

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

БАЧИНСЬКА НАТАЛІЯ ЯРОСЛАВІВНА

УДК: 378+37.018.554+398+811.111

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ
АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ
ДОДАТКИ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Боднар Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ		4
ВСТУП		5
РОЗДІЛ 1	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	12
1.1.	Сутність та структура поняття «соціокультурна компетенція»	12
1.2.	Психологічні механізми формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей	25
1.3.	Фольклор як складник мови і культури	36
1.3.1.	Одиниці навчання англійського фольклору	42
1.3.2.	Жанрова та лінгвістична характеристика фольклорних текстів	44
1.4.	Аналіз методів формування англійської соціокультурної компетенції студентів у педагогічній теорії і практиці	66
	Висновки з розділу 1	80
РОЗДІЛ 2	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	84
2.1.	Змістовий аспект формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору	84
2.2.	Лінгводидактична модель формування соціокультурної	

	компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору	101
2.3.	Система вправ з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору	112
	Висновки з розділу 2	150
	РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	152
3.1.	Підготовка та реалізація експерименту	152
3.2.	Організація проведення експериментального навчання	163
3.3.	Результати експериментальної апробації запропонованої методики формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору	182
3.4.	Методичні рекомендації з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору	189
	Висновки з розділу 3	193
	ВИСНОВКИ	196
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	200

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АФ – англійський фольклор

АПрФ – англійський прозовий фольклор

АПФ – англійський поетичний фольклор

ПУПМ – Практика усного та писемного мовлення

СКІ – соціокультурна інформація

СКК – соціокультурна компетенція

ФТ – фольклорний текст

ЕГ-1 – експериментальна група 1

ЕГ-2 – експериментальна група 2

КГ – контрольна група

ІМ – іноземна мова

ЛО – лексичні одиниці

ВНЗ – вищі навчальні заклади

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена пріоритетними напрямками, визначеними в державних документах (Закон України «Про Освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція державної мовної політики України) щодо навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах. Соціокультурноспрямоване навчання передбачає подолання культурних розбіжностей потенційних різномовних комунікантів, надання їм можливості сприймати й адекватно розуміти один одного в різних соціально та культурно зумовлених ситуаціях спілкування за умов потенційної і реальної інтеркомунікації, що врешті-решт забезпечить повноцінне міжкультурне та міжособистісне спілкування – «діалог культур».

Теоретико-методологічні засади навчання іноземних мов у контексті «діалогу культур» розкрито в роботах таких учених, як: І. Бім, О. Бігич, С. Боднар, Н. Бориско, Є. Верещагін, В. Воробйов, І. Зимня, В. Костомаров, О. Леонтєв, В. Маслова, Ю. Пассов, Г. Рогова, В. Сафонова, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, L. Bloomfield, D. Brown, J. Van Dijk та ін.

Результати досліджень учених стали підґрунтям розробки методики формування іншомовної соціокультурної компетенції (СКК): в учнів загальноосвітніх шкіл засобами позакласної (О. Шиліна) і проектної (Ю. Бевзін) роботи; в процесі навчання англійського діалогічного мовлення (Ю. Кузьменко), на основі текстів-полілогів культурно-країнознавчого характеру (Л. Голованчук); у студентів немовних спеціальностей: психологічного (І. Султанова), технічного (В. Топалова), фінансово-економічного (О. Щербакова), нефілологічного (Р. Гришкова) профілів; студентів мовних спеціальностей у процесі читання публіцистичних (О. Бирюк), прагматичних (Л. Борходоєва), художніх (Л. Рудакова, О. Профотаєва) текстів, навчання монологічного і діалогічного мовлення (А. Гордєєва), фразеології (К. Балабуха), позанавчальної діяльності (С. Шехавцова), професійної підготовки (І. Закір'янова). Водночас проблема розвитку СКК засобами фольклорного матеріалу не була предметом

дослідження вчених.

Навчання іноземної мови засобом фольклору розглядалось у низці дисертаційних досліджень, як-от: навчання дітей дошкільного віку усного англійського мовлення засобами казки (Н. Малкіна), учнів загальноосвітньої школи у процесі англійського читання (Є. Онищенко, І. Постричева, Т. Яблонська), усного спілкування молодших школярів засобами дитячого англійського фольклору (Н. Іванова, О. Коломінова); навчання майбутніх учителів початкових класів (О. Отич) та іноземної мови (Ю. Вторушина, О. Романовська) англійського мовлення засобами казкового та пісенного фольклору. Натомість означені дослідження не вичерпали навчальний потенціал фольклорних текстів. Було розглянуто лише окремі аспекти роботи з фольклором, не проведено системного дослідження жанрів англійського фольклору та їх комплексного застосування у навчальному процесі. Поза увагою дослідників залишилася проблема використання англійського фольклору як засобу пізнання студентами мовних спеціальностей іншомовної культури, відображення світосприйняття носіїв мови, національно-культурної специфіки їхнього мовлення.

Необхідність вивчення англійської мови студентами поза мовним середовищем з використанням лінгвістичних фольклорних реалій автентичного англійського говоріння зумовили вибір теми дослідження «Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми «Теорія та практика інтегрованого навчання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах України» (реєстраційний номер 0109U000201), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 5 від 30.12.2010 р.) й

узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 22.02.2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність феномена «соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору»; уточнити зміст та структуру поняття «соціокультурна компетенція».

2. Розкрити психологічні механізми формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.

3. Схарактеризувати сутність англійського фольклору як джерела соціокультурної інформації; виокремити жанри, що є підґрунтям формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, та їх лінгвістичні особливості.

4. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.

5. Розробити лінгводидактичну модель, експериментальну методику та систему вправ для формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – англійськомовна соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей.

Предмет дослідження – експериментальна методика формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні того, що формування англійськомовної соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору відбуватиметься успішно, якщо забезпечити навчальний процес автентичним фольклорним матеріалом (форми малих

жанрів, прозовий фольклор, поетичний фольклор) і здійснювати його на основі міжпредметних зв'язків у три етапи: пізнавально-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному, професійно-творчому.

Методи дослідження. З метою визначення понятійно-категоріального апарату, характеристики теоретичних засад формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, виявлення жанрових і лінгвістичних особливостей фольклорних текстів використано методи аналізу, узагальнення і систематизації психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень, нормативних документів. Для вивчення й узагальнення ефективності практичного досвіду формування англійської соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору використано метод анкетування. Для виявлення рівнів сформованості соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору застосовано методи тестування і цілеспрямованого педагогічного спостереження. Для обґрунтування дидактично раціональної методики формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору задіяно метод педагогічного моделювання. З метою перевірки ефективності розробленої експериментальної методики проведено педагогічний експеримент. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики застосовано методи статистичної обробки інформації.

Базою дослідження виступили: факультет іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та факультет іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Загальна кількість учасників експерименту склала 298 студентів, в основному експерименті взяли участь 150 студентів мовних спеціальностей.

Наукова новизна дослідження. Уперше науково обґрунтовано та розроблено експериментальну методику формування соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей засобами англійського

фольклору. Розкрито сутність феномена «соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору». Схарактеризовано сутність англійського фольклору як джерела соціокультурної інформації; виокремлено жанри: форми малих жанрів (дитячі римовані вірші – колискові, пісні / вірші в дитячих іграх, вірші-нісенітниця, віршовані оповідання, кумулятивні вірші, загадки, що римуються, лічилки, скоромовки; лімерики; прислів'я та приказки; загадки) і форми фольклорних жанрів (казки, легенди, міфи, народні пісні, балади, забобони, традиції і звичаї, свята), що складають основу формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, та їх лінгвістичні особливості. Розроблено лінгводидактичну модель формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, що обіймає три етапи (пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, професійно-творчий). Визначено критерії (когнітивно-лінгвістичний, соціокультурний, методичний) та показники оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору; схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний, низький) сформованості соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору. Уточнено сутність поняття «соціокультурна компетенція». Подальшого розвитку набула теорія і практика навчання студентів мовних спеціальностей англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено навчальний посібник «Англійський фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов» для студентів 1-2 курсів мовних спеціальностей та методичні рекомендації з формування соціокультурної компетенції засобами англійського фольклору; укладено англійськомовний глосарій фольклорної лексики; відібрано та упорядковано англійськомовний фольклорний матеріал відповідно до жанрів англійського фольклору для практичних занять зі студентами 1-2 курсів.

Результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання фахових дисциплін, що забезпечують мовну підготовку фахівців мовних

спеціальностей: «Практика усного та писемного мовлення», «Практична фонетика», «Практична граматики», «Лінгвокраїнознавство», «Стилістика англійської мови», «Лексикологія англійської мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», а також при розробці робочих програм, методичних рекомендацій, навчальних посібників для студентів факультетів іноземних мов з метою їх застосування на уроках англійської мови у загальноосвітній школі.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 66 від 15.01.13 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 26.1/129 від 29.01.13 р.), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт про впровадження № 243 від 5.02.13 р.), Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (м. Луганськ) (акт про впровадження від 15.01.13 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 24/03 від 31.01.13 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічним і 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 здійснена на міжнародних: «Теория и технология иноязычного образования» (Київ, 2011), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (Одеса, 2011), «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Ялта, 2012), «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Аріель (Ізраїль), 2012), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2012), «Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості

освіти: особистісний вимір» (Донецьк, 2014); всеукраїнських: «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2012), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Бердянськ, 2012), «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2012), «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі» (Мукачево, 2013) та міжвузівських: «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2011) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати та основні положення дослідження викладено у 22 публікаціях автора, з них 10 – у фахових наукових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, 10 – у наукових збірниках і тезах доповідей, 1 – у виданні навчально-методичного характеру, рекомендований Міністерством освіти і науки України для студентів вищих навчальних закладів (у співавторстві).

Особистий внесок здобувача в роботі у співавторстві полягає в дослідженні лінгвістичних особливостей англійських фольклорних текстів, доборі та упорядкуванні автентичних фольклорних текстів, розробці міні-лекцій та системи вправ щодо роботи з англійськими фольклорними текстами.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків (окремою книгою). Основний текст дисертації викладено на 199 сторінках. Роботу ілюстровано 8 рисунками, 9 таблицями, що обіймають 8 самостійних сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 302 найменування (з них 56 іноземними мовами) і розміщений на 27 сторінках. Додатки викладено на 209 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У цьому розділі дисертації ми маємо на меті визначити теоретичні засади формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, виявити сутність та структуру поняття «СКК» як мету навчання студентів мовних спеціальностей, дослідити психологічні механізми формування іншомовної СКК студентів мовних спеціальностей, визначити роль фольклору як складника мови і культури, виокремити одиниці навчання англійського фольклору, надати жанрову та лінгвістичну характеристику фольклорних текстів, проаналізувати методи формування англійської соціокультурної компетенції студентів у педагогічній теорії і практиці.

1.1. Сутність та структура поняття «соціокультурна компетенція»

Протягом останніх років в методиці навчання іноземних мов приділяється велика увага формуванню різноманітних компетенцій студентів. Ця проблема досить плідно вивчається науковцями і методистами як у загальнотеоретичному плані, так і в практичній діяльності щодо виявлення найбільш оптимальних способів формування цих компетенцій. Розглянемо більш детально співвідношення понять «компетенція» та «компетентність».

У світлі Болонської конвенції формування професійної іншомовної компетентності є провідним завданням навчання ІМ у вищих навчальних закладах освіти. Науковці європейських країн вважають, що набуття людиною знань, навичок і умінь спрямованих на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу [107, С. 7]. Ось чому важливим є усвідомлення самого поняття «компетентність», а також розуміння сутності феномена «компетенція» і шляхів її формування.

Поняття «компетентність» досліджували такі вчені, як: Н. Бібік, А. Богуш,

Н. Гальскова, Н. Гончарова, І. Зимня, Д. Ізаренков, В. Кальней, Н. Кічук, В. Краєвський, З. Курлянд, Л. Морська, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської, С. Шишов, V. Cheeranach, J. Lefsted, G. Weiter та ін. Розглянемо наявні визначення поняття «компетентність».

У педагогічних науках компетентність визначається як інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [215, С. 64]. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття «компетентність» як ключові вміння, опорні знання, тобто індикатори знання, вміння, ставлення, які не тільки підтримують, а й забезпечують досягнення успіхів у різноманітних сферах життя (О. Овчарук) [107, С. 8]. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) розглядає «компетентність» як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Експерти міжнародної програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» під компетентністю розуміють здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні проблеми, виконувати поставлені завдання. Вони вважають, що компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [108, С. 21], [161, С. 10].

Підсумуємо: поняття «компетентність» означає якості людини, які дають можливість успішно виконувати практичну діяльність та ефективно взаємодіяти з оточенням, а компетенції, у свою чергу, є компонентами компетентності. Звідси випливає необхідність проаналізувати поняття «компетенція».

За словниковими джерелами компетенція (від лат. *competo* – домагаюся, відповідаю) тлумачиться як «знання, досвід у тій чи тій галузі» [207, С. 621]; «коло питань, в яких людина добре обізнана» [163, С. 248]; «можливість встановлення суб'єктом діяльності зв'язку між знанням і ситуацією або в більш широкому сенсі здатність знайти, виявити орієнтовну основу дій, процедуру

(знання + дія), необхідну для вирішення проблеми в конкретній ситуації» [207, С. 151]; «як спроможність виконати будь-яке завдання або зробити що-небудь»; «володіння базовими, абстрактними правилами мови» [40, С. 162]. У мовознавстві розрізняють компетенцію і використання мови в мовленні. Теорія компетентності є теорією лінгвістичних знань та граматики, того, що людина, яка ідеально володіє мовою, могла би сказати або зрозуміти, теорія використання мови в мовленні є теорією поведінки, того, що реальна людина, яка володіє мовою, фактично говорить, і як вона розуміє висловлювання інших [46, С. 362].

У сучасній методиці навчання мов термін «компетенція» широко використовується при характеристиці змісту навчання. В науковий обіг цей термін було введено американським мовознавцем Н. Хомським для позначення здатності людини до виконання будь-якої діяльності. Спочатку термін позначав здатність, необхідну для виконання певної мовної діяльності переважно рідною мовою. Стосовно навчання ІМ це поняття отримало детальну розробку в рамках досліджень, що проводяться Радою Європи для визначення рівня володіння іноземною мовою (Страсбург, 1996), і визначається як здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих у ході навчання знань, навичок, умінь, досвіду роботи.

У системі вищої освіти поняття «компетенція» охоплює знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання, як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання, як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний, і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності [215, С. 64].

У контексті завдань нашого дослідження поняття «компетенція» розуміємо як здатність до виконання будь-якої діяльності на основі знань, навичок, умінь, цінностей, особистісного досвіду, набутих в ході навчання.

Провідною й стрижневою компетенцією згідно Програми з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) є формування у студентів комунікативної компетенції [180, С. 3], як сукупності знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, в спілкуванні в

різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування [33, С. 76], що складається із трьох компонентів: мовного, мовленнєвого та соціокультурного.

Мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) і відповідні навички. Мовленнєва охоплює чотири види компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. СКК складається із двох компонентів – країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій.

Провідні вчені (Н. Бориско, Л. Голованчук, Я. ван Ек, С. Ніколаєва, Л. Панова, Ю. Пассов, С. Роман, В. Сафонова, О. Селіванова, Н. Скляренко, О. Соловова, О. Тарнопольский, В. Топалова, А. Щукін та ін.) вважають СКК однією з основних компетенцій, що входять до складу комунікативної компетенції.

Необхідність навчання ІМ як засобу безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування актуалізує соціокультурний підхід до навчання іноземних мов, а відтак, і необхідність формування СКК у процесі її вивчення поряд з мовною та мовленнєвими компетенціями.

Дамо характеристику терміна «соціокультурна компетенція». За словником термінів міжкультурної комунікації, СКК означає знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і вміння користуватись тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для породження і сприйняття мовлення певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо [33, С. 80].

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України СКК трактується як засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку [177, С. 6]. Я. ван Ек визначає СКК через оволодіння національно-культурною специфікою країни, мова якої вивчається, та вмінням будувати свою мовленнєву та немовленнєву поведінку відповідно до цієї специфіки [66, С. 99].

А. Щукін трактує термін СКК як такий, що охоплює національно-

культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови: їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії і культури країни, а також способи користуватися такими знаннями в процесі спілкування. Формування цієї компетенції відбувається в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей у соціокультурному сприйнятті світу і сприяє досягненню міжкультурного розуміння між людьми і становленню «вторинної мовної особистості». Відсутність або недостатня сформованість СКК є причиною виникнення помилок соціокультурного характеру і як внаслідок таких помилок, дискomунікації, тобто порушення ходу іншомовного спілкування. Наявність соціокультурних помилок у мовленні, їх кількість і характер багато в чому залежать від рівня СКК учасників спілкування [245, С. 143].

Існують три рівня компетенції, стверджує А. Щукін, побудовані залежно від глибини проникнення учасників комунікації в іншомовну культуру і здатності користуватися засвоєною інформацією в різних ситуаціях спілкування. Перший рівень – рівень культурного взаємоприйняття (чи культурної толерантності), тобто культурна толерантність до вчинків, думок, ідей, які не збігаються або відрізняються від власних. Другий рівень – рівень культурного взаєморозуміння. На цьому рівні досягається взаємна культурна адаптація, за якою учасники комунікації готові прийняти вчинки, ідеї і образи інших людей. Третій рівень – рівень культурного взаємопоеднання. На цьому рівні відбувається взаємокультурне єднання (асоціювання) і збагачення. Цей рівень СКК припускає вихід учасників спілкування за межі культурного побуту і знання фактів культури в галузі їх особистої інтерпретації як культурних подій [245, С. 145].

В. Сафонова поділяє СКК на чотири категорії:

1) знання про: а) відношення еквівалентності-безеквівалентності між одиницями іноземної й рідної мов; б) типи соціокультурних лакун, які виникають під час спілкування носіїв рідної мови й мови, що вивчається; в) носії і джерела національно-культурної та соціально-ієрархічної інформації в мові; г) лінгвокраїнознавче й соціолінгвістичне маркування лексики програмних тем; д) соціокультурні стереотипи мовленнєвої поведінки іноземної й рідної мов, ступінь їх сумісності / несумісності; е) соціокультурні

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

2) навички: а) розпізнавати національно-марковані мовні одиниці; б) інтерпретувати соціокультурний зміст іншомовного тексту; в) коментувати соціокультурний зміст мовних реалій іноземною й рідною мовами; д) перекладати національно-марковані мовні одиниці з іноземної мови на рідну і навпаки;

3) уміння: а) здійснювати соціокультурний аналіз побутового, наукового й суспільно-політичного автентичного тексту; б) обирати прийнятний у соціокультурному плані стиль мовленнєвої поведінки в умовах міжкультурної комунікації; в) відтворювати соціокультурні портрети комунікантів;

4) здібності й якості, що включають: а) лінгвокраїнознавчу спостережливість; б) соціокультурне сприйняття національного й інтернаціонального в мовних полях тематично пов'язаної лексики (тобто в лексико-семантичні групи); в) соціокультурну неупередженість (відсутність етнопсихологічних передумов для лінгвокраїнознавчої інтерференції) при тлумаченні лінгвокраїнознавчих явищ [198, С. 34].

В. Коккота не оперує поняттям «соціокультурна компетенція», натомість у складі комунікативної компетенції вчений виділяє країнознавчу компетенцію, під якою він розуміє здатність враховувати в ілюктивних актах спілкування особливості країни, культури, історії країни, мова якої вивчається, та з представником якої відбувається спілкування. До складу країнознавчої компетенції відносить і лінгвокраїнознавчий компонент [101, С. 19].

Інші науковці, зокрема Ю. Пассов, виокремлюють у складі СКК такі компоненти, як: лінгвістичний, нелінгвістичний та країнознавчий. Лінгвістичний компонент полягає в засвоєнні та правильному вживанні лексики, необхідної для спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей. Учений вважає, що саме він виступає основним компонентом СКК. Без знання слів і правил творення граматичних форм, структурування осмислювальних виразів неможлива ніяка вербальна комунікація. Нелінгвістичний компонент базується на засвоєнні певних соціальних моделей поведінки. Країнознавчий компонент вимагає ознайомлення та володіння історичною, географічною та соціальною інформацією про

англомовні країни [167, С. 16].

На думку Н. Жилко, поняття СКК характеризує певний рівень володіння культурно-історичними і лінгвокраїнознавчими знаннями, що дозволяють досягти повноцінного спілкування ІМ [83, С. 164]. Г. Галушка додає до поняття СКК обізнаність із власною національною культурою і вміння використовувати свої знання у ситуаціях спілкування [63, С. 180]. Такої самої думки дотримується і Т. Колодько, яка вважає, що іншомовна СКК – це не пристосування людини до нової культури, а набуття нею знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки іншого народу не ізольовано, а у взаємозв'язку зі знаннями про рідну культуру, це усвідомлення та розуміння стосунків між «світом, з якого приходиш», та «світом, до спільноти якого прагнеш» [98, С. 41]. Вчена погоджується, що до складу СКК входить країнознавча та лінгвокраїнознавча компетенції, однак додає ще й соціолінгвістичну компетенцію [98, С. 53]. Прихильником цієї класифікації виступає і Ю. Кузьменко, хоча дещо розширює цей склад і вводить ще й загальнокультурну і культурознавчу компетенції [120]. Такі українські методисти, як І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова до структури СКК ще додають соціальну компетенцію [138, С. 235].

Важливість формування СКК запропонована новою мовною політикою в Європі і в Україні в тому числі, її суть зводиться до необхідності виховання людини, яка здібна брати участь у діалозі культур, а також має достатню для цього іншомовну підготовку. Н. Ігнатенко дає більш розширене тлумачення іншомовної СКК: це знання соціокультурного контексту використання ІМ і вміння спілкуватися в цьому контексті. Вчена вважає, що іншомовна СКК майбутнього вчителя повинна мати складну структуру, яка включає окрім традиційно прийнятих компонентів знання етнопсихології свого народу і народів країн, мова яких вивчається, сутність міжкультурної комунікації, доповнену блоком особистісних характеристик, які сприяють досягненню міжкультурного розуміння і успішному педагогічному спілкуванню [95, С. 4].

У розумінні поняття СКК між науковцями існують певні розбіжності. У Загальних Рекомендаціях Ради Європи СКК окреслюється як така, що складається із двох аспектів: 1) соціолінгвістична компетенція (sociolinguistic

competence); 2) соціокультурні знання (sociocultural knowledge).

Зазначимо, що соціолінгвістична компетенція належить до комунікативної мовної компетенції (Communicative Language Competence), тоді як соціокультурні знання є складником загальної компетенції (Knowledge of the World) і таким чином не входять до складу комунікативної компетенції. Отже, сама СКК розглядається як сполучення різнорівневих компонентів: лінгвістичного та позалінгвістичного [63, С. 180].

Оскільки мова є соціокультурним феноменом, то значна частина змісту Рекомендацій Ради Європи, особливо дотично СКК, є релевантною до соціолінгвістичної компетенції. Питання, що розглядаються в цьому документі, пов'язані насамперед з використанням мови, а не з чимось іншим; отже, вони є лінгвістичними маркерами соціальних стосунків, правилами ввічливості, виразами народної мудрості, відмінностями в реєстрах мовлення, діалектами та акцентами. Таким чином, ми доходимо висновку, що в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти не було чітко розмежовано визначення соціокультурної і соціолінгвістичної компетенцій. У свою чергу, С. Ніколаєва наголошує на необхідності чітко розрізняти соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції. Учена вважає, що означені компетенції поряд з соціальною компетенцією складають лінгвосоціокультурну компетенцію, яка входить до складу іншомовної комунікативної компетенції [154, С. 12].

Отже, на думку таких учених, як: Н. Гальскова, Н. Гез, С. Роман, О. Соловова СКК складається з двох компонентів – країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. Інші науковці (І. Воробйова, Н. Ішханян, Т. Колодько, Ю. Кузьменко, Л. Панова) у складі СКК, окрім країнознавчої та лінгвокраїнознавчої, виокремлюють ще й інші види компетенцій. Ми поділяємо думку вчених, які розподіляють СКК на країнознавчу і лінгвокраїнознавчу, і подаємо схему СКК (див. дод. А.1).

Отже, СКК складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій, де до складу країнознавчої компетенції входять знання географії, історії, економіки, політики, культури, традицій, звичаїв, а компонентами лінгвокраїнознавчої компетенції постають вербальні та невербальні засоби

спілкування. До вербальних засобів спілкування відносяться ЛО з національно-культурним компонентом (безеквівалентна, фонова і коннотативна лексика), мовна афористика, фразеологія, формули мовленнєвого етикету і фольклорний текст. До невербальних засобів спілкування належать міміка, жести, які мають значення та сфери вживання відмінні від вживань, прийнятих в рідній мові.

Насамперед акцентуємо увагу на понятті країнознавство. У нашій країні різні знання про ту чи ту державу, що викладаються в процесі навчання мови (чи у зв'язку з вивченням мови), прийнято називати країнознавством, у Німеччині культурознавством (Kulturkunde), в американських навчальних закладах існують курси «мови і території» (language and area), у французькій методичній школі функціонує поняття «мова і цивілізація» (langue et civilization), в Англії використовують термін «лінгвокультурні дослідження» (linguacultural studies).

Г. Томахін визначає країнознавство як комплексну навчальну дисципліну, що включає різноманітні відомості про країну, мова якої вивчається. На відміну від фундаментальних наук, на яких воно базується, країнознавство включає різноманітні відомості фрагментарного характеру і визначається як дисципліна в системі географічних наук, що комплексно вивчає материки, країни, великі райони [45, С. 546], [225, С. 22].

Такі вчені, як Н. Гальскова та Н. Гез до країнознавчих знань відносять енциклопедичні та фонові знання, а також знання реалій країни, мова якої вивчається, а саме: повсякденного життя (їжа, напої, національні свята і т. ін.), умов життя (рівень життя, умови проживання та ін.), міжособистісних стосунків між чоловіком і жінкою, в сім'ї та ін.), основних цінностей, переконань і думок, мова рухів тіла і т. ін. [66, С. 125].

Країнознавча компетенція невід'ємно пов'язана з лінгвокраїнознавчою компетенцією. Термін «лінгвокраїнознавство» підкреслює, що цей напрям, з одного боку, поєднує в собі навчання мови, а з іншого – подає певні відомості про країну мови, що вивчається.

Вітчизняні вчені (О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, Г. Гринюк, С. Ніколаєва, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, Л. Сажко, Н. Скляренко,

Л. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак) визначають лінгвокраїнознавчу компетенцію як особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто як сформованість цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни. Ці знання дозволяють асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації [137, С. 43].

А. Крупко звужує поняття лінгвокраїнознавство, трактуючи його тільки як розділ країнознавства, в якому факти культури вивчаються не самі по собі, а у віддзеркаленні себе у фактах мови [118, С. 24]. І. Васильцова пропонує більш загальне трактування означеного феномена і вважає його галузю лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови. Вчена вважає, що весь змістовий план слова «лінгвокраїнознавство» умовно поділяють на поняттєву та фонову частини. Семантичне тло слова становлять ті змістові ознаки, які не відіграють диференціюючої ролі у формуванні його поняттєвого центру. Особливості лінгвокраїнознавчого тла виразно помітні в міжмовному зіставленні, лексиці й фразеології, дослідженні кумулятивних властивостей мови на різних рівнях її ієрархії [53, С. 85]. До лінгвокраїнознавчих знань відносять знання фонові, конотативної та безеквівалентної лексики, що виражає культуру країни, мова якої вивчається, в семантиці мовних одиниць [67, С. 130].

Відповідно до змісту поняття, А. Щукін вважає, що проблематику лінгвокраїнознавства складають два кола питань. По-перше, лінгвістичний. Він стосується аналізу одиниць мови з метою виявлення в них національно-культурного змісту. У зв'язку з цим об'єктами вивчення на заняттях стають: безеквівалентна лексика (тобто ЛО, що не мають рівнозначних відповідностей у рідній мові учнів, наприклад, «советізми», слова неросійського походження, фольклорна лексика і т. ін.), невербальні засоби спілкування (дії, що передаються за допомогою міміки, жестів і мають значення та сфери вживання, відмінні від уживань, прийнятих у рідній мові), фонові знання, характерні для тих, хто розмовляє рідною мовою, і що забезпечують мовленнєве спілкування цією мовою, мовна афористика і фразеологія, які розглядаються на заняттях щодо

віддзеркалення в них культури, національно-психологічних особливостей, досвіду людей, які розмовляють нерідною для учнів мовою. По-друге, методичний, який стосується прийомів уведення, закріплення і активізації специфічних для мови, що вивчається, одиниць національно-культурного змісту, які добувають з текстів, що вивчаються на заняттях. У зв'язку з цим опанування прийомів лінгвокраїнознавчого прочитання і аналізу текстів є одним із завдань навчання [245, С. 34].

З огляду на вищевикладене, можна констатувати, що формування СКК будується на формуванні країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. Ці знання в сукупності і складають соціокультурні знання. У свою чергу, вміння ефективно користуватися в комунікації соціокультурними знаннями означає, що той, хто розмовляє ІМ, володіє СКК. Відсутність навичок СКК значно ускладнює комунікацію. Без знання соціокультурного тла не можна сформувати комунікативну компетенцію студентів мовних спеціальностей навіть в обмежених рамках. Важливо при цьому враховувати той факт, що соціокультурні знання використовуються не лише як засіб спілкування, але і як засіб збагачення духовного світу особистості на основі набуття знань про культуру країни, мова якої вивчається.

Відтак, у дослідженні вбачається доцільним користуватися таким визначенням СКК – це знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки (у нашому випадку англійської) та вміння адекватно користуватися цими знаннями відповідно до комунікативної ситуації.

Н. Бориско вважає, що метою підготовки майбутніх учителів ІМ є формування особистості вчителя, готової і здатної до іншомовного міжкультурного діалогу і до навчання йому [48, С. 35]. У свою чергу, А. Щукін зазначає, що показником володіння міжкультурною компетенцією є правильність мови не лише з погляду норм мови, що вивчається, але і з погляду культурного контексту на основі порівняння різних культур [245, С. 35]. СКК є важливим компонентом міжкультурної компетенції, оскільки дає змогу прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення; адаптуватися до іншомовного середовища,

виявляючи повагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншої культурної спільноти [138, С. 236].

Основою розвитку СКК майбутніх учителів ІМ є створення мотивації та інтересу до країнознавчої тематики, культури, звичаїв та традицій країни і народу, мова якого вивчається, за допомогою яких формуються вміння міжкультурного спілкування. Соціокультурні знання мають пронизувати весь процес навчання майбутнього вчителя ІМ. У процесі формування СКК у майбутніх учителів ІМ повинні сформуватися такі якості, як соціокультурна неупередженість, толерантність, мовленнєвий такт, відкритість, психологічна готовність до спілкування з представниками інших культур, що мають інші погляди, стиль та образ життя.

Майбутній учитель ІМ є не лише об'єктом діяльності викладача, але передусім активним учасником процесу навчання. При цьому підході розвиток мислення є невід'ємною складовою процесу оволодіння мовою. Студентів необхідно залучати до активного процесу знання суті явищ, що вивчаються. Вони мають бути активними учасниками процесу навчання, індивідуальні інтереси і особливості яких необхідно враховувати. Процес навчання носить не лише особистісний, але і соціально зумовлений характер. Майбутній учитель повинен сам навчитись визначати спільні та відмінні риси в іншомовній і рідній культурах, аналізувати та коментувати соціокультурні феномени, використовувати в якості опор вербально-зображальну наочність соціокультурної спрямованості.

Формування СКК майбутніх учителів ІМ розширює загальний світогляд студентів, сприяє накопиченню знань про культуру країни, мова якої вивчається; дає можливість для самостійного дослідження мови і культури інших країн та народів, сприяє усвідомленню цінності культури свого народу. Під час навчання набуваються здібності адекватної поведінки в спілкуванні з носіями культури країни, мова якої вивчається.

При формуванні СКК майбутніх учителів ІМ особливої уваги надають автентичності та ціннісній значущості іншомовних матеріалів для формування у студентів уявлення про сучасний полікультурний світ, загальнолюдські та

національні цінності, культурну спадщину рідної та інших країн. Методично виправданим є використання автентичних текстів, тому що вони є реальним продуктом носіїв мови і первісно не були розраховані на навчальні цілі. Завдяки автентичним текстам проходить спостереження за функціонуванням мови у формі, яка прийнята для його носіїв. Ці тексти насичені лексикою з національно-культурним компонентом (безеквівалентною, конотативною, фоновою), що дозволяє ілюструвати використання цієї лексики в природному мовленні і засвоювати типові ситуації її використання. Ці тексти є підвалинами для розвитку умінь виявляти, порівнювати і коментувати спільні та відмінні риси в рідній та іншомовній культурах. Читання автентичних текстів відіграє велику роль у плані постійного розширення запаса засобів вираження і розуміння СКІ, вони формують та розвивають пізнавальну активність, знайомлять майбутніх учителів ІМ із справжньою культурою носіїв мови, їхнім образом життя, способом мислення, етичними нормами.

Різновидом автентичних текстів є фольклорні тексти. Вони сприяють одночасному вивченню мови і культури країни, оскільки містять невичерпне джерело знань про історію, звичаї, традиції, мову, менталітет та поведінку носіїв мови. Доцільність використання фольклорного матеріалу обґрунтовується тим, що він відбиває бачення світу носіїв мови через призму національної культури, пояснює зв'язок теперішнього з минулим. Мова ФТ широко використовується для вивчення і реконструкції історії духовної культури народів.

Отже, фольклор постає одним із найважливіших засобів формування СКК. Дотично нашого дослідження формування СКК відбувалося засобами англійського фольклору і тому існує необхідність у визначенні того, який зміст ми вкладаємо у визначення «соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору». Під соціокультурною компетенцією студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору розуміємо: обізнаність студентів з різними жанрами англійського фольклору, лінгвістичними особливостями англійських фольклорних текстів, лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, що віддзеркалюють культуру, історію, традиції і досвід носіїв мови; сформованість

у них навичок і вмінь використовувати фольклорний матеріал адекватно комунікативній ситуації.

1.2. Психологічні механізми формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей

Проблема взаємозв'язку і взаємозалежності мови, мислення і культури, а відповідно проблема необхідності навчання ІМ не як коду, а саме мислення іноземною мовою давно привертала увагу вчених (Б. Беляєв, Є. Верещагін, Г. Гачев, Г. Єлізарова, І. Зимня, В. Костомаров, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Г. Сорокових, С. Тер-Мінасова, Д. Мацумото, М. Вуган, С. Morgan). О. Леонт'єв зазначає, що у процесі вивчення ІМ одночасно засвоюється властивий відповідному народу образ світу, те чи те бачення світу через призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої (і засобом оволодіння нею) і є мова [127, С. 225]. Аналогічну думку висловлює і С. Тер-Мінасова, яка стверджує, що мова відбиває дійсність і створює свою картину світу, специфічну та унікальну для кожного народу, етнічної групи, мовленнєвого колективу, який користується цією мовою як засобом спілкування [218, С. 75].

Людина сприймає і усвідомлює світ органами чуттів і на цій основі створює систему уявлень про світ. Пропустивши реалії через свою свідомість, осмисливши результати цього сприймання, вона передає їх іншим членам свого мовленнєвого колективу за допомогою мови, тобто між реальністю і мовою стоїть мислення. За словами С. Тер-Мінасової, мова відбиває дійсність не безпосередньо, а через два зигзаги: від реального світу до мислення і від мислення до мови [218, С. 78].

Розглянемо механізми засвоєння іншомовного матеріалу, обґрунтовані психологами (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Л. Рубінштейн). Вчені виокремлюють чотири етапи переробки інформації: від її сприймання до усвідомленого осмислення, а від них до запам'ятовування та застосування на практиці.

Звернемося до терміну «сприймання». Сприймання – це активний процес

відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їх властивостей і частин при безпосередньому впливі на аналізатор або систему аналізаторів, що завершується створенням образу сприйнятого предмета чи явища і оперуванням цим образом. Саме на основі сприймання можлива діяльність інших психічних функцій – мислення, уяви, пам'яті.

Психологи (І. Зимня, В. Зінченко, О. Лурія) розрізняють два процеси у сприйманні: 1) формування образу об'єкта. Він полягає у виділенні істотних диференціальних ознак об'єкта і встановленні взаємозв'язку між ними. Таким шляхом формується уявлення про об'єкт, його психологічний образ; 2) сприймання об'єкта за наявності вже сформованого образу, процес пізнання. Впізнати об'єкт можна, спираючись на несуттєві ознаки або на деякі з істотних ознак [93, 94, 131].

Сприймання у людини характеризується декількома параметрами: цілісністю, тобто здатністю оперувати не окремими ознаками предмету, а його цілісним образом, створеним на основі почуттів; структурністю, тобто здатністю складати цілісний образ з окремих елементів, що відчуються, наприклад, сприймаючи послідовно розташовані звуки, синтезувати їх в слова; константністю, тобто здатністю утримувати у пам'яті образ предмета, як щось інваріантне, незважаючи на варіативність ознак; предметністю, тобто здатністю людини сприймати не абстракцію, а образ дійсно існуючого предмета, пов'язаного з конкретним значенням; наочністю, тобто здатністю людини сприймати не абстракцію, а образ реально існуючого предмету, пов'язаного з певним значенням; усвідомленістю, тобто прагненням сприйняти щось, що має реальне значення і зміст, осмислити і назвати побачене і почуте [1].

У сприйманні мовлення виокремлюють сенсорний, перцептивний і смисловий рівні. На смисловому рівні установлюється смисл речення та повідомлення в цілому. Під час сприймання і смислової інтерпретації тексту (усного, письмового) створюється образ тексту і формується частина мовної картини світу. Під час сприймання предметів і явищ зовнішнього світу, які асоціюються з словами, що виражають ці поняття, відбувається оволодіння лексико-граматичними структурами мови безперекладним шляхом [1].

На думку психологів (Б. Беляев, С. Рубінштейн), якість і різносторонність первинного сприймання, первинної подачі матеріалу, що вивчається, закладає базові основи для міцного засвоєння знань [35, 191].

Сприймання є необхідною умовою процесу пізнання і опосередковується діяльністю мислення. Поняття «осмислення» визначається як процес сприймання і розуміння інформації, що включає три етапи: розчленовування матеріалу на смислові групи; виокремлення смислових опор та смислових віх; здійснення еквівалентних замінів шляхом перетворення вербальної інформації в образну (процес перекодування інформації) [1].

Мислення, за словами Л. Стрижак, – це «діяльність людини, спрямована на найбільш узагальнене опосередковане відображення дійсності та на здійснення практичної діяльності» [214, С. 181]. Розрізняють невербальне та вербальне мислення, де невербальне мислення функціонує на основі наочно-чуттєвих образів, які спочатку виникають в результаті сприймання образів дійсності, потім зберігаються в пам'яті та відтворюються уявою [110, С. 31]. Вербальне мислення відбувається в процесах внутрішнього або зовнішнього мовлення та передбачає аналіз, узагальнення, оперування поняттями, судженнями, умовиводами [110, С. 32].

Проблему взаємозв'язку мислення і мови досліджував у своїх працях Г. Костюк. Він довів, що мислення і мовлення перебувають у складних взаємовідношеннях, у яких одне є необхідною умовою розвитку іншого. Учений зауважував, що, з одного боку, мовлення – це зовнішня оболонка, в яку втілюється думка, а з другого, думка формується за допомогою мовлення, тобто мовлення є засобом формулювання думки [116, С. 27].

Науковець зазначає, що з'ясовуючи роль мови в процесі мислення, необхідно брати до уваги те, що мовленнєві акти, відбиваючи у своєму змісті певні предмети і явища об'єктивної дійсності, водночас є діями, що передбачають низку операцій, навичок, у тому числі і навички мовленнєвого рухового апарату. У мовленнєвих актах виявляються розумові дії (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення і тому подібне). Отже, саме в мові і через неї розумові процеси отримують матеріальну форму свого існування.

Оволодіння цими процесами, їх певна автоматизація, перетворення на розумові операції завжди пов'язано з оволодінням мовними засобами. Це два боки єдиного процесу [115, С. 215].

О. Лурія слушно зауважує, що мовленнєве (або вербальне) мислення лежить в основі засвоєння і використання знань і служить основним засобом складної пізнавальної діяльності людини. За його словами, для того, щоб краще зрозуміти закони, які лежать в основі вербального мислення, необхідно знати: схему побудови мови, на основі якої протікає мислення; будову слова, що дозволяє формувати поняття; основні закони пов'язування слів у складні системи, що дають можливість здійснювати судження; найбільш складні логічні системи, що склалися в історії мови, опанувавши які, людина може виконувати операції логічного висновку [131, С. 248].

Б. Беляєв у результаті теоретичного аналізу конкретних випадків вираження однієї і тієї самої думки засобами різних мов, дійшов висновку, що у змісті мислення з психологічного погляду доцільно розрізняти два боки – об'єктивний і суб'єктивний, або об'єктивний і суб'єктивний зміст. Під об'єктивним змістом мислення учений розуміє ті реальні зв'язки і стосунки, про які ми думаємо і висловлюємо, які є предметом наших думок, і відбиваються в нашому мисленні у вигляді понять і суджень. До суб'єктивного змісту мислення, учений відносить ті самі поняття і судження, які є не чим іншим, як суб'єктивним образом об'єктивного світу. Ці два боки розумового змісту настільки тісно і нерозривно пов'язані один з одним, що можна стверджувати: суб'єктивний зміст наших думок є об'єктивним, оскільки ці думки відбивають об'єктивний світ, а об'єктивний зміст думок є суб'єктивним, оскільки ці думки виражаються за допомогою понять і у формі суджень [35, С. 46].

Учений констатує, що коли людина хоче виразити засобами іноземної мови будь-яку думку, яка вже виражена засобами рідної мови, то ця думка залишається однаковою лише за своїм об'єктивним змістом, а за своїм суб'єктивним змістом вона виявляється іншою. Пояснюється це тим, що, користуючись у мовленні іншомовними словами, людина для оформлення своєї думки повинна скористатись ще й іншими поняттями, саме тими, які виражаються

іншомовними словами і які здебільшого не збігаються з поняттями рідної мови [35, С. 46]. Незбігання понять пояснюється тим, що за допомогою слів однієї мови предмети зовнішнього світу інакше підрозділяються і групуються, чим за допомогою слів іншої мови. Два або три слова однієї мови, що відповідають одному слову в іншій мові, зовсім не є при цьому синонімами по відношенню один до одного або його еквівалентами, а виражають різні поняття, якими і зумовлюється точне слововживання [35, С. 50].

Формування здатності до іншомовного мислення, як кінцевої мети оволодіння ІМ студентами мовних спеціальностей, починається із самого початку вивчення мови і повинно бути осмисленим і системним. У цьому випадку наші зусилля спрямовані на розумову, розвивальну і ту, що розвивається, діяльність особи. Поле діяльності в цьому зв'язку є вельми широким, оскільки для розуміння своєрідності мислення окремої нації, що є носієм певної мови, потрібно не тільки навчитися грамотно оперувати тимчасовими, просторовими і іншими категоріями при формулюванні думки в іншомовному коді, але і оволодіти лексичними засобами, що часто незвично виражають смислові зв'язки між предметами або явищами. Інакше цей процес можна назвати поєднанням у мисленні відповідних понять рідної та іноземної мов [97, С. 49].

Т. Камянова пропонує вчитися поєднувати поняття рідної та іноземної мов, навіть найелементарніші, коли тільки студент починає вивчати ІМ. Багаторазова повторюваність слів і словосполучень в іншомовній практиці дозволить із самого початку вчитися мислити відповідними поняттями, характерними для мислення носіїв мови. Таким чином, оскільки, згідно із І. Сеченовим, ми можемо мислити «тільки знайомими предметами і знайомими властивостями і відносинами», а ознайомлення з ними відбувається під час системного оволодіння мовою з відпрацюванням у ході мовленнєвої практики, студенти поступово набувають здатності виражати думки в іншомовному коді і правильно сприймати інформацію [97, С. 49].

Однак як би добре не був сприйнятий і осмислений навчальний матеріал, для міцного його засвоєння потрібна здебільшого додаткова спеціальна робота, яка складається із запам'ятовування слів, словосполучень, фраз соціокультурної

спрямованості і соціокультурної інформації, що вивчається. Запам'ятовування – це властивість пам'яті, яка забезпечує утримання матеріалу; найважливіша умова подальшого відновлення набутих знань. Успішність запам'ятовування визначається у першу чергу можливістю включення нового матеріалу в систему осмислених зв'язків. Розрізняють довільне і мимовільне запам'ятовування, які створюють єдину систему [1].

Мимовільна та довільна пам'ять є двома послідовними етапами розвитку пам'яті. На думку Л. Виготського, В. Ляудіс сутність розвитку пам'яті полягає в переході від безпосереднього запам'ятовування до оволодіння її опосередкованими формами [62, 132].

Мимовільна пам'ять без спеціальних зусиль збагачує досвід. Так, вона дозволяє запам'ятовувати ту СКІ, на запам'ятовування якої у студентів не було установки. Довільна пам'ять дає можливість керувати мнемічними діями, збереженням іншомовної лексики. Збереження не є пасивним зберіганням іншомовного матеріалу, а динамічним процесом; воно відбувається на основі та в умовах певним чином організованого улаштування, що включає переробку матеріалу, яка припускає участь різних розумових операцій (узагальнення, систематизації і т. ін.). Цей процес має свою динаміку, за різних умов різну: вона може виразитися в більш або менш швидкому забуванні; в деяких випадках подальші відтворення можуть виявитися повнішими та досконалішими, ніж попередні. З цих причин збереження розуміється як освоєння й оволодіння матеріалом, його переробка і відбір, узагальнення та конкретизація, систематизація та деталізація і т. ін. [191, С. 217].

В процесі навчання ІМ необхідно забезпечити не лише міцність, глибину і усвідомленість, але й дієвість знань, тобто вміння використовувати їх на практиці, в навчанні і житті. Застосування знань – це процес використання отриманої інформації в різних видах діяльності людини (ігрової, трудової, навчальної); це складова частина організованого засвоєння знань, що проходить під керівництвом педагога. Для успішного застосування знань окрім їх засвоєння потрібна наявність інтелектуальних умінь, основу яких складає знання правил, за якими потрібно діяти. Вважається, що для формування умінь

використовувати знання потрібно систематично створювати для студентів проблемні ситуації. Створення установки на пошук рішення проблемної ситуації зумовлює наявність не тільки інтелектуальної, а і мотиваційної готовності студентів до творчого використання знань [1].

Звернемося до терміну «засвоєння». В. Беспалько виокремлює чотири рівні оволодіння матеріалом:

- перший рівень співвідноситься з пізнавальною діяльністю. Це алгоритмічна діяльність при зовні заданому алгоритмічному описі («з підказкою»);

- другий рівень припускає застосування раніше засвоєних дій у вирішенні нової задачі, студенти виконують дії, самостійно відтворюючи і застосовуючи інформацію про раніше засвоєну основу виконання даної дії;

- третій рівень вимагає від учнів доповнення (уточнення) ситуації і застосування раніше засвоєних дій для вирішення даної нетипової задачі, в ході самостійної трансформації відомої основи типової дії і побудови суб'єктивно нової дії для вирішення нетипової задачі;

- четвертий рівень співвідноситься з діями творчого типу, в результаті яких створюється нова основа діяльності. Людина діє без правил, але у відомій їй сфері [36, С. 55].

Аналізуючи чотири рівні засвоєння матеріалу, що вивчається, встановлені В. Беспальком, Р. Мартинова стосовно предмету «іноземна мова» виділяє такі рівні засвоєння іншомовного матеріалу. Перший полягає в набутті учнями рецептивних і репродуктивних знань мовних явищ, що вивчаються. Другий відповідає рецептивним і репродуктивним навичкам їх вживання в поєднанні з раніше вивченими. Третій співвідноситься з репродуктивними і продуктивними лінгвістичними вміннями використовувати дані мовні явища в різних формах мовлення. Четвертий рівень припускає розвиток рецептивно-репродуктивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності в процесі вивчення інтегрованих курсів. На першому рівні увага учнів концентрується на виконанні мовних операцій, на другому на виконанні різних мовних дій, на третьому – частина уваги концентрується на формі організації мовного матеріалу, а частина – на

змісті мовлення. Останній рівень припускає концентрацію уваги виключно на змістовому аспекті іншомовної комунікації, мовні операції виконуються автоматизовано і лише підсвідомо коригуються співбесідниками [134].

Вчені (І. Лернер, В. Краєвський), в свою чергу, виокремлюють три рівні процесу засвоєння іншомовного матеріалу: 1) сприйняття, осмислення, запам'ятовування; 2) застосування знань у схожій ситуації за зразком; 3) застосування знань у новій ситуації [128]. Порівнюючи змістове наповнення цих трьох етапів з чотирма вищезазначеними етапами доходимо висновку, що етапи співпадають, але І. Лернер та В. Краєвський компонують їх дещо по-іншому. Перші три етапи (сприйняття, осмислення, запам'ятовування) автори компонують в один, проте етап застосування знань розподіляють на два окремих етапи. На нашу думку, така класифікація процесу засвоєння іншомовного матеріалу сприяє більш ефективному формуванню навичок і умінь, тому в нашому дослідженні будемо спиратися на неї.

Щодо формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, то психологічними механізмами її формування також були: сприймання, осмислення, запам'ятовування і використання засвоєного лексичного матеріалу в практичній мовленнєвій діяльності. Розглянемо процес формування СКК більш детально.

Сприймання студентами ЛО з національно-культурним компонентом семантики, яких є чимало у фольклорних текстах, здійснюється у три етапи: на першому етапі з використанням слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації їх фонових (звукових) форм; на другому – зорового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації їх граматичних форм, зіставляючи / порівнюючи з фоновими; на третьому – зорового, мовленнєво-рухового і моторно-рухового аналізаторів для нівелювання інтерференції їх фонових і графічних форм і введення кожної з них в оперативну пам'ять мовців.

Осмислення студентами ЛО з національно-культурним компонентом семантики відбувається на двох етапах: на першому – шляхом первинної семантизації з опорою на лінгвосміслове порівняння з реаліями в рідній мові та культурі його носіїв для пошуку у свідомості інформації. Це надає можливість

створювати нові асоціативні зв'язки, які забезпечуватимуть первинну активізацію матеріалу, що вивчається, в оперативній пам'яті. На другому етапі – шляхом вторинної семантизації, яка складається з трактування поняття для виникнення глибоких зв'язків між наявною лінгвокультурологічною інформацією та інформацією, що здобувається, і забезпечує вторинну активізацію матеріалу в оперативній пам'яті мовців.

Запам'ятовування лінгвістичної форми ЛО з національно-культурним компонентом семантики (графічної і морфологічної) проходить у процесі довільного запам'ятовування. Запам'ятовування смислової форми ЛО з національно-культурним компонентом семантики відбувається у процесі мимовільного запам'ятовування. Як у першому, так і у другому випадках психологічні дії сприятимуть переходу інформації з оперативної у довготривалу пам'ять тих, хто навчається.

Застосування ЛО з національно-культурним компонентом семантики здійснюється на трьох рівнях. На першому рівні – це рецепція / репродукція / продукція окремих речень, що зумовлює продукування кожної з названих дій з поступовим згортанням внутрішнього мовлення до рівня предметно-образного кода (М. Жинкін). На другому та третьому рівнях відбуваються ті самі процеси, але з використанням понадфразової єдності і відповідно тексту / дискурсу.

Специфіка засвоєння ЛО з національно-культурним компонентом семантики зокрема і формування СКК взагалі полягає у тому, що розуміння і правильне вживання слів ІМ можливе лише за умови, якщо разом з мовою паралельно вивчати і культуру країни. Культуру країни необхідно пізнавати не тільки шляхом засвоєння експліцитної країнознавчої інформації, але і шляхом вилучення цієї інформації з одиниць мови і мовлення, розкриваючи культурно-зумовлені компоненти їх значення, а не просто перекладаючи їх на рідну мову [140, С. 428].

О. Леонт'єв вважає за доцільне при породженні висловлювань для цілей орієнтування і опори будувати міжмовну порівняльну модель, що підкреслює одночасно те загальне, що є в рідній та іноземній мовах, що є загального в породженні висловлювань цими мовами, крім того, виокремлювати те, що їх розділяє. Перехід на правила «нової» мови може бути трьох видів: актуалізація

навичок на новому мовному матеріалі; корекція раніше сформованих навичок стосовно нової мови; формування принципово нових навичок, невластивих рідній мові [127, С. 223].

Дещо подібною до думки О. Леонт'єва і слушною для нашого дослідження є думка провідних методистів (Н. Бориско, Н. Ішханян), які стверджують, якщо в носія мови здатність вживання специфічних для цієї мовної спільності знакових вербальних і невербальних структур формується здебільшого в процесі соціалізації і дає йому можливість регулювати свою мовленнєву поведінку відповідно до норм, прийнятих у цій мовній спільності, то для того, хто вивчає ІМ, неодмінною умовою є спеціальне формування навичок і стереотипів мовленнєвої і немовленнєвої поведінки як необхідної умови оволодіння культурою іншомовної комунікації [50, С. 54]. Якщо ця умова не виконується, то стереотипи мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, що були засвоєні рідною мовою, автоматично переносяться у спілкування іноземною мовою. У навчальних умовах це не порушує комунікацію, оскільки, переважно всі ті, хто навчаються, мають єдину соціокультурну базу вербальних і невербальних засобів спілкування. Проте, вивчення ІМ і оволодіння нею як засобом спілкування між комунікантами-представниками одного соціуму і культури, призводить до того, що поведінкові норми нової культури, які треба знати, враховувати і використовувати у спілкуванні, сприймаються як чужі і незвичні. Незнання особливостей національного соціокультурного контексту і менталітету приводить до стану дискомфорту і навіть протесту. Більш того, ті, хто вивчав мову поза мовним середовищем, часто потрапляють у комунікативні «пастки» або переживають «культурний шок». Учені (Н. Бориско, Н. Ішханян) зазначають, що для досягнення практичних цілей доцільно скласти перелік таких комунікативних «пасток» і «шокових» ситуацій для ознайомлення з ними і пропонують навмисно провокувати ці «пастки» і ситуації на заняттях з іноземної мови, мотивуючи це тим, що емоційне переживання (сміх, здивування і т. ін.) забезпечить їх міцне запам'ятовування. Важливо також враховувати, що соціокультурна інтерференція (вплив соціокультурних традицій і норм рідної культури у процесі вивчення ІМ) може бути зменшеною, якщо встановлення асоціативних зв'язків поміж фактом

іншомовного мовлення і фактом відповідної соціокультурної дійсності проводити, не абстрагуючись від аналогічних зв'язків в рідній мові і рідній культурі, а навпаки, ґрунтуючись на них [50, С. 55].

Таким чином, психологічними засадами формування СКК студентів мовних спеціальностей виступили:

1) взаємозв'язок мови, мислення і культури (від реального світу до мислення, від мислення до мови, від мови до культури);

2) засвоєння ЛО з національно-культурним компонентом семантики відбувається у чотири етапи: від їх сприймання до усвідомленого осмислення, а від них до запам'ятовування та застосування на практиці. Сприймання проходить у три етапи з метою диференціації фонових форм; граматичних форм у порівнянні з фоновими; нівелювання інтерференції фонових і графічних форм і введення кожної з них в оперативну пам'ять. Осмислення відбувається на двох етапах: на першому – шляхом первинної семантизації з опорою на лінгвосмислове порівняння з реаліями в рідній мові та культурі його носіїв; на другому – шляхом вторинної семантизації, яка складається з трактування поняття для виникнення глибоких зв'язків між наявною лінгвокультурологічною інформацією та інформацією, що здобувається. Запам'ятовування лінгвістичної форми ЛО з національно-культурним компонентом семантики проходить у процесі довільного запам'ятовування. Запам'ятовування смислової форми таких ЛО відбувається у процесі мимовільного запам'ятовування. Застосування здійснюється на трьох рівнях: на першому – це рецепція / репродукція / продукція окремих речень, що зумовлює продукування кожної з названих дій з поступовим згортанням внутрішнього мовлення до рівня предметно-образного кода. На другому та третьому рівнях відбуваються ті самі процеси, але з використанням понадфразової єдності і відповідно тексту / дискурсу.

3) перехід на правила «нової» мови: актуалізація навичок на новому мовному матеріалі соціокультурної спрямованості; корекція раніше сформованих навичок стосовно нової мови; формування принципово нових навичок, невластивих рідній мові;

4) соціокультурна інтерференція рідної мови зменшується, якщо

встановлення асоціативних зв'язків поміж фактом іншомовного мовлення і фактом відповідної соціокультурної дійсності проводити, не абстрагуючись від аналогічних зв'язків в рідній мові і рідній культурі, а навпаки, ґрунтуючись на них.

1.3. Фольклор як складник мови і культури

В останні десятиліття мова фольклору як відображення найважливіших компонентів культурної традиції постає предметом пильної уваги дослідників. Мова фольклорно-міфологічного тексту широко використовується для вивчення і реконструкції історії духовної культури народів. Лексика фольклору відображає картину господарської, соціальної і культурної організації всіх народів, у мову фольклору закладено глибоку і різноманітну інформацію про етнос. Вивчення мови фольклору поглиблює теорію лінгвістики і етнолінгвістики, стимулює історичне і типологічне осмислення багатовікової усно-поетичної творчості, універсальних і унікальних явищ його основних жанрів [123, С. 49].

Фольклор є невід'ємною частиною культури та невичерпним джерелом соціокультурних знань. ФТ відображують звичаї і традиції народу, несуть інформацію про певні історичні події, побут, сфери діяльності народу, його світогляд, знайомлять з реаліями країни. Завдяки ФТ можна краще усвідомити образ світу носіїв мови. Мова ФТ багата на СКІ. Завдяки ЛО з національно-культурним компонентом вона знайомить студентів з тим, як носії мови сприймають оточуючий світ та виражають свої думки. ФТ сприяють розвитку мовлення майбутніх учителів ІМ, впливають на образ мислення та підвищують мотивацію до вивчення ІМ.

Фольклор досліджувався багатьма вітчизняними (А. Богуш, Г. Галушка, О. Денисенко, М. Драгоманов, Л. Дунаєвська, О. Коломінова, З. Лановик, М. Лановик, В. Лесевич, Н. Лисенко, С. Мишанич, О. Потебня, С. Роман, О. Семенов, О. Таран, Н. Шумада) і зарубіжними (В. Анікин, В. Гусєв, К. Давлетов, В. Мокиєнко, В. Пропп, О. Романовська, Ю. Соколов, К. Чистов, W. Bascom, C. Burne, A. Dundes, G. Gomme, P. Maranda, D. Rosenberg, W. Thoms, F. Utley, R. Waterman) вченими, які вивчали це поняття з різних боків.

У філологічному аспекті досліджено дитячий фольклор (О. Грайворонська, Я. Левчук, М. Петрова), прислів'я як продуктивні одиниці мови і фольклору (О. Бровкіна), німецьку народну побутову казку (Г. Давиденко), використання фольклору в «казкових» творах Е. Гофмана (М. Тлевцежева), символіку замовлянь у східнослов'янському і британському магічних фольклорах (О. Свирідов), пісенний фольклор (Н. Буднікова, С. Воронцова), особливості ірландського варіанта англійської мови у фольклорі Ірландії (О. Куреня), гендерні стереотипи в англійському фольклорі (О. Ткачик).

У психологічному аспекті вивчали особливості розуміння творів фольклору дітьми молодшого шкільного віку (Н. Асаф'єва), психолого-педагогічний вплив фольклору на особистість того, хто навчається (М. Зикова), соціально-психологічні детермінанти переконуючого впливу фольклору (на прикладі прислів'їв та приказок) (Н. Романова).

У галузі мистецтвознавства досліджували розповідні жанри російського музикального фольклору (Т. Татарінова), фольклорну цитату в українській драматургії і театрі (О. Коваленко). У галузі культурології вивчали систему цінностей у шотландській культурі та її відображення у фольклорі (Є. Белікова), феномен музичного фольклору (Л. Сараєва), домашніх духів в етнографічному і ментальному аспектах: компаративне дослідження російського та англійського фольклору (Т. Тернопол).

Методика роботи з іншомовним фольклором розроблялася для початкової (Г. Галушка, О. Коломінова, І. Короткова, С. Роман) та середньої (С. Волкова) школи, як вид виховної роботи (О. Отич), як засіб підвищення методичної компетенції (О. Романовська) та професійної підготовки (Ю. Вторушина) майбутнього вчителя іноземної мови.

Отже, ми бачимо, що дослідженню фольклору як засобу навчання приділяється належна увага, але в усіх роботах розглянуто лише окремі аспекти вивчення фольклору. Тому існує необхідність у формуванні комплексного уявлення студентів мовних спеціальностей про АФ як один із засобів формування англійської СКК.

Міжнародний термін «фольклор» (від англ. folk-lore – «народне знання»),

«народна мудрість») з'явився в Англії в середині XIX ст. Вперше цей термін запровадив англійський археолог Вільям Томс, який у 1846 р. під псевдонімом А. Мертон опублікував у журналі «The Atheneum» статтю «The Folklore». У 1880 – 1890 роках цей термін увійшов в обіг у багатьох країнах. В Англії, Франції, США ним позначали не тільки всі види народної творчості (поезію, музику, танці, різьбу), а також вірування та звичаї. У Росії під фольклором розуміли «усну поетичну творчість широких народних мас» [208, С. 6].

Для того, щоб розмежувати сфери матеріальної та духовної творчості народу, які органічно взаємодіють, але не є тотожними, часто використовують терміни «усна словесність», «народна словесність», «усна народна творчість», «народнопоетична творчість».

Термін «усна народнопоетична творчість» передає вужче поняття про духовну творчість, яка входить до складу фольклору та народної творчості як її складова. Усна народнопоетична творчість – художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де в засобах мови збереглися знання про життя і природу, давні культури і вірування; а також відбито світ думок, уявлень, почуттів і переживань, народнопоетичної фантазії. Усна народна творчість формувалась упродовж століть разом з мовою і тому увібрала в себе багатовіковий досвід, знання та пам'ять про історичне минуле на різних стадіях розвитку народу [124, С. 18].

Фольклор – цілісна й відкрита жанрова система. Пізнати його особливий світ можна, осягнувши єдність, взаємозв'язок образів, мотивів, сюжетів, тобто всіх частин цієї цілісної системи. Така система дає можливість людині зрозуміти довколишній світ, орієнтуватися в ньому, про що свідчать збережені традиції родинної і календарної обрядовості та записи ФТ [200, С. 54].

Фольклор охоплює велику галузь традиційного людського знання і досвіду, і тому увагу вчених-фольклористів на протязі всього часу приваблювало питання про те, в чому ж полягає зміст фольклору. До цього часу в науці не існує чіткості чи однозначності щодо того, які сфери народного знання окреслюють цим поняттям. Це пов'язано з тим, що в більшості західно-європейських наук під поняттям «фольклор» розуміють не тільки усне словесне мистецтво народу, а

духовну творчість у поєднанні з матеріальною, з урахуванням елементів побуту, знарядь праці, особливостей побудови житла тощо [124, С. 17].

Зазвичай це поняття вживається у двох значеннях: у широкому узагальненому та вузькому. Так, учені (У. Бєском, В. Гусєв, В. Лєсєвич, П. Маранда, Ю. Соколов, Р. Уотерман, К. Чистов) розуміють фольклор у вузькому, або літературознавчому значенні. За словами К. Чистова, терміном «фольклор» називають сукупність словесних текстів, які увійшли до усної побутової традиції того чи того етносу або вужче – будь-якої локальної, професійної і т. ін. спільності [239, С. 30]. За В. Гусєвим, фольклор – це галузь народного мистецтва, де «художнє відображення дійсності відбувається у словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд трудящих мас і нерозривно пов'язані з їхнім життям та побутом» [75, С. 5]. У зміст терміна «фольклор» учені вкладають тільки такий зміст, залишаючи осторонь обряди (або, вірніше, невербальні компоненти обряду), народні знання, вірування, образотворче мистецтво, не дивлячись на те, що в деяких країнах вони також включаються до змісту фольклору [239, С. 30].

Поряд з цим у великому тлумачному словнику знаходимо таке визначення терміна: фольклор – це комплекс пісень, легенд, історій і т. ін., що складає неписьмову традиційну літературу культури [47, С. 429]. А в новітньому словнику іноземних слів та виразів фольклор трактується як художня колективна творчість народу, яка включає билини, казки, епос, пісні, прислів'я, приказки, загадки, театралізовані обряди [157, С. 855].

Розглянемо визначення фольклору також і в широкому значенні. Радянський енциклопедичний словник зазначає: «фольклор – народна творчість, художня колективна творча діяльність трудового народу, яка відображує його життя, погляди, ідеали, що було створено народом і існують у народних масах, поезія (перекази, пісні, казки, епос), музика (пісні, інструментальні наспіви та п'єси), театр (драми, сатиричні п'єси, театр ляльок), танець, архітектура, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво. Народна творчість зародилась у глибокій давнині і є історичною основою всієї світової художньої культури; це джерело національних художніх традицій,

виразник народної самосвідомості [207, С. 1437].

В американській енциклопедії «The World Book Encyclopedia» термін «фольклор» визначається як будь-які вірування, звичаї і традиції, які люди передають із роду в рід. Більша частина фольклору складається з балад, чарівних казок, народних казок, легенд і міфів. Фольклор також включає декоративно-прикладне мистецтво, танці, ігри, дитячі вірші, прислів'я, загадки, пісні, забобони, свята і релігійні святкування [292, С. 322].

В енциклопедії «The Encyclopedia Americana» фольклор розглядається навіть більш широко, як частина культури, звичаїв і вірувань суспільства, які базуються на народних звичаях (popular tradition). Він виробляється суспільством і зазвичай передається усно або демонструванням. На додаток до народних казок і поезії, фольклор включає в себе мистецтво і навички, музику і танець [287, С. 498г]. Б. Путілов зазначає, що фольклорний жанр – це сукупність творів, об'єднаних спільністю поетичної системи, побутового призначення, форм виконання і музичної форми; це тип словесної (часто також музичної) форми, усталеної в народному побуті та пов'язаної з повторенням певних змістових елементів [150, С. 36], [200, С. 54]. Проблема жанру пов'язана з проблемою «виконавець – слухачка аудиторія». Фольклорні жанри живуть не ізольовано, а розвиваються в тісних взаємозв'язках. Найпоширеніші у світі і водночас спільні жанри – це міф, обрядова пісня, казка, прислів'я.

Існуює кілька класифікацій фольклорного матеріалу, в основу яких покладено різні критерії і аспекти: вербальний, етнографічний, музикологічний, хореографічний, регіональний тощо. Проте найбільш поширеною вважається жанрова класифікація [200, С. 55].

Вважаємо за доцільне розглянути класифікації АФ. Так, Ш. Бьон виокремила такі види фольклору: 1) вірування і дії, що відносяться до: землі і неба, рослинного світу, світу тварин, людського існування, речей, зроблених людиною, душі і потойбічного світу, надлюдського буття (богів, божків і тому подібне), ознак і передбачень, мистецтва магії, хвороб і лікування (Leechcraft); 2) звичаї: суспільні і політичні інститути, обряди, пов'язані з приватним життям, заняття і виробництво, календарні свята, ігри, танці, спорт і розваги; 3) розповіді, пісні та вислови:

розповіді (розповідаються як правда, розповідаються для розваги), пісні і балади, прислів'я і загадки, загальновідомі рими і місцеві вислови [252, С. 4].

Дж. Гомм розробив більш детальну класифікацію і поділив фольклорні твори на чотири радикальні групи, які, у свою чергу, розподіляються на кілька підгруп або класів [263, С. 5]. Учений виокремив: 1) забобони, пов'язані з великими природними об'єктами, повагою до дерев та рослин, світом тварин, феями та гоблінами (Goblinom), чаклуванням (Witchcraft), лікуванням, магією та ворожінням (Magic and Divination), вірування, які відносяться до життя у майбутньому, забобони взагалі (Superstitions generally); 2) звичаї: які мають відношення до свят, пов'язані з обрядами, ігри, місцеві звичаї; 3) розповіді: казки, міфи, балади та пісні, легенди; 4) народні висловлювання: рими (jingles), дитячі вірші, загадки і т. ін.; прислів'я; прізвиська та римовані фрази, які відносяться до певної місцевості.

Ф. Атлі розподілив фольклор за жанрами народної казки (Folktale genres), куди входять міфи, легенди, чарівні казки і балади, та виокремив нелітературний фольклор (Nonliterary folklore), до якого належать забобони (Superstitions), народна драма (Folk Drama) та дитячі ігри (Children's Games) [279, С. 498w].

Заслуговує уваги, на наш погляд, і класифікація, розроблена американським науковцем А. Дандисом [190, С. 13], [259, С. 3]. Учений розподілив широке поле фольклору на чотири великі групи: 1) міфи, легенди, казки, жарти, заклинання, забобони, благословення, прислів'я, загадки, співи, прокляття, клятви, образи, гостроти, кепкування, піддражнювання, тости, скоромовки, вітальні і прощальні формули; 2) танці, драма, мистецтва, вірування, медицина, інструментальна музика, пісні, діалектна мова, сленг, порівняння, які використовуються в буденній мові, метафори, імена, прізвиська, назви місць; 3) народна поезія (від усної – епосу – до рукописних збірок віршів, епітафій, написів на стінах у громадських місцях, віршів, супроводжуваних скаканням через мотузочок, віршів при грі пальцями рук і ніг; 4) ігри, жести, символи, молитви, прохання, грубі жарти, народна етимологія, рецепти блюд, стьобані і вишиті візерунки, вигуки вуличних торговців, традиційні сигнали і репліки, штампи на конвертах, фестивалі, святкові обряди.

Класифікацію фольклору, за А. Дандисом, представлено в додатку А.2.

Комітет урядових експертів, що працював у рамках ЮНЕСКО (починаючи з 1982 року) за визначенням заходів, спрямованих на захист фольклору, на підтримку його розвитку і збереження його автентичності, схвалив розширене розуміння фольклору. Це колективна і заснована на традиціях творчість груп або осіб, що визначається надіями і сподіваннями суспільства і є адекватним вираженням їх культурної і соціальної самобутності [69, С. 27].

У контексті дослідження будемо вивчати таку форму фольклору, як нематеріальний, і користуватися визначенням фольклору, запропонованим В. Гусевим. За його словами, фольклор є видом духовної культури народу, здатним відбивати ті неповторні та властиві лише цьому народові особливості, які складають його національну специфіку і виражають особливий національний характер народу, який його створив [75, С. 51]. У свою чергу, національну специфіку фольклору науковець розуміє як «результат історичної долі кожного народу, його етнічного і культурного розвитку», в якому цінується своєрідність прояву гуманності, демократизму, високих ідеалів, що зближують, а не роз'єднують народи, а також кращі риси національного характеру. Прояв народності фольклору спостерігається в національній своєрідності художніх засобів його вираження – мові, мелосі, образності, жанрових формах [75, С. 52]. Останні заслуговують на детальне вивчення, яке подаємо у наступному підрозділі.

1.3.1. Одиниці навчання англійського фольклору. Найбільш яскраво зв'язок мови та культури проявляється в кумулятивній (культуроносній) функції мови. Кумулятивна функція мови реалізується на всіх її рівнях та насамперед означена функція забезпечується номінативними одиницями мови. Учені (Є. Верещагін, В. Костомаров) відносять номінативні одиниці мови до носіїв і джерел національно-культурної інформації. Серед них вони виокремлюють безеквівалентну лексику, фонову лексику, фразеологію та мовні афоризми [56, С. 39]. Саме ці мовні одиниці лексико-семантичного рівня визначаються більшістю дослідників як такі, що складають лінгвістичну основу

формування СКК у процесі вивчення ІМ (О. Бирюк, Н. Бодієва, Н. Бориско, Л. Дімова, Н. Ішханян, Л. Рудакова, Г. Томахін, А. Щукін).

Проте численні дослідження в галузі комунікативно прагматичного аналізу та лінгвістики тексту розглядають текст як найвищу одиницю мовлення та спілкування. Є. Верещагін та В. Костомаров наголошують на тому, що метою лінгвокраїнознавства є використання тексту як носія національно-культурних відомостей. Поділяє цю думку і Н. Ішханян, яка вважає текст навчально-мовленнєвою одиницею більш високого рівня. Г. Томахін слушно зазначає, що філологічний спосіб пізнання полягає у вилученні СКІ з мовних одиниць – слів, словосполучень, речень, текстів [225, С. 23]. Р. Гришкова розподіляє вербальні навчально-мовленнєві одиниці за трьома рівнями: рівень слова, рівень фрази та рівень тексту [72, С. 124].

Отже, поряд із ЛО з національно-культурним компонентом, фразеологізмами та мовною афористикою текст постає ще одним компонентом лінгвістичної основи формування СКК. Зазначимо, що ми будемо розглядати саме ФТ як один з видів навчально-мовленнєвих одиниць із соціокультурним компонентом.

Л. Зільберман слушно зауважує, що текст – його письмовий або усний варіант – посідає чимале місце в навчанні ІМ. У процесі роботи над текстом, який є основним опорним матеріалом при навчанні ІМ, виявляються і пізнаються особливості мови, що вивчається [89, С. 20]. О. Москальська зазначає, що текст предстає як фокус, у якому схрещуються усі підходи до мови. Він виявляється не лише вихідним матеріалом для різних напрямів лінгвістичного пошуку, але і визначає предмет одного з них – предмет «лінгвістики тексту» [149, С. 11].

Керуючись положенням, що мова як об'єкт безпосереднього спостереження виявляється у текстах, виділяють три рівні лінгвістичних досліджень: рівень мовних одиниць, рівень тексту і рівень мови як системи підсистем [71, С. 21]. Перший з цих рівнів є у сфері мовної будови, два інші – у сфері мовного вживання. При вивченні будови мови тексти служать мовним матеріалом. Вивчаючи вживання мови, взаємозв'язки між мовними одиницями і текстами

розглядають в іншій площині. Тексти виступають не мовним матеріалом, з якого «виводяться» мовні одиниці, а самостійним об'єктом дослідження. Текст постає феноменом мовного використання, тобто феноменом мовної реальності, поданий нам у безпосередньому досвіді. Цей феномен є певною мірою організованою послідовністю мовних одиниць різних «ярусів». Тобто текст розглядається в аспекті «поєднання різних членів мовної структури в одне і якісно нове ціле» [57, С. 224]. Цілком очевидно, що об'єктом безпосереднього спостереження мова виступає у текстах – письмових та усних. Відтак, саме тексти як об'єктивно існуюча реальність, є єдиним джерелом лінгвістичних спостережень, аналізу та узагальнень [79, С. 181]. А. Райхштейн відзначає, що з урахуванням специфічних цілей викладання ІМ художній текст може розглядатись як джерело: 1) об'єктивної інформації (текст – дзеркало життя і культури народу); 2) ідейно-художньої інформації (текст – художній твір); 3) мовної і лінгвістичної інформації (текст – іншомовний учбовий і науковий матеріал) [185, С. 70].

В аспекті дослідження розглянемо лінгвістичні особливості ФТ, який буде розглядатись і як джерело інформації про життя та культуру країни, і як джерело мовної інформації.

1.3.2. Жанрова та лінгвістична характеристика фольклорних текстів.

Вивчення ІМ, оволодіння її фольклорним багатством є необхідною передумовою пізнання світу, формування духовної культури молоді. Крім того, системне цілеспрямоване вивчення фольклору є важливою умовою формування мовної особистості, з одного боку, і становлення її духовних цінностей – з іншого, оскільки прилучення людини до духовних цінностей певної етнокультури стає більш повним і рельєфним у процесі включення до її мовлення фольклорних жанрів, які забезпечують трансляцію культури у різних формах [43, С. 158]. Фольклорні твори несуть багату інформацію про найрізноманітніші аспекти людського життя: традиції, історичні події, соціальні явища, філософський погляд на світ, психологічні закономірності життя людської душі, особливості менталітету тощо. Народний геній віками шліфував мову, аби вона досягла вершин художньої досконалості. Цей скарб став фундаментом національної

літератури, яка використовує увесь арсенал фольклору – родово-жанрові форми, композиційні прийоми, засоби творення образів, поетичну мову [216, С. 3].

Згідно з метою нашої роботи, розглянемо більш детально жанри англійського фольклору та їх лінгвістичні особливості. На сьогодні не існує єдиної класифікації жанрів англійського фольклору. Однак певний інтерес становлять класифікації таких учених, як Ш. Бьон, Дж. Гомм та А. Дандис, про які йшлося в попередньому параграфі.

Розглянемо насамперед дитячі римовані вірші (*nursery rhymes*), які складаються для розваги або для заспокоєння малих дітей. Джон Сеч зазначає, що вони приваблюють дітей приємними римами та звуками. Велика різноманітність історій і персонажів у віршах стимулює уяву дітей. Через ці вірші діти знайомляться з першими історіями про тварини та з проявами гумору [295, С. 615].

Кожна культура має свої власні дитячі вірші, до яких додаються ті, що перейняті від інших суспільств. Вірші мають широку різноманітність походжень: фрагменти балад, молитов (прохань), прислів'їв або пісень таверни; вірші, створені від древніх традицій та ритуалів; вірші, які базуються на реальних людях та подіях. В Англії існують різні версії одних і тих самих дитячих віршів, бо вони передавались усно від покоління до покоління і довго не фіксувались у письмовій формі. Більшість дитячих віршів датуються після XVII століття, але деякі вірші, як вважають вчені, було створено раніше, як наприклад «Little Tom Tucker». Однією з перших англійських збірок дитячих віршів є «Mother Goose Rhymes», які називаються за однією версією вірші, за іншою дитячі пісні (*Mother Goose's songs*). Як зазначає Н. Демурова, загадкова фігура «матінки Гуски» давно привертає увагу істориків літератури і фольклористів [213, С. 15]. Висловлювалися найрізноманітніші припущення відносно її персоналії. В Англії «матінка Гуска» з'явилася завдяки казкам Ш. Перо (1697), в яких на фронтисписі було зображено стару жінку біля каміну, що розповідає казки дітям. Вираз «казка матінки Гуски» означало народну казку, своїм походженням воно зобов'язане тому, що традиційно в ті часи казки розповідала стара селянка, що пасла сільських гусей. У німецькій мові існує аналогічна фігура – *Frau Gosen*, яка асоціюється зі всілякими народними

прикметами і казками [213, С. 15]. Вона нагадує героїню англійського фольклору матінку Хаббард (old Mother Hubbard). В ті часи слово «матінка» перед прізвищем вказувало на протонародне походження героїні [213, С. 16].

Чимало дитячих віршів, які датуються до XIX століття, було створено з метою розваги дорослих, а не дітей. Вірші, які було написано тільки для малят, передбачали вірші для вивчення абетки (alphabet rhymes), колискові та вірші, які використовувалися в іграх. Термін «nursery rhymes» (дитячі вірші) вперше увійшов в обіг у 1824 році в шотландському журналі Blackwoods's Edinburgh Magazine. До цього віршами називалися пісні (songs) або пісеньки (ditties). Дж. Хеллівел склав велику збірку дитячих віршів, яка називалась «The Nursery Rhymes of England» (1842). Пізніше він доповнив цю збірку і включив до неї ще й казки – «Popular Rhymes та Nursery Tales» (1849), які довгий час служили основними збірками дитячих віршів в англійській мові.

Отже, розрізняють такі види фольклорної дитячої поезії: пісні в дитячих іграх, колискові, вірші-нісенітниці, загадки, які римуються, лічилки, скоромовки, віршовані оповідання, кумулятивні вірші. Розглянемо ці види більш докладно. Приклади представлено у додатку Б.1.

Коліскові (lullabies) – прості пісні зі заспокійливою мелодією, які співають дітям, щоб допомогти їм заснути. Одна з найвідоміших колискових в англійській мові – «Rock-a-bye Baby».

Пісні в дитячих іграх (singing game rhymes) – вірші, що супроводжують танці або певні ігри. Наприклад, пісню «Ring-a-Ring O'Roses» співає група дітей, які беруться за руки і танцюють у колі.

Вірші – нісенітниці (nonsense rhymes) посідають особливе місце у збірках традиційних дитячих віршів. Їх також називають нонсенсами або нісенітницями. Кількість їх не дуже велика, проте вони настільки вражають уяву, що саме вони, як вважає Н. Демурова, насамперед презентують веселий і ексцентричний англійський національний геній [213, С. 28]. Деякі з цих віршів були задумані як вправи для формування навичок правильного читання або пунктуації – і лише потім були переосмислені. Наприклад, у вірші «I Saw a Peacock with a Fiery Tail» знаки пунктуації не розставлені, і діти, природно,

робили паузу в кінці кожного рядка, що створювало ефект нісенітничі:

I saw a peacock with a fiery tail
 I saw a blazing comet drop down hail
 I saw a cloud with ivy circled round
 I saw a sturdy oak creep on the ground ...

Спочатку передбачалося, що діти розставлять належним чином коми і вірш набуде розумного змісту:

I saw a peacock, with a fiery tail
 I saw a blazing comet, drop down hail
 I saw a cloud, with ivy circled round
 I saw a sturdy oak ...

Проте до національної традиції увійшов не раціональний, а «безглуздий» варіант» [213, С. 29].

Інші «нісенітничі» спочатку будувалися за принципом гри. Завдяки перестановкам виявлявся гумористичний ефект (A Man in the Wilderness Asked Me), або одна з якостей героя поширювалося на все його оточення (There was a Crooked Man, and he Walked a Crooked Mile) або обігрувалася знайома всім ідіома (If a Man Who Turnip Cries), чи відбувалися інші нехитрі логічні операції [213, С. 29]. Вірші – нісенітничі забезпечують усне звільнення від «розсудливих» вимог повсякденного життя, їм притаманні гумор і дотепність.

Віршовані оповідання (verse stories) – короткі розповіді, які часто є довгими, ніж інші види дитячих віршів. Типовим прикладом цього жанру є популярний вірш «The Queen of Hearts».

Кумулятивні вірші (cumulative rhymes) – це вірші, в яких у кожному наступному стовпчику, повторюється інформація, представлена в попередніх стовпчиках. Кожен наступний стовпчик є довшим ніж попередній. Наведемо перший стовпчик вірша «The House That Jack Built»:

This is the house that Jack built.
 У другому стовпчику два рядки:
 This is the malt
 That lay in the house that Jack built.

У третьому стовпчику додається ще один рядок до розповіді:

This is the rat

That ate the malt

That lay in the house that Jack built.

Таким чином подовжується кумулятивний вірш.

У мові **дитячих римованих віршів** закладено глибоку СКІ про традиції народу – ‘Hot cross buns! Hot cross buns!’; сфери його діяльності – ‘Old chairs to mend! Old chairs to mend!’, ‘Blow, wind, blow! And go, mill, go! That the miller may grind his corn ...’; особливості міжнаціональних відносин, причому не завжди дружніх – ‘Taffy was a Welshman, Taffy was a thief’ і т. ін.

Для мови віршів характерні: 1) повтори (‘Old King Cole was a merry old soul, and a merry old soul was he’, ‘Come, butter, come, Come, butter, come’, ‘Old clothes to sell! Old clothes to sell!’, ‘To market, to market, to buy a fat pig’), 2) звуконаслідування (‘Twee tweedle dee, tweedle dee, went the fiddlers’, ‘Baa, baa, black sheep’, ‘Bow-wow, says the dog; Mew, mew, says the cat’), 3) інверсія (‘And a very fine fiddle had he’). Часто згадуються назви певних міст (York, Banbury, St. Ives, Gotham) та архаїчна лексика – *thy, thee, doth, threescore, gall*.

Виокремимо ще один вид фольклорного жанру, характерного для англійської культури. **Лімерик** (limerick) – форма гумористичного короткого вірша, який складається з п’яти рядків [199, С. 3]. З’явився він у Великобританії і заснований на обігруванні нісенітничі (nonsense verse). Назва походить від ірландського міста Лімерик, проте зв’язок між містом та віршами, які стали так називати з 1896 року, не простежується. Існує декілька версій походження слова «лімерик». Перша – стверджує, що це слово запозичено з назви хорової пісні ірландських солдат XVII ст. «Прийдеш ти до Лімерика?». За іншою версією, назва вірша бере початок від звичая вигадувати і співати на вечірках жартівливі пісеньки, приспівом яких була, знову ж, фраза «Will you come up to Limerick?». Але офіційно слово «лімерик» увійшло в обіг в 1898 р. після того, як було зафіксовано в Оксфордському словнику (Oxford English Dictionary).

Лімерики можуть охоплювати широкий діапазон тем. Перший рядок часто починається: «There was a ...» («Був ...») і закінчується ім’ям особи або

назвою міста. Останній рядок закінчується незвичною або надуманою римою [293, С. 307]. Лімерики демонструють приклади яскравого англійського гумору, якому притаманні іномовлення, гра слів, парадоксальні висловлювання, гострі жарти, і все це базується на знаннях культури, традицій та звичаїв англійців. І правильно зрозуміти смисл лімериків можна тільки досконало володіючи мовою та глибоко вивчаючи культуру країни.

У такому суто специфічному і характерному тільки для АФ жанрі, як лімерик, наявно представлені приклади яскравого англійського гумору. Мові лімериків притаманні іномовлення, гра слів, гіпербола, парадоксальні висловлювання, гострі жарти, чітке римування, асонанс і алітерація, наявність омофонів, звуконаслідувань ('There was an Old Person of Fife, Who was greatly disgusted with life; They sang him a ballad, And fed him on salad, Which cured that Old Person of Fife'). Щоб зрозуміти зміст лімерика та гумор, який було закладено у вірші, необхідні знання мови та культури англійців.

Загадки, що римуються (rhyming riddles) – в них розплутується містерія або ідентифікується певний об'єкт за підказками, поданими у формі вірша.

Runs all day and never walks,
Often murmurs, never talks;
It has a bed and never sleeps;
It has a mouth and never eats. (The answer is river.)

Лічилки (counting-out rhymes) – жанр дитячого фольклору, римовані лаконічні вірші від п'яти до десяти (подекуди більше) рядків, призначені для розподілу ролей під час гри, послідовності участі в ній. Виконується в чіткому ритмі [130, С. 424]. Наприклад, лічилка: «One, two, three, four, five! I caught a hare alive; Six, seven, eight, nine, ten! I let her go again». Лічилка будується на ірраціональній основі, не вкладається в логічну схему, має асемантичні сполуки («Ене, бене, реч ...»), характеризується деформованим сюжетом («Еники-беники їли вареники») [130, С. 424]. Лічилки допомагають дітям вивчити назви днів тижня, місяців та навчитися рахувати, а також спонукають дітей до словесної творчості.

Мові лічилок притаманні асемантичні сполуки ('Eeny, meeny, miney, moye', 'Ip dip dip', 'Ip dip doo', 'Inky Binky Bonky'), наявність таких стилістичних

явищ, як: асонанс, алітерація, капіталізація, написання слова через дефіс. Часто лічилки характеризуються деформованим сюжетом ('Intery, mintery, cutery-corn, Apple seed and apple thorn; Wire, brier, limber-lock, Five geese in a flock; Sit and sing by a spring, O-U-T, and in again').

Скоромовки (tongue twisters) – фольклорний жанр, який широко використовується в педагогічній практиці. Їх цінність полягає не в смисловому навантаженні чи оригінальних засобах художнього вираження, а в такому підборі і розстановці слів, вимова яких вимагає певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що підвищує культуру усного мовлення. Скоромовкам належить важлива роль, оскільки вони акцентують увагу до кожного вимовленого звука, слова, до ясності і чистоти мовлення, тому їх часто вивчають на заняттях з практичної фонетики на мовних факультетах [151, С. 16].

Мові скоромовок притаманні асонанс і алітерація, а ЛЮ підібрано таким чином, що необхідно докласти певних зусиль для їх вимови ('Robert Rowley rolled a round roll round', 'A big black bug bit a big black bear', 'She sells sea shells by the sea').

Окремого розгляду потребують такі види фольклору, як **прислів'я та приказки** (proverbs and sayings). Прислів'я, за словами О. Семенов, це короткий влучний вислів, що в художній формі типізує різні явища життя. Це своєрідний збірник правил, якими людина повинна керуватись у повсякденному житті. Прислів'я вважаються жанром фольклорної прози, це короткий художній твір узагальнюючого характеру, сталий вислів у формі логічно завершеного повного судження з висновком. Складається переважно з двох частин і вживається у переносному значенні [200, С 184].

В. Мокієнко зазначає, що прислів'я від приказки передусім відрізняється завершеністю думки. Приказка виражає поняття, прислів'я – судження. Найчастіше це судження має повчальний характер, виражений образно [148, С. 5], наприклад, 'Better a small fish than an empty dish'.

Приказки на відміну від прислів'їв характеризуються синтаксичною незавершеністю. Незавершеність структури приказок дозволяє інтерпретувати смисл деяких з них різними способами, що неможливо у випадку з прислів'ями

– образними закінченими виразами, що мають повчальний смисл [8, С. 53].

С. Боднар зазначає, що прислів'я і приказки мають широкі можливості в розвитку свідомого ставлення студентів до значеннєвого боку слова, його семантики, відображають володіння словом на рівні взаємозв'язку лексичного і граматичного боків мови. Використання прислів'їв і приказок припускає оволодіння переносним значенням слів, розуміння можливості використання у різних ситуаціях. Короткі, емні за змістом вислови поєднують у собі культурно-історичне і мовне багатство цієї фольклорної спадщини, сприяють прилученню студентів до ціннісних орієнтирів духовної культури, що виражається в малій фольклорній формі [43, С. 160].

За словами О. Дубенко, прислів'я та приказки приваблюють своєю афористичністю, яскравістю образів, специфічною поетикою і викликають зацікавленість студентів [80, С. 7]. Вони є унікальною часткою культури народу, без знання і розуміння якої неможливо досягнути національний склад мислення і стати професійним викладачем ІМ. Прислів'я та приказки відіграють помітну роль у всіх сферах життя сучасної людини, активно використовуються в засобах масової інформації, пресі та повсякденному мовленні [80, С. 7]. Прислів'я та приказки – це важливий шар національної культури, в якому знаходять втілення самотні риси іншомовного сприйняття дійсності [80, С. 8]. Звернення до цих ФТ під час навчального процесу дозволяє глибше зрозуміти культуру народу, мова якого вивчається [80, С. 9].

Прислів'я та приказки – це той мовний матеріал, який підвищує інтерес до вивчення ІМ, розвиває мовну інтуїцію, закладає звичку оперувати лінгвістичними поняттями. Як зазначає Н. Костіна, їх високий мотиваційний потенціал пояснюється такими чинниками: 1) зміст стійких виразів не лежить на поверхні. Простота і гумористичність форми прислів'їв і приказок відповідає їх ємному, глибокому змістові; 2) вони мають еквіваленти в рідній мові тих, хто вивчає ІМ [114, С. 83]. Зіставлення відповідностей порушує глибинні питання образності мислення носіїв мови ('It never rains, but it pours', 'The cobbler's wife is the worst shod', 'As pale as a ghost', 'Many doctors have killed the king').

Знайомство з прислів'ями і приказками розширює словниковий запас

студентів, а розуміння відтінків смисла наявних у мові метафор, метонімії, гіпербол (A land flowing with milk and honey) дозволяє робити висловлювання емоційно забарвленими. Мова прислів'їв та приказок багата на афоризми та яскраві образи ('Time is a great healer', 'Good health is above wealth', 'Punctuality is the politeness of kings').

Наступний різновид фольклорного жанру – це **загадки**. Загадка – одна з малих форм фольклору, що використовувалася в архаїчних суспільствах як частина культового обряду і як засіб передавання сакрального знання [84, С. 3]. Загадка (riddle) – це афористичний твір, що складається із стислого поетичного, часто ритмізованого вислову, в якому предмет чи явище зображується через його метафоричний еквівалент [200, С. 192]. Загадки – стислі твори, в основі яких лежить метафоричне запитання. Для того, щоб дати на нього відповідь, потрібно вміти зіставити життєві явища на основі їх спорідненості чи подібності. Ця подібність обмежується однією або кількома ознаками. Розгадування вимагає не тільки певної суми знань, а й спостережливості, кмітливості, вміння бачити спільне в конкретному й абстрактному. Специфіка загадок полягає в тому, що в них у завуальованій, алегоричній формі зашифровано якийсь предмет чи явище і треба відшукати його первісне значення [151, С. 13].

Умінню відгадувати загадки в давні часи надавалося дуже великого значення, воно було мірилом мудрості і розуму. Від цього вміння залежала подальша доля людини, а іноді навіть і її життя. Мотив уникнення небезпеки, подолання перешкоди завдяки відгадуванню загадок відомий у казковому епосі багатьох народів [151, С. 14]. На думку О. Семенов, загадки завжди розвивали естетичний смак, сприяли образному баченню різних предметів і явищ у житті, допомагали відчутти зображувальну силу слова [200, С. 192].

Витоки загадки слід шукати насамперед у давньому прагненні людини до гри. Народна загадка займала у свій час значне місце в розвагах дорослих, а пізніше продовжувала своє існування здебільшого в дитячому середовищі. Вважається, що насьогодні загадки зазвичай повинні бути забавними. Вони часто набувають форми головоломки, це така загадка, яка залежить від каламбурів (puns). Типова загадка цього типу це: «What has four wheels and

flies?» («Що має чотири колеса і мух?»)). Відповідь, «A garbage truck» («сміттєва вантажівка»), має сенс, коли ми усвідомлюємо, що слово «flies» має два значення: «літає» та «мухи».

Інший популярний вид загадки залежить від можливих, але неочікуваних припущень у цьому питанні. Відповідь до загадки, «Where does an elephant go when he wants to lie down?» («Куди іде слон, коли він хоче прилягти?») є «Anywhere he pleases» («Де-небудь, де йому сподобається»). Ця відповідь є як і гумористичною, так і дивною, бо запитання, видається, стосується звичок слонів, але в дійсності стосується дуже великого розміру слонів [296, С. 336].

У свою чергу, вивчення англійських загадок допомагає не носіям мови зрозуміти хід думок та гумор англійців, спонукає їх до більш уважного вивчення лексики, особливо багатозначних слів та сприяє більш глибокому розумінню культури носіїв цієї мови.

Англійські загадки характеризуються розгорнутою сюжетною формою. Їх тематика є дуже широкою, охоплює явища природи, рослинний і тваринний світ, світ мистецтва і науки, знаряддя праці. Лексика відображає предмети побуту, форми діяльності, історико-етнографічні особливості регіону, певну добу. У загадці наявні: 1) традиційні епітети ('In marble walls as white as milk'), 2) порівняння ('As round as an apple, As deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up', 'As soft as silk, as white as milk, As bitter as gall, a thick green wall'), 3) повтори ('She wades the waters deep, deep, deep; She climbs the mountains high, high, high'), 4) пестливі слова, часто із звуконаслідуванням (Furry and purry with long whiskers. Answer: a cat), 5) гіперболізація ('Threescore men and threescore more Cannot place Humpty-Dumpty as he was before'). Деякі загадки будуються на такому явищі як каламбур (What musical instrument will you not believe? Answer: a lyre.), а інші на багатозначності слів (What has an eye, but cannot see? Answer: a needle).

Окрім вищерозглянутих фольклорних форм малих жанрів, у фольклористиці існують такі форми, як: міфи, легенди і казки. Науковці відзначають, що міфи і легенди розглядаються як жанри, в яких йдеться про реальні події. Казка розглядається як жанр, у якому йдеться про вигадані, нереальні події.

Розглянемо насамперед міфи. **Міф** (від гр. *mythos* – слово, мова) – один з

ранніх видів фольклору, фантастичне оповідання, яке в образній формі пояснює явища довкілля. Міфи – символічні оповіді, що передають уявлення давніх людей про виникнення божеств, світу, людини, обрядів тощо [236, С. 3]. Міф розуміють і як цілісну систему стародавньої культури, і як релігію, і як вияв вищої мудрості, і як носія надцінного людського досвіду. У літературознавстві ХХ століття на Заході виникла концепція сучасного міфу, яка надає міфу нового, широкого значення. За цією концепцією, міфи – це сюжети світової культури – від давніх міфологій до новітньої літератури, в яких закріпився загальнолюдський життєвий досвід і які набули знакових значень [200, С. 227]. Міф, за А. Дандисом, це релігійні історії, які пояснюють, як світ і людство стало такими, якими вони є. Міфи відрізняються від більшості видів народних історій, оскільки вважається, що міфи є правдивими історіями. Сюжети міфів включають створення землі, людства, походження смерті [293, С. 323]. Міфологічні сюжети є найдавнішими в епічній традиції кожного народу. Саме з ними пов'язане популярне уявлення про міф як про оповідальний текст. Вважається, що етап міфологічного мислення пройшли в своєму розвитку всі етноси, однак лише окремі з них сформували цілісну міфологічну систему та донесли відповідні тексти до історичних часів [293, С. 323].

В енциклопедії «The World Book Encyclopedia» знаходимо такий розподіл міфологій: 1. Єгипетська міфологія, 2. Грецька міфологія, 3. Римська міфологія, 4. Кельтська міфологія, 5. Тевтонська міфологія, 6. Американсько-індіанська міфологія, 7. Міфологія островів Тихого океану, 8. Африканська міфологія [292, С. 989].

Для дослідження має значення кельтська міфологія. Більшість інформації про кельтську міфологію – це інформація про міфологічних героїв та події, які відбувалися на Британських островах, особливо в Ірландії. В середні віки ірландські монахи зберегли багато старовинних кельтських міфів у кількох збірках рукописів. Найбільш важлива збірка рукописів це «Книга захватів Ірландії» («Book of Conquests»), в якій зображено міфологічну історію Ірландії. Ще одна важлива збірка рукописів це «The Mabinogion», яка походить з Уельсу. Перші чотири розповіді цієї збірки називаються «Four Branches of the Mabinogi», в яких описується міфологічна історія Британії. В уельських міфах простежується набагато більший вплив християнства, ніж в ірландських міфах, і вони приділяють

чималу увагу характеру персонажів. Найбільш відомі уельські міфи стосуються короля Артура та його лицарів. Міфічна постать короля Артура вірогідно була заснована на постаті сильного та впливового кельтського вождя, який жив в Уельсі протягом 5 століття нашої ери [292, С. 984]. На думку вчених (О. Зав'язкін, М. Хаткіна), у наш час існує необхідність вивчати міфи, бо вони якнайкраще характеризують культуру того чи того народу [236], а також знайомлять із фактами історії та географії країни, особливостями менталітету народу.

Лінгвістичними особливостями міфу є наявність формальної (vial, rouse, dominion, whilst, garment, garb, dwelling), застарілої (farewell, hag; nightfall, straightway, morrow) та літературної лексики (cast, glade, steed, spake, bear, rejoiced). Притаманні цьому жанрові такі ЛО (speakest, givest, seest, claimeth, lovest) та вирази (What discourtesy, Chieftain, hast thou seen in me? / 'Verily,' said Pwyll, 'what shall I do concerning my kingdom?'), які вже не вживаються в сучасній англійській мові. Широко представлена безеквівалентна лексика, яка надає СКІ про різні сфери життя: ірландська гра – hurling, їжа – stirabout, географічні назви – Erin, seven Cantrevs of Dyved, Narberth, Glyn Cuch, Llwyn Diarwyd, надприродні істоти – giant, Cat-head, побут – thatched roof, релігія – druid, розподіл країни на частини – cantref.

Структура міфа складається із 1) зачина (Once upon a time); 2) формул привітання ('My greeting be unto thee,' said he / 'The greeting of Heaven be unto thee, my soul,' said Pwyll / 'Heaven prosper thee,' said Gwawl, 'and the greeting of Heaven be unto thee'), 3) формул звертання ('O Chieftain,' he replied / 'My trusty Lords,' said Havgan, 'bear me hence / 'My Nobles,' also said he who was in the semblance of Arawn / 'My soul,' said Pwyll, 'what is the boon thou askest?'), 4) прикінцевих формул (All the champions were liberated, and left the king's castle that day. Ever after they followed the orders of Fin, and these were the beginning of his forces and the first of the Fenians of Erin. / And thus ends this portion of the Mabinogion.). Часто в уельських міфах зустрічаються вирази зі словом 'heaven' (By Heaven / I declare to Heaven that I will do thee more dishonour than the value of an hundred stags / 'Verily,' said Arawn, 'may Heaven reward thee for thy friendship towards me' / 'I take Heaven to witness that I will not withhold it,' answered Pwyll).

Однією з ознак міфологічного тексту є повторення дії тричі.

В мові міфів крім оповідання превалюють описи (For their hair was of a brilliant shining white, and their ears were red; and as the whiteness of their bodies shone, so did the redness of their ears glisten.). Характерними ознаками міфів є 1) наявність повторів (But he burned his thumb, and, to ease the pain, put it between his teeth, and gnawed the skin to the flesh, the flesh to the bone, the bone to the marrow; and when he had tasted the marrow, he received the knowledge of all things.), 2) гіперболізації та метафорізації (Every time he drew breath into his body, he dragged Fin, the spit, the salmon, Bran, and all the goats to his mouth; and every time he drove a breath out of himself, he threw them back to the places they were in before. Fin was drawn time after time to the mouth of the giant with such force, that he was in dread of going down his throat. / and away they went, a hill at a leap, a glen at a step, and thirty-two miles at a running-leap), інверсії (A crowned king am I in this land. / Then looked he at the colour of the dogs).

Наступний ФТ, який потребує уваги, це легенди. **Легенда** (від лат. *legenda* – те, що слід читати) – переказ, фантастичне оповідання про події, які могли бути в минулому [200, С. 227]. Учені (О. Зав'язкін, М. Хаткіна,) визначають легенди як розповіді про чудові пригоди героїв [236, С. 3]. Легенди, як і міфи – це історії, які розповідаються так, як начебто вони правдиві. Але в легендах дія відбувається в реальному світі та у відносно недавні часи.

Найбільш поширеними є легенди про заснування міст, видатних людей, святих подвижників. У багатьох легендах розповідається про людей, які зустрічаються з надприродними істотами, такими, як феї, привиди, вампіри та відьми. Окремі легенди асоціюються з відомими людьми, які вже померли. В інших розповідається про святих і релігійних лідерів або описується, як святі творять різні дива. Дія в міфах та народних казках завершується в кінці історії. А дія в легендах не завершується повністю в кінці історії. Наприклад, легенда про прихований скарб може завершуватися тим, що скарб так і не було знайдено. Легенда про дім з привидами може закінчуватися тим, що там й досі живуть привиди [293, С. 324].

Аналізуючи мову легенд, можна стверджувати, що для цього жанру

характерними є власні назви реальних географічних місць, де відбувалися події (London, Canterbury, Land's End), конкретний час (Christmas Day, New Year's Day, Candlemas, Easter, Pentecost), імена історичних і фольклорних постатей, героїв або звичайних людей (Archbishop of Canterbury, King Arthur, Merlin, Uther Pendragon, Sir Ector, Sir Kay, Queen Guenevere, Sir Lancelot, Robin Hood, fairs, pixies, elf, Mr Trezillian). Легендам притаманні такі лінгвістичні ознаки як: наявність зачину ('Long, long ago, after Uther Pendragon died, there was no King in Britain, and every Knight hoped to seize the crown for himself'), детальні описи ('The country was like to fare ill when laws were broken on every side, and the corn which was to give the poor bread was trodden underfoot, and there was none to bring the evildoer to justice'), порівняння (O King Arthur, flower of Knights and Kings). Зустрічаються архаїчні форми дієслів, які більше не вживаються у сучасній англійській мові (seest, thou, dost, 'ee, canst). Мова легенди характеризується високою наявністю формальної, архаїчної та літературної лексики. Завдяки ЛО, що зустрічається у легендах, передається СКІ про рід діяльності людей того часу: knights, lords, gentlemen, gentlemen-at-arms, barons, the common people, commons, esquires, farmers; релігію – saint, archbishop, magician; вірування у надприродні істоти – fairy, elf, pixy і т. ін.

Найбільш розповсюдженим видом усної народної прози з домінуючою естетичною функцією є **казка** (folktale, fairy-tale). Естетична функція відрізняє її від інших усних оповідань, де головною є інформативна функція. Недостовірність розповіді, настанова на вигадку залишається, по суті, єдиною ознакою, яка дозволяє відносити усні оповідання до розряду казок, які переказують з метою розваги та повчання [150, С. 114]. Казка – жанр народної творчості, епічний, розповідний, сюжетний художній твір усного походження [130, С. 321]. Основу казки складає захоплююча розповідь про вигадані події і явища, які сприймаються і переживаються як реальні.

У казці фіксуються національні традиції кожного народу. Мотиви, теми, образи, мова казок як невід'ємної складової частини фольклору представляють самостійний світ, особливий для кожного народу, що впродовж історії розвивавсь у певних суспільно-економічних умовах. В. Пропп стверджував, що казка – це твір історичний, оскільки вона неодмінно відображає певний етап

життя народу, який її склав [200, С. 167].

Народні казки (folk tales) – це вигадані історії про тварин та людських істот. В більшості із цих казок мова не йдеться про будь-яке певне місце або час, і вони починаються і завершуються певним чином [112, С. 89].

Чарівні казки (fairy tales) пов'язані з феями, ельфами та іншими уявними істотами, які володіють чарівними силами (див. дод. Б.2). В багатьох чарівних казках герой або героїня залишають рідний дім і йдуть шукати своєї долі. Після різних пригод він або вона отримують винагороду або одружуються в багатьох випадках з принцесою або принцем.

На думку Є. Корнієнко, роль англійської казки в процесі викладання мов у вищій школі полягає не лише в тому, що вона є джерелом вивчення культури народу, який розмовляє цією мовою, але і в тому, що на основі її вивчення у студентів виробляються навички прогнозування проблемної життєвої ситуації носіїв іншого лінгвосоціокультурного коду. Робота над казкою допомагає усунути міжкультурну асиметрію, що є головною причиною невдач студентів. Учена наголошує на тому, що казка дозволяє не лише побачити засіб функціонування фольклорної культури в різні історичні періоди, а також усвідомити специфіку національного бачення світу, краще зрозуміти світ цінностей народу, його історію, традиції, вірування, ідеали. Осягаючи смисл художніх образів фольклорних творів, читач-інофон стикається з невідомою картиною світу носіїв англійської мови, з національно-специфічними особливостями їхнього мислення, які можуть ускладнювати процес розуміння тексту в цілому. За кожним іншомовним словом стоїть іншомовний світ та іншомовна культура [112, С. 89].

У цілому казка відображає особливості традиційного устрою народу, його звичаї і вірування, ідеали і спрямування, а нерідко і найважливіші віхи його історичного шляху.

Характерною лінгвістичною ознакою казки є усталений зачин та прикінцеві формули. Зачин у переважній більшості випадків носить часово невизначений характер. Наприклад, чимало англійських казок започатковуються такою фразою 'Once upon a time' або 'There was once'. Проте невизначено-абстрактні початкові формули в англійській казці нерідко

супроводжуються вказівкою на цілком певний час дії із згадкою історичних і легендарних осіб. Це свідчить про конкретність мислення англійців: ‘In the days of the great King Arthur’, ‘In the reign of King John’ [112, С. 87]. Для англійської казки також характерні і прикінцеві формули, що описують щасливий результат подій, часто з повчальною мораллю: ‘They lived happily ever after’, ‘They all lived happily all the rest of their days’, ‘They lived in a large house, and Jack’s mother lived with them in great happiness until she died’ [112, С. 89].

Е. Корнієнко зауважує, що характерними ознаками чарівної англійської казки є насиченість подіями, швидка зміна одних дій іншими, які проявляються в русі персонажів та їхніх діалогах. Також казці притаманні повтори подій, окремих висловів, що вказує на повільність оповіді. Характерний детальний опис місцевості і довгого шляху героя: ‘As he travelled far and he travelled fast, and he travelled east and west, north and south, over hills, and dales, and valleys, and mountains, and woods, and sheepwalks, but never a sign of the missing castle did he see’ [112, С. 87]. Часто згадуються власні назви: конкретні замки, графства, міста – ‘in Bamborough Castle’, ‘in Yorkshire’, ‘at Dublin’, ‘they lived in the little house with the green shutters, which stands on the hill’ [112, С. 88]. Таким чином, оповідання завжди має змістовно-прагматичний відтінок та СКІ, яка вплетена у зміст. Англійським казкам характерна наявність образних виразів, які використовуються для посилення враження ‘the Gingerbread man in chocolate jacket and raisins for buttons’. Досить детально описується зовнішність героїв, білизна обличчя, краса волосся, очі: ‘golden hair’, ‘milk-white face’, ‘eyes as green as grass’, ‘eyes like a coal of fire’, ‘lips like cherries’, ‘cheeks red as June’, ‘sweet as rose’, ‘bonnie lady’, ‘fair lady’ [112, С. 88].

Уявлення про насильство і зло в англійських казках передається через такі негативні персонажі, як чудовиська, велетні, що характеризуються відповідними епітетами: ‘horrible’, ‘cruel’, ‘fierce’, ‘dreadful’, ‘terrible’, ‘monstrous’, ‘awful’. Негативні персонажі завжди вимовляють певні мовленнєві формули: ‘Be he alive or be he dead, I’ll grind his bones to make my bread!’, ‘Snouk but and snouk ben, I find the smell of an earthly man, Be he living, or be he dead, His heart this night shall kitchen my bread’, ‘Fee, fi, fo, fum! I smell the blood of an Englishman!’. Для структури

англійської казки характерні лексичні і синтаксичні повтори: ‘So they fought and fought and fought’, ‘So she went along, and she went along’, ‘So she sat and thought and thought and thought’ і т. ін. При цьому повторюються і частини мови, і віршовані вставки: ‘Chinny chin chin’, ‘Cat! Cat! Kill the rat’ [112, С. 88].

У народних казках, зауважує Л. Дунаєвська, часто зустрічаються прислів'я, приказки, влучні порівняння, загадки. Власне, загадки часто рухають сюжет. У давнину загадки виконували певне обрядове призначення: вдале відгадування віщувало добрий врожай, гарне полювання, щасливу рибалку, вдале одруження тощо. Шанувалися ті, хто добре відгадували, бо нібито вони й спонукали успіх. Загадки є своєрідним випробуванням. Вони вимагають не тільки розумових зусиль, але й дії. Існують загадки-завдання, наприклад: за ніч викорчувати ліс, зорати поле, посіяти пшеницю, зібрати її й змолотити, до ранку з того борошна хліб спекти і т. ін. Тут загадка використовується як художній засіб для звеличення сили героя або його нареченої, підтвердження їхньої самобутності. Загадки в казках виступають мірилом розуму, кмітливості, образного поетичного мислення [232, С. 14].

Пісні, прислів'я, приказки, загадки роблять казку синтетичним жанром, найзручнішим для пізнання досвіду, проблем, ідеалів народу. Вони відкривають чарівність поетичного світобачення людини, її древні уявлення про таємниці природи, її мрії про майбутнє [232, С. 14].

Заслуговує на увагу щодо нашого дослідження і такий англійський фольклорний жанр, як **народні пісні** (folk songs), які виступають сприятливим матеріалом для навчання. Народні пісні існують майже для кожного виду діяльності людини. Деякі із них асоціюються з працею. Наприклад, моряки, коли працюють співають пісні, які називаються shanteys (хорові матроські пісні). Народні пісні можуть бути присвячені народженню, дитинству, залицянням, весіллю, смерті. Багато пісень співають під час святкування у певні свята. Народна пісня «The Twelve Days of Christmas» вважається різдвяною колядкою (carol). Деякі народні пісні оспівують дії реальних або уявних героїв. Як зазначає Є. Михайлова, пісня, особливо автентична, є важливим елементом будь-якої мови і заслуговує на пильну увагу. Пісня – це ефективний засіб підвищення інтересу як до країни мови, що вивчається, так і до самої мови, а також ефективний спосіб

повторення мовного матеріалу [146, С. 39].

Народні пісні як ФТ склалися для трудової діяльності людини і з нагоди різних подій. Мові народних пісень притаманні такі ознаки, як метафора ('the holly bears the crown', 'poor sinners', 'A bud of spring are you'); епітети ('And Mary bore sweet Jesus Christ to be our sweet saviour'); порівняння ('The holly bears a berry as red as any blood'), інверсія ('Mary was that mother mild'), повтори ('Oh, bring us a figgy pudding; Oh, bring us a figgy pudding; Oh, bring us a figgy pudding and a cup of good cheer').

Мова фольклорних пісень багата на ЛО з національно-культурним компонентом: назви свят (Christmas, New Year), привітання (Merry Christmas, Happy New Year), їжа (pudding, figgy pudding, Christmas pudding, custard, tart), рослини (holly, ivy), тварини (partridge, turtle), надприродні істоти (banshee), також зустрічаються ЛО, які вже більше не вживаються в сучасній англійській мові (gall, ye, thee, hark, dale).

Наступним фольклорним жанром, який доцільно розглянути, є **балада** (англ. ballad). Появу балади відносять до Середньовіччя. Провансальці називали цей жанр танцювальною піснею, французи характеризували баладу як ліричний вірш, а англійці – як сюжетні поеми ліро-епічного характеру [200, С. 121].

Огляд наукової літератури свідчить, що на сьогодні існує кілька визначень поняття «балада». Балада, за словами О. Семенов, невеликий за обсягом віршований сюжетний гостродраматичний ліро-епічний твір, у якому відображаються напружені конфлікти в особистому та громадському житті [200, С. 121]. Балада – жанр ліро-епічної поезії фантастичного, історико-героїчного або соціально-побутового гатунку з драматичним сюжетом, який зазнав суттєвих змін від початку свого існування (XII – XIII ст.), коли вживавсь як любовна пісня до танцю [130, С. 75]. Балада, за визначенням Г. Штробах, це інтернаціональний науковий термін, який позначає пісенний жанр народного епосу певного типу [150, С. 24].

Н. Будур констатує, що баладами вважаються не авторські епічні твори з домішкою ліричних і драматичних елементів, які мають строфічну форму, призначалися для співу, і нерідко супроводжувалися грою на музичних інструментах. Балада написана римованим віршем, поділяється на строфи, з яких

римується друга і четверта, що містять у собі по три наголоси; перший і третій рядки не римуються і містять у собі по чотири наголоси кожний. Походження балад різне. Це християнські легенди, епічні пісні, лицарські романи і навіть античні сюжети [143, С. 199]. Переважно сюжетом балади є сумно-ефектна подія: вбивство, отруєння, помста тощо. Балада не дає конкретних імен і обставин, для цього жанру головне не подія, а почуття, які збуджує балада, змушуючи співпереживати трагічній долі тих, що постраждали безвинно [200, С. 122].

Для балади, відзначає В. Жирмунский [3, С. 96], як фольклорного жанру характерною ознакою є сюжетна стислість (звичайно зміст концентрується біля одного епізоду), дискретність оповідання / розповіді та наявність підтексту (відносини персонажів, суть колізії, мотивування уведені в глибину і прямо майже не висловлюються), гостра конфліктність сутичок персонажів, часто з кривавою розв'язкою. Сферою балади здебільшого є конфлікти в домашньому, сімейному, воїнському побуті. Героями балад є звичайні, «приватні» особи або «історичні» персонажі в «приватних» обставинах. Водночас побутовий рівень конфліктів органічно злито зі значною долею чудесного, надприродного. Сюжети балади відзначені загадковістю, події героїв часто не мотивуються побутовою реальністю, а переживання героїв доходять до крайності. Основу балади складають конфлікти морального, психологічного або соціального порядку. Тема балади – це зіткнення героїв із силами зла і найчастіше їх загибель у боротьбі. При цьому в баладі носії злого начала зазнають безсуперечну моральну засуду; відстоюються моральні норми та правила поведінки. Англійські народні балади за своїм змістом цілком відповідають вимогам епохи. У них передаються не міркування з приводу подій, а самі події і пристрасті в художній формі [3, С. 91].

Л. Арінштейн зазначає, що розвиток сюжетів англійських та шотландських балад отримав два основні напрями – це сюжети героїко-історичного характеру і сюжети, пов'язані з любовною тематикою. Насправді різкої грані між ними не було, оскільки героїчні і любовні сюжети часто перетинались у межах однієї балади [2, С. 15].

В основі героїчних балад лежать конкретні історичні події, які більшою чи меншою мірою простежуються в кожній з них. Особливе місце у низці героїчних

балад займають балади про Робін Гуда. Це єдина група балад, що представляє чітко окреслений цикл. Балади групуються навколо єдиного і притому надзвичайно колоритного народного героя, і є суто англійськими баладами. В них більш випукло, ніж в інших баладах, звучить протест проти соціальної несправедливості. У Шотландії, яка, починаючи з XIII століття, постійно відчувала тиск більш сильного в економічному відношенні південного сусіда, боротьба за національне виживання надовго відтіснила внутрішньосоціальну боротьбу на другий план. В Англії, де соціальні суперечності загострилися досить рано (вже в 1381 році спалахнула селянська війна під керівництвом Уота Тайлера), народ різко протиставляв себе привілейованим станам – феодальній знаті і духовенству. В образі Робін Гуда втілюються риси народного заступника від найрізноманітніших несправедливостей, що чиняться феодальною державою і його виконавчою владою в особі шерифа і його помічників. У баладах протиставлені не лише соціальні верстви, але і поняття про законність і справедливість. Закон, на варті якого стоять шериф і його помічники, несправедливий, оскільки він охороняє непомірні привілеї можновладців. Те, що роблять Робін Гуд і його товариші, повертаючи частину награваного біднякам – не є законним, але справедливим. Затвердження цієї вищої справедливості – народної правди – і складає основний зміст балад про Робін Гуда [2, С. 18].

Найбільш численну групу в корпусі народних англо-шотландських балад складають балади про кохання. Проте ці балади швидше про прикрощі кохання, про незліченні небезпеки і перешкоди, які підстерігали закоханих у ті далекі часи. Це ворожнеча між шотландцями і англійцями, між кланами, між сім'ями, усередині сім'ї, ревності, заздрість, викрадення, непорозуміння [2, С. 18].

Отже, в баладах відбиваються визначні події з історії Англії, подробиці побуту англійського суспільства, основні національні традиції, звичаї та реалії цієї країни. Ця риса народних творів дозволяє повноцінно використовувати їх для формування СКК студентів.

Щодо мови балад, то незважаючи на те, що їх сюжети повторюються, жодна з балад не виконується без змін, бо співак у процесі співу (розповіді) додає щось нове, користуючись різними мовними прийомами: метафорами,

епітетами, різними традиційними зачинами і епічними формулами [144, С. 199].

У фольклористиці, як зазначає О. Семенов, виділяють такі жанрові ознаки балади: зачин – звертання до персонажу, раптове повідомлення про незвичайні пригоди, драматичні колізії, трагічні випадки, що справляють сильне емоційне враження на читача (When Robin Hood was about twenty years old ...; How they came acquainted, I'll tell you in brief, If you will but listen a while). Ліричний елемент подається у поєднанні з епічним. Наявні естетичне відображення дійсності, романтична піднесеність, елементи фантастики, метаморфози-перетворення, персоніфікація рослин і явищ природи, моралізаторство – повчальний потенціал у вигляді кари або запізнілого каяття злочинців. У баладі переважно йде мова про виняткові, трагічні випадки, які справляють сильне емоційне враження на читача, відсутні детальні описи, повтори, характерні для героїчного епосу [200, С. 122].

Для поезики балад характерні діалоги, психологічні паралелізми, метафоричність ('And first Robin he gave the stranger a bang, So hard that it made his bones ring'), гіперболізація, сталі порівняння ('and followd their blows, As if they had been threshing of corn'; 'At every stroke, he made him to smoke, As if he had been all on fire'), епітети, символіка, повтори ('Then Robin, enrag'd, more fiercely engag'd, And followd his blows more severe'), зменшено-пестлива, емоційно-забарвлена лексика [200, С. 122], інверсія ('For needs must I say, thous hast got the day, Our battle shall be at an end'; 'And I will his godfather be'). Часто вживаються архаїчні слова, діалектні форми (quoth, dost, talkst, prate, nought, threescore, reply'd, armd, battel, vallies). Це пояснюється тим, що їх виникнення відноситься до давніх часів, а місце поширення – пограничні області Англії і Шотландії, де розмовляють своєрідною північною говіркою [3, С. 99].

Учені (Ф. Атлі, Дж. Гомм, А. Дандис) до фольклору також відносять забобони та традиції (superstitions and customs). А. Дандис зазначає, що вони значною мірою вказують на перехід людини від однієї стадії розвитку життя до другої [292, С. 325]. Забобони – традиційне вірування, що певна дія або подія може спричинити або передбачити іншу подію, начебто не пов'язану з цією подію [287, С. 995]. Вважається, що вдача буде супроводжувати людей, якщо вони будуть виконувати певні дії, і невдача, у свою чергу, якщо вони не будуть

дотримуватися цих дій [263, С. 63]. Наприклад, вважається недобрим знаком проходити під драбиною. Дж. Гомм зазначає, що в прадавні часи людина дуже залежала від довкілля, що оточувало її, а саме природних об'єктів, світу рослин та тварин. Первісні люди вважали, що великі природні об'єкти, такі як гори, холми, річки, джерела, острови є місцем проживання духів, які мають темний та страшний або знайомий та дружній вплив на людину. Такі умови життя і породжували забобони. Пізніше з плином часу люди почали вірити, якщо порушувати певні правила, то можна викликати гнів бога, який виявляється через дії природи, такі як буря або посуха.

У Великобританії існує чимало забобонів та традицій, пов'язаних з народженням дитини, зі святкуванням дня народження, весілля, вінчання та проходами людини в останню путь. Наприклад, англійська наречена повинна одягти «щось старе, щось нове, щось взяте в борг, щось блакитного кольору» (something old, something new, something borrowed, something blue). «Щось старе» – річ, яка приносила вдачу його власниці в минулому, наприклад, бабусине намисто; «щось нове» – це зазвичай вінчальна сукня; «щось взяте в борг» – щось, що вважається символом удачі в сім'ї, наприклад монета, щоб примножити щастя; «щось блакитне» – це може бути все, що завгодно, наприклад блакитна стрічка. Вважається, що блакитний колір – колір удачі, традиційний оберіг усіх жінок [165, С. 264].

А. Дандис відносить до фольклору свята (holidays), що представляють собою особливі випадки, які святкує група людей. Майже всі вони включають фольклорні твори [292, С. 322]. Дж. Гомм у групі звичаї (Traditional Customs) також виокремлює підгрупу свята (festival customs) [263, С. 76], які у свою чергу, можуть бути церковними або світськими. Наприклад, Різдво у Великій Британії є одним з найважливіших свят і особливо багатим на фольклор, який включає різдвяні пісні, казки, поздоровлення, дитячі вірші, традиції святкування. Класифікацію фольклорних жанрів подано у додатку В.1.

На підставі проведеного аналізу наукового фонду було визначено жанри АФ, основу яких складають форми малих жанрів і форми фольклорних жанрів. До першої групи відносяться дитячі вірші (колискові, пісні в дитячих іграх, вірші-нісенітниці, кумулятивні вірші, віршовані оповідання, загадки, які римуються,

лічилки, скоромовки), прислів'я та приказки, загадки, лімерики. До другої – міфи, легенди, казки, балади та народні пісні, забобони, традиції і звичаї, свята, які є носіями багатого СКІ, що включає реалії та факти з історії і культури країни, безеквівалентну лексику, мовну афористику і фразеологію. Все вищезазначене становить навчальний потенціал лінгвістичного фонду країни, мова якої вивчається, і надає йому неабиякого значення для розвитку мовної особистості.

Підсумуємо, у фольклорних текстах частотним є вживання архаїчної лексики, яка несе інформацію про розвиток народу; його історію, традиції, свята, побут; про те, як змінювалася мова та культура. Притаманне частотне використання засобів виразності та стилістичних прийомів: метафор, гіпербол, епітетів, порівнянь, інверсії, повторів, гри слів; усталених початкових та прикінцевих формул, мовленнєвих кліше, ЛО з національно-культурним компонентом семантики. Наявні асонанс, алітерація, звуконаслідування, римування. Завдяки цим прийомам мова ФТ є емоційно-забарвленою, інформативною та багатого на СКІ. У текстах зустрічається чимало власних назв (географічні, історичні назви, ім'я, свята та ін.). Мова – яскрава та образна.

1.4. Аналіз методів формування англomовної соціoкультурної компетенції студентів у педагогічній теорії і практиці

Зміни в змісті й структурі освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Тому роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін [174, С. 20].

З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, педагог повинен уміти працювати в умовах вибору педагогічної позиції, інноваційних технологій, варіативних підручників, змісту, форм навчання тощо. Отже, напрям професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної авторитарної

педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, педагогіки співробітництва [174, С. 20]. З метою визначення місця соціокультурного компонента навчання іноземних мов розглянемо чинні програми і рекомендації з іноземних мов.

Укладачі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти щодо соціокультурних знань виокремлюють такі чинники: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; мова тіла; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка [86, С. 153]. У зазначеному документі особлива увага надається виразам народної мудрості, які втілюють та одночасно підсилюють загальні значення, є важливим складником народної культури, часто вживаються, на них посилаються або розігрують, наприклад, у часописних заголовках. Знання цієї акумульованої народної мудрості, виражені у мовленні як загальновідомі, є важливим компонентом лінгвістичного аспекту СКК, до яких автори віднесли прислів'я, ідіоматичні звороти, знайомі цитування, вирази (вірування, відношення, оцінювання) [86, С. 125].

Типова програма з «Практики усного та писемного мовлення (німецька мова)» (2004 р.) була підготовлена згідно з основними рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти, в якій структура СКК увібрала не лише країнознавчі знання, але й уміння розуміти та використовувати в розмовному мовленні лексико-фразеологічні одиниці багаті на фоніву СКІ [221].

Автори «Програми державного іспиту з першої іноземної мови (освітньо-кваліфікаційні рівні «спеціаліст», «магістр») у структурі комунікативної компетенції визначають такі складники: лінгвістична, мовленнєва і лінгвокраїнознавча компетенції. Під лінгвокраїнознавчою компетенцією вчені (Н. Іщенко, М. Соловей, С. Співак) розуміють знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, та вміння організувати свою мовленнєву поведінку відповідно до них [181, С. 5].

Укладачі навчально-методичного посібника «Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»)» зазначають, що СКК базується на країнознавчих та соціокультурних знаннях (експліцитних та імпліцитних) про країну, її громадян і культуру, менталітет і національні стереотипи, норми та моделі спілкування і поведінки, засоби

невербальної комунікації тощо та лінгвосоціокультурних знаннях про культурно-специфічні вербальні засоби комунікації (ЛО різних рівнів із соціокультурним потенціалом; соціокультурно-зумовлені граматичні особливості; соціальні, регіональні, етнічні та професійно-зумовлені варіанти мови і мовлення), а також навички та вміння використовувати ці знання відповідно до ситуації з метою досягнення взаєморозуміння в процесі комунікації. Особливої уваги автори надають міжкультурним вмінням, які дозволяють оволодіти моделями і нормами комунікативної поведінки в країнах виучуваних мов, зіставляти і порівнювати культури рідної та іноземної мов, розвивати соціокультурну чутливість і спостережливість, позбавлятися соціокультурних непорозумінь, запобігати культурному шоку та виступати мовним і культурним посередником [164, С. 20].

На думку авторів, важливість СКК дозволяє вести мову про соціокультурну мету навчання ІМ у вищій мовній школі, яка полягає у розширенні соціокультурних знань, розвитку позитивного ставлення до культури народу, мова якого вивчається, у сприянні розвитку в студентів здатності глибоко сприймати і аналізувати історичні та культурні події в житті іншого народу, його звички, традиції, мовленнєву поведінку [164, С. 24].

У посібнику наголошується на тому, що такий соціокультурний матеріал, як прислів'я, афоризми, етичні повчання, пісні, легенди, задачі на кмітливість доречно використовувати для проведення виховних закладів, оскільки в них закладено справжні людські цінності, багату духовність та високу культуру [164, С. 92].

Авторами «Програми з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект» приділяється особлива увага соціокультурному компоненту навчання ІМ, протягом усіх п'яти курсів [180, С. 1]. У Програмі наголошується, що метою навчання є формування у студентів комунікативної, лінгвістичної і соціокультурної компетенцій; позитивного ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англомовного світу [180, С. 3]. Щодо формування СКК, то у програмі передбачаються такі завдання: випускники повинні використовувати соціокультурні знання і вміння в іншомовній комунікації; застосовувати культурологічну інформацію у професійній діяльності; удосконалювати мовленнєву підготовку шляхом використання автентичних

англомовних матеріалів [180, С. 4]. Зміст програми на 1-4 курсах організовано за 4 темами (блоками): «Людина», «Сучасне життя», «Англомовний світ та Україна», «Професійно-педагогічна діяльність», теми соціокультурної спрямованості входять до всіх чотирьох тематичних блоків [180, С. 2]. Співвідношення цих тематичних блоків у межах кожного року навчання залежить від навчальних потреб студентів, їхніх інтересів, а також психологічних особливостей. Автори програми зауважують, що Програма 1-го курсу вибудовується навколо тематичного блоку «Людина», відбиваючи зміни в соціальному досвіді першокурсників. Таким чином, зміст навчання тісно пов'язаний з особистим і громадським життям студентів, їхніми навчальними інтересами [180, С. 5].

У свою чергу, зростаючий рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь дає можливість студентам 2-3 курсів працювати над темами, більш складними за своїми ідеями та концепціями – «Англомовний світ та Україна», «Сучасне життя». Перший тематичний блок присвячено соціальним та культурним аспектам життя англомовного світу. Другий блок містить широкі гуманітарні питання. Усі ці теми спрямовані на розширення світогляду студентів. Автори зазначають, що всі тематичні блоки спрямовані, певною мірою, на розвиток інтеркультурних навичок та вмінь [180, С. 5].

У програмі акцентується, що важливим для всіх студентів є те, що вони повинні розуміти можливу різницю між рідною та іншими культурами, а також розвивати позитивне сприйняття інших культур і набувати вмінь долати соціокультурні відмінності [180, С. 7]. Укладачі програми наголошують на тому, що соціокультурний компонент є суттєвою частиною Програми і постає складником як змісту навчання, так і навчального контексту. Оскільки мова і культура тісно пов'язані у процесі навчання ІМ, то соціокультурний компонент внесено до програми експліцитно й імпліцитно. Експліцитність виявляється у тому, що теми і лексика відбираються для кожного року навчання. Імпліцитно цей компонент береться до уваги в усіх розділах програми: мета і завдання, зміст, методика, система оцінювання та ілюстративні завдання.

Як визначено в меті й завданнях Програми, процес соціокультурного пізнання організовується відповідно до специфіки кожного року навчання – від

прагнення «підвищити СКК через розширення знань про традиції та манеру поведінки, розвиваючи таким чином позитивне сприйняття англійських країн та народів, що їх населяють», на першому році навчання – до завдання «досягнути інтеркультурної і транскультурної свідомості, яка визнає існування інших центрів національно-культурної ідентичності» – на п'ятому році. Студенти наближаються до такого рівня володіння соціокультурними знаннями, за яким вони можуть об'єктивно сприймати свою культуру. Отже, метою програми є ознайомлення студентів з іншою культурою як із природним рівноправним явищем [180, С. 9].

Відтепер вважаємо за потрібне проаналізувати сучасні підручники з англійської мови для студентів мовних спеціальностей. Стосовно теми дослідження будемо приділяти увагу наявності в підручниках автентичного фольклорного мовного / мовленнєвого матеріалу і СКІ. Таблицю щодо наявності фольклорного матеріалу винесено в додатки (див. дод. В.2).

Розглянемо підручник «Практичний курс англійської мови» під редакцією В. Аракіна для студентів 1 і 2 курсу [175, 176]. Теми уроків основного курсу відповідають вимогам чинної Програми і відносяться до тематичного блоку «Людина та її оточення».

Автори підручника широко використовують автентичні тексти відомих англійських та американських письменників та поетів (Джером К. Джером, Д. Байрон, Р. Стівенсон, С. Лікок, Д. Галсуорсі, У. Вордсворт), надають відомості про авторів, комплексні лінгвокраїнознавчі коментарі до текстів, країнознавчі тексти, які містять інформацію про традиції, звичаї та свята у Великій Британії. Отже, соціокультурний матеріал широко представлений у підручнику.

Щодо наявності фольклорного матеріалу, то аналіз підручника показав, що на 1 курсі автори використовують прислів'я та приказки, скоромовки, лічилки, дитячі вірші для навчання правильної вимови та поліпшення фонетичних навичок студентів. На 2 курсі зафіксовано лише 2 вправи із прислів'ями та 3 вправи із приказками для розвитку мовлення. Можна констатувати, що кількість таких вправ є досить обмеженою. Інші фольклорні жанри зовсім не представлені в підручнику.

«Навчальний посібник з практики англійської мови», розроблений Л. Кузмінською, І. Таран [121] розрахований на студентів другого курсу

факультетів іноземних мов. Автори посібника знайомлять студентів з оригінальними зразками британської та американської прози і поезії і цілою низкою явищ, що характеризують побут, традиції, стиль життя в англійських країнах. Посібник складається з 7 тематичних розділів, що охоплюють країнознавчу та суспільно-побутову тематику: *Choosing a Career; English in Medicine; Sports and Games; Britain and the British; London, New York, Kyiv; Travelling; Theatre*. Таким чином, теми посібника відповідають темам чинної програми.

Соціокультурний матеріал широко представлено різноманітними країнознавчими текстами, які містять відомості про Великобританію, США, Австралію, Україну та Канаду. Автори подають вправи, які містять прислів'я (4 вправи) та приказки (2 вправи). Проте наявність прислів'їв та приказок не прослідковується в кожному тематичному блоці. Інші жанри АФ в посібнику не знайшли відображення.

Підручник – «Англійська мова для перекладачів і філологів» (I, II курси), розроблений колективом авторів під редакцією О. Возної [4, 5], рекомендується для студентів молодших курсів фахових факультетів ВНЗ України. Тематику підручника відповідають темам чинної програми і складаються з 16 уроків. Підручник містить СКІ стосовно Великобританії, США і України. У підручнику використовуються оригінальні тексти, які є уривками з творів сучасних авторів, цитати відомих людей. До текстів додаються країнознавчі та лінгвокраїнознавчі коментарі; надається тлумачення та переклад словосполучень, фраз, речень, фразеологічних висловів, сучасної розмовної лексики, фонові лексичні та реалії; приділяється увага відмінностям вживання лексики в британському та американському варіантах англійської мови, перекладу з урахуванням політичної коректності.

Щодо фольклорного матеріалу, то автори підручника використовують для I курсу вправи з матеріалом, який включає: прислів'я та приказки (6 вправ), в темі «Різдво у Великобританії» згадується традиційна народна пісня «The twelve Days of Christmas» та забобони, пов'язані зі святкуванням Різдва (1 вправа), відома різдвяна колядка «Silent Night»; країнознавча інформація у тексті про місто Ноттінгем, що пов'язана з легендою про Робіна Гуда та шерифа Ноттінгемського. У підручнику для II курсу автори подають: прислів'я

та приказки (1 вправа), лімерики, пов'язані з американською культурою (2 вправи), легенду про леді Годіву, країнознавчий текст про замок Тінтагель, пов'язаний з легендою про народження у цьому місті Короля Артура. Таким чином, бачимо, що автори цього підручника приділили більше уваги використанню ФТ як джерела СКІ, ніж у попередніх підручниках. Проте, на нашу думку, було б доцільно ознайомити студентів з усіма жанрами АФ.

Розглянемо підручник, розроблений Л. Черноватим, В. Карабаном, І. Набоковою, М. Рябих – «Практичний курс англійської мови. Підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»)» [237, 238]. Теми підручника відповідають темам чинної Програми і, як передбачено Програмою, відносяться до блоку «Людина та її оточення» на першому курсі, а на другому – «Англомовний світ і Україна», «Гуманітарна сфера». СКІ включена в усі теми підручника: родинні зв'язки; весілля, житло, типи будівель, типи кімнат, меблі, оголошення про продаж житла в Великобританії та США; типи закладів харчування, приклади меню та рецептів страв; система дошкільної і шкільної освіти. У підручнику застосовуються автентичні тексти з американських та британських засобів масової інформації (Daily Express, News of the World, Wolverhampton Express & Star, National Enquirer, Birmingham Evening Mail, The Guardian, The Sunday Times, The Chicago Tribune), порівняльні таблиці англомовних і українських реалій, фотографії, малюнки. Автори приділяють увагу систематичній роботі з ідіоматичними зворотами, фразовими дієсловами. Проте, на жаль, у підручнику зовсім відсутні ФТ.

Підручник «Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів» під редакцією В. Янсон [246] розрахований на студентів гуманітарних ВНЗ. Автори підручника пропонують автентичні публіцистичні тексти з англомовних газет та журналів (The Times, The Independent, The Economist, The Guardian). Підручник містить діалоги із СКІ, які ґрунтуються на типових для британської культури ситуаціях (система освіти, піклування про здоров'я, спорт та культура у Великобританії, США та Україні); оповідання, що містять СКІ; лінгвокраїнознавчі коментарі; ідіоми. У підручнику містяться зразки англійських скоромовок і дитячих віршів та обмежена кількість

прислів'їв і приказок.

Одним із підручників британського видання, який впроваджується у навчальний процес на мовних факультетах, є підручник «New Headway», рівень Intermediate (автори Liz and John Soars) [286]. Теми підручника пов'язані з програмним матеріалом: «Людина» та «Сучасне життя». Як позитив, можна відзначити багатий автентичний мовний матеріал, присутність СКІ щодо правил поведінки, одягу, їжі, напоїв та англомовного мовленнєвого етикету. Представлено зразки оголошень, знаків та надписів, що містять СКІ. Щодо наявності фольклору, то в підручнику, на жаль, представлена тільки одна народна казка «The Tale of Gluskar and the Baby».

Відтак, ретроспективний огляд навчальних посібників, призначених для використання як основного, так і додаткового навчального матеріала у курсі практики усного та писемного мовлення дозволив дійти висновку, що СКІ досить добре представлена в сучасних підручниках. Натомість, на жаль, фольклорний матеріал практично відсутній у їх змісті. Автори не враховують методичної значущості різних жанрів фольклору і не використовують його для ознайомлення з культурою та реаліями країни, як джерело лексики з національно-культурним компонентом, для формування образу країни, мова якої вивчається, та для більш глибокого формування СКК, що вкрай необхідно майбутнім учителям ІМ.

Розглянемо дисертаційні дослідження, присвячені проблемі навчання ІМ засобами АФ. О. Романовська досліджувала методику роботи з музикально-поетичним фольклором як засобом підвищення методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови (на матеріалі британського пісенного фольклору). Вчена розробила алгоритм роботи з фольклорним музично-поетичним твором: робота з поетичним компонентом з метою розкриття змісту та смислу; з музичним компонентом з метою розвитку музичної та співочої культури учнів; фонетична обробка тексту пісні; виразне хорове виконання пісні; презентація фольклорної пісні; виконання серії вправ для розвитку мовної, мовленнєвої та СКК на матеріалі пісні [190].

Проте використання цієї методики передбачає знання викладачем музичної

термінології та наявність музичної освіти, що не дозволяє всім учителям ІМ використовувати методику. Також у своїй роботі вчена використовувала лише музикально-поетичний фольклор, а саме фольклорні пісні.

Ю. Вторушина досліджувала формування міжкультурної компетенції в контексті професійної підготовки майбутніх учителів ІМ (на матеріалі викладання англійської мови з використанням англійського фольклору). Було досліджено національну специфіку англійської та американської народних казок і їх методичний потенціал як засіб формування вторинної мовної особистості. Вчена наголошує на доцільності використання казки як ефективного навчального матеріалу на різних етапах навчання і зокрема, на початковому етапі навчання студентів факультету ІМ педагогічних ВНЗ як засобу формування основ міжкультурної компетенції. Автором розроблено технологію і систему вправ для формування міжкультурної компетенції на матеріалі народних казок, яка сприяє формуванню у студентів практичної готовності до міжкультурного іншомовного спілкування; виокремлено основні лінгвокультурологічні характеристики англійської народної казки і визначено її методичний потенціал для формування міжкультурної компетенції; проведено порівняльний аналіз англійських і російських казок [60].

Проте, дослідження проводилося на матеріалі лише одного виду фольклору, а саме казки, і акцентувало увагу на порівняльному аспекті двох мов: російської та англійської.

Г. Галушка досліджувала формування СКК засобами англійських казок на початковому етапі навчання. Автор використовувала проектну технологію під час опрацювання автентичних англійських казок відповідно до основних сфер спілкування. Г. Галушка розробила етапи роботи над казкою: 1) підготовча робота (здогадка за назвою казки про подальші події, повторення необхідного мовного матеріалу, ознайомлення з лексикою з національно-культурним компонентом); 2) пред'явлення казки повністю (аудіювання або читання), перевірка розуміння її змісту, виокремлення соціокультурних моментів, їх усвідомлення учнями; 3) включення СКІ до продуктивної мовленнєвої діяльності [64].

Проте, автор у дослідженні використовував лише один вид фольклорних

текстів – казку. Хоча формування СКК на початковому етапі також можна проводити і на матеріалі малих жанрів АФ, а саме дитячих віршів (вірші, пісні, лімерики, скоромовки, загадки, лічилки, прислів'я та приказки).

О. Коломінова досліджувала методику формування СКК учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування. Вчена вважає, що комунікативний мінімум учнів початкової школи повинен включати певний обсяг країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань. Дослідниця виокремила зміст СКК молодших школярів, до складу якого входять такі компоненти: 1) соціокультурні знання: а) мовні (безеквівалентна та фонова лексика), б) знання певних фактів національної культури (національні реалії, етикет, елементи фольклору у вигляді його малих форм); 2) навички та вміння мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. Автором було виділено одиниці відбору матеріалу: фонова лексика, реалії, етикетно-узуальні формули спілкування (кліше), тексти країнознавчого характеру. До автентичних джерел матеріалу, який було відібрано для проведення дослідження, автор віднесла і дитячий англійський фольклор [105].

О. Коломіновою розроблено прийоми формування СКК: лінгвокраїнознавчі коментарі; тренувальні прийоми з елементами сугестопедії; прийоми використання музично-ритмічного компоненту навчання (пісні, аеробіка); прийоми одночасної взаємодії учнів у шеренгах, що рухаються, у «натовпі», в командах, запозичені з інтенсивної методики, а також у парах, малих групах; ігрові прийоми на етапах тренування і практики: конкурси, змагання, ігри рухливі та спокійні з комунікативним або когнітивним завданням, інсценівки (віршів, пісень, сценок), рольові ігри; проєктивні прийоми, переважно для самостійної роботи вдома.

Проте необхідно зауважити, що методика формування СКК розроблялася для учнів початкової школи і тому в роботі використовувалися тільки малі форми АФ, навчання яким базувалося на музично-ритмічному компоненті.

І. Риске досліджувала формування СКК в учнів старшого ступеню навчання (на матеріалі американської поезії). Предметом дослідження виступала методика навчання читанню поетичних творів, які знайомлять учнів старших класів із культурою Америки. Робота з поетичними текстами складалася із трьох етапів: передтекстового, текстового та післятекстового.

Передтекстова робота спрямована на активізацію існуючих в учнів фонових знань та повідомлення нової СКІ, яка є необхідною для осмислення СК потенціалу вірша. Текстовий етап пов'язано з інтерпретацією вірша учнями і передбачає цілеспрямовану пошукову роботу, пов'язану з розкриттям СК потенціалу тексту, а також з формуванням знань, умінь, здібностей і якостей особистості, які є складниками СКК. Післятекстова робота забезпечує використання інформації віршованого твору у мовленні учнів [186].

Приділяючи значну увагу формуванню СКК на основі зразків американської поезії, автор у дослідженні не використовував поетичних форм фольклору (віршів, лімериків, пісень, балад).

Л. Рудакова досліджувала навчання студентів розуміння СКІ при читанні англomовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах. Автором представлено характеристику етапів навчання розуміння СКІ. Хочеться відзначити передтекстовий етап, у якому виділено дві стадії: стадія формування фонових знань про країну виучуваної мови й ознайомлення із засобами мовного вираження СКІ та стадію формування орієнтовних навичок і вмінь розпізнавання й розуміння СКІ в художньому тексті. Дослідниця розробила систему вправ для навчання розуміння СКІ при читанні англomовної художньої літератури, яка включає: 1) інформаційні, 2) орієнтувальні, 3) виконавчі, 4) контролюючі вправи. Інформаційні вправи спрямовано на зняття соціокультурних та мотиваційних труднощів, поповнення фонових знань і ознайомлення із засобами мовного вираження СКІ до читання тексту. Орієнтувальні вправи спрямовані на формування орієнтовних навичок та створення «цілісного перцептивного образу» – миттєвого розпізнавання СКІ в будь-якому контексті. Виконавчі вправи мають на меті керування самостійним читанням студентів. Контролюючі вправи передбачають контроль точності, повноти, глибини і чіткості розуміння прочитаного, використання вилученої при читанні СКІ, а також мотивацію подальшого поповнення фонових знань і тезауруса студентів [192].

Проте, на наш погляд, авторка недооцінює значимість фольклорного тексту як різновида художнього стилю, а також чималий пласт СКІ, який заложено в цих текстах.

М. Писанко досліджувала формування англomовної СКК у студентів

мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної. Мета роботи полягала у навчанні студентів стандартів комунікативної поведінки (СКП) англійців. Навчання СКП відбувалося з урахуванням трьохрівневої моделі оволодіння іншомовним спілкуванням: синтез 1 – аналіз – синтез 2 ($C_1 - A - C_2$), введеною та обґрунтованою Г. Китайгородською в інтенсивному навчанні ІМ. Модель оволодіння СКП передбачала сприйняття й розуміння СКП (фаза C_1), де СКП демонструвалися у контексті, студенти ознайомилися з їхніми соціальним та невербальним компонентами або позамовними стандартами написання текстів різних жанрів, читаючи письмові зразки, а також відбувалося порівняння з відповідними СКП у культурі першої ІМ та рідній культурі студентів; аналіз і репродукцію СКП (фаза A), де мало місце виокремлення вербального компонента й усвідомлення його мовних і мовленнєвих стандартів; використання СКП (фаза C_2) у стандартних ситуаціях спілкування [172].

Під час навчання автор використовував інформаційно-пізнавальні тексти для читання про правила та норми поведінки у стандартних ситуаціях спілкування, зразки письмових текстів різних жанрів (аплікаційні форми, офіційні і неофіційні запрошення, листи, SMS-повідомлення, електронні листи, факси), відеофонограми з автентичних навчальних відеокурсів, автентичні фонограми діалогів-зразків різних типів, які зустрічаються у реальній комунікації (діалоги соціально-побутового характеру, інтерв'ю, телефонні розмови). Однак, незважаючи на значний науково-педагогічний внесок автора в процес формування СКК студентів, на наш погляд, недостатню увагу ним приділено роботі з художнім текстом.

О. Бирюк досліджувала методику формування СКК майбутніх учителів у навчанні читання англійськомовних публіцистичних текстів, лінгвістичну основу якої складають навчальні одиниці, які є об'єктами засвоєння студентами у процесі читання англійськомовних газетно-журнальних статей із соціокультурним потенціалом: 1) національно марковані мовні одиниці (слова-реалії, фонова і конотативна лексика, фразеологізми); 2) афоризми (прислів'я, приказки, крилаті слова і вислови тощо) та алюзії; 3) текст (його структурно-сміслова організація і такі смислові компоненти змісту як соціокультурний факт і соціальна оцінка). Розроблена система вправ для формування у майбутніх учителів СКК складається

з двох підсистем: 1) для формування структурно-орієнтовного компонента; 2) для формування лінгвокраїнознавчого компонента. Перша підсистема має на меті оволодіння студентами структурно-сисловою організацією тексту англомовної газетно-журнальної статті. Друга підсистема спрямована на навчання розпізнавання, розуміння й інтерпретації отриманої при читанні соціокультурної лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації [37].

Незважаючи на те, що автор детально досліджував процес формування СКК засобом публіцистичних текстів з їх лексичним потенціалом (афоризмами, прислів'ями, приказками, крилатими словами тощо), необхідно зауважити, що публіцистичний стиль значною мірою відрізняється від художнього стилю, і ЛО, які використовуються в цих текстах, мають інший зміст і несуть іншу СКІ, ніж ЛО у фольклорних текстах.

Л. Борходоева досліджувала прагматичний текст як засіб формування СКК студентів мовного вузу. Автор зауважує, що провідним принципом формування СКК на основі іншомовних друкованих прагматичних текстів постає навчання від текста-оригінала до текста-продукта, що означає «рух» того, хто навчається, від інтерпретації продуктів діяльності носіїв мови до продукування власної іншомовної мовленнєвої діяльності [51]. Технологія роботи з прагматичним текстом передбачає наступні етапи: дотекстовий, текстовий, післятекстовий, продуктивний. Автор вважає, що виокремлені етапи забезпечують перехід від рецептивних видів до продукування власних мовленнєвих висловлювань, які відображають когнітивний досвід студентів .

Дослідниця впроваджує формування СКК за допомогою вправ на: 1) розширення СК знань: вправи на здобуття СКІ, на осмислення та інтерпретацію значущої СКІ, на експлікацію СКІ за допомогою складання коментаря; 2) формування навичок і розвиток умінь вербальної та невербальної поведінки (на формування навичок і розвиток умінь поведінки: за участю у соціальних контактах; при дотримуванні звичаїв, традицій; при повсякденному спілкуванні серед представників суспільства); 3) формування відношень: на порівняння, оцінку та коментування феноменів рідної та іншомовної культур.

Методична та наукова цінність дослідження Л. Борходоевої очевидна.

Проте, авторка не акцентує уваги на самостійній роботі студентів, у якій вони повинні самостійно знаходити певні прагматичні тексти, вилучати з них необхідну соціокультурну інформацію, оцінювати, переробляти та синтезувати її з урахуванням поставлених цілей навчання.

О. Смирнова досліджувала професійно-спрямоване формування СКК в процесі підготовки майбутніх учителів ІМ (на матеріалі німецької мови). Автор розробив серію завдань та вправ, які включають такі групи: завдання і вправи, спрямовані на сенсibilізацію власного досвіду і знань; на розкриття культурно-специфічного значення іншомовних понять; на свідоме порівняння власного соціокультурного фону і соціокультурного фону країни, мова якого вивчається; на аналіз міжкультурних непорозумінь, ситуацій нерозуміння, комунікативних помилок. Розроблений автором комплекс вправ дозволяє навчити спостерігати за ходом власних думок, виробити критичний погляд на себе та свою культуру, зрозуміти, що пізнання не потребує обов'язкової зміни поведінки, а лише усвідомлення і толерантності до соціокультурних проявів, які впливають як на свою поведінку, так і на поведінку інших [206].

Незважаючи на те, що О. Смирнова приділяє значну увагу професійно-спрямованому формуванню СКК, вона не приділяє уваги розробці професійно-орієнтованих вправ, які спрямовані на навчання майбутніх учителів іноземних мов самостійно працювати з текстовим матеріалом, залучати його до процесу навчання і складати завдання з урахуванням віку учнів та вимог чинної програми.

О. Компанцева досліджувала змістово-методичний аспект СКК в професійній підготовці студентів лінгвістичних спеціальностей. Вчена вважає, що засвоєння ІМ і культури повинно відбуватися за допомогою порівняння культур і виокремлення як різних так і загальних рис, на які можна спиратися в процесі набуття нових знань. Автор зауважує, що формування СКК студентів лінгвістичних спеціальностей в галузі культурологічного компонента може бути досягнуто засобом оволодіння дискурсивними стратегіями, які базуються на автентичних текстах ідентичної тематики і відображують різні картини світу носіїв мов, які вивчаються. Автор також зазначає, що автентичні тексти являють собою цінний матеріал для демонстрації іншомовної культури, іншого способу життя, національної ментальності, національно-культурної специфіки.

Формування СКК студентів лінгвістичних спеціальностей відбувається за такими етапами: 1) етап розпізнавання / виділення ксенонімів; 2) етап позиціонування / визначення культурно-тематичної приналежності ксеноніма (загальний тематичний контекст); 3) етап виокремлення культурно-універсального та культурно-специфічного у загальних тематичних полях (дзеркальний контекст); 4) етап «самонаведення» (сміслової здогадки) – вправи, направлені на вироблення умінь усвідомлення культурно-специфічних явищ і їх адекватного декодування; 5) етап створення дзеркального тексту – завдання на створення культурно і стилістично адекватного тексту [106].

Таким чином, вчена робить акцент на формуванні СКК засобом оволодіння дискурсивними стратегіями за допомогою автентичних текстів.

Проаналізовані нами способи формування СКК та засвоєння СКІ показали далеко не вичерпані можливості діяльності, що досліджується. У дослідженнях було розглянуто формування СКК засобами прагматичних, публіцистичних, поетичних текстів; при навчанні стандартів комунікативної поведінки, при навчанні читання та говоріння. Щодо навчального матеріалу, використовувався англomовний дитячий фольклор, фольклорні пісні та казки, прислів'я та приказки. Однак всі вони не були предметом спеціального дослідження, а лише супроводжували основний навчальний матеріал. Жанрові форми, лінгвістичні особливості та методичний потенціал англійського фольклору як засобу формування СКК не враховувалися. Тому можна констатувати, що проблема формування СКК засобами англійського фольклору ще не знайшла належного висвітлення у методичній літературі.

Вирішенню зазначених проблем буде присвячена наступна частина нашого дослідження.

Висновки з розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дозволив стверджувати, що протягом останніх років в українській методиці навчання ІМ приділяється значна увага формуванню різноманітних компетенцій студентів, однією з найважливіших виступає СКК, повноцінне

формування якої неможливо без знань англійського фольклору як відображення найважливіших компонентів культурної традиції.

На основі проведеного аналізу можна дійти таких висновків:

1. Соціокультурну компетенцію в аспекті нашого дослідження розуміємо як знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки (у нашому випадку англомовної) та вміння адекватно користуватись цими знаннями відповідно до комунікативної ситуації. Під соціокультурною компетенцією студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору розуміємо: обізнаність студентів з різними жанрами англійського фольклору, лінгвістичними особливостями англомовних фольклорних текстів, лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, що віддзеркалюють культуру, історію, традиції і досвід носіїв мови; сформованість у них навичок і вмінь використовувати фольклорний матеріал адекватно комунікативній ситуації.

2. Психологічними засадами формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ виступили:

1) взаємозв'язок мови, мислення і культури (від реального світу до мислення, від мислення до мови, від мови до культури);

2) засвоєння ЛО з національно-культурним компонентом семантики відбувається у чотири етапи: від їх сприймання до усвідомленого осмислення, а від них до запам'ятовування та застосування на практиці.

Сприймання студентами ЛО з національно-культурним компонентом семантики проходить у три етапи з метою диференціації фонових форм; граматичних форм у порівнянні з фоновими; нівелювання інтерференції фонових і графічних форм і введення кожної з них в оперативну пам'ять.

Осмислення ЛО з національно-культурним компонентом семантики відбувається на двох етапах: на першому – шляхом первинної семантизації з опорою на лінгвосміслове порівняння з реаліями в рідній мові та культурі його носіїв для пошуку у свідомості інформації. На другому – шляхом вторинної семантизації, яка складається з трактування поняття для виникнення глибоких зв'язків між наявною лінгвокультурологічною інформацією та інформацією, що здобувається,

Запам'ятовування лінгвістичної форми ЛО з національно-культурним компонентом семантики проходить у процесі довільного запам'ятовування. Запам'ятовування смислової форми таких ЛО відбувається у процесі мимовільного запам'ятовування.

Застосування ЛО з національно-культурним компонентом семантики здійснюється на трьох рівнях: на першому – це рецепція / репродукція / продукція окремих речень, що зумовлює продукування кожної з названих дій з поступовим згортанням внутрішнього мовлення до рівня предметно-образного кода. На другому та третьому рівнях відбуваються ті самі процеси, але з використанням понадфразової єдності і відповідно тексту / дискурсу.

3) перехід на правила «нової» мови: актуалізація навичок на новому мовному матеріалі соціокультурної спрямованості; корекція раніше сформованих навичок стосовно нової мови; формування принципово нових навичок, невластивих рідній мові;

4) соціокультурна інтерференція рідної мови зменшується, якщо встановлення асоціативних зв'язків поміж фактом іншомовного мовлення і фактом відповідної соціокультурної дійсності проводити, не абстрагуючись від аналогічних зв'язків в рідній мові і рідній культурі, а навпаки, ґрунтуючись на них.

3. У процесі дослідження було виокремлено навчально-мовленнєві одиниці, що складають лінгвістичну основу формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору і виступатимуть предметом спеціального дослідження у нашій роботі. Це – ЛО з національно-культурним компонентом семантики; фразеологізми; мовні афоризми; фольклорний текст. На підставі проведеного аналізу наукового фонду було визначено жанри АФ, основу яких складають форми малих жанрів і форми фольклорних жанрів. До першої групи відносяться дитячі вірші (колискові, пісні в дитячих іграх, вірші-нісенітниці, кумулятивні вірші, віршовані оповідання, загадки, які римуються, лічилки, скоромовки), прислів'я та приказки, загадки, лімерики. До другої – міфи, легенди, казки, балади та народні пісні, забобони, традиції і звичаї, свята, які є носіями багатого СКІ, що включає реалії та факти з історії і культури країни, безеквівалентну лексику, мовну афористику і фразеологію. У процесі дослідження було визначено

лінгвістичні особливості фольклорних текстів. У фольклорних текстах частотне вживання архаїчної лексики, яка несе інформацію про розвиток народу; його історію, традиції, свята, побут; про те як, змінювалася мова та культура. Притаманне використання метафор, гіпербол, епітетів, порівнянь, інверсії, гри слів, усталених початкових та прикінцевих формул, мовленнєвих кліше, ЛО з національно-культурним компонентом семантики. Наявні асонанс, алітерація, звуконаслідування, римування. Завдяки цим прийомам мова фольклорних текстів є емоційно-забарвленою, інформативною та багатою на СКІ. У текстах зустрічається чимало власних назв (географічні, історичні назви, ім'я, свята та ін.). Мова – яскрава та образна.

4. Аналіз нормативних актів і чинних програм засвідчив, що в наш час особлива увага приділяється формуванню соціокультурних знань. Провідні методисти наголошують на необхідності залучення студентів до культурних цінностей нової для них країни. Оскільки фольклорні автентичні тексти несуть у собі значний шар СКІ і є необхідними для повноцінного розвитку студентів мовних спеціальностей, як фахівців, то існує нагальна потреба у вивченні фольклорного матеріалу. Проте проведений аналіз підручників з англійської мови для студентів 1-2 курсів мовних спеціальностей свідчить, що їх загальним недоліком є повна або часткова відсутність мовних фольклорних матеріалів та системи вправ, спрямованих на формування СКК студентів засобами англійського фольклору.

Висновки, яких ми дійшли в ході дослідження, будуть покладені в основу експериментальної моделі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, що й складає зміст наступного розділу дисертації.

Результати проведених наукових досліджень апробовані на конференціях і опубліковані в статтях та тезах автора: [11, 19, 22, 23, 28, 29, 30].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У цьому розділі ми маємо на меті практично розробити методику формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, а саме: вивчити змістовий аспект формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, сформулювати основні положення аналізу і відбору навчального матеріалу, представити лінгводидактичну модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору та укласти відповідну систему вправ.

2.1. Змістовий аспект формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

Зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [70, С. 10].

За С. Ніколаєвою, зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, який полягає в тому, щоб навчити спілкування ІМ в типових ситуаціях повсякденного життя в межах програмного матеріалу. Вчена зазначає, що здатність студентів спілкуватись ІМ забезпечується формуванням іншомовної комунікативної компетенції, до складу якої входять мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції [137, С. 42]. Зміст навчання включає такі компоненти: 1) сфери спілкування, теми, ситуації; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал; 3) знання, навички та вміння мовлення [137, С. 48].

Згідно «Програми з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект» особливої уваги надається

соціокультурному компоненту навчання ІМ протягом усіх п'яти курсів [180, С. 1]. Зазначимо, що започатковане експериментальне навчання здійснювалось на 1-2 курсах, оскільки формування СКК засобами АФ найбільше відповідає тематиці 1-2 курсів студентів мовних спеціальностей та рівню їхньої мовної підготовки (згідно програми, навчання на 1 курсі вибудовується навколо тематичного блоку «Людина», а на 2 курсі студенти працюють над такими темами, як: «Англомовний світ та Україна», «Сучасне життя»). Крім того, ФТ є більш простими для розуміння автентичними текстами, що відбивають культуру країни, і водночас вони досить багаті на СКІ взагалі та на ЛО з національно-культурним компонентом семантики, зокрема.

Експериментальне навчання проводилося на заняттях з різних англомовних дисциплін, тобто мало місце впровадження міжпредметних зв'язків. Мовна підготовка студентів, за словами О. Тесленко, передбачає обов'язкове використання у процесі навчання міжпредметних зв'язків, що допомагає викладачеві розкрити єдність між теорією мови і практикою її застосування, повно і всебічно показати студентам широку сферу функціонування мови, сприятиме підготовці майбутніх професіоналів до розуміння, а згодом і розв'язання сучасних наукових, соціальних і виробничих завдань, які потребують відповідних мовленнєвих умінь [220].

Особливе значення у процесі професійної підготовки вчителів англійської мови мають навчальні дисципліни англомовного циклу, які входять до складу обов'язкових предметів, відповідно навчальній програмі у вищих закладах освіти на мовних факультетах, а саме: практика усного та писемного мовлення (ПУПМ), практична фонетика, практична граматики англійської мови, домашнє читання, яке входить до складу дисципліни ПУПМ, країнознавство та німецькомовного циклу: німецька мова як друга іноземна. З метою визначення міжпредметних зв'язків у процесі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ було проаналізовано навчальний план зі спеціальності «Філологія. Мова і література (англ., нім.)». Витяг із навчального плану подано в таблиці 2.1.

Із таблиці видно, що на вивчення англомовних дисциплін на 1-2 курсах відведено досить велика кількість годин (ПУПМ – 198 годин на 1 курсі і 180 годин

на 2 курсі, практична граматики – 108 годин на 1 курсі і 126 годин на 2 курсі, практична фонетика – 126 годин на 1 курсі і 72 години на 2 курсі, країнознавство – 36 годин на 2 курсі, німецька мова як друга іноземна – 270 години на 2 курсі). Таким чином, констатуємо, що можна впроваджувати у процес навчання додатковий фольклорний матеріал, який буде тісно перетинатися з програмним матеріалом під час вивчення вищезазначених навчальних дисциплін.

Таблиця 2.1.

Витяг із чинного навчального плану спеціальності 6.020303
(Філологія. Мова і література (англ., нім.))

№	Назва предметів	Розподіл за курсами і семестрами			
		1-й курс		2-й курс	
		1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.
1	ПУПМ	90	108	90	90
2	Практична фонетика	72	54	72	-
3	Практична граматики	54	54	54	72
4	Країнознавство	-	-	36	-
5	Німецька мова як друга іноземна	-	-	162	108

Предмети, передбачені робочим навчальним планом за напрямом підготовки – 6020303 Філологія. Мова і література (англ., нім.), повинні забезпечити практичне володіння мовою, що вивчається, не тільки як засобом пізнання та спілкування на заняттях з англійської мови, але і як засобом навчання, подальшої самоосвіти, оволодіння англійською культурою та засобом виходу на міжкультурну комунікацію. Поряд з повідомленням знань про країну, мова якої вивчається, курс спеціальних дисциплін має розкривати перед студентами виховні та загальноосвітні можливості ІМ (англійської / німецької) як джерела відомостей про національну культуру, історію та сучасний спосіб життя народу – носія мови, що вивчається.

Висвітлення цієї інформації має здійснюватися в тому вигляді, в якому ці відомості зафіксовані в семантиці власних назв, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв та приказок, крилатих висловів, слів реалій і т. ін. Вирішення означених завдань може бути успішним тільки на основі встановлення і формування міжпредметних зв'язків у самому циклі спеціальних англійських та німецькомовних дисциплін.

Реалізацію міжпредметних зв'язків у формуванні СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ подано на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Реалізація міжпредметних зв'язків у формуванні СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ

У курсі такого предмета, як «Крайнознавство» студентам надавалися завдання, які були пов'язані з вивченням історії та культури країни, мова якої вивчається. Фольклорні тексти та лінгвокраїнознавчі коментарі до них слугували

джерелом країнознавчої інформації. Вони містили інформацію про свята, традиції, забобони, знайомили студентів із умовами життя, побутом, менталітетом, сприяли формуванню толерантного відношення до культури інших народів.

На заняттях з ПУПМ студенти розвивали навички: роботи зі словником, складання лінгвокраїнознавчого коментаря, пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом семантики у складі англійських фольклорних текстів, добору відповідників безеквівалентної лексики у рідній мові, порівняння сюжетів АФ із сюжетами у світовій культурі, переказу, висловлювання власної думки з опорою на ФТ.

На заняттях з курсу «Практична фонетика англійської мови» за допомогою фольклорного матеріалу (скоромовки, прислів'я та приказки) відпрацьовувалися навички правильної вимови звуків і інтонації, спираючись на ритміко-мелодійну структуру ФТ малих жанрів, йшло тренування артикуляційного апарату, розвиток мовленнєвого дихання і голосу, формувалися навички ритмічності вимовляння та виділення наголошених складів.

У курсі «Практичної граматики англійської мови» викладачі за допомогою ФТ, а саме дитячих віршів / пісень та граматично-структурної моделі прислів'їв мали змогу пояснювати студентам теоретичний матеріал: утворення граматичного часу, відпрацьовування форм неправильних дієслів, вивчення певних слів, з якими вживаються різні граматичні конструкції. Дитячі вірші / пісні та прислів'я в таких випадках служили наочним ілюстративним матеріалом, який демонстрував вживання правила, яке вивчається, на практиці.

На заняттях з «Німецької мови як другої іноземної» студенти вивчали німецькі прислів'я та приказки, вірші, пісні, добирали еквіваленти українською та англійською мовами, порівнювали їх лексичне наповнення, відзначали спільні риси та відмінності щодо вираження однієї думки у різних народів за допомогою різних ЛО.

На заняттях з домашнього читання студенти поглиблювали свої знання щодо АФ, самостійно знайомилися із запропонованими ФТ, виконували завдання на уточнення та перевірку розуміння прочитаного, порівнювали сюжети із рідної мови.

Дотично теми дослідження для реалізації можливості формування СКК студентів мовних спеціальностей на практиці було обрано культурологічний, соціокультурний і суб'єктно-діяльнісний підходи до викладання ІМ, як такі, що найбільш повно відображають специфіку навчання.

Суб'єктно-діяльнісний підхід у процесі вивчення ІМ у ВНЗ є реалізацією такого способу навчання, за яким здійснюється упорядковане, систематизоване і взаємноспіввіднесене навчання ІМ як засобу спілкування в умовах моделювання (відтворювання) мовленнєвої діяльності під час занять або самостійної роботи (самоосвіти) – невід'ємної складової частини загальної екстралінгвістичної діяльності [212, С. 17]. Доцільно дослідження формування СКК засобами АФ суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає комплексне вивчення фольклорного матеріалу, з урахуванням складності фольклорних жанрів та рівня знань ІМ студентами.

Культурологічний підхід передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу в проектуванні технологій формування СКК. Культурологічний підхід до навчання мов передбачає передусім осмислення студентами проявів культурного фону в лексиці і фразеології, морфології і синтаксисі. Цей підхід припускає інтерпретацію ФТ як творів духовної діяльності людини, а також сприяє знайомству з творами народного мистецтва.

Соціокультурний підхід до навчання мови, як зауважує А. Щукін, припускає в процесі занять тісну взаємодію мови і культури їх носіїв. Результатом такого навчання є формування як комунікативної, так і соціокультурної компетенцій, що забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур [245, С. 105]. Т. Балихіна визначає соціокультурний підхід, як такий, що зумовлює таку побудову навчання, за яким викладач акцентує увагу на тому, як в одиницях мови відбиваються особливості культури і мислення носіїв мови, при цьому культурознавча інформація витягається з самих мовних одиниць [10, С. 26].

Відповідно до зазначених підходів у дослідженні у процесі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ більш пильна увага приділяється ЛО з національно-культурним компонентом семантики, оскільки

лексика є основним носієм СКІ.

Як зазначає С. Ніколаєва, знання з ІМ асоціюється із знанням слів, тоді як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання ІМ, а їх формування і є метою навчання лексичного матеріалу [137, С. 92].

Як зазначено у Програмі з англійської мови, структура СКК ввібрала не лише країнознавчі знання, але й уміння розуміти та використовувати в розмовному мовленні лексико-фразеологічні одиниці багаті на фонову СКІ [221].

Отже, вміння використовувати специфічні для певної культури мовні одиниці адекватно ситуації (до яких входять і вміння використовувати ЛО, що містять у собі СКІ) є передумовою формування як комунікативної, так і СКК.

Г. Єлізарова вважає, що для формування навичок і вмінь ефективного спілкування необхідно включити роботу із засвоєння культурного компонента лексичного значення у процес засвоєння іншомовної (англомовної) лексики. На думку вченої, така робота повинна започатковуватися на першому етапі – на етапі презентації того, що словникові дефініції носять обмежений характер, а культурно-зумовлений компонент значення того чи того слова необхідно шукати в системі цінностей, в образі життя, у моделях поведінки носіїв англомовних культур [81, С. 69].

Отже, з метою формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ необхідно сформувати знання, навички і вміння, пов’язані з лексичним пластом англійської мови, як-от:

- знання: про відношення еквівалентності та безеквівалентності між одиницями української та англійської мов; ЛО з національно-культурним компонентом семантики, фразеологічних одиниць, мовних афоризмів, ФТ; відповідностей між мовними одиницями української та англійської мов; жанрів АФ; джерел СКІ;

- навички: розпізнавання та вживання навчально-мовленнєвих одиниць з соціокультурним компонентом; коректного використання безеквівалентної та фонові лексики під час конструювання мовленнєвого акту;

- вміння: використовувати навчально-мовленнєві одиниці з соціокультурним компонентом у міжкультурному спілкуванні.

Схарактеризуємо критерії відбору навчального матеріалу. Під критеріями розуміємо ознаки, на основі яких відбувається визначення або класифікація чого-небудь; міру судження, оцінку будь-якого явища [99, С. 67].

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [86] і враховуючи специфіку нашої роботи, було обрано такі критерії: соціокультурна спрямованість і автентичність навчального матеріалу, наявність фольклорного жанру/мотивів/елементів, наповненість навчального матеріалу ЛО із соціокультурним компонентом, пізнавальна цінність та інформативність матеріалів, посильність і доступність, відповідність Програмі викладання ІМ для мовних спеціальностей.

Планування роботи саме з автентичними текстами зумовлюється тим, що студентам мовних спеціальностей за профілем навчання необхідно вивчати тексти, створені саме носіями мови для певних соціальних і культурологічних потреб того мовленнєвого середовища, в якому вони виникли [79, С. 420]. У свою чергу, ФТ є різновидом автентичних текстів і відображають культуру, традиції та побут носіїв мови, що вивчається. ФТ характеризуються значним потенціалом у плані розуміння світосприйняття і вербального менталітету нації. Завдяки мовним засобам фольклору відбивається мовна картина світу країни. Критерій наявності фольклорного жанру / мотивів / елементів у навчальному матеріалі передбачав відбір найбільш доцільних фольклорних жанрів, форм, тем, мотивів, образів, тобто реальних зразків АФ з метою ознайомлення і досконалого вивчення англійської фольклористики. Стосовно критерію наповненості навчального матеріалу лексикою з соціокультурним компонентом, увага акцентувалась на навчально-мовленнєвих одиницях з соціокультурним компонентом, а саме: 1) ЛО з національно-культурним компонентом семантики; 2) фразеологічних одиницях; 3) мовних афоризмах; 4) фольклорному тексті. За критерієм пізнавальна цінність та інформативність матеріалів відбиралися ФТ, які найбільш повно відбивали англійську культуру та містили чималу кількість СКІ про особливості культурно-обумовленої поведінки, задовольняли потреби студентів у пізнанні нового,

вивченні особливостей світосприйняття інших людей, містили цікаву інформацію про життя в іншій країні та мали практичну цінність з огляду на інформацію, що може допомогти в реальних ситуаціях спілкування з іноземцями. Критерій посильності та доступності навчального матеріалу передбачав використання автентичних текстів, які були б релевантні рівню володіння англійською мовою студентів 1-2 курсів і враховував можливості студентів для засвоєння відібраного матеріалу. Студенти спочатку знайомилися з більш простими жанрами АФ (дитячими віршами, скоромовками, лічилками, лімериками, загадками, прислів'ями та приказками) і поступово долучались до більш складних жанрів (казок, легенд, міфів, балад, пісень, забобонів, традицій, свят). Щодо відповідності Програмі з англійської мови відбір мовного матеріалу здійснювався з урахуванням тем, рекомендованих чинною програмою.

Розглянемо мовний матеріал. Мовний матеріал було відібрано зі збірок АФ, а саме: «Англійські пісеньки, лічилки, дражнилки. Вірші Матінки Гуски. Mother Goose Nursery Rhymes», «Збірка англійського поетичного фольклору», «300 загадок англійською мовою для школярів», «Англійські прислів'я та приказки і їх російські відповідники», «555 англійських прислів'їв та приказок», «English Fairy Tales», «Folklore, Myths, and Legends», «Popular Romances of the West of England», «The Mabinogion», «The English and Scottish Popular Ballads».

Крім того, автентичні матеріали добирались, і зі спеціальних освітніх Інтернет-сайтів: Nursery Rhymes – lyrics and origins! - http://www.famousquotes.me.uk/nursery_rhymes/nursery_rhymes_index.htm, Nursery Rhymes – lyrics, origins and history! – <http://www.rhymes.org.uk/>, Learn English Kids / British Council - <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/tongue-twisters>, Languages from the cradle – <http://lullabies-of-europe.org/UK/UKLullabies/UKUKlullabies.htm>, Mother Goose – <http://www3.amherst.edu/~rjyanco94/literature/mothergoose/rhymes/menu.html?pagewanted=all>, Sacred Texts – <http://www.sacred-texts.com/neu/index.htm>, Folk Music of England, Scotland, Ireland, Wales and America - <http://www.contemplator.com/folk.html#nocat>.

Стосовно обсягу та складу відібраного матеріалу варто зазначити таке.

Для роботи зі студентами було відібрано дитячі вірші (80), прислів'я і приказки за темами Програми (150), загадки (40), лімерики (40), міфи (5), легенди (9), казки (7), балади (6), народні пісні (16), а також забобони, традиції, звичаї, свята, кількість яких варіювалася залежно від теми заняття від одного до п'яти.

З дитячими віршами, загадками, лімериками, прислів'ями та приказками студенти знайомилися на 1 курсі навчання у першому семестрі, оскільки ці види ФТ є більш простими для сприймання студентами та виступають підґрунтям для вивчення більш складних за обсягом та розумінням ФТ. На нашу думку, їх доцільно використовувати на заняттях з практичної фонетики для тренування правильної вимови та практичної граматики для більш досконалого вивчення граматичних конструкцій, а також на заняттях із ПУПМ для осмислення і запам'ятовування стандартної форми ФТ малих жанрів, розуміння їх моралі і ситуацій, де вони є доречними, для розпізнавання смислу і натяку на певну СКІ, що міститься в них. У другому семестрі 1 курсу студентам пропонувалися більш складні фольклорні жанри: казки та легенди, які використовувались як навчальний матеріал на заняттях із ПУПМ та домашнього читання, а на заняттях з практичної фонетики студенти знайомились з фольклорними піснями. У третьому семестрі студентів продовжували знайомити із народними британськими казками та легендами, а також з міфами, баладами і народними піснями, робота з якими продовжувалась і протягом 4 семестру. Ознайомлення студентів із народними традиціями та звичаями, забобонами та святами проводили впродовж усього періоду навчання за темами, які вивчаються за планом.

Організація навчального процесу відбувалася згідно з певними принципами. Під принципами навчання розуміють вихідні положення, які визначають різні аспекти навчання – зміст, методи, засоби, форми [163, С. 93]. Навчання ІМ здійснювалося на основі співвідношення психологічних, лінгвістичних, дидактичних і методичних принципів. Сьогодні, не існує єдиної думки, щодо того, яких саме принципів необхідно дотримуватись під час навчання ІМ. Різні методисти виділяють різні принципи і різну їх кількість.

Нами було виокремлено певні принципи навчання дотично теми нашої роботи. Дидактичний аспект формування СКК студентів мовних спеціальностей

засобами АФ знаходить своє відображення в урахуванні певної сукупності взаємопов'язаних дидактичних принципів, що відображають загальні вимоги до формування змісту освіти й організації навчально-виховного процесу – як у цілому, так і в окремих його ланках [163, С. 95]. Це такі принципи, як-от: свідомості, активності, доступності і посильності, міжкультурної взаємодії. Саме означені принципи були використані в організації експериментальної роботи.

Розглянемо їх більш докладно. Провідні методисти (С. Ніколаєва, Ф. Рабінович, Г. Рогова, Т. Сахарова, А. Щукін) вважають, що одним із головних дидактичних принципів у методиці навчання ІМ є принцип свідомості. Значущість цього принципу підтверджують і такі вчені, як Н. Гальскова і Н. Гез. На їхню думку, глибинну основу взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку складають уміння свідомо користуватися мовою, що вивчається, як засобом спілкування, самовираження і знання найважливіших підсистем мови, що вивчається [66, С. 144]. Г. Рогова зазначає, що свідомість відіграє важливу роль в оволодінні ІМ, дає можливість підвищувати інтелектуальний потенціал цього навчального предмета і полягає в навчанні виражати думки новою для учнів мовою [187, С. 47]. Оскільки метою навчання ІМ є оволодіння спілкуванням іноземною мовою, то реалізація принципу свідомості передбачає розуміння тими, хто навчається, змісту іноземного мовлення, усвідомлення одиниць, з яких воно складається, та способів користування цими одиницями [245, С. 153]. Г. Рогова стверджує, що принцип свідомості передбачає відбір змістовно цінного для навчання матеріалу та забезпечує розвиток пізнавальних здібностей. Цей принцип забезпечує цілеспрямоване сприймання і осмислення явищ, що вивчаються, їх творчу переробку в ході виконання мовленнєвих дій: від усвідомленого оволодіння дією до автоматизованого його виконання; від формування окремих компонентів діяльності до їх об'єднання [187, С. 47]. Л. Панова зауважує, що при формуванні вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності принцип свідомості полягає в тому, щоб студенти добре усвідомлювали зміст мовних зразків, які вони конструюють, та глибоко розуміли зміст текстів на слух або при читанні [166, С. 12], [138, С. 66].

Враховуючи цей принцип, намагались впроваджувати у процес навчання

пізнавальні, цікаві, інформативні тексти для роботи на заняттях. ФТ відповідають саме таким вимогам і, на нашу думку, доречно підходять для того, щоб вводити читача у світ нової для них культури, знайомити з побутом, віруваннями, звичаями, традиціями, фактами з історії країни, мова якої вивчається.

Під принципом активності розуміють мовленнєву активність студентів у ході заняття, що передбачає напруженість психічних процесів, спрямованих на увагу, мислення, пам'ять, формування і формулювання думок засобами мови, що вивчається. Знання, уміння, навички формуються у процесі активної розумової роботи [245, С. 155]. Мовленнєва активність забезпечується цікавими ситуаціями мовлення, які схожі із ситуаціями реального мовленнєвого спілкування. Мовлення студентів у цих ситуаціях переконує їх, що вони дійсно оволодівають ІМ як засобом спілкування [138, С. 67]. Беручи до уваги СКК, то під час занять обговорювались відмінні та схожі риси між святами, звичаями, традиціями мови, яка вивчається, та рідної мови. Цей процес сприяв як активній роботі студентів під час заняття, так і розвитку мовленнєвих умінь.

Принцип активності стосується і діяльності викладача, оскільки він передбачає постійний пошук прийомів навчання, вправ, які б викликали активність студентів протягом усього заняття [166, С. 13]. Постійно змінюючи режими роботи на занятті, викладач створює сприятливі умови для позитивної емоційної атмосфери та запобігає втомлюваності студентів, активізує їх інтенсивну розумову діяльність [138, С. 67]. Тому вважалось доречним використання такого фольклорного матеріалу, як загадки, скоромовки, вірші, прислів'я та приказки під час занять як засобів, що полегшують процес засвоєння ІМ та доводять до автоматизму вживання певних мовленнєвих структур та конструкцій.

Отже, у процесі дослідження реалізувався принцип активності в таких напрямках: в інтенсифікації іншомовної навчальної діяльності студентів мовних спеціальностей; у використанні СКІ для розвитку мовленнєвих умінь студентів; використанні різноманітних прийомів навчання щодо формування СКК засобами АФ протягом заняття.

Згідно з принципом доступності і посильності матеріал обирався з урахуванням вікових та інтелектуальних можливостей тих, хто вивчає ІМ, тобто,

враховувався рівень володіння студентами мовних факультетів ІМ. Засвоєння матеріалу не повинно викликати непереборних труднощів, оскільки недотримання цього принципу веде до перевантаження і втрати інтересу до вивчення ІМ. Отже, доступність забезпечувалась як самим матеріалом, так і методикою роботи з ним. За Р. Мартиноювою, навчання буде доступним, якщо: а) презентація матеріалу здійснюватиметься в умовах активізації якомога більшої кількості аналізаторів (слухового, мовленнєво-рухового, зорового, моторно-рухового), оскільки більшість людей має змішаний тип пам'яті; б) пояснення виконуватиметься чітко і логічно у взаємозв'язку з раніше вивченим матеріалом і в зіставленні з ним, з достатньою кількістю прикладів, оскільки все це забезпечує осмислення; в) організація тренування передбачатиме участь кожного студента в ньому; г) контроль результатів навчання має здійснюватися після кожного виду роботи. Контроль слід організовувати таким чином, щоб кожний наступний матеріал містив матеріал попередній, що спонукатиме студентів до постійного повторення вивченого і не допускати його забування; д) коригування помилкових результатів має бути таким, щоб студенти самі виправляли підкреслені (а не виправлені) викладачем помилки. Вчена слушно зауважує, що застосування цих положень зробить навчальний процес цілком доступним [134, С. 63].

Посильність припускає дотримання певних вимог до об'єму матеріалу, що вводиться, темпу просування за навчальною програмою [245, С. 157]. На посильність виконання завдань з ІМ можуть впливати обсяг матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь студентів тим, які необхідні для виконання завдань. Посильність означає відповідність рівня готовності студентів виконати завдання відповідно до ступеня складності цього завдання [137, С. 49]. Тому вивчення англomовного фольклорного матеріалу починали з більш простих форм фольклору (форм малих жанрів – дитячі римовані вірші, загадки, лімерики, прислів'я та приказки), і в процесі навчання поступово переходили до більш складних і об'ємних форм фольклорних жанрів (казок, легенд, міфів, пісень та балад).

Значущим для дослідження є принцип міжкультурної взаємодії, який припускає таку організацію навчально-виховного процесу, за якою враховуються

національно-культурні особливості в умовах міжкультурної взаємодії з носіями мови. Як зазначає А. Щукін, національно-культурна специфіка поведінки іноземців різноманітна і відрізняється різними стилями. На ефективність процесу навчання впливають етнічні стереотипи (узагальнені уявлення про представників різних етнічних груп), що складаються у процесі навчання [245, С. 160]. Учений вказує на необхідність вивчення і враховування національно-культурних особливостей представників інших культур, які зумовлені наявними в їх країнах традиціями і особливостями поведінки, а також особливостями викладання різних дисциплін. Враховування принципу міжкультурної взаємодії сприяло формуванню міжкультурної компетенції, рівень якої дозволяє судити про досягнення студентів оволодінням ІМ на соціокультурному рівні і їх здатності вирішувати в мові екстралінгвістичні завдання, які стають можливими в результаті: 1) набуття знань про мовну картину світу, що забезпечує можливість її описати і висловити своє ставлення до неї засобами мови, що вивчається; 2) оволодіння фоновими знаннями зі сфери життя носіїв мови, що проявляється в процесі спілкування у вигляді смислових асоціацій і коннотацій і забезпечує нормативність мовленнєвого спілкування в умовах міжкультурної взаємодії; 3) розширення загального світогляду, тобто знання імен, назв, дат і подій, що забезпечують ефективність спілкування в новому мовленнєвому середовищі [245, С. 160].

Виходячи з проблеми дослідження, серед методичних принципів навчання було виокремлено ті, які найбільше відображали специфіку формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, а саме: принцип комунікативної спрямованості, взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, апроксимації, автентичності, взаємопов'язаного вивчення рідної культури і культури країни, мова якої вивчається.

Згідно принципу комунікативної спрямованості навчального процесу у навчанні ІМ навчальна діяльність відбувалась у формі спілкування. Як слушно зауважує Л. Панова, цей принцип передбачає моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування з метою мотивації студентів. Учена зазначає, якщо усвідомлення мовного матеріалу відбувається з урахуванням загального комунікативного завдання, воно є ефективнішим і сприяє переходу мовних засобів

на підсвідомі рівні, а процес навчання стає привабливішим [138, С. 73].

Учені (Н. Гез, М. Ляховицький, О. Мироллюбов) вважають, що згідно цього принципу необхідно в досить великому об'ємі виконувати мовленнєві (комунікативні) вправи, що, у свою чергу, призводить до формування практичних умінь і навичок у цій сфері. Учені стверджують, що багаторазове виконання мовленнєвих вправ є вирішальним чинником практичного володіння ІМ. На їхню думку, навіть робота з оволодіння мовним матеріалом (фонетикою, лексикою, граматику) повинна завершуватися демонстрацією того, як цей матеріал використовується в спілкуванні ІМ [139, С. 64]. Принцип комунікативності зумовлює добір мовного та мовленнєвого матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання. Як зазначають учені (Ф. Рабинович, Г. Рогова, Т. Сахарова), оволодіння комунікативною функцією мови, що вивчається, можливо на основі автентичного звукового та друкованого матеріалу, який є необхідним для спілкування і стимулює його [187, С. 43]. За С. Ніколаєвою, принцип взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності дозволяє найефективніше забезпечити навчання іншомовного спілкування, оскільки паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення у комплексі [137, С. 52]. Н. Гальскова і Н. Гез стверджують, що при паралельному навчанні різних видів мовленнєвої діяльності відбувається опора на всі види почуттів (зорові, слухові, мовленнєво-моторні і моторні), і кожен вид мовленнєвої діяльності виступає не лише як мета навчання, але і як засіб, що сприяє формуванню інших видів мовленнєвої діяльності (це позитивно позначається на процесах засвоєння змісту навчання ІМ) [66, С. 152].

Отже, всі види мовленнєвої діяльності розглядаються як взаємозв'язані частини мовленнєвої практики і цей факт необхідно використовували у процесі формування як комунікативної, так і її складової – СКК.

У процесі експериментального навчання було також враховано принцип апроксимації. Згідно цього принципу під час оцінювання мовленнєвої діяльності можна ігнорували помилки, які не впливали на смисл висловлювання, що, у свою чергу, сприяло підвищенню мовленнєвої активності студентів. Учені (І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова) зауважують, що

терпимість учителя до помилок знімає мовні бар'єри, підвищує мовленнєву активність і робить спілкування більш розкутим [138, С. 76].

У роботі враховувався принцип автентичності, який передбачає відбір текстових матеріалів, які передусім використовуються в тих країнах, у яких вони були створені для людей, що розмовляють мовою цієї країни [245]. Робота з автентичними текстами сприяє формуванню СКК студентів мовних спеціальностей, оскільки ці тексти відрізняються природністю вживання лексичних і граматичних форм; характеризуються ситуативною адекватністю використовуваних мовних засобів (зміст автентичного тексту представлено словниковим запасом, до якого входять найбільш комунікативно-значущі ЛО, характерні для типових ситуацій спілкування); викликають у студентів зацікавленість та підвищують мотивацію до вивчення мови, характеризуються інформативністю та відображенням національно-культурної специфіки Великої Британії [245, С. 57].

Принцип взаємопов'язаного вивчення рідної культури і культури країни, мова якої вивчається, спрямовано на вивчення та порівняння спільних і відмінних рис у цих культурах. У рамках власної культури створюється міцна ілюзія свого бачення світу, способу життя, свого менталітету [218, С. 86]. Незнання та нерозуміння відмінностей між культурами веде до конфлікту культур. Як зазначає С. Тер-Мінасова, культурні помилки зазвичай сприймаються більш болісно, ніж помилки мовленнєві, і справляють дуже негативне враження [218, С. 49]. Вчена зауважує, що найвиразніше конфлікт культур проявляється в лексиці, оскільки саме ця частина мови має через лексичне значення прямий і безпосередній вихід у реальний світ, у позамовну реальність. Вживаючи нове іншомовне слово, еквівалент рідного, слід бути дуже обережним, оскільки за словом стоїть поняття, за поняттям – предмет або явище реальності іншомовного світу. У цьому зв'язку в дослідженні особлива увага зверталась на слововживання. Ми враховували, що саме у процесі мовлення особливо гостро постає проблема культурного бар'єру, наявності культурних фонових знань про світ мови, що вивчається. Для того, щоб не тільки розпізнати значення слова в тексті, який було створено кимось, а самому створити цей текст, треба знати не лише власне значення слова, але і якомога більше про те, що стоїть за словом, про предмет-поняття (thing meant), про його місце і функції у тому світі, де

ця мова використовується як реальний засіб спілкування [218, С. 49].

Отже, принцип взаємопов'язаного вивчення рідної культури і культури країни, мова якої вивчається, сприяє не тільки кращому розумінню менталітету носіїв мови та їх моделей поведінки, а й веде до розуміння, які мовні засоби доцільно використовувати в тій чи тій ситуації спілкування.

Щодо лінгвістичних принципів навчання, то важливим для дослідження є застосування такого лінгвістичного принципу, як принцип концентризму. Він передбачає багаторазове звернення до вже вивченого матеріалу з поступовим його поглибленням і розширенням. Дотримання цього принципу зумовлює: а) комунікативність і високу вмотивованість навчання завдяки можливості брати участь у мовленнєвому спілкуванні вже на ранніх стадіях навчання; б) доступність, оскільки розташування матеріалу забезпечує перехід «від легкого до важкого», «від вже засвоєного до нового»; в) достатність для побудови висловлювання в межах тем і ситуацій, що становлять зміст навчання; г) відкритість, тобто можливість розширення раніше вивченого матеріалу відповідно до змісту уроку [245, С. 161].

Стосовно психологічних принципів навчання, то найбільш важливими для дослідження є принципи мотивації та поетапного формування знань, навичок, умінь.

Принципу мотивації надавалось особливої уваги, оскільки оволодіння ІМ буде малоефективним без урахування інтересів студентів, їхніх вікових особливостей, мотивів навчання, а також цілеспрямованого впливу на мотиваційно-спонукальну сферу діяльності студентів, яка і визначає їхню мовленнєву поведінку. Мотивація є рушійною силою будь-якої людської діяльності, вона значною мірою зумовлює якість оволодіння іншомовною діяльністю та викликає цілеспрямовану активність. А. Щукін зазначає, що мотивація залежить не лише від довкілля (викладача, навчальної групи, оточення), вона також зумовлюється значущістю інформації про країну, культуру, історію країни, мова якої вивчається, важливістю мови для реалізації потреб у спілкуванні [245, С. 164].

Принцип поетапного формування знань, навичок, умінь визначав динаміку зміни структури мовленнєвої діяльності у процесі навчання.

Результатом навчання за цим принципом є розвиток комунікативної компетенції, до складу якої входить СКК. При реалізації зазначеного принципу виокремлюють три етапи формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ: 1) сприймання студентами ЛО з національно-культурним компонентом семантики, 2) осмислення студентами ЛО з національно-культурним компонентом семантики, 3) запам'ятовування лінгвістичної форми ЛО з національно-культурним компонентом семантики, 4) застосування ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

Всі розглянуті принципи у процесі навчання взаємодіють, доповнюють один одного і функціонують як цілісна система.

Завершуючи, можемо відзначити, що на основі проведеного відбору змісту навчання із його складових виявилася можливість розробки лінгводидактичної моделі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

2.2. Лінгводидактична модель формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

З урахуванням теоретичних позицій дослідження було розроблено лінгводидактичну модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Під моделлю розуміємо спрощений мисленнєвий або знаковий образ будь-якого об'єкта або системи об'єктів, що використовується як їх «замінник» або засіб оперування (в тому числі і навчання) [1].

Розроблена лінгводидактична модель дає змогу наочно представити навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого результату – формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Важливим у поданій моделі є урахування специфіки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, яка полягає в навчанні ІМ як спеціальності.

Реалізацію моделі передбачено на 1-2 курсах факультетів іноземних мов. Лінгводидактична модель **формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору** обіймає такі етапи: пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний та професійно-творчий.

Графічна модифікація моделі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ представлена в поданій нижче схемі (див. схему 2.2.).

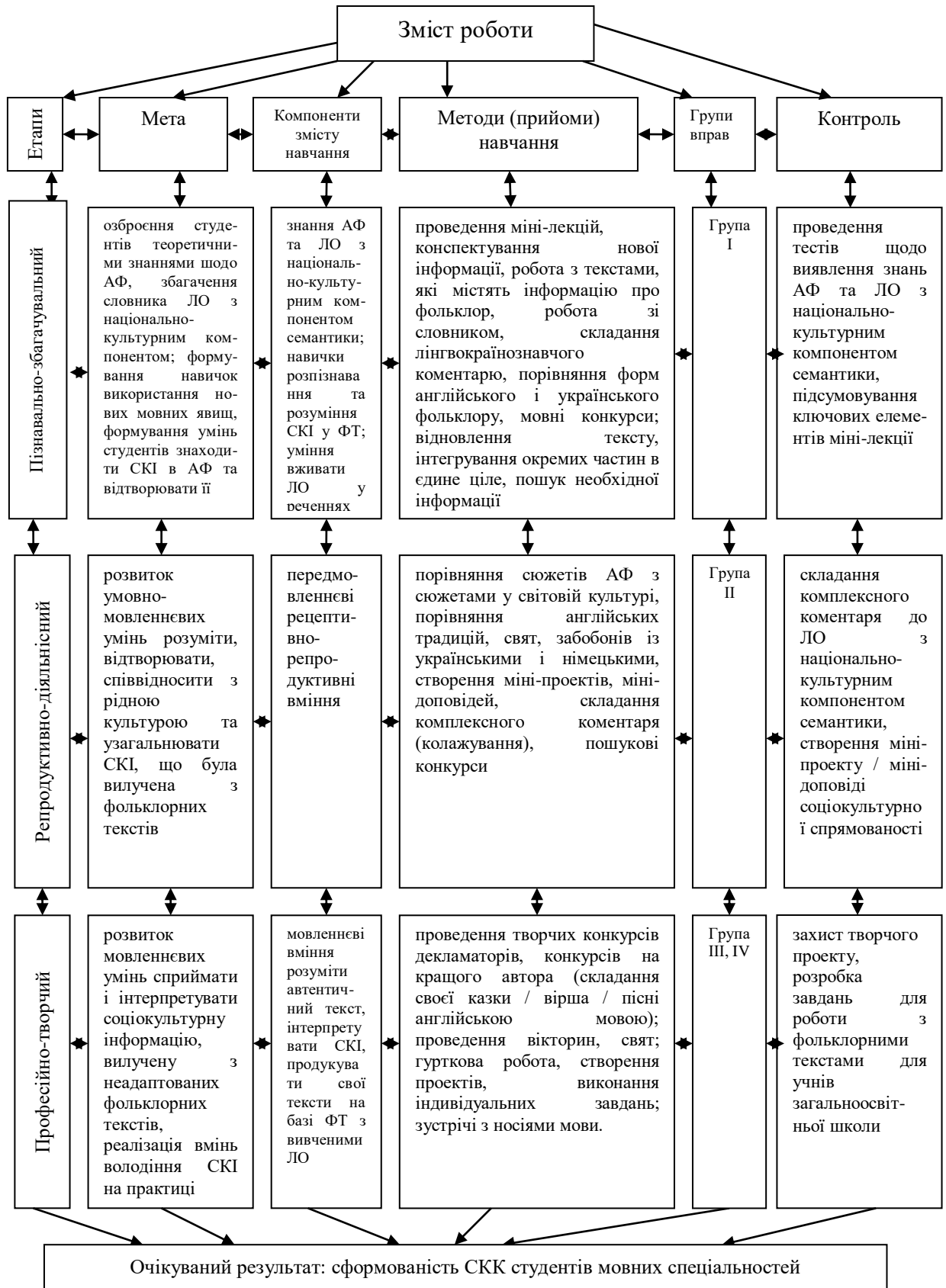


Схема 2.2. Лінгводидактична модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

Формування СКК студентів мовних спеціальностей проходило відповідно до основних рівнів засвоєння фольклорного матеріалу, сутність яких було описано в параграфі 2.1.

Експериментальне навчання, спрямоване на формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, передбачало реалізацію міжпредметних зв'язків і проводилося на заняттях з таких дисциплін: «ПУПМ», «Практична фонетика англійської мови», «Практична граматики англійської мови», «Країнознавство Великобританії», «Німецька мова як друга іноземна». ПУПМ виступала стрижневою дисципліною, проте у процесі експериментального навчання були задіяні й вищезначені дисципліни. Робота з ознайомлення із фольклорним матеріалом та його опрацювання здійснювалося з урахуванням складності фольклорних текстів.

Метою першого – пізнавально-збагачувального етапу було озброєння студентів теоретичними знаннями щодо АФ та збагачення їхнього словника ЛО з національно-культурним компонентом семантики; формування навичок використання нових мовних явищ із тими, що вже були вивченими на рівні словосполучення, речення, понадфразових єдностей; формування умінь знаходити СКІ в АФ та відтворювати її.

Завданнями цього етапу було ознайомлення студентів з поняттям «фольклор», структурою та лінгвістичними особливостями АФ, жанрами АФ; збагачення словника студентів ЛО з національно-культурним компонентом семантики, формування умінь формування умінь студентів розуміти і відтворювати СКІ, вилучену з АФ.

Зазначений етап передбачав використання таких **прийомів навчання**, як: проведення міні-лекцій, конспектування нової інформації, робота з текстами, які містять інформацію про фольклор, робота зі словником, складання лінгвокраїнознавчого коментаря, порівняння форм англійського і українського фольклору, мовні конкурси, відновлення тексту, інтегрування окремих частин в єдине ціле, пошук необхідної інформації. Вправи, що виконувалися на цьому етапі, належали до групи І (вправи на налаштування студентів на тематику заняття, ознайомлення з певним жанром АФ, ЛО з національно-культурним компонентом

семантики у складі фольклорних текстів, розуміння СКІ, що була вилучена з АФ).

Компонентами змісту навчання на першому етапі виступили: теоретичні знання з АФ та ЛО з національно-культурним компонентом семантики; навички розпізнавання та розуміння СКІ у фольклорних текстах; первинні лінгвістичні вміння вживати ЛО з національно-культурним компонентом семантики у реченнях.

Контроль знань включав проведення тестування студентів та переклад ЛО з національно-культурним компонентом семантики, підведення підсумків ключових елементів міні-лекцій.

Міні-лекції проводилися один раз на тиждень на заняттях із ПУМП і включали такі теми: 'English folklore. Structure of English folklore', 'Nursery rhymes', 'Limericks. Riddles. Proverbs and Sayings.', 'Folk tales. Fairy tales', 'Fairies', 'Legends', 'Myths', 'Folk songs. Ballads'. Викладач презентував основну інформацію про фольклор, структуру АФ, жанри АФ. Проведенню міні-лекції передувало знайомство з ЛО, які зустрічаються у міні-лекції і можуть бути незрозумілими для студентів. Викладач презентував нові ЛО з транскрипцією і подавав переклад рідною мовою, студенти проговорювали ЛО декілька разів та занотували інформацію. Подібна робота сприяла кращому розумінню матеріалу, оскільки незнайомі ЛО та конструкції заважають сприйняттю основного матеріалу міні-лекції. Після викладу матеріалу студенти виконували певні вправи або викладач ставив запитання щодо прослуханої міні-лекції, перевіряючи таким чином, як студенти зрозуміли матеріал. Приклади міні-лекцій наведено в додатках (див. дод. Д).

У процесі експериментальної роботи активно впроваджувалися міжпредметні зв'язки. Схарактеризуємо види роботи, які застосовувалися на заняттях із «Практичної фонетики», з урахуванням мети дослідження. Студенти виконували вправи на репродукцію звуків. Сучасні методисти (Ф. Рабінович, Г. Рогова, Т. Сахарова) вважають, що ознайомлення з новим фонетичним явищем насамперед із звуками, має відбуватися у звуковому тексті шляхом наочної демонстрації його особливостей. Текст є природним середовищем для будь-якого мовного явища, у тому числі й фонетичного [187, С. 68]. Згідно з

цією думкою, було використано фольклорний матеріал (дитячі вірші, пісні, загадки, лічилки, прислів'я, приказки) для формування навичок правильної вимови. Проте фольклорний текст є не тільки зразком для навчання правильної вимови, він ще містить матеріал багатий на СКІ. Таким чином, ФТ можна використовувати одночасно і як матеріал для формування правильної звуковимови, і як матеріал для збагачення знань про країну, мова якої вивчається. Зразки вправ див. дод. Е.

У курсі «Практична граматики» студентам пропонувалися вправи із фольклорними текстами на закріплення знань англійської граматики. Зразки вправ див. дод. Е.

На I етапі впроваджували також мовні конкурси / ігри: із загадками (відгадай, підкажи слово), прислів'ями (закінчи фразу, переклади рідною мовою, склади дві частини), скоромовки (хто правильно скаже, хто скоріше скаже), дитячими віршами / лічилками / лімериками / піснями (хто більше наведе прикладів, хто скоріше збере вірш / лічилку / лімерик / пісню з окремих рядків).

Підкреслюючи результати роботи першого етапу, зауважимо, що вони збіглися з очікуваним результатом. Студенти набули знань про АФ, ознайомилися з жанрами та лінгвістичними особливостями АФ, в них поповнився словник ЛО з національно-культурним компонентом семантики, сформувалися уміння розпізнавати та розуміти імпліцитну СКІ, закладену у ФТ. Це дозволило перейти до другого етапу роботи.

Метою другого – репродуктивно-діяльнісного етапу було розвивати умовно-мовленнєві уміння розуміти, відтворювати, співвідносити з рідною культурою та узагальнювати СКІ, що була вилучена з фольклорних текстів. **Завданнями** цього етапу було формування умінь порівнювати англійську культуру з рідною, подальше збагачення словника студентів ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

Зазначений етап передбачав використання таких **прийомів навчання**, як: порівняння сюжетів АФ з сюжетами у світовій культурі, порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими і німецькими, створення міні-проектів, міні-доповідей, складання комплексного коментаря

(колажування), пошукові конкурси.

Компонентами змісту навчання на другому етапі виступили: передмовленнєві рецептивно-репродуктивні вміння: розуміти ФТ, переказувати, аналізувати, порівнювати та продукувати свої міні-тексти із СКІ.

Засобами контролю на другому етапі було складання комплексного коментаря до ЛО з національно-культурним компонентом семантики, створення міні-проекту / міні-доповіді соціокультурної спрямованості. Вправи, що виконувалися на цьому етапі, належали до групи II (вправи на порівняння форм АФ з відповідними формами в українській та світовій культурах; відтворення СКІ).

Серед завдань, що входили до складу другого етапу, були завдання з підготовки і презентації міні-проекту.

Проект – самостійно спланована і реалізована засобами іноземної мови робота, що дозволяє підвищувати активність і самостійність студентів. Під час роботи над проектом студенти використовують різні джерела інформації, вчать мислити творчо, знаходять різноманітні варіанти вирішення задачі. Робота над проектом проходить у три етапи: 1) планування; 2) підготовка та виконання проекту; 3) обговорення і оцінювання проекту.

У роботі проект використовувався не лише з метою ознайомлення з країнознавчою інформацією, а і як засіб контролю СКК студентів. Тому кожен студент виконував свій міні-проект. Студенти працювали над міні-проектами за темами: ‘Christmas’, ‘New Year’, ‘St. Valentine’s Day’, ‘Pancake Day’, ‘Mothering Sunday’, ‘Easter’, ‘April Fool’s Day’, ‘May Day’, ‘Spring Bank Holiday’, ‘The Braemar Gathering’, ‘Halloween’, ‘Guy Fawkes Night (Bonfire Night)’, ‘Remembrance Day’, ‘Engagements and Weddings in Great Britain’, ‘Superstitions’.

У процесі формування СКК використовувався прийом складання коментаря з метою семантизації ЛО з національно-культурним компонентом семантики, вилучених із ФТ. У методиці викладання ІМ виокремлюють три види коментаря: одиничний, системний та комплексний.

Під час навчання студентам пропонували завдання на складання одиничного – лінгвокраїнознавчого коментаря до виділених у ФТ ЛО для семантизації їх основного значення (hillock – /especially British English/ a little

hill; espy – /literary/ to suddenly see someone or something, synonym – spy; Lord's Prayer – the most important prayer of the Christian religion, sundown – /old-fashioned/ sunset; score – /plural/ a group of 20, or about 20, people or things; Uther Pendragon – a king of the ancient Britons and the father of King Arthur in old stories; the Archbishop of Canterbury – the priest who is the leader of the Church of England; Canterbury – a small city in southeast England which is famous for its 11th century cathedral, the main church of the Church of England).

За допомогою системного коментаря розкривалися значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям. Наприклад, родові поняття – Holiday. Студентам пропонували розкрити такі видові поняття, як Christmas Day, New Year's Day, Candlemas, Easter, Pentecost та вказати, коли святкують ці свята.

Прийом складання комплексного коментаря або колажування використовувався для семантизації тематичної лексики. У дослідженні складання комплексного коментаря проводилося на рівні застосування соціокультурного матеріалу. Складання або заповнення колажу пропонувалося з метою чіткого усвідомлення певної теми / ФТ та в якості опори для розповіді / доповіді за заданою темою.

У курсі «Країнознавство Великобританії» студенти ознайомлювалися з фольклорними матеріалами, що несуть у собі інформацію, пов'язану з історією та традиціями Великобританії. Наприклад, з історію стародавнього Лондонського мосту Тауеру, Букінгемського палацу. Зазначимо, що певну СКІ за цими темами можна знайти не тільки у прозових текстах, а й у поетичних. Наприклад, у дитячій пісні 'London bridge is falling down'.

Під час опрацювання теми «Свята» студентам було запропоновано ознайомитися з традиційною піснею – Auld Lang Syne, яку співають у Новорічну ніч усі мешканці Великобританії. Пісня відома у багатьох країнах, проте особливої популярності вона набула в англомовних країнах.

Також студентам для опрацювання пропонувалися певні ФТ про традиції, свята та забобони, відібрані викладачем, з метою ознайомлення з культурою Великобританії та порівняння їх із власною культурою.

Для такої дисципліни як «Домашнє читання» студентам пропонувався

фольклорний матеріал з вже опрацьованих фольклорних жанрів з метою збагачення студентів соціокультурними знаннями. Студенти самостійно опрацьовували тексти і виконували запропоновані справи (див. дод. К). На заняттях проводилася перевірка розуміння прочитаних текстів. Студентам пропонувалися: 1) казки – The Three Heads of the Well, The Well of the World's End, Mr Miacca; 2) легенди – The Sword Excalibur, The Passing of Merlin, How Morgan le Fay Tried to Kill King Arthur; 3) балади – Edward, Mermaid, The Queen of Scotland, Barbara Allen.

На II етапі самостійна робота студентів була спрямована на пошук фольклорного матеріалу в мережі Internet та довідковій літературі за темами, що вивчаються. Студенти здійснювали пошук фольклорного матеріалу з метою порівняння спільних та відмінних рис українського, англійського і німецького фольклору, сюжетів АПрФ із сюжетами у світовій культурі, аспектів іноземної культури (традицій, свят, забобонів) з рідною. Наприклад, студентів знайомили зі святами у Великобританії (public holidays), надавалася інформація про поняття «public holidays», кількість таких свят, їх перелік. Студенти повинні були порахувати кількість свят, які є вихідними днями на Україні, порівняти, чи збігаються ці свята із святами у Великобританії, знайти спільні та відмінні риси у тих свят, що святкуються в обох країнах.

Отримана інформація застосовувалася для підготовки доповідей і проектів або в пошукових конкурсах. Наприклад, при підготовці пошукового конкурсу 'Public Holidays' студентам пропонували знайти матеріал і підготувати міні-довідки про ті свята, що не співпадають у двох культурах.

Для проведення пошукових конкурсів студентам потрібно було знайти фольклорні матеріали (загадки, лічилки, скоромовки, лімерики, вірші) та цікаві факти із історії Великобританії і України. Студентів розподіляли на дві групи, виграла та група студентів, яка знайшла більшу кількість фольклорних матеріалів за темою. Наведемо приклади: а) студентам пропонували ФТ із рідної культури і давали завдання знайти ФТ із подібним сюжетом в АФ. Наприклад, до казки «Царівна-жаба» необхідно було знайти англійську казку з подібним сюжетом; б) студентам пропонували знайти інформацію про таких фольклорних персонажів, як: Father Christmas / Santa Claus / Saint Nicholas /

Father Frost; порівняти двох фольклорних героїв Робін Гуда та Іллю Муромця.

На II етапі проводився контроль знань студентів, який включав складання комплексного коментаря до ЛО з національно-культурним компонентом семантики, створення міні-проекту / міні-доповіді соціокультурної спрямованості.

Після проведення другого етапу експериментальної роботи зазначимо, що у студентів було поглиблено вміння розуміти СКІ із ФТ, сформовано вміння відтворювати її та порівнювати англійську культуру з рідною. Це підтверджує ефективність проведеної роботи та дозволяє дійти висновку про необхідність її продовження.

Метою третього – професійно-творчого – етапу було розвивати мовленнєві уміння сприймати й інтерпретувати СКІ, вилучену з неадаптованих фольклорних текстів, реалізовувати набуті вміння володіти СКІ на практиці. **Завданнями** цього етапу було: систематизація знань студентів щодо АФ, стимулювання творчого підходу до роботи з фольклорними матеріалами, удосконалення умінь розуміння СКІ у ФТ; формування уміння добирати фольклорний матеріал за темами шкільної програми, розробляти завдання та адаптувати фольклорний матеріал у залежності від віку учнів, складати міні-словники мовного матеріалу АФ для учнів певного віку, створювати вербально-графічну наочність для подальшого її використання в якості опори, складати тести для перевірки розуміння вивченого фольклорного матеріалу, порівнювати сюжети АФ з сюжетами українського фольклору, препарувати ФТ для драматизації у класі.

Зазначений етап передбачав використання таких **прийомів навчання**, як: проведення творчих конкурсів декламаторів, конкурсів на кращого автора (складання своєї казки / вірша / пісні англійською мовою); проведення вікторин, свят; гурткова робота, створення проектів, виконання індивідуальних завдань; зустрічі з носіями мови. Вправи, які запроваджувалися на цьому етапі, відносилися до III групи (активізація та закріплення соціокультурного матеріалу: вправи на самостійний пошук фольклорного матеріалу за темою заняття; складання комплексного коментаря (колажу) / проекту / словника для окремого ФТ; порівняння СКІ, вилученої із англійських ФТ із подібною інформацією у рідній культурі; характеристику фольклорних жанрів; етимологічне дослідження

прислів'їв; дослідження походжень англійських свят / традицій; висловлювання власної думки з опорою на ключові слова / ФТ; презентацію нового фольклорного матеріалу / проекту) і IV групи (професійно-зорієнтовані вправи: добір фольклорного матеріалу за темами шкільної програми та розробка завдань для учнів: початкової, основної, старшої школи; адаптація матеріалу залежно від віку учнів; складання міні-словників мовного матеріалу АФ для учнів певного віку; створення вербально-графічної наочності як опори для кращого засвоєння учнями СКІ; складання тесту для контролю розуміння вивченого фольклорного матеріалу; порівняння сюжетів АФ з українським; препарування ФТ для драматизації учнями).

Компонентами змісту навчання на третьому етапі виступили: мовленнєві вміння розуміти автентичний фольклорний текст, інтерпретувати СКІ, продукувати свої тексти на базі фольклорних текстів з вивченими ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

Засобами контролю на третьому етапі виступали: захист творчого проекту; розробка завдань для роботи з фольклорними текстами для учнів загальноосвітньої школи. Наприкінці вивченої теми студентам необхідно було представити індивідуальне завдання на розробку одного з видів професійно-орієнтованих вправ для учнів певного віку.

Для досягнення мети професійно-творчого етапу було розроблено методичні рекомендації для студентів з підготовки професійно-орієнтованих вправ. Приклади вправ та рекомендації було подано в розділі 2.3.

На третьому етапі студенти готували та презентували інформаційно-дослідницькі проекти за такими темами: 'Nursery Rhymes, Limericks, Riddles, Proverbs and Sayings', 'Folk tales, Fairy tales, Legends, Myths', 'Folk Songs, Ballads', 'Fairies in Great Britain', 'Holidays. Customs and Traditions. Superstitions'. Робота над проектом розподілялася між усіма студентами групи. Під час презентації проекту кожен студент представляв тільки ту частину роботи, яку він виконував самостійно.

Наведемо структуру проекту «Британський поетичний фольклор».

I. Підготовчий етап. 1. Ініціація ідеї проекту викладачем. 2. Обговорення ідеї проекту в студентському колективі.

II. Основний етап. 1. Обговорення послідовності та термінів виконання проекту. 2. Планування самостійної роботи і роботи в групах. 3. Практична діяльність студентів щодо створення проекту: написання доповідей, коректування, внесення виправлень і т. ін. 4. Консультація і координація роботи студентів викладачем.

III. Завершальний етап. 1. Вироблення і обговорення критеріїв оцінки представлених проектів. 2. Презентація проекту: студенти представляють слухачам свої доповіді. 3. Оцінка робіт і визначення кращих матеріалів.

Упродовж усього періоду експериментального навчання функціонував гурток англійської мови 'English speaking club' для тих, хто цікавився АФ. На заняттях закріплювалися і удосконалювалися знання АФ: студенти читали ФТ; готували їх для декламації і переказу; готували міні-презентації в програмі Power Point; обговорювали ФТ, свята, традиції, церемонії; порівнювали їх із рідною культурою; проводили вікторини і конкурси на кращого знавця АФ. План роботи гуртка див. в дод. Л.

Під час проведення вікторини учасники розподілялися на команди. Перемогу одержувала та команда, яка надавала більшу кількість правильних відповідей. Наводимо приклад вікторини на кращого знавця АФ за темою 'Easter in Britain' (див. дод. М).

У межах роботи гуртка проводилися конкурси на кращого декламатора / «автора». Студенти знаходили цікаві ФТ за темою заняття та виразно представляли їх, писали власні вірші / лімерики / загадки / казки / пісні англійською мовою і представляли їх в аудиторії.

На цьому етапі організовувалися святкування британських народних свят. Сценарії таких заходів було розроблено з урахуванням завдань експериментального дослідження щодо формування СКК студентів мовних спеціальностей. Сценарій свята 'Christmas', який проводився наприкінці першого семестру II курсу навчання, подано в дод. Н.

На третьому етапі проводилися зустрічі студентів з носіями мови. Два рази на семестр на заняття запрошувалися носії мови (англійці, американці): Mark Mailer (Managing Director of London School of English), Graham Jones (Director of

London School of English), Michael Hudson (Academic Manager of London School of English), які розповідали про традиції своєї країни, народні прикмети, свята; знайомили студентів з легендами та міфами, презентували збірники ФТ, спілкувалися зі студентами.

Після проведення третього, професійно-творчого етапу, спостерігаємо суттєве зростання вмінь володіння СКІ та систематизацію знань щодо АФ; також у студентів було сформовано професійно-орієнтовані вміння роботи з фольклорним матеріалом задля його препарування в шкільних умовах: добирати матеріал за темами шкільної програми, адаптувати його в залежності від віку учнів та розробляти на його основі завдання.

2.3 Система вправ з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі, створення якої передбачає розгляд певних передумов – вимог до вправ та критеріїв їх класифікації. Система вправ є головним чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху в оволодінні мовою.

При розробці системи вправ з формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ було враховано визначені в попередньому розділі: 1) сутність феномена «соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору»; 2) жанри та лінгвістичні особливості ФТ; 3) дидактичні, методичні, лінгвістичні та психологічні принципи, які виступили підґрунтям для функціонування системи вправ; 4) критерії відбору навчального матеріалу; 5) виокремлені знання, навички та вміння. Перш ніж розглянути сутність запропонованої системи вправ, визначимо поняття «вправа», «система» і «система вправ».

За словниковими джерелами, термін «вправа» визначають як: 1) структурну одиницю методичної організації навчального матеріалу, яка використовується в навчальному процесі [1]; 2) повторне виконання дії з метою її засвоєння [99, С. 361], [70, С. 59]. Вчені (С. Ніколаєва, Н. Складенко)

визначають термін «вправа» як спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [137, С. 64].

Під терміном «система» розуміють сукупність елементів, що знаходяться в стосунках і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність [1]. А «система вправ» визначається як сукупність типів і видів вправ, які об'єднано за призначенням, матеріалом і способом їх виконання [1]. С. Шатілов дає визначення системі вправ як сукупності необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності та в такій кількості, які враховують закономірності формування навичок у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою за даних умов [241, С. 59].

Проблему розробки системи вправ досліджували такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як: І. Бім, Н. Бориско, І. Грузинська, П. Гурвіч, Р. Мартинова, Ю. Пассов, В. Скалкін, Н. Скляренко, Г. Харлов, С. Шатілов, S. Blum-Kulka, P. Brown, R.Lado та інші.

З метою побудови системи вправ із формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ розглянемо: 1) вимоги до вправ як основного засобу організації навчальної діяльності та 2) визначемо типи та види вправ для формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Розглянемо вимоги до вправ. Кожна вправа незалежно від її характеру має три- або чотирифазну структуру (завдання, зразок виконання, виконання завдання, контроль) [137, С. 64]. Зразок виконання є факультативним компонентом, оскільки в деяких вправах у ньому немає потреби. Отже, проаналізуємо вимоги до структурних компонентів вправ.

Вимогою до першого структурного компонента вправи – «завдання» є наявність мотиву (вмотивованість) до виконання певної мовленнєвої дії/ діяльності. У завданні до вправи повинно чітко вказуватися, з якою метою студенти виконують вправу. Мотивація мовленнєвої діяльності забезпечувалася шляхом стимулювання пізнавальної потреби студентів у процесі ознайомлення і вивчення різноманітних жанрів АФ.

Процес реального спілкування, як слушно зауважує Н. Складенко, завжди проходить у різноманітних ситуаціях, тому в завданнях до вправ з продуктивних видів мовлення (говоріння, письма) мають створюватися навчально-комунікативні ситуації [203, С. 3]. Тому у навчально-комунікативних ситуаціях необхідно вказувати комунікантів, їх стосунки, комунікативні наміри та обставини спілкування.

Ще однією вимогою до завдання є елемент новизни, оскільки в реальному спілкуванні людина завжди дізнається про щось нове або інформує кого-небудь про якісь події. Наявність елемента новизни у завданні до вправ із формування СКК засобами АФ забезпечувалася шляхом варіювання автентичного мовного матеріалу, а саме за рахунок розмаїття жанрів АФ, з якими студенти не були ознайомлені раніше.

Наступною вимогою як до завдання, так і до змісту вправи постає культурологічна спрямованість, оскільки вивчення ІМ невідривно пов'язане з культурою. Н. Складенко зазначає, що зміст переважної кількості вправ повинен знайомити студентів із культурними реаліями країни, мова якої вивчається, її історією, традиціями, характерами та звичками людей [203, С. 3]. Отже, цій вимозі повністю відповідає АФ, який містить у собі вищезазначені складові культури.

Розглянемо вимоги, що висувуються до виконання завдання вправ. За ступенем керованості мовленнєвими діями, тих хто навчається, розрізняють повністю керовані мовленнєві дії, частково керовані дії та дії з мінімальним рівнем керування [203, С. 4]. Рівень керованості мовленнєвими діями студентів при виконанні вправ залежав від етапу формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Стосовно вимоги наявності/відсутності опор до системи вправ увійшли вправи як без опор, так і з опорами. При формуванні СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ використовувались такі опори: збірки загадок / лімериків, дитячих віршів, прислів'їв та приказок, англо-англійські словники, лінгвокраїнознавчі словники, лінгвокраїнознавчі коментарі, таблиці, схеми, колажі.

Останнім структурним компонентом вправи виступає контроль.

Основним об'єктом контролю є рівень сформованості вмінь студентів володіння навчально-мовленнєвими одиницями з соціокультурним компонентом семантики, а також рівень володіння СКІ відповідно до комунікативної ситуації.

Отже, вправи, що увійшли до розробленої системи вправ із формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, відповідали вимогам щодо завдання вправ (вмотивованість, новизна, культурологічна спрямованість), їх виконання (ступінь керованості мовленнєвими діями студентів, наявність / відсутність опор) та контролю.

Для визначення типів та видів вправ із формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ необхідно визначити основні критерії відбору вправ. У сучасній методиці викладання ІМ не існує єдиної загальної класифікації вправ. У дослідженні ми спиралися на критерії класифікації вправ, запропонованих С. Ніколаєвою та Н. Скляренко [137]. Критеріями виступили: 1) спрямованість вправи на прийом або видання інформації, 2) комунікативність, 3) характер виконання, 4) участь рідної мови, 5) місце виконання.

За критерієм спрямованості вправи на прийом або видання інформації розрізнялися рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи. У дослідженні переважали вправи рецептивно-продуктивного та продуктивного характеру. Відповідно критерію комунікативності вправи поділялись на комунікативні (мовленнєві), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) і некомунікативні (мовні). Некомунікативні вправи передбачали знайомство із ЛО з національно-культурним компонентом семантики та жанрами АФ. Умовно-комунікативні вправи були спрямовані на первинне закріплення СКІ, а комунікативні вправи були спрямовані на розвиток вмінь застосовувати СКІ. За критерієм «характер виконання» переважали усні вправи. Згідно критерія «участь рідної мови» переважали одномовні вправи. За критерієм «місце виконання» вправи виконувалися як на аудиторних заняттях під керівництвом викладача, так і в позааудиторний час.

Відтак, враховуючи розглянуті критерії відбору вправ, представимо вправи, спрямовані на формування СКК студентів мовних спеціальностей

засобами АФ. Розроблена система вправ складається з таких підсистем: 1) вправи для роботи з формами малих жанрів АФ (дитячі римовані вірші – колискові, пісні / вірші в дитячих іграх, вірші-нісенітниця, віршовані оповідання, кумулятивні вірші, загадки, що римуються, лічилки, скоромовки; лімерики, прислів'я та приказки, загадки); 2) прозовим фольклором (казки, легенди, міфи); 3) поетичним фольклором (пісні, балади). Підсистеми мали аналогічну структуру. Матеріал, який включає в себе календарно-обрядовий фольклор (обряди, традиції, свята, забобони), входить до всіх підсистем.

Розроблена система вправ з формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ подана в таблиці 2.3.

Представимо **першу підсистему вправ** – вправи для роботи з формами малих жанрів АФ. Мета першої підсистеми вправ – ознайомити студентів з малими жанрами АФ, озброїти знаннями щодо національно-культурних особливостей АФ, збагатити словник студентів ЛО із національно-культурним компонентом семантики. Завдання: 1) сформувати систему знань про малі жанри АФ та сферу їх використання носіями мови, порівняти їх з жанрами фольклору в рідній мові, виокремити спільні та відмінні характеристики; 2) розвинути навички та вміння: розпізнавати та розуміти імпліцитну СКІ, що закладена у фольклорних матеріалах; здобувати СКІ із фольклорних текстів; розуміти і адекватно вживати ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

При виконанні першої підсистеми вправ студенти виконували I групу вправ, до неї відносилися вправи на: 1) налаштування студентів на тематику заняття і ознайомлення з малими жанрами АФ (розпізнавання форм малих жанрів АФ; ознайомлення з їх структурою, компонентним складом, тематикою; розуміння імпліцитної СКІ, закладеної у малих жанрах АФ); 2) вправи на ознайомлення з ЛО з національно-культурним компонентом семантики у ФТ (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження значення ЛО з національно-культурним компонентом семантики у складі малих жанрів АФ; пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом семантики); 3) розуміння СКІ, вилученої з малих жанрів АФ (добір необхідних слів до відповідних форм малих жанрів АФ за

змістом з використанням опори та без опори; відновлення тексту за допомогою необхідних мовних одиниць (складання прислів'їв та приказок з окремих слів, відновлення тексту колискових пісень); інтегрування окремих частин в єдине ціле (складання віршів із окремих рядків, складання скоромовок, прислів'їв та приказок з двох частин). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні.

Таблиця 2.3.

**Система вправ для формування соціокультурної компетенції
студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору**

Підсистеми	Типи вправ	Групи вправ	Види вправ
I підсистема – форми малих жанрів АФ, II підсистема – англійський прозовий фольклор, III підсистема – англійський поетичний фольклор	Некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні	Група I: 1) вправи на налаштування студентів на тематику заняття та ознайомлення з жанрами англійського фольклора	1) запитання / відповіді з метою визначення знань студентів. 2) розпізнавання форм англійського фольклору, ознайомлення з компонентним складом, тематикою; 3) розуміння імпліцитної соціокультурної інформації, закладеної в англійському фольклорі.
		2) вправи на ознайомлення з ЛО національно-культурним компонентом фольклорних текстах у	1) робота зі словником; 2) складання лінгвокраїнознавчого коментаря; 3) пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом.

Продовження таблиці 2.3.

Некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні	3) вправи на розуміння соціокультурної інформації, вилученої з англійського фольклора	1) знаходження необхідної інформації у тексті; 2) добір необхідних слів за змістом (з використанням ключових слів та без них); 3) відновлення тексту за допомогою необхідних мовних одиниць (складання прислів'їв та приказок з окремих слів, відновлення тексту колискових пісень); 4) інтегрування окремих частин в єдине ціле (складання віршів із окремих рядків, складання скоромовок, прислів'їв та приказок з двох частин, відновлення тексту пісні за допомогою окремих рядків); 5) відповіді на запитання до тексту; 6) заповнення таблиці інформацією з тексту та переказ з опорою на цю інформацію; 7) складання власних запитань до тексту з метою уточнення інформації; 8) виправлення неправильних тверджень.
	Група II: 1) вправи на порівняння форм англійського фольклору з відповідними формами в українській мові та світовій культурі	1) порівняння складу англійських та українських форм малих жанрів фольклору, знаходження спільних та відмінних рис; 2) пояснення лінгвістичних особливостей ЛО у складі англійських фольклорних текстів; 3) добір відповідників безеквівалентної лексики англійського фольклору у рідній мові; 4) порівняння сюжетів англійського прозового фольклору / англійського поетичного фольклору з сюжетами у світовій культурі; 5) порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими і німецькими, знаходження спільних та відмінних рис.

	<p>Некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні</p>	<p>2) вправи на відтворення соціокультурної інформації</p>	<p>1) актуалізація опорних знань студентів (складання власних прикладів за зразком, складання плану та переказ з опорою на план, переказ з опорою на ключові слова / фрази / переказ за ролями, від імені одного з персонажів / з використанням нових мовних засобів); 2) редагування тексту (виокремлення прислів'я із вірша, використання лексики сучасної англійської мови для переказу ФТ замість архаїзмів / історизмів); 3) переклад з англійської мови на рідну і навпаки; 4) контекстуальне вживання прислів'їв.</p>
		<p>Група III: вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу: 1) пізнавально-пошукові; 2) проблемно-аналітичні; 3) комунікативно-орієнтовані</p>	<p>1) самостійний пошук фольклорного матеріалу за темою заняття; 2) складання комплексного коментаря (колажу) / проекту / словника для окремого фольклорного тексту; 1) порівняння соціокультурної інформації, вилученої із англійських фольклорних текстів із подібною інформацією у рідній культурі; 2) характеристика фольклорних жанрів; 3) етимологічний аналіз прислів'їв / приказок; 4) дослідження походжень англійських свят / традицій. 1) висловлювання власної думки з опорою на ключові слова / фольклорний текст; 2) презентація нового фольклорного матеріалу / проекту.</p>

	Некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, ПРОДУКТИВНІ.	Група IV: професійно-орієнтовані вправи	1) добір фольклорного матеріалу за темами шкільної програми та розробка завдань для учнів: а) початкової школи, б) основної школи, в) старшої школи; 2) адаптація матеріалу залежно від віку учнів; 3) складання міні-словників мовного матеріалу англійського фольклору для учнів певного віку; 4) створення вербально-графічної наочності як опори для кращого засвоєння учнями соціокультурної інформації; 5) складання тесту для контролю розуміння вивченого фольклорного матеріалу; 6) порівняння сюжетів англійського фольклору з українським; 7) препарування фольклорного тексту для драматизації учнями.
--	---	---	---

I група вправ передбачала виконання вправ із формування таких вмінь:

- 1) розпізнавати форми малих жанрів АФ, розуміти лінгвістичні особливості (мову), структуру, за якою вони будуються, компонентний склад, тематику;
- 2) розпізнавати та розуміти імпліцитну СКІ, закладену у фольклорних матеріалах;
- 3) вилучати імпліцитно виражену інформацію у складі малих форм АФ та складати лінгвокраїнознавчий коментар;
- 4) розпізнавати ЛО з національно-культурним компонентом семантики у фольклорних текстах малих жанрів і адекватно вживати їх у реченнях;
- 5) правильно інтерпретувати СКІ, вилучену з малих жанрів АФ. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: налаштувати студентів на тематику заняття, визначити рівень їх обізнаності з формами малих жанрів АФ. Інструкція: Answer the questions: 1. Have you ever read nursery rhymes / riddles / limericks / proverbs and sayings? 2. Which nursery rhymes / riddles / limericks do you know? 3. Which English proverbs and sayings do you know? 4. What characters from English nursery rhymes do you know?

Вправа 2. Тип: комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета:

ознайомити студентів з інформацією про форми малих жанрів АФ, ініціювати обговорення інформації. Інструкція: Прослухайте міні-лекцію за темою «Nursery rhymes» (Дод. Д). Дайте відповіді на питання: 1. What is a nursery rhyme? 2. When did the term 'nursery rhyme' first appear in print? 3. What types of nursery rhymes do you know? 4. What is the difference between lullabies and singing game rhymes? 5. What is the difference between verse stories and cumulative rhymes? 6. What is the difference between counting-out rhymes and tongue twisters?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити студентів розпізнавати СКІ у ЛО фольклорних текстів; сформувати уявлення студентів про пряме та переносне значення слів. Інструкція: поясніть значення виділених слів у загадках.

1. What is the difference between a schoolmaster and an engine-driver? (One **minds** the train and the other **trains** the mind.) 2. What is the difference between a soldier and a young girl? (One **powders** the face, the other **faces** powder.) 3. What runs quicker: the heat or the **cold**? (**Heat. Because you can catch cold.**) 4. Whose **face** needs no washing? (**The face of the clock.**) 5. What kind of **teeth** cannot bite? (**The teeth of a comb**) 6. What has an **eye**, but cannot see? (**A needle**) 7. What **table** has no legs? (**A time-table**)

Вправа 4. Тип: некомунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів реконструювати лексичне наповнення англійських прислів'їв та приказок. Інструкція: доберіть необхідні слова до прислів'їв та приказок.

Ключові слова: wood, Holland, mountains, hills, cloud, streams, tide, stronger, blows, coals.

1. As old as the 2. It is an ill wind that ... nobody good. 3. There are more ways to the ... than one. 4. Time and ... wait for no man. 5. Carry ... to Newcastle. 6. Friends may meet but ... never. 7. Nurture is ... than nature. 8. One ... is enough to eclipse the sun. 9. The Dutch have taken ... ! 10. Little ... make great rivers.

Відповіді: 1. hills, 2. blows, 3. wood, 4. tide, 5. coals, 6. mountains, 7. stronger, 8. cloud, 9. Holland, 10. streams.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів реконструювати ФТ малих жанрів, спираючись на національні особливості культури мови, що вивчається, та визначати характеристики

соціокультурного портрету англomовних народів і країн. Інструкція: Поділіться на дві команди. Складіть із окремих рядків вірші (Дод. Е). Виграє та команда, яка скоріше реконструює оригінальну версію віршів. Зверніть увагу на виділені слова. Складіть до них лінгвокраїнознавчий коментар. (Інструкція для викладача: вірш розрізають на рядки, кожній групі студентів видають по 4 конверти. В кожному конверті знаходяться рядки до одного вірша). Наприклад: bonny – British English – pretty and healthy. A bonny baby.

До II групи першої підсистеми вправ відносилися вправи на: 1) порівняння форм малих жанрів АФ з відповідними формами в українській мові (порівняння складу англійських та українських форм малих жанрів фольклору, знаходження спільних та відмінних рис, пояснення лінгвістичних особливостей ЛО у складі англійських фольклорних текстів малих жанрів; добір відповідників безеквівалентної лексики АФ у рідній мові); 2) відтворення СКІ (актуалізація опорних знань студентів (складання власних прикладів за зразком); редагування тексту (виокремлення прислів'я із вірша); переклад з англійської мови на рідну і навпаки; контекстуальне вживання прислів'їв). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

II група передбачала виконання вправ з розвитку таких вмінь: 1) порівнювати форми малих жанрів АФ з відповідними формами в українській мові; 2) відтворювати СКІ, вилучену з малих жанрів АФ; 3) літературно перекладати фольклорні тексти малих жанрів рідною мовою.

Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: сформувати вміння студентів проводити порівняльний аналіз (англomовна культура / українська культура). Інструкція: знайдіть спільні та відмінні риси у складі відповідних англійських та українських загадок. Поясніть специфіку вживання та особливості їх побудови (Дод. Е).

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: сформувати вміння добирати до прислів'їв та приказок англійської мови відповідний еквівалент рідною мовою. Інструкція: доберіть до відповідних

англійських прислів'їв та приказок еквіваленти рідною мовою (Дод. Е). Порівняйте їх лексичне наповнення: яка СКІ закладена в англійських та в українських прислів'ях та приказках.

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: сформувати вміння розуміти лінгвістичні особливості текстів малих жанрів АФ. Інструкція: складіть свої власні загадки англійською мовою, опишіть колір, розмір, властивості предмета або вкажіть, із яким словом римується. Наприклад: 1) What is without hands and without feet, without head or body, but can open a door? Answer: the wind. 2) I'm thinking of an animal and it rhymes with 'luck'. Answer: duck. 3) It's usually grey, it has long ears, it has hoofs but it's not a horse. What is it? Answer: a donkey.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів упізнавати англійські прислів'я / приказки та пояснювати їх значення ІМ. Інструкція: Виокремте прислів'я із вірша, перекладіть рідною мовою, поясніть його значення.

The cock crows in the morn to tell us to rise,
And he that lies late will never be wise:
For early to bed, and early to rise,
Is the way to be healthy and wealthy and wise.

Відповідь: early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: сформувати вміння перекладу ФТ малих жанрів. Інструкція: зробіть літературний переклад лімерика рідною мовою. Намагайтеся зберегти його емоційне забарвлення та синтаксичну структуру.

There was an Old Person of **Gretna**,
Who rushed down the crater of **Etna**;
When they said, 'Is it hot?'
He replied, 'No, it's not!'
That **mendacious** Old Person of Gretna.

Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити студентів підсумовувати зміст ФТ за допомогою англійських

прислів'їв. Інструкція: Прочитайте вірш. Доберіть прислів'я, яке б виступало мораллю до цього вірша (Дод. Е).

До III групи першої підсистеми вправ відносилися вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу: 1) пізнавально-пошукові: (самостійний пошук фольклорного матеріалу за темою заняття, складання комплексного коментаря (колажу) / проекту); 2) проблемно-аналітичні: (порівняння СКІ, вилученої із англійських ФТ із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика фольклорних жанрів; етимологічний аналіз прислів'їв / приказок; дослідження походжень англійських свят / традицій); 3) комунікативно-орієнтовані (висловлювання власної думки з опорою на ключові слова, презентація нового фольклорного матеріалу / проекту в аудиторії). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

III група передбачала виконання вправ з удосконалення вмінь: 1) розпізнавати та розуміти англійський фольклорний матеріал, СКІ у його складі та ЛО з національно-культурним компонентом семантики, 2) самостійно знаходити та відтворювати СКІ, вилучену з фольклорних текстів, та ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів самостійно проводити пошук фольклорного матеріалу в мережі Internet та довідковій літературі. Інструкція: Проводимо вікторину. Знайдіть у мережі Internet та у довідковій літературі англійські лічилки, продемонструйте їх знання на занятті. Групу студентів розподіляють на команди. Виграє та команда, в якій студенти наведуть більше прикладів лічилок.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів самостійно проводити пошук фольклорного матеріалу в мережі Internet та довідковій літературі. Інструкція: до виділених слів у поданому прислів'ї доберіть нові прислів'я та приказки. Використовуйте словники, збірники прислів'їв, ресурси мережі Internet.

Money spent on brain never spent in vain.

Наприклад: An old dog barks not in vain. Indulge in vain hopes.

Вправа 3. Тип: комунікативна, продуктивна. Мета: сформувати вміння знаходити, вилучати, компонувати та презентувати СКІ за заданою темою. Інструкція: Підготуйте проект за темою «Форми малих жанрів АФ». В якості опори використовуйте колаж із попередньої вправи, а також відео- та аудіо-матеріали. Презентуйте проект у програмі Power Point.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна, продуктивна. Мета: закріпити вміння оперувати термінологічними поняттями АФ. Інструкція: схарактеризуйте форми малих жанрів АФ: дитячі вірші (колискові пісні, вірші / пісні у дитячих іграх, вірші-нісенітниці, загадки, що римуються, лічилки, скоромовки, віршовані оповідання, кумулятивні вірші), лімерики, загадки, прислів'я, приказки. Визначіть спільні та відмінні риси.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити студентів аналізувати прислів'я з точки зору їхньої етимології. Інструкція: проведіть етимологічний аналіз прислів'їв: An apple a day keeps the doctor away. Adam's ale is the best brew. Використовуйте словники, Internet – сайти, наприклад: <http://www.englishproverbs.org/wise-words/>, <http://www.englishclub.com/ref/Sayings/>.

Наприклад: One man's meat is another man's poison.

Proverbial Meaning: People are different, some people like the things the others hate.

Literal Origins: 'meat' in this context means 'food', so it means what some people eat as food may be poisonous or taste very bad to other people.

Common Usage: This proverb is still in regular use, it is often used in response to someone's distaste or shock regarding someone else's likes, hobbies or literally the food they're eating.

Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна. Мета: навчити студентів знаходити СКІ за заданою темою. Інструкція: Прочитайте вірш. Про які події йдеться мова у цьому вірші? Що символізують лев / єдиноріг в історії Британії? Підготуйте доповідь про джерело походження вірша, використовуйте Інтернет-сайти: (http://famousquotes.me.uk/nursery_rhymes/the_lion_and

the_unicorn.htm, http://rhymes.org.uk/the_lion_and_the_unicorn.htm).

The lion and the unicorn were fighting for the crown;

The lion beat the unicorn all around town.

Some gave them white bread, some gave them brown;

Some gave them plum cake, and send them out of town.

До другої підсистеми вправ було віднесено вправи з АПрФ (казка, легенда, міф). Мета другої підсистеми вправ – ознайомити студентів з жанрами АПрФ, озброїти знаннями щодо національно-культурних особливостей АПрФ, збагатити словник студентів ЛО із національно-культурним компонентом семантики. Завдання: 1) сформуванню систему знань про АПрФ, порівняти сюжети жанрів АПрФ з відповідними сюжетами у світовій та у рідній культурі, виокремити спільні та відмінні риси; 2) розвинути навички та вміння: розпізнавати та розуміти імпліцитну СКІ, що закладена у фольклорних матеріалах; здобувати СКІ із фольклорних текстів; розуміти і адекватно вживати ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

При виконанні другої підсистеми вправ студенти виконували I групу вправ, до неї відносилися вправи на: 1) налаштування студентів на тематику заняття і ознайомлення з жанрами АПрФ (розпізнавання жанрів АПрФ, ознайомлення з їх лінгвістичними особливостями (мовою, структурою, компонентним складом, тематикою); розуміння імпліцитної СКІ, закладеної в АПрФ); 2) ознайомлення з ЛО з національно-культурним компонентом у ФТ (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження ЛО з національно-культурним компонентом у складі АПрФ; пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом, добір еквівалентів рідною мовою) 3) розуміння СКІ, вилученої з АПрФ (знаходження необхідної інформації у тексті; відповіді на запитання до тексту; заповнення таблиці інформацією з тексту та переказ з опорою на отриману інформацію; складання власних запитань до тексту з метою уточнення інформації; виправлення неправильних тверджень). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні.

I група вправ передбачала розвиток таких вмінь: 1) розпізнавати жанри

АПрФ, розуміти їх лінгвістичні особливості (мову, структуру, за якою вони будуються, їх компонентний склад, тематику); 2) розпізнавати та розуміти імпліцитну СКІ, закладену у фольклорних матеріалах; 3) вилучати імпліцитно виражену інформацію у складі АПрФ та складати лінгвокраїнознавчий коментар; 4) розпізнавати ЛО з національно-культурним компонентом семантики у текстах АПрФ і адекватно вживати їх у реченнях; 5) правильно інтерпретувати СКІ, вилучену з АПрФ. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: налаштувати студентів на тематику заняття, визначити рівень їх обізнаності з АПрФ. Інструкція: Answer the questions: 1. Have you ever read English fairy-tales / folk-tales / legends / myths? 2. Which English fairy-tales / folk-tales / legends / myths do you know? Which of them did you read? 3. What is the difference between fairy-tales, legends and myths? 4. Do you know any heroes from English folklore? Give examples. 5. What do you know about fairies?

Вправа 2. Тип: комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: ознайомити студентів з інформацією про жанри АПрФ, ініціювати обговорення інформації. Інструкція: Прослухайте міні-лекцію за темою «Fairy Tales. Folk Tales» (Дод. Д). Дайте відповіді на питання: 1. What is a folk tale? 2. What is a fairy tale? 3. Who is a fairy? 4. What imaginary creatures with magic powers exist in the Ukrainian folklore? 5. Compare imaginary creatures with magic powers in British, German and Ukrainian folklore. Find similarities and differences in them.

Вправа 3. Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: ознайомити студентів з ЛО з національно-культурним компонентом семантики, що можуть ускладнювати розуміння ФТ, вчити користуватися словниками. Інструкція: Заповніть таблицю. Використовуйте словник.

word	definition	date of celebration
Christmas Day		
New Year's Day		
Candlemas		
Easter		
Pentecost		

Вправа 4. Тип: некомунікативна рецептивна. Мета: навчити студентів розуміти СКІ за допомогою словника. Інструкція: Поєднайте сучасні ЛО з їх архаїчними формами, які зустрічаються у ФТ. Якщо необхідно, використовуйте словник.

A	B
whilst	may
thou	will
art	have
thee	while
thine	where
hast	you
thy	you
wilt	yours
whence	are
mayest	your

Вправа 5. Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити студентів розуміти СКІ за допомогою лінгвокраїнознавчого коментаря. Інструкція: Поєднайте слова з їх визначеннями.

A	B
1. Once upon a time	a) to make cotton, wool etc. into thread by twisting it
2. spin	b) a tract of land owned or used jointly by the residents of a community
3. common	c) a small unit of money in Britain
4. bask	d) a long time ago - used at the beginning of children's stories
5. rouse	e) a type of soft white smooth cheese
6. keeper	f) someone who looks after animals
7. hearth	g) a rude, violent man
8. penny	h) the area of floor around a fireplace in a house
9. lout	i) to enjoy sitting or lying in the heat of the sun or a fire

10. cream cheese	j) to wake someone who is sleeping deeply
------------------	---

Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна репродуктивна. Мета: навчити студентів знаходити необхідну СКІ у тексті і репродукувати її у мовленні. Інструкція: Прочитайте казку ‘Lazy Jack’ (Дод. Ж). Заповніть таблицю. Перекажіть твір, використовуючи інформацію з таблиці.

Monday	a farmer	a penny	lost it in passing over a bridge
Wednesday			
Thursday			
Friday			
Saturday			
Monday			

Вправа 7. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: удосконалити навички розуміння СКІ, вилученої з англійського ФТ. Інструкція: Оберіть правильні твердження до тексту міфу ‘Pwyll Prince of Dyved’ (Дод. Ж). Складіть на їх основі свій міні-текст. Перекажіть його.

1. Pwyll Prince of Dyved was pleased to hunt in Glyn Cuch.
2. Pwyll Prince of Dyved didn't want to redeem Arawn's friendship.
3. Navgan's nobles decided to be Pwyll's subjects.
4. Pwyll and Arawn came to the Fort to keep their tryst.
5. Arawn's hosts and his household had known of his absence.
6. Pwyll's nobles weren't happy of his rule compared with what it had been before.
7. Pwyll and Arawn made their friendship strong and sent each other different presents.

До II групи вправ другої підсистеми відносилися вправи на: 1) порівняння сюжетів АПрФ з відповідними сюжетами у світовій культурі; порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими та німецькими, знаходження спільних та відмінних рис); 2) відтворення СКІ (актуалізація опорних знань студентів (складання плану та переказ з опорою на план, переказ з опорою на ключові слова / фрази, переказ за ролями / від імені одного з персонажів / з використанням нових мовних засобів); редагування тексту (використання лексики сучасної англійської мови для переказу ФТ замість архаїзмів / історизмів); контекстуальне вживання прислів'їв. Типи вправ:

некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

II група передбачала розвиток таких вмінь: 1) порівнювати форми АПрФ з відповідними формами у світовій культурі; 2) відтворювати СКІ, вилучену з жанрів АПрФ. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: комунікативна продуктивна. Мета: удосконалити вміння говоріння, спираючись на сюжет ФТ, розвинути вміння порівняння спільних та відмінних рис українського, англійського і німецького фольклору. Інструкція: Чи знаєте ви інші казки з таким же сюжетом, як у британській народній казці ‘Lazy Jack’ (зцілення німої дівчини)? Наведіть приклади в українському та німецькому фольклорі. Виокремте спільні та відмінні риси у сюжетах казок.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: навчити студентів самостійно проводити пошук СКІ за певною темою у додаткових джерелах та порівнювати аспекти іноземної культури з рідною. Інструкція: 1. Дайте відповіді на запитання: 1) What wedding traditions do you have in your country? 2) Do you know anything about wedding traditions in Britain? 3) Do you know any superstitions concerning marriage? 2. Знайдіть інформацію в мережі Internet за темою «Британські весільні традиції». Порівняйте їх із українськими / німецькими весільними традиціями. Складіть доповідь, надайте інформацію групі.

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: розвинути у студентів уміння порівнювати сюжети АПрФ із сюжетами у світовій культурі. Інструкція: Знайдіть у міфі ‘Birth of Fin MacCumhail’ (Дод. Ж) абзаци: 1) ‘When the king heard that the old woman had escaped ...’, 2) ‘Now Fin killed the largest goat ...’. Прочитайте їх. Чи чули ви про такі сюжети в інших творах? Про що йдеться мова? Хто головні герої? Коли і де це сталося?

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: сформувати вміння переказувати ФТ, використовуючи лексику сучасної англійської мови замість архаїчної. Інструкція: Перекажіть поданий фольклорний текст ‘Birth of Fin MacCumhail’ (Дод. Ж). Використовуйте сучасні ЛО замість архаїчних виразів.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Мета:

вчити студентів підсумовувати зміст тексту за допомогою прислів'їв. Інструкція: Перекажіть англійську казку 'Lazy Jack'. Доберіть прислів'я, які б передавали мораль тексту. Завершіть переказ цим прислів'ям.

Відповідь: A Jack of all trades is master of none. All work and no play makes Jack a dull boy.

До третьої групи вправ другої підсистеми відносилися вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу: 1) пізнавально-пошукові: самостійний пошук фольклорних матеріалів за темою заняття, складання комплексного коментаря (колажу) / проекту / словника для окремого ФТ; 2) проблемно-аналітичні: порівняння СКІ, вилученої із англійського ФТ із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика жанрів АПрФ, дослідження походжень англійських свят / традицій; 3) комунікативно-орієнтовані: висловлювання власної думки з опорою на ФТ; презентація проекту. Типи вправ: умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

III група передбачала удосконалення вмінь: 1) розпізнавати та розуміти англійськомовний фольклорний матеріал, СКІ у його складі та ЛО з національно-культурним компонентом семантики; 2) самостійно знаходити та відтворювати СКІ, вилучену з фольклорних текстів, та ЛО з національно-культурним компонентом семантики; 3) пояснювати ЛО з національно-культурним компонентом семантики англійською мовою. Наведемо приклади.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: сформувати вміння самостійно проводити пошук СКІ за темою заняття. Інструкція: знайдіть у довідковій літературі інформацію про забобони у Великобританії та підготуйте доповідь.

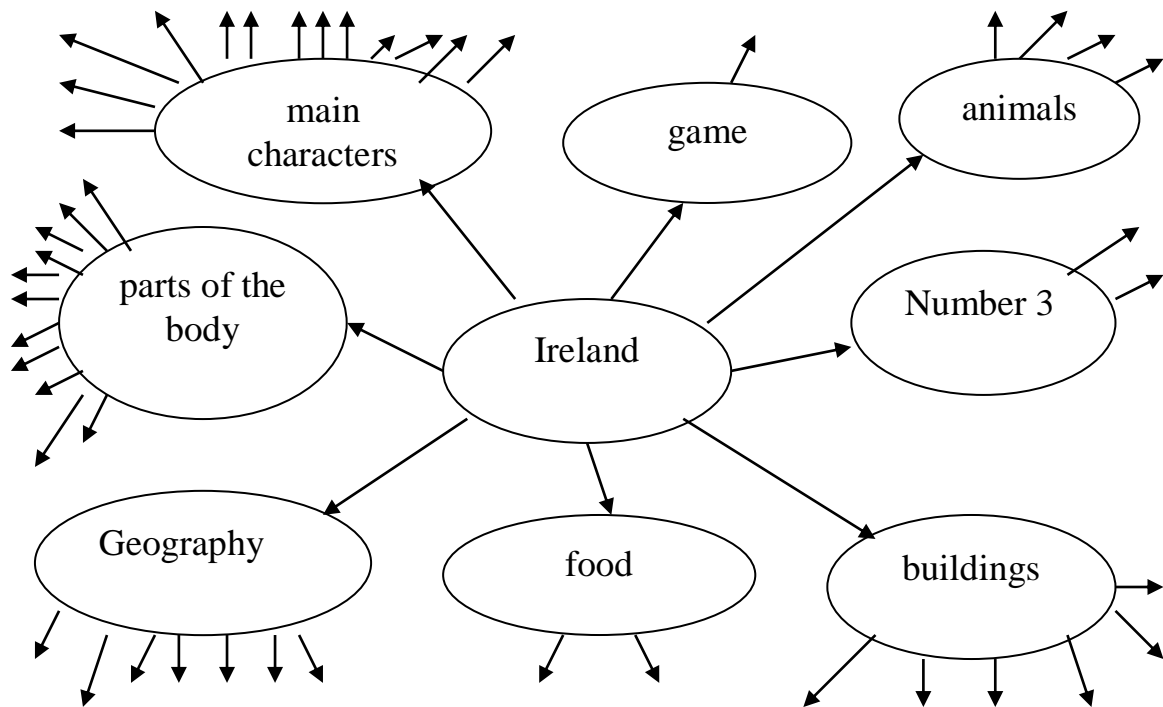
Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: сформувати вміння самостійно проводити пошук СКІ за темою заняття. Інструкція: знайдіть у довідковій літературі інформацію про англійських чарівних істот (фей, їх різновиди, характер, поведінку та звичаї), підготуйте доповідь.

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна. Мета: навчити студентів знаходити СКІ за темою заняття, порівнювати її з подібною інформацією, що зустрічається в рідномовній культурі, та презентувати в

аудиторії. Інструкція: знайдіть інформацію та порівняйте як святкують Різдво / Великдень у Великобританії та Україні. Знайдіть спільні та відмінні риси. Підготуйте міні-доповідь.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: сформувати вміння самостійно проводити пошук фольклорного матеріалу в мережі Internet. Інструкція: Прочитайте міф ‘Birth of Fin MacCumhail’ (Дод. Ж). Знайдіть альтернативну інформацію про народження та життя Фіна МакКула. Зверніть увагу на однакові риси та розбіжності. Підготуйте доповідь.

Вправа 5. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: сформувати вміння вилучати СКІ із тексту та самостійно її використовувати. Інструкція: Заповніть колаж, спираючись на фольклорний текст ‘Birth of Fin MacCumhail’ (Дод. Ж). Використовуйте його для розповіді про стародавню Ірландію. Представте свою розповідь у групі.



Представимо третю підсистему вправ – вправи з англійським поетичним фольклором – АПФ (пісні, балади). Мета третьої підсистеми вправ – ознайомити студентів з жанрами АПФ, озброїти знаннями щодо національно-культурних особливостей АПФ, збагатити словник студентів ЛО із національно-культурним компонентом семантики. Завдання: 1) сформувати систему знань про АПФ; 2) розвинути навички та вміння: розпізнавати та

розуміти імпліцитну СКІ, що закладена у фольклорних матеріалах; здобувати СКІ із фольклорних текстів; розуміти і адекватно вживати ЛО з національно-культурним компонентом семантики.

При виконанні третьої підсистеми вправ студенти виконували I групу вправ, до неї відносилися вправи на: 1) налаштування студентів на тематику заняття і ознайомлення з такими жанрами АПФ як пісні та балади (розпізнавання форм АПФ; ознайомлення з їх структурою, компонентним складом, тематикою; розуміння імпліцитної СКІ, закладеної у АПФ); 2) ознайомлення з ЛО з національно-культурним компонентом у АПФ (робота зі словником; складання лінгвокраїнознавчого коментаря з метою з'ясування походження значення ЛО з національно-культурним компонентом у складі АПФ; пояснення значення ЛО з національно-культурним компонентом, контекстуальне вживання прислів'їв); 3) розуміння СКІ, вилученої з АПФ (знаходження необхідної інформації у тексті; добір необхідних слів за змістом до тексту англійських пісень з використанням ключових слів, інтегрування окремих частин в єдине ціле (відновлення тексту пісні за допомогою окремих рядків); відповіді на запитання до тексту; складання власних запитань до тексту з метою уточнення інформації; виправлення неправильних тверджень). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні. Переважають умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи.

I група вправ передбачала розвиток таких умінь: 1) розпізнавати жанри АПФ, розуміти структуру, за якою вони будуються, їх компонентний склад, тематику; 2) розпізнавати та розуміти імпліцитну СКІ, закладену у АПФ; 3) вилучати імпліцитно виражену інформацію у складі АПФ та складати лінгвокраїнознавчий коментар; 4) розпізнавати ЛО з національно-культурним компонентом семантики у поетичних фольклорних текстах і адекватно вживати їх у реченнях; 5) правильно інтерпретувати СКІ, вилучену з АПФ. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: налаштувати студентів на тематику заняття, визначити рівень їх обізнаності з АПФ. Інструкція: Дайте відповіді на запитання: 1. What do you know about folk songs? 2. Do you know any types of English folk songs? 3. Have you ever heard any English folk songs?

4. What do you know about ballads? 5. Have you ever read English ballads? Which of them have you read? 6. Do you know any heroes from English ballads? Give examples.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: ознайомити студентів з інформацією про жанри АПФ, ініціювати обговорення інформації. Інструкція: Прослухайте міні-лекцію за темою «Народні пісні. Балада як різновид народної пісні» (Дод. Д). Дайте відповіді на запитання: 1. What is a folk song? 2. When and why do people sing folk songs? 3. What is a ballad? 4. What is the structure of the ballad? 5. Who are the minstrels? 6. How are the ballads divided?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна продуктивна. Мета: розвивати вміння прогнозування подій у творі. Інструкція: Зверніть увагу на назву балади «Robin Hood and Little John». Про які події, пов'язані з історією Англії, йдеться мова. Які асоціації викликає у вас назва?

Вправа 4. Тип: некомунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: ознайомити студентів з ЛО з національно-культурним компонентом семантики, що можуть ускладнювати розуміння ФТ, вчити користуватися словниками та лінгвокраїнознавчим коментарем. Інструкція: Заповніть таблицю. Використовуйте словник / коментар.

word	Definition
hey	
down	
blade	
jolly	
brisk	
lusty	

Вправа 5. Тип: некомунікативна рецептивна. Мета: навчити студентів розуміти СКІ за допомогою словника та добирати відповідні ЛО сучасною англійською мовою до архаїчних ЛО. Інструкція: У тексті балади 'Sweet William's Ghost' вжито архаїчні слова: is't, 'tis, thou's, shoud, stretchd, lilly-white, Hae, corp, Evanishd, cry'd, closd, dy'd. За допомогою змісту балади здогадайтеся про значення цих слів та доберіть їм відповідні слова сучасною англійською мовою.

Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета:

навчити студентів знаходити необхідну СКІ у тексті і використовувати її у мовленні. Інструкція: Прочитайте баладу ‘Robin Hood and Little John’ (Дод. Ж). Знайдіть у тексті іменники до наведених прикметників: bold, jolly, brisk, lusty, young, merry, broad, brave, stout, good. Кого або що характеризують ці прикметники. Дайте характеристику основних персонажів твору, вживаючи ці слова.

Вправа 7. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: удосконалити вміння розуміння СКІ у ФТ. Інструкція: з наведених тверджень оберіть правильні. виправіть неправильні твердження. Складіть з них міні-текст та перекажіть.

1. Little John was a strong man. 2. Little John was eight feet high. 3. Robin Hood saw a stranger near the river. 4. Robin Hood gave way to Little John. 5. Robin Hood drew an arrow from his quiver. 6. Little John had a bow in his hand. 7. The bowmen were dressed in green. 8. The bowmen wanted to seize and punish Little John. 9. Robin Hood promised to teach Little John how to use the bow. 10. Robin Hood proposed to change Little John’s name.

До II групи вправ третьої підсистеми відносилися вправи на: 1) порівняння форм АПФ з відповідними формами в українській / німецькій мові (порівняння складу англійського та українського поетичного фольклору; порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими та німецькими; знаходження спільних та відмінних рис); 2) відтворення СКІ (актуалізація опорних знань студентів (складання плану та переказ з опорою на план / з використанням нових мовних засобів); редагування тексту (використання лексики сучасної англійської мови для переказу тексту замість архаїзмів / історизмів). Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні. Переважають умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи.

II група передбачала розвиток таких умінь: 1) порівнювати форми АПФ з відповідними формами в українській мові; 2) відтворювати СКІ, вилучену з жанрів АПФ. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна. Мета: розвивати у студентів вміння знаходити та розуміти СКІ з англійського ФТ;

порівнювати аспекти іноземної культури з рідною. Інструкція: послухайте колядку ‘Carol of the Bells’ (http://www.youtube.com/watch?v=rKt_cJfOZ7M&feature=related). Яку українську народну пісню вона вам нагадує? Прочитайте колядку (Дод. Ж). Поясніть значення виділених слів. Порівняйте, чи збігається зміст англійської і української народних пісень. Які традиції в них описуються?

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: розвивати у студентів вміння розуміти СКІ з англійського ФТ; порівнювати аспекти іноземної культури з рідною. Інструкція: прослухайте відому англійську колядку ‘The twelve days of Christmas’ (http://www.carols.org.uk/the_twelve_days_of_christmas.htm), (Дод. Ж). Поясніть значення виділених слів. Дайте відповіді на запитання. Використовуйте мережу Internet або довідкову літературу для пошуку СКІ.

1. How many days do people celebrate Christmas in England / Ukraine?
2. What do the twelve days of Christmas mean?
3. What do the Christmas gifts mean?
4. When do people celebrate Christmas in England / Ukraine and how?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: сформувати навички розуміння студентами особливостей англійської балади. Інструкція: Прочитайте баладу «Robin Hood and Little John». (Дод. Ж). До кожного вірша балади доберіть речення, що передавало би зміст вірша. Використовуйте сучасну англійську мову. Дібрані речення використовуйте як план для переказу подій у баладі.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити студентів підсумовувати зміст ФТ за допомогою англійських прислів'їв. Інструкція: Прослухайте пісню ‘I Know Where I’m Going’. Про що йдеться мова? Доберіть прислів'я, які передають зміст пісні. Прочитайте пісню (Дод. Ж), опрацюйте незнайому лексику і заспівайте пісню в аудиторії (http://ibiblio.org/jimmy/folkden/php/music/I_Know_Where.mp3).

Відповіді: Love cannot be forced. Love is neither bought nor sold. Love in a cottage. Love lives in cottages as well as in courts.

До III групи вправ третьої підсистеми відносилися вправи на активізацію

та закріплення соціокультурного матеріалу: 1) пізнавально-пошукові (самостійний пошук фольклорних матеріалів, складання комплексного коментаря (колажу) / проекту / словника для окремого ФТ); 2) проблемно-аналітичні (порівняння СКІ, вилученої із англійських ФТ із подібною інформацією у рідній культурі, характеристика жанрів АПФ, дослідження походжень англійських свят і традицій); 3) комунікативно-орієнтовані (презентація нового фольклорного матеріалу / проекту в аудиторії, висловлювання власної думки з опорою на ФТ). Типи вправ: умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

III група передбачала удосконалення вмінь: 1) розпізнавати та розуміти англомовний фольклорний матеріал, СКІ у його складі та ЛО з національно-культурним компонентом семантики; 2) самостійно знаходити та відтворювати СКІ, вилучену з ФТ, та ЛО з національно-культурним компонентом семантики; 3) пояснювати ЛО з національно-культурним компонентом семантики англійською мовою; 4) порівнювати культуру різних країн. Наведемо приклади означених вправ.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: навчити студентів знаходити та використовувати у мовленні СКІ з англійського ФТ. Інструкція: Знайдіть у мережі Internet або у довідковій літературі СКІ про такі рослини як гостролист / падуб (holly) та плющ (ivy), поясніть, яке значення вони мають в англомовній культурі. Назвіть тексти, де ці рослини зустрічаються.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: сформувати вміння самостійно проводити пошук СКІ за темою заняття та презентувати її в аудиторії. Інструкція: Прочитайте баладу ‘Robin Hood and Little John’ (Дод. Ж). З опорою на запитання знайдіть відповіді у додатковій літературі та підготуйте доповідь.

1) What historic period is described in the ballad? 2) Who is Robin Hood? 3) What social class did he belong to? 4) Who were the people he was fighting against? 5) Who was the ruler of the country at that time? 6) What laws were in the country at that time?

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: навчити студентів порівнювати СКІ, вилучену з тексту, з інформацією, що зустрічається у рідній культурі, і використовувати її у мовленні. Інструкція:

Ознайомтеся з англійськими забобонами (Дод. Е). Чи існують подібні вірування у вашій країні? Порівняйте. Наведіть приклади забобонів, які вважаються найбільш поширеними на Україні.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна. Мета: сформувати вміння самостійно проводити пошук СКІ за темою заняття та презентувати її в аудиторії. Інструкція: знайдіть у мережі Internet історію створення колядки 'Carol of the Bells'. Складіть міні-доповідь. Представте її у групі.

Вправа 5. Тип: комунікативна продуктивна. Мета: навчити студентів вилучати та систематизувати СКІ за темою заняття. Інструкція: Підготуйте проект за темою «Англійський фольклор». Розподіліть роботу між усіма студентами. Розкажіть про види англійського фольклору. В якості опор використовуйте підготовлену наочність (схеми, малюнки, приклади).

IV групу вправ складають професійно-зорієнтовані вправи. Ці вправи впроваджуються на кожному етапі роботи, оскільки існує необхідність навчити студентів мовних спеціальностей (майбутніх учителів ІМ) самостійно працювати з ФТ, залучати їх до навчального процесу та складати з ними завдання для роботи у класі відповідно до віку учнів. До цієї групи відносилися вправи на: 1) добір фольклорного матеріалу за темами шкільної програми та розробку завдань для учнів: початкової, основної, старшої школи; 2) адаптація матеріалу до віку учнів; 3) складання соціокультурних міні-словників мовного матеріалу АФ для учнів певного віку; 4) створення вербально-графічної наочності як опори для кращого засвоєння учнями СКІ; 5) порівняння сюжетів АФ з українським фольклором; 6) складання контрольного тесту учнів щодо розуміння вивченого фольклорного матеріалу; 7) препарування ФТ для драматизації у класі. Типи вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.

Для підготовки професійно-орієнтованих вправ необхідно враховувати вимоги шкільної програми з вивчення ІМ: добір фольклорного матеріалу необхідно здійснювати відповідно до тем ситуативного спілкування та вимог, що ставляться до рівня мовленнєвої підготовки учнів та до рівня сформованості СКК залежно від віку учнів; приділяти увагу обсягу висловлювання, який

зазначено у програмі щодо монологічного, діалогічного мовлення та обсягу текстів для читання. Наприклад, на кінець 10 класу обсяг монологічного мовлення складає 18-20 фраз, діалогічного мовлення – 10 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні, обсяг текстів для читання – 900 друкованих знаків [178]. При розробці вправ необхідно враховувати принцип вікових особливостей учнів, який передбачає відповідність змісту, форм та методів роботи ступеням шкільного курсу та психофізіологічним особливостям учнів.

Згідно зі шкільною програмою з ІМ, СКК передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності.

У програмі з ІМ для середньої школи визначено мінімум, яким мають оволодіти учні на кожному етапі навчання (початкова школа, основна школа, старша школа) і у кожному класі. Етапи навчання відрізняються тематикою для спілкування, обсягом навчального матеріалу, методами, формами і видами навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів і досвіду.

У початковій школі (2-4 класи) постають такі завдання: зацікавити учнів у вивченні ІМ; викликати позитивне ставлення до предмета; вмотивувати необхідність і значущість володіння ІМ як засобом міжкультурного спілкування. На цьому етапі формуються базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції. Учні виконують нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, формуються вміння переносити засвоєний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям [178].

Як зазначено в програмі, в основній школі (5-9 класи) розпочинається етап систематичної та послідовної роботи з автентичними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Автори програми зауважують, що обсяг навчального матеріалу помітно зростає, у тому числі і того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій. Учні оволодівають вміннями читати різножанрову літературу, в тому числі і фольклорні тексти.

У старшій школі (10-11 класи) систематизується мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий на попередніх етапах навчання. Методи і види навчальної діяльності набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи.

В основі навчання лексики і граматики лежить принцип випереджаючого усного засвоєння мовленнєвих зразків через комунікативні завдання. Мовний матеріал (лексичний і граматичний) спочатку пред'являється у певному контексті, а вже потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань [178]. Оскільки фольклорний матеріал є автентичним, то його використання є доцільним у процесі навчання, за умови урахування складності фольклорних текстів. Більш простими ФТ є форми малих жанрів АФ (вірші, загадки, скоромовки, лічилки, пісні у дитячих іграх, колискові пісні, прислів'я та приказки), які доцільно використовувати у початковій школі; в основній школі до зазначених текстів можна залучати тексти народних пісень і адаптовані тексти казок. У старшій школі є можливість знайомити учнів із адаптованими текстами легенд та міфів. Із традиціями, святами та забобонами учнів можливо знайомити протягом усього періоду навчання у школі.

У програмі зазначається, що СКК у початковій школі обумовлюється знаннями культури країни, мова якої вивчається, пов'язаної з такими аспектами: вживання та вибір привітань, вживання та вибір форм звертання, вживання та вибір вигуків, правила ввічливості (2 клас); знання культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, пов'язаних з повсякденним життям (3 клас); умови життя, норми поведінки, соціальні правила поведінки; уміння здогадуватися за словотворчими елементами, за аналогією з рідної мови, за контекстом про значення незнайомих слів під час читання і сприймання висловлювання на слух, виписувати з тексту ключові слова, необхідну інформацію (4 клас) [178].

В основній школі перелік доповнюється такими аспектами: міжособистісні стосунки; здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури в межах змісту програми, здатність використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур, вирази народної

мудрості (5 клас); правила вступу до розмови (8 клас); цінності, ідеали, норми поведінки (9 клас). У старшій школі додається ще один аспект – ритуальна поведінка (10 клас). Як в основній, так і у старшій школі вирази народної мудрості постають невід’ємною складовою частиною СКК, що і зумовлює доречність використання прислів’їв і приказок на протязі усього періоду навчання у школі [178].

Наведемо рекомендації для студентів (майбутніх учителів англійської мови) щодо складання професійно-орієнтованих вправ та надамо приклади.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна, репродуктивна.

Мета: навчити студентів добирати фольклорний матеріал за темами шкільної програми та розробляти завдання для учнів: а) початкової школи, б) основної школи, в) старшої школи. Інструкція для учнів початкових класів: доберіть фольклорні вірші за певною темою та розробіть завдання до них. Враховуйте вимоги програми з ІМ для початкової школи.

Наприклад: а) у програмі з ІМ для 2 класу однією із вимог є опис тварин, іграшок, предметів шкільного вжитку, погоди. Учень називає предмет і характеризує його (великий, маленький, тощо). Вірші, які студенти відбирають, повинні поглиблювати лексичний запас учнів, знайомити з новими назвами тварин, із звуконаслідуванням тваринам в англійській мові, вчити правильно вимовляти звуки. Такі вірші повинні допомагати учням порівнювати певні речі в англійській та рідній культурах, дати можливість зрозуміти, що у різних культурах люди по-іншому сприймають дійсність.

Bow-wow, says the dog;

Mew, mew, says the cat;

Grunt, grunt, goes the hog;

And squeak, goes the rat.

To-who, says the owl;

Caw, caw, says the crow;

Quack, quack, says the duck;

And what cocksos say you know.

Інструкція: вчитель читає вірш і просить учнів сказати або здогадатися,

про яких тварин йдеться у вірші. Вчитель разом із учнями порівнює звуконаслідування англійською та українською мовами, визначає звуконаслідування, які схожі в обох мовах і які відрізняються; відпрацьовує правильну вимову і просить учнів прочитати вірш. Вчитель добирає малюнки із зазначеними у вірші тваринами і просить учнів описати їх.

б) Однією з тем ситуативного спілкування 3 класу є тема «Природа». Наступний вірш знайомить учнів із природою Англії (природними умовами, тваринами та птахами, які живуть у цій країні) та виховує позитивне ставлення до іншої країни:

The north wind doth blow,
 And we shall have snow,
 And what will the robin do then? Poor thing!
 He will sit in a barn,
 And to keep himself warm,
 Will hide his head under this wing. Poor thing!

Інструкція: вчитель знайомить учнів із новими словами, учні читають вірш, відпрацьовують правильну вимову, вчать вірш напам'ять.

в) У 4 класі до лінгвістичної компетенції відноситься знання національних свят. Учні з 2 класу, знають як вітають англійці один одного з Новим роком та Різдвом (Happy New Year!, Merry Christmas!), які побажання говорять один одному, які подарунки і як дарять. Запропонований вірш поглиблює ці знання:

God bless the master of this house,
 The mistress, also,
 And all the little children,
 That round the table go;
 And all your kin and kinsmen
 That dwell both far and near;
 I wish you a Merry Christmas,
 And a Happy New Year.

Інструкція: вчитель нагадує учням мовленнєві формули привітання з

Новим роком та Різдвом, опрацьовує нові слова, подає нову СКІ щодо святкування цих днів, учні читають вірш, відпрацьовують правильну вимову, вивчають його, вітають один одного зі святами. Інформація подається у поетичній формі для більш легкого сприйняття матеріалу.

Відібрані матеріали студенти повинні адаптувати до рівня володіння мовним матеріалом учнями. Однак, перш за все, викладач повинен пояснити студентам, що означає слово «адаптація», як препарувати матеріал в залежності від віку учнів.

Адаптація – пристосування тексту до рівня компетентності реципієнта, тобто усвідомлення такого тексту, який читач може сприйняти без сторонньої допомоги [1]. Учені виокремлюють «сильну», «середню» та «слабку» адаптації тексту (Е. Азимов, А. Вейзе, Д. Карпов, А. Щукин). Під сильною адаптацією тексту розуміють загальну якісну зміну мовленнєвої структури тексту. Під час середньої адаптації до тексту вносять суттєві зміни за рахунок невеликих скорочень та синонімічної заміни складних місць. Слабка адаптація – скорочення крупних блоків тексту із збереженням змістовного ядра або із виокремленням певних змістовних ліній.

Під час адаптації тексту звертається увага на ЛО (кількість незнайомих ЛО, нову лексику, ЛО з національно-культурним компонентом семантики), граматичні і синтаксичні структури, які зустрічаються у тексті та їх значення у передачі зміста тексту. В залежності від віку учнів їх спрощують (незнайомі ЛО замінюють знайомими, складні граматичні конструкції замінюють на більш прості).

Наприклад, учні 6 класу вже володіють граматичними структурами, що можуть зустрічатися у тексті казки 'Johnny-cake' (Present / Past Simple, Present / Past Progressive, Present Perfect), тому увага переноситься на спрощення ЛО (архаїчну лексику змінюють на сучасну (ye – you)) та синтаксичних структур; розмовні вирази замінюються на літературні (Where ye going, Johnny–cake? – Where are you going, Johnny–cake?).

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна.

Мета: навчити студентів адаптувати фольклорний матеріал в залежності від віку учнів. Інструкція: Адаптуйте казку 'Johnny-cake' (Дод. Ж) для учнів 6 класу,

дотримуйтеся вимог чинної програми. Спрощений варіант казки див. дод. Ж.

Під час роботи з ФТ учні зустрічаються із чималою кількістю іншомовних культурних реалій та мовних явищ. Для правильного розуміння ФТ доцільно складати соціокультурні міні-словники, які містять пояснення означених явищ. При складанні соціокультурного словника особливу увагу приділяють ЛО з національно-культурним компонентом семантики (безеквівалентна та фонова лексика), які можуть викликати складності у розумінні змісту тексту. Поясненню підлягають також звичаї, традиції та свята, про які йдеться у ФТ. Слова пояснюють рідною мовою для учнів початкової та середньої школи, для учнів старшої школи слова можна пояснювати англійською мовою.

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета: навчити студентів складати соціокультурні міні-словники мовного матеріалу АФ для учнів певного віку. 1) Інструкція: до вірша ‘God bless the master of this house’ складіть соціокультурний міні-словник.

Приклад соціокультурного міні-словника для учнів 6 класу:

bless – благословляти; якщо Бог благословляє кого-небудь або що-небудь, то він допомагає або захищає їх / if God blesses someone or something, he helps and protects them; blessing – благословення / someone’s approval or encouragement for a plan, activity, idea etc.

master – хазяїн; господар, пан, титулування високопоставленої особи / a man who has control or authority over servants or workers;

mistress – хазяйка, господиня / the female employer of a servant;

kin – родина, сім’я / *informal* your family, also *old-fashioned* kinsfolk, kinfolk;

kinsman – кровний родич / *old use* a male relative;

Merry Christmas! – Веселого Різдва! Використовують фразу, коли бажають людині добре провести Різдво. У Британії святкують Різдво 25 грудня. / used to say that you hope someone will have a happy time at Christmas, *synonym* Happy Christmas. Christmas – the period of time around 25 December, the day when Christians celebrate the birth of Christ.

Happy New Year – Щасливого Нового Року, використовується як вітання з Новим Роком. Новорічні обіцянки – рішення робити щось краще в новому році

або припинити робити щось недобре в новому році / used as a greeting. New Year – the time when people celebrate the beginning of a new year. New Year resolution / New Year's resolution - a decision to do something better or to stop doing something bad in the new year.

2) Інструкція: до адаптованої казки для учнів 6 класу ‘Johnny-Cake’ складіть соціокультурний міні-словник (Дод. Ж).

Приклад соціокультурного міні-словника для учнів 6 класу:

Johnny-Cake – Джонні-пиріг, Джонні-пончик, колобок.

Johnny – ласкаве ім'я від імені «John», що дуже поширене в Англії. Це ім'я увійшло до багатьох фразеологічних одиниць (Johny Newcome – новачок, молокосос; Johny-come-lately – людина, яка приходить в останню хвилину; Johny-on-the-spot – людина, яка готова допомогти в потрібний час; Dumb John – дурак; John long the carrier – людина, яка зволікає з доставкою чого-небудь) і стало носієм певних рис характеру людей.

Once upon a time – в прадавні часи жили-були. Використовується на початку англійської казки. Також на початку казки використовуються фрази: «A long time ago», «Far-far away» або «There was once a man» / a long time ago - used at the beginning of children's stories;

gallop – дуже швидко бігти / to move very quickly. Synonym – «run»;

in the twinkling of an eye – дуже швидко / **in a twinkling**, very quickly, in a second, in a minute.

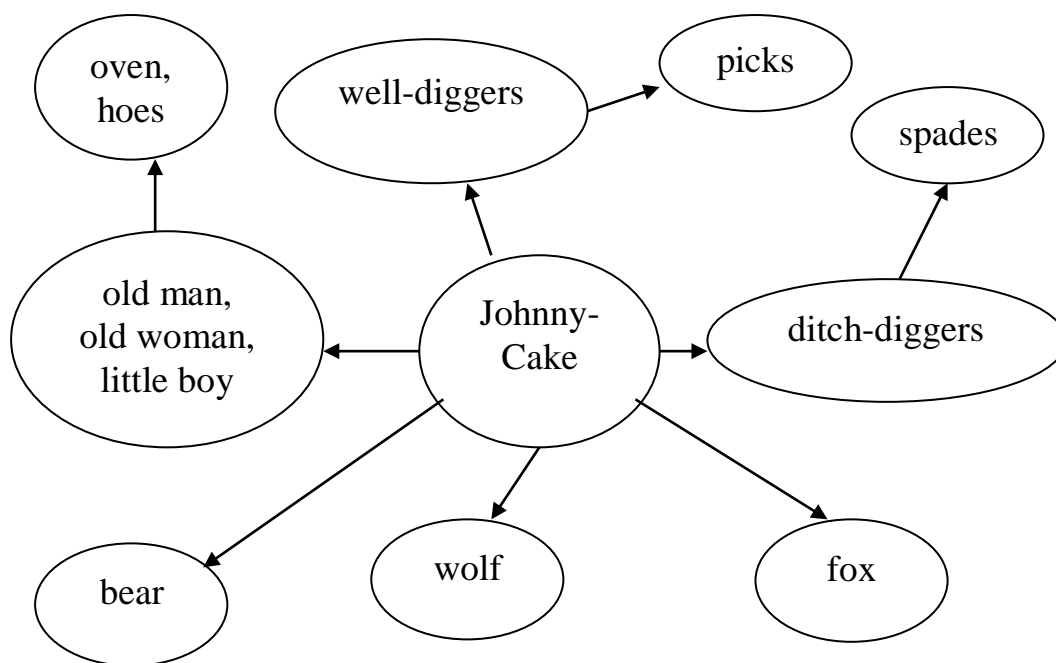
Під час розробки завдань для учнів студентам доцільно підготувати різні види наочності. Згідно з програмою англійської мови для університетів / інститутів студенти II курсу ще не були ознайомлені з курсом методики навчання іноземних мов. Тому доцільно надати їм кратку інформацію про поняття «наочність», її види та функції. Див. дод. З.

При створенні наочності до обраного ФТ пропонується скласти схеми, які несуть СКІ і допомагають у відтворенні фрагментів тексту або всього тексту. Завдання на заповнення різноманітних таблиць допомагає більш точно зрозуміти СКІ у тексті та більш міцно запам'ятати її.

Вправа 4. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Мета:

навчити студентів створювати вербально-графічну наочність і використовувати її в якості опори для кращого засвоєння учнями СКІ. Інструкція: До поданого тексту (наприклад, казка 'Johnny-Cake' (Дод. Ж)) складіть схему, яка б відтворювала СКІ твору. За допомогою схеми, перекажіть текст казки. Складіть п'ять запитань за текстом казки, відповіді до яких можна знайти у схемі.

Існує чимала кількість ФТ у різних культурах із подібними сюжетами, які різняться певними деталями. Знаходження ФТ із подібними сюжетами та їх аналіз сприяє усвідомленню відмінностей у побуті, традиціях та менталітеті кожної нації. Подібна робота викликає інтерес до іншомовної культури, залучає до самостійної роботи, заохочує до читання іноземною мовою.



Вправа 5. Тип: комунікативна, продуктивна. Мета: навчити порівнювати сюжети АФ із українським фольклором. Інструкція: Порівняйте сюжет англійської казки 'Johnny-Cake' (Дод. Ж) із сюжетом відомої вам казки «Колобок». Назвіть п'ять однакових та п'ять відмінних рис у змісті казок.

Також можна запропонувати порівнювати такі казки, як: «Goldilocks and three Bears», «The Story of the Three Bears» з казкою «Маша та три ведмеді»; «The old man's daughter and the old woman's daughter», «The Three Heads of the Well» і «Морозко»; «The Well of the World's End» і «Царівна-жаба» та ін. Крім того, можна рекомендувати знайти казки з подібним сюжетом саме в англійському фольклорі, наприклад, казки «Johnny-cake» і «Gingerbread man».

Щодо перевірки знань учнів, рекомендується впроваджувати тестову методику, за якою можна швидко та ефективно перевірити розуміння учнями матеріалу. Перевіряють тести за заготовленим шаблоном. Вимогами до тестів постають: сувора обмеженість у часі, самостійність виконання завдання, чітко сформульована інструкція, зразок виконання, пояснення щодо способу відповіді, спосіб оцінювання (кількість балів за кожну правильну відповідь). Тестове завдання повинно бути спрямованим на контроль тільки одного об'єкта. Наприклад, при перевірці розуміння основного змісту тексту не перевіряють знання лексики, граматики або орфографії.

Студенти повинні самі скласти різні тести для перевірки знань учнів: а) тести множинного вибору – на картках пропонують запитання до тексту і декілька варіантів відповідей, з яких лише один правильний; учні вибирають правильну відповідь і записують її номер поряд із номером запитання; б) тести альтернативного вибору – пропонують два варіанти відповідей; в) тести перехресного вибору – у таблиці з двома колонками подають слова / фрази, які треба узгодити одне з одним; г) тести з вільно конструйованою відповіддю – це тести без варіантів відповіді, яку учні дають самостійно (на рівні слова, фрази або тексту загалом) [138, С. 257].

Вправа 6. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Мета: навчити студентів складати тести для контролю розуміння змісту вивченого фольклорного матеріалу. Інструкція: складіть тест для контролю розуміння англійської казки 'Johnny-Cake' (Дод. Ж).

1) Who put Johnny-cake in the oven to bake? a) an old man; b) an old woman; c) a little boy; 2) Who watched Johnny-cake? a) an old man; b) an old woman; c) a little boy; 3) The well-diggers worked with the ...a) hoes; b) spades; c) picks; 4) What did the ditch-diggers do? a) dug a well; b) dug a ditch; c) hoed potatoes; 5) Who lay quietly in the corner of the fence? a) a bear; b) a wolf; c) a fox; 6) Who snapped up Johnny-cake? a) a bear; b) a wolf; c) a fox.

Також студентам (майбутнім учителям) пропонується у своїй роботі застосовувати такий прийом як драматизація для кращого засвоєння учнями фольклорного матеріалу. Специфіка драматизації полягає в паралельному

опрацюванні мовного, мовленнєвого аспектів матеріалу із його сценічним відтворенням (голос, виразність, міміка, рух). До послідовності підготовки вистави відносять такі етапи: читання та переклад твору, бесіду про характер дійових осіб, розподіл ролей, опрацювання вимови та інтонаційного оформлення реплік, заучування ролі, засвоєння відповідних рухів, міміки, жестів, виготовлення костюмів, декорацій, відтворення сюжету [138, С. 278].

Приєм драматизації є важливим елементом в процесі вивчення ІМ, оскільки допомагає долати «мовний бар'єр». Під час рольової взаємодії учні відпрацьовують свої репліки і впевнено їх відтворюють під час репетицій та вистави. Сценарій вистави повинен бути побудованим на вивчених ЛО, граматичних конструкціях та мовленнєвих структурах. Опрацювання сценарію сприяє відпрацюванню правильної вимови, закріпленню ЛО та граматичних конструкцій, дає можливість спілкуватися не тільки як вчителю з учнями, а ще і як режисеру з акторами. Вчитель пояснює учням, як потрібно рухатися, розмовляти, використовувати жести та міміку. Під час розподілу ролей враховують мовні та акторські можливості учнів, обирають акторів, дублерів, співаків, танцюристів, суфлера.

На початковому етапі драматизація має характер рольової гри, під час якої творчість учнів виявляється у відтворюванні реплік за зразком. У старшій школі з'являється можливість вчителю спільно із учнями працювати над діалогами твору, які необхідно трансформувати для театральної вистави. Це дозволяє враховувати інтереси та ідеї учнів, сприяє розвитку їхньої комунікативної діяльності.

Вправа 7. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна.

Мета: навчити студентів препарувати ФТ для драматизації у класі. Інструкція: підготуйте казку 'Johnny-Cake' (Дод. Ж) для драматизації у класі. Розподіліть репліки за ролями, спростіть певні конструкції, надайте інструкції до виконання ролей, означте дії персонажів, конкретизуйте, до кого певний персонаж звертається. Наприклад:

Cast: Author, old woman, old man, little boy, Johnny-cake, well-diggers, ditch-diggers, bear, wolf, fox.

Author (The author starts reading his words): ONCE upon a time there was an old man, and an old woman, and a little boy. One morning the old woman made a cake, called it Johnny, and put it in the oven to bake.

Old woman (with a hoe in a hand addressing her son Jack): Jack, watch Johnny-cake while your father and I go out to work in the garden.

Author (continues telling his words): So the old man and the old woman went out and began to hoe potatoes. But the little boy didn't watch Johnny-cake all the time, and suddenly he heard a noise, the oven door opened, and out of the oven jumped Johnny-cake, and rolled towards the open door of the house. The little boy ran after him, but Johnny-cake rolled through the door, down the steps, and out into the road. The little boy ran to his parents.

Little boy (is running to his parents): Mother, father, Johnny-cake has jumped out of the oven and is going out.

Old man, old woman (are throwing hoes and running ahead): Jack, catch him! Catch him!

Author (tells the story further): The boy's parents threw down their hoes and gave a chase. But Johnny-cake outran all three a long way, and was soon out of sight, while the old man, old woman and little boy had to sit down on a bank to rest.

Отже, професійно-орієнтовані вправи були призначені для розвитку в майбутніх учителів англійської мови професійних вмінь: добір та підготовка мовного матеріалу для учнів певного віку, адаптація текстів, складання соціокультурних міні-словників мовного матеріалу, складання наочності та контрольних тестів, знаходження спільних і відмінних рис в англійському і рідномовному фольклорі, препарування матеріалу для роботи в аудиторії.

На завершення підсумуємо, що в підрозділі 2.3. було теоретично обґрунтовано та представлено систему вправ для формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Запропонована система вправ реалізувалася та функціонувала в межах розробленої моделі навчального процесу.

Висновки з розділу 2

На основі результатів, отриманих у першому розділі дисертаційного дослідження (визначення сутності феномена соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору; жанрів та лінгвістичних особливостей ФТ; аналізу нормативних актів і чинних програм) у другому розділі було визначено дидактичні, методичні, лінгвістичні та психологічні принципи навчання, які виступили підґрунтям для функціонування системи вправ; виокремлено критерії відбору навчального матеріалу, запропоновано систему вправ із формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ та розроблено експериментальну модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Результати дослідження дали підставу дійти таких висновків:

1. Враховуючи специфіку роботи, було обрано такі критерії відбору навчального матеріалу: соціокультурна спрямованість і автентичність навчального матеріалу, наявність фольклорного жанру/мотивів/елементів, наповненість навчального матеріалу ЛО із національно-культурним компонентом семантики, пізнавальна цінність та інформативність матеріалів, посиленість і доступність, відповідність Програмі викладання ІМ для мовних спеціальностей.

2. Розроблена лінгводидактична модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ складалася з трьох етапів: 1) пізнавально-збагачувального, метою якого було озброєння студентів теоретичними знаннями щодо АФ та збагачення їхнього словника ЛО з національно-культурним компонентом семантики; формування навичок використання нових мовних явищ із тими, що вже були вивченими на рівні словосполучення, речення, понад фразових єдностей; формування умінь знаходити СКІ в АФ та відтворювати її; 2) репродуктивно-діяльнісного, метою якого був розвиток умовно-мовленнєвих умінь розуміти, відтворювати, співвідносити з рідною культурою та узагальнювати СКІ, що була вилучена з ФТ; 3) професійно-творчого, який було присвячено розвитку мовленнєвих умінь сприймати й

інтерпретувати СКІ, вилучену з неадаптованих ФТ, реалізовувати набуті вміння володіти СКІ на практиці.

3. Розроблена система вправ базувалася на таких принципах навчання, як: дидактичні (свідомості, активності, доступності і посильності, міжкультурної взаємодії), методичні (комунікативної спрямованості, взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, апроксимації, автентичності, взаємопов'язаного вивчення рідної культури і культури країни, мова якої вивчається), психологічні (мотивації та поетапного формування знань, навичок, умінь) та лінгвістичному принципі (концентризму). Реалізація означених принципів мала пріоритетне значення для ефективного функціонування системи вправ, яка складалася з трьох підсистем (вправи для роботи з формами малих жанрів АФ, прозовим фольклором, поетичним фольклором) і чотирьох груп вправ: 1) налаштування на тематику заняття, ознайомлення з певним жанром АФ, ЛО з національно-культурним компонентом семантики у складі фольклорних текстів, розуміння СКІ, що була вилучена з АФ, до яких входили некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні вправи; 2) порівняння форм АФ з відповідними формами в українській та світовій культурах, відтворення СКІ, до яких входили некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи; 3) активізація та закріплення соціокультурного матеріалу, які склалися з некомунікативних, умовно-комунікативних, комунікативних; рецептивно-продуктивних, репродуктивних, продуктивних вправ; 4) професійно-зорієнтовані вправи, які склалися з некомунікативних, умовно-комунікативних, комунікативних; репродуктивних, рецептивно-репродуктивних, рецептивно-продуктивних, продуктивних вправ.

Лінгводидактична модель і система вправ з формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ пройшли апробацію під час експерименту, який детально описано в розділі 3.

Основні результати другого розділу опубліковано в працях автора [12; 13; 14; 15; 17; 18; 21; 22; 24; 25; 26; 27].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У цьому розділі ми маємо на меті представити результати підготовки, проведення та інтерпретації отриманих даних розвідувального та основного природного методичного експериментів. Також буде визначено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ та укладено методичні рекомендації щодо організації процесу формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

3.1. Підготовка та реалізація експерименту

Поняття «експеримент» визначається як загальний емпіричний метод дослідження [159, С. 109], науковий дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах [70, С. 112].

За В. Загвязинським і М. Поташником, у сучасній методиці викладання ІМ в експерименті виокремлюють такі фази: 1) організація (підготовка) експерименту; 2) реалізація / проведення експерименту; 3) констатація отриманих даних (оцінка результатів експерименту); 4) інтерпретація даних [87, С. 19].

На першому етапі – організація експерименту – було сформульовано гіпотезу, визначено мету, завдання, структуру експерименту, виділено об'єкт контролю, критерії оцінювання умінь студентів, які перевірялися наприкінці кожного етапу експериментального навчання за методикою формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Розробка гіпотези. Вчені (В. Загвязинський, М. Поташник) наголошують, що без гіпотези як розгорнутого неочевидного передбачення, де максимально викладено модель, майбутню методику, систему заходів, технологію, механізм

того нововведення, завдяки якому очікується отримати високу результативність навчально-виховного процесу, немає і не може бути ніякого експерименту, ніякого народження новації взагалі. Це свого роду «точка опори», «зародок», з якого виростає нове знання [87, С. 16].

Було розроблено гіпотезу за такою схемою: зародження гіпотези – формулювання її основних положень та передбачення її основних наслідків – перевірка наслідків шляхом порівняння з даними експерименту [87, С. 20].

На стадії зародження гіпотези звернулися до аналітичного огляду вітчизняних і зарубіжних методичних джерел з проблеми формування СКК студентів мовних спеціальностей, навчання АФ, чинних підручників для студентів мовних спеціальностей 1-2 курсів. Аналітичний огляд джерел, бесіди з викладачами іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (м. Луганськ), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького дозволили дійти таких висновків:

- навчання студентів мовних спеціальностей АФ набуло особливої значущості у зв'язку з навчанням ІМ у контексті діалогу культур та орієнтацією на міжкультурну комунікацію;

- навчання студентів мовних спеціальностей АФ є невід'ємним складником формування СКК, оскільки несе в собі знання про культуру, побут, звичаї, традиції та менталітет носіїв мови;

- навчати студентів мовних спеціальностей АФ необхідно з урахуванням усіх жанрів АФ та їх лінгвістичних особливостей, а також необхідних знань, умінь і навичок, які складають СКК студентів мовних спеціальностей;

- навчати студентів мовних спеціальностей АФ слід з використанням спеціально створеної системи вправ.

Звернемося до стадії формулювання основних положень гіпотези та передбачення її основних наслідків. Гіпотеза має бути обгрунтованою, мати

певні передумови, достатньо широке поле застосування, уможливити перевірку, бути по можливості простою, але найголовніше – містити щось нове, нетривіальне.

На етапі підготовки експерименту було висунуто таку гіпотезу, яка полягала в тому, що формування англомовної СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ відбудуватиметься успішно, якщо забезпечити навчальний процес автентичним фольклорним матеріалом (форми малих жанрів, прозовий фольклор, поетичний фольклор) і здійснювати його на основі міжпредметних зв'язків у три етапи: пізнавально-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному, професійно-творчому.

Цілеспрямований відбір і впровадження у зміст навчання англомовних фольклорних творів надає студентам мовних спеціальностей знання про культуру, історію, географію та побут носіїв мови, а також знання про засоби вираження думок носіями мови, завдяки специфічним для англійської мови ЛО.

Забезпечення міжпредметних зв'язків дисциплін англомовного та німецькомовного циклів у формуванні СКК студентів мовних спеціальностей засобами фольклору, у свою чергу, сприяє формуванню СКК у комплексі; урізноманітнює процес навчання, що сприяє підвищенню мотивації у навчанні ІМ; дозволяє відпрацювати фонетичні та граматичні навички на автентичному (фольклорному) матеріалі; сприяє порівнянню традицій та звичаїв у різних культурах, що відповідає напряму сучасної освіти з навчання ІМ у контексті діалогу культур.

Лінгводидактична модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ забезпечує формування СКК, якщо навчання буде проходити у три етапи: пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, професійно-творчий. Наявність системи вправ із формування СКК студентів мовних спеціальностей відповідно до жанрів АФ забезпечує розуміння студентами того, що включає у себе поняття «англійський фольклор», докладно знайомить студентів із кожним окремим жанром АФ та його лінгвістичними особливостями, збагачує студентів мовних спеціальностей лінгвістичними знаннями та розширює їх культурний потенціал.

Означена гіпотеза передбачає такий наслідок: методика формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, яка включає експериментальну модель навчання студентів мовних спеціальностей, розроблену систему вправ, що базується на спеціально відібраних англійських фольклорних творах, методичних рекомендаціях щодо їх виконання, має забезпечити ефективність формування СКК студентів мовних спеціальностей.

Відповідно до визначеної гіпотези, мета експериментального дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Загальний план експериментального навчання складався із реалізації моделі навчання та системи вправ з формування СКК студентів мовних спеціальностей.

Для реалізації створеної системи вправ запропоновано два варіанти методики (основний та варіативний), що вирізнялися наявністю або відсутністю підготовлених викладачем фольклорних матеріалів для самостійної роботи студентів:

1) студенти ЕГ-1 працювали на заняттях та в позааудиторний час за відібраними викладачем-експериментатором фольклорними матеріалами та веб-сайтами;

2) в ЕГ-2 студенти виконували ідентичні завдання, запропоновані викладачем на занятті, проте збільшувався обсяг самостійної роботи. Пошук матеріалів для виконання певних завдань у позааудиторний час здійснювався самими студентами. Студенти повинні були самостійно знаходити та добирати інформацію із всієї сукупності англійськомовних інформаційних ресурсів, вилучати необхідну інформацію з різноманітних джерел – від книг до електронних джерел, шукати певні веб-сайти з інформацією про АФ, відбирати, оцінювати та переробляти англійськомовну інформацію з урахуванням поставлених цілей навчання; синтезувати інформацію з різних джерел та передавати її у власній інтерпретації.

Зауважимо, що вибір шляху підвищення ефективності методики, запровадженої в другому її варіанті, пояснюється прагненням забезпечити свідомий підхід студентів до відбору практичного матеріалу, необхідного для

формування англомовної СКК та організацію автономного навчання студентів.

Навчання студентів мовних спеціальностей здійснюється в різних організаційних формах навчання: аудиторних, позааудиторних, а також у ході самостійної роботи. Під терміном «самостійна робота» розуміють різноманітні види індивідуального й колективного учіння того, хто навчається, яке здійснюється ним на заняттях або вдома без посередньої участі викладача, але під його керівництвом та за його завданнями [92, С. 249].

У самостійній роботі, як основному засобі оволодіння студентом навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять, найяскравіше проявляються особистісні якості студента: мотивація, цілеспрямованість, самоорганізованість, самосвідомість, самостійність, особиста відповідальність, самоконтроль, самодисципліна тощо [139, С.124]. І. Зимня зазначає, що передумовами самостійної роботи є такі аспекти [92, С. 250]: 1) самостійна робота студента є наслідком правильно організованого учіння в аудиторії, що мотивує самостійне розширення учіння, його поглиблення і подовження у вільний час; 2) самостійна робота студента охоплює ширше поняття, ніж його навчальна робота вдома з виконання домашніх завдань. Самостійна робота як самостійне учіння виникає у випадку «інформаційного вакууму», коли виникає потреба дізнатися, засвоїти нове, вагоме для студента, а засоби задоволення цієї потреби в навчальному процесі відсутні. Це передбачає спрямованість навчальної діяльності викладача на створення передумов виникнення такої потреби у студентів; 3) самостійна робота є специфічним видом учіння і характеризується всіма притаманними йому особливостями, зокрема за критерієм саморегуляції й цілеутворення – це вища форма учіння, форма самоосвіти.

Отже, самостійна робота студента характеризується власною пізнавальною потребою, самоконтролем, власним режимом роботи, свободою вибору місця й часу виконання. Залучення студентів мовних спеціальностей до самостійної роботи вчить студентів проводити самостійний пошук матеріалу за заданою темою, аналізувати й інтерпретувати СКІ, закладену у ФТ, що сприяє формуванню професійних якостей майбутніх учителів ІМ.

Передбачимо такі основні наслідки із сформульованих вище двох

варіантів методики. 1 варіант – формування СКК студентів мовних спеціальностей буде більш ефективним, оскільки українські студенти не мають досвіду автономного навчання, який допомагає у самостійному пошуку матеріалів. Отримані від викладача текстові матеріали та певна інформація з мережі Інтернет опрацьовуватимуться більш ефективно, оскільки студенти не будуть витратити час на самостійний пошук джерел; 2 варіант – формування СКК студентів мовних спеціальностей буде ефективним, проте матеріал, який необхідно знайти самостійно, не опрацьовано повною мірою.

За класифікацією П. Гурвича, експериментальне дослідження є базовим, природним, вертикально-горизонтальним, відкритим методичним експериментом [76, С. 34]. Вертикальний характер дослідження дав змогу порівняти рівні сформованості СКК засобами АФ до та після експериментального навчання та дійти висновку про ефективність розробленої системи вправ. Горизонтальний характер експерименту полягав у порівнянні ефективності двох варіантів розробленої методики.

Умови експерименту були неварійованими та варійованими. До неварійованих умов експерименту належали: 1) кількість та склад груп 1-2 курсів факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського та факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського; 2) час проведення експериментального навчання; 3) однаковий обсяг і характер навчального матеріалу для студентів усіх груп; 4) викладач – експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 5) місце проведення занять; 6) рівень сформованості СКК студентів на початок експерименту; 7) модель експериментального навчання.

Варійованою умовою було: два варіанти розробленої методики (основний та варіативний) для з'ясування доцільності самостійного пошуку студентами фольклорних матеріалів з мережі Інтернет та з літературних джерел.

Ми поділяємо думку О. Тарнопольського щодо необхідності порівняння різних варіантів запропонованої методики у двох експериментальних групах та порівняння інноваційної методики в її найбільш повному варіанті з

«традиційною» методикою [217, С. 23], тому для експериментального навчання було виокремлено три групи ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ, остання навчалася повністю за затвердженим МОН України навчальним планом для університетів.

Експериментальне навчання щодо формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ проходило на базі 1-2 курсів факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. В основному експерименті брали участь 150 студентів.

Проведення експерименту передбачало реалізацію таких етапів: пошуково-розвідувального, констатувального, формувального і прикінцевого. На пошуково-розвідувальному етапі експерименту було проведено анкетування студентів з метою виявлення їх ставлення до необхідності вивчення АФ та аналіз підручників англійської мови для мовних факультетів щодо наявності фольклорних матеріалів у них (див. 1.3). На констатувальному етапі проводився передекспериментальний зріз з метою встановлення рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, а також наявних теоретичних знань з АФ і підготовка експериментальних матеріалів. Формувальний етап експерименту передбачав проведення експериментального навчання за експериментальною моделлю формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі. На прикінцевому етапі проводився післяекспериментальний зріз з метою встановлення підсумкового рівня сформованості СКК та вмінь вживати СКІ у професійній діяльності. Структуру експериментального навчання представлено в таблиці 3.1.

Пошуково-розвідувальний експеримент було проведено у вересні 2010 року. Під час експерименту здійснювалося анкетування студентів перших курсів факультетів іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Луганськ),

Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького з метою виявлення їх ставлення до необхідності вивчення англійського фольклору. Було зібрано 298 анкет. Зразок анкети див. Дод. П.

Проаналізуємо одержані результати.

На перше запитання анкети «Яке з поданих визначень поняття «фольклор» Ви вважаєте правильним?» необхідно було обрати одну з трьох словникових дефініцій. 47,5% респондентів обрали правильне і повне визначення цього поняття – «народна творчість, художня колективна творча діяльність трудового народу, яка відображує його життя, погляди, ідеали, що було створено народом і існують у народних масах (поезія, перекази, пісні, казки, епос), музика (пісні, інструментальні наспіви та п'єси), театр (драми, сатиричні п'єси, театр ляльок), танець, архітектура, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво»; 52,5% респондентів обрали визначення фольклору в більш вузькому смислі – «художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де в засобах мови збереглися знання про життя і природу, давні культури і вірування; а також відбито світ думок, уявлень, почуттів і переживань, народнопоетичної фантазії». Жоден із респондентів не обрав визначення фольклору – «сукупність словесних текстів, які увійшли до усної побутової традиції того чи того етносу», яке є однобічним.

Наступне запитання вимагало від студентів обрати правильну відповідь на запитання «Які фольклорні жанри притаманні англійському фольклору?». 25 % опитуваних обрали правильну відповідь - «дитячі вірші, загадки, лімерики, прислів'я та приказки, казки, легенди, міфи, пісні, балади, традиції, свята, забобони». Інші студенти обрали неповні відповіді: 30 % опитуваних підкреслили відповідь - «дитячі вірші, загадки, лімерики, прислів'я та приказки, казки, легенди, міфи, пісні, балади, традиції, свята», 12,5 % - «дитячі вірші, загадки, лімерики, прислів'я та приказки, казки, легенди, міфи, пісні, балади, традиції», і 32,5 % опитуваних відзначили відповідь «дитячі вірші, загадки, лімерики, прислів'я та приказки, казки, легенди, міфи, пісні, балади».

Таблиця 3.1.

Структура експерименту з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

Етапи		Час проведення етапу	Завдання етапу
Підготовчий	Пошуково-розвідувальний	вересень 2010 р.	Виявлення ставлення студентів до необхідності вивчення АФ та аналіз підручників з англійської мови для 1-2 курсів мовних спеціальностей
	Констатувальний: передекспериментальний зріз знань	жовтень 2010 р.	Встановлення початкового рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ та наявних теоретичних знань з АФ
Основні	Формувальний: експериментальне навчання на I курсі	листопад 2010 р. – квітень 2011 р.	Перевірка експериментальної методики формування СКК студентів мовних спеціальностей з використанням розробленої системи вправ і експериментальної моделі
	Проміжний зріз	травень 2011 р.	Встановлення проміжного рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору
	Формувальний: експериментальне навчання на II курсі	вересень 2011 р. – квітень 2012 р.	Перевірка експериментальної методики формування СКК студентів мовних спеціальностей з використанням розробленої системи вправ і експериментальної моделі
	Прикінцевий: післяекспериментальний зріз знань	травень 2012 р.	Встановлення підсумкового рівня сформованості СКК та умінь володіння соціокультурною інформацією у професійній діяльності

Аналіз відповідей на третє запитання «Які специфічні жанри українського та англійського фольклору Ви можете назвати? Наведіть приклади фольклорних текстів, які Ви знаєте та фольклорних героїв, в обох мовах» засвідчив, що 22,5 % студентів обізнані з фольклорними текстами (вони назвали загадки, прислів'я та приказки, скоромовки, пісні, казки) та фольклорними героями (англ.: Робін Гуд, Король Артур, Мерлін, Моргана, Джек, укр.: Котигорошко, Івасик-Телесик, Кирило Кожум'яка), що зустрічаються в обох мовах; 5 % студентів перерахували тільки фольклорні жанри, які притаманні українському фольклору (потішки, забавлянки, заклички, чистомовки, дражнилки); 2,5 % студентів назвали специфічні жанри англійського фольклору (лімерики); 70 % респондентів не змогли дати відповіді на запитання.

Що стосується запитання «Чи можуть фольклорні тексти слугувати джерелом додаткової інформації про культуру країни, мова якої вивчається?» 92,5 % респондентів дали позитивну відповідь, 2,5 % респондентів відповіли негативно, і 5 % респондентів дали відповідь «не маю чіткої позиції».

Метою наступного запитання було визначити, чи розуміють студенти, що англійський фольклор має естетичний та виховний вплив на тих, хто його вивчає. Було одержано такі відповіді: «так, має» - 70 % студентів, «ні, немає» - 5 % студентів, і 25 % студентів не мають чіткої позиції.

Наступне запитання вимагало від респондентів назвати лінгвістичні особливості притаманні мові англійського фольклору. Аналіз відповідей показав, що, на жаль, 90 % студентів зовсім не змогли дати відповідь на це запитання, і 10 % дали неправильні відповіді (точність, достовірність, тонкий гумор, який складно зрозуміти, особливості мовленнєвого апарату).

На запитання «Наскільки важливо, на Вашу думку, студентам мовних спеціальностей мати комплексне уявлення про англійський фольклор? Обґрунтуйте відповідь» 15% респондентів відповіли «надзвичайно важливо», 40 % - «необхідно», 22,5 % – «не обов'язково», 22,5 % - «не маю чіткої позиції». Але, на жаль, ніхто з них не зміг обґрунтувати свою думку.

Аналіз відповідей на запитання «Чи приділяється, на Вашу думку, достатньо уваги навчанню англійського фольклору на заняттях з англійської

мови у Вашому ВНЗ?» засвідчив, що 4 % опитуваних відповіли «так, достатньо», 67,5 % - «ні, недостатньо, бажано більше приділяти уваги», 22,5 % вважають, що навчанню англійського фольклору взагалі не приділяється уваги.

На запитання анкети «Чи містить підручник, на основі якого здійснюється навчання англійської мови, завдання, пов'язані з використанням фольклорного матеріалу?» позитивну відповідь дали 5 % студентів, 30 % студентів відповіли «ні», 65 % студентів вважають, що в підручнику, за яким вони навчаються, вміщено дуже мало завдань, пов'язаних із використанням фольклорного матеріалу (подекуди зустрічаються дитячі вірші, прислів'я та приказки, казки та традиції).

Метою останнього запитання було визначити, чи варто взагалі вивчати студентам мовних спеціальностей англійські фольклорні тексти під час навчального процесу. 15% респондентів обрали відповідь «надзвичайно важливо», 47,5% - «необхідно», 27,5 – «не обов'язково» і 10% респондентів не мали чіткої позиції.

Отже, зіставлення анкетних даних у формі відповідей засвідчило, що більшість студентів розуміють термін «фольклор» у вузькому смислі і не можуть назвати специфічні жанри українського та англійського фольклору. Крім того, жоден з респондентів не зміг назвати лінгвістичні особливості притаманні мові АФ. Однак значна кількість студентів вважає, що ФТ можуть слугувати джерелом додаткової інформації про культуру країни, мова якої вивчається, і мають естетичний вплив на тих, хто його вивчає. Щодо необхідності студентам мовних спеціальностей мати комплексне уявлення про АФ, то більшість студентів вважає, що цей вкрай необхідно.

Отже, дані опитування свідчать про усвідомлення студентами необхідності вивчення англійського фольклору і доцільності його впровадження у процес навчання ІМ, що сприятиме більш глибокому формуванню СКК майбутніх учителів ІМ.

Таким чином, після проведення пошуково-розвідувального етапу експерименту звернемося до констатувального, формувального і прикінцевого (узагальнювального) етапів експерименту, що й складатиме зміст підрозділів 3.2 і 3.3.

3.2. Організація проведення експериментального навчання

Реалізація низки етапів експерименту [87, С. 28]: діагностичного, на якому була виявлена проблема і обґрунтована її актуальність, прогностичного етапу, змістом якого стала розробка розгорнутої програми експериментального навчання, та організаційного, який передбачав створення мотиваційних, організаційних і науково-методичних умов експерименту, дозволила звернутися до практичної стадії експерименту, на якій, власне, і здійснювалося формування СКК та навчання студентів мовних спеціальностей АФ.

На констатувальному етапі було проведено передекспериментальний зріз, метою якого було встановлення рівня знань АФ студентів мовних спеціальностей і вмінь оперувати цими знаннями.

Вибір учасників експерименту. В основному експерименті взяли участь студенти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Студенти були поділені на групи – контрольну (КГ) та дві експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2). Тривалість експериментального навчання в кожній із виокремлених груп складала 4 семестри. Розподіл студентів на ЕГ і КГ відбувався у випадковому порядку, оскільки вихідний рівень володіння знаннями щодо АФ і вмінь оперувати цими знаннями був приблизно однаковим. Оскільки було застосовано порівняльний експеримент (метод експериментальних та контрольних груп) важливо було дотримати однаковими всі умови, що впливають на результати експериментального навчання груп – учасників експерименту, крім одного чинника – розробленої методики навчання. Для виключення суб'єктивності у визначенні рівня сформованості СКК група експертів брала участь в аналізі відповідей студентів на запропоновані завдання. Група експертів складалася з експериментатора, викладача, який працював з групою, і викладачів, які не працювали з групою. Експертами виступили такі викладачі кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського», як М. Огренич, Т. Руденко і викладачі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: Н. Абабілова, І. Шевченко. Тривалість проведення передекспериментального зрізу становила дві аудиторні години, що виявилось достатнім для тестування. Усі студенти знаходилися в однакових умовах.

При підготовці завдань передекспериментального зрізу було враховано такі положення: 1) завдання до зрізів мають бути адекватні суті дослідження, що проводиться [244, С. 47]. Формою оцінного контролю була письмова фіксація результатів виконання завдань. Завдання були спрямовані на встановлення початкового рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ та наявних теоретичних знань з АФ; 2) завдання до зрізів були посильними для контингенту випробуваних, тобто матеріал для зрізів відбирався на основі вивченого матеріалу [243, С. 67] і відповідав середньому рівню (В1) за Загальноєвропейськими Рекомендаціями; 3) об'єктами зрізів бути основні, необхідні для конкретного експерименту аспекти володіння ІМ, тобто знання, навички та вміння [243, С. 72]. Об'єктом контролю був рівень знань АФ та вміння користуватися цими знаннями під час комунікації.

На основі аналізу наукового фонду з теми дослідження та дослідницької роботи було визначено критерії оцінювання рівнів сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ та їх показники: 1) когнітивно-лінгвістичний критерій з показниками: обізнаність з основними поняттями та жанрами АФ; фольклорними текстами та їх особливостями; семантикою ЛО з національно-культурним компонентом; 2) соціокультурний критерій з показниками: вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення; порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією рідної культури; застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ, у своєму мовленні; 3) методичний критерій з показниками: вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення; планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови; вводити, закріплювати і активізувати одиниці національно-культурного змісту

зі складу ФТ.

На першому етапі для здійснення діагностики рівнів сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ було розроблено завдання на перевірку знань та вмінь за кожним із означених критеріїв. Наведемо приклади завдань.

1. Когнітивно-лінгвістичний критерій

Показник: обізнаність з основними поняттями та жанрами АФ.

Завдання 1. Мета: виявити обізнаність студентів з основними поняттями та жанрами АФ. Інструкція: доберіть правильну відповідь (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. Folklore is ...

- a) a socially constructed and shared view about what should or should not be, or what is, was, or will be;
- b) all the knowledge, beliefs, habits etc, of a racial or national group, still preserved by memory, or in use from earlier and simpler times;
- c) habitual group pattern of behaviour that is transmitted from one generation to another and is not biologically determined.

2. The academic and usually ethnographic study of folklore is called ...

- a) folkloristics; b) ethnography; c) linguistics.

3. The word 'folklore' was first used by ...

- a) Vladimir Propp; b) William Thoms; c) William Bascom.

4. Nursery rhyme is ...

- a) difficult to say without making a mistake;
- b) a question that is deliberately very confusing and has a humorous or clever answer;
- c) a rhythmical poem that amuses or soothes young children.

5. Limerick ...

- a) is a short well-known statement that gives advice or expresses something that is generally true;
- b) is a humorous short poem that has five lines that rhyme;
- c) provides formulas that help children choose sides for games.

6. Fairy is ...

- a) one who performs magic for entertainment or diversion;
- b) a living being, especially an animal;
- c) a tiny imaginary being in human form, depicted as clever, mischievous, and possessing magical powers.

7. Folk tales deal with ...

- a) the customs, superstitions, and beliefs of ordinary people;
- b) the legends, customs, superstitions, and beliefs of ordinary people;
- c) the legends, myths, and beliefs of ordinary people.

8. Lullaby is ...

- a) a simple, soothing melody sung to children to help them fall asleep;
- b) a religious song of joy and praise sung at Christmas;
- c) a type of work song traditionally sung by sailors.

9. Cumulative rhymes ...

- a) are difficult to say without making a mistake;
- b) are short dramatic tales that often are longer than other types of nursery rhymes;
- c) in each successive verse, repeat the information presented in the earlier verses.

10. Riddle ...

- a) asks children to unravel a mystery or identify a certain object from clues in the verse;
- b) is a question that is deliberately very confusing and has a humorous or clever answer;
- c) is a short well-known statement that gives advice or expresses something that is generally true.

Показник: обізнаність із фольклорними текстами та їх особливостями.

Завдання 2. Мета: виявити обізнаність студентів із ФТ та їх особливостями. Інструкція: Прочитайте приклади ФТ, зверніть увагу на їх склад. Поєднайте фольклорні жанри та приклади ФТ (кожна правильна відповідь – 1 бал). Фольклорні жанри: Limericks, Counting-out-rhymes, Tongue twisters, Nursery rhymes, Riddles, Proverbs and Sayings, Legends, Folk tales.

Фольклорні жанри	Особливості, притаманні ФТ	Приклади фольклорних текстів
1.	каламбур (puns)	What musical instrument will you not believe? Answer: a lyre.
2.	гумор, чітке римування	«There was an Old Person of Fife, Who was greatly disgusted with life; They sang him a ballad, And fed him on salad, Which cured that Old Person of Fife.»
3.	асемантичні сполуки	«Eeny, meeny, miny, moe», «Ip dip dip», «Ip dip doo», «Inky Binky Bonky»
4.	усталений зачин	«Once upon a time», «There was once»
5.	алітерація	«Robert Rowley rolled a round roll round», «A big black bug bit a big black bear», «She sells sea shells by the sea shore»
6.	порівняння	«As round as an apple, As deep as a cup, And all the king's horses Cannot pull it up.»
7.	звуконаслідування	«Twee tweedle dee, tweedle dee, went the fiddlers.», «Baa, baa, black sheep»
8.	афоризми	«Time is a great healer», «Good health is above wealth»
9.	імена історичних і фольклорних постатей, героїв/звичайних людей	Archbishop of Canterbury, King Arthur, Merlin, Uther Pendragon, Sir Ector, Sir Kay, Queen Guenevere, Sir Lancelot, Robin Hood, fairs, pixies, elf
10.	деформований сюжет	«Intery, mintery, cutery-corn, Apple seed and apple thorn; Wire, brier, limber-lock, Five geese in a flock; Sit and sing by a spring, O-U-T, and in again»

Показник: обізнаність із семантикою ЛО з національно-культурним компонентом.

Завдання 3. Мета: виявити обізнаність студентів із семантикою ЛО з

національно-культурним компонентом, які зустрічаються у ФТ. Інструкція: доберіть до ЛО з національно-культурним компонентом їх словникові визначення (кожна правильна відповідь – 1 бал).

1. cobbler	a. a violin
2. nay	b. pretty and healthy
3. doth	c. a word used to represent the sound you make when you sneeze
4. espy	d. someone whose job is making roofs from dried straw, reeds, leaves etc.
5. atishoo	e. to suddenly see someone or something
6. thatcher	f. old use a form of 'does'
7. fourscore	g. old use used to say no
8. bonny	h. someone who makes and repairs shoes
9. thou	i. eighty
10. fiddle	j. old use a word meaning 'you', used as the subject of a sentence

Максимальна кількість балів за першим критерієм становила 30 балів.

2. Соціокультурний критерій

Показник: вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у фольклорному тексті і розуміти її значення.

Завдання 4. Мета: виявити вміння студентів виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення. Інструкція: відновіть текст: розташуйте речення у логічному порядку (кожна правильна відповідь – 1 бал).

Easter Eggs

The Easter egg is quite as important an item to the modern manufacturer of toys and sweetmeats as it was to the ancient religious devotee, who believed that eggs laid on Good Friday could be kept all the year, simply because the day itself exercised some charm on the products of the farmyard.

a) Gébélin, author of The Religious History of the Calendar, answers these questions by saying that all the nations of antiquity – the Egyptians, Persians, Romans, Greeks, Gauls, and others – regarded the egg as an emblem of the Universe – a work of the supreme Divinity.

b) Why is a Christmas egg of no account at all?

c) Easter was the time of the solar New Year – the day of the renewal of all things – the incubation of Nature.

d) But why an egg? and why Easter?

e) The colouring and ornamentation of Easter eggs seems to have been part of the original custom, and was taken over by the Church, who used red to denote the blood of Christ.

1. ____; 2. ____; 3. ____; 4. ____; 5. ____.

Показник: вміння порівнювати соціокультурну інформацію, вилучену із англійських фольклорних текстів, із подібною інформацією рідної культури.

Завдання 5. Мета: виявити вміння студентів порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією рідної культури.

Інструкція: Прочитайте англійську різдвяну колядку. Дайте відповіді на запитання: 1) Які традиції святкування Різдва у Великобританії є подібними до українських традицій? 2) Чим відрізняються традиції колядування на Україні? 3) Які страви готують на Різдво? (правильна і повна відповідь на одне запитання – 3 бали; якщо всі відповіді є правильно граматично оформленими, нараховується ще 1 бал. Загальний бал – 10).

We wish you a Merry Christmas; We wish you a Merry Christmas;

We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year.

Good tidings we bring to you and your kin;

Good tidings for Christmas and a Happy New Year.

Oh, bring us a figgy pudding; Oh, bring us a figgy pudding;

Oh, bring us a figgy pudding and a cup of good cheer

We won't go until we get some; We won't go until we get some;

We won't go until we get some, so bring some out here.

We wish you a Merry Christmas; We wish you a Merry Christmas;

We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year.

Показник: вміння застосовувати соціокультурну інформацію, вилучену із англійських фольклорних текстів, у процесі спілкування.

Завдання 6. Мета: виявити вміння студентів висловлювати власну думку з

опорою на ФТ. Інструкція: Прочитайте фольклорний текст (Дод. Р.1). Виокремте два приклади ЛО, які несуть у собі СКІ. Поясніть їх значення. Висловіть у письмовій формі власну думку щодо ставлення головного героя до релігії, і укажіть, яка країнознавча інформація запроваджена в тексті? (повна відповідь – 9 балів; якщо відповідь є граматично правильною, нараховується – 1 бал; таким чином, максимальна кількість балів за завдання – 10 балів).

Максимальна кількість балів за другим критерієм становила 25 балів.

3. Методичний критерій

Оскільки завдання до зрізів мають бути посильними для контингенту випробуваних, тому до передекспериментального зрізу не входили завдання для перевірки знань і вмінь за методичним критерієм. Студенти 1 курсу ще не знайомі з методикою викладання іноземних мов і методичні рекомендації вони будуть отримувати під час навчання, тому означені завдання пропонувалися під час проміжного і прикінцевого зрізів.

Для оцінювання знань учасників експерименту було умовно визначено максимальну кількість балів, яку може отримати студент – 100 балів. Максимальна кількість балів, які міг отримати учасник експерименту, визначалася ступенем складності завдання. Моніторинг наявності знань АФ і вмінь оперувати цими знаннями здійснювався за такими ознаками: знання основних понять та жанрів АФ; знання англійських ФТ та їх особливостей; знання семантики ЛО з національно-культурним компонентом; вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення; уміння порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією рідної культури; вміння застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ у своєму мовленні; уміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення; уміння планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови; вміння вводити, закріплювати і активізувати ЛО з національно-культурним компонентом семантики зі складу ФТ.

Завдання за методичним критерієм оцінювалися за обсягом виконання, його правильністю, доцільністю використання на означеному етапі, співвіднесеністю завдань із програмою для учнів загальноосвітніх шкіл.

Виконання всіх завдань оцінювалось експертами-викладачами ІМ. Після виконання завдань були проведені відповідні обчислення, які дали змогу визначити загальний рівень сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. У рамках кожного з критеріїв сформованості СКК були визначені такі загальні рівні: високий, достатній, задовільний та низький.

**Шкала оцінювання знань англійського фольклору
і вмінь оперувати цими знаннями**

№	Ознаки оцінювання знань англійського фольклору і вмінь оперувати цими знаннями	Максимальна кількість балів
1.	Знання основних понять та жанрів АФ	10
2.	Знання фольклорних текстів та їх особливостей	10
3.	Знання семантики ЛО з національно-культурним компонентом	10
4.	Уміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення	5
5.	Уміння порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією рідної культури	10
6.	Уміння застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ у процесі спілкування	10
7.	Уміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення	15
8.	Уміння планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови	15
9.	Уміння вводити, закріплювати і активізувати ЛО з національно-культурним компонентом семантики зі складу ФТ	15
	Всього	100

Схарактеризуємо суть рівневої характеристики сформованості СКК

студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Високий рівень (100 – 76 балів):

- обрані поняття та жанри АФ на 100% відповідають їх визначенням;
- 90-100% ЛО з національно-культурним компонентом семантики обрано вірно до їх словникових визначень;
- текст відновлено на 100%, студенти адекватно розуміють країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію;
- СКІ, вилучена із фольклорного тексту, порівнюється з інформацією рідної культури; тема розкрита на 100%, виклад логічний і послідовний;
- автор виявляє вміння пояснювати події, вилучені з фольклорного тексту, та коментувати наслідки; висловлює власну думку з опорою на ФТ (відповідь вміщує 10-12 речень, має 1-2 мовні помилки);
- фольклорний матеріал обрано і систематизовано з урахуванням тематики і вимог шкільної програми;
- робота з фольклорним матеріалом для уроків англійської мови запланована з урахуванням вимог шкільної програми;
- одиниці національно-культурного змісту зі складу фольклорних текстів уведено, закріплено та активізовано згідно етапів роботи з текстом.

Достатній рівень (75-51 бал):

- обрані поняття та жанри АФ не менше, ніж на 80% відповідають їх визначенням;
- 80-89% ЛО з національно-культурним компонентом обрано вірно до їх словникових визначень;
- текст відновлено не менше, ніж на 80%; студенти розуміють країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію, допускають 3-4 помилки;
- студенти володіють умінням порівнювати СКІ, вилучену з фольклорного тексту з рідною культурою; представлена інформація відповідає меті завдання; наявність окремих помилок не заважає розкрити тему;
- автор достатньо володіє умінням пояснювати події, вилучені з ФТ, коментувати наслідки; демонструє уміння висловлювати власну думку з опорою на ФТ; наявні поодинокі помилки не заважають розумінню основної

думки (відповідь вміщує 8-9 речень, має 3-4 мовні помилки);

- фольклорний матеріал обрано і систематизовано вірно, однак тематика і вимоги шкільної програми враховуються тільки на 80%;

- автор демонструє уміння планувати роботу з фольклорним матеріалом для уроків англійської мови з урахуванням вимог шкільної програми;

- одиниці національно-культурного змісту зі складу ФТ уведено, закріплено та активізовано згідно етапів роботи з текстом, проте допускаються помилки під час складання вправ (правильно складається тільки 80% завдань із 100% можливих).

Задовільний рівень (50-26 балів):

- обрані поняття та жанри АФ не менше, ніж на 60% відповідають їх визначенням;

- 60-79% ЛО з національно-культурним компонентом семантики обрано вірно до їх словникових визначень;

- автор помилково тлумачить країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію, що призводить тільки 60-70% відновлення тексту;

- СКІ, вилучена із ФТ порівнюється з рідною культурою; проте студент допускає помилки в логіці і послідовності викладу своєї думки;

- під час виконання завдання автор висловлює власну думку з опорою на ФТ, проте допускається помилок під час коментування подій, описаних у ФТ та наслідків цих подій (відповідь вміщує 6-7 речень, має 5-6 мовних помилки);

- автор допускається помилок під час обирання і систематизації фольклорного матеріалу, тематика і вимоги шкільної програми враховуються тільки на 60%;

- спостерігаються методичні помилки (1-3) під час планування роботи з фольклорним матеріалом для уроків англійської мови;

- автор володіє знаннями щодо основних етапів уведення одиниць національно-культурного змісту зі складу ФТ, проте допускає помилки під час складання вправ (правильно складається тільки 60% завдань із 100% можливих).

Низький рівень (25-0 балів):

- обрані поняття та жанри АФ менше, ніж на 60% відповідають їх

визначенням;

- менше, ніж 59% ЛО з національно-культурним компонентом семантики обрано вірно до їх словникових визначень;

- текст відновлено менше, ніж на 60%, або зовсім не відновлено, студенти не розуміють країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію;

- автор не може порівняти СКІ, вилучену із ФТ з рідною культурою; тема не розкрита;

- автор не виявляє уміння пояснювати події, вилучені з ФТ та коментувати наслідки;

- автор не виявляє уміння висловлювати власну думку з опорою на ФТ (його розповідь вміщує менше, ніж 6 коротко викладених фактів і має більше, ніж 6 мовних помилок).

- автор не зміг обрати достатній фольклорний матеріал і систематизувати його з урахуванням тематики і вимог шкільної програми;

- автор не враховує вимоги шкільної програми щодо роботи з планування фольклорного матеріалу для уроків англійської мови;

- автор не зміг розробити методично правильні завдання з уведення, закріплення та активізації одиниць національно-культурного змісту зі складу ФТ згідно етапів роботи з текстом.

Для виявлення рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ необхідно було виявити рівень її сформованості за кожним із запропонованих критеріїв. Критерії рівнів сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ подано в таблиці 3.2.

У ході виконання завдань за критеріями оцінки було розподілено таким чином: за завдання, за яке нараховувалася максимальна кількість балів – 10 балів, можна було отримати такі оцінки: 1-2 бали – «1», 3-4 бали – «2», 5-6 балів – «3», 7-8 балів – «4», 9-10 балів – «5»; за завдання, за яке нараховувалася максимальна кількість балів 5 балів, – такі оцінки: 1 бал – «1», 2 бали – «2», 3 бали – «3», 4 бали – «4», 5 балів – «5»; за методичним критерієм за завдання максимально нараховувалося 15 балів: 1-3 бали – «1», 4-6 балів – «2», 7-9 балів – «3», 10-12 балів – «4», 13-15 балів – «4», 13-15 балів – «5»; якщо студент не

набрав жодного балу за завдання – «0».

Таблиця 3.2

**Критерії рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів
мовних спеціальностей засобами англійського фольклору**

Критерії	Показники	Оцінка в балах
Когнітивно-лінгвістичний критерій	обізнаність з основними поняттями та системою фольклорних жанрів англійського фольклору	5, 4, 3, 2, 1, 0
	обізнаність із ФТ та їх особливостями	5, 4, 3, 2, 1, 0
	обізнаність із семантикою ЛО національно-культурного компонента	5, 4, 3, 2, 1, 0
Соціокультурний критерій	вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією української культури	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ у процесі спілкування	5, 4, 3, 2, 1, 0
Методичний критерій	вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови	5, 4, 3, 2, 1, 0
	вміння вводити, закріплювати і активізувати одиниці національно-культурного змісту зі складу ФТ	5, 4, 3, 2, 1, 0

Кожний студент отримував 9 оцінок, середнє арифметичне яких

вираховувалося за формулою:

$$X = \frac{S_x}{N}, \text{ де}$$

X – середнє арифметичне;

S_x – сума балів за всіма показниками;

N – число оцінок.

Проілюструємо на прикладі одного експериментального протоколу процедуру обчислення рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ на початок експерименту (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Кількісні показники оцінювання рівня сформованості СКК
(студента I курсу факультету іноземних мов О. Федоренко)**

Критерії	Показники	Оцінка в балах	Середнє арифметичне, X
Когнітивно-лінгвістичний критерій	обізнаність з основними поняттями та жанрами АФ	3	3,3
	обізнаність із фольклорними текстами та їх особливостями	3	
	обізнаність із семантикою ЛО з національно-культурним компонентом	4	
Соціокультурний критерій	вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення	1	2
	вміння порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією рідної культури	2	
	вміння застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ у процесі спілкування	3	

Методичний критерій	вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення	0	0
	вміння планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови	0	
	вміння вводити, закріплювати і активізувати одиниці національно-культурного змісту зі складу ФТ	0	

Як засвідчує таблиця 3.3, в респондента найвищий показник сформованості СКК виявився за когнітивно-лінгвістичним критерієм – 3,3 бали, соціокультурний критерій – 2 бали, методичний критерій – 0 балів, що є логічним, оскільки студенти 1 курсу ще не були ознайомлені з цим матеріалом.

Експериментальне навчання проводилося протягом 1-2 курсів на факультетах ІМ відповідно до етапів та завдань, які було розглянуто у другому розділі.

У результаті аналізу отриманих експериментальних даних було виявлено рівні сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ на початок експерименту. Кількісні дані рівнів сформованості СКК подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості СКК студентів I курсів мовних спеціальностей
(передекспериментальний зріз)**

Рівні сформованості	Сума балів	Група (%)		
		ЕГ-1	ЕГ-2	КГ
Високий	100-76	0	0	0
Достатній	75-51	2	4	2
Задовільний	50-26	14	18	16
Низький	25-0	84	78	82

Як засвідчує таблиця 3.4, високий рівень не було виявлено в жодного студента, оскільки завдання за методичним критерієм на цьому етапі студенти ще не були в змозі виконати. На достатньому рівні перебувало лише 2 % студентів ЕГ-1, 4 % студентів ЕГ-2, 2 % студентів КГ. Задовільний рівень було виявлено у 14 % студентів ЕГ-1, 18 % в ЕГ-2, 16% у КГ. Переважна більшість студентів знаходилася на низькому рівні: 84 % в ЕГ-1, 78 % в ЕГ-2, 82 % у КГ (див. дод. С.1, С.2, С.3).

За результатами передекспериментального зрізу було визначено коефіцієнт рівнів сформованості СКК за формулою:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^4 a_i}{\sum_{i=1}^4 b_i}, \text{ де}$$

K – коефіцієнт рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей,

a_i – кількість балів, отриманих за одним з критеріїв,

b_i – максимальна кількість балів за цим критерієм.

Кількісні дані щодо коефіцієнта рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей за всіма критеріями враховувалися за формулою:

$$K = \frac{a + b + c}{N_{\max}}, \text{ де:}$$

K – коефіцієнт рівня сформованості;

a – бал, одержаний за перший критерій;

b – бал, одержаний за другий критерій;

c – бал, одержаний за третій критерій;

N_{\max} – максимально можлива сума балів.

Зведені кількісні дані подано в таблиці 3.5.

Згідно з даними, наведеними в таблиці, найвищий коефіцієнт рівня сформованості СКК – 1,0 - 0,81 не спостерігався у студентів ЕГ-1, ЕГ-2 і КГ. У частини студентів (2 % у ЕГ-1, 4 % у ЕГ-2, 2 % у КГ) коефіцієнт рівня сформованості СКК коливався у межах від 0,80 до 0,61. У 14 % студентів ЕГ-1, 18 % – ЕГ-2, 16 % – КГ коефіцієнт склав 0,60 - 0,41. У значної частини випробуваних (84 % та 78 % в експериментальних і 82 % у контрольній групі)

було виявлено рівень коефіцієнта нижче 0,40.

Таблиця 3.5

**Коефіцієнт рівня сформованості соціокультурної компетенції
студентів мовних спеціальностей (передекспериментальний зріз)**

Коефіцієнт рівня сформованості СКК	Група (%)		
	ЕГ-1	ЕГ-2	КГ-1
1,0 – 0,81	0	0	0
0,80 – 0,61	2	4	2
0,60 – 0,41	14	18	16
0,4 і нижче	84	78	82

Отже, як засвідчують результати експериментальної роботи з виявлення початкового рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, у більшості студентів КГ та ЕГ спостерігався приблизно однаковий досить низький рівень. Ці дані дають підставу стверджувати про об'єктивну необхідність у коректуванні процесу мовної підготовки студентів у напрямку більш інтенсивного формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Метою формувального етапу експерименту було формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Експериментальне навчання, відбувалося протягом першого та другого курсів на факультеті іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та факультеті іноземної філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Формування СКК відбувалося згідно розробленої моделі та системи вправ із формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ під час викладання дисциплін англomовного циклу. Основна частина занять припадала на заняття з «ПУПМ», проте автентичний фольклорний матеріал також використовувався на заняттях із «Практичної фонетики» та «Практичної граматики» для опрацювання звуків, навчання правильної звуковимови та вдосконалення граматичних навичок. Під час курсу «Країнознавство Великої Британії» студентам пропонувалися фольклорні матеріали, що несли в

собі інформацію, пов'язану з історією та традиціями Великобританії. На заняттях з «Домашнього читання» студенти самостійно опрацьовували запропоновані ФТ і виконували вправи з метою удосконалення набутих навичок. Метою самостійної роботи було здійснення пошуку фольклорного матеріалу в мережі Internet та довідковій літературі за темами, що вивчаються; а також порівняння спільних та відмінних рис українського, англійського і німецького фольклору, сюжетів англійського фольклору із сюжетами у світовій культурі, аспектів іноземної культури (традицій, свят, забобонів) з рідною.

Після першої частини експериментального навчання студентам було запропоновано виконати завдання проміжного зрізу з метою визначення рівнів сформованості СКК студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ. Тестові завдання були аналогічні завданням констатувального етапу експерименту, однак базувалися на матеріалі, що було вже вивчено на першому курсі (див. дод. Р.2). Порівняльні рівні сформованості СКК студентів за результатами передекспериментального та проміжного зрізів подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів експериментальних (ЕГ-1, ЕГ-2) та контрольної (КГ) груп (у %) (передекспериментальний і проміжний зрізи)

Рівні сформованості СКК	Група					
	ЕГ-1		ЕГ-2		КГ	
	Передекспериментальний	Проміжний	Передекспериментальний	Проміжний	Передекспериментальний	Проміжний
Високий	0	12	0	10	0	0
Достатній	2	46	4	44	2	6
Задовільний	14	32	18	30	16	18
Низький	84	10	78	16	82	76

За даними таблиці 3.6, в ЕГ-1 та ЕГ-2 відбулися значні позитивні зміни. Так, було зафіксовано кількість студентів з високим рівнем сформованості СКК - 12% в ЕГ-1 і 10% в ЕГ-2. Кількість студентів із достатнім рівнем збільшилася

– на 44% (з 2% до 46%) в ЕГ-1 і на 40% (з 4% до 44%) в ЕГ-2. На задовільному рівні кількість студентів підвищилася на 18% (з 14% до 32%) в ЕГ-1 і на 12% (з 18% до 30%) в ЕГ-2. На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 74% (з 84% до 10%) в ЕГ-1 і на 62% (з 78% до 16%) в ЕГ-2.

Результати проміжного зрізу в КГ засвідчили, що суттєвих змін не відбулося. Кількість студентів із високим рівнем сформованості СКК не змінилася (було 0%), оскільки студентам КГ не надавалися методичні рекомендації щодо виконання завдань за методичним критерієм. На достатньому рівні кількість студентів збільшилася на 4% (з 2% до 6%). На задовільному рівні кількість студентів збільшилася на 2% (з 16% до 18%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 6% (з 82% до 76%).

Порівняльні дані рівнів сформованості англomовної СКК студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ за результатами передекспериментального та проміжного зрізів представлено на рис. 3.1, 3.2, 3.3.

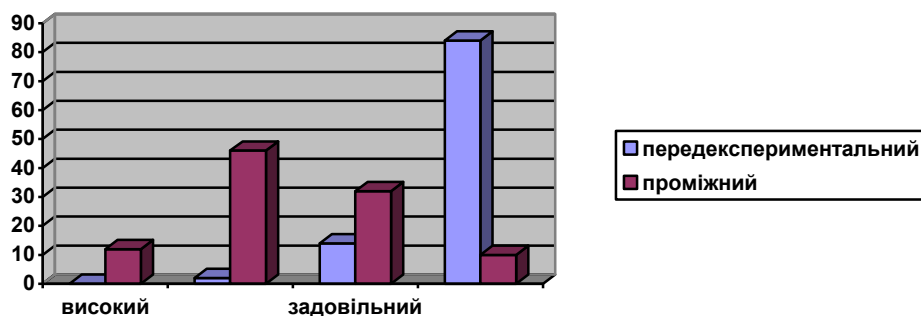


Рис. 3.1. Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів ЕГ-1 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

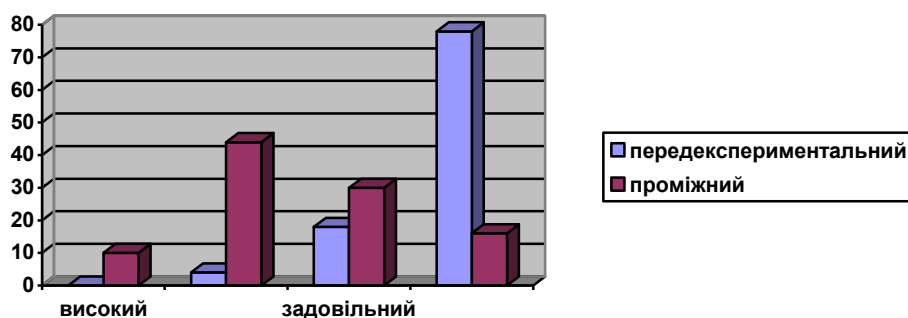


Рис. 3.2. Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів ЕГ-2 (передекспериментальний та проміжний зрізи)

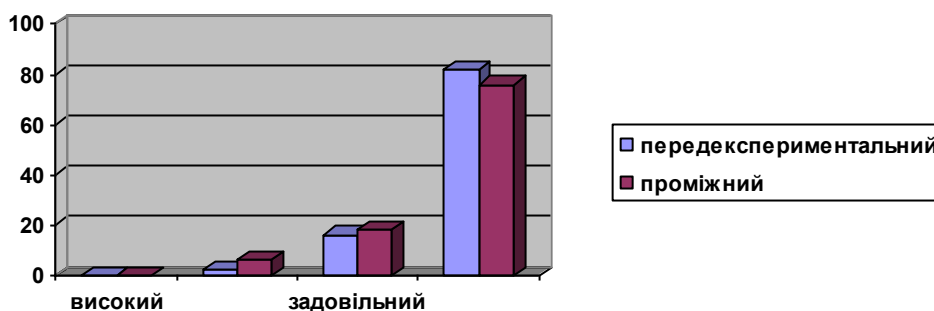


Рис. 3.3 Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів КГ (передекспериментальний та проміжний зрізи)

Отже, можна зазначити, що отримані дані свідчать про позитивний вплив розробленої експериментальної моделі формування СКК на рівень сформованості СКК у студентів ЕГ-1 та ЕГ-2.

3.3. Результати експериментальної перевірки запропонованої методики формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

Друга частина експериментального навчання за розробленою методикою проводилася на 2 курсі протягом 3 і 4 семестрів. Наприкінці експериментального навчання було проведено прикінцевий зріз знань. Його метою було визначення набутого рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Студентам експериментальних (ЕГ-1, ЕГ-2) та контрольної груп (КГ) було запропоновано виконати завдання, які були аналогічні тим, що пропонувалися під час передекспериментального та проміжного зрізів (див. дод. Р.3). Розглянемо порівняльні кількісні дані рівнів володіння СКК за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів (див. табл. 3.7).

Згідно отриманих результатів, при визначенні рівнів сформованості СКК у студентів експериментальних груп були відзначені істотні позитивні зміни.

Так, високий рівень сформованості СКК за результатами прикінцевого зрізу в ЕГ-1 відзначено у 26% респондентів, в ЕГ-2 – у 24%, тоді як передекспериментальний зріз не виявив високого рівня у цих студентів.

Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів експериментальних (ЕГ-1, ЕГ-2) та контрольної (КГ) груп (у%) (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

Рівні сформованості СКК	Група					
	ЕГ-1		ЕГ-2		КГ	
	Передекспериментальний	Прикінцевий	Передекспериментальний	Прикінцевий	Передекспериментальний	Прикінцевий
Високий	0	26	0	24	0	0
Достатній	2	58	4	54	2	12
Задовільний	14	12	18	16	16	20
Низький	84	4	78	4	82	72

Як засвідчують дані таблиць, після проведеної експериментальної роботи кількість студентів достатнього рівня в ЕГ-1 та ЕГ-2 зросла на 56% (з 2% до 58%) і 50% відповідно (з 4% до 54%). Знизилися показники кількості студентів на задовільному рівні в ЕГ-1 та ЕГ-2 на 2% (з 14% до 12% і з 18% до 16% відповідно). Значно знизилися показники кількості студентів на низькому рівні: в ЕГ-1 з 84% до 4%, в ЕГ-2 з 78% до 4%.

Щодо результатів прикінцевого діагностування студентів контрольної групи, то там не спостерігалось значних змін у рівнях сформованості СКК. Оскільки навчання за методичним критерієм у КГ не проводилося, то високий рівень сформованості СКК не було виявлено. Достатній рівень збільшився на 10 % (з 2 % до 12 %) респондентів. Задовільний рівень був зафіксований у 20 % респондентів КГ порівняно з 16 % на початку експерименту. Більшість студентів КГ (72 %), як і раніше, залишилася на низькому рівні (було 82 %) (див. дод. Ф.1, Ф.2, Ф.3). Отже, можна зазначити, що в контрольних групах не було виявлено істотних позитивних змін.

Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та КГ за результатами передекспериментального та прикінцевого зрізів представлено на рис. 3.4, 3.5, 3.6.



Рис. 3.4. Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів ЕГ-1 (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

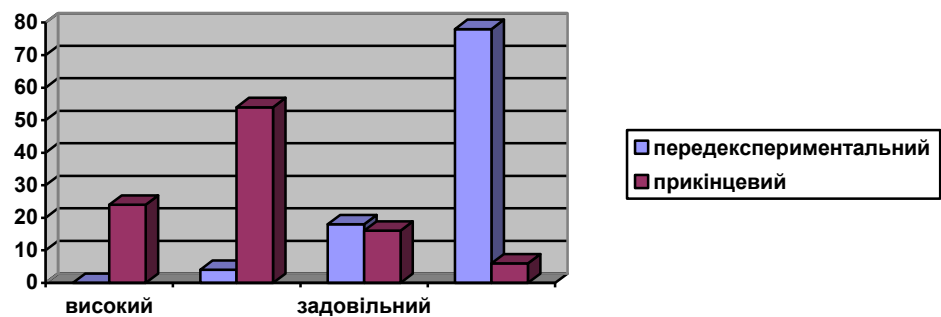


Рис. 3.5. Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів ЕГ-2 (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

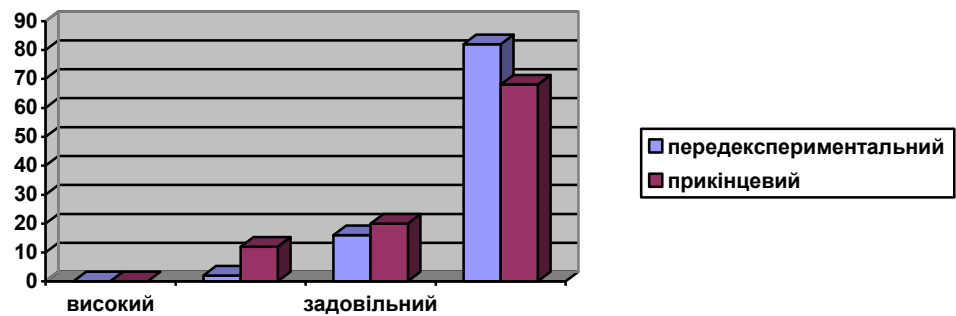


Рис. 3.6. Порівняльні дані рівнів сформованості СКК студентів КГ (передекспериментальний та прикінцевий зрізи)

Порівняння результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів у студентів представлено в додатках Ф.1, Ф.2, Ф.3.

Для об'єктивної оцінки результатів експерименту і підтвердження ефективності запропонованої експериментальної методики формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ скористалися статистичними

методами обробки експериментальних даних за критерієм Краскала-Уолиса.

Наступним кроком констатувального етапу експериментальної роботи була перевірка припущення, що різниця в сформованості СКК студентів мовних спеціальностей експериментальних і контрольної груп не є статистично значущою. Перевірка здійснювалася за статистичним критерієм Краскала-Уолиса [119]. Вибір саме цього критерію був обумовлений такими причинами:

- закон розподілу результатів діагностування в групах не є нормальним, тому для перевірки необхідно застосовувати непараметричні критерії;

- вхідні дані (результати діагностування) є порядковими числами.

Для здійснення перевірки за критерієм Краскала-Уолиса необхідно:

- побудувати вибірки, що перевіряються;

- сформулювати статистичні гіпотези: H_0 – всі вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто статистично значущих відмінностей між ними немає, H_1 – нульова гіпотеза не є вірною;

- побудувати об'єднану вибірку;

- знайти ранги значень об'єднаної вибірки;

- знайти суми рангів значень в кожній з вибірок окремо;

- знайти значення критерію Краскала-Уолиса за формулою:

$$H_{емн} = \frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{T_i^2}{n_i} - 3(N+1)$$

де N – загальна кількість об'єктів об'єднаної вибірки;

k – кількість вибірок;

n_i – кількість об'єктів i -тої вибірки, $i = \overline{1, k}$;

T_i – сума рангів i -тої вибірки;

- знайти критичне значення критерію $H_{кр}$ як квантіль порядку $1-\alpha$ розподілу χ^2 з $(k-1)$ ступенями волі;

- порівняти критеріальну статистику $H_{емн}$ з критичним значенням $H_{кр}$ [142].

Було проведено розрахунки за наведеними етапами та знайдено значення критерію Краскала-Уолиса: $H_{емн} = 0,016$. Враховуючи кількість вибірок та їх об'єм, значення $\chi^2_{крит}$ було знайдено на рівні значущості 0,05 та з 2 ступенями

волі: $H_{кр} = 5,991$. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [142].

Отже, оскільки значення критерію Краскала-Уолиса $H_{емп}$ менше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0 приймається. Тобто різниця в сформованості соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей експериментальних і контрольної груп не є статистично вагомою. Таким чином, на початку формувального експерименту експериментальні і контрольна групи суттєво не відрізнялися за рівнем СКК.

Порівняльний аналіз результатів діагностування студентів експериментальних і контрольної груп щодо сформованості СКК до та після експериментальної роботи дозволив дійти висновку, що в експериментальних групах формування СКК відбувалося більш ефективно, ніж у контрольній.

Для підтвердження цього висновку було проведено статистичну обробку результатів діагностування СКК, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експерименту. Статистична обробка здійснювалася за методикою, яку описано у параграфі 3.2.

Сформульовані необхідні для перевірки припущення: різниця в сформованості СКК студентів експериментальних і контрольної груп після експерименту не є статистично значущою; зміни в сформованості СКК студентів означених груп не є статистично значущими. За цими припущеннями було сформульовано три пари статистичної гіпотези:

H_0^1 – вибірки результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^1 – гіпотеза H_0^1 не є вірною;

H_0^2 – вибірки результатів діагностування в експериментальній групі ЕГ-1 до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^2 – гіпотеза H_0^2 не є вірною;

H_0^3 – вибірки результатів діагностування в експериментальній групі ЕГ-2 до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^3 – гіпотеза H_0^3 не є вірною;

H_0^4 – вибірки результатів діагностування в контрольній групі КГ до та

після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^4 – гіпотеза H_0^4 не є вірною.

Для перевірки сформульованих пар статистичних гіпотез було обчислено значення критерію Краскала-Уолиса $H_{емп.}$.

Для першої пари статистичних гіпотез H_0^1 та H_1^1 знайдено $H_{емп.} = 79,533$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 2 ступенями волі: $H_{кр} = 13,816$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ більше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^1 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^1 – різниця в сформованості СКК студентів експериментальних і контрольної груп після експерименту є статистично вагомою. Таким чином, після формувального експерименту експериментальні і контрольна групи суттєво відрізняються за рівнем СКК.

Для другої пари статистичних гіпотез H_0^2 та H_1^2 знайдено $H_{емп.} = 69,236$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,828$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ більше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^2 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^2 – різниця в сформованості СКК студентів експериментальної групи ЕГ-1 до і після експерименту є статистично вагомою.

Для третьої пари статистичних гіпотез H_0^3 та H_1^3 знайдено $H_{емп.} = 65,168$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,828$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ більше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^3 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^3 – різниця в сформованості СКК студентів експериментальної групи ЕГ-2 до і після експерименту є статистично вагомою.

Для четвертої пари статистичних гіпотез H_0^4 та H_1^4 знайдено $H_{емп.} = 2,924$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,828$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ менше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^4 вважається вірною – різниці в сформованості СКК студентів контрольної групи КГ до і після експерименту немає.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: дані зрізів до і після формувального

експерименту груп ЕГ-1 та ЕГ-2 суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично вагомою. Для контрольної групи різниці даних зрізів до і після формувального експерименту не виявлено.

Аналіз результатів, отриманих після експериментального навчання, доводить ефективність застосування розробленої методики формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Отже, результати експерименту показали, що студенти ЕГ-1 (високий рівень – 26%, достатній рівень – 58%, задовільний рівень – 12%, низький рівень – 4%) отримали більш високі результати порівняно із студентами ЕГ-2 (високий рівень – 24%, достатній рівень – 54%, задовільний рівень – 16%, низький рівень – 4%). Це свідчить про те, що перша варіативна методика із формування СКК студентів мовних спеціальностей є більш ефективною ніж друга варіативна методика, оскільки студенти мають більше часу на опрацювання отриманих від викладача інформації і матеріалів і не витрачають час на самостійний пошук матеріалів в з мережі Інтернет. Проте, студенти ЕГ-2 показали також досить високі результати.

Теоретичні положення, представлені в попередніх розділах, і результати експериментального дослідження дозволяють сформулювати методичні рекомендації щодо формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, які представлено в наступному підрозділі дослідження.

Отже, основу експериментальної методики склала модель формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, в межах якої реалізувалася та функціонувала розроблена система вправ та укладено методичні рекомендації з формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, спрямовані на набуття студентами знань про систему жанрів АФ, його лінгвістичні особливості і розвиток умінь знаходити і використовувати СКІ, вилучену із фольклорних матеріалів у спілкуванні.

3.4. Методичні рекомендації з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору

Теоретичне і експериментальне дослідження проблеми формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ дозволяє укласти методичні рекомендації щодо її формування.

Практичною метою формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ є: обізнаність студентів з жанрами АФ; зразками англійських ФТ; ЛО з національно-культурним компонентом семантики, які притаманні ФТ; лінгвістичними особливостями англійських ФТ; формування вміння здійснювати пошук СКІ, закладеної у ФТ та використовувати її у мовленні.

СКК є складним багатокомпонентним явищем і складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. СКК визначається як засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів; сприяє естетичному і морально-етичному розвитку особистості та передбачає знання національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і вміння користуватись тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для породження і сприймання мовлення певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо.

Формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ рекомендується здійснювати на основі спеціально розробленої системи вправ, яка складається з таких підсистем (вправи для роботи з формами малих жанрів АФ, прозовим фольклором, поетичним фольклором. Розроблена система вправ складалася з чотирьох груп. До першої групи вправ увійшли вправи на: налаштування на тематику заняття, ознайомлення з певним жанром АФ, ЛО з національно-культурним компонентом семантики у складі ФТ, розуміння СКІ, що була вилучена з АФ. Першу групу вправ склали вправи таких типів: некомунікативні, умовно-комунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні. Другу групу вправ склали вправи на: порівняння форм АФ з відповідними формами в українській та світовій культурах, відтворення СКІ, до яких увійшли такі типи вправ як некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-

продуктивні, продуктивні вправи. Третя група вправ включала вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу (пізнавально-пошукові, проблемно-аналітичні, комунікативно-орієнтовані), які склалися з некомунікативних, умовно-комунікативних, комунікативних; рецептивно-репродуктивних, репродуктивних, рецептивно-продуктивних, продуктивних вправ. Четверта група охоплювала професійно-зорієнтовані вправи, які були: некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи.

Розроблена система вправ реалізувалася в процесі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ, який обіймав три взаємопов'язані етапи, і був розрахований на навчання впродовж першого та другого років навчання.

Перший – пізнавально-збагачувальний – було спрямовано на озброєння студентів теоретичними знаннями щодо АФ та збагачення їхнього словника ЛО з національно-культурним компонентом семантики; формування навичок використання нових мовних явищ із тими, що вже були вивченими на рівні словосполучення, речення, понадфразових єдностей; формування умінь знаходити СКІ в АФ та відтворювати її. З цією метою пропонувалося проводити міні-лекції за темами: ‘English folklore. Structure of English folklore’, ‘Nursery rhymes’, ‘Limericks. Riddles. Proverbs and Sayings’, ‘Folk tales. Fairy tales’, ‘Fairies’, ‘Legends’, ‘Myths’, ‘Folk songs. Ballads’. Під час практичних занять, на яких відбувалася робота з автентичними ФТ та текстами, які містили інформацію про фольклор, використовували такі прийоми навчання як: конспектування нової інформації, робота зі словником, складання лінгвокраїнознавчого коментаря, порівняння форм англійського і українського фольклору, відновлення тексту, інтегрування окремих частин в єдине ціле, пошук необхідної інформації, участь студентів у мовних конкурсах (наприклад, із загадками (відгадай, підкажи слово), прислів'ями (закінчи фразу, переклади рідною мовою), скоромовками (хто правильно скаже, хто скоріше скаже), дитячими віршами / лічилками / лімериками / піснями (хто більше наведе прикладів, хто скоріше збере вірш / лічилку / лімерик / пісню з окремих рядків).

Другий – репродуктивно-діяльнісний – етап передбачав розвиток умовно-мовленнєвих умінь розуміти, відтворювати, співвідносити з рідною культурою та узагальнювати СКІ, що була вилучена з ФТ. На цьому етапі передбачалося використання таких прийомів навчання, як: порівняння сюжетів АФ з сюжетами у світовій культурі, порівняння англійських традицій, свят, забобонів із українськими і німецькими, створення міні-проектів, міні-доповідей, складання комплексного коментаря (колажування), пошукові конкурси.

Третій – професійно-творчий – етап передбачав закріплення вмінь володіння СКІ і застосування сформованих соціокультурних умінь у професійній діяльності. Зазначений етап передбачав використання таких прийомів навчання, як-от: творчі конкурси декламаторів, конкурс на кращого автора (складання своєї казки / вірша / пісні англійською мовою); проведення вікторин, свят; гурткова робота, створення проєктів, виконання індивідуальних завдань; зустрічі з носіями мови.

Процес формування СКК у студентів мовних спеціальностей передбачав обов'язкову самостійну роботу студентів, яка спрямована на самостійне опрацювання ФТ уже вивчених фольклорних жанрів під час занять з «Домашнього читання» з метою збагачення студентів соціокультурними знаннями та пошук фольклорного матеріалу в мережі Internet та довідковій літературі за темами, що вивчаються. Інформація, отримана під час самостійного пошуку, застосовувалася для підготовки доповідей, проєктів, пошукових конкурсів.

Основу третього етапу склали такі самостійно-дослідницькі завдання, як проєкти. Студенти готували та презентували інформаційно-дослідницькі проєкти за такими темами: 'Nursery Rhymes, Limericks, Riddles, Proverbs and Sayings', 'Folk tales, Fairy tales, Legends, Myths', 'Folk Songs, Ballads', 'Fairies in Great Britain', 'Holidays. Customs and Traditions. Superstitions'. Проєктна робота складалася з трьох етапів: 1) планування; 2) підготовка та виконання проєкту; 3) обговорення і оцінювання проєкту. Робота над проєктом розподілялася між усіма студентами групи. Під час презентації проєкту кожен студент представляв тільки ту частину роботи, яку він виконував самостійно.

Такий вид діяльності, як гурткова робота допомагає поглибити знання

студентів. На заняттях гуртка англійської мови 'English speaking club' для тих, хто цікавиться АФ, закріплювалися і удосконалювалися знання АФ (студенти читали ФТ; готували їх для декламації і переказу; готували міні-презентації в програмі Power Point; обговорювали зміст ФТ, вивчали народні свята, традиції, церемонії; порівнювали їх із рідною культурою; проводили вікторини і конкурси на кращого знавця АФ, кращого декламатора / «автора»).

Не меншу значущість посідав такий вид навчання, як організація святкування британських народних свят. Під час підготовки сценарію та проведення заходу студенти мовних спеціальностей більш повно знайомилися та занурювалися у культуру та традиції країни, мова якої вивчалася.

Оцінюючи рівень сформованості СКК студентів мовних спеціальностей рекомендуємо використовувати такі критерії: когнітивно-лінгвістичний критерій з показниками: обізнаність з основними поняттями та системою фольклорних жанрів англійського фольклору; обізнаність з фольклорними текстами та їх особливостями; обізнаність з семантикою ЛО національно-культурного компонента; соціокультурний критерій з показниками: вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення; вміння порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ, із подібною інформацією української культури; вміння застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ, у своєму мовленні; методичний критерій з показниками: вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення; вміння планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови; вміння вводити, закріплювати і активізувати одиниці національно-культурного змісту зі складу ФТ.

Отже, можна зазначити, що теоретичне дослідження та практичні результати експериментального навчання підтвердили необхідність формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Висновки з розділу 3

У третьому розділі описано експериментальну перевірку ефективності методики формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ. Підведемо підсумки.

1. Експериментальна перевірка моделі формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ передбачала реалізацію таких етапів експерименту: пошуково-розвідувального (проведення анкетування студентів з метою виявлення їх ставлення до необхідності вивчення АФ та аналіз підручників англійської мови для мовних факультетів щодо наявності фольклорних матеріалів у них); констатувального (проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня сформованості СКК студентів мовних спеціальностей, а також наявних знань з АФ і підготовка експериментальних матеріалів); формувального (проведення експериментального навчання за експериментальною моделлю формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ з використанням розробленої системи вправ з метою перевірки дієвості цієї моделі); прикінцевого (проведення післяекспериментального зрізу з метою встановлення підсумкового рівня сформованості СКК та умінь користуватися соціокультурною інформацією у професійній діяльності).

2. Для визначення рівнів сформованості СКК студентів мовних спеціальностей було виділено такі критерії: когнітивно-лінгвістичний з показниками: обізнаність з основними поняттями та системою фольклорних жанрів АФ, обізнаність з фольклорними текстами та їх особливостями, обізнаність з семантикою ЛЮ національно-культурного компонента; соціокультурний з показниками: вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію у ФТ і розуміти її значення, вміння порівнювати СКІ, вилучену із англійських ФТ із подібною інформацією української культури, вміння застосовувати СКІ, вилучену із англійських ФТ, у своєму мовленні; методичний з показниками: вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних

складностей його вивчення, вміння планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови, вміння вводити, закріплювати і активізувати одиниці національно-культурного змісту зі складу ФТ.

3. Відповідно до результатів, отриманих студентами після виконання експериментальних завдань, було визначено рівні сформованості СКК у студентів: високий, достатній, задовільний, низький.

4. За результатами констатувального етапу, високий рівень сформованості СКК не було зафіксовано у студентів жодної групи. На достатньому рівні перебувало лише 2% студентів ЕГ-1, 4% студентів ЕГ-2, 2% студентів КГ. Задовільний рівень було виявлено у 14% студентів ЕГ-1, 18% студентів ЕГ-2, 16% студентів КГ. Переважна більшість студентів знаходилася на низькому рівні: 84% у ЕГ-1, 78% у ЕГ-2 і 82% у КГ.

Різниця між студентами в КГ-1 і КГ-2 полягала у тому, що студенти КГ-1 отримували матеріали та інформацію про пошук матеріалів в мережі Інтернет від викладача, а студенти КГ-2 здійснювали пошук матеріалів самостійно.

5. Проміжний зріз виявив певні зміни. Так, в ЕГ-1 кількість студентів з високим рівнем сформованості СКК підвищилася на 12% (з 0% до 12%), із достатнім – на 44% (з 2% до 46%), із задовільним – на 18% (з 14% до 32%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 74% (з 84% до 10%). В ЕГ-2 кількість студентів з високим рівнем сформованості зросла на 10% (з 0% до 10%), із достатнім – на 40% (з 4% до 44%), із задовільним – на 12% (з 18% до 30%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 62% (з 78% до 16%). У КГ кількість студентів з високим рівнем сформованості СКК не було зафіксовано (0%). На достатньому рівні кількість студентів збільшилася на 4% (з 2% до 6%), на задовільному – на 2% (з 16% до 18%). На низькому рівні кількість студентів зменшилася на 6% (з 82% до 76%).

6. На прикінцевому етапі експерименту було виявлено істотні зміни у рівнях сформованості СКК. Так, в ЕГ-1 з високим рівнем сформованості СКК виявилось 26% студентів (з 0% на початку навчання), в ЕГ-2 – 24 % (було 0%), в КГ – змін не відбулося (0%). Достатній рівень було зафіксовано у 58% студентів ЕГ-1 (було 2%), 54% в ЕГ-2 (було 4%) і 12% в КГ (було 2%).

Задовільний рівень було виявлено у 12% студентів ЕГ-1 (було 14%), 16% студентів ЕГ-2 (було 18%) та 16% студентів КГ (було 20%).

7. Вірогідність отриманих результатів дослідження було підтверджено методами математичної статистики, заснованої на критерії Краскала-Уолеса.

8. На основі отриманих результатів дослідження було укладено методичні рекомендації щодо формування СКК студентів мовних спеціальностей засобами АФ.

Отже, результати, отримані в ході експериментального навчання, майже повністю співпадають з очікуваними, що підтверджує вихідну гіпотезу нашого дослідження.

Основні результати другого розділу опубліковано в працях автора [12, 16, 20].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено теоретичні засади формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору; розроблено методику і систему мовленнєвих вправ із формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, здійснено їх апробацію.

1. Визначено сутність поняття «соціокультурна компетенція студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору», яке розуміємо як обізнаність студентів з різними жанрами англійського фольклору, лінгвістичними особливостями англійськомовних фольклорних текстів, лексичними одиницями з національно-культурним компонентом семантики, що віддзеркалюють культуру, історію, традиції і досвід носіїв мови; сформованість у них навичок і вмінь використовувати фольклорний матеріал адекватно комунікативній ситуації.

2. Виявлено психологічні механізми формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей і встановлено, що сприймання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики здійснюється у три етапи з метою диференціації фонових форм; граматичних форм у порівнянні з фоновими; нівелювання інтерференції фонових і графічних форм і введення кожної з них в оперативну пам'ять.

3. На підставі проведеного аналізу наукового фонду було визначено жанри англійського фольклору, основу яких складали форми малих і фольклорних жанрів. До першої групи належать дитячі вірші, прислів'я та приказки, загадки, лімерики. До другої – міфи, легенди, казки, балади, народні пісні, забобони, традиції і звичаї, свята, які є носіями багатої соціокультурної інформації, що включає реалії та факти з історії/культури країни, безеквівалентну лексику, мовну афористичну і фразеологію.

4. Було визначено лінгвістичні особливості англійських фольклорних текстів, а саме: лексичні: формальна, застаріла / архаїчна, літературна, безеквівалентна, зменшено-пестлива, емоційно-забарвлена лексика, багатозначні

слова, архаїчні форми дієслів, лексичні повтори, діалектні форми слів, чимала кількість власних назв, асемантичні сполуки, усталені початкові та прикінцеві формули, мовленнєві кліше; формули привітання і звертання; граматичні: імперативні конструкції, використання дієслів у наказовому способі, переважання простих, поширених речень з рядами однорідних членів, однотипних синтаксичних конструкцій, а також наявність складносурядних і складнопідрядних поширених речень без заперечення або з ним; стилістичні: асонанс, алітерація, звуконаслідування, римування, епітет, метафора, метонімія, гіпербола, іномовлення, гра слів, порівняння, повтор, інверсія, паралелізм, риторичні питання. У текстах міфів, легенд, казок зафіксована чимала кількість форм малих фольклорних жанрів (прислів'їв, приказок, загадок, віршованих вставок).

5. Спроектовано лінгводидактичну модель формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору, що обіймала три етапи: пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і професійно-творчий. Перший етап – пізнавально-збагачувальний – було спрямовано на озброєння студентів теоретичними знаннями з англійського фольклору; формування навичок вживання нових мовних явищ із раніше вивченими на рівні словосполучення, речення, понадфразових єдностей; формування умінь знаходити соціокультурну інформацію в англійському фольклорі та відтворювати її. Другий етап – репродуктивно-діяльнісний – передбачав розвиток умовно-комунікативних умінь сприймати, переказувати й аналізувати автентичні фольклорні тексти, що містять лексику з національно-культурним компонентом семантики; розуміти і володіти соціокультурною інформацією. Третій етап – професійно-творчий – було присвячено розвитку мовленнєвих умінь у студентів сприймати й інтерпретувати соціокультурну інформацію, вилучену з неадаптованих фольклорних текстів, реалізовувати вміння володіння соціокультурною інформацією на практиці.

6. На всіх етапах у процес навчання студентів мовних спеціальностей впроваджувалася розроблена система вправ, що складалась з трьох підсистем (форми малих жанрів англійського фольклору, англійський прозовий фольклор, англійський поетичний фольклор) і чотирьох груп: 1) вправи, що спрямовували

студентів на відповідну тематику заняття; ознайомлення з жанрами англійського фольклору; ознайомлення з лексичними одиницями з національно-культурним компонентом у фольклорних текстах; на розуміння соціокультурної інформації, вилученої з англійського фольклору, 2) вправи на порівняння форм англійського фольклору з відповідними формами в українській мові та світовій культурі; відтворення соціокультурної інформації; 3) вправи на активізацію та закріплення соціокультурного матеріалу; 4) професійно-зорієнтовані вправи.

Для реалізації розробленої системи вправ запропоновано два варіанти методики навчання (основний та варіативний), що вирізнялися наявністю чи відсутністю підготовлених викладачем фольклорних матеріалів для самостійної роботи студентів: 1) студенти ЕГ-1 працювали на заняттях та в позааудиторний час за відібраними викладачем-експериментатором фольклорними матеріалами та веб-сайтами; 2) в ЕГ-2 студенти виконували ідентичні завдання, запропоновані викладачем на занятті, проте збільшувався обсяг самостійної роботи. Пошук матеріалів для виконання певних завдань у позааудиторний час здійснювався самими студентами, які повинні були самостійно знаходити, добирати та вилучати інформацію зі всієї сукупності англійських інформаційних ресурсів – від книг до електронних джерел, знаходити певні веб-сайти з інформацією про англійський фольклор, оцінювати та переробляти англійську інформацію з урахуванням поставлених цілей навчання; синтезувати її з різних джерел та передавати у власній інтерпретації.

7. Ефективність експериментальної методики формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору було визначено за такими критеріями і показниками: когнітивно-лінгвістичним (обізнаність з основними поняттями та системою жанрів англійського фольклору; фольклорними текстами та їх особливостями; семантикою лексичних одиниць національно-культурного компонента); соціокультурним (вміння виокремлювати країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію з фольклорного тексту і розуміти її значення; порівнювати соціокультурну інформацію, вилучену із англійських фольклорних текстів, із

подібною інформацією української культури; застосовувати зазначену інформацію у своєму мовленні); методичним (вміння майбутніх учителів обирати, систематизувати фольклорний матеріал з урахуванням методичних складностей його вивчення; планувати роботу з фольклорним матеріалом на уроках англійської мови; вводити, закріплювати і активізувати одиниці національно-культурного змісту зі складу фольклорного тексту). Було виявлено рівні сформованості соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей: високий, достатній, задовільний та низький.

8. Результати експериментального навчання підтвердили, що сформованість соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору відбувається успішно, якщо включити у процес навчання автентичні фольклорні матеріали (форми малих жанрів, прозовий фольклор, поетичний фольклор) і здійснювати його на основі межпредметних зв'язків у три етапи: пізнавально-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному, професійно-творчому.

Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня соціокультурної компетенції студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, в ЕГ-1 і ЕГ-2 кількість студентів, які досягли високого рівня сформованості СКК зросла на 26% і 24 % відповідно, достатнього – на 56% в ЕГ-1 і 50% в ЕГ-2. Кількість студентів на задовільному рівні зменшилася на 2% в ЕГ-1 і 4% студентів в ЕГ-2 і на низькому – на 80% в ЕГ-1 і 72% в ЕГ-2. У КГ також відбулися позитивні зміни, проте результати констатувального та прикінцевого зрізів були незначними: кількість студентів високого рівня сформованості СКК виявилася незмінною (0%), на достатньому рівні кількість студентів зросла на 10%, на задовільному – на 4% і на низькому рівні кількість студентів зменшилася на 14%.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом може стати формування СКК студентів інших спеціальностей з урахуванням специфіки їхньої професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/az/>.
2. Английская и шотландская народная баллада : [сост. Л. М. Аринштейн]. – М. : Радуга, – 1988. – 512 с.
3. Английские и шотландские баллады : [ред. В. М. Жирмунский]. – М. : Наука, – 1973. – 163 с.
4. Англійська мова для перекладачів і філологів. I курс : підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / [М. О. Возна, А. Б. Гапонів, О. О. Акулова та ін.]. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 480 с.
5. Англійська мова для перекладачів і філологів. II курс : підручник / [М. О. Возна, А. Б. Гапонів, О. Ю. Васильченко та ін.]. – Вінниця : Нова Книга, 2006. – 344 с.
6. Аникин В. П. Фольклор как коллективное творчество народа / В. П. Аникин. – М. : МГУ, 1969. – 80 с.
7. Ариян М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы (На материале УМК по английскому языку) / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – С. 11-16.
8. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ахманова О. С. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
9. Балабуха К. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Балабуха Катерина Володимирівна. – Одеса, 2007. – 199 с.
10. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
11. Бачинська Н. Я. Автентичний текст як засіб формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей : матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Вища освіта в сучасному суспільстві : шляхи оновлення та

- засоби реформування]], (Одеса, 6-7 жовтня 2011 р.) – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. – С. 8-10.
12. Бачинська Н. Я. Аналіз стану впровадження англійського фольклору у процес навчання англійської мови студентів мовних спеціальностей : матеріали II всеукр. наук. конф. з міжнар. участю [«Сучасні соціально-гуманітарні дискурси»], (Дніпропетровськ, 20 жовтня 2012 р.) : у 3-х частинах. / Ред. кол. О. С. Токовенко. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – ч. 1. – С. 11-14.
13. Бачинська Н. Я. Англійський поетичний фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції : сб. матеріалів III Открытого Международного форума [«Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции»], (Самария, 16 октября 2012 г.) / Самария: Университетский центр Ариель, 2012. – С. 14-15.
14. Бачинська Н. Я. Англійський прозовий фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю [«Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін»], (Євпаторія, 20 квітня 2012 р.) / Ред. кол. О. І. Каменський. – Ялта, Євпаторія : [РВВ КГУ; ЕІСН КГУ], 2012. – С. 81-83.
15. Бачинська Н. Я. Англійський фольклор як засіб формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов : [навч.-метод. посіб.] / Н. Я. Бачинська, С. В. Боднар. – Одеса : Освіта України, 2013. – 312 с.
16. Бачинська Н. Я. Діагностика рівнів сформованості соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору / Н. Я. Бачинська // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2012. – Вип. №7 / CVVIII. – С. 25-29.
17. Бачинська Н. Я. Експериментальна модель формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору / Н. Я. Бачинська // Вісник Черкаського університету. – 2012. – №34 (247). – С. 6-10.

18. Бачинська Н. Я. Змістовий аспект формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору / Н. Я. Бачинська // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: зб. наук. праць. – Одеса : Фенікс, 2011. – Вип. №3. – С. 78-81.
19. Бачинська Н. Я. Лінгвістичні основи формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору / Н. Я. Бачинська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 18-21.
20. Бачинская Н. Я. Методические рекомендации по формированию социокультурной компетенции студентов языковых специальностей средствами английского фольклора / Н. Я. Бачинская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. - №2. – С.7-15.
21. Бачинська Н. Я. Організація самостійної роботи у процесі формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір»], (Донецьк, 10-11 квітня 2014 р.). – Донецьк : ТОВ «Азов'є», 2014. – С. 11-13.
22. Бачинська Н. Я. Професійно-орієнтовані вправи як засіб формування соціокультурної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови / Н. Я. Бачинська // Гуманітарний вісник. – К. : Гнозис, – 2012. – Додаток 1 до Вип. 27, том II (35) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 31-38.
23. Бачинська Н. Я. Психолого-педагогічні засади формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей / Н. Я. Бачинська // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2012. – Вип. №1 / CVII. – С. 8-12.
24. Бачинська Н. Я. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору [Електронний ресурс] / Н. Я. Бачинська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. –

- Хмельницький, – Випуск 5. Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/zmist.html
25. Бачинська Н. Я. Роль професійно-орієнтованих вправ у формуванні соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору : матеріали Бердянської сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (Бердянськ, 22 вересня 2012 р.). / Ред. кол. О. С. Токовенко. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – ч. 2. – С. 17-19.
26. Бачинська Н. Я. Роль фольклорного тексту у формуванні соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей : матеріали всеукр. наук. конф. з міжнар. участю [«Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі»], (Мукачево, 23 листопада 2013 р.). – Д. : Видавництво «Інновація», 2013. – Ч. 2. – С. 61-64.
27. Бачинська Н. Я. Система вправ з формування соціокультурної компетенції засобами англійського поетичного фольклору / Н. Я. Бачинська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2012. – Спецвипуск. – С. 20-26.
28. Бачинська Н. Я. Система вправ з формування соціокультурної компетенції засобами англійського фольклору / Н. Я. Бачинська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 1. – С. 69-76.
29. Бачинська Н. Я. Форми малих жанрів англійського фольклору як один із засобів формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей : матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейській вектор»], (Ялта, 15-16 березня 2012 р.) / Ред. кол. О. В. Глузман. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. – Ч. 1. – С. 14-17.
30. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов засобами англійського фольклору / Н. Я. Бачинська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2011. - № 1-2. – С. 104-109.

31. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов як основи міжкультурної комунікації : зб. матеріалів міжвуз. науково-практ. конф. [«Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін»]: (Євпаторія, 25 лютого 2011 р.) / Ред. кол. О. І. Каменський. – Євпаторія : РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2011. – С. 240-243.
32. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції як складової комунікативної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов / Н. Я. Бачинська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2010. - № 11-12. – С. 252-257.
33. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
34. Беляева, А. С. Использование внутрипредметных и межпредметных связей для специальных целей при изучении иностранного языка / А. С. Беляева, И. В. Суходольская. – К., 1997. – 243 с.
35. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранного языка / Б. В. Беляев. – М. : Изд-во «Просвещение», 1965. – 228 с.
36. Беспалько В. П. Слагаемые педагогические технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
37. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англійських публіцистичних текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2006. – 173 с.
38. Бігич О. Особливості використання пісень на різних ступенях навчання англійської мови [Електронний ресурс] / О. Бігич // Zprávy vědecké ideje – 2010 : Materiály YI mezinárodní vědecko-praktická konference. – Díl 10. Pedagogika. – Praga: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2010. – С. 81-83. – Режим доступу до журн. : http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Pedagogica/73100.doc.htm.
39. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
40. Богуш А. М. Компетентністний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільника / А. М. Богуш // Педагогічна і психологічна науки в Україні.

- Т 2. – Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 155-170.
41. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Одеса : Ярослав, 2004. – 176 с.
42. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.
43. Боднар С. В. Формування іншомовної компетенції студентів засобом вивчення англійської фразеології / С. В. Боднар // Мова і культура. – К. : Видавн. Дім Дмитро Бураго, 2003. – Вип. 6. – Т. VII. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. – С. 157-165.
44. Боднар С. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних вузів у процесі автономного навчання іноземної мови / С. В. Боднар // Наука і освіта : зб. наукових праць. – Одеса, 2012. – №7. – С. 29-33.
45. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – Т. 24. – Кн. I. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – 608 с.
46. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А – О) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
47. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П – Я) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
48. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка / Н. Ф. Бориско. – К. : КГЛУ, 1999. – 268 с.
49. Бориско Н. Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2005. - №1. – С. 8-14.
50. Бориско Н. Ф. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции / Н. Ф. Бориско, Н. Б. Ишханян // Иноземні мови. – 1997. – №1. – С. 53-55.
51. Борходоева Л. А. Прагматический текст как средство формирования социокультурной компетенции студентов языкового вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Борходоева Лариса Анатольевна. – Улан-Удэ, 2002. – 211 с.

52. Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні / В. А. Бухбіндер : матеріали III республ. конф. з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов. – К. : Київ. держ. пед. ін-т іноз. мов, 1979. – С. 38-39.
53. Васильцова І. Вчимося із задоволенням і користю, або чому французькі діти народжуються із зачіскою, англійські – з ложкою, а українські – у сорочці / І. Васильцова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 84-89.
54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун»; 2009. – 1736 с.
55. Великобританія. Литература. Театр. Кино. Музика. Танец. Балет. Живопись. Скульптура. Архитектура. Дизайн. СМІ : лингвострановедческий словарь / [сост. Г. Д. Томахин]. – М. : Астрель : АСТ, 2005. – 233 с.
56. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
57. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку / О. Г. Винокур. – М. : Учпедгиз, 1959. – 492 с.
58. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 1999. – 96 с. // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 4/99.
59. Волкова С. В. Формування морально-ціннісних орієнтацій учнів 8-9 класів засобами українського та англійського фольклору : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Волкова Світлана Володимирівна. – Херсон, 2004. – 175 с.
60. Вторушина Ю. Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка : на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Ю. Л. Вторушина. – Москва, 2007. – 20 с.
61. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М. Н. Вятютнев. – М. : Рус. язык, 1984. – 144 с.

62. Выготский Л. С. Психология. / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСПМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
63. Галушка Г. М. Використання казки для формування соціокультурної компетенції молодших школярів : матеріали міжнар. форуму [«Мовна освіта : шлях до Євроінтеграції», (17-18 березня 2005)]. / Ред. кол. С. Ю. Ніколаєва, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 180-181.
64. Галушка Г. М. Формуємо соціокультурну компетенцію з допомогою казок / Г. М. Галушка. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 95 с.
65. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
66. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
67. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : «Вища школа», 1985. – 360 с.
68. Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М. : Советский писатель, 1988. – 488 с.
69. Гибер Жан-Поль ЮНЕСКО и сохранение фольклора / Жан-Поль Гибер // Курьер ЮНЕСКО. – 1985. – №5. – С. 27.
70. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
71. Горшков А. И. Уровни исследования языка и филология / А. И. Горшков // Язык и речь как объекты комплексного филологического исследования. – Калинин : КГУ, 1981. – С. 17–33.
72. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : [монографія] / Р. О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
73. Гусев В. Е. «Плюрализм» и «универсализм» в методологии фольклористики / В. Е. Гусев // Методы изучения фольклора. – Л. : ЛГИТМиК, 1983. – С. 5–14.
74. Гусев В. Е. Проблемы фольклора в истории эстетики / В. Е. Гусев. – М.-Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 205 с.

75. Гусев В. Е. Эстетика фольклора / В. Е. Гусев. – Л. : Изд-во «Наука», 1967. – 320 с.
76. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка / П. Б. Гурвич. – Владимир : ВГПИ, 1980. – 103 с.
77. Давиденко О. В. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови на старших курсах факультетів іноземних мов : матеріали міжнар. форуму [«Мовна освіта : шлях до Євроінтеграції», (17-18 березня 2005)]. / Ред. кол. С. Ю. Ніколаєва, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 182.
78. Давлетов К. С. Фольклор как вид искусства / К. С. Давлетов. – М. : «Наука», 1966. – 365 с.
79. Дискурс іноземномовної комунікації : [колективна монографія / наук. ред. К. Я. Кусько]. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 495 с.
80. Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки : [посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів] / О. Ю. Дубенко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2001. – 416 с.
81. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 325 с.
82. Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
83. Жилко Н. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов в курсе страноведения : матеріали міжнар. форуму [«Мовна освіта : шлях до Євроінтеграції», (17-18 березня 2005)]. / Ред. кол. С. Ю. Ніколаєва, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 164-165.
84. Журинский А. Н. Семантическая структура загадки: Неметафорические преобразования смысла / А. Н. Журинский. – М. : Наука, 1989. – 128 с.
85. Заболотська О. О. Формування соціокультурної компетенції студентів засобами аутентичних текстів / О. О. Заболотська // Наука і освіта. – 2011. – №2. – С. 78-83.
86. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

87. Загвязинский В. И. Как учителю подготовить и провести эксперимент / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
88. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. А. Закірянова. – Київ, 2006. – 25 с.
89. Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы / Л. И. Зильберман. – М. : Наука, 1988. – 161 с.
90. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
91. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // - М. : Высшее образование сегодня. № 11. 2005. – С. 14–20.
92. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
93. Зимняя И. А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку / И. А. Зимняя // Речевое поведение и речевая деятельность студентов на иностранном языке. – М. : МГПИЯ им. М. Тореза, 1984. – № 242. – С. 3–10.
94. Зинченко В. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. / В.П. Зинченко. – СПб. : Питер, 2002. – 320 с.
95. Игнатенко Н. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. А. Игнатенко. – Воронеж, 2007. – 25 с.
96. Ишханян Н. Б. Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции / Н. Б. Ишханян // Иноземні мови. – 1995. – №3–4. – С. 69–73.
97. Камянова Т. Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Татьяна Григорьевна Камянова. М. : ООО «Дом Славянской книги», 2008. – 512 с.

98. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Кисельова Ольга Ігорівна. – Одеса, 2009. – 181 с.
99. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
100. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.
101. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование : [науч.-теорет. пособие] / В. А. Коккота. – М. : Высш. шк., 1989. – 127 с.
102. Колодько Т. М. Спрямування іномовної соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на міжкультурне спілкування у процесі професійної підготовки / Т. М. Колодько // Рідна школа. – 2006. – №7. – С. 38-41.
103. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Колодько. – Київ, 2005. – 22 с.
104. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Колодько Тетяна Миколаївна. – К., 2005. – 192 с.
105. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англійського спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / О. О. Коломінова. – Київ, 1998. – 19 с.
106. Компанцева Е. В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Компанцева Елена Владимировна. – Ставрополь., 2006. – 191 с.

107. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
108. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі / [наук. ред. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007 – 236 с.
109. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – М. : Вече; М. : АСТ, 2003. – 512 с.
110. Копач О.И. Введение в языкознание: учебно-методический комплекс для студентов 1 курса отделения «Современные иностранные языки» / О.И.Копач . – Минск: БГУ, 2011. – 216 с.
111. Корейба І. В Формування соціокультурної компетенції студентів-філологів у процесі навчання читання німецькою мовою : матеріали міжнар. форуму [«Мовна освіта : шлях до Євроінтеграції», (17-18 березня 2005)]. / Ред. кол. С. Ю. Ніколаєва, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 189-190.
112. Корниенко Е. Р. Роль народной сказки в изучении иностранного языка / Е. Р. Корниенко // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 86-91.
113. Королева Т. М. Основные принципы обучения английскому языку как иностранному / Т. М. Королева // Наука і освіта. – 2003. – № 5-6. – С. 28-35.
114. Костина Н. Ю. Сравнительный анализ английских и русских пословиц и поговорок / Н. Ю. Костина // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 83-85.
115. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
116. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 608 с.
117. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2008. – 368 с.
118. Крупко А. Г. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения / А. Г. Крупко // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6. – С. 20-26.

119. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М. : Нар. образование, 2000. – 272 с.
120. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Ю. В. Кузьменко. – Київ, 2007. – 20 с.
121. Кузмінська Л. І. Навчальний посібник з практики англійської мови для студентів II курсу стаціонару, заочного та вечірнього відділення / Л. І. Кузьмінська, І. М. Таран. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 345 с.
122. Кулагин П. Г. Влияние межпредметных связей на усвоение программного материала в вечерней школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и методика профессионального образования» / П. Г. Кулагин. – М., 1965. – 18 с.
123. Кумахов М. А. Изучение языка фольклора / М. А. Кумахов // Фольклор в современном мире : Аспекты и пути исследования. – М. : Наука, 1991. – С. 49-59.
124. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, – 2005. – 591 с.
125. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич. – К. : МОРИОН, 2002, – 640 с.
126. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, СПб. : Лань, 2003. – 278 с.
127. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
128. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М : Знание., 1980. – 96 с.
129. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Яйцева]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
130. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Гром'як Р. Т, Ю. І. Ковалів]. – К. : Видавничий центр «Академія», 2007. – 752 с.

131. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
132. Ляудис В. Я. Память в процессе развития / В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1976. – 255 с.
133. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
134. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [монографія] / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
135. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм-Еврознак. – 2003. – 720 с. – Режим доступа : http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm
136. Методика / [ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой]. – М. : Русский язык, 1982. – 112 с.
137. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
138. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
139. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др.]. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
140. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції. – Київ : Ленвіт, 2011. – 344 с.
141. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. - №4. – С. 9-15.
142. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.
143. Мифы и легенды народов мира / [сост. Н. В. Будур, И. А. Панкеев]. – Т. 2. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 592 с.

144. Мифы и легенды народов мира / [сост. Н. В. Будур, И. А. Панкеев]. – Т. 3. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 816 с.
145. Михайлова Е. А. Работа над песней на уроке английского языка / Е. А. Михайлова // Иностранные языки в школе. – 2006. - №1. – С. 37-39.
146. Мишанич С. В. Система жанрів в українському фольклорі / С. В. Мишанич. – К. : Зодіак-ЕКО, 1994. – 263 с.
147. Модестов В. С. Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия / В. С. Модестов. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2008. – 467 с.
148. Мокиенко В. М. В глубь поговорки : Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений / В. М. Мокиенко. – СПб. : «Авалон», «Азбука-классика», 2007. – 256 с.
149. Москальская О. И. Текст как лингвистическое понятие / О. И. Москальская // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 9-17.
150. Народные знания. Фольклор. Народное искусство / [свод этнографических понятий и терминов]. – Вып. 4. – Москва : «Наука», – 1991. – 167 с.
151. Народ скаже – як зав'яже : Укр. нар. прислів'я, приказки, загадки, скоромовки : [упоряд. та передм. Н. С. Шумади]. – К. : Веселка, 1985. – 173 с.
152. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №25. – С. 2-4.
153. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. - №3-4. – С. 5-10.
154. Ніколаєва С. Ю. Мовний портфель : призначення, структура, види, укладання (посібник) / С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Ягельська // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – К. : Ленвіт, 2005. – №4. – 64 с.
155. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та системі навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 90 с.
156. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 11-17.

157. Новейший словарь иностранных слов и выражений / [отв. за вып. Ю. Г. Хацкевич]. – Мн. : Харвест, М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 976 с.
158. Новий тлумачний словник української мови у 4-х томах / [Уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К. : «Аконіт», 2001. – 2 том. – 911 с.
159. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : ЭГВЕС, 2006. – 488 с.
160. Обучение иностранным языкам / [отв. ред. М. К. Колкова]. – СПб. : КАРО, 2003. – 320 с.
161. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 13-41.
162. Ожегов С. И. Словарь русского языка : [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с.
163. Онищук В. А. Дидактика современной школы : [пособие для учителей] / В. А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
164. Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») : [укл. М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, Н. Ф. Бориско та ін.]. – К. : Ленвіт, 2007. – 112 с.
165. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / В. В. Ощепкова. – М. / СПб. : ГЛОССА / КАРО, 2006. – 336 с.
166. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі : [навч.-метод. посіб. для студентів факультету іноземних мов]. – Ніжин : НДПУ, 2003 – 149 с.
167. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ-РЦИО, – 2000. – 216 с.
168. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
169. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.

170. Педагогика : Большая современная энциклопедия [ред. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
171. Педагогические технологии : [под общей ред. В. С. Кукушина]. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
172. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис. ... кандидата пед. наук : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / М. Л. Писанко. – Київ, 2008. – 21 с.
173. Подосинникова А. И. Обучение студентов-филологов идиоматичным предикативным конструкциям английской разговорной речи на материале аутентичных художественных текстов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Подосинникова Анна Игоревна. – К., 2002, – 190 с.
174. Постанова про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа). Колегія МОН України, Президія АПН України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – №2. – 2002. – 32 с.
175. Практический курс английского языка. 1 курс : Учеб. для студентов / [под ред. В. Д. Аракина.]. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 536 с.
176. Практический курс английского языка. 2 курс : Учеб. для пед. вузов по спец. «Иностр. яз.» / [под ред. В. Д. Аракина.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 520 с.
177. Про вивчення іноземних мов у 2006-2007 навчальному році (Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №3. – С. 6-12.
178. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-12 класи. – К. : Перун, – 2005. – 32 с.
179. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
180. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей,

- Ю. В. Головач та ін.]. – К. : Київський державний лінгвістичний університет, 2001. – 245 с.
181. Програма державного іспиту з першої іноземної мови. Освітньо-кваліфікаційні рівні «спеціаліст», «магістр» / М. І. Соловей, Н. Г. Іщенко, С. М. Співак. – К. : Ленвіт, 2007. – 76 с.
182. Пропп В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. – М. : Наука, 1976. – 325 с.
183. Психологический словарь / [авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640 с.
184. 555 английских пословиц и поговорок / [сост. Л. Ли, И. Павлович]. – Одесса : «Экология», «Букинтерправо», 1993. – 84 с.
185. Райхштейн А. Д. Национально-культурная значимость слов и словесных комплексов в художественном тексте / А. Д. Райхштейн // Лингвострановедение и текст : сборник статей. – М. : Русский язык, 1987. – С. 69-76.
186. Рiske И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале английской поэзии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рiske Инесса Эдвалтовна. – Санкт-Петербург, 2000. – 259 с.
187. Рогова В. Г. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
188. Роман С. В. Вимоги до сучасного підручника іноземної мови для молодшої школи / С. В. Роман, О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2005. – №4. – С. 40-43.
189. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
190. Романовская О. Е. Обучение методике работы с музыкально-поэтическим фольклором как средство повышения методической компетенции будущего учителя иностранного языка (на материале британского песенного фольклора) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Романовская Ольга Евгеньевна. – М., 2005. – 170 с.

191. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С.-Пб : Питер, 1999. – 502 с.
192. Рудакова Л. П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах : дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.02 / Людмила Пилипівна Рудакова. – К., 2004. – 172 с.
193. Рум А. Р. У. Великобритания : Лингвострановедческий словарь / А. Р. У. Рум. – М. : Рус. яз., 2002. – 560 с.
194. Савиньон С. Дж. Коммуникативная компетенция : теория и практика классной работы / С. Дж. Савиньон. – Нью-Йорк : МакГро Хилл, 1998. – 460 с.
195. Саломатов К. И. Проблема межпредметных связей в процессе профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности / И. К. Саломатов // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности. – Горький, 1983. – С. 5-28.
196. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума / Самарин Ю. А. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
197. Самарук. Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності / Н. М. Самарук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 178–186.
198. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Тверь : Истоки, 1996. – 238 с.
199. Сборник английского поэтического фольклора : [сост.: О. А. Левшина, С. М. Рухман]. – М. : «Высш. школа», 1974. – 96 с.
200. Семенов О. Український фольклор / О. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 255 с.
201. Семещук В. Альтернативні методи використання міжпредметних зв'язків на заняттях / В. Семещук // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2004. – № 1 (7). – С. 40–44.

202. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : [пособие для учителя] / В.Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
203. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. - №3. – С. 3-7.
204. Словарь иностранных слов и выражений / [авт. - сост Н. В. Трус, Т. Г. Шубина]. – Мн. : Современ. литератор, 1999. – 576 с.
205. Словарь-справочник по педагогике / [авт. – сост. В. А. Мижериков]. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
206. Смирнова Е. А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка) : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.02 / Елена Алексеевна Смирнова. – М., 2001. – 182 с.
207. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
208. Соколов Ю. М. Что такое фольклор? / Ю. М. Соколов. – М. : изд-во Крест. газ., 1935. – 185 с.
209. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
210. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : [монографія] / Е. Н. Соловова. – М. : Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
211. Соловова Е. Н. Социокультурные лакуны : типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Е. Н. Соловова, Е. А. Кривцова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №6. –С. 2-8.
212. Сороковых Г. В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Г. В. Сороковых. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. – 108 с.
213. Стихи матушки Гусыни / [сост. Н. М. Демурова]. – М. : Радуга, 1988. – 684 с.
214. Стрижак Л.Н. Психология и педагогика: учебное пособие / Л.Н.Стрижак. – М.: МГИУ, 2000. – 335 с.

215. Сучасна термінологія в галузі освіти // Іноземні мови. – 2009. - №2. – С. 62-64.
216. Таран О. І. Інформаційний пакет з навчальної дисципліни «Фольклор» / О. І. Таран. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 28 с.
217. Тарнопольский О. Б. О некоторых особенностях поведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам / О. Б. Тарнопольский // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2011. - №8. – С. 20-23.
218. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
219. Тесленко О. В. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення фразеології української мови в 5–7 класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О. В. Тесленко. – К., 2000. – 17 с.
220. Тесленко О. В. Міжпредметні зв'язки як педагогічна проблема / О. В. Тесленко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : Зб. наук. пр. – Випуск 8–9. – Харків : ХДПУ, 1998. – С. 197–200.
221. Типовая программа по практике устной и письменной речи для педагогических факультетов университетов и педагогических институтов (нем. яз.) / [Н. Ф. Бориско, В. М. Гутник, С. М. Иваненко та ін.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 254 с.
222. Ткачик О. В. Гендерні стереотипи в англomовному фольклорі : дис. ... кандидата пед. наук : 10.02.04 / Ткачик Олена Володимирівна. – К., 2008. – 180 с.
223. Томахин Г. Д. Америка через американизмы / Г. Д. Томахин. – М. : Высш. школа, 1982. – 256 с.
224. Томахин Г. Д. Лингвострановедение : что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. - №6. – С. 22-27.
225. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы / Г. Д. Томахин. – М. : Высш. шк., 1988. – 239 с.
226. Томахин Г. Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово / Г. Д. Томахин // Методическая мозаика. – 2007. - №8. – С. 20-28.

227. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. - №3. – С. 13-16.
228. Томахин Г. Д. По Соединенным Штатам Америки / Г. Д. Томахин. – М. : Просвещение, 1980. – 174 с.
229. Томахин Г. Д. США : Лингвострановедческий словарь / Г. Д. Томахин. – М. : Русский язык, 2001. – 576 с.
230. Топалова В. Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Топалова Виктория Николаевна. – К., 1998. – 168 с.
231. Трифонова О. С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Трифонова Олена Сергіївна. – Одеса, 1998. – 180 с.
232. Українські народні казки / [упоряд. та передм. Л. Ф. Дунаєвська] – К. : Веселка, 1986. – 238 с.
233. Филиппов К. А. Лингвистика текста / К. А. Филиппов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 331 с.
234. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
235. Хаймс Д. Язык и образование : этнолингвистические эссе / Д. Хаймс. – Вашингтон, Округ Колумбия : Центр прикладной лингвистики, 1980. – 268 с.
236. Хаткіна М. О. Міфи і легенди народів світу / М. О. Хаткіна, О. В. Зав'язкін. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 656 с.
237. Черноватий Л. М. Практичний курс англійської мови. Частина 1. : [підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»)] / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. Ю. Набокова, М. В. Рябих. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 432 с.
238. Черноватий Л. М. Практичний курс англійської мови: [підручник для студентів другого курсу вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»)] / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. Ю. Набокова. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 356 с.

239. Чистов К. В. Народные традиции и фольклор / К. В. Чистов. – Л. : Изд-во «Наука», 1986. – 304 с.
240. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
241. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
242. Шишов С. Е. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / С. Е. Шишов // Материалы семинара. – Самара : Феликс, 2001. – С. 21-34.
243. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1971. — 144 с.
244. Штульман Э. А. Теоретические основы научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.
245. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
246. Янсон В. В. A Practical Guide for Learners of English / В. В. Янсон, Л. В. Свистун. – Київ : ТОВ «ВП Логос», 2003. – 352 с.
247. A Book of Old English Ballads – [introduction by H. W. Mabie]. – New York : The Macmillan Company, - 1896. - 186 p. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/boeb/index.htm>
248. A Book of Old English Ballads – [introduction by H. W. Mabie]. – New York : The Macmillan Company, - 1896. - 186 p. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/boeb/index.htm>
249. A Practical Guide for Learners of English / [Янсон В. В., Свистун Л. В., Богатирьова С. Т., Лежньов С. М.]. – Київ : ТОВ «ВП Логос», 2002. – 368 с.
250. Barker L. L. Communication / L. L. Barker. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 256 p.
251. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. / H. D. Brown. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
252. Burne C. S. The Handbook of Folklore / C. S. Burne. – London, 1914. – 364 p. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

- <http://www.archive.org/stream/handbookoffolklo00burnuoft#page/n7/mode/2up>.
253. Byram M. Cultural studies in foreign language education / M. Byram. – Clevedon, Avon: Multilingual Matters. – 1989. – 165 p.
254. Chomsky N. Explanatory models in linguistics / N.Chomsky // Logic methodology and philosophy of science: Proceedings of the 1960 Int. Congress. – Stanford : Stanford University Press, 1962. – P. 528 – 550.
255. Chomsky N. Language and Mind / N.Chomsky. – New York : Harcourt Brace & World Inc., 1968. – 88 p.
256. Competencies in Curriculum Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf>
257. Cook-Gumperz J. Communicative Competence in Educational Perspective / Cook-Gumperz J., Gumperz, J.J. // Communicating in the Classroom; Wilkinson L.C. ed. – New-York : Academic Press, 1982. – P. 13-24.
258. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eaea.org/GA/11g.doc>
259. Dundes A. The study of folklore. – Prentice-Hall, 1965. – 481 p.
260. English Fairy Tales. – [edited by J. Jacobs]. – London : D. Nutt, - 1890. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/index.htm>
261. English Fairy and Other Folk Tales. – [edited by E. S. Hartland]. – London, 1890. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/efft/index.htm>
262. Finocchiaro M., Sako S. Foreign Language Testing : A Practical Approach. – New York : Regents Publishing Co., 1983. – 242 p.
263. Gomme G. L. The Handbook of Folklore / G. L. Gomme. – London. – 1887. – 154 p.
264. Graduate Attributes and Professional Competencies [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ieagreements.com/GradProfiles.cfm>
265. Haugen E. Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning / E. Haugen. – Berlin; N. Y. : Mouton de Gruyter, 1987. – 178 p.

266. Hutmacher W. Key Competencies for Europe / W. Hutmacher. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf
267. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972. – P. 269 – 293.
268. Integrity and Competence. – New York : Barkley Inc., 1987. – 154 p.
269. Key competencies. A developing concept in general compulsory education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf
270. King Arthur. Tales of the Round Table. - / [edited by A. Lang]. – London : Longmans, – 1902. – 164 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/trt/index.htm>
271. Knowlson T. Sh. The Origins of Popular Superstitions and Customs / T. Sh. Knowlson. – London : T. Werner Laurie LTD., 1910. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/osc/index.htm>
272. Kohls L. R., Knight J. M. Developing Intercultural Awareness: A Cross-Cultural Training Handbook. – Yarmouth : Intercultural Press, Inc., 1994. – 143 p.
273. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers / R. Lado. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1957. – 141 p.
274. Merriam Webster's Encyclopedia of Literature. – Merriam Webster, Incorporated, Publishers Springfield, Massachusetts, 1995. – 1236 p.
275. More English Fairy Tales. – [collected and edited by J. Jacobs]. – London : D. Nutt, - 1894. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/meft/index.htm>
276. Myths and Folk-lore of Ireland. – [edited by J. Curtin]. – Boston, – 1890. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/celt/mfli/index.htm>
277. Oxford Illustrated Encyclopedia of Peoples and Cultures. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 392 p.
278. Quality Education and Competencies for life [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Workshop3CompENG.pdf>

279. Rosenberg D. Folklore, Myths, and Legends / D. Rosenberg. – Lincolnwood : NTC Publishing Group, 1997. – 536 p.
280. Samovar L. Understanding intercultural communication / L. Samovar, R. Porter, N. Jain – Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 1980. – 222 p.
281. Savignon S. Communicative competence: An experiment in foreign language testing / S. Savignon. – Marcel Didier : Philadelphia Centre for Curriculum Development, 1972. – 115 p.
282. Savignon S. Communicative Competence : Theory and Classroom Practice. MA : Addison-Wesley., 1983. – 284 p.
283. Savignon S. J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S. J. Savignon. – Yale University Press. New Haven & London, 2002. – 243 p.
284. Seelye H. N. Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication. [3rd edition] / H. N. Seelye – Lincolnwood, IL : National Textbook Company. – 1993. – 336 p.
285. Steele R. Teaching language and culture: old problems and new approaches / R. Steele // Georgetown University roundtable on languages and linguistics. – Washington : Georgetown University Press, 1989. – P.153-162.
286. Soars L. New Headway Intermediate Student's Book / L. Soars, J. Soars. – Oxford University Press, 2007. – 160 p.
287. The Encyclopedia Americana : International Edition : Complete in thirty volumes. – Danbury (Connecticut) : Grolier. – Volume 11, 2001. – 857 c.
288. The English and Scottish Popular Ballads. – [edited by F. J. Child]. – Boston, New York, Houghton, Mifflin and Company, - 1886-1898. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/child/index.htm>
289. The Mabinogion – [tr. By Ch. Guest]. – London, – 1877. – 505 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/celt/mab/index.htm>
290. The Oxford English Dictionary. Volume IV (F-G) – Oxford, 1970. – 532 p.
291. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge Wells; World Book International, Volume 1, 1994. – 1004 p.
292. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge

- Wells;World Book International, Volume 7, 1994. – 590 p.
293. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge Wells;World Book International, Volume 12, 1994. – 542 p.
294. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge Wells;World Book International, Volume 13, 1994. – 990 p.
295. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge Wells;World Book International, Volume 14, 1994. – 894 p.
296. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge Wells;World Book International, Volume 16, 1994. – 574 p.
297. The World Book Encyclopedia. – London; Sydney; Chicago : Tunbridge Wells;World Book International, Volume 18, 1994. – 533 p.
298. Popular Romances of the West of England / [collected and edited by R. Hunt] – London : Chatto and Windus, 1903. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/prwe/index.htm>
299. Strutt J. Sports and Pastimes of the People of England / J. Strutt. – London : Methuen and Co., 1903. – 314 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/spe/index.htm>
300. Ting-Toomey S. Communicating Across Cultures / S. Ting-Toomey. – The Guilford Press, 1999. – 310 p.
301. Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1996 – 161 p.
302. Valette R. Modern Language Testing / R. Valette. – New York : Harcourt, Brace and World, 1977. – 200 p.