What do you feel when you visit a person at a hospital?
- 2) What behavioural patterns (gestures / type of voice / clothes / etc) are suitable for the situation?
- 3) What would you never do at a hospital?

Приклад 6: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, керована.

Мета: *формуванню (або актуалізуванню) знання студентів щодо стандартів використання НЗК у різних ситуаціях спілкування.*

Режим виконання: у групах.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Work in three groups. Choose any event from the mentioned above and develop a list of traditional for the event types of people's behaviour (what people usually do or prefer not to do):

People usually	
do	don't do

1.4 Підгрупа вправ для оволодіння знаннями про композиційно-структурні елементи ХТ

Приклад 7: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета: актуалізувати знання студентів щодо різних характеристик героїв ХТ.

Режим виконання: у групах.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Below are the adjectives used to qualify a character in fiction. Be sure you understand them all properly. Consult the dictionary if needed.

leading, positive, central, heroic, dynamic, flat, main, minor, principal, fictional, improbable, one-dimensional, negative, believable, major, round, supporting, sympathetic, fictitious, unsympathetic, comic, multi-dimensional, worthwhile, chief, tragic, static

Classify the adjectives in the table above according to principles that follow and answer the questions after them:

<i>The role of characters in the events of a story</i>	
<i>The number of traits a character possesses</i>	
<i>The development of a character through a story</i>	
<i>Reader's evaluation of a character</i>	
<i>The ability of an author to create a true-to-life character</i>	

☞ Do you take into consideration the principles mentioned in the table while interpreting the books of literature?

☞ Remind your favourite literary hero and characterise him/her according to the principles mentioned in the table.

Приклад 8: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета: актуалізувати знання студентів щодо шляхів презентації літературних героїв у творах.

Режим виконання: індивідуально, парами.

Вид контролю: з боку іншого студента.

Інструкція: Study the ways characters in fiction are revealed to readers.

☞ Put K (known) to the ways you know and take into account while interpreting a book of literature and U (unknown) to the ways you have never thought of as important.

_____ through the reactions of other characters;

_____ by their own speech;

_____ by their actions;

_____ by [revelations](#) of their own thoughts and feel (through the author's statement, interior monologue, introspection, etc.);

_____ through description of externals (e.g. their physical appearance);

_____ through symbolic elements (e.g. meaningful names and physical characteristics, etc.).

☞ Discuss your answers with a partner.

2 Група вправ для набуття навичок співвіднесення номінацій НЗК зі значенням останніх (для формування лексичних навичок читання)

2.1 Підгрупа вправ для формування навички співвіднесення соматичних номінацій НЗК з їх денотативним та імпліцитним значеннями

Приклад 9: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета: формування навичок встановлення відповідностей між поняттями та їх дефініціями.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Match synonyms of the word “smile” (1–6) to their definitions (A–H):

1	smile	A	<u>to smile in a way that looks silly and is not sincere</u>
2	grin	B	<u>to raise the corners of your mouth when you are happy, pleased, or being friendly, or when you think something is funny</u>
3	grimace	C	<u>to smile in an unpleasant way because something bad has happened to someone else, or because you think you have achieved an advantage over them</u>
4	beam	D	to curl lips in disgust, disapproval, or pain
5	smirk	E	<u>to smile showing your teeth</u>
6	simper	F	to <u>smile in a very obvious way</u>

Make examples of the situations in real life when you:

- grimace;
- smile coquettishly;
- smirk;
- beam.



Приклад 10: некомунікативна, рецептивна, частково керована

Мета: формування навичок встановлення відповідностей між поняттями та їх дефініціями.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Study the following synonyms to the verb “say”. Consult the dictionary to find out the slightest differences in their meanings.

burble – murmur – mumble – blurt – growl – hiss (between teeth) – yell

The table below shows the meanings of the verbs. Tick in the suitable cell to reveal what meanings the verbs convey:

<i>meaning</i>	to say						
	<i>burble</i>	<i>murmur</i>	<i>blurt</i>	<i>yell</i>	<i>hiss</i>	<i>mumble</i>	<i>growl</i>
fast							
for a long time							
quietly							
loudly							
suddenly, without thinking about the result							
in a way difficult to understand							
in an annoying way							
in an unfriendly way							
in an angry way							
to be excited, nervous or in pain							

2.2 Підгрупа вправ для співвіднесення сенсуальних номінацій з формою НЗК

Приклад 11: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета: формування фонових знань студентів про кваліфікатори НЗК, які використовують автори ХТ.

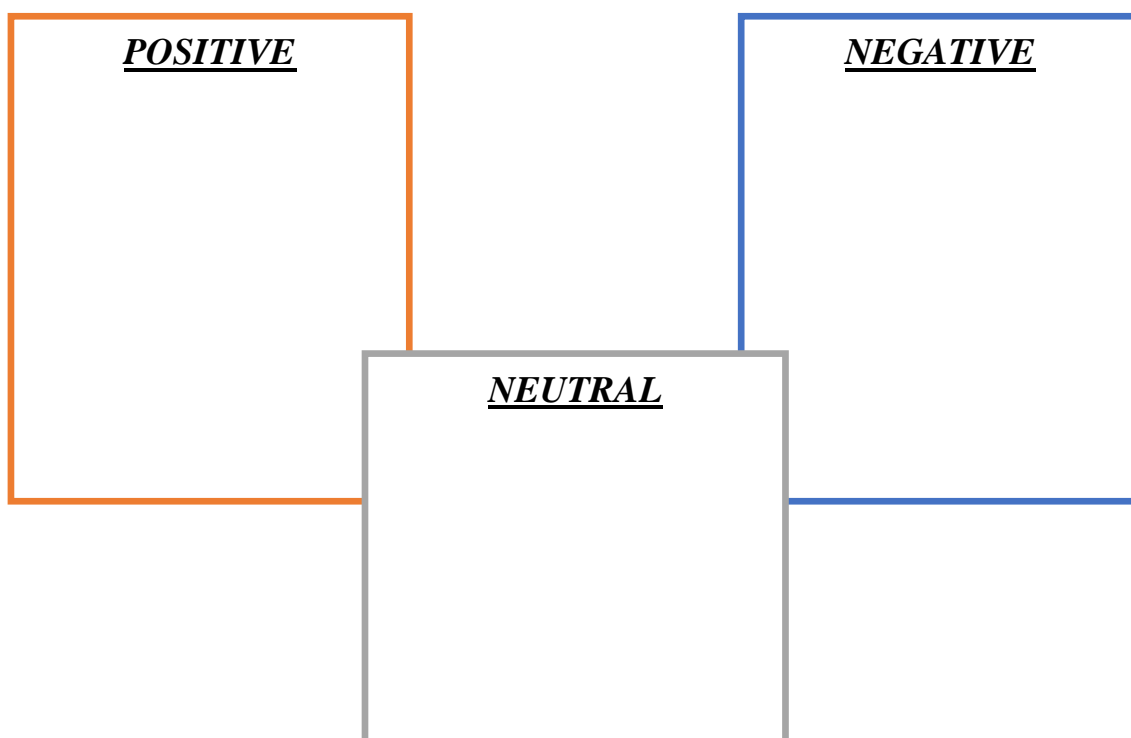
Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція These qualifier of the verb “to smile” have positive, negative or neutral associations.

Divide them into three groups: positive, negative and neutral and explain how the following qualifiers reveal the character:

Weakly, coquettishly, wistfully, gently, grimly, serenely, ruefully, blithely



Choose any "smile+qualifier" collocation and think about the situations when you smile like that.

2.3 Підгрупа вправ для оволодіння навичками співвіднесення авторських лексичних засобів вираження НЗК з їх значенням

Приклад 12: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, частково керована.

Мета: формування навичок співвіднесення НЗК, виражених автором АХТ за допомогою епітетів, із їх значенням.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Match the collocations from the text. Comment on the non-verbal signals the author used to describe the people in the text:

1	furtive	A	glance
2	flinty	B	hairstyle
3	well-modulated	C	smile
4	eye-catching	D	laugh
5	coquettish	E	look
6	appraising	F	voice
7	dry	G	eyes

**Вправи текстового етапу розвитку і вдосконалення вмінь
розуміння НЗК у процесі читання АХТ.**

3 Група вправ для розвитку і вдосконалення вмінь розуміння НЗК у АХТ

3.1 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь ідентифікувати НЗК у тексті.

Приклад 13 (а): умовно-комунікативна, рецептивна, частково керована.

Мета: розвивати у студентів уміння ідентифікувати НЗК у тексті.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Read the passage that follows and mark the types of non-verbal signals introduced in it:

“Did Richard kiss my son good night? I didn’t ask. Because I really didn’t know what would hurt me more. The warmth, the closeness, the caring that a good-night kiss would indicate. Or the cold distance implicit in the absence of a kiss”.

Приклад 13 (б): умовно-комунікативна, рецептивна, частково керована.

Інструкція: Highlight the words and phrases in the passage which reveal specific features of people's behaviour at a funeral. Did they match with the dos and don'ts you elaborated before reading?

Приклад 13 (в): умовно-комунікативна, рецептивна, частково керована.

Інструкція: Find the passages in the text to prove that the relations between Pat and his father were difficult. What was wrong between them? Does the author tell that the relations were somewhat special directly?

3.2 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь виводити значення НЗК із контексту.

Приклад 14: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: розвивати в студентів уміння виводити значення НЗК на рівні локального контексту.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Read the passage and answer the questions that follows:

“Did Richard kiss my son good night? I didn't ask. Because I really didn't know what would hurt me more. The warmth, the closeness, the caring that a good-night kiss would indicate. Or the cold distance implicit in the absence of a kiss”.

☞ Which ritual does the passage describe? How can this ritual reveal parents-children relations?

☞ Is it important to kiss children good-night? Why?

Приклад 15: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: розвивати в студентів уміння виводити значення НЗК на рівні глобального контексту.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Who do the following non-verbal signals (1–7) refer to in the text. Put L for Lisa, B – for Barry Hollingsworth and C – for Calvin Carter.

- 1) _____ clench fists in excitement;
- 2) _____ wrinkle forehead in surprise;
- 3) _____ exchange a look;
- 4) _____ bare pearly white teeth;
- 5) _____ incline silver bullet head graciously;
- 6) _____ smooth back hair.

What messages do the non-verbal signals mentioned in the text convey? Justify your answer commenting on the context non-verbal signals are met within.

3.3 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь антиципації подальшого перебігу подій у тексті на основі розуміння НЗК.

Приклад 16: комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: розвивати в студентів уміння антиципації подальшого перебігу подій у тексті на основі розуміння НЗК.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Read the passages below (they were taken from a contemporary American novel) and answer the questions that follow:

А “...I opened the sunroof and my spirits were lifted somewhat by the weather. The temperature was in the low eighties, leaves would be turning soon. It was only in the fall and spring that I did not miss Miami. Richmond summers were just as hot, without benefit of ocean breezes to sweep the air clean. The humidity was horrible, and in winter I fared no better, for I do not like the cold. But spring and fall were intoxicating. I drank in the change, and it went straight to my head...”

B "... A trooper, hot and unsmiling in his blue-gray uniform, walked toward me as I parked near the ladies' room.

"I'm sorry, ma'am," he said, leaning close to my open window. "This rest area's closed today. I'm going to have to ask you to drive on..."

... Dressed in a stone-washed denim skirt, pink oxford cloth shirt, and leather walking shoes, I was without the accouterments of authority, including my state car, which was in the state garage awaiting new tires. At a glance, I was a not-so-young yuppie running errands in her dark gray Mercedes, a distracted ash-blonde en route to the nearest shopping mall."

☞ What is the genre of the novel the passages are taken from? What is the novel going to be about?

☞ Guess a) the job of the character described; b) her views on life; c) habits and hobbies.

☞ What impression did the clothes of the main character create a) on the trooper and b) on you?

3.4 Підгрупа вправ для розвитку та вдосконалення вмінь інтерпретувати стилістичний ефект використання автором номінацій НЗК.

Приклад 17: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: розвивати вміння студентів інтерпретувати стилістичний ефект використання автором різних номінацій НЗК.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Discuss these questions with a partner. Then write your answers, trying to use your own words and without quoting verbatim from the passage:

☞ Comment on the description of the priest's voice by the author: "... as the vicar's nasal voice see-sawed on monotonously..." What does the author compare the voice with?

☞ Who is characterized by "making a stilted still talk" in the text? Visualize the situation and comment on it.

Приклад 18: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: розвивати вміння студентів інтерпретувати стилістичний ефект використання автором онімів як номінації НЗК.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: Read the passages below. They are all taken from contemporary British and American novels. Then answer the questions below:

1) "... And he really does sound nice. A gorgeous voice for starters – dead sexy. American. Or at least ... well, it was rather embarrassing actually. Because when I realized I had a Sylvester Stallone soundalike on the other end of the line I said, "Which part of the States do you come from then?" (I. Wolff "The Trials of Tiffany Trott", p. 36);

2) "... She's stunning, and I really mean stunning, to look at, kind of like Nicole Kidman except with spray tan, all Titian corkscrew and big saucer-blue eyes, with a figure so tiny and perfect, you'd think Disney drew her. However, low maintenance this lady certainly ain't. The hair alone takes her two full hours every day, so she can achieve that I-just-fell-out-of-bed look, not to mention home visits from her colourist every thirteen days exactly to maintain her I'm-a-natural-redhead-cross-my-heart image." (C. Carroll "I Never Fancied Him Anyway", p.23);

3) "... There was a silence, during which he looked uncomfortable, but calm. His rather soft, girlish lips were pursed together, his cowlick of chestnut hair brushed forward onto his brow. I do wish he wouldn't do it like that, I found myself

thinking, it makes him look like Tony Blair..." (I. Wolff *"The Trials of Tiffany Trott"*, p. 17);

4) *"... Hellooooo," I whispered into the receiver in the most Felicity Kendalish voice I could manage. "My name's Tiffany. Tiffany Trott. Now, I know you'll have heard from about seventeen million unforgettable girls in their twenties and thirties, but you don't need them – you need me!"* (I. Wolff *"The Trials of Tiffany Trott"*, p. 42).

☞ Why are all those people's names mentioned in the text?

☞ What are the difficulties you may face while decoding the information suggested by the personal names? What should you do to overcome the difficulties?

☞ Is it important to understand the information personal names suggest? Can you grasp the main idea without identifying them? What additional information do they convey in the process of interpretation?

Післятекстовий етап цілісного розуміння ХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК, та контролю розуміння НЗК в АХТ.

4 Група вправ для розвитку і вдосконалення вмінь цілісного розуміння художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК

4.1 Підгрупа вправ для розвитку і вдосконалення вмінь аналізувати сюжетно-композиційні особливості твору на основі розуміння НЗК, застосованих автором

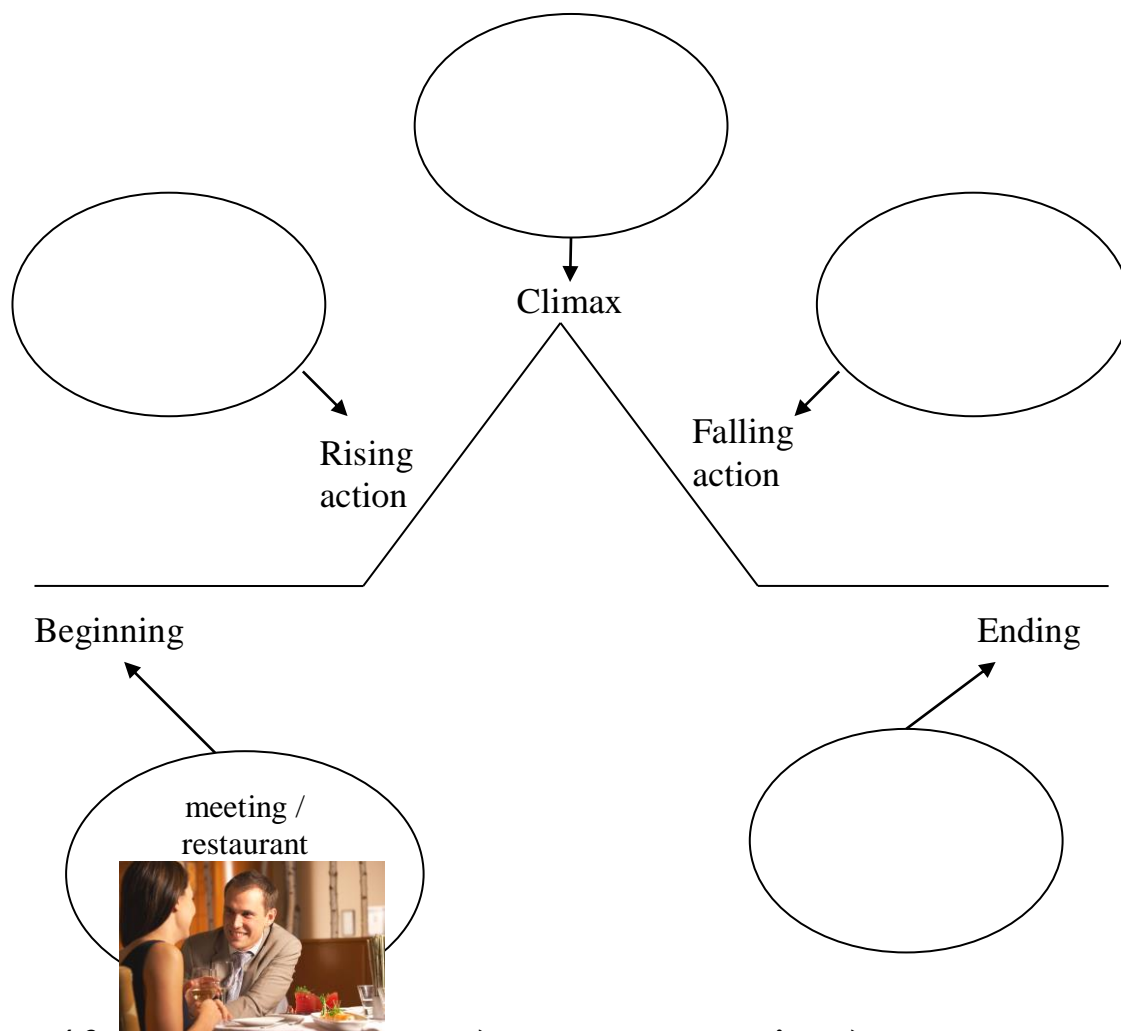
Приклад 19: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: удосконалювати уміння студентів виділяти композиційно-структурні компоненти художнього тексту.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: з боку викладача.

Інструкція: 1. Study the plotline scheme of the episode below. 2. Fill in the bulbs with the information of how the man and his voice changed through the development of the plot. Comment on how your attitude to the character changed in each stage of the plot development.



4.2 *Група* **вправ** для розвитку і вдосконалення вмінь характеризувати героя літературного твору на основі інформації, яку несуть НЗК

Приклад 20: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, частково керована.

Мета: удосконалювати вміння студентів характеризувати героїв літературного твору.

Режим виконання: індивідуально.

Вид контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: Tell who do the following non-verbal signals refer to in the text?

What do the non-verbal signals imply?

- 1) _____ widened the eyes;
- 2) _____ repeated poker-faced;
- 3) _____ ' mouth dropped open;
- 4) _____ making stilted small talk...;
- 5) _____ looked slyly;
- 6) _____ avoided eye contact;
- 7) _____ rolled his eyes.

Приклад 21: комунікативна, рецептивно-продуктивна, некерована.

Мета: удосконалювати вміння студентів характеризувати героїв літературного твору на основі інформації, яку несуть НЗК

Режим виконання: в парах.

Вид контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: Work in pairs. Try yourselves as script-writers and create a script based on the story you have read. Write the words of Pat and his father with the non-verbal behaviour in brackets as it was done in the example:

Father: "So how's it going " (tries to sound naturally).

Pat: "Good" (without any emotion...).

Roleplay the scene you have created.

Наступним у дослідженні ми розглядаємо модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

2.3 Модель формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів

Розглянута у попередньому підрозділі система вправ буде ефективною лише за умови побудови моделі формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

Модель організації навчального процесу визначається нами, слідом за Е. Г. Азімовим та А. М. Щукіним [3, с. 267], як «...уявні образи об'єктів і відношень між ними, які є опосередкованою ланкою для передачі уявлення про навчальну діяльність на науково-емпіричному рівні та відображають сутність навчання».

Зауважимо, що у дисертаційному дослідженні ми здійснювали розробку моделі формування ЛСК у процесі читання АХТ з урахуванням таких факторів:

- 1) суб'єктів навчальної діяльності;
- 2) навчальної дисципліни, у межах якої відбувається навчання;
- 3) засобів навчання;
- 4) етапів реалізації навчання;
- 5) контролю результату навчання;
- 6) реалізації навчального процесу в рамках кредитно-модульної системи.

Отже, **суб'єктами навчальної діяльності** у дослідженні є студенти мовних спеціальностей університетів/інститутів, які навчаються за спеціальністю 6.020303 (бакалавр)/7.010103 (спеціаліст) «Філологія. Мова та література (англійська)». Модель навчання у нашому дослідженні розроблена для студентів III курсу, які вивчають англійську мову як спеціальність (V семестр). Зазначимо, що обираючи студентів саме третього курсу у якості суб'єктів навчання, ми керувалися такими вимогами Програми (2001), [163, с. 76, 83, 113]:

1 Що стосуються розвитку компетентності у читанні:

- а) читати та розуміти сучасні оригінальні художні твори;
- б) розуміти інформацію, яка подається як експліцитно, так і імпліцитно;
- в) розпізнавати ставлення та почуття автора тексту, навіть коли вони виражені лише імпліцитно;
- г) інтерпретувати текст щодо прихованого смислу, ставлення та стилю.

2 *Що стосуються формування ЛСК, зокрема, НЗК як її складника* [163, с. 76, 85]:

а) розуміти стиль життя, цінності та поведінку людей, які розмовляють англійською;

б) демонструвати знання щодо соціокультурних реалій у рамках тем третього курсу, таких, як мистецтво, родина та соціальні стосунки, технологія, навчання, мова.

Крім того, обов'язково необхідно взяти до уваги те, що на третьому курсі студенти мають досить великий лексичний запас, сформовані лексичні й граматичні навички читання, вміють читати з метою отримання основної інформації, а також вже отримали певні базові знання щодо культури та історії Великої Британії та США на заняттях із країнознавства.

Модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ розроблений в межах аспекту домашнє читання (ДЧ), що є традиційним елементом дисципліни «Практика усного та писемного англійського мовлення».

Зважаючи на велику кількість визначень та підходів до поняття «домашнє читання» [9; 35; 81; 84; 93; 129; 196; 197], вважаємо за доцільне специфікувати його відповідно до потреб власного дослідження.

У різних джерелах ДЧ розглядається як: 1) *форма організації* позааудиторної навчальної роботи, коли той, хто навчається, читає рекомендований або самостійно обраний текст у позааудиторний час (вдома) [3, с. 66]; 2) певний *вид читання*, а саме: самостійне читання студентами єдиного для всієї групи великого за обсягом оригінального твору іншомовної художньої літератури [201, с. 117], а також 3) *зміст навчання*, який передбачає комплекси вправ та завдань, навчальні прийоми та контроль [196, с. 6]. Зауважимо, що визначення поняття ДЧ, у принципі, не суперечать, а, скоріше усього, доповнюють одне одного, адже вони висвітлюють різні параметри ДЧ як такого.

Розглядаючи класифікації видів читання, ДЧ розглядаємо відповідно до таких параметрів:

- 1) *за місцем у навчальному плані*: обов'язкове;
 - 2) *за умовами проведення*: підготовлене в позааудиторний час (вдома);
 - 3) *за способом читання*: про себе;
 - 4) *за способом контролю*: контрольоване на заняттях;
 - 5) *за необхідністю використання підручника*: додаткове по стосовно підручника;
- б) *за необхідністю використання рідної мови*: безперекладне.

Відмітимо, що якщо вищезазначені характеристики ДЧ приймаються одноставно усіма науковцями, то характер читання, ступінь проникнення в текст, що, по суті, залежать від мети читання, яку прагне досягти викладач на заняттях із ДЧ, часто не збігаються.

Аналіз методичних робіт [9; 84] дозволив зробити висновок про те, що основними завданнями, яке ставлять перед собою викладачі, проводячи заняття з ДЧ, є здебільшого вилучення змістовної інформації, розвиток усного мовлення, збагачення словникового запасу, ознайомлення з культурою виучуваної мови та розвиток аналітичного мислення. З метою підтвердити або спростувати отримані результати ми звернулися до результатів опитування студентів (додаток Б). Одним із завдань опитування було визначити, які види роботи, як правило, виконуються студентами на заняттях із ДЧ.

Як показали результати опитування, заняття з ДЧ використовуються викладачами здебільшого для поповнення словникового запасу, розвитку усного мовлення та перекладу. У той самий час формуванню компетентності в читанні як такої або інтегрованому формуванню ЛСК і компетентності в читанні відводиться другорядна роль.

Таким чином, заняття з ДЧ, які могли б забезпечити завдання 3-го курсу навчання, що пов'язані з формуванням ЛСК у процесі читання, не виконують своїх головних функцій.

Нагадаємо, що основною **метою** ДЧ у нашому дослідженні вважається *формування ЛСК у процесі читання АХТ*, що зумовлює визначення ДЧ як обов'язкове, позааудиторне (домашнє), самостійне, аналітико-синтетичне, безперекладне читання про себе, яке передбачає самостійний вибір студентами темпу читання та ступінь занурення в смисли твору, коли прочитане пізніше обговорюється на спеціальних заняттях. Сприймаємо ДЧ як зріле читання, яке має комунікативний характер та передбачає володіння вміннями розуміння й осмислення змісту текстів із різною глибиною й точністю з урахуванням інформації, яку несуть НЗК у творах. Отже, як бачимо, ДЧ у нашому дослідженні є інтегративним компонентом змісту навчання, який повинен забезпечувати формування одразу декількох складових іншомовної комунікативної компетентності, а саме іншомовної компетентності у читанні та ЛСК.

Щодо засобів навчання, які є важливим компонентом будь-якого навчального процесу [132, с. 138], було відібрано фрагменти АХТ (підрозділ 2.1) та на їх основі розроблено систему вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, які оздоблені такими засобами інтегрованого формування ЛСК та компетентності у читанні як малюнки, ілюстрації, фотографії, схеми й таблиці.

Реалізація формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ відбувається відповідно до наказу Міністерства освіти та науки України від 30.12.2005 № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» в рамках кредитно-модульної системи організації. Зазначимо, що кредитно-модульна система навчання є моделлю організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій і залікових одиниць (залікових кредитів), охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань і вмінь навчальної діяльності студента в процесі як аудиторної, так і позааудиторної роботи. Відповідно до цього документа, **заліковий кредит** визначається як завершена задокументована частина (навчальної дисципліни, практики,

курсного проектування тощо) навчання студента, що підлягає обов'язковому оцінюванню та зарахуванню; **модуль** (стосовно навчальної дисципліни) – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується відповідними видами навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи); **змістовий модуль** – система навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюються за допомогою відповідних методів навчання. При цьому залікові кредити містять модулі декількох видів навчальної діяльності студентів (аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу студента). Обсяг аудиторної роботи не повинен перевищувати 50 відсотків залікового кредиту, а орієнтовні обсяги самостійної та індивідуальної робіт можуть становити по 25 відсотків. Крім того, у заліковому кредиті оцінюються всі види навчальної діяльності студента, що формують компетенції.

Наведені далі розрахунки корелюють із Робочою програмою навчальної дисципліни «Практика усного та писемного англійського мовлення» для студентів 3-х курсів Навчально-наукового інституту філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Відповідно до розподілу годин у зазначеному документі, навчальне навантаження студентів упродовж V семестру загалом становить 162 годин (4,5 кредитів). Уточнімо, що в рамках прийнятої методики формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, аудиторна робота суб'єктів навчання відбувається під безпосереднім контролем викладача та передбачає власне навчання розуміння НЗК, тоді як позааудиторна робота студентів передбачає самостійне перше читання запропонованого фрагменту ХТ – підготовку до подальшої роботи в аудиторії.

Процес навчання майбутніх філологів розуміння НЗК у процесі читання АХТ розрахований на один навчальний семестр і відповідно до кредитно-модульної системи навчання передбачає чотири навчальні модулі

(НМ). Зауважимо, що заняття з ДЧ проводяться один раз на два тижні, що в сумі становить 16 годин за семестр. Подамо розподіл годин для занять з ДЧ у студентів 3-го курсу (V семестр) за НМ у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Розподіл навчальних годин занять з домашнього читання
на 3-му курсі (V семестр)**

Навчальний модуль	Аудиторна робота	Позааудиторна робота
НМ1	4 год	2 год
НМ2	4 год	2 год
НМ3	4 год	2 год
НМ4	4 год	2 год
Разом	16 год	8 год

Як бачимо, один навчальний модуль складається із 2 аудиторних занять (4 години) з домашнього читання та 2 годин підготовки до нього.

Кожне заняття з ДЧ передбачає формування у майбутніх філологів певних знань, навичок, розвитку умінь, а також готовності використовувати ці знання та уміння для розуміння НЗК у процесі читання АХТ у послідовній зміні трьох етапів (підрозділ 2.2) – текстового, передтекстового та післятекстового. Подамо модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, яка побудована з урахуванням специфіки з етапів (рис. 2.2).

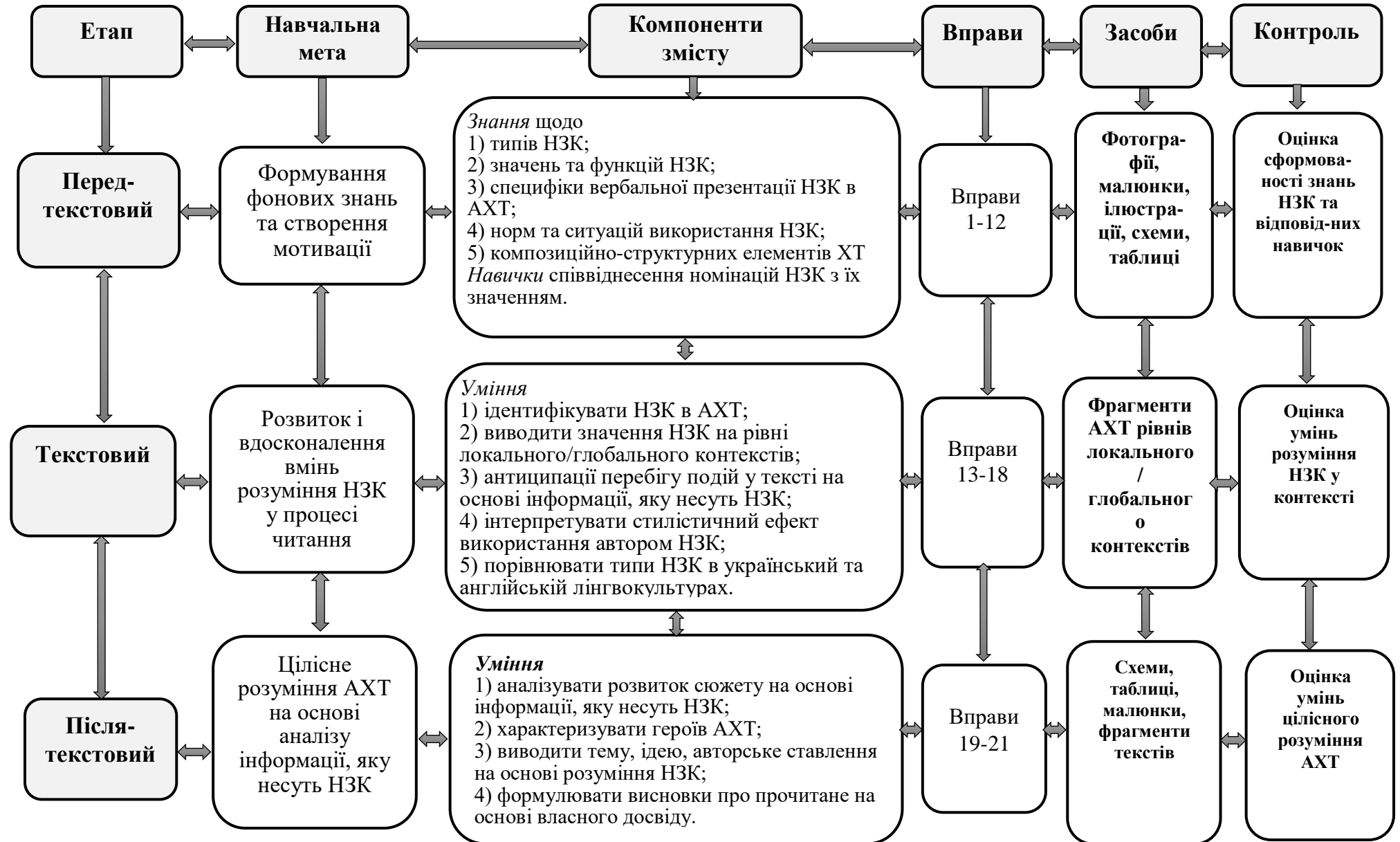


Рис. 2.2. Модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ

Метою першого, *передтекстового етапу*, є створення підґрунтя до розуміння студентами НЗК в АХТ. Першим завданням цього етапу є *формування та/або актуалізацію наявних фонових знань* студентів щодо:

1) типів НЗК відповідно до фізичної природи їх творення (а саме, розпізнавання кінесичних, проксемічних, просодичних засобів комунікації, а також знакових декоративних елементів та ольфакторних характеристик);

2) значення НЗК (універсальних, національно-специфічних, індивідуально визначених (авторських) НЗК) та функцій НЗК;

3) специфіки вербальної репрезентації НЗК в АХТ (видів номінацій НЗК, специфіки подання НЗК за допомогою авторських номінацій).

Вирішення вищезазначених проблем, на нашу думку, сприятиме зняттю ймовірних труднощів сприйняття імпліцитного повідомлення, яке несуть у художньому творі НЗК.

Зауважимо, що важливим на цьому етапі є не лише оволодіння знаннями про окремі НЗК, а й ознайомлення студентів-філологів із нормами (стандартами) та ситуаціями використання НЗК у Великій Британії та Америці, їх порівняння із стандартами використання НЗК у рідній студентам українській лінгвокультурі.

Крім того, оскільки НЗК у нашому дослідженні розглядаються в контексті АХТ, важливим завданням першого етапу постає актуалізація знань студентів про композиційно-структурні елементи ХТ (сюжет та його структуру). Деякі питання щодо композиції та сюжету ХТ розглядалися студентами ще за часів навчання у школі, пізніше деякі аспекти щодо специфіки побудови ХТ було додано підчас занять із ДЧ на заняттях з практики англійської мови.

До основних прийомів формування фонових знань, збільшення обсягу яких відбувається поступово на кожному занятті, слідом за Л. П. Рудаковою [168, с. 98] та З. І. Кличніковою [99, с. 175–176], відносимо бесіду викладача зі студентами, читання останніми додаткової науково-популярної літератури, демонстрацію фотографій або ілюстрацій, які

відповідають темам занять, коментування окремих НЗК, вилучених із АХТ, застосування пам'яток щодо використання типів НЗК відповідно до ситуацій їх використання. Такі види роботи, що передують процесу читання як такого, забезпечують готовність студентів до адекватного сприйняття НЗК у тексті ХТ.

Другим завданням передтекстового етапу є *набуття студентами навички співвіднесення номінацій НЗК із значенням останніх*, що робить необхідним поповнення лексикону студентів. Отже, до початку читання студенти повинні запам'ятати певні лексичні одиниці, які репрезентують НЗК в АХТ та сформувати навички та вміння розпізнавати їх у тексті.

Вважаємо, що визначені знання, навички й вміння, які потрібно формувати та розвивати на передтекстовому етапі, стануть у подальшому базою для адекватного розуміння НЗК в АХТ.

Окремим важливим завданням, яке необхідно обов'язково вирішити на передтекстовому етапі навчання студентів розуміти НЗК, є *створення мотивації* до читання, так зване «пробудження інтересу» (термін В. В. Черниш [216, с. 105]) студентів до читацької діяльності. Під мотивацією, відповідно до словника методичних термінів [3, с. 148] ми розуміємо процес дії мотиву, тобто пробудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреб людини, а також сукупність зовнішніх факторів, які викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість. Відмічають, що основними мотивами когнітивної діяльності, до якої й належить читання, є бажання знати, продукувати нові ідеї, отримувати нові знання, інтелектуальні вміння й навички, прагнення підвищити рівень інтелекту та його продуктивність, розвивати інтелектуальні здібності, навчитися різних способів кодування, декодування, опрацювання та інтерпретації інформації [122, с. 120].

Як бачимо, перший передтекстовий етап є важливим кроком для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, а, отже, він

повинен бути представлений достатньою кількістю вправ, які забезпечать формування та розвиток зазначених вище знань, навичок і умінь.

На другому, *текстовому етапі*, студенти вже набули та/або активізували відповідні фонові знання щодо НЗК та набули навички їх співвіднесення з номінаціями, за допомогою яких вони репрезентовані у тексті. Тож, основною метою другого етапу є власне *оволодіння вміннями розуміння НЗК у процесі читання АХТ*. Специфікуючи завдання цього етапу, виділяємо важливість оволодіння такими вміннями, як: ідентифікувати НЗК у тексті; виводити значення НЗК як на рівні локального, так і на рівні глобального контексту; антиципації подальшого перебігу подій у тексті на основі розуміння НЗК; інтерпретувати стилістичний ефект використання автором номінацій НЗК, а також порівняння типів та значень НЗК в українській та англійській лінгвокультурах. Засобами формування ЛСК у процесі читання АХТ на цьому етапі є фрагменти АХТ рівнів локального/глобального контекстів.

Метою останнього, *післятекстового етапу*, є удосконалення умінь студентів розуміти НЗК в АХТ та, як результат, *цілісне розуміння АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК*, а також *контроль розуміння НЗК в АХТ* як з боку викладача, так і взаємоконтроль студентів. Отже, на цьому етапі передбачається оволодіння студентами вміннями аналізувати розвиток сюжету з урахуванням застосованих автором НЗК; характеризувати героїв АХТ, пояснювати причини й мотиви, суспільне значення їх поведінки, а також виводити тему, ідею, авторське ставлення на основі розуміння інформації, яку несуть НЗК, формулювати висновки про прочитане з урахуванням власного життєвого досвіду.

Як бачимо, розподіл процесу формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ на три етапи відбувається з урахуванням специфіки НЗК та їх вербальної репрезентації у тексті, а також особливостей процесу розуміння текстової інформації.

Кожне заняття сприймається нами як методичний цикл (сукупність взаємопов'язаних етапів, що створюють завершений круг розвитку протягом певного проміжку часу для досягнення конкретної навчальної мети [3, с. 141]), а модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ визначається як поліциклічна.

Висновки до другого розділу

У другому розділі систематизовано принципи, визначено джерела та процедуру відбору навчального текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, створено систему вправ, обґрунтовано та розроблено модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

1 Запропоновано систему принципів відбору текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, яка складається з двох груп: 1) загальних принципів, пов'язаних з урахуванням особливостей та потенцій ХТ (автентичності, доступності, естетичного впливу на читача, соціокультурної цінності, ситуативно-тематичний, новизни та сучасності); 2) специфічних принципів, що відбивають особливості НЗК і, в свою чергу, уточнюють їх та підпорядковуються принципу соціокультурної цінності (такими є принципи: концентрованої презентації НЗК у фрагментах АХТ; вживаності та поширеності НЗК у представників інших лінгвокультур; відбору НЗК за характером їх презентації в тексті; відбору НЗК за смисловим навантаженням, яке вони несуть у творі).

2 Виділено етапи процесу формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ: 1) передтекстовий етап, або етап формування та/або актуалізації (наявних) фонових знань та створення мотивації; 2) текстовий етап, або етап розвитку і вдосконалення вмінь розуміти НЗК у процесі читання АХТ; 3) післятекстовий етап, або етап цілісного розуміння АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК та контролю розуміння НЗК в АХТ. Визначено мету та завдання на кожному з розглянутих етапів.

3 Запропоновано систему вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, яка формується як структурний елемент загальної системи вправ для навчання іншомовного читання. Вона складається із: 1) групи вправ для оволодіння знаннями про НЗК; 2) групи вправ для набуття навичок співвіднесення номінацій НЗК із значенням останніх; 3) групи вправ для розвитку і вдосконалення вмінь розуміти НЗК у художніх творах; 4) групи вправ для розвитку і вдосконалення вмінь цілісного розуміння художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК. Кожна із зазначених груп поділяється на підгрупи та блоки.

4 Розроблено модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ в рамках аспекту ДЧ. Уточнено визначення домашнього читання як зрілого читання, яке має комунікативний характер та передбачає володіння уміннями розуміння й осмислення змісту текстів із різною глибиною й точністю з урахуванням інформації, що несуть НЗК у творах. Домашнє читання розглядається в дослідженні як інтегративний компонент змісту навчання, який забезпечує формування одразу декількох складових іншомовної комунікативної компетентності, а саме іншомовної компетентності у читанні та ЛСК.

Основні положення розділу подані у таких публікаціях [65; 66; 67; 71; 72; 73; 237].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У попередніх розділах дисертаційного дослідження визначено особливості формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, подано типологію НЗК, проаналізовано специфіку розуміння НЗК у тексті. Крім того, було визначено принципи відбору навчального текстового матеріалу та описано процедуру відбору, обґрунтовано етапи навчання, розроблено систему вправ та запропоновано модель формування ЛСК у процесі читання АХТ.

Завданням цього розділу є опис підготовки до проведення експериментального навчання, інтерпретація отриманих результатів та розроблення методичних рекомендацій щодо формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ на практиці.

3.1 Організація та проведення експериментального навчання

Описана у попередньому розділі методика формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ потребує експериментальної перевірки її ефективності, що передбачає організацію та проведення методичного експериментального дослідження.

В основу власного розроблення методики експериментального дослідження покладено відомі теорії методичного експерименту П. Б. Гурвича [52], В. М. Шейко [221], О. Е. Штульмана [222].

Зауважимо, що методичний експеримент ми сприймаємо, услід за П. Б. Гурвичем [52, с. 39], як спільну діяльність учасників експерименту та

експериментатора, організована для вирішення методичної проблеми. Головними вимогами до експерименту є: 1) конкретизація часу, відведеного для експерименту – його початку та кінця; 2) наявність попередньо сформульованих гіпотез; 3) план та організація структури відповідно до висунутих гіпотез; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу досліджуваного фактору; 5) вимірювання вихідного і завершального станів релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і умінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми й цілям експерименту [52, с. 39–40].

Основними фазами проведення методичного експерименту є такі: 1) організація методичного експерименту (а саме: визначення його завдань, розроблення гіпотези, підготовка навчальних матеріалів, відбір учасників експерименту); 2) реалізація експерименту (проведення перед- та післяекспериментальних зрізів та власне експериментального навчання); 3) констатація та інтерпретація результатів експерименту (опрацювання результатів проведеного експерименту, аналіз отриманих даних, формулювання висновків).

Отже, на основі викладених вимог ми визначили такі *завдання* експерименту для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ:

на стадії організації експерименту:

- 1) визначити цілі та завдання експерименту, розробити його гіпотезу, визначити неварійовані та варійовані умови;
- 2) підготувати завдання для проведення експерименту;
- 3) розробити критерії визначення рівня сформованості у студентів знань, навичок та умінь розуміння НЗК у процесі читання АХТ;

на стадії реалізації експерименту:

- 1) провести передекспериментальний зріз та встановити вихідний рівень сформованості вмінь студентів розуміти НЗК в АХТ;

2) провести експериментальне навчання на основі розробленої моделі (підрозділ 2.3) з метою визначення оптимального варіанта методики формування у майбутніх філологів знань, навичок та умінь розуміння НЗК у процесі читання АХТ;

3) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості вмінь студентів розуміти НЗК в АХТ;

на стадії констатації та інтерпретації результатів експерименту:

1) інтерпретувати результати експериментального навчання;

2) зробити висновки щодо ефективності розробленої методики формування у майбутніх філологів знань, навичок та умінь розуміння НЗК у процесі читання АХТ.

У процесі організації експериментального навчання в рамках дослідження ми сформулювали **робочу гіпотезу**: навчання студентів 3-х курсів ВМНЗ розуміння НЗК в АХТ буде ефективним за умов: 1) відбору необхідного текстового навчального матеріалу як засобу навчання; 2) здійснення навчання на основі спеціально розробленої підсистеми вправ, а також 3) вибору оптимальної форми подачі навчального матеріалу, а саме визначення ефективності виконання вправ із повним або частковим керуванням з боку викладача на передтекстовому етапі, метою якого є формування та/або актуалізація (наявних) фонових знань і створення мотивації.

Відповідно до сформульованої гіпотези передбачаємо, що в результаті формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ рівень навченості студентів відповідатиме, або перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7, встановлений В. П. Безпальком [18, с. 52–69].

Визначимо далі неварійовані та варійовані умови методичного експерименту, описаного у дослідженні.

Неварійованими умовами експериментального навчання були:

1) тривалість експериментального навчання;

- 2) склад експериментальних груп (ЕГ) за кількістю учасників та рівнем володіння англійською мовою;
- 3) експериментатор;
- 4) тематика, мовний та мовленнєвий матеріал, а також предметний зміст навчання;
- 5) зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів; вправи та завдання експериментального навчання;
- 6) об'єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості знань, навичок та умінь, необхідних для адекватного сприйняття студентами НЗК в АХТ.

Варійованою умовою експерименту є відмінність у ступені керування викладачем навчальною діяльністю студентів на етапі формування та/або актуалізації (наявних) фонових знань. Ця відмінність полягала у виконанні студентами вправ із частковим керуванням з боку викладача (ЕГ 1, ЕГ 2) або абсолютно некерованими викладачем (ЕГ 3).

Експериментальна перевірка ефективності методики формування ЛСК у процесі читання АХТ проводилася у студентів третього курсу факультету іноземних мов Навчально-науковому інституту філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка з 9 вересня по 24 грудня 2013 навчального року (V семестр). В експерименті взяли участь три підгрупи (підгрупа 331(1) – 12 студентів – ЕГ 1; підгрупа 331(2) – 12 студентів – ЕГ 2; підгрупа 332 – 13 студентів – ЕГ 3. Експериментальне навчання проходило в усіх трьох групах під керівництвом одного викладача-експериментатора, роль якого виконував дисертант.

Відповідно до класифікації П. Б. Гурвича [52, с. 29–36], методичний експеримент у рамках нашого дослідження характеризується як горизонтально-вертикальний, природний, базовий та відкритий. *Вертикальний* характер експерименту дав можливість зробити висновки щодо загальної ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів розуміння НЗК в АХТ. *Горизонтальний* характер полягав у

порівнянні ефективності двох розроблених варіантів методики (варіанта А та Б), коли дві групи студентів опрацьовували вправи передтекстового етапу 1) під частковим керуванням з боку викладача (варіант методики А) та 2) незалежно від керівництва викладача (варіант методики Б).

Експеримент проходив у три етапи:

- 1) передекспериментальний зріз (письмове тестування);
- 2) власне експериментальне навчання за розробленою методикою;
- 3) післяекспериментальний зріз (письмове тестування).

Структура експерименту відображена у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Структура проведення експерименту

Етап експериментального дослідження	Час і термін проведення	Кількість груп/учасників	Кількість годин	Основне завдання етапу
1 Передекспериментальний зріз	9.09 – 11.09.2013	ЕГ 1	2	Визначення вихідного рівня знань НЗК та рівня сформованості вмінь розуміння їх в АХТ
		ЕГ 2	2	
		ЕГ 3	2	
2 Експериментальне навчання	10.09.– 20.12.2013	ЕГ 1	16	Перевірка ефективності розробленої методики
		ЕГ 2	16	
		ЕГ 3	16	
3 Післяекспериментальний зріз	23.12.– 24.12.2013	ЕГ 1	2	Визначення досягнутого рівня сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ
		ЕГ 2	2	
		ЕГ 3	2	

Зупинимось детально на кожному із зазначених етапів.

Завданням першого і третього етапів експериментального дослідження було визначення рівня навченості студентів 3-го курсу розуміння НЗК в АХТ на початку експерименту та після його закінчення. Здійснення такого

контролю передбачало визначення цілей, функцій, виду, форми, засобів, об'єктів та критеріїв оцінювання [132, с. 154], перед- та післяекспериментального зрізів, які ми проводили. Проаналізуємо вищезазначені характеристики контролю відповідно до проблем дослідження.

Отже, *метою контролю* передекспериментального зрізу є отримання інформації про вихідний рівень навченості студентів 3-го курсу розуміння НЗК в АХТ, тоді як післяекспериментальний зріз демонстрував ефективність навчання за розробленою нами методикою.

Виходячи із зазначених цілей дослідження, характеризуємо *функцію контролю* як оцінну, адже, вказуючи на рівень володіння студентами уміннями розуміння НЗК в АХТ, результати контролю є орієнтиром для подальшої діяльності викладача.

Щодо *виду контролю* констатуємо використання на початку дослідження попереднього контролю та рубіжного контролю – у кінці.

Для досягнення найбільш об'єктивних результатів ми обрали індивідуальну *форму контролю*, яка дає можливість визначити досягнення кожного окремого суб'єкта навчання.

Засобами контролю служили відібрані нами в рамках визначених вище цілей тексти – фрагменти АХТ та розроблені на основі цих текстів тести. Щодо фрагментів АХТ, використовуваних у процесі контролю, зазначимо, що ми відбирали їх з урахуванням принципів відбору текстового матеріалу для формування ЛСК у процесі читання АХТ (підрозділ 2.1). Для кожного зрізу ми відібрали десять коротких фрагментів (рівня локального контексту) та один більш змістовний фрагмент обсягом до двох сторінок (рівня глобального контексту). Так, матеріалом для розроблення завдань зрізів були такі фрагменти сучасних англомовних романів: “*One Hundred Names*” (С. Ahern), “*The Hungry Ghosts*” (А. Berry), “*Then Came You*” (J. Weiner), “*Knit Two*” (К. Jacobs), “*Angels*” (М. Keyes), “*Suchi for Beginners*” (М. Keyes),

“The Other Side of the Story” (M. Keyes), *“Man and Wife”* (T. Parsons), *“Handle with Care”* (J. Picoult), *“The Trials of Tiffany Trott”* (I. Wolff).

Щодо тестів, які входили до складу перед- та післяекспериментального зрізів, зазначимо, що ми розробили нестандартизовані тести з урахуванням таких вимог до укладання тестів як: адекватності інструкцій формі та змісту завдань; логічної форми висловлювання у завданнях; наявності у відповідях на завдання разом із правильними відповідями дистракторів (неправильних відповідей); наявності у тестах місця для відповідей; формулювання єдиних правил оцінювання відповідей [229, с. 1–73; 232, с. 17–61; 257, с. 17–22].

Уточнимо, що нестандартизовані тести розуміють як такі, які укладає викладач на матеріалі конкретних тем з метою забезпечення зворотного контролю рівня сформованості у суб’єктів навчання певної навички, вміння і не потребують усіх кількісних показників їх якості [132, с. 162].

Оскільки передумовою вибору адекватного формату тестових завдань для оцінювання рівня сформованості певних знань, навичок та умінь є відповідні об’єкти контролю, вважаємо за потрібне одразу їх визначити. Отже, *об’єктами контролю* рівня сформованості у студентів умінь розуміння НЗК в АХТ є такі:

- 1) умінь ідентифікувати НЗК у тексті;
- 2) умінь загального розуміння тексту з НЗК;
- 3) умінь детального розуміння тексту з НЗК;
- 4) умінь критичного осмислення АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК.

Характеристики контролю рівня сформованості у студентів умінь розуміння НЗК в АХТ подані у табл. 3.2.

Як бачимо із таблиці, форма, засоби та об’єкти перед- та післяекспериментального зрізів в експерименті були ідентичними, що свідчить про валідність розробленої в рамках дослідження методики навчання.

**Характеристики контролю рівня навченості майбутніх філологів
розуміння НЗК в АХТ**

Характеристика контролю	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз
Ціль	Отримання інформації про вихідний рівень навченості студентів 3-го курсу розуміння НЗК в АХТ	Отримання інформації про результати експериментального навчання
Функція	Оцінна	Оцінна
Вид	Попередній	Підсумковий
Форма	Індивідуальний	Індивідуальний
Засоби	Тести, фрагменти АХТ	Тести, фрагменти АХТ
Об'єкти	1 Уміння ідентифікувати НЗК у тексті. 2 Уміння загального розуміння тексту з НЗК. 3 Уміння детального розуміння тексту з НЗК. 4 Уміння критичного осмислення АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК	1 Уміння ідентифікувати НЗК у тексті. 2 Уміння загального розуміння тексту з НЗК. 3 Уміння детального розуміння тексту з НЗК. 4 Уміння критичного осмислення АХТ на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК

Повернемося до розгляду тестових завдань, запропонованих нами для перевірки вищезазначених умінь.

Перше завдання, яке входило до складу зрізів, передбачало перевірку *уміння загального розуміння тексту* рівня локального контексту з урахуванням інформації, яку несуть у ньому НЗК. Студентам пропонувалося виконати завдання на *зіставлення/встановлення відповідності (matching)* шести фрагментів АХТ із номінаціями емоцій, які транслюють НЗК у тексті.

Наприклад:

TASK 1 *You are going to read six passages which are all concerned with people's emotional responses.*

For passages (1–6) choose from emotions (A–H) they reveal.

There are two extra letters which you do not need to use.

- A** Sorrow.
- B** Despair.
- C** Annoyance.
- D** Happiness.
- E** Rage.
- F** Excitement.
- G** Frustration.
- H** Anxiety.

- 1** “And that’s when I lost it, lurching across the table, scattering bread rolls and little silver dishes of olive oil, which I am almost certain the peasants don’t have in their Tuscan farmhouses. Richard’s dining companions recoiled, half rising from their chairs, shrinking from the trouble, but two waiters were on me before I could reach him. They started pulling me away, one of them trapping my arms to my side in a bear hug, the other trying to get a grip on the collar of my car coat.” (Parsons T. “Man and Wife”, p. 58).
- 2** “No! says Alice. No! You're wrong. It's not, not yet. Stay with me a while longer? she implores. Her eyes liquid. Her hands tremble slightly, only very slightly, and her heart beats wildly. How will I manage without your she mumbles, as if to herself. I can't manage without you. I just can't. If you leave, I'll be adrift. I'll be alone.’
‘Alice, I am so very tired’, I tell her. ‘So weary of this world. Let me go Alice, please.’
Alice nibbles a fingernail, then rakes back her hair and forces out a smile. ‘It'll change. You see if it doesn't.’ She reaches her hands entreatingly towards me. In return, all I can offer is a barely visible ripple of my gossamer fingers. Slowly, Alice's hands drop. She looks away my gossamer other to the first pale tendrils of the approaching dawn. “How will I cope... how, without you by my side?” she murmurs to herself.” (Berry A. “The Hungry Ghosts”, p. 389).
- 3** “And then it was time. I sighed, swallowed away the nausea and began. ‘I’ve something to tell you all.’
‘Lovely!’ Mum rearranged her features into her I’m-going-to-be-a-granny-again expression.
‘Garv and I have split up.’
‘Ah, here!’ With a sharp rustle my father promptly disappeared behind his paper. Anna flung herself upon me, even Helen looked startled, but my poor

mother... She looked as though she'd been hit on the head by a flying brick. Stunned and stricken and shocked beyond belief.

'In a minute you'll tell me you're joking', she gasped.

'In a minute I won't,' I said stoutly. I hated doing this to her, especially because I was the second of her daughters to have a failed marriage, but it was important not to mislead her. False hope was worse than to hope.

'But,' she struggled for breath, 'but you've always been the good one. Say something,' she angrily urged my father. He appeared reluctantly from behind the newspaper shield." (Keyes M. "Angels", p. 31).

- 4 "Reta pauses and takes a deep ragged breath. She shuts her eyes, lifts one hand to her mouth and presses two fingers against her trembling lips, holding them there for several seconds before letting them fall away. Still she waits, swallows, takes a slow steadying breath. When she speaks her voice is flat with sorrow. "I will never forget seeing her lying on that table. She was freezing. Poor child. Her fingers were black with cold. I told them. Shouldn't we fetch her a blanket, rub her hands and feet, get the circulation back into them? I wanted to lie down next to her, give her the warmth of my body." (Berry A. "The Hungry Ghosts", p. 272).
- 5 "Later, when the obstetrician arrived, Cyd sat in this complicated chair, like something British Airways might have in First Class, and on the TV screen by her side the doctor showed us the small pulsating light that was the heartbeat of our unborn child. The baby was fine...
... Cyd squeezed my hand without looking at me – we couldn't take our eyes from the screen – as the obstetrician showed us the head, comically large, like a bulb made in heaven, and the tiny arms and legs, which the baby seemed to be crossing and uncrossing.
We laughed out loud, laughed with the purest joy at this miracle, this tiny miracle, the greatest miracle of all." (Parsons T. "Man and Wife", p. 294).
- 6 "She knocked lightly, not fully committing to it, wanting to make the effort to visit but truly hoping she wouldn't be heard, so she could walk away, so she could always say she'd tried, so she could rest easily, guilt free. The tiny part of her that still clung to rationality knew that this wasn't realistic, that it wasn't right. Her heart was pounding, her shoes were squeaking on the floor as she moved from foot to foot, and she felt weak from the smell. She hated that hospital smell. A wave of nausea rushed through her and she breathed deeply and prayed for composure, for the supposed benefits of adulthood to finally kick in so she could get through this moment..." (Ahern C. "One Hundred Names", p. 2).

Друге завдання обох зрізів допомагало визначити: а) уміння ідентифікувати НЗК у тексті та б) уміння детального розуміння тексту з НЗК

на рівні локального контексту. З метою перевірки *уміння ідентифікувати НЗК* студентам було запропоновано підкреслити одну можливу номінацію НЗК у чотирьох фрагментах твору.

Уміння детального розуміння тексту з урахуванням НЗК перевірялося за допомогою тестів на *множинний вибір (multiple choice)*, які передбачали реакцію студентів на певні твердження шляхом обрання однозначної та єдино можливої у конкретному контексті правильної відповіді із чотирьох можливих альтернатив. Розробляючи завдання цього типу, ми керувалися тим правилом, що неправильні варіанти відповідей (так звані дистрактори) повинні мати правдоподібний вигляд та відповідати об'єктивним фактам [257, с. 56–82; 92, с. 32].

Наведемо приклад другого завдання тесту.

TASK 2 *Read passages (7–10) below. For questions that follow the passages choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.*

Underline the fragments of the text which helped you answer the questions.

- 7 “Sean (the father) peered over their (the doctors’) shoulders (watching his new born baby). ‘She’s perfect,’ he said, turning to me (the mother), but the words curled up at the end like a puppy’s tail, looking for approval...
...Perfect babies didn’t sob so hard that you could feel your own heart tearing down the center...” [Picoult J. “Handle with Care”, p. 5–6].

Which of the following is an unstated assumption made by the author?

- A The father admired his new born daughter finding her beautiful.
 - B The father feared lest his wife should share his admiration.
 - C The father was apprehensive that something might be wrong with the baby.
 - D The father couldn’t decide if his baby was really a beauty.
- 8 “I listened, rapt, as Nicola Safford’s clear, well-modulated voice, echoed off the stone walls of the 13th-century church, revealing yet more admirable facets to her father’s character. Finally softening her tone, lowering her gaze, and blinking back tears that very nearly convinced me, she spoke of the love she had to her father... Her last words, delivered at a slow pace, the volume swelling, the pitch deeper, resonated like the closing chord of a great symphony. Nor do I think I imagined the slightly awkward moment that followed, in which the impulse to applaud had to be quelled by the

mourners.” [Berry A. “The Hungry Ghosts”, p. 14].

How is Nicola Safford’s speech perceived by the narrator?

- A It was too theatrical for the occasion.
 - B It was spontaneous, generous and heart-felt.
 - C It was thoroughly prepared and captivating.
 - D It was uneven as Nicola was struggling with emotions.
- 9 “Oh, wait, Cathie,” said Lucie, looking up from an intense conversation with Anita. “You’re always going to Italy. I could use some travel tips. It’s been years since I went there to see my mom’s village. I need to know which hotels and restaurants and...”

Catherine nodded and brought her hand up to her face, her pinkie finger at her mouth and her thumb at her ear, ...” [Jacobs K. “Knit Two”, p. 54].

Which of the following is likely to continue the stated passage?

- A Gesturing so for her friend to let her alone.
 - B Showing that Lucie shouldn’t have broken the conversation.
 - C Trying to rub her itching ear this way.
 - D Mouthing, “Call me.” Before she waltzed out of the door.
- 10 “... On the back cover there was a small black and white photo. I gazed at it, my mouth in a bitter-sweet twist. Look at her, all delicate and wide-eyed and blondey and tendrilly, like a long-limbed, slender angel. And they say the camera never lies... [Keyes M. “The Other Side of the Story”, p. 27–28].

How did the narrator feel about the girl in the photo?

- A She was impressed by the girl’s good looks.
- B The narrator mistrusted the girl’s angelic beauty.
- C The girl’s image stirred the emotions the narrator couldn’t explain.
- D The narrator envied the girl in the photo.

Якщо метою попередніх тестових завдань було визначення рівня розуміння студентами НЗК в АХТ на рівні локального контексту, то за допомогою третього завдання ми передбачали перевірити сформованість зазначених умінь на рівні глобального контексту. Питання третього завдання були поділені на два блоки 3.1 та 3.2. Блок 3.1 складався із завдань, що визначали *уміння ідентифікувати НЗК* та *уміння детального розуміння тексту з урахуванням НЗК*. У блоці 3.2 студенти повинні були продемонструвати рівень сформованості умінь загального розуміння твору з урахуванням НЗК та умінь критичного осмислення художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК. Наприклад:

TASK 3 Read the extract from Jennifer Weiner's novel "Then Came You" and do the assignments that follow.

3.1 For questions (11–16) choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Underline the fragments of the text which helped you answer the questions.

- 11** What accounts for the main character's looks?
A Her family's financial problems.
B Her overweight caused by motherhood.
C Her traditional indifference to her looks.
D Her mother's example.
- 12** What was Nancy's reaction to her sister's possible pregnancy?
A She displayed obvious contempt for her sister.
B She was prepared to verbally assault her foolish sister.
C She envied her determination to have many children.
D She wouldn't burden herself with children like her sister.
- 13** Who did Nancy model her image after?
A A singer.
B A [talk show host](#).
C A writer.
D A president.
- 14** Having heard the news about surrogacy, Nancy felt
A Contemptuous.
B Indignant.
C Irritated.
D Shocked.
- 15** How did the mother feel about her daughters' arguing?
A Helpless.
B Sad.
C Indifferent.
D Irritated.
- 16** According to the narrator's view, her sister was always ... , the trait which only exacerbated after her successful marriage.
A Shallow.
B Vain.
C Bossy.
D Strict.

3.2 For questions (17–25) choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

- 17** Which theme dominates the passage?
A Character differences that lead to constant quarrels.
B Disputable ethics of some medical advances.
C All is fair in an argument.
D Effects of financial inequality on relations between sisters.
- 18** What is the overall atmosphere of the passage?
A Relaxed.
B Gloomy.
C Tense.
D Pensive.
- 19** In the passage the author focuses on the sisters' different
A Tastes.
B Characters.
C Status.
D All the things mentioned above.
- 20** Which did Nancy NOT feel towards the main character?
A Desire to tease her sister with own material wellbeing.
B Willingness to lend her a piece of sound advice.
C Hunger to prove own superiority of her.
D Temptation to humiliate and insult.
- 21** What group of adjectives below does NOT characterise anyone in the passage?
A Irritated; bossy; sarcastic.
B Cautious; peaceful; calm.
C Humorous; easy-going; puzzled.
D Determined; jealous; witty.
- 22** Does the main character experience an internal conflict?
A Yes.
B No.
C She experiences both internal and external conflicts.
D I don't know the difference between internal and external conflicts.
- 23** Which pair below does NOT suggest conflict in the passage?
A The ideal mother's kitchen ↔ the relations between the sisters;
B Nancy's behaviour in the beginning ↔ Nancy's behaviour in the end;
C The way the narrator looks ↔ the way Nancy looks;
D Father's attitude to daughters' quarrels ↔ mother's attitude to daughters' quarrels.

24 When is the climax of the story?

A When the narrator tells about her possible surrogacy.

B When the mother starts to calm her daughters down.

C When the narrator teases her sister about her having a surgery.

D When Nancy suspects that her sister is going to make money from surrogacy.

25 In terms of plot structure, which part does the following quotation from the text belong to: “Girls,” my mother murmured, clutching her mug like a life buoy...”

A Rising action

B Climax

C Falling action

D Resolution

Час виконання тестових завдань був розрахований на дві академічні години аудиторної роботи.

Повний текст перед- та післяекспериментальних зрізів, які пропонувалися студентам під час проведення експерименту, поданий в експериментальних картках у додатках В та Г.

Процедура оцінювання рівня сформованості у студентів уміння розуміння НЗК в АХТ відбувалася шляхом порівняння відповіді кандидата з попередньо складеним ключем. Максимальна кількість балів, які міг отримати студент, становила 70 балів. Критерії оцінювання рівня сформованості у студентів уміння розуміння НЗК в АХТ наведено у табл. 3.3 Наостанок зауважимо, що перед проведенням зрізів їх завдання пройшли пілотування серед викладачів Навчально-наукового інституту філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, а також студентів факультету *Langues appliquées* спеціальності *Anglais-Russe* в університеті Париж III Нова Сорбонна та отримали зауваження, які ми взяли до уваги.

Описавши процедуру проведення перед- та післяекспериментальних зрізів, дамо загальну характеристику другому етапу експерименту, а саме проведенню експериментального навчання за розробленою методикою.

Таблиця 3.3

**Зведена таблиця показників якості тестових завдань для оцінювання рівня сформованості
у студентів уміння розуміння НЗК в АХТ**

Об'єкти оцінювання	Рівень локального контексту					Рівень глобального контексту					Сума балів за уміннями
	7–10	виділення в тексті	4	1	4	11–16	виділення в тексті	5	2	10	
1 Уміння ідентифікувати НЗК в тексті	7–10	виділення в тексті	4	1	4	11–16	виділення в тексті	5	2	10	14
2 Уміння загального розуміння тексту з НЗК	1–6	множинного зіставлення	6	2	12	17–20	множинного вибору	4	2	8	20
а) Уміння розуміння соматичних номінацій НЗК (детальне розуміння)	8–9	множинного вибору	2	2	4	12, 14, 15	множинного вибору	3	3	9	13
б) Уміння розуміння сенсуальних номінацій НЗК (детальне розуміння)	7, 10		2	2	4	11, 13, 16		3	3	9	13
3 Уміння критичного осмислення художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК	x					21-25	множинного вибору	5	2	10	10
	Номер завдання	Формат завдання	Кількість питань	Кількість балів за кожне питання	Загальна к-ть балів	Номер завдання	Формат завдання	Кількість питань	Кількість балів за кожне питання	Загальна к-ть балів	
Загальна кількість за рівнями					24						46
Загальна кількість балів за тест											70

Навчання в групах проводилося за двома визначеними варіантами методики.

Експериментальне навчання проводилося на заняттях з домашнього читання упродовж одного семестру, що загалом становило 16 годин аудиторної та 8 годин самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи.

Навчальний процес у трьох експериментальних групах був організований відповідно до етапів роботи у рамках розробленої нами підсистеми вправ для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ. Отже, описавши підготовку до проведення експериментального дослідження, перейдемо до інтерпретації його результатів.

3.2 Інтерпретація даних експерименту та їх статистична обробка

Перейдемо до опису проведеного нами експериментального дослідження та інтерпретації отриманих результатів.

Тестові роботи студентів були проаналізовані згідно з визначеним нами критеріями (див. підрозділ 3.1). Максимально можлива кількість балів, яку могли отримати студенти за правильне виконання завдань передекспериментального зрізу становила 70 балів (14 балів – уміння ідентифікувати НЗК у тексті; 20 – уміння загального розуміння тексту з НЗК; 26 – уміння детального розуміння тексту з НЗК; уміння критичного осмислення художнього твору на основі художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК). Детально критерії оцінювання, з уточненням кількості балів за кожне питання та сумарно за уміннями подані у додатку Е.

Коефіцієнт навченості обчислювався за формулою В. П. Безпалька [18, с. 56]:

$$K = \frac{Q}{N}, \quad (3.1)$$

де Q – кількість *отриманих* студентами балів у тестових завданнях; N – *максимально можлива* кількість балів.

Виконання завдань вважалось достатнім, якщо коефіцієнт К становив не менше 0,7 (або 70 %).

Результати передекспериментального зрізу в групах свідчать про приблизно однаковий рівень сформованості в студентів умінь розуміння НЗК в АХТ: (середній бал по групах становив: ЕГ1 – 38,5 бала; ЕГ2 – 34,5 бала; ЕГ3 – 35,15 бала). При цьому рівень навченості студентів розуміння НЗК в АХТ відповідно до формули В. П. Безпалька показує, що вихідний рівень в усіх експериментальних групах є недостатнім, оскільки середній коефіцієнт навченості по групах становить приблизно: ЕГ 1 – 0,50; ЕГ 2 – 0,49; ЕГ 3 – 0,50.

Результати передекспериментального зрізу подано у табл. 3.4, 3.5 та 3.6. Результати зрізів окремо щодо кожного студента зазначено у додатку Е.

Таблиця 3.4

Результати передекспериментального тестування студентів по групах

Індекс групи	Кількість студентів	Середній бал	Значення показників коефіцієнта навченості за результатами перед експериментального тестування
ЕГ 1	12	38,50	0,55
ЕГ 2	12	34,50	0,50
ЕГ 3	13	35,15	0,50
Разом	37	36,05	0,51

Наведені у табл. 3.5 і 3.6 дані деталізують результати передекспериментального дослідження. Прокоментуємо дані таблиць 3.5 та 3.6.

У табл. 3.5 подані результати вихідного рівня сформованості умінь ідентифікувати НЗК у тексті, умінь загального розуміння тексту з НЗК та умінь детального розуміння тексту з НЗК (а саме умінь розуміння НЗК представлених за допомогою соматичних номінацій та умінь розуміння НЗК репрезентованих у тексті за допомогою сенсуальних номінацій) на рівні локального контексту. Як бачимо із таблиці, середні показники рівня сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ на рівні локального контексту

становить у ЕГ 1 – 0,5; у ЕГ 2 – 0,57 та у ЕГ 3 – 0,52. Середній сумарний бал становить 13,11 із 24 можливих, що відповідає коефіцієнту навченості 0,52.

Таблиця 3.5

Середні показники рівня сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ на рівні локального контексту (передекспериментальний зріз)

Індекс групи	Отримані бали за окремими критеріями				За всіма критеріями	
	Уміння ідентифікувати НЗК у тексті	Уміння загального розуміння тексту з НЗК	Уміння розуміння соматичних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Уміння розуміння сенсуальних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ 1	2,04	6,70	1,70	2,70	13,00	0,50
ЕГ 2	1,83	7,83	2,33	1,83	13,83	0,57
ЕГ 3	2,40	6,30	1,40	2,50	12,5	0,50
Середній сумарний бал	2,09	6,90	1,81	2,30	13,11	0,52
Максимальне значення показників	4	12	4	4	24	1

У табл. 3.6 демонструються результати вихідного рівня сформованості вже зазначених умінь, до яких додається уміння критичного осмислення художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК, що можливо лише на рівні глобального контексту – уривку твору, який характеризується наявністю сюжетно-композиційної лінії, цілісністю та завершеністю. Середні показники рівня сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ на рівні глобального контексту є такими: у ЕГ 1 – 0,5; у ЕГ 2 – 0,4 та у ЕГ 3 – 0,5. Середній сумарний коефіцієнт навченості становить 0,46.

Таким чином, виходячи із отриманих результатів передекспериментального зрізу, можна стверджувати про відносно однаковий низький рівень сформованості у студентів відібраних експериментальних груп умінь розуміння НЗК в АХТ, який не досягає рівня нормативного коефіцієнту навченості – 0,7.

Таблиця 3.6

Середні показники рівня сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ на рівні глобального контексту (передекспериментальний зріз)

Індекс групи	Отримані бали за окремими критеріями					За всіма критеріями	
	Уміння ідентифікувати НЗК у тексті	Уміння загального розуміння тексту з НЗК	Уміння розуміння сомагічних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Уміння розуміння сенсуальних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Уміння критичного осмислення художнього твору на основі аналізу інформації яку несуть НЗК	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ 1	4,2	5,2	4,0	5,5	5,8	24,7	0,54
ЕГ 2	2,9	4,2	3,9	4,3	4,8	20,4	0,44
ЕГ 3	3,5	5,1	4,2	4,3	5,7	22,7	0,49
Середній сумарний бал	3,5	4,8	4,0	4,7	5,4	22,6	0,50
Максимальне значення показників	10	8	9	9	10	46	1

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує інтерпретація виконання завдань, які потребували уміння ідентифікації НЗК в АХТ (див. табл. 3.5 і 3.6), оскільки воно є базовим для подальшого розуміння інформації, яку вони несуть. Як виявилось у результаті опрацювання експериментальних карток, деякі студенти взагалі ігнорують НЗК у тексті та інтерпретують надану в тексті інформацію, спираючись лише на експліцитно виражені факти. Так, наприклад,

у другому завданні тесту, яке потребувало сформованості уміння ідентифікації НЗК на рівні локального контексту, НЗК, подані в тексті, суперечили прямій мові героя. Як наслідок, студенти не сприйняли імпліцитну інформацію закодовану в НЗК та взагалі їх не ідентифікували (рис. 3.1).

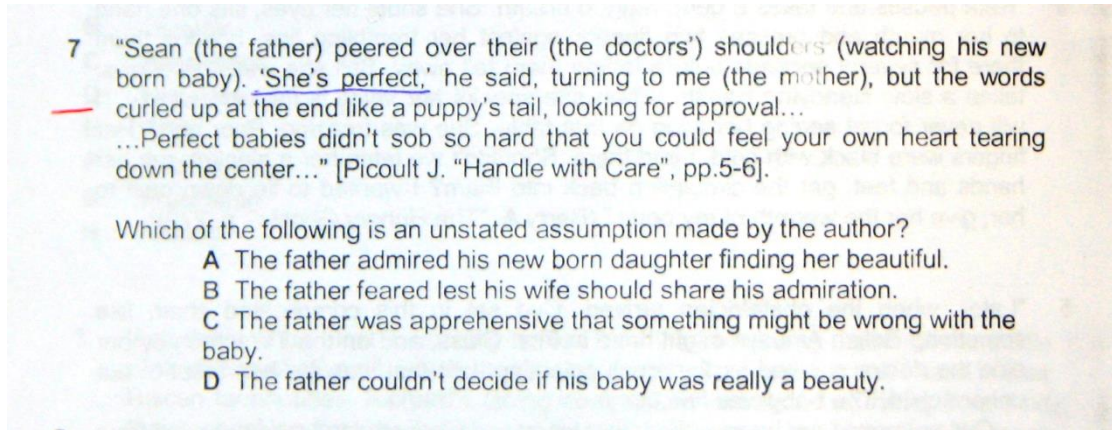


Рис. 3.1. Приклад неправильного виконання завдання передекспериментального зрізу

Відповідь А на питання множинного вибору, яку обирає студент далі, відповідала ідентифікованій раніше інформації, але була неправильною, оскільки студент не сприйняв імпліцитного повідомлення, закодованого в НЗК та отримав викривлене уявлення про описану ситуацію.

Середній сумарний показник сформованості в студентів уміння ідентифікувати НЗК в АХТ на рівні локального контексту відповідає 2,09 бала із 4 можливих, що відповідає сумарному коефіцієнту навченості 0,52.

Щодо завдання, яке передбачало уміння студентів ідентифікувати НЗК в АХТ на рівні глобального контексту, констатуємо, що у процесі його виконання чотири студенти взагалі не виявили НЗК. Одразу зауважимо, що на початку передекспериментального зрізу експериментатор акцентував увагу студентів на наявність такого завдання, а отже, відсутність відповідей на нього не може свідчити про те, що вони не зрозуміли його.

Середній сумарний показник сформованості уміння ідентифікувати НЗК в АХТ на рівні глобального контексту становить в середньому 3,5 бала із 10 можливих, а це 0,35.

Як бачимо, показник уміння ідентифікувати НЗК в АХТ на рівні локального контексту перевищує аналогічне уміння на рівні глобального контексту, оскільки останнє, як і було передбачено на початку експерименту, є більш складним завданням.

Далі вважаємо за потрібне проаналізувати розрахунки, наведені у таблицях Е.1, Е.2, Е.3, у яких продемонстровано вихідний рівень сформованості умінь розуміння НЗК в АХТ індивідуально щодо кожного студента. Зазначимо, що індивідуальні мінімальні показники по групах є такими: а) на рівні локального контексту: ЕГ 1 – 0,2; ЕГ 2 – 0,1; ЕГ 3 – 0,1; б) на рівні глобального контексту: ЕГ 1 – 0,4; ЕГ 2 – 0,3; ЕГ 3 – 0,4.

Однак, необхідно також відмітити, що в декількох студентів показники були досить високими вже на початку навчання. Максимальні індивідуальні показники по групах були такими: а) на рівні локального контексту: ЕГ 1 – 0,8; ЕГ 2 – 0,8; ЕГ 3 – 0,8; б) на рівні глобального контексту: ЕГ 1 – 0,7; ЕГ 2 – 0,6; ЕГ 3 – 0,6. Для кращого розуміння результатів ми побудували діаграму мінімальних та максимальних індивідуальних показників сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ на рівні локального та глобального контекстів (рис. 3.2).

Як впливає із наданих результатів, відмінність між мінімальним та максимальним індивідуальними показниками, отриманими студентами, є достатньо великою, особливо на рівні локального контексту, що, на нашу думку, може свідчити про хаотичність та безсистемність отримання студентами знань щодо НЗК та формування навичок і умінь їх розпізнавання та розуміння.

Такі результати передекспериментального зрізу ще раз підтверджують опрацьовані відповіді, отримані під час анкетування студентів щодо ситуації їх навчання розуміння НЗК у процесі читання літературних творів. Так, 35 % студентів ніколи не вчаться розуміти НЗК в АХТ; 51,25 % – роблять це дуже рідко і лише 13,75 % студентів підтвердили, що їх навчають, як розуміти НЗК у

тексті. При цьому 2,5 % не обговорюють героїв твору взагалі; 36,25 % говорять про героїв твору, але ніколи не відокремлюють НЗК; 52,5 % обговорюють, що означає НЗК лише тоді, коли він відіграє важливу роль для розкриття характеру персонажу та лише 8,76 % завжди інтерпретують НЗК.

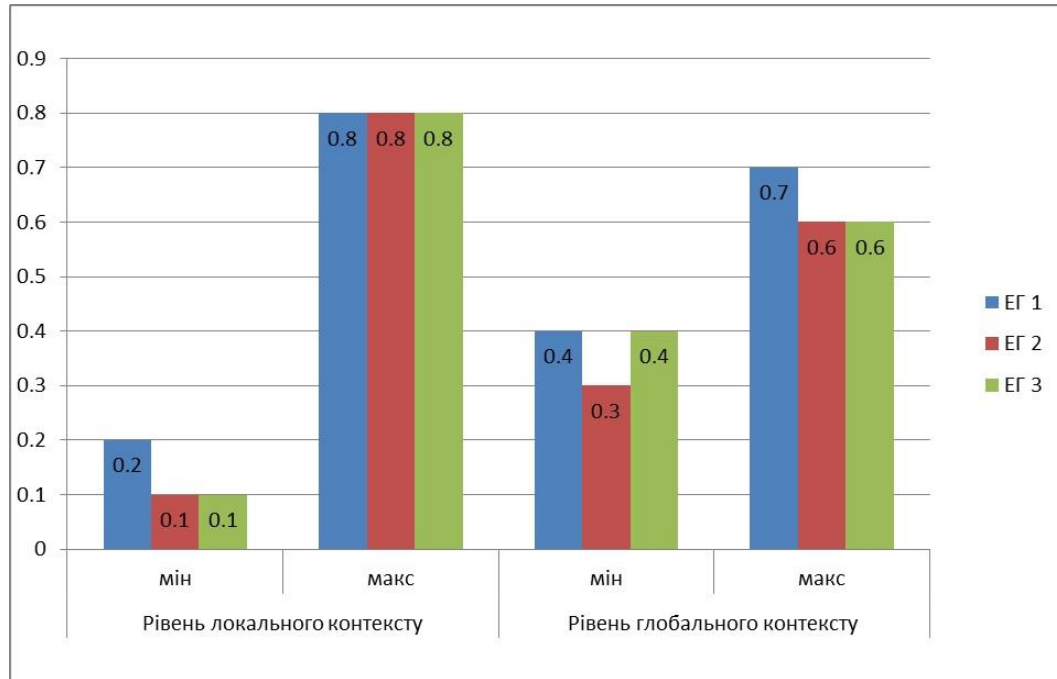


Рис. 3.2. Діаграма мінімальних та максимальних індивідуальних показників сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ на рівні локального та глобального контекстів

Як бачимо, процес навчання студентів розуміння НЗК у процесі читання не відбувається цілеспрямовано, послідовно та постійно.

Отже, підсумовуючи результати передекспериментального зрізу, зробимо припущення, що після проведення навчання за спеціально розробленою нами методикою, коефіцієнт навченості студентів розуміння НЗК в АХТ досягне значення нормативного показника 0,7, а результати післяекспериментального зрізу будуть більш однорідними.

Після закінчення експериментального навчання в усіх групах був проведений *післяекспериментальний зріз*. Об'єкти дослідження післяекспериментального зрізу, процедура його проведення та оцінювання були

ідентичними передекспериментальному зрізу. Для проведення післяекспериментального зрізу ми розробили інші варіанти тестів та запропоновані інші фрагменти АХТ.

Результати післяекспериментального зрізу наведено в табл. 3.7, 3.8, 3.9.

Таблиця 3.7

Результати післяекспериментального тестування студентів

Індекс групи	Кількість студентів	Середній бал	Значення показників коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального тестування
ЕГ 1	12	54,53	0,80
ЕГ 2	12	53,95	0,78
ЕГ 3	13	52,54	0,76
Разом	37	53,67	0,78

Як бачимо із табл. 3.8 та 3.9 коефіцієнт навченості підвищився та досяг значення нормативного показника 0,7.

Що стосується індивідуальних показників результатів післяекспериментального зрізу щодо кожного студента, які подані в таблицях Ж.1, Ж.2, Ж3, зауважимо, що індивідуальні мінімальні показники по групах підвищились: а) на рівні локального контексту: у ЕГ 1 з 0,2 до 0,7; у ЕГ 2 з 0,1 до 0,69; у ЕГ 3 з 0,1 до 0,71; б) на рівні глобального контексту: у ЕГ 1 з 0,4 до 0,7; у ЕГ 2 з 0,3 до 0,67; у ЕГ 3 з 0,4 до 0,67. Максимальні індивідуальні показники по групах підвищилися: а) на рівні локального контексту: у ЕГ 1 з 0,8 до 0,98; у ЕГ 2 з 0,8 до 0,98; у ЕГ 3 з 0,8 до 0,91; б) на рівні глобального контексту: у ЕГ 1 з 0,7 до 0,92; у ЕГ 2 з 0,6 до 0,89; у ЕГ 3 з 0,6 до 0,93. Як ми і передбачали, результати післяекспериментального зрізу є більш однорідними.

Таблиця 3.8

**Середні показники рівня сформованості вмінь розуміння
НЗК в АХТ на рівні локального контексту (післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Отриманий бал за окремими критеріями				За всіма критеріями	
	Уміння ідентифікувати НЗК у тексті	Уміння загального розуміння тексту з НЗК	Уміння розуміння соматичних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Уміння розуміння сенсуальних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ 1	3,33	9,70	3,83	3,00	19,83	0,83
ЕГ 2	3,38	9,50	3,83	2,67	19,38	0,81
ЕГ 3	3,69	7,85	4,00	3,08	18,62	0,78
Середній сумарний бал	3,47	9,02	3,89	2,92	19,28	0,80
Максимальний показник	4	12	4	4	24	1

Таблиця 3.9

**Середні показники рівня сформованості вмінь розуміння
НЗК в АХТ на рівні глобального контексту (післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Отримані бали за окремими критеріями					За всіма критеріями	
	Уміння ідентифікувати НЗК у тексті	Уміння загального розуміння тексту з НЗК	Уміння розуміння соматичних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Уміння розуміння сенсуальних номінацій НЗК (детальне розуміння)	Уміння критичного осмислення художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ 1	7,79	6,67	7,17	5,75	7,33	34,70	0,75
ЕГ 2	6,93	6,67	7,33	5,76	7,50	34,17	0,74
ЕГ 3	6,70	6,92	7,15	5,31	7,85	33,90	0,74
Середній сумарний бал	7,14	6,75	7,22	5,61	7,56	34,26	0,74
Максимальний показники	10	8	9	9	10	46	1

Приріст коефіцієнта навченості студентів трьох експериментальних груп подано у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Порівняльна таблиця результатів перед- та післяекспериментального тестування студентів

Індекс групи	Середній бал передекспериментального тестування	Коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального тестування	Середній бал післяекспериментального тестування	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального тестування	Приріст
ЕГ 1	38,5	0,55	54,53	0,80	0,25
ЕГ 2	34,5	0,50	53,95	0,78	0,28
ЕГ 3	35,15	0,50	52,54	0,76	0,26
Разом	36,05	0,51	53,67	0,78	0,27

Для більшої наочності ми візуалізували результати перед- та післяекспериментального зрізів у діаграмі (рис. 3.3).

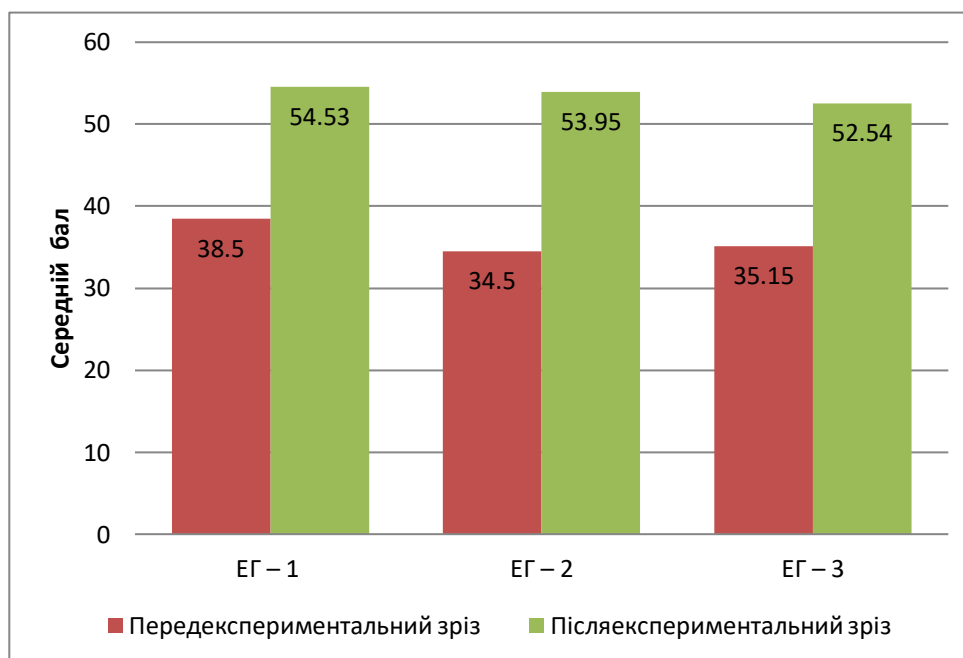


Рис. 3.3. Порівняльна діаграма результатів перед- та післяекспериментального тестування студентів

У табл. 3.11 наводяться зведені результати обох експериментальних зрізів із визначенням приросту.

Таблиця 3.11

Зведені результати показників значення коефіцієнта навченості та приросту після проведення експериментальних зрізів

Індекс групи	На рівні локального контексту		Приріст	На рівні глобального контексту		Приріст
	перед експериментом	після експерименту		перед експериментом	після експерименту	
ЕГ 1	0,50	0,83	0,33	0,5	0,75	0,25
ЕГ 2	0,57	0,81	0,24	0,4	0,74	0,34
ЕГ 3	0,50	0,78	0,28	0,5	0,74	0,24
Разом	0,52	0,81	0,28	0,47	0,74	0,28

Відповідно до результатів післяекспериментального зрізу можна зробити висновок про те, що застосування розробленої системи вправ для формування ЛСК у процесі читання АХТ призвело до значного приросту рівня відповідних вмінь в усіх експериментальних групах: а) на рівні локального контексту: ЕГ 1 – 0,33; ЕГ 2 – 0,24; ЕГ 3 – 0,28; б) на рівні глобального контексту: ЕГ 1 – 0,25; ЕГ 2 – 0,34; ЕГ 3 – 0,24.

Показники, подані у табл. 3.10 і 3.11 демонструють, що результати навчання студентів за різними варіантами методик майже не відрізняються. На основі отриманих даних можемо стверджувати, що студенти, які приймали участь в експериментальному навчанні, є достатньо автономними для самостійного виконання передтекстових завдань.

Експериментальне дослідження впроваджувалося в чотирьох вузах України, а саме: Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (32 студенти), Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (38 студентів), Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди (110 студентів), Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (40 студентів). Відповідно до результатів перевірки рівня

сформованості ЛКС у процесі читання АХТ виявлено, що застосування розробленої системи вправ для формування ЛСК у процесі читання АХТ також призвело до приросту рівня відповідних вмінь.

Перевірка вірогідності й надійності даних, отриманих у процесі проведення експериментального навчання, здійснювалася за допомогою статистичних методів обробки даних, а саме критерію φ^* – кутового перетворення Фішера [176, с. 157–171]. Критерій кутового перетворення Фішера оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект. Зауважимо, що «наявність ефекту» означає досягнення визначеного для студента коефіцієнта навченості 0,7; а «відсутність ефекту» – недосягнення цього значення.

У проведеному аналізі критерій кутового перетворення Фішера застосовувався для порівняння відсоткових часток студентів у групах ЕГ 1, ЕГ 2 та ЕГ 3, які досягли достатнього коефіцієнта навченості розуміння НЗК в АХТ перед проведенням експериментального навчання із відсотковими частками студентів у тих самих групах, які досягли достатнього рівня сформованості вмінь розуміння НЗК в АХТ після проведення експериментального навчання. Індивідуальні показники перед- та післяекспериментального зрізів студентів груп ЕГ 1, ЕГ 2 та ЕГ 3 наведені у додатку І.

Сформулюємо дві статистичні гіпотези H_0 та H_1 :

H_0 : частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 за результатами післяекспериментального зрізу, не більша, ніж частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу;

H_1 : частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 за результатами післяекспериментального зрізу, більша, ніж частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу.

Зробимо розрахунки для перевірки по кожній групі окремо.

Будуємо таблицю 3.12, куди заносимо отримані дані перед- та післяекспериментального зрізів у ЕГ 1.

За результатами передекспериментального зрізу у ЕГ 1 (табл. И.1) лише один студент отримав достатній коефіцієнт навченості. Тому у лівий верхній кут першого рядка записуємо число 1. Згідно з результатами післяекспериментального зрізу всі студенти ЕГ1 досягли необхідного коефіцієнта навченості 0,7. Таким чином, у лівий нижній кут таблиці записуємо число 12.

Таблиця 3.12

Відсоткові частки студентів ЕГ 1 щодо навчання розуміння НЗК в АХТ

Зріз	«Є ефект»			«Немає ефекту»	Кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	φ	кількість студентів	
Передекспериментальний	1	8,3 %	0,586	11	12
Післяекспериментальний	12	100,00 %	3,142	0	12

За таблицею «Величини кута φ (в радіанах) для різних відсоткових часток» [176, с. 330–332] визначимо величини φ для двох отриманих нами відсоткових часток:

$$\varphi_1 (100,0 \%) = 3,142;$$

$$\varphi_2 (8,3 \%) = 0,586;$$

Знайдемо емпіричне значення критерію $\varphi_{емп}^*$ за формулою [176, с. 162]:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_{\max} - \varphi_{\min}) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.2)$$

де φ_{\max} – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_{\min} – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_1 – кількість елементів вибірки 1;

n_2 – кількість елементів вибірки 2.

У нашому випадку

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (3,142 - 0,586) \cdot \sqrt{\frac{12 \cdot 12}{12 + 12}} = 2,556 \cdot \sqrt{\frac{144}{24}} = 2,556 \cdot 2,449 = 6,260$$

Визначимо критичні значення критерію за таблицею рівнів статистичної значущості різних значень критерію φ^* Фішера [176, с. 332].

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівнюючи емпіричне значення критерію з критичним, отримаємо:

$$\varphi_{\text{кр}(0,01)}^* < \varphi_{\text{емп}}^*,$$

$$2,31 < 6,26$$

Візуалізуємо проведенні обчислення на рисунку осі значущості (рис. 3.4).

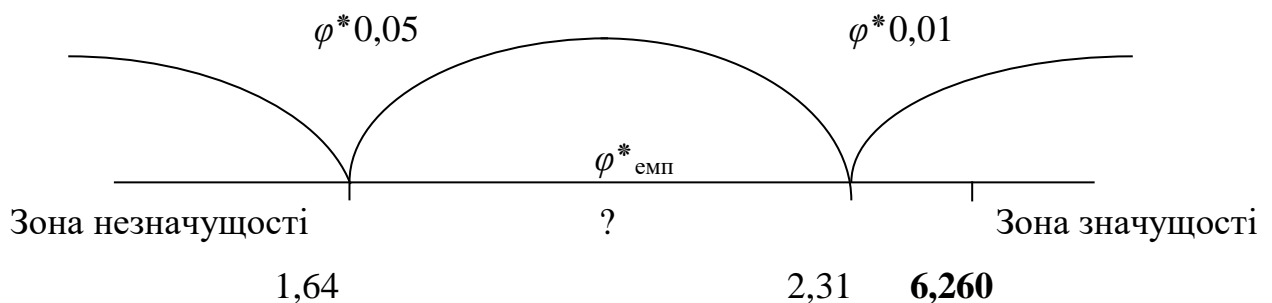


Рис. 3.4. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в групі ЕГ 1

Як бачимо, емпіричне значення знаходиться в зоні значущості, що означає, що статистична гіпотеза підтверджується: частка осіб, які досягли достатнього коефіцієнта навченості після проведення експериментального дослідження, є більшою, ніж перед його проведенням. Отже, можемо

стверджувати, що дані, отримані під час експерименту, є ймовірними і надійними, а методика навчання розуміння НЗК в АХТ у ЕГ 1 є ефективною.

Проведемо подібні розрахунки також для ЕГ 2 та ЕГ 3.

Перевіримо достовірність отриманих даних експериментального дослідження в ЕГ-2 за допомогою розрахунку критерію Фішера, використовуючи вищеописану послідовність. Будуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: «є ефект», «немає ефекту» (табл. 3.13).

За таблицею «Величини кута φ (в радіанах) для різних відсоткових часток» визначимо величини φ для двох отриманих нами відсоткових часток:

$$\varphi_1 (100,0 \%) = 3,142;$$

$$\varphi_2 (0 \%) = 0.$$

Таблиця 3.13

Відсоткові частки студентів ЕГ 2 щодо навчання розуміння НЗК в АХТ

Зріз	«Є ефект»			«Немає ефекту»	Кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	φ	кількість студентів	
Передекспериментальний	0	0 %	0	12	12
Післяекспериментальний	12	100,0 %	3,142	0	12

Визначаємо емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера за формулою 3.2:

$$\varphi_{емп}^* = (3,142 - 0) \cdot \sqrt{\frac{12 \cdot 12}{12 + 12}} = 3,142 \cdot \sqrt{\frac{144}{24}} = 3,142 \cdot 2,449 = 7,695$$

Порівнюємо емпіричне та критичне значення критерію:

$$\varphi_{кр(0,01)}^* < \varphi_{емп}^*,$$

$$2,31 < 7,695$$

Будуємо «вісь значущості» (див. рис. 3.5).

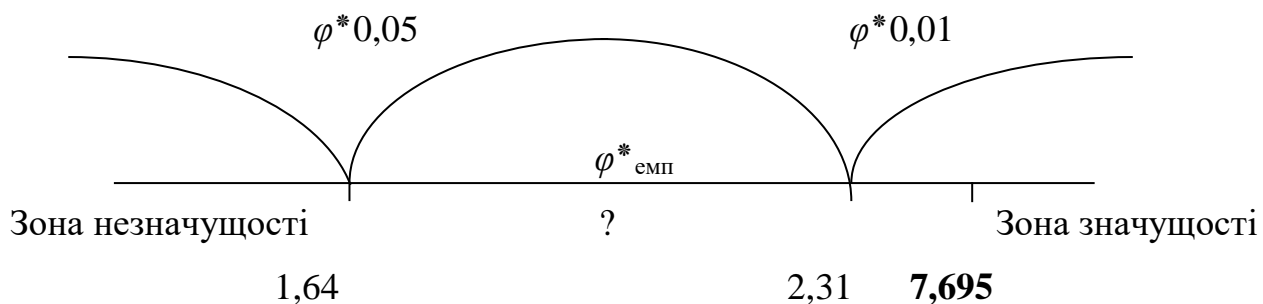


Рис. 3.5. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в групі ЕГ 2

Як і у попередньому випадку із ЕГ 1, емпіричне значення знаходиться в зоні значущості. Це означає, що дані, отримані під час експерименту, є достовірними і надійними, а методика навчання розуміння НЗК в АХТ у ЕГ 2 є також ефективною.

Перейдемо до перевірки достовірності даних експериментального дослідження в ЕГ 3 за допомогою розрахунку критерію Фішера, використовуючи вищеописану послідовність.

Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: «є ефект», «нема ефекту» (див. табл. 3.14).

Визначаємо величини φ для двох отриманих відсоткових часток:

$$\varphi_1 (100,0 \%) = 3,142;$$

$$\varphi_2 (0 \%) = 0.$$

Таблиця 3.14

Відсоткові частки студентів ЕГ 3 щодо навчання розуміння НЗК в АХТ

Зріз	«Є ефект»			«Немає ефекту»	Кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	φ	кількість студентів	
Передекспериментальний	0	0 %	0	13	13
Післяекспериментальний	13	100,0 %	3,142	0	13

Визначимо емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера за формулою 3.1:

$$\varphi_{емп}^* = (3,142 - 0) \cdot \sqrt{\frac{13 \cdot 13}{13 + 13}} = 3,142 \cdot \sqrt{\frac{169}{26}} = 3,142 \cdot 2,550 = 8,012$$

Порівняємо емпіричне та критичне значення критерію:

$$\varphi_{кр(0,01)}^* < \varphi_{емп}^*,$$

$$2,31 < 8,012$$

Відтворимо проведені розрахунки схематично на рисунку осі значущості (див. рис. 3.6).

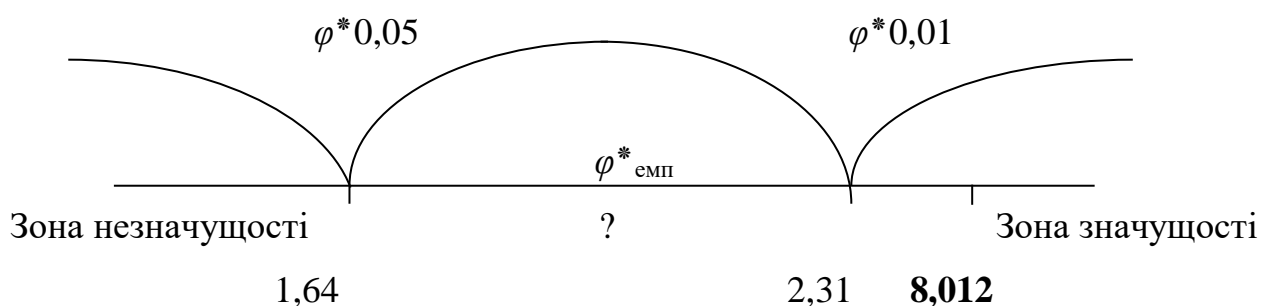


Рис. 3.6. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в групі ЕГ 3

Констатуємо, що і для ЕГ 3 емпіричне значення знаходиться в зоні значущості аналогічно до ЕГ 1 та ЕГ 2. Отже, дані, отримані під час експерименту, є достовірними і надійними, а методика навчання розуміння НЗК в АХТ в ЕГ 3 є ефективною.

Отже, проведене експериментальне дослідження, перевірка достовірності за допомогою методів математичної статистики, а також якісна та кількісна інтерпретація результатів можуть свідчити про ефективність розробленої методики формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

3.3 Методичні рекомендації до формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів

Проведене дослідження і аналіз результатів експерименту дозволяє розробити методичні рекомендації щодо формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ.

Аналіз наукової та методичної літератури з питань інтегрованого формування ЛСК та компетентності у читанні, власний досвід роботи з навчання студентів ІМ та проведене опитування студентів ВМНЗ України дозволяють зробити висновок про важливість навчання майбутніх філологів розуміння НЗК у процесі читання АХТ. Лише за умови оволодіння студентами 3-х курсів ВМНЗ знань щодо НЗК, набуття навичок та розвитку умінь розуміння певних НЗК, а також усвідомленості важливості таких знань та умінь та готовності їх використовувати, ЛСК майбутніх філологів у процесі читання АХТ може вважатися сформованою.

Нагадаємо, що *НЗК*, до яких належать жести, міміка, пантоміміка, зміни особистого простору, дистанції, голосові варіації, а також ситуативні деталі статичного характеру, такі, як одяг, стиль зачіски, аксесуари, прикраси, татуювання та інше, розглядаються нами як компоненти, які обов'язково повинні бути врахованими в процесі інтерпретації літературного твору.

Розроблена у дослідженні методика має на меті формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ, що досягається за умови навчання студентів 3-х курсів розуміння НЗК в АХТ, а саме сформованості таких умінь, як: уміння ідентифікувати НЗК у тексті, уміння загального розуміння тексту з НЗК, уміння детального розуміння тексту з НЗК та уміння критичного осмислення художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК.

Навчати майбутніх філологів розуміння НЗК у процесі читання АХТ необхідно на аудиторних заняттях із ДЧ та у процесі самостійної підготовки студентів до таких занять. Таким чином, кожна тема, яку ми пропонуємо,

розрахована на одну академічну годину індивідуальної роботи, під час якої студент вдома читає запропонований фрагмент художнього твору (що зумовлено самим характером процесу читання, який за своєю природою є індивідуалістичним) та дві академічні години аудиторної роботи, коли відбувається власне навчання розуміння НЗК на основі прочитаного.

Навчання розуміння НЗК у процесі читання доцільно здійснювати на матеріалі фрагментів АХТ, які повинні бути відібраними відповідно до таких принципів: принципу автентичності текстових матеріалів, принципу доступності, принципу естетичного впливу, який художні твори здійснюють на читача, принципу соціокультурної цінності (з підпорядкованою йому групою принципів), а також ситуативно-тематичного принципу та принципу новизни й сучасності.

При цьому, оскільки навчання розуміння НЗК в АХТ передбачає залучення вдумливого детального читання, обсяг текстів на одне заняття з ДЧ не повинен перевищувати 10–11 сторінок. Доцільність використання роману, доведена у дослідженні, зумовлює необхідність його методичної адаптації. Зауважимо, що в процесі такої адаптації цілісність композиції твору повинна бути збереженою.

Розроблена у дослідженні система вправ покликана вирішити проблему неадекватного розуміння НЗК в АХТ і, як результат, сприяти інтегрованому формуванню ЛСК, тобто здатності й готовності до іншомовного міжкультурного спілкування, і компетентності в читанні. У підсистемі вправ потрібно розглядати такі групи з підпорядкованими ним ієрархічно підгрупами та блоками: 1) групу вправ для оволодіння знаннями про НЗК; 2) групу вправ для набуття навичок співвіднесення номінацій НЗК із значенням останніх; 3) групу вправ для розвитку і вдосконалення вмінь розуміти НЗК у художніх творах; 4) групу вправ для розвитку і вдосконалення вмінь цілісного розуміння художнього твору на основі аналізу інформації, яку несуть НЗК.

Роботу з художніми творами рекомендуємо проводити відповідно до загальноприйнятого підходу в методиці навчання іноземних мов і культур у три

етапи, серед яких дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи. На кожному етапі навчання студентів мовних спеціальностей розуміння НЗК в АХТ вирішуються конкретні завдання та застосовуються спеціальні групи вправ.

Вправи передтекстового етапу створюють підґрунтя для розуміння студентами НЗК в АХТ, оскільки вони сприяють зняттю ймовірних труднощів сприйняття імпліцитного повідомлення, яке несуть НЗК у тексті. Головними завданнями цього етапу є: 1) формування та/або актуалізація наявних фонових знань студентів щодо типів НЗК відповідно до фізичної природи їх продукування; значення та функцій НЗК; специфіки вербальної репрезентації НЗК в АХТ; 2) ознайомлення студентів-філологів із нормами (стандартами) та ситуаціями використання НЗК у Великій Британії та Америці, порівняння їх із стандартами використання НЗК у рідному студентам лінгвокультурному середовищі; 3) актуалізація знань студентів про композиційно-структурні елементи художнього твору; 4) набуття студентами навички співвіднесення номінацій невербальних засобів комунікації зі значенням останніх та 5) створення мотивації до читання.

На першому, передтекстовому етапі, необхідно виконувати такі види роботи: бесіду викладача зі студентами, читання додаткової науково-популярної літератури, демонстрацію фотографій або ілюстрацій за темою заняття, коментування окремих НЗК, вилучених із тексту, застосування пам'яток щодо вибору типів НЗК відповідно до ситуацій їх використання. Такі види роботи, що передують процесу читання, допомагають забезпечити готовність студентів до адекватного сприйняття НЗК у тексті твору.

На першому етапі потрібно обов'язково пересвідчитися, що студенти мають чітке уявлення про те, що таке НЗК, знають їх види – кінесичні, проксемічні, просодичні ЗК, а також такі статичні елементи декору, як одяг, стиль зачіски, аксесуари та ольфакторні характеристики, розуміють функції НЗК у тексті.

Типи вправ, рекомендовані для використання на цьому етапі, – комунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні. Крім того,

оскільки завданням першого етапу є набуття студентами навичкою співвіднесення номінацій НЗК із значеннями останніх та накопичення лексики, що відображає особливості НЗК, пропонуємо також некомунікативні вправи, які доцільно задавати на домашнє опрацювання з подальшою перевіркою в аудиторії.

Крім того, необхідним є виділення підгрупи вправ для набуття студентами навички співвіднесення номінацій невербальних засобів комунікації зі значенням останніх, яка пояснюється тим, що процес ефективного формування компетентності у читанні залежить від сформованості зазначених навичок.

Випробувавши під час експериментального навчання двох варіантів методики, які відрізнялися рівнем керування з боку викладача вправ саме передтекстового етапу, ми дійшли висновку, що студенти третього курсу характеризуються достатнім рівнем автономії та можуть виконувати такі вправи самостійно. Однак необхідно обговорювати питання передтекстових комунікативних вправ, які націлені на пробудження інтересу студентів до такого складного явища, як НЗК та мотивації до його декодування у контексті.

Вправи текстового етапу виконуються в процесі читання фрагментів АХТ. Основною метою другого етапу є власне оволодіння вміннями розуміння НЗК у процесі читання АХТ. Базою для розуміння є набуті або активізовані студентами відповідні фонові знання щодо НЗК на передтекстовому етапі.

Специфікуючи завдання цього етапу, стверджуємо важливість оволодіння такими вміннями, як ідентифікація НЗК в тексті, виведення значення НЗК як на рівні локального, так і на рівні глобального контексту, антиципація подальшого перебігу подій у тексті на основі розуміння НЗК, інтерпретація стилістичного ефекту використання автором номінацій НЗК, а також порівняння їх типів і значень в українській та англійській лінгвокультурах.

Вправи для розуміння НЗК на рівні локального контексту виконуються на занятті, в той час як читання великих фрагментів АХТ рівня глобального контексту повинне відбуватися вдома. В іншому випадку, навчання розуміння

може перетворитися на читання та переклад тексту упродовж усієї пари, що абсолютно не сприяє навчанню розуміння.

Метою останнього, післятекстового етапу, є вдосконалення вмінь студентів розуміння НЗК в АХТ і, як результат, цілісне розуміння ХТ на основі аналізу інформації, носіями якої є НЗК.

На цьому етапі рекомендовано виконувати вправи для розвитку і вдосконалення вмінь аналізувати сюжет твору з урахуванням застосованих автором НЗК, характеризувати героїв, пояснювати причини й мотиви, суспільне значення їх поведінки, а також виводити тему, ідею, авторське ставлення на основі розуміння інформації, носіями якої є НЗК, формулювати висновки про прочитане з урахуванням власного життєвого досвіду. Завдання післятекстового етапу потребують сформованості знань літературознавчих понять, таких, як композиція, сюжет ХТ, персонаж, авторське ставлення тощо.

Під час виконання завдань післятекстового етапу необхідно заохочувати студентів до коментування використання автором того чи іншого типу НЗК у творі із залученням власного досвіду спілкування, порівняння різних НЗК у різних країнах. З іншого боку, інтерпретація студентами використання автором того чи іншого НЗК не має віддалятися від інформації тексту. Таким чином, обговорюючи певний НЗК, студент має постійно апелювати до тексту як контексту існування цього НЗК. Не зважаючи на те, що у дослідженні ми фокусуємо увагу на НЗК, які спостерігаються у Великій Британії та США, не можна ігнорувати невербальну поведінку представників інших лінгвокультур, якщо вона подана автором. Опис НЗК, які характеризують представників різних лінгвокультур (як, наприклад, опис НЗК, притаманних японцям у романах Т. Парсонза, арабам у З. Сміт тощо), які тим не менш живуть та працюють у Великій Британії або США, є відмінною рисою сучасних англомовних творів, що відбиває сучасні світові тенденції та глобалізаційні процеси, які відбуваються.

Запропонована модель формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ дозволяє поступово розвивати й вдосконалювати вміння розуміти

інформацію, яку несуть НЗК в АХТ. Таким чином, для досягнення повного й точного розуміння художнього твору на основі аналізу інформації, яку подають НЗК, уроки потрібно опрацьовувати в запропонованій послідовності.

Вважаємо, що ефективність формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ залежить від дотримання запропонованих нами методичних рекомендацій.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження описано організацію та хід експериментального навчання, проінтерпретовано дані, отримані у процесі експерименту, та запропоновано методичні рекомендації для формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ з урахуванням необхідності розуміння НЗК.

1 Розроблена у другому розділі методика формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ зумовила необхідність експериментальної перевірки її ефективності, що передбачало проведення вертикально-горизонтального експерименту.

2 Перевірці підлягала ефективність двох варіантів методики навчання розуміння НЗК в АХТ, які відрізнялися ступенем керування викладачем навчальною діяльністю студентів (із частковим керуванням або абсолютно некеровану викладачем) на етапі формування та/або актуалізації (наявних) фонових знань, що і було варійованою умовою експерименту.

3 Отримані в результаті передекспериментального зрізу дані свідчать про низький рівень сформованості у студентів відібраних експериментальних груп умінь розуміння НЗК в АХТ, який не досягає рівня нормативного коефіцієнта навченості – 0,7 (за В. П. Безпальком) та хаотичність і безсистемність отримання студентами знань щодо НЗК та формування навичок і умінь їх розпізнавання та розуміння.

4 Відповідно до результатів післяекспериментального зрізу зроблено

висновок про те, що застосування розробленої системи вправ та запропонованої моделі формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ призвело до значного приросту рівня відповідних умінь в усіх експериментальних групах.

5 З'ясовано, що результати навчання студентів за різними варіантами методик майже не відрізняються, що дає можливість стверджувати про достатню автономність студентів, які брали участь в експериментальному навчанні, для самостійного опрацювання передтекстових вправ.

6 У результаті проведеного експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації щодо формування у майбутніх філологів ЛСК у процесі читання АХТ в рамках аспекту домашнє читання.

Основні положення третього розділу було висвітлено у публікаціях [65; 68].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та подано авторське вирішення проблеми формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів.

1 Визначено сутність поняття «лінгвосоціокультурна компетентність у процесі читання англомовних художніх творів», яке розуміємо як обізнаність студентів із типологією невербальних засобів комунікації, специфікою їх вербальної презентації в англомовному художньому творі; сформованість у них навичок і вмінь інтерпретувати художні твори на основі аналізу імпліцитної інформації, носіями якої є невербальні засоби комунікації.

Поняття «невербальні засоби комунікації у творах художньої літератури» розуміємо як вербалізовану у творі сукупність комунікативно значущих немовленнєвих компонентів, що описують жестово-рухову діяльність персонажів, їхню голосову активність, просторові та часові особливості процесу комунікації, а також такі декоративні елементи, як одяг, аксесуари, стиль зачіски, макіяж тощо, й ольфакторні (нюхові) характеристики.

2 Розроблено типологію невербальних засобів комунікації для формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів за такими критеріями, як 1) фізична природа продукування невербальних засобів комунікації; 2) значущість невербальних засобів комунікації. Відповідно до першого критерію визначено три групи невербальних засобів комунікації, що актуалізують: 1) жестово-рухову діяльність героїв; 2) голосову діяльність героїв; 3) зовнішні характеристики персонажів. За другим критерієм невербальні засоби комунікації розподілено на групи: 1) відповідно до контексту, у якому вони знаходяться (стандартні комунікативні та ситуативні комунікативні) та 2) відповідно до ступеня їх загальнокультурної значущості (універсальні; національно-специфічні (етноспецифічні); індивідуально визначені (авторські).

3 Проаналізовано особливості англомовної репрезентації невербальних засобів комунікації у сучасних англомовних художніх творах, які представлені в тексті у вигляді слова, словосполучення, фрази й надфразної єдності та можуть маркуватися за ступенем інтенсивності й експресивності значення.

Виявлено труднощі розуміння невербальних засобів комунікації у процесі англомовного читання, які полягають у тому, що сприйняття невербальних засобів як знака відбувається спочатку на рівні форми (денотативного значення) з подальшим розумінням закодованого в ній імпліцитного значення. Крім того, процес сприйняття форми та змісту невербальних засобів комунікації у тексті ускладнюється їх вербальним кодуванням, що зумовлює необхідність урахування в процесі навчання розуміння невербальних засобів комунікації відношення між їх подвійною формою (номінація + денотативне значення) та змістом.

4 Систематизовано принципи відбору навчального текстового матеріалу для формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів, що складаються з двох груп: 1) загальних принципів, пов'язаних з урахуванням особливостей та потенцій художнього твору (автентичності текстового матеріалу, його доступності, естетичного впливу на читача, соціокультурної цінності, ситуативно-тематичний принцип, а також принципи новизни та сучасності); 2) специфічних (уточнювальних) принципів, підпорядкованих принципу соціокультурної цінності (принцип концентрованої презентації невербальних засобів комунікації у фрагментах англомовних художніх творів, уживаності й поширеності невербальних засобів комунікації у представників інших лінгвокультур, відбору невербальних засобів комунікації за характером їх презентації в тексті, відбору невербальних засобів комунікації за смисловим навантаженням, яке вони несуть у творі).

5 Розроблено модель формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів, що обіймала три етапи: передтекстовий, текстовий,

післятекстовий. Перший, передтекстовий, етап було спрямовано на озброєння студентів фоновими знаннями і створення у них мотивації до навчання. Другий, текстовий, етап передбачав розвиток і вдосконалення вмінь студентів розуміти невербальні засоби комунікації у процесі читання англомовних художніх творів. Третій, післятекстовий, етап було присвячено розвитку і вдосконаленню вмінь цілісного розуміння англомовних художніх творів на основі аналізу інформації, яку несуть невербальні засоби комунікації.

На всіх етапах у процес навчання майбутніх філологів впроваджувалася розроблена система вправ, що складалась із чотирьох груп: 1) вправи для оволодіння знаннями про невербальні засоби комунікації; 2) вправи для оволодіння навичками співвіднесення номінацій невербальних засобів комунікації із їх значенням; 3) вправи для розвитку й удосконалення вмінь розуміння невербальних засобів комунікації в англомовних художніх творах; 4) вправи для розвитку й удосконалення вмінь цілісного розуміння твору на основі аналізу інформації, яку несуть невербальні засоби комунікації.

Для реалізації розробленої системи вправ запропоновано два варіанти методики навчання, що вирізнялись ступенем керування викладачем навчальною діяльністю студентів на етапі формування та/або актуалізації (наявних) фонових знань.

6 Розроблена в дослідженні методика формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів зумовила необхідність експериментальної перевірки її ефективності. Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів. За результатами прикінцевого зрізу середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ1 становив 0,80, студентів ЕГ2 – 0,78, а студентів ЕГ3 – 0,76, тобто значно більше задовільного рівня навченості за В.П. Беспальком (0,7). Приріст коефіцієнта навченості в ЕГ1 склав 0,25, в ЕГ2 – 0,28, в ЕГ3 – 0,26. Відповідно до результатів зрізу зроблено висновок про майже рівноцінну ефективність застосування обох варіантів методики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом може стати розширення спектру досліджень щодо формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі говоріння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н. В. Азаренок // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т.5. – С. 110–112.
2. Азарова Л. И. Чтение как социокультурное явление / Л. И. Азарова, Л. М. Курганская // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – Вып.2. – С. 163–168.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Акентьева В. Н. Управление процессом понимания текстов по специальности при обучении чтению в неязыковом вузе (на материале английского языка) : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Валентина Николаевна Акентьева. – К., 1986. – 23 с.
5. Анохіна Т. О. Невербальні та вербальні засоби екстеріоризації силенціального ефекту в англomовному художньому дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Тетяна Олександрівна Анохіна. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.
6. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–68.
7. Арнольд И. В. Интерпретация текста как установление иерархии частей / И. В. Арнольд // Лингвистика текста. – М. : Высш. шк., 1974. – 28 с.
8. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 496 с.
9. Бабина С. П. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по домашнему чтению (на примере немецкого языка) / С. П. Бабина // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии; под ред.

М. Г. Савельевой. – Ижевск. : Издательство «Удмуртский университет», 2009. – С. 32–37.

10. Багацька О. В. Основи інтерпретації художнього тексту: практикум (англійською мовою): навч. посібник для студ. старших курсів фак. ін.мов вищ. навч. закладів освіти / О. В. Багацька. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 160 с.

11. Багдасарова Н. А. Невербальные формы выражения эмоций в контексте разных культур: универсальное и национальное / Н. А. Багдасарова // Материалы межвузовского семинара по лингвострановедению. МГИМО МИД РФ, 2006. – МГИМО-Университет, 2006. – С. 1–3.

12. Баженова Н. Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка: автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / Надежда Геннадьевна Баженова. – М., 2000. – 18 с.

13. Барташева Г. І. Взаємодія невербальних та вербальних компонентів ситуації комунікативного домінування в англomовному дискурсі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: 10.02.04 «Германські мови» / Ганна Ігорівна Барташева. – Х., 2004. – 23 с.

14. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.

15. Белов А. М. Изучение литературно-художественного произведения в единстве эмоционального восприятия и логического осмысления: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 731 «Методика преподавания» / А. М. Белов. – М., 1969. – 23 с.

16. Белоусов К. И. Синергетика текста: От структуры к форме / К. И. Белоусов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 248 с.

17. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.

18. Беспалько В. П. Опыт разработки и использование критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52–69.
19. Бессерт О. Б. Обучение индивидуальному чтению студентов четвертого курса педагогического вуза (английский язык как вторая специальность): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бессерт Ольга Борисовна. – СПб., 2005. – 370 с.
20. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
21. Биркенбил В. Ф. Язык интонации, мимики, жестов / В. Ф. Биркенбил. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 224 с.
22. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Ольга Василівна Бирюк. – К., 2006. – 27 с.
23. Богданов В. В. Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов // Учеб. пособие. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 88 с.
24. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – 2012. – №3. – С. 18–27.
25. Бориско Н. Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2009. – №4. – С. 10–16.
26. Бориско Н. Ф. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции / Н. Ф. Бориско, Н. Б. Ишханян // Іноземні мови. – 1997. – №1. – С. 53–55.
27. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку):

дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 2000. – 508 с.

28. Борисова С. В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Светлана Владимировна Борисова. – М., 2012. – 23 с.

29. Британ Ю. В. Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів англомовної професійно орієнтованої читацької компетенції засобами Інтернет-ресурсів / Ю. В. Британ // Іноземні мови. – 2013. – №1. – С. 34–42.

30. Бричикова В. Г. Методика формирования у студентов неязыкового вуза механизмов чтения как основы умения читать литературу по специальности (английский язык) : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / В. Г. Бричикова. – Минск, 2011. – 24 с.

31. Брудный А. А. Наука понимать / А. А. Брудный. – Б. : Фонд «Сорос – Кыргызстан», 1996. – 324 с.

32. Вавіліна С. Г. Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання / С. Г. Вавіліна // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип.21. – С. 109–118.

33. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.

34. Введение в литературоведение. Литературное произведение: Основные понятия и термины: учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, С. Г. Бройтман и др. – М. : Высш. школа, 1999. – 556 с.

35. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх філологів читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 251 с.

36. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А. А. Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.
37. Верещагин Е. М. О своеобразии отражения мимики и жестов невербальными средствами (на материале русского языка) / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Вопросы языкознания. – 1981. – №1 (январь-февраль). – С. 36–48.
38. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : «Индрик», 2005. – 1040 с.
39. Выготский Л. С. Мышление и речь. Т.2 / Л. С. Выготский. – М., 1982. – С. 5–362.
40. Галич О. А. Теорія літератури / Галич О. Л., Назарець В. М., Васильєв Є. М. – К. : «Либідь», 2001. – 488 с.
41. Галустова К. Г. Проблема вивчення художнього тексту в зарубіжній методиці викладання англійської мови як іноземної / К. Г. Галустова // *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання.* – 2010. – №1 (19). – С. 133–143.
42. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2007. – 144с.
43. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
44. Ганина В. В. Особенности описания миремического невербального поведения человека в англоязычных художественных текстах / В. В. Ганина // Вестник гуманитарного факультета ИГХТИ. – [2007. – Вып.2. – С. 117 – 121.](#)
45. Ганина В. В. Особенности языкового отражения тактильного невербального поведения в текстах (гендерный аспект) / В. В. Ганина // Вестник гуманитарного факультета ИГХТИ. – 2009. – [Вып. 4. – С. 224–227.](#)
46. Гапонова С. В. Психологічні аспекти побудови підсистеми вправ для формування іншомовної компетенції у переглядовому читанні газетних

інформаційних статей / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2007. – №4. – С. 10–15.

47. Герасименко М. Д. Психологічні засади навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого читання / М. Д. Герасименко // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип. 18. – С. 166–175.

48. Гнатюк Л. В. Человек и его деятельность: Опыт философии органицизма: монографія. Ч.1 / Л. В. Гнатюк. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2006. – 399 с.

49. Голованова И. А. Репрезентация невербального поведения в русских и немецких художественных текстах: сопоставительный аспект: автореф дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Ирина Александровна Голованова. – Новосибирск, 2009. – 23 с.

50. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.

51. Горлова Н. А. Дети нового типа сознания и современное образование / Н. А. Горлова // Педагогика культуры. – 2006. – №5. – С. 15–18.

52. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: [спецкурс] / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирск. пед. ин-т, 1980. – 103 с.

53. Гурина Р. В. Фреймовое представление знаний / Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова. – М. : Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

54. Гусак Ю. А. Етапи формування стратегічної компетенції у читанні англійською мовою в учнів старшої школи / Ю. А. Гусак // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2009. – Вип. 15. – С.84–90.

55. Гусак Ю. А. Метакогнітивні стратегії як один із ключових компонентів стратегічної компетенції читання / Ю. А. Гусак // Вісник

Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 92. – С.89–91.

56. Гюббенет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста / И. В. Гюббенет. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 208 с.

57. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Юлія Володимирівна Дегтярьова. – К., 2006. – 22 с.

58. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Б. : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

59. Демкин А. Д. Эстетическая реакция человека на произведение искусства [Электронный ресурс] / А. Д. Демкин // Клиническая психология: итоги, проблемы, перспективы. – 2010. – Режим доступа до журн.: <http://www.town812.ru/aest.html>

60. Демчук А. И. Вербализация просодических характеристик, идентифицирующих гендер говорящего (на материале английского языка) / А. И. Демчук // Записки з романо-германської філології. – 2011. – Вип. 26. – С. 43–50.

61. Денисенко М. В. Тестовий контроль рівня сформованості навичок і вмінь читання англійською мовою в учнів початкової школи/ М. В. Денисенко// Іноземні мови. – 2003. – №1. – С. 33–39.

62. Добровольская М. Г. Понимание имплицитных смыслов газетных и журнальных текстов в практике преподавания : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Марина Георгиевна Добровольская. – М., 2011. – 22 с.

63. Должикова Т. І. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навчальний посібник / Т. І. Должикова, Т. П. Терновська. – К. : Ленвіт, 2011. – 132 с.

64. Дридзе Т. М. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М. : «Издательство «Наука», 1976. – 263 с.

65. Дука М. В. How to Read Non-verbal Signals in Fiction (тексти та завдання для домашнього читання): Навчально-методичний посібник для студентів мовних спеціальностей (англійською мовою). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 144 с.

66. Дука М. В. Автентичність як базова вимога до відбору текстів для навчання майбутніх філологів розуміти невербальні засоби комунікації у художніх творах / М. В. Дука // Наука і вища освіта: міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, 18 квітня 2014 р. : тези доповідей. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – С. 518. – Режим доступу: http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/_2014_18_%D0%BA%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8F.pdf

67. Дука М. В. Відбір текстового матеріалу для навчання майбутніх філологів розуміння невербальних засобів комунікації у творах сучасної англomовної художньої літератури / М. В. Дука // Вісник Національної академії прикордонної служби України. – Хмельницький, 2014. – № 2. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=njuu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=I=&S21COLORTERMS=0&S21STR=EJ000054%2F2014%2F2

68. Дука М. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів розуміння невербальних засобів комунікації у творах сучасної англomовної художньої літератури / М. В. Дука // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – №4 (38). – С. 162–171.

69. Дука М. В. Місце творів художньої літератури у навчанні іноземної мови у мовних вищих навчальних закладах / М. В. Дука // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: міжнар. наук. - метод. конф., 23 листопада 2011 р. : тези доповідей. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 60–61.

70. Дука М. В. Мовна репрезентація невербальних засобів комунікації як об'єкт навчання майбутніх філологів читання творів англomовної художньої літератури / М. В. Дука // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – К., 2013. – № 22. – С. 144–151.

71. Дука М. В. Підсистема вправ для навчання майбутніх філологів розуміння невербальних засобів комунікації у творах сучасної англomовної художньої літератури / М. В. Дука // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. – № 1103 – С. 196–201.

72. Дука М. В. Принцип естетичного впливу на читача у відборі текстів для навчання майбутніх філологів розуміти невербальні засоби комунікації у художніх творах / М. В. Дука // Гуманітарні науки та освіта у ХХІ ст.: VII Міжнародних читань пам'яті Михайла Матусовського : міжнар. наук.-практ. конф., 10-11 квітня 2014 р. : тези доповідей. – Луганськ : Вид-во ЛДАКМ, 2014. – С. 147–151. – Режим доступу: <http://www.lgiki.com.ua/m-v-duka-m-kiyiv-princip-estetichnogo-vplivu-na-chitacha-u-vidbori-tekstiv-dlya-navchannya-maybutnih>.

73. Дука М. В. Принципи відбору текстового матеріалу для навчання майбутніх філологів розуміння невербальних засобів комунікації у творах сучасної англomовної художньої літератури / М. В. Дука // Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов: міжнар. наук. – практик. конф., 19-20 червня 2014 р. : тези доповідей. – Ніжин : П П Лисенко М. М., 2014. – С. 89–90.

74. Дука М. В. Проблема навчання майбутніх філологів розуміння невербальних засобів комунікації в сучасних англomовних художніх творах / М. В. Дука // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання

іноземних мов на сучасному етапі: міжнар. наук.-метод. конф., 21 листопада 2013 р.: тези доповідей. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 59–60.

75. Дука М. В. Проблема понимания онимов, номинирующих невербальные средства коммуникации, в процессе обучения чтению студентов языковых специальностей / М. В. Дука // Высшее образование XXI века: междунар. науч.-практ. конф.: сборник статей. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – №46 (185). – С. 45–48.

76. Дука М. В. Специфика понимания невербальных средств коммуникации в произведениях английской художественной литературы / М. В. Дука // Современный научный вестник. Серия Педагогические науки. – Белгород, 2013. – № 46 (185). – С. 26–33. – Режим доступа: http://www.ukrnauka.ru/2013-12-17-SNV/2013-12-17_SNV_46.pdf.

77. Дука М. В. Специфіка навчання розуміння невербальних засобів комунікації репрезентованих у творах англomовної художньої літератури за допомогою фразеологізмів / М. В. Дука // Загальні проблеми фразеології: міжнар. наук. конф., 28 листопада 2013 р. : тези доповідей. – Горлівка : Вид-во ГПМ ДВНЗ „ДДПУ”, 2013. – С. 40–42.

78. Дука М. В. Сучасні аспекти навчання читання англomовної художньої літератури у вищій школі / М. В. Дука // Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу: міжнар. наук.-практ. конф., 20 – 21 травня 2011 р. : тези доповідей. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011. – С. 114–115.

79. Європейське мовне портфоліо: методичне видання / [уклад. О. Карп'юк]. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008. – 112 с.

80. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під ред. С. Ю. Ніколаєвої.– К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

81. Заграйская Ю. С. Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению (II курс, языковой вуз): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания

(иностранные языки)» / Юлия Станиславовна Заграйская. – Иркутск, 2009. – 23 с.

82. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНЛУ, 2011. – 414 с.

83. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.

84. Зверлова О. Ю. Организация домашнего чтения на немецком языке: Кн. для учителя для шк. с углубл. изуч. нем. яз. : из опыта работы / О. Ю. Зверлова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

85. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

86. Иванов С. В. Методика обчения дискурсному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей (английский язык, старшие курсы) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Сергей Владимирович Иванов. – СПб, 2011. – 23 с.

87. История чтения в западном мире от Античности до наших дней: [ред. – сост. Г. Кавалло, Р. Шартье]. – М. : «Издательство ФАИР», 2008. – 544 с.

88. Йокояма О. Б. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов / О. Б. Йокояма. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 424 с.

89. Кан Л. И. Развитие социокультурной компетенции при обучении лингвострановедческому чтению на корейском языке студентов старших курсов языкового вуза (на материале СМИ): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»/ Людмила Ивановна Кан. – СПб, 2011. – 21 с.

90. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

91. Квасова О. Г. Як готувати учнів до рецептивних видів мовлення / О. Г. Квасова, Л. В. Гнаповська // Іноземні мови. – 2008. – №1. – С. 15–20.

92. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О. Г. Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.

93. Кириллова Т. Л. Развитие умений самостоятельной работы при обучении внеаудиторному домашнему чтению студентов младших курсов языковых факультетов (на материале немецкого языка) / Т. Л. Кириллова // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии; под ред. М. Г. Савельевой. – Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2009. – С. 105–110.

94. Киселюк Н. П. Вербальні та невербальні засоби актуалізації емоційного стану радості в художньому дискурсі (на матеріалі англomовної прози ХХ-ХХІ століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Наталія Павлівна Киселюк. – К., 2009. – 20 с.

95. Кислий В. М. Організація наукових досліджень: навчальний посібник / В. М. Кислий. – Суми : Університетська книга, 2011. – 224 с.

96. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіршова Ольга Володимирівна. – К., 2008. – 500 с.

97. Клаутова О. Ю. Жест в древнерусской литературе и иконописи XI-XIII вв. К постановке вопроса / О. Ю. Клаутова // Труды Отдела древнерусской литературы. – 1993. – Вып. 46. – С. 256–269.

98. Климашева О. В. Способы языкового представления невербальных компонентов коммуникации в тексте (экспериментальное исследование): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Ольга Владимировна Климашева. – М., 2012. – 24 с.

99. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

100. Кожевникова Л. А. Определение конструкта при составлении тестов по чтению для академических целей : автореф.дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки) / Людмила Александровна Кожевникова. – М., 2009. – 20 с.

101. Кожедуб Л. Г. Формування у майбутніх філологів німецькомовної компетенції в читанні на основі інтерпретації художніх текстів: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / Лілія Георгіївна Кожедуб. – К., 2010. – 24 с.

102. Козаренко А. Д. Тело как объект природы и тело как объект культуры (о семантике фразеологизмов, построенных на базе жестов) / А. Д. Козаренко, Г. Е. Крейдлин // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 269–277.

103. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.

104. Колодина Н. И. Проблемы понимания и интерпретации художественного текста / Н. И. Колодина. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2001. – 184 с.

105. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – М. : КомКнига, 2005. – 96 с.

106. Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. – М. : Издательство «Просвещение», 1972. – 110 с.

107. Корнева Л. Мовна репрезентація невербальної поведінки героїв художнього твору та її роль у тексті / Л. Корнева // Філологічні науки. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – № 1 (7). – С. 114–121.

108. Коротаева И. В. Использование приема систематизации текста у старшеклассников и студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Коротаева Ирина Валерьевна. – М., 2000. – 127 с.

109. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей/ Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

110. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / М. Коццолино. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2009. – 248 с.

111. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

112. Красовская Н. В. Художественный дискурс в контексте когнитивно-деятельностного подхода к обучению иноязычному общению в высшей школе: культурно-образовательный аспект : учеб.-метод. пособие / Н. В. Красовская. – Саратов, 2011. – 58 с.

113. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Крейдлин Г. Е. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с

114. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Соул, С. Метьюз, Д. Макнстер. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.

115. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №1–2. – С. 10–13.

116. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

117. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції в учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузьменко Юлія Вікторівна. – К., 2006. – 184 с.

118. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. – М. : Рус.яз., 1987. – 143 с.
119. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.
120. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту: Навчальний посібник для студентів старших курсів фак-тів англ. мови / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.
121. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в вузе: Учеб. пособ. / Б. А. Лapidус. – М. : Высш.шк., 1986. – 146 с.
122. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 448с.
123. Ледовских С. Л. Обучение стратегиям понимания научного текста студентов естественного профиля : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ледовских Светлана Леонидовна. – М., 2005. – 175 с.
124. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
125. Література. Теорія. Методологія / Пер. з польськ. С. Яковенка; Упорядкув. і наук. ред. Д. Уліцької. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 543 с.
126. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – 704 с.
127. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
128. Матвейченко В. В. Методика навчання усного спонтанного мовлення з використанням творів художньої літератури (англійська мова, початковий етап, мовний факультет вищого навчального закладу) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Вікторія Вікторівна Матвейченко. – К., 2000. – 18 с.

129. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка: учеб. пособие / Е. Д. Матрон. – М. : Наука, 2002. – 296 с.

130. Матухин Д. Л. Обучение преподавателей нелингвистических специальностей устному иноязычному общению на основе культуротворческой среды : институт повышения квалификации, английский язык автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Дмитрий Леонидович Матухин. – Томск, 2009. – 19 с.

131. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учеб. пособие / А. В. Матюшкин. – Петрозаводск : Изд-во КГПУ, 2007. – 190 с.

132. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

133. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

134. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology / Р. П. Мильруд. – М. : Дрофа, 2005. – 256 с

135. Милютинская Н. Ю. Формирование учебных стратегий у студентов языковых специальностей в курсе индивидуального чтения / Н. Ю. Милютинская // Альманах современной науки и образования. – 2008. – Ч. II. – С. 121–122.

136. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению (английский язык, неязыковой вуз) : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Оксана Леонидовна Мохова. – М., 2012. – 25 с.

137. Наварро Д. Я вижу, о чём вы думаете / Д. Наварро, М. Карлинс. – Минск : Попурри, 2012. – 336 с.
138. Нейданова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі / Т. Б. Нейданова. – К. : Ленвіт, 2008. – 127 с.
139. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
140. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам/ Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–15.
141. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
142. Нэпп М. Невербальное общение / М. Нэпп, Д. Холл. – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 256 с.
143. Олійник Т. О. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл / Т. О. Олійник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – Серія «Педагогіка та психологія». – 2002. – Вип. 5. – С. 266–272.
144. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / В. В. Ощепкова. – М / СПб. : ГЛОССА / КАРО, 2004. – 336 с.
145. Павличко С. Зарубіжна література: Дослідж. та критич. статті / С. Павличко. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 559 с.
146. Пагис Н. А. Формирование читательского кругозора старшеклассников в процессе изучения иностранного языка (на материале английской литературы) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пагис Надежда Андреевна. – Тамбов, 2002. – 184 с.
147. Папулинова И. Е. Языковая манифестация жестов рук в диалогическом дискурсе (на материале русского, немецкого и английского

языков) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка (филологические науки)» / Ирина Евгеньевна Папулинова. – Тамбов, 2003. – 14 с.

148. Пахомова Т. О. Читацька компетентність у процесі вивчення іншомовних художніх текстів / Т. О. Пахомова, Ю. М. Джинчадарадзе // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – №1 (17). – С. 132–136.

149. Пацлаф Р. Застывший взгляд / Р. Пацлаф. – М. : *evidentis*, 2003. – 224 с.

150. Перлова О. В. Методика обучению филологическому чтению как компоненту профессиональной подготовки (английский язык, языковой вуз) : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / О. В. Перлова. – М., 2009. – 25 с.

151. Петренко О. П. Учимся проводить тестирование / О. П. Петренко, Н. В. Задорожная // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 103–114.

152. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Петровська Юлія Валеріївна. – К., 2010. – 424 с.

153. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – Нижний Новгород : „Ай Кью”, 1992. – 262 с.

154. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2010. – 424 с.

155. Плахотников А. С. Фразеосемантическое поле невербального общения: автореф.дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка»/ Алексей Сергеевич Плахотников. – М., 2012. – 25 с.

156. Поварнин С. И. Как читать книги / С. И. Поварнин. – М., 1994. – 42 с.

157. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Издательство «Наука», 1978. – 199 с.

158. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ганна Ігоревна Подосиннікова. – К., 2002. – 24 с.

159. Подосиннікова Г. І. Принципи відбору фрагментів англомовних художніх текстів для навчання ідіоматичного розмовного мовлення на середньому етапі вищої мовної школи / Г. І. Подосиннікова // Іноземні мови. – 2000. – №4. – С. 27–29.

160. Пореченкова Е. А. Развитие филологической компетенции в системе школа-вуз и способы ее контроля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пореченкова Екатерина Александровна. – М., 2009. – 193 с.

161. Потапушкин Н. А. Фразеологические единицы русского языка в лингвокультурологическом аспекте: учеб. пособие / Н. А. Потапушкин. – М. : Изд-во УМУ РУДН, 2000. – 123 с.

162. Почепцов Г. Г. Семиотика / Г. Г. Почепцов. – М. : „Рефл-бук”, К. : «Ваклер», 2002. – 432 с.

163. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2001. – 247 с.

164. Програма з державного екзамену з першої іноземної мови. Спеціальність «Мова і література». Освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст». – К. : Ленвіт, 2011. – 72 с.

165. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

166. Романовська Л. І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих.

наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Людмила Іванівна Романовська. – К., 2005. – 22 с.

167. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство: Питер, 2002. – 720 с.

168. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англійської художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рудакова Людмила Пилипівна. – К., 2004. – 141 с.

169. Рудик І. М. Культурна специфіка невербального коду в міжкультурній комунікації / І. М. Рудик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 23. – С. 101–103.

170. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностран. яз. в шк. – 2001. – №3. – С. 17–23.

171. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (зарубіжна література)» / Світлана Іванівна Сафарян. – К., 2003. – 16 с.

172. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 240 с.

173. Сенько Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 128 с.

174. Сергієнко В. П. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань: навчальний посібник / В. П. Сергієнко, Л. О. Кухар. – К., НПУ, 2011. – 41 с.

175. Серякова И. И. Соматикон англоязычных дискурсивных практик: дис. ... доктора филолог. наук: 10.02.04, 10.02.15 / Серякова Ирина Ивановна. – К., 2012. – 441 с.

176. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

177. Склярєнко Н. В. Навчальний потенціал художнього твору для навчання майбутніх філологів монологічного мовлення німецькою мовою після англійської / Н. В. Склярєнко // Вісник КНЛУ. – 2011. – Вип. 19. – С. 142–148.

178. Склярєнко Н. В. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. В. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–7.

179. Склярєнко Н. В. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. В. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методи викладання іноземних мов. – К. : КДППМ, 1992. – С. 9–14.

180. Склярєва Е. П. Фразеологізми с природным компонентом в сопоставительном аспекте / Е. П. Склярєва // Вісник луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2005. – №5 (85). – С. 129–135.

181. Слащук А. А. Жести як основні елементи кінесици в англійській фразеології / А. А. Слащук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – №4. – С. 98–101.

182. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка) : автореф дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / Лідія Петровна Смелякова. – СПб., 1993. – 32 с.

183. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): [монография] / Лидия Петровна Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.

184. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении чтению / Лидия Петровна Смелякова // Текстуальная лингвистика и обучение чтению и аудированию на иностранных языках. – К. : КГПИИЯ. – 1986. – С. 102–113.

185. Сметанникова Н. Н. Воспитание читателя в культуросоздающей модели образования / Н. Н. Сметанникова // Поддержка и развитие чтения в

библиотечном пространстве России: Сборник научно-практических работ. – М. : МЦБС, 2007. – С. 65–74.

186. Соколова С. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соколова Світлана Володимирівна. – К., 2006. – 16 с.

187. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 238 с.

188. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

189. Соловова Е. Н. Задачи языкового образования в русле глобальных реформ/ Е. Н. Соловова, В. Г. Апальков // Английский язык. Приложение к газете «Первое сентября». – 2005. – № 17. – С. 26–31.

190. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англійському дискурсі / Л. В. Солощук. – Харків : Константа, 2006. – 300 с.

191. Солощук Л. В. Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації у сучасному англійському дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філолог. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Людмила Василівна Солощук. – К., 2009. – 40 с.

192. Степанов Ю. С. Семиотика / Ю. С. Степанов. – М. : Издательство «Наука», 1971. – 167 с.

193. Стернин И. А. Очерк английского коммуникативного поведения / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж : изд-во «Истоки», 2003.– 185 с.

194. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания : РАН. Ин-т языкознания. – М., 1996. – С. 97–113.

195. Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Минск: ПроPILEI, 2007. — 140 с.

196. Стрекалова М. Д. Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Мария Дмитриевна Стрекалова. — Ярославль, 2008.— 14 с.

197. Стрекалова М. Д. Основные методические критерии отбора содержания обучения чтению в рамках курса «Домашнее чтение» в языковом вузе / М. Д. Стрекалова // Теория и методика обучения и воспитания. — 2008. — № 3 (56). — С. 7–10.

198. Стул Т. Г. Методика обучения пониманию художественного текста на основе модели взаимодействия позиции автора и читателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стул Татьяна Григорьевна. — Тамбов, 2002. — 222 с.

199. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы истории / Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 248 с.

200. Тарнопольский О. Б. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе / О. Б. Тарнопольский, З. Корнева — Saarbrücken, Deutschland : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. — 314 с.

201. Тарнопольский О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольский. — К. : Фірма «ІНКІОС», 2006. — 248 с.

202. Теория текста: учеб. пособие / [Земская Ю. Н., Качесова И. Ю., Комиссарова Л. М. и др.]. — М. : ФЛИНТА: Наука, 2012. — 224 с.

203. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. — М. : Слово/Slovo, 2008. — 344 с.

204. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык) : автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Тамара Юрьевна Терновых. – М., 2007. – 20 с.

205. Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метъоз С., Макнстер Д.]; наук. ред., передм. О. І. Полятун. – К. : Видво «Плеяди», 2006. – 220 с.

206. Тюпа В. И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / В. И. Тюпа. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

207. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови: навч. посіб / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Знання, 2007. – 494 с.

208. Усманова А. Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации / А. Р. Усманова. – Мн. : «ПроPILEI», 2000. – 200 с.

209. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

210. Фрумкин К. Г. Откуда исходит угроза книге [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Знамя. – 2010. – №9. – Режим доступа к журн.: <http://magazines.russ.ru/znamia/2010/9/fr.html>.

211. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

212. Харченко Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами фразеології / Г. Харченко, Ю.Дем'янова // Іноземні мови. – 2013. – №3. – С. 56–62.

213. Чаковская М. С. Текст как сообщение и воздействие (на материале английского языка): учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. иностр. яз./ М. С. Чаковская. – М. : Высш.шк., 1986. – 126 с.

214. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелєва. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
215. Чередник Т. П. Проблема формування фрагментованого сприйняття та її вирішення у системі професійної підготовки майбутнього вчителя літератури / Т. П. Чередник // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Серія: «Педагогічні науки». – 2009. – Вип. 70. – С. 226–230.
216. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – К., 2001. – 308 с.
217. Чиркова Е. И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Елена Ивановна Чиркова. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.
218. Шалимо Н. Г. Обучение пониманию имплицитной информации при чтении специальной англоязычной литературы в неязыковом вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков»/ Н. Г. Шалимо. – М., 1988. – 21 с.
219. Шевцова Н. О. Відбір фразеологічного матеріалу для формування німецькомовної компетенції у майбутніх учителів / Н. О. Шевцова // Вісник КНЛК. – Серія: «Педагогіка та психологія». – 2009. – Випуск 15. – С. 47–55.
220. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови»/ Світлана Іванівна Шевченко. – К., 2006. – 22 с.
221. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

222. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – №1. – С. 42–47.

223. Шукліна С. І. Методика контролю рівня сформованості англomовної соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів : дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 / Шукліна Світлана Іванівна. – К., 2004. – 286 с.

224. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2010. – 348 с.

225. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах / У. Эко. – СПб. : «Симпозиум», 2007. – 285 с.

226. Ю О. Д. Репрезентация невербальных средств коммуникации в современном испанском языке : автореф. дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.05 / Елена Дюнеровна Ю. – Иркутск, 2009. – 22 с.

227. Agryle M. Bodily Communication / Michael Agryle. – NY : Routledge, 2007. – 384 p.

228. Alderson J. Ch. Assessing reading / J. Charles Alderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 398 p.

229. Alderson [J. Ch.](#) Language Test Construction and Evaluation / [J. Ch.](#) Alderson, [C. Clapham](#), [D. Wall](#). – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 324 p.

230. Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project / J. Ch. Alderson, N. Figueras, H. Kuijper and others // Language Assessment Quarterly. – 2006. – № 3 (1). – 30 p.

231. Bachman L. F. Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research / L. F. Bachman, A. D. Cohen – Oxford : Oxford University Press, 1999. – 220 p.

232. Bachman L. F. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer– Oxford : Oxford University Press, 2002. – 384 p.
233. Buckledee S. Language & Literature in Tertiary Education / Steve Buckledee // Forum. – 2002. – Vol. 40. – № 2. – P. 8–13.
234. [Burgoon](#) J. K. Nonverbal Communication / [Burgoon](#) J. K., [Guerrero](#) L. K., [Floyd](#) K. – Allyn & Bacon, 2009. – 509 p.
235. Chamot A. Developing Autonomy in Language Learners: Learning Strategies Instruction in Higher Education [Электронный ресурс] / A. Chamot, Ch. F. Meloni, M. Gonglewski, A. Bartoszesky, C. Keatley // Washington: National Capital Language Resource Center. Georgetown University. – Режим доступа: <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/full.pdf>
236. Collins Cobalt Dictionary of Idioms / [editor-in-chief J.Sinclair]. – London.: HarperCollins Publishers, 1997. – 493 p.
237. Duka M. V. Reporting on Individual Reading / M. V. Duka // Іноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 48–50.
238. Faulks S. Faulks on Fiction / Sebastian Faulks. – London : BBC Books, 2011. – 376 p.
239. Goigoux R. Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture / R. Goigoux // Formation et pratiques d'enseignement en questions. – 2004. – №1. – P. 37–56.
240. Hişmanoğlu M. Teaching English Through Literature / Murat Hişmanoğlu // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2005. – Vol. 1. – № 1. – P. 53–66.
241. Kamsiah A. Critical reading skills. Some notes for teaching / Abdullah Kamsiah // REACT. – 1998. – № 1. – P. 32–36.
242. [Knapp](#) M. L. Nonverbal Communication in Human Interaction / [Mark L. Knapp](#), [Judith A. Hall](#), [Terrence G. Horgan](#). – Boston : Wadsworth Cengage Learning, 2013. – 528 p.

243. Korte B. *Body Language in Literature* / Barbara Korte. – University of Toronto Press, 1997. – 330 p.
244. Leavitt B. C. *How We Read (Between) the Lines: Miscue Analysis as an Indicator of Metacognitive Strategy Use in Foreign Language Reading* / B. C. Leavitt. – Indiana University South Bend, 2010. – 79 p.
245. Matsumoto D. *Nonverbal Communication: Science and Applications* / Matsumoto D., Frank M. G., Hwang H. S. – London : SAGE Publications, 2013. – 322 p.
246. McGraw – Hill's *Super Mini American Idioms Dictionary* / [by R.A.Spears]. – USA : McGraw – Hill, 2007. – 276 p.
247. [Mehrabian](#) A. *Nonverbal Communication* / Albert [Mehrabian](#). – USA : Aldine Transaction, 2007. – 235 p.
248. Moore D. W. *Reading Comprehension Strategies* [Электронный ресурс] / D. W. Moore // *Best Practices in Secondary Education*. – Режим доступа: www.ngsp.net/.../Edge_Mono_Moore1.pdf.
249. Navarro J. *What Every Body Is Saying* / Joe Navarro. – London : HarperCollinsPublishers, 2008. – 272 p.
250. Nell V. *The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications* / V. Nell // *Reading Research Quarterly*, 1988. – Vol. 23. – № 1. – P. 6–50.
251. Oxford R. L. *Language Learning Styles and Strategies: an Overview* [Электронный ресурс] / R. L. Oxford // Режим доступа: web.ntpu.edu.tw/~language/.../read2.pdf.
252. Payatos F. *Nonverbal Communication Across Disciplines* / Fernando Payatos. – USA : John Benjamins B. V., 2002. – 434 p.
253. Sell J. P. A. *Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom* / J. P. A. Sell // *Encuentro*, 2005. – № 15. – P. 86–93.
254. Shihab I. A. *Reading as Critical Thinking* [Электронный ресурс] / I. A. Shihab // *Asian Social Science*. – Canadian Center of Science and Education,

2011. – Vol. 7. – № 8. – С. 209–218.– Режим доступа:
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/9561>.

255. Sueyoshi A. The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension / A. Sueyoshi, D. M. Hardison // *Language Learning*.– 2005. – Vol. 55. – No. 4. – P. 661–699.

256. Sullivan P. N. Nasreddin Hodja and the Importance of Context / Patricia N. Sullivan // *Forum*. – 2002. – Vol. 40. – № 3. – P. 2–5.

257. Weir C. *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach* / C. Weir. – NY : Palgrave Macmillan, 2005. – 272 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Ahern C. One Hundred Names / C. Ahern. – London : HarperCollins*Publishers*, 2013. – 480 p.
2. Auster P. The New York Trilogy / P. Auster. – London : Faber and Faber, 2011. – 314 p.
3. Berry A. The Hungry Ghosts / A. Berry. – London : Blue Door, 2010. – 405 p.
4. Bushnell C. Sex and the City / C. Bushnell. – London : Abacus, 2010. – 245 p.
5. Carroll C. I Never Fancied Him Anyway / C. Carroll. – London : Transworld Ireland, 2008. – 480 p.
6. Cornwell P. All That Remains / P. Cornwell – London : A Time Warner Paperbacks, 2005. – 438 p.
7. Day S. Entwined with You / S. Day. – NY : Berkley Trade, 2013. – 368 p.
8. Glass C. Cut / C. Glass. – London : HarperElement, 2008. – 310 p.
9. Goldberg M. Bee Season / M. Goldberg. – London : Flamingo, 2001. – 275 p.
10. Jakobs K. Knit Two / K. Jakobs. – London : Berkley, 2009. – 342 p.
11. James E. Hidden Talents / E. James. – London : Orion, 2003. – 488 p.
12. Keyes M. Angels / M. Keyes. – London : Penguin Books, 2003. – 482 p.
13. Keyes M. Sushi for Beginners / M. Keyes. – London : Penguin Books, 2000. – 564 p.
14. Keyes M. The Other Side of the Story / M. Keyes. – London : Penguin Books, 2005. – 648 p.
15. Matthews C. You Drive Me Crazy / C. Matthews. – London : Penguin Books, 2000. – 564 p.
16. Noble E. Alphabet Weekends / E. Noble. – London : Hodder, 2005. – 425 p.
17. Parsons T. Man and Wife / T. Parsons. – London : HarperCollins*Publishers*, 2002. – 298 p.
18. Parsons T. One for My Baby / T. Parsons. – London : HarperCollins*Publishers*, 2003. – 378 p.

19. Pearson A. *I Don't Know How She Does It* / A. Pearson. – London : Vintage, 2003. – 357 p.
20. Picoult J. *Handle with Care* / J. Picoult. – London : Hodder, 2009. – 551 p.
21. Picoult J. *My Sister's Keeper* / J. Picoult. – London : Hodder, 2013. – 407 p.
22. Picoult J. *Nineteen Minutes* / J. Picoult. – London : Hodder, 2013. – 579 p.
23. Smith Z. *White Teeth* / Z. Smith. – London : Penguin Books, 2000. – 542 p.
24. Weiner J. *Then Came You* / J. Weiner. – NY : Atria Books, 2011. – 338 p.
25. Wolff I. *The Trials of Tiffany Trott* / I. Wolff. – London : HarperCollins *Publishers*, 1998. – 391 p.