

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 378.147:811.111:791

ТРИКАШНА ЮЛІЯ ІВАНІВНА

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З
ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ**

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)
Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник **Квасова Ольга Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Трикашна Ю. І. Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2017.

Дисертацію присвячено розв'язанню проблеми формування англомовної соціокультурної компетентності (СКК) у студентів-філологів із використанням автентичного художнього фільму (АХФ).

Наукова новизна одержаних результатів аргументована тим, що в роботі *вперше* науково обґрунтована й розроблена методика формування соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму; диференційовано етапи формування в майбутніх філологів соціокультурної компетентності за допомогою автентичного художнього фільму; *розроблено* модель організації навчання для формування соціокультурної компетентності студентів-філологів за допомогою автентичного художнього фільму; *створено* підсистему вправ / завдань та описано типологію вправ / завдань, спрямованих на реалізацію тривалого групового соціокультурного навчального проекту; *удосконалено* критерії оцінювання результатів діяльності кожної проектної групи та її окремих учасників; *уточнено* критерії відбору автентичних художніх фільмів для формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів; *подальшого розвитку* набуло розроблення інструментів контролю й оцінювання соціокультурної компетентності.

У дисертаційній роботі *СКК* витлумачена як здатність особистості набувати різноманітних *СК* знань через аналіз й інтеріоризацію інформації, сприйнятої за допомогою *АХФ*, рефлексувати власне ставлення до

отриманої СК інформації та бути готовим до ефективного міжкультурного (МК) діалогу. Унаслідок узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень виокремлено складники структури СКК: а) когнітивний (декларативні знання, подані за допомогою основного джерела (кіноекрана) і додаткових (текстових) джерел; б) поведінковий (уміння використовувати знання у власній комунікативній поведінці); в) афективно-аксіологічний (ставлення до ІК й усвідомлення себе як носія рідної культури). Зазначені компоненти СКК є об'єктами не лише навчання, а й контролю та оцінювання (КіО).

Вивчення дидактичного потенціалу АХФ дало змогу зробити висновки про ефективність їх використання для формування СКК. Обґрунтовано необхідність урахування виокремлених критеріїв відбору АХФ, що становлять дві групи. І група – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору: 1) урахування соціокультурного потенціалу АХФ; 2) критерій естетичної цінності АХФ; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу АХФ на глядача; 4) критерій жанрової належності АХФ. ІІ група – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівневі володіння ІМ, що регламентовані в програмі (2001); 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу змісту фільму; 3) критерій новизни й інформаційної цінності. На їхній основі відібрано 41 АХФ, що можна використовувати для студентів другого курсу спеціальності «Філологія». Обґрунтовано критерії відбору допоміжних текстових та інтернет-матеріалів, до яких належать критерії СК цінності, новизни СК інформації, різноманітності джерел для отримання матеріалів та їхньої жанрової варіативності, обмеження обсягу текстових матеріалів унаслідок виконання ними допоміжної функції в навчанні.

На підставі двох із дібраних АХФ створено підсистему вправ / завдань для формування англомовної СКК у майбутніх філологів із використанням АХФ у межах навчального проекту. Із цією метою диференційовано етапи

роботи для реалізації проекту: *організаційно-мотиваційний* етап (ознайомлення студентів із конкретними кроками роботи над проектом, із шаблоном «Журналу СК» спостережень («Журнал СКС»), що використовують для моніторингу викладачем індивідуального прогресу студента в оволодінні іноземною культурою; терміном виконання проекту, кінцевим продуктом, який їм потрібно створити, із критеріями оцінювання виконаної роботи); *основний етап* (перегляд АХФ, пошук СК інформації для проекту в додаткових джерелах, виконання аудиторних і позааудиторних вправ / завдань для формування СКК, фіксування власних спостережень у «Журналі СКС»); *завершально-підсумковий* етап (демонстрація готових відеопроєктів, обговорення й оцінювання досягнень студентів). Для кожного етапу характерний різний ступінь керованості діяльністю студентів із боку викладача. На основному етапі ступінь керування виконанням вправ / завдань був максимальним під час виконання вправ / завдань в аудиторії, частковим у ході виконання індивідуальних позааудиторних вправ / завдань та роботи в групах над кінцевим продуктом проекту. Завершально-підсумковий етап, під час якого презентовано усномовленневий продукт проекту, відбувався за обмеженої участі викладача, який підсумовував роботу груп та оцінював кінцевий продукт.

Підсистему вправ / завдань реалізують протягом *основного* етапу. Процес засвоєння ІК передбачає поступове ознайомлення студентів з основними поняттями культури та МК комунікації, на основі яких організовані окремі заняття; змістове наповнення кожного залежить від ключового СК поняття, що візуалізується у відібраному фрагменті АХФ. Розроблена підсистема складається з двох комплексів і чотирьох груп вправ / завдань відповідно до етапів формування СКК – когнітивно-евристичного, рецептивно-продуктивного, пошуково-рефлексивного, діяльнісно-продуктивного. Зазначені групи вправ / завдань виконують з урахуванням етапів роботи з АХФ: етапу, що передує перегляду, під час перегляду й після перегляду протягом аудиторної та позааудиторної роботи.

Для розв'язання проблеми контролю рівня сформованості СКК у майбутніх філологів розроблено *три інструменти оцінювання* кожного складника СКК: 1) для оцінювання СК знань; 2) для оцінювання СК умінь; 3) для оцінювання ставлень до ІК. Кожен інструмент містить певні групи критеріїв і параметри, а також аналітичні шкали, за якими нараховують бали й визначають рівень сформованості СКК.

Для визначення рівня сформованості СКК обрано тестовий формат оцінювання вхідного й вихідного рівнів сформованості СК знань: для передекспериментального зрізу розроблено письмовий тест із вибірковою відповіддю, для визначення вихідного рівня сформованості СК знань – тест із відкритою або з вільно конструйованою відповіддю. Об'єктами контролю в зазначених тестах постали *декларативні знання* (країнознавчі знання, уявлення про ІК у вигляді стереотипів, знання СК лексики, знання про цінності іншої культури) та *процедурні знання* або вміння використовувати знання у власній поведінці (правила мовленнєвої поведінки й невербальної поведінки). Змістовий матеріал тесту стосувався культури Великобританії. У процесі створення тестових завдань узято до уваги зміст АХФ, за допомогою яких студенти повинні отримати більш повну картину щодо зазначених СК понять.

Рівень сформованості СК умінь виміряний через оцінювання кінцевого продукту навчального проекту студентів, роль якого виконував відеофільм «Watching the British», створений за участі всієї групи. Із цією метою розроблено *критерії оцінювання кінцевого продукту проекту* як результату групової роботи (1. Досягнення мети проекту: відображення засвоєних СК понять; демонстрація вербальної поведінки; демонстрація невербальної поведінки; демонстрація ставлення до ІК; використання самостійно знайденої СК інформації. 2. Враження від групової роботи: естетичне враження від відеофільму; нормативність мовлення учасників групи; активність кожного учасника) та *критерії оцінювання індивідуального внеску кожного з учасників навчального проекту* (змістовність висловлення; зв'язність і вільність

висловлення; лінгвістична правильність висловлення; відображення невербальної поведінки; особиста участь у відеофільмі).

Для визначення наявних у студентів *ставлень до іншомовної (британської) культури* розроблено запитання, що вможливили отримання письмових відповідей та їх якісний аналіз.

Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання. Вертикальний характер експерименту дав змогу перевірити загальну ефективність розробленої методики формування СКК студентів. Горизонтальний характер експерименту вможливив перевірку ефективності двох варіантів методики формування СКК, варійованою умовою послугував ступінь керування виконанням вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі формування СКК.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні «Журналу соціокультурних спостережень» («Журнал СКС») для моніторингу індивідуального прогресу студентів в оволодінні СКК; в укладанні методичних рекомендацій викладачам університетів для організації навчального процесу з метою формування СКК, у підготовці навчально-методичного посібника «British Culture in Films» для студентів другого курсу факультету іноземних мов, що опановують дисципліну «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)».

Методичні рекомендації щодо формування СКК із використанням АХФ допоможуть викладачам адаптувати інші АХФ за виокремленими критеріями для формування СКК студентів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, автентичний художній фільм, навчальний проект, підсистема вправ і завдань, інструменти оцінювання сформованості англомовної соціокультурної компетентності.

ABSTRACT

Trykashna Y. I. Developing sociocultural competence of prospective philologists with the help of authentic feature films. – Manuscript.

A thesis presented for a Ph. D. (Candidate degree) in Pedagogical Studies. Research Specialisation: 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching (Germanic Languages). – Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2017.

The thesis investigates the impact of using authentic English language feature films (AELFF) on the shaping of sociocultural competence (SCC) of prospective specialists in foreign philology. The research provides theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology for shaping SCC while performing a long-term sociocultural (SC) group multiple-purpose training project.

The thesis is original in that that it has offered a composition of SCC tangible enough to organize teaching / learning and assessment while utilizing AELFF within a training project, with stages of building SCC clearly defined; the procedure of shaping AELFF-based SCC has been aligned with a particular academic plan (2nd year, Spring term); a subsystem of exercises / tasks aimed to facilitate SCC shaping has been developed, the types of activities defined and described; a set of criteria to evaluate the outcomes of group project work and assess individual progress of students has been put forward; the criteria to select AELFF with sociocultural content as well as the instruments to assess SCC have been further evolved.

The thesis presents a detailed insight of the notion *sociocultural competence* and defines its components. In this study, SCC is viewed as the ability of a person to gain SC knowledge through the analysis of SC information obtained from AELFF, to reflect upon a person's own attitude towards the information received and to be prepared for an intercultural dialogue. On examining a number of relevant studies, a model of SCC has been proposed. This model consists of three components: “cognitive” (sociocultural knowledge /

saviors), “behavioral” (sociocultural skills / *savour-faire*) and “affective (attitudes / *savoir-etre*) which define the areas of learning and the dimensions for assessment. The *cognitive* component includes declarative knowledge transmitted via the major, visual channel (a TV screen) and some additional ones (textual sources), the *behavioral* component refers to the ability / skills to pursue intercultural communication in the target language, the *affective* component embraces attitudes towards foreign culture as well as sense of self-identity which enable individuals to interact verbally and non-verbally appropriate in a foreign society.

The study of general didactic potential of feature films has allowed specifying the criteria according to which AELFF can be considered appropriate for shaping SCC. The first group of selection criteria views a film as a cohesive piece of art. Accordingly, sociocultural potential, aesthetic value, moral and ethic influence on audience and genre of the films are taken into account. The second group of criteria relates to the didactic potential of films. These criteria include relevance of content and linguistic characteristics of the film to topics and language skills set out in the Curriculum, motivational and informative value of the film. In total, 41 feature films were selected as fitting the end of building SCC. An additional set of criteria to select textual materials was singled out, too: this set considers SC value and novelty of information that the texts carry, a variety of the used text sources and textual genres employed, text length limited to good reason.

In the study, two of the selected feature films were utilised as a tool of building SCC via a long-term project. The project work was organized in three consecutive phases: 1) the *motivational* phase during which the students were made familiar with the objectives of the SC project, its major task (making a video film), timing and evaluation procedures, as well as the Sociocultural Observation Log wherein they were to write up exercises / tasks and enter their sociocultural observations, attitudes, ideas), 2) the *main* phase which included viewing the film fragments with coherent SC content in class and / or

independently followed either by a group discussion or individual contemplation / reflection, doing exercises / tasks, keeping the Log, finding and processing additional SC information to better complete the project task, cooperating within teams while making a SC video film, 3) the *demonstration and evaluation* phase during which the SCi videos created by the teams were shown in the classroom and peer or teacher evaluated. Teacher's guidance varied within each phase from maximum (motivational stage and work in the classroom) towards limited (during independent individual and group work) and minimum degree (demonstration and evaluation stage) thus increasing learners' autonomy.

Among the multiple teaching / learning goals assigned to the *main* phase of the project work the goal of building oral and writing skills is by far the focal one. A subsystem of exercises and tasks was specially designed to be practiced at this stage; consisting of four groups of exercises and tasks, it was developed in accordance with the four stages of building SCC with the help of AELFF. The stages included: 1) familiarization with SC notions explicated in a film or additional text – analysis and group discussion; 2) gaining insights into SC behaviour – acquiring SC skills while interacting in SC situations in class; 3) independent exploration of SC behavior / values – reflection of own attitudes to foreign culture; 4) mastering SC skills while creating a video film within a team – demonstration of achievements in SCC. The exercises / tasks comprising the subsystem aim at developing various skills (listening, speaking, reading, writing), are intended for group / individual and class / independent work, vary in format (oral/written, with/without visual support, role plays, etc.) and teacher's guidance. The students' SCC was expected to be built while their performing the exercises and tasks, writing up their reflections in the SC Log and working in teams on creating video films “Watching the British” to visually demonstrate understanding of verbal and non-verbal behavior in the simulated English language environment.

The SCC of the students was therefore targeted from a variety of perspectives both in terms of teaching / learning and assessing the outcomes. The

evaluation of SCC has been conducted in respect to its components (sociocultural knowledge, skills and attitudes) with the help of specially developed instruments of assessment. The assessment of “sociocultural knowledge / savors” in the pre-experimental test was carried out by means of a multiple-choice test, for post-experimental assessment an open gap-filling test was used. To assess “attitudes / savoir- etre” two sets of questions for pre- and post-experimental tests were developed. The Sociocultural Observation Log was used as an alternative means of assessment of students’ attitude towards foreign culture.

The formative assessment of SCC was carried during the entire period of project work while summative assessment of SCC manifested in oral skills took place during the demonstration and evaluation phase. For this assessment two sets of rating scales were developed: 1) to evaluate the video films as an outcome of team project work, 2) to evaluate individual achievements in SCC. The first set of scales considered task achievement which suggested demonstration in the video film the SC notions, verbal and non-verbal behavior, attitudes to foreign culture, additional information obtained independently; esthetic value of the created film; naturalness of language perceived from the screen; involvement of all participants. The second set aimed to judge contribution of each participant in terms of the content, coherence, fluency and accuracy of speech, non-verbal behavior.

The effectiveness of the suggested methodology has been verified and confirmed in the course of experimental teaching.

Methodological recommendations concerning development of SCC of future philologists with the help of AELFF have been elaborated and offered to teachers.

Keywords: sociocultural competence, authentic English language feature film, training project, subsystem of exercises and tasks, instruments of assessment.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

I. Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Трикашна, Ю. І. «Використання автентичних художніх фільмів в процесі формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів.» У *Наукових записках*, Серія «Психолого-педагогічні науки» 8, (2011): 65–67.

2. Трикашна, Ю. І. «Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.» У *Наукових записках*, Серія «Психологія і педагогіка» 25 (2013): 138–141.

3. Трикашна, Ю. І. «Проблеми контролю і оцінки англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.» У *Віснику Національної академії Державної прикордонної служби України* 6 (2016), доступ http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_6_13.

4. Трикашна, Ю. І. «Проектна методика формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів за допомогою автентичного художнього фільму.» У *Віснику Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, Серія «Педагогічні науки» 11 (2013): 346–348.

II. Статті в іноземних виданнях:

5. Трикашная, Ю. И. «Журнал социкультурных наблюдений» как инструмент контроля и оценки социкультурной компетентности будущих филологов.» *Альманах современной науки и образования* 1 (80) (Тамбов: Грамота, 2014).

III. Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації, і тези науково-практичних конференцій:

6. Трикашна, Ю. І. «Автентичний художній фільм як джерело розвитку іншомовної соціокультурної компетенції.» *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Україна і світ: діалог мов та культур»* (Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012): 509–510.

7. Трикашная, Ю. И. «Автентичний художній фільм як засіб оптимізації навчального процесу.» *Матеріали III Міжнародної науково-*

практичної конференції «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011): 94–95.

8. Трикашная, Ю. И. «Автентичний художній фільм як засіб формування соціокультурної компетенції.» *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців і студентів «Формування полікультурної мовної особистості в контексті нової парадигми освіти»* (Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011) : 66.

9. Трикашна, Ю. І. «Вимоги до вправ для формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму.» *У Віснику Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»* 76, № 1072 (2013): 152–157.

10. Трикашна, Ю. І. «Методичний потенціал автентичних художніх фільмів у формуванні соціокультурної компетенції майбутніх філологів.» *Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі»* (Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2011): 179–180.

11. Трикашная, Ю. И. «Аутентичный художественный фильм как ретранслятор иноязычной культуры: аспекты обучения студентов языкового факультета.» *Материалы Второй международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения»*, доступ Январь, 31 – Февраль, 2, 2013, www.apkpro.ru

IV. Методичні видання:

12. Трикашна, Ю. І. *British Culture in Films. Британська культура у фільмах. Навчально-методичний посібник* (Київ: Логос, 2016), 70.

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	15
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ	27
1.1. Зміст і структура англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів	27
1.2. Автентичний художній фільм як засіб формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів	47
1.3. Навчальний проект як спосіб організації процесу формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів	65
Висновки до Розділу 1	80
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ	83
2.1. Методична система формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів.....	83
2.2. Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів	96
2.3. Підсистема вправ та завдань для формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму	113

	14
2.4. Модель навчального процесу з використанням розробленої підсистеми вправ та завдань	143
Висновки до Розділу 2	150
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ	152
3.1. Підготовка до експерименту. Розроблення інструментів оцінювання компонентів англomовної соціoкультурної компетентності	153
3.2. Хід та інтерпретація результатів експерименту	179
3.3. Методичні рекомендації щодо формування англomовної соціoкультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму в межах навчального проекту	198
Висновки до Розділу 3.....	203
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210
ДОДАТКИ	232

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АХФ – автентичний художній фільм, автентичні художні фільми.

ВНЗ – вищий навчальний заклад.

Журнал СКС – журнал соціокультурних спостережень.

ІК – іноземна культура, іноземні культури.

ІМ – іноземні мова, іноземні мови.

КіО – контроль і оцінювання.

ЛСК – лінгвосоціокультурна компетентність.

МК – міжкультурний.

МКК – міжкультурна комунікативна компетентність.

РК – рідна культура, рідні культури.

САР – сесія аудиторної роботи, сесії аудиторної роботи.

СК – соціокультурний, соціокультурні.

СКК – соціокультурна компетентність.

ССР – сесія самостійної роботи, сесії самостійної роботи.

ВСТУП

Найсуттєвішою ознакою сучасного світу є зростання ролі міжкультурної (МК) комунікації між представниками різних країн на всіх рівнях – від рівня міждержавних контактів до міжособистісного неформального спілкування. Для досягнення взаєморозуміння партнери в МК діалозі повинні зважати на специфіку країни своїх співбесідників, їхню культуру, менталітет, особливості вербальної та невербальної поведінки. З огляду на це, формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) у сукупності всіх її складників, зокрема мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентності (СКК), проголошено метою навчання й вивчення ІМ у європейському освітньому просторі [28].

Сьогодні немає жодного сумніву в тому, що оволодіння будь-якою ІМ для МК спілкування неможливе без паралельного вивчення й засвоєння певної культури. Цей постулат визнаний у теоретичному доробку таких учених, як М. Байрам (M. Byram) [145], Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров [16], К. Крамш (C. Kramsch) [169], Г. Нойнер (G. Neuner) [184], В. В. Сафонова [88], С. Г. Тер-Мінасова [105], Г. Д. Томахін [108], та їхніх послідовників (О. В. Бирюк [7], Ю. В. Кузьменко [54], М. Л. Писанко [78], Л. П. Рудакова [87]), які в дисертаційних роботах розвивали культурологічний напрям методики навчання ІМ на різних етапах та в різних типах навчальних закладів. Розробленню методики формування міжкультурної компетентності (МКК) протягом попереднього десятиріччя присвячено міжнародний проект «Intercultural Communicative Competence in Teacher Education project» [165], практичні результати якого стали надбанням широкого освітянського загалу. На пострадянському просторі для співвивчення ІМ та іншомовних культур (ІК) у різних закладах освіти нині використовують підручники й посібники, підготовлені Ю. Б. Кузьменковою [55], О. Б. Тарнопольським і Н. К. Склярєнко [96], В. В. Сафоновою [88; 89], Н. В. Тучіною [121] та ін.

З одного боку, проблема забезпечення ефективності МК спілкування через паралельне вивчення ІМ та ІК здається досить глибоко дослідженою й упровадженою в практику навчання. З іншого боку, науковий пошук у цьому напрямі постійно стимульований безупинним розвитком світової спільноти, який позначається на взаємодії та взаємовпливі матеріальної й духовної культур у полікультурному вимірі, а отже, на виникненні нових аспектів, що стають об'єктами вивчення лінгвокультурології. Насамкінець розвиток лінгводидактики, зокрема створення та запровадження нових засобів навчання ІМ, що відповідають умовам життя, які швидко змінюються, і сучасним завданням ІМ освіти, доводять, що формування готовності учнів / студентів до МК спілкування залишається незмінно актуальним.

Одним із показників готовності особистості до МК комунікації є сформованість її СКК. Особливого значення набуває сформованість СКК у майбутніх філологів – учителів і викладачів, які протягом своєї професійної діяльності створюватимуть умови для успішного співвивчення ІМ та ІК своїми учнями. Як зазначено в чинній «Програмі з англійської мови для університетів / інститутів» (2001), «важливим для всіх студентів є те, що вони повинні розуміти можливу різницю між їхньою рідною та іншими культурами, а також розвивати позитивне сприйняття інших культур і набувати вмінь долати соціокультурні відмінності» [83, с. 7].

Завдання формувати СКК належить до ключових протягом усіх років підготовки майбутніх філологів, конкретизоване для кожного з курсів. Якщо на першому курсі студенти починають ознайомлюватися з СК характеристиками життя країни, мову якої вивчають [83, с. 55], то на другому вони набувають глибшого усвідомлення історичного, соціального й культурного контексту життя англословних народів [83, с. 59]. Для цього створюють умови власне через відбір змістових тем, серед яких, зокрема, теми «Британія та британці», а також «Україна та українці», які експлікують СК компонент і допомагають дослідити / пізнати культуру країни, мову якої вивчають, через звернення до згаданих вище контекстів. Отже, аналіз

програми переконує в необхідності систематичної роботи з розвитку СКК саме на другому курсі. Забезпечити цей розвиток може використання автентичного художнього фільму (АХФ), який вважають одним із найефективніших засобів аудіовізуальної наочності в навчанні ІМ.

У сучасній методичній літературі схарактеризовано низку засобів формування СКК у майбутніх філологів. У дисертації Л. П. Рудакової [87] таким засобом є англomовний художній текст, О. В. Бирюк [7] довела можливість застосовувати для цього публіцистичні тексти, М. Л. Писанко [78] обґрунтувала використання інформаційно-пізнавальних текстів, відеофонограм навчальних відеокурсів і фонограм діалогів-зразків для навчання англomовних стандартів комунікативної поведінки, Т. О. Яхнюк [132] запропонувала для навчання соціокультурної лексики використання фрагментів АХФ. Ученими проектної групи ІССinTE [165] розроблені методики використання віршів, оповідань, прислів'їв, пісень і фрагментів АХФ. Пошукові шляхи формування СКК присвячено численну кількість робіт російських дослідників. Використання інформаційних технологій проаналізоване в праці К. Д. Кошеляєвої (доведено ефективність використання соціального сервісу «Вікі») [52]. Цілісно висвітлено можливості ознайомлення з країною, мову якої вивчають, під час читання іншомовної літератури в дослідженнях Т. М. Ярміної (запропоновано використання гумористичної літератури) [130], Л. М. Лєсохіної (застосовано іншомовні тексти різних жанрів) [60], а також у ході використання аудіовізуальної наочності, що представлена в дослідженнях В. Є. Лапіної (розроблено методику формування соціолінгвістичної компетенції на матеріалі аудіотекстів) [57] та Ю. О. Макковєєвої (описано ефективність використання аудитивної й аудіовізуальної музичної наочності) [63].

Зазначене розмаїття запропонованих дослідниками засобів формування СКК залишає, однак, поза увагою системне використання автентичного АХФ, на великому дидактичному потенціалі якого наголошували такі вчені, як Б. Беддок (B. Baddock) [136], Н. І. Бичкова [8; 9], С. Віддоуз (S. Widdows)

[206], П. Воллер (P. Voller) [206], С. І. Кіржнер [41], О. С. Конотоп [46], О. В. Кочукова [51], В. С. Пащук [76], Е. Смерфілд (E. Sumerfield) [204], С. Стемплескі (S. Stempleski) [200; 201], Б. Томалін (B. Tomalin) [205], О. Б. Фрайфельд [123], Дж. Шерман (J. Sherman) [198] та ін. Аспекти формування СКК за допомогою АХФ або його фрагментів досліджені Т. О. Яхнюк (розроблено методику використання фрагментів АХФ для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної лексики) [130]; О. В. Кочуковою (запропоновано методику навчання студентів розуміння СК змісту іншомовного дискурсу художніх фільмів) [51]; І. О. Ісенко (обґрунтовано методику формування соціолінгвістичної компетенції в усному спілкуванні студентів мовних ВНЗ на основі іспанських АХФ) [35]; Т. С. Малишевою (подано методику формування СКК із використанням відеоматеріалів різних жанрів, зокрема АХФ) [64]; І. В. Тереховим (проаналізовано методику організації навчального процесу, спрямовану на вивчення мовленнєвої поведінки носіїв мови на матеріалі британських художніх фільмів) [102].

У сучасному світі популярність жанру «художній фільм» серед глядачів усіх вікових категорій є досить високою, що створює передумови для його ефективного використання в навчанні ІМ. Завдяки сучасним телебаченню й інтернету АХФ можна вважати найдоступнішим засобом штучного занурення в культурну реальність країни, мову якої вивчають.

Стимулюючи підвищення мотивації до вивчення ІМ через емоційний вплив на студента-глядача, АХФ не залишає його байдужим до перебігу подій та переплетення сюжетних ліній на екрані, гри популярних акторів, улюблених саундтреків, яскравого зображення та до того, до чого найбільш прикута увага, – до автентичного мовлення героїв фільму, яке з цікавістю прагнуть чути та розуміти студенти.

АХФ справедливо вважають невичерпним джерелом СК інформації [9; 35; 51; 64; 102; 132; 205]. По-перше, АХФ наочно зображують іншу СК реальність, відмінну від рідної, ознайомлюючи глядачів із національно-

специфічною й історико-культурною інформацією про іншу країну та її жителів. По-друге, АХФ наочно представляють елементи повсякденної культури, а саме: традиції, звичаї, цінності, ставлення, вербальну й невербальну поведінку в ситуаціях, актуальних для ІК. Наявність уявлень про ці елементи надає студентам змогу формувати особисте, а не стереотипне ставлення до ІК та її носіїв. До того ж у змодельованому ІК середовищі комунікація героїв фільму відбувається в контексті, що позитивно впливає на розуміння того чи того вчинку комунікантів. По-третє, слугуючи джерелом живого мовлення з його фонетичними та інтонаційними особливостями, АХФ є насиченими СК маркованою лексикою, володіння якою сприяє кращому пізнанню культури представників ІК соціуму. І нарешті, свідоме спостереження ІК за допомогою АХФ стимулює пізнання студентами своєї мови та культури, їх осмислення й порівняння з іншими мовою та культурою, завдяки чому в студентів формується об'єктивне сприйняття культур, які контактують, а отже, готовність до участі у МК діалозі.

Попри поширений інтерес до АХФ у вищій мовній школі, його використання не завжди є цілеспрямованим, і тому раціональним. Дані опитування, проведеного серед викладачів і другокурсників трьох університетів України (Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка), доводять, що СК потенціал АХФ використовують не повною мірою. Ці відомості підтвержені й аналізом методичних розробок щодо використання АХФ, виданих у низці ВНЗ країни, а саме: робота з АХФ здебільшого обмежена ознайомленням студентів із СК маркованою лексикою, а після перегляду відбувається обговорення найбільш цікавих моментів фільму. До того ж сучасні викладачі неохоче звертаються до АХФ унаслідок поступового обмеження у ВНЗ аудиторного часу на користь часу для самостійної роботи. Отже, суперечності між великим СК потенціалом АХФ і відсутністю сучасних й ефективних методик використання АХФ як в

аудиторній, так і в позааудиторній роботі майбутніх філологів зумовили актуальність дослідження.

Успішність створення методики формування СКК із використанням АХФ, яка б відповідала цілям й умовам навчання майбутніх філологів, суттєвою мірою залежить від обрання способів організації навчання. Аналіз дисертаційних робіт Е. Г. Арванітопуло [4], Е. В. Бурцевої [14], І. В. Дубко [25], О. В. Кіршової [42], Л. І. Палаєвої [72], О. Д. Пахмутової [75], Я. В. Тараскіної [101], В. В. Тітової [107], В. В. Черних [124], де були з'ясовані проблеми навчання ІМ на основі проектної діяльності, засвідчив можливості застосування навчального проекту як ефективного способу організації процесу формування СКК за допомогою АХФ. Як переконує авторський досвід викладання англійської мови студентам другого курсу спеціальності «Філологія», проектна діяльність відповідає віковим психологічним особливостям і пізнавальним потребам студентів-другокурсників; з іншого боку, навчальний проект також повністю узгоджений із сучасною вимогою щодо виховання фахівця, спроможного провадити творчу пошукову діяльність у колективі ровесників в умовах, які стимулюють здатність до автономного навчання протягом усього життя. Отже, для організації процесу формування СКК за допомогою АХФ обрано **навчальний** проект.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами. Обрання зазначеного напрямку безпосередньо пов'язане з науково-дослідницькою темою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Мови та літератури народів світу: взаємодія та самобутність» (№ 11 БФ 044-01; наказ ректора № 02–32 від 03.01.2011 р.). Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 6 від 24.01.2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, практично розробити й експериментально перевірити методику формування в майбутніх філологів

соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**:

1) уточнити поняття англomовної соціокультурної компетентності та її компонентний склад, конкретизувати цілі формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів;

2) схарактеризувати автентичний художній фільм як засіб формування соціокультурної компетентності;

3) з'ясувати особливості організації процесу формування соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму у вигляді навчального проекту;

4) розробити критерії відбору автентичних художніх фільмів і допоміжних текстових матеріалів для формування соціокультурної компетентності в студентів-другокурсників;

5) обґрунтувати й розробити підсистему вправ і завдань, спрямовану на формування соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму, та створити модель начального процесу;

6) визначити критерії оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності, експериментально перевірити ефективність розробленої методики та підготувати методичні рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму.

Об'єктом дослідження є процес формування в майбутніх філологів англomовної соціокультурної компетентності.

Предмет дослідження становить методика формування англomовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму буде ефективним за умови організації цього процесу у

вигляді навчального проекту, кінцевим продуктом якого є презентація соціокультурних знань і вмій у створеному студентами відеофільмі.

Окреслені завдання передбачали використання низки **методів дослідження**. *Теоретичні*: критичний аналіз наукової літератури з методики викладання іноземних мов, культурології, соціолінгвістики в межах теми дослідження; *емпіричні*: спостереження за навчальним процесом на заняттях з англійської мови на II курсі мовного ВНЗ; анкетування студентів та викладачів мовних ВНЗ; *моделювання*: розроблення моделі організації навчального процесу для формування соціокультурної компетентності в майбутніх філологів; *метод експерименту*: проведення експериментального навчання студентів-філологів для з'ясування ефективності варіантів моделі формування СКК із використанням розроблених вправ / завдань; *статистичні*: кутове перетворення Фішера для оброблення одержаних даних.

Експериментальною базою дослідження послуговував Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Загальна кількість студентів, які взяли участь в експериментальному навчанні, становить 40 осіб. Загальна кількість студентів, які були респондентами в проведеному опитуванні, – 106 осіб.

Наукові положення, що запропоновані до захисту.

1. Формування й оцінювання соціокультурної компетентності в майбутніх філологів можливе на основі виокремлених складників цієї компетентності (когнітивного, поведінкового, афективно-аксіологічного) та етапів її формування (когнітивно-евристичного, рецептивно-продуктивного, пошуково-рефлексивного, діяльнісно-продуктивного).

2. Процес формування в майбутніх філологів соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму є ефективним за умови його організації у вигляді соціокультурного, тривалого, групового й комбінованого навчального проекту.

3. Формування соціокультурної компетентності стає можливим завдяки виконанню чотирьох груп вправ / завдань, що входять до складу розробленої

підсистеми відповідно до етапів формування соціокультурної компетентності, а саме: 1) групи вправ / завдань когнітивно-евристичного етапу; 2) групи вправ / завдань рецептивно-продуктивного етапу; 3) групи вправ / завдань пошуково-рефлексивного етапу; 4) групи вправ / завдань діяльнісно-продуктивного етапу.

4. Оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності в майбутніх філологів є комплексною процедурою, що проходить на кількох рівнях: 1) оцінювання соціокультурних знань, умінь і ставлень кожного студента; 2) оцінювання кінцевого продукту соціокультурного навчального проекту кожної з груп; 3) оцінювання сформованої в студентів соціокультурної компетентності, що виявляється в їхньому усному мовленні під час презентації кінцевого продукту навчального проекту.

Наукова новизна одержаних результатів аргументована тим, що в роботі *вперше* науково обґрунтовано й розроблено методику формування соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму; диференційовано етапи формування в майбутніх філологів соціокультурної компетентності за допомогою автентичного художнього фільму; *розроблено* модель організації навчання для формування соціокультурної компетентності студентів-філологів за допомогою автентичного художнього фільму; *створено* підсистему вправ / завдань й описано типологію вправ / завдань, спрямованих на реалізацію тривалого групового соціокультурного навчального проекту; *удосконалено* критерії оцінювання результатів діяльності кожної проектної групи та її окремих учасників; *уточнено* критерії відбору автентичних художніх фільмів для формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів; *подальшого розвитку* набуло розроблення інструментів контролю й оцінювання соціокультурної компетентності.

Практичне значення одержаних результатів умотивоване створенням «Журналу соціокультурних спостережень» («Журнал СКС») для моніторингу індивідуального прогресу студентів в оволодінні соціокультурною

компетентністю; укладанням методичних рекомендацій викладачам університетів для організації навчального процесу з метою формування соціокультурної компетентності; підготовкою навчально-методичного посібника «British Culture in Films» для студентів другого курсу факультету іноземних мов під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)».

Запропоновану методику **впроваджено** в навчальний процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка (акт упровадження від 27.04.2017 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (акт упровадження від 05.05.2017 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт упровадження від 12.04.2017 р.).

Апробація результатів. Основні положення й результати дослідження оприлюднено на шести *міжнародних* науково-практичних конференціях: III Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2011), IV Міжнародна науково-методична конференція «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, 2011), Міжнародна науково-практична конференція «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, 2012), II Міжнародна науково-практична конференція «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения» (Москва, 2013), VII Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація: Мова – Культура – Особистість» (Острог, 2013), X Міжнародна науково-практична конференція «Мови у відкритому суспільстві: проблеми міжкультурного спілкування» (Чернігів, 2013); на двох *усеукраїнських* конференціях: Усеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців і студентів «Формування полікультурної мовної особистості в контексті нової парадигми освіти» (Чернігів, 2011), Усеукраїнська наукова

конференція за участю молодих вчених «Людина і соціум у контексті проблем сучасної філологічної науки» (Київ, 2012).

Публікації. Основні положення й результати дослідження представлено в *дванадцяти* одноосібних публікаціях, *чотири* з яких – у фахових виданнях, затверджених МОН України, *одна* – у закордонному виданні (Російська Федерація), у *шести* тезах доповідей на конференціях та інших збірниках наукових праць, в *одному* навчально-методичному посібнику.

Структура дисертації зумовлена її метою й завданнями. Робота складається з анотацій, вступу, трьох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, 79 із яких – іноземними мовами), 15 додатків, 29 таблиць, 3 схем, 3 рисунків. Повний обсяг роботи становить 389 сторінок, із яких 209 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ

У підрозділі схарактеризовано теоретичні засади розроблення авторської методики, а саме: а) проаналізовано історію дослідження питань співвивчення ІМ та ІК у вітчизняній і зарубіжній науці; б) зіставлено підходи до визначення змісту та структури СКК, що запропоновані вченими; в) уточнено зміст і структуру СКК, що формується з використанням АХФ; г) описано особливості АХФ як засобу формування СКК; д) витлумачено навчальний проект як спосіб організації процесу формування англомовної СКК у майбутніх філологів із використанням АХФ.

1.1. Зміст і структура англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів

Завдяки розширенню міжнародних зв'язків, співпраці й інтенсифікації контактів між різними державами світу, майже в усіх сферах людської діяльності відбувається стрімке взаємопроникнення та переплетення культур. Знання й урахування культури, менталітету, особливостей вербальної та невербальної поведінки своїх співрозмовників поряд із володінням ІМ нині вважають необхідною передумовою взаєморозуміння партнерів у МК діалозі.

Вагоме значення й актуальність паралельного вивчення ІМ і засвоєння ІК засвідчує низка досліджень сучасних європейських, російських та вітчизняних учених [13; 15; 16; 37; 74; 88; 98; 105; 145; 169; 171; 172; 184; 195; 205]. Автори наукових праць доходять спільного висновку: мова є ключовим компонентом під час спілкування, але подолання мовного бар'єру між представниками різних країн недостатньо, якщо залишається бар'єр культурний. Досить часто представники різних країн, навіть виявляючи взаємний інтерес один до одного,

не можуть порозумітися, оскільки недостатньо ознайомлені з культурними особливостями своїх іншомовних співрозмовників, їхніми ціннісними орієнтаціями та сприйняттям світу.

МК непорозуміння, а інколи й конфліктів, можна уникнути завдяки сформованій у людини культурознавчій обізнаності. Учені трактують це як «визнання того, що культура позначається на сприйнятті та впливає на цінності, ставлення й поведінку» [160, с. 2]. Як зазначає П. В. Сисоєв, культурознавча обізнаність необхідна людині для правильної інтерпретації того, що відбувається в конкретній ситуації в ІК середовищі [97, с. 61]. Успішність МК взаємодії забезпечується адекватним сприйняттям її учасниками один одного, взаємним урахуванням потреб співрозмовників та усвідомленням того, як кожен із них сприймає вербальну й невербальну поведінку, притаманну носіям культур, що контактують [98, с. 19].

Отже, культурознавча обізнаність, сензитивність до культурних явищ, емпатія й толерантне ставлення утворюють той фактор, що слугує запорукою ефективного МК спілкування між комунікантами. Саме тому під час вивчення ІМ, яка є відображенням ІК, необхідно виховувати «людину толерантну, здатну до діалогу культур, культурного наслідування, сприймання й створення світу в гармонії його багатовимірності, людину, здатну до життя у полікультурному та міжкультурному просторі» [45, с. 187].

На сьогодні існує безліч визначень поняття «культура» як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Уважаємо доречним схарактеризувати лише ті, що є значущими в межах аналізу формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів за допомогою АХФ.

Т. Г. Грушевицька витлумачує поняття «культура» у трьох значеннях. Перш за все культура являє собою окрему сферу життя суспільства, що існує у вигляді установ та організацій, які виробляють і поширюють духовні цінності (громади, клуби, театри, музеї тощо). Крім того, культура є сукупністю цінностей і норм, які притаманні великій соціальній групі, спільноті, народу чи нації (елітарна культура, українська культура, культура молоді тощо). І нарешті,

культуру трактують як відображення високого рівня досягнень людини в будь-якій діяльності (культура побуту, культурна людина в значенні «вихована та освічена» тощо) [23, с. 14]. Багато вчених інтерпретує культуру як поведінку людини відповідно до норм і цінностей, визнаних у певному соціумі [203, с. 129]. Вичерпним вважаємо визначення культури, сформульоване С. Г. Тер-Мінасовою: культура являє собою сукупність результатів людського життя й діяльності в усіх сферах (виробничій, творчій, духовній, особистісній, сімейній), це звичаї, традиції, спосіб життя, погляд на світ – на світ близький, «свій», і дальній, «чужий» – деякої групи людей (від сім'ї до нації) у певному місці та в певний час [105, с. 13].

На нерозривності та єдності мови й культури наголошують сучасні філософи, культурологи, лінгвісти, лінгводидакти [5; 13; 15; 27; 104; 169; 183]. Взаємозв'язок цих понять можна узагальнити так: по-перше, мова – це дзеркало культури, у якому, окрім реального світу, відображається спосіб життя, система цінностей, менталітет, національний характер, традиції та звичаї. По-друге, мова є скарбницею культури, вона зберігає культурні цінності та передає їх із покоління в покоління. По-третє, мова – знаряддя культури, що формує її носія, впливаючи на спосіб мислення, поведінку та сприйняття світу.

У працях науковців культура нерідко порівняна з айсбергом [23, с. 23; 188], що, як відомо, має видиму частину над водою та невидиму, яка повністю схована під поверхнею води. Вершиною айсберга вважають формальну культуру – ту, якої навчають та яку можна осягнути. Ми можемо підготувати себе до видимої частини культури в іншій країні – навчитися розмовляти мовою, ознайомитися з географією, історією, музикою, мистецтвом, традиціями тощо. Неформальну культуру, яку уособлює схована частина айсберга, важче побачити та зрозуміти з тієї причини, що вона засвоюється підсвідомо й може виявлятися лише в незвичних для людей ситуаціях під час взаємодії з представниками ІК спільнот. Незвичність для одних і цілковиту нормальність явища та ситуації для інших можна пояснити тим, що кожен сприймає представника іншої культури з позиції культури рідної і не усвідомлює, що люди, які належать до іншої культури,

можуть сприймати світ по-іншому. Отже, до прихованої частини культури зараховують цінності, ставлення, спосіб мислення, уподобання, смаки, невербальну комунікацію та ін. Культура, представлена за допомогою айсберга, розділена на частини лише умовно й повинна засвоюватися цілісно. МК непорозуміння трапляються, якщо комуніканти беруть до уваги лише видиму частину культури, ігноруючи або ж не підозрюючи про існування величезної прихованої частини, на якій і базована індивідуальна поведінка людини.

Констатуючи нерозривність зв'язку між мовою та культурою, погоджуємося з думкою М. Бенета (M. Bennet), який наголошує на вагомості знання й урахування ІК під час використання ІМ: людина, яка вільно володіє ІМ, але нехтує нормами спілкування, прийнятними в ІК спільноті, цілком справедливо заслуговує бути названою «fluent fool» [183, с. 16]. Щоб запобігти подібній ситуації, сучасні лінгводидакти кваліфікують навчання ІМ як співвивчення ІМ та ІК, а цілі такого співвивчення вбачають у допомозі учням / студентам: розвивати розуміння того, що поведінка всіх людей залежить від культури, до якої вони належать; розвивати розуміння того, що такі соціальні чинники, як вік, стать, соціальний клас, місце проживання впливають на спосіб спілкування й поведінки; стати обізнаними з типовою іншомовною поведінкою в різних ситуаціях; бути більш обізнаними з культурними значеннями слів; бути спроможними оцінити й уточнити узагальнення про ІК; розвивати необхідні вміння знаходити та впорядковувати інформацію про культуру, що вивчають; стимулювати їхню інтелектуальну цікавість до іншої культури й розвивати емпатію до людей цієї культури [195; 205, с. 7–8].

Отже, ІМ є носієм культури країни, мову якої вивчають, і не може засвоюватися окремо від неї. Як цілком слушно наголосив Г. Нойнер (G. Neuner) ще 1994 року, «навчання ІМ без СК компонента не існує» [184, с. 16]. Крім цього вагомого висновку, Г. Нойнер, якого можна назвати одним із «батьків-засновників» СК напряму в навчанні ІМ, писав, що саме особливий зв'язок між лінгвістичним і СК компонентом комунікативної компетентності детермінує підхід до навчання ІМ та його методи. Окреслення цілей і змісту СК компонента

навчання вимагає уваги до того, що вони настільки тісно переплетені в складній дидактичній системі, що можуть бути описані дискретно лише умовно й лише для теоретичного аналізу. У практиці навчання, на думку дослідника, зміст СК компонента залежить від головної мети навчання ІМ у певному навчальному контексті, вікових та інших характеристик тих, хто навчається [184, с. 17].

Дослідження проблеми СК навчання входить до кола інтересів науковців із 1980 років, що зумовлене певними геополітичними й суспільними процесами, зокрема в Західній Європі. Так, одне з перших визначень СКК запропоноване Я. Ван Еком (J. Van Ek) 1991 року. Згідно з дефініцією, СКК – це ті чинники здатності реалізувати комунікацію, які пов'язані зі специфічними рисами певного суспільства і його культури та які виявляються в комунікативній поведінці представників цього суспільства [153]. Варто зауважити, що в європейській науці в 90 роках минулого століття проблема надання дефініції СКК поступилася намаганням схарактеризувати її компонентний склад, що слугувало теоретичним підґрунтям для розроблення методик формування й оцінювання СКК.

Найбільш відомою та прийнятною в усьому світі є модель СКК, розроблена М. Байрамом і Ж. Зарате (M. Byram and G. Zarate) у 1994 році. Учені диференціюють такі компоненти СКК: знання / знання чогось («savoirs»), уміння / як діяти («savoir faire», «capacite», «aptitude»), цінності та ставлення («valeurs», «savoir-etre»), поведінка («comportement») [144, с. 8]. У 1997 році модель доповнена компонентом «культурна обізнаність» («savoir s'engager»), якому М. Байрам надав провідної ролі [145, с. 54].

Зауважимо, що зазначена модель еволюціонувала, це відображено, зокрема, у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання» та «Рекомендаціях Ради Європи щодо навчання МК комунікації» [28]. Аналіз останніх дає змогу стверджувати, що під час окреслення цілей і змісту мовної освіти першорядне значення для європейських науковців мають зверненість цих цілей і, отже, змісту навчання до особистості учнів, до національно-культурного фону їхнього рідного середовища та впливу досвіду, уявлень, сформованих у рідній культурі, на процес оволодіння ІК.

Іншими словами, увага зосереджена на індивідуальних особливостях сприйняття дійсності тими, хто навчається, та вмінні гідно виходити з ситуацій, де трапляються МК непорозуміння.

Як зазначено вище, погляди авторів перших визначень СКК – М. Байрама і Ж. Зарате, Я. Ван Ека та Дж. Л. Тріма, Г. Нойнера – суттєво вплинули на витлумачення власне загальних мовних компетентностей особистості в «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти», а також їхнього складу. Останній містить такі компоненти: знання (декларативні / «*savoirs*»), уміння або знання, як діяти (*know-how* або *savoir-faire*), екзистенційна компетентність (*savoir-etre*), якою вважають сукупність індивідуальних характеристик особистості, особистісних якостей і ставлень та яка передбачає готовність до акультурації, а також здатність навчатися (*savoir apprendre*), що мобілізує всі зазначені знання, уміння і якості та спирається на різні наявні в людини компетентності [28, с. 11–12].

Аналіз компонента «знання», або *когнітивного складника* загальної мовної компетентності, дає підставити трактувати: а) знання, які людина отримує через освіту (*academic knowledge*); б) знання, здобуті через власний досвід життя в суспільстві (*empirical knowledge*); в) знання ціннісних орієнтацій, притаманних певним соціальним групам різних країн або регіонів (релігійні вірування, табу, спільна історична спадщина), які є вкрай необхідними для участі людини в МК комунікації. Останні являють собою *СК знання*, вони уточнені авторами документа відповідно до низки сфер життя, елементів духовної культури й культури мовлення:

- 1) повсякденне життя (їжа, свята, робота та відпочинок);
- 2) умови та стандарти життя;
- 3) міжособистісні стосунки (міжкласові, сімейні, статеві, стосунки між людьми різних поколінь / різних рас / релігійних вірувань);
- 4) цінності, погляди, а також ставлення / позиція щодо соціальних класів / груп, регіональних культур, етнічних меншостей, політики, релігії, гумору, мистецтва тощо;

5) паралінгвістична або невербальна поведінка (застосування рухів, жестів, міміки тощо);

б) соціальні норми спілкування й поведінки (пунктуальність, увічливість, поведінкові та розмовні стандарти, табу);

7) ритуальна поведінка (поведінка під час релігійних і цивільних обрядів та подій, святкувань, вистав) [28, с. 102–103].

На нашу думку, подані аспекти СК знань повинні перебувати в центрі уваги кожного методиста, який розробляє методику формування СКК. Аналіз окреслених аспектів СК знань засвідчує, що до них не ввійшли так звані предметні знання про географію, природу, історію, політичний устрій країни, досягнення в галузях науки й мистецтва. Отже, помітне чітке розмежування між СК і країнознавчими знаннями, що можна отримати здебільшого за допомогою читання не лише іноземною, а й рідною мовою. Утім, у ході одночасного вивчення ІМ і ІК доцільно надавати перевагу інтегративному підходові – опануванню культури через мову, а точніше через мовлення в усіх його формах.

Не підлягає сумніву факт, що саме набуття й засвоєння СК знань активує механізм формування *СК умінь*, тобто здатності адекватно діяти в межах зазначених вище сімох сфер людського життя. У більш докладному вигляді ці вміння передбачають: здатність ефективно реалізувати МК контакт, зважаючи на усвідомлення схожості й відмінностей рідної та іншої культур, культурну сензитивність і здатність вирізняти, використовувати стратегії спілкування з представниками інших культур, здатність виконувати роль посередника між рідною й іншою культурою, ефективно уникати непорозумінь і конфліктів, здатність подолати наявні (негативні) культурні стереотипи [28, с. 104–105]. Оскільки компонент «уміння» у його визначенні в ЗЄР передбачає насамперед усвідомлення того, як діяти або поводитися в ситуаціях МК спілкування, варто назвати цей компонент «поведінковим» та надалі оперувати ним у дослідженні.

Ефективність МК спілкування залежить не лише від певного обсягу СК знань і вмінь людини, а й від її *психологічної готовності до МК діалогу*, що потрактована в ЗЄР як третій складник. Порушена проблема удокладнена в

працях Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, В. В. Сафонової, Є. Н. Солововой та інших.

Характеризуючи готовність із соціально-психологічного погляду, Н. Ф. Бориско та Н. Б. Ішханян зауважують, що вона виявляється через певні якості особистості, які є водночас і метою підготовки до МК спілкування, і умовою успішності спілкування, і результатом МК спілкування. Таке спілкування, як стверджують автори, може бути спеціально організованим у навчальних умовах і мати досить високу ефективність [11, с. 53].

З огляду на думки вчених щодо соціально-психологічних якостей, якими повинна володіти особистість для досягнення взаєморозуміння в МК діалозі, виокремимо такі з них:

– усвідомлення власної ідентичності та її презентація – здатність індивіда усвідомлювати світ, використовуючи власні «окуляри», за допомогою яких він споглядає світ, інакше кажучи, розуміння того, що власне сприйняття світу зумовлене СК факторами й колективним менталітетом, які не так легко змінити; але це означає і здатність індивіда подавати свій світ представникам іншої культури їхньою мовою;

– рольова дистанція – здатність індивіда абстрагуватися від власної позиції (ролі), подивитися на неї з боку, розуміючи при цьому, що є інше бачення світу і що стереотипи іншого світу стосовно нього такі ж природні, як і власні;

– емпатія – здатність індивіда увійти в ситуацію іншого й намагатися зрозуміти його «нормальність»; емпатія, на думку С. В. Беляєвої, «отримує нове звучання в контексті діалогу культур» [5, с. 14–15], охоплюючи СК спостережливості, СК сприйняття, толерантність, симпатію; під час розвитку цієї якості важливу роль відіграють афективні, а не пізнавальні процеси, бо поза мовним середовищем це відбувається опосередковано через тексти, фільми, картини.

– здатність особистості не боятися зустрічі з «чужим», не уникати її, а налагоджувати контакт, витримуючи суперечливі сподівання й вимоги; ось чому

саме на заняттях з ІМ варто давати студентам змогу зустрічатися з «чужим» і розвивати здатність аналізувати та обговорювати своє сприйняття [11, с. 53–55].

– соціокультурна спостережливість, тобто пізнавальна здатність, що полягає в умінні виявляти необхідні ознаки СК специфіки країни / країн мови, яку вивчають, за допомогою країнознавчих, соціолінгвістичних і культурознавчих спостережень для побудови мовленнєвої та немовленнєвої поведінки відповідно до цієї специфіки [22, с. 14];

– соціокультурна сенсибілізація, під якою І. Ю. Голуб розуміє «здатність особистості усвідомлювати взаємозалежність мови і культури, взаємовплив рідної та іноземних мов і культур у процесі комунікації, а також її чутливість до можливих результатів такого взаємовпливу і відмінностей між культурами» [21, с. 46].

Отже, описані соціально-психологічні якості особистості, згадані в ЗЄР та згодом докладно схарактеризовані вітчизняними й російськими науковцями, можуть бути витлумачені як *афективно-аксіологічний складник СКК*.

Зосередивши увагу на вивченні змісту й компонентів СКК як складника загальної мовної компетентності, перейдемо до осмислення досліджень, присвячених формуванню різних аспектів СКК. Протягом двох останніх десятиріч підготовлено чимало таких студій (М. Байрам (М. Вугам) [144; 145], М. О. Богатирьова [11], Н. Ф. Бориско [13], О. В. Бирюк [7], Н. Б. Ішханян [37], К. Крамш (С. Kramsh) [169], М. Л. Писанко [78], Л. П. Рудакова [87], В. В. Сафонова [88; 89], П. В. Сисоєв [97] та інші).

За висловом Г. Нойнера, зміст і компонентний склад СКК залежать від конкретних цілей навчання ІМ і потреб цільової навчальної аудиторії, отже, не існує єдиного погляду вчених стосовно складників цієї компетентності. Проведений аналіз робіт дає підстави стверджувати, що певна частина підходів до опису компонентного складу СКК ґрунтована на концепції СК освіти засобами ІМ, що розроблена В. В. Сафоновою (С. В. Беляєва [5], Ю. В. Кузьменко [54], М. Л. Писанко [78] та ін.).

Дослідниця витлумачує СКК як компонент комунікативної компетентності, що утворюється сукупністю певних знань, навичок і вмінь, здібностей та якостей, які формуються в процесі формальної чи неформальної мовної підготовки до МК спілкування [89, с. 17–18]. Деталізувавши структуру СКК, що об'єднує загальнокультурну, країнознавчо-марковану культурознавчу, лінгвокультурознавчу, соціолінгвістичну й соціальну компетенції, В. В. Сафонова підсумувала, що в процесі формування названих складників людина матиме змогу: орієнтуватися в СК маркерах аутентичного мовного середовища та соціокультурних характеристиках людей, із якими вона спілкується; прогнозувати можливі СК непорозуміння та способи їх усунення; адаптуватися до іншомовного середовища, уміло наслідуючи канони ввічливості в іншокультурному середовищі, виявляючи повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншої культурної спільноти [88, с. 117].

У докторській дисертації Н. Ф. Бориско виокремлено знання, навички та вміння, а також схарактеризовано СКК як сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок та вмінь, які становлять здатність і готовність особистості до МК діалогу в ролі учасника й посередника [13, с. 63].

А. М. Щукін кваліфікує СКК як сукупність знань про країну, мову якої вивчають, національно-культурні особливості соціальної й мовленнєвої поведінки носіїв мови та здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, наслідуючи звичаї, правила поведінки, норми етикету, соціальні умови і стереотипи поведінки носіїв мови [129, с. 286–287]. Знання та здатність послуговуватися ними, як бачимо, у цьому визначенні посідають окреме місце.

Білоруський дослідник С. А. Могільовцев вважає СКК здатністю того, хто вивчає ІМ, адекватно розуміти й інтерпретувати експліцитно та імпліцитно виражену СК інформацію за опосередкованого й безпосереднього спілкування з представниками ІК на основі сформованої в них системи знань, умінь, ставлень та орієнтацій [69, с. 50].

У своєму дослідженні М. Л. Писанко характеризує СКК як сукупність культурно-країнознавчих, лінгвокраїнознавчих і соціолінгвістичних знань, навичок, умінь та здатність користуватися ними у МК комунікації. Також увагу зосереджено на психологічному компоненті СКК, який являє собою сукупність певних здібностей та якостей особистості. До здібностей зараховано культурно-країнознавчу, лінгвокраїнознавчу й соціолінгвістичну спостережливість. Натомість якості конкретизовані як відкритість, психологічна готовність із представниками інших культур, культурна терпимість [78, с. 21–23]. Авторка зазначеної моделі СКК зробила наголос саме на тих знаннях, навичках, вміннях, що необхідні для підвищення ефективності спілкування з носіями мови, але яких, на нашу думку, недостатньо для МК комунікації в усьому розмаїтті завдань, що вона порушує.

Виконуючи завдання дисертаційного пошуку, І. Ю. Голуб бере за основу компонентний склад СКК, описаний Н. Ф. Бориско, а саме: лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні, соціально-психологічні, культурологічні знання, навички та вміння, які становлять здатність і готовність особистості до МК діалогу в ролі учасника й посередника. До цього складу дослідниця додає МК знання, тобто мінімум знань із теорії МК комунікації та вміння. У процесі формування СКК акцентовано на «процесах усвідомлення студентами фактів взаємодії рідної та іноземної мов і культур під час міжкультурного спілкування та на розвитку *чутливості* до такої взаємодії» [21, с. 45–46], що описане за допомогою терміна *соціокультурна сенсibilізація*. На нашу думку, до переваг структури СКК, представленої вище, можна зарахувати виокремлення МК знань та умінь, які є вкрай необхідними для ефективного МК спілкування.

Унаслідок аналізу наукових праць (С. В. Беляєва [5], Л. П. Голованчук [20], Т. М. Колодько [45], Ю. В. Кузьменко [54], Л. П. Рудакова [87], Т. О. Яхнюк [131; 132]), констатовано спільний підхід до формування СКК, що базований на виокремленні СК знань і здатності провадити діяльність на основі отриманих знань. Утім, увага методистів зосереджена на набутті СК знань, до яких належать також лінгвокраїнознавчі й культурознавчі знання. Віддаючи належне вагомості

знань з ІК, вважаємо, що їх недостатньо для підготовки учнів / студентів до ефективного МК спілкування.

Зміст і структура СКК схарактеризовані й у «Програмі з англійської мови для університетів / інститутів» (2001), якою керуються організатори навчального процесу у вищій мовній школі України. У цій програмі СКК потрактована як сукупність соціолінгвістичної компетенції, СК знань, інтеркультурних навичок і вмінь. Соціолінгвістична компетенція – аспект комунікативної мовної компетенції, що стосується стильового й соціально коректного вживання мови, а також соціопрагматичних правил усного мовлення. Під СК знаннями розуміють лише ті, які є частиною загального світогляду студентів і не залежать від комунікативної мовної компетенції. Інтеркультурні навички й уміння трактують як здатність зіставляти рідну та іноземну культури, виявляти культурну чутливість у ситуаціях міжособистісної взаємодії; здатність ідентифікувати й уживати різноманітні засоби спілкування з представниками цих культур; як здатність бути посередником між своєю та іншою культурами й ефективно розв'язувати питання МК непорозумінь [83, с. 17]. Програма також містить рекомендації щодо формування СКК відповідно до проблемно-тематичного змісту навчання кожного з курсів [83, с. 177–199], які є, безперечно, дуже корисними в теоретичному і практичному вимірах.

Вище зауважено, що термін «СКК» і позначуване ним поняття еволюціонували протягом часу, який охоплює майже три десятиліття. Звернемося до аналізу новітніх поглядів на з'ясування компонентного складу та змісту компетентності, що втілює провідні ідеї співвивчення ІМ й ІК. Такою компетентністю сьогодні вважають «лінгвосоціокультурну компетентність» (ЛСК), що кваліфікують як здатність і готовність особистості до іншомовного МК спілкування, яка утворюється динамічною взаємодією сформованих соціолінгвістичної, СК і соціальної компетентностей [68, с. 425]. Необхідність запровадження нового терміна вмотивована акцентом на правильності мовлення не лише з погляду норм мови, але й із погляду її культурологічного контексту [68, с. 77–78].

СКК як складник ЛСК постає як здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво)країнознавчих, СК і МК знань, користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні [68, с. 429]. Зміст компонентів СКК дещо відрізняється порівняно з представленими вище моделями.

Змістом соціолінгвістичного компонента є знання мовних і мовленнєвих засобів спілкування з національно-культурною семантикою та навички й уміння їх коректного вживання в спілкуванні, а також усвідомлення зв'язків між мовою та культурою, здатності до їх аналізу, рефлексії. У складі СКК, виокремленого М. Л. Писанко, увагу акцентовано на знаннях стандартів комунікативної поведінки, невербальному мовленні, навичках і вміннях їх використовувати, що в моделі ЛСК відображено в змісті соціальної компетентності [78]. Змістовим наповненням СКК у складі ЛСК слугують загальнокультурні знання, що витлумачені В. В. Сафоновою як загальнокультурна компетентність у складі СКК [88; 89], а також МК знання, описані І. Ю. Голуб [21]. У проаналізованих структурах СКК особливе місце посідає здатність і готовність до МК спілкування, емпатії, толерантності й неупередженого ставлення до ІК. Цікавим є те, що чітко розмежовані знання, які набувають у межах кожної із субкомпетентностей ЛСК, при цьому компоненти «навички та вміння» та «здатність і готовність» є спільними для всіх трьох.

На підставі аналізу історії дослідження СКК, осмислення підходів до формування СКК, зазначених програмою, представлених у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, схарактеризуємо зміст цієї компетентності майбутніх філологів, основним засобом формування якої постають АХФ. Згідно з міркуваннями Г. Нойнера, зміст і розподіл компонентів СКК досить умовний та гнучкий, він детермінований конкретними цілями, змістом і методами навчання, а також особливостями навчальної аудиторії. Вимоги до цієї моделі СКК формуємо в такий спосіб:

– модель повинна зважати як на перевірений часом, так і на новітній теоретико-практичний науковий досвід;

– кількість складників моделі має бути раціонально обмеженою для кращого оперування ними не лише під час розроблення методики навчання, а й у ході контролю та оцінювання;

– зміст складників повинен відображати специфіку отримання СК інформації [184].

Серед багатьох проаналізованих моделей СКК найбільш придатною для наших дослідницьких цілей вважаємо СКК, розроблену Д. Люсьє (D. Lussier) [174]. Незважно помітити, що вона розроблена з огляду на модель СКК М. Байрама та Ж. Зарате [144], проте містить три чіткі та «прозорі» компоненти:

– *savoir*, тобто декларативні знання масової (little «с» culture) й елітарної культури (big «С» culture), а саме: спосіб життя, музика, мистецтво, архітектура, література, індивідуальні та соціальні норми, іншими словами, знання всього СК контексту суспільства, мову якого вивчають;

– *savoir faire*, тобто вміння використовувати знання у власній поведінці в різноманітних контекстах МК комунікації;

– *savoir etre*, або ставлення, тобто усвідомлення себе через ставлення до явищ культури, розвиток чутливості до Чужого, сприйняття та повага до цінностей іншої культури.

Отже, беручи до уваги проаналізований доробок учених, зокрема модель СКК Д. Люсьє, вважаємо обов'язковою наявність у моделі СКК, що має бути розроблена для навчання майбутніх філологів за допомогою АХФ, трьох складників – *когнітивного, поведінкового та афективно-аксіологічного*. Провідна роль належить *когнітивному* складнику, оскільки основна мета навчання полягає в отриманні знань, поданих візуально, тобто наочно за допомогою кіноекрана. Також суттєвим вважаємо *афективно-аксіологічний* складник, що відповідає за усвідомлення студентом себе як повноправного й щирого учасника МК комунікації. *Поведінковий* складник сприяє готовності студентів використовувати набуті СК знання під час комунікації, проте не кожна комунікативна ситуація створює передумови для вияву в усному мовленні або через письмо всіх своїх знань та ставлень до ІК.

До структури СКК безпосередньо не входить такий компонент, як «загальнокультурні й соціальні знання, уміння, ставлення та якості особистості», проте він слугує тією базою, на якій надбудовані всі названі вище складники СКК.

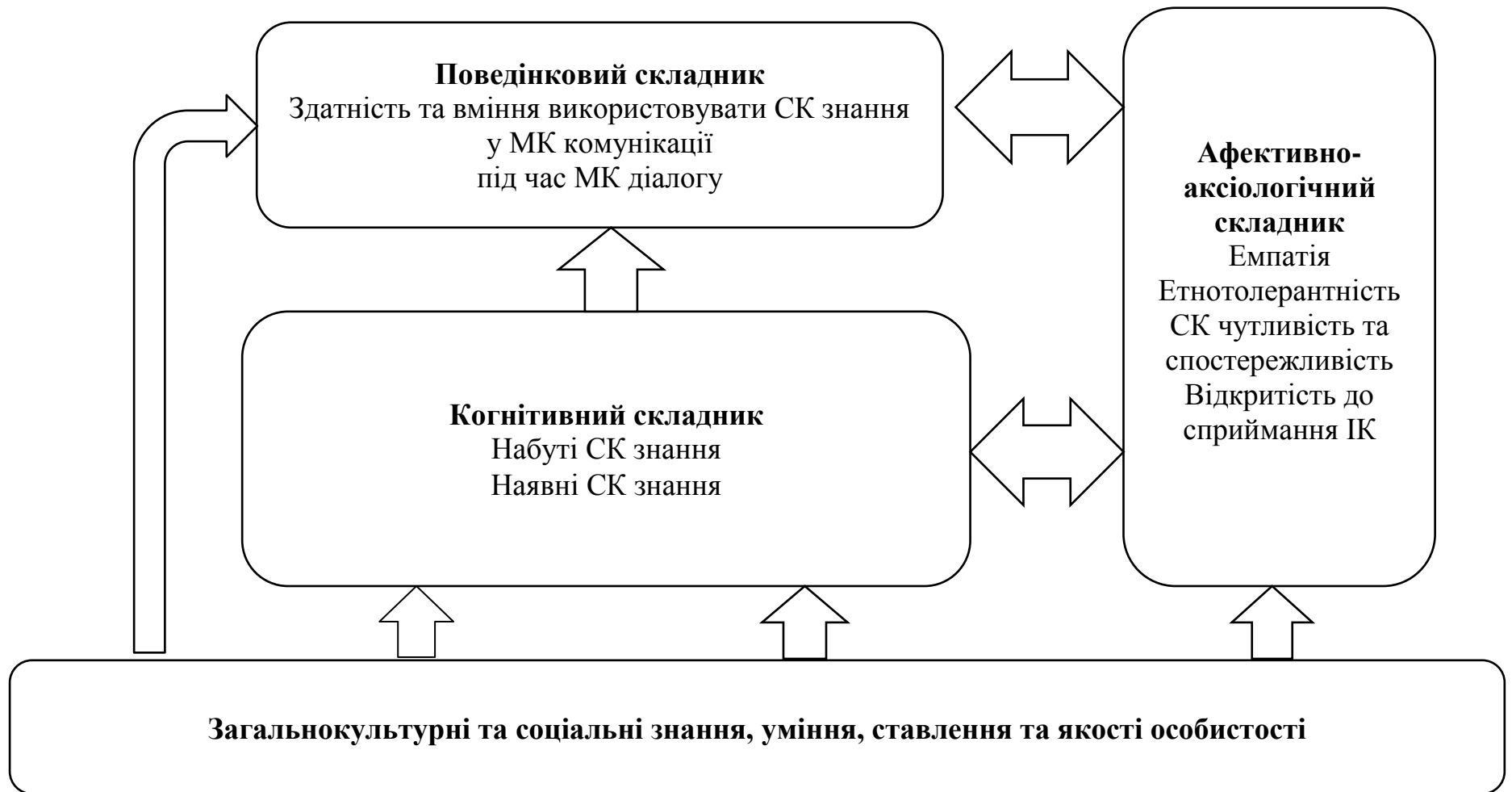
Отже, під **СКК**, що повинна бути сформована в майбутніх філологів за допомогою **АХФ**, варто розуміти здатність особистості набувати різноманітних СК знань через аналіз та інтеріоризацію інформації, сприйнятої за допомогою АХФ, рефлексувати власне ставлення до отриманої СК інформації, бути готовим до ефективного МК діалогу. Структуру СКК представлено у схемі 1.1.

Конкретизуємо зміст описаної СКК відповідно до кожного складника: 1) когнітивного (знання), 2) поведінкового (уміння); 3) афективно-аксіологічного (ставлення).

На нашу думку, *когнітивний складник* повинен містити знання як масової, так і елітарної культури, оскільки саме ці знання посідають особливе місце в пізнанні ІК за допомогою АХФ, який уможлиблює наочне ознайомлення з цінностями, ставленнями, віруваннями, нормами суспільства, способом мислення, що відображене в мовленні та діях персонажів ІК, їхніх традиціях, звичаях і повсякденній поведінці.

Знання ключових понять МК комунікації, таких як стереотипи та їхній вплив на сприймання ІК, явище культурного шоку, вияви расизму тощо, украй важливі для розуміння ІК. Не можна ігнорувати знання національно-специфічної (національний характер, цінності, гумор, духовна культура) та історико-культурної (соціальні класи, стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільств) інформації, що представлена в АХФ і відображає національну специфіку ІК та її представників. Автентичне мовлення персонажів відео насичене лексикою із СК компонентом: безеквівалентною лексикою, реаліями, фоновою лексикою, етикетними висловами та ін., що потребує уваги. Наявність знань вербальної й невербальної поведінки, зокрема паралінгвістичного аспекту,

Схема 1.1

Структура соціокультурної компетентності

в іншокультурному середовищі дасть змогу уникнути МК непорозумінь (маркери соціальних стосунків, тем «табу» тощо). Відео забезпечує яскраву наочну підтримку демонстрованого матеріалу, тому знання екстралінгвістичного аспекту СК інформації (зображення предметів, оточення, середовища, зображення людей) якраз і можна вважати «вікном» в іншокультурне середовище.

Наступний складник СКК – *поведінковий* (уміння як здатність і готовність використовувати здобуті з АХФ знання у власній поведінці).

Варто зазначити, що робота з відео насамперед передбачає розвиток СК спостережливості студентів, тобто здатності «бачити» СК явища для їх розуміння й інтерпретації. Переглядаючи АХФ, студенти сприймають різні явища / ситуації через призму РК, не усвідомлюючи, що іноземці можуть сприймати їх зовсім по-іншому. Для цього студентська аудиторія має усвідомити вплив культури на поведінку людей, оскільки саме поведінка є її виявом. Отже, необхідно розвивати вміння адекватно сприймати явища ІК, розпізнавати відмінності в СК сприйнятті світу представниками рідної та іноземної культур, аналізувати ІК через призму РК й інших культур. Погляди на ІК очима інших культур потрібно брати до уваги з тієї причини, що населення однієї країни багатонаціональне, а представники інших національностей, які проживають у межах однієї культури, мають власне ставлення до ІК, як позитивне, так і негативне, реалізуючи взаємовплив між культурами країни проживання.

Не менш важливе вміння створювати СК портрет героїв фільму, що допоможе студентам-глядачам краще збагнути характер іноземців, спосіб мислення й ментальність, які відображені в повсякденній поведінці.

Переглядаючи АХФ, студенти сприймають інформацію через слуховий і зоровий канали. Для автентичного мовлення, сприйнятого на слух, характерне вживання СК лексики, тому необхідно розвивати вміння розпізнавати СК лексику для подальшого коректного її використання. АХФ є не тільки відображенням певної епохи з типовими культурними образами,

символами та продуктами культури, візуальна демонстрація яких слугуватиме СК збагаченню студентів, а й відображенням вербальної й невербальної поведінки героїв. Отже, зоровий канал відіграє неабияку роль у спробі досягнути ІК, тому логічним є формування вмінь правильно інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку героїв фільму. Ці вміння сприяють уникненню можливих непорозумінь під час МК спілкування, оскільки, попри спільність у використанні, наприклад, жестів у рідній та іноземній культурах, існує безліч відмінностей, тому коректне використання невербальної поведінки неможливо оминати увагою.

Також варто наголосити на важливості вміння самоаналізу – рефлексування власних поглядів на сприймання рідної та іноземної культур, формування якого дасть змогу пізнати себе як суб'єкта, готового до реалізації МК діалогу.

Третій складник СКК – афективно-аксіологічний (усвідомлення себе повноправним учасником МК спілкування), змістом якого є ставлення студентів до РК, ІК та їхніх представників на основі пережитих емоцій, оцінювання того, що відбувається. Отримана інформація з відеоматеріалів не може забезпечити формування СКК, поки студенти не проаналізують її крізь призму своїх ціннісних орієнтацій, тобто реалізуючи СК *рефлексію*. Отже, студенти повинні бути психологічно готові до МК діалогу, демонструвати відкритість, неупередженість, повагу, толерантність, як результат цього – емпатію.

Нижче конкретизовано знання, уміння та ставлення, представлені в схемі 1.1, якими повинні оволодіти студенти.

Знання:

- ключові поняття МК комунікації (стереотипи; вияви расизму; національні меншини тощо);
- явище культурного шоку, вплив стереотипів на сприйняття іншої культури;
- СК портрет своєї країни та країни, мову якої вивчають;

- ментальність, спосіб життя, норми, традиції, звичаї країни, мову якої вивчають;
- національно-специфічна інформація (національний характер, цінності, гумор, духовна культура);
- історико-культурна інформація (соціальні класи та стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільства);
- лексика з соціокультурним компонентом (безеквівалентна лексика, реалії (топоніми, антропоніми, етнографічні реалії, реалії культури), фонова лексика, етикетні вислови, сленг);
- вербальна й невербальна поведінка в іншокультурному середовищі, ігнорування якої може призвести до МК непорозумінь (знання маркерів соціальних стосунків, тем «табу»);
- паралінгвістичний аспект невербального спілкування (специфіка виразу обличчя, поз, міміки, жестів, інтонації голосу, музики, шуму);
- екстралінгвістичний аспект СК інформації (зображення предметів, оточення, середовища, зображення людей) [68, с. 429–430; 84, с. 36; 89, с. 17].

Уміння:

- розпізнавати й використовувати лексику із СК компонентом;
- адекватно сприймати явища ІК, тобто розпізнавати й розуміти СК явища та ситуації, представлені у фрагментах АХФ;
- розпізнавати відмінності в СК сприйнятті світу представниками рідної та іноземної культур;
- аналізувати ІК через призму РК та інших культур;
- створювати СК портрети учасників МК спілкування;
- з'ясовувати причини можливих конфліктів і способи їх розв'язання;
- самостійно здобувати СК інформацію з фрагментів АХФ;
- коректно інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку героїв АХФ;
- рефлексувати власне сприймання фактів / явищ ІК [21, с. 83; 59, с. 82–83; 84, с. 36–38; 89, с. 17; 174, с. 25].

Ставлення:

- відкритість і міжкультурна чутливість до сприймання іншої культури;
- позитивне сприйняття партнерів із міжкультурної комунікації;
- самопізнання, пізнання своєї культури через іншу;
- соціокультурна спостережливість;
- соціокультурна рефлексія;
- готовність розпізнавати й використовувати лексику із СК компонентом;
- етнотолерантність і неупередженість;
- самопізнання та оцінювання себе як суб'єкта МК комунікації;
- емпатія, розуміння внутрішнього світу комуніканта для прийняття інших думок та існування інших культурних явищ [22, с. 14; 68, с. 432; 84, с. 36; 174, с. 26].

Отже, на підставі аналізу підходів до з'ясування змісту і структури СКК, запропонованих вітчизняними й зарубіжними вченими, під СКК розуміємо здатність особистості набувати різноманітних СК знань через аналіз та інтеріоризацію інформації, сприйнятої за допомогою АХФ, рефлексувати власне ставлення до отриманої СК інформації та бути готовим до ефективного МК діалогу. З огляду на це, складниками СКК постають: а) *когнітивний* (декларативні знання, подані за допомогою основного джерела – кіноекрана й додаткових (текстових) джерел); б) *поведінковий* (уміння використовувати знання у власній поведінці); в) *афективно-аксіологічний* (ставлення до ІК й усвідомлення студентом себе як повноправного учасника МК спілкування).

На нашу думку, схарактеризовані СК знання, уміння та ставлення можуть бути здобуті й розвинуті / сформовані за допомогою АХФ, що беззаперечно слугує невичерпним джерелом СК інформації. Уважаємо доцільним у наступному підрозділі окреслити функції цього виду відеофонограми, СК потенціал і конкретизувати знання та вміння, які будуть сформовані в студентів на їхньому матеріалі.

1.2. Автентичний художній фільм як засіб формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів

Формування комунікативної компетентності в майбутніх філологів, що сьогодні трактують як співвивчення мов і культур, відбувається в умовах стрімкого й усебічного використання технічних засобів навчання. Їхня основна мета – максимально наблизити процес вивчення ІМ до ситуацій реального спілкування, що стає можливим завдяки відомим перевагам аудіовізуальної наочності (Н. І. Бичкова [8; 9], М. І. Дубровін [26], Е. М. Кравченя [53], Л. А. Лахотюк [58], М. В. Ляховицький [62], В. М. Поляков [81], К. Каннінг-Вілсон (С. Canning-Wilson) [146], Дж. Хармер (J. Harmer) [164], Дж. І. Катчен (J. E. Katchen) [166], Дж. Лонерган (J. Lonergan) [178], С. Стемплескі (S. Stempleski) [200], Б. Томалін (B. Tomalin) [205]). Ефективним засобом, що має більшість цих переваг, є відеофонограма, до якої належать, зокрема, АХФ. За браком природного іншомовного СК оточення, що відчутний у ході вивчення ІМ у мовних ВНЗ України, АХФ стає своєрідним засобом «занурення» майбутніх філологів в автентичне іншомовне й іншокультурне середовище.

Відповідно до міркувань О. С. Конотоп, під АХФ розуміємо художній фільм, створений носіями мови для носіїв мови, який слугує джерелом аудіовізуальної інформації, достатньо достовірним у вербальному та невербальному аспектах. Автентичними з цього погляду є і текст сценарію, і параметри мовлення акторів, і паралінгвістичний компонент [46, с. 1].

Варто зазначити, що АХФ у навчальному процесі з ІМ застосовують ще з 1970 років (Н. П. Ковальов, 1977; І. А. Щербакова, 1978) та витлумачують як допоміжні технічні засоби навчання [43; 128], проте останнім часом погляди науковців на цей вид відеофонограми зазнають змін.

Так, П. Воллер (P. Voller) та С. Віддоуз (S. Widdows) [206] кваліфікують АХФ як текст, який має сюжет, своїх героїв, містить певні повідомлення, що треба донести до глядача. Він може бути використаний на заняттях як будь-який інший текст, але його візуальний характер і пов'язані з

ним переваги сприймання засвідчують його користь та розширюють діапазон навчальних дій із ним [206, с. 343].

О. В. Кочукова вбачає в АХФ дискурс, який відрізняється від власне тексту тим, що в ньому наочно, у слуховій формі реалізуються комунікативні наміри тих, хто говорить, ситуативний та екстралінгвістичний контекст [51, с. 78]. Дискурс фільму складається зі звукоряду й відеоряду, паратексту (екстралінгвістичних параметрів) і тексту (скрипту). Сприймати АХФ-дискурс, по-перше, цікавіше, а по-друге, легше, оскільки аудіовізуальна підтримка допомагає краще сприйняти та зрозуміти інформацію.

І. Е. Абдрахманова вводить поняття аудіовізуальна культура, характеризуючи його як сукупність досягнень людського суспільства у виробничому, суспільному, державному житті та традицій національного суспільства, мовленнєвої поведінки, яка зафіксована й відображена аудіовізуальними засобами масової комунікації [1, с. 14]. Дослідниця зазначає, що аудіовізуальні засоби комунікації, до яких належить й АХФ, можуть представити культуру та мову в єдності: вербально (мовлення), невербально (зображувальний ряд, музичний і звуковий супровід), залучаючи всі канали сприймання (зоровий, звуковий, звуко-зоровий).

Інтерпретуючи АХФ і як текст, і як дискурс, і як засіб аудіовізуальної культури тощо, учені описують низку функцій, що виконують АХФ у навчанні ІМ, підтверджуючи доцільність їх використання. Аналіз наукової літератури [2, с. 208; 8, с. 38; 39, с. 222; 41, с. 48–53] дає змогу диференціювати такі функції АХФ: 1) інформативно-навчальна; 2) мотиваційно-стимулювальна; 3) евристично-виховна; 4) розвивальна; 5) ситуативно-детермінувальна. Названі функції більш докладно проаналізовані нижче з деякими коментарями до них.

Думки вчених щодо функцій АХФ у навчальному процесі збігаються в тому, що АХФ насамперед є джерелом нової інформації. Дослідники цілком

справедливо виокремлюють інформативну, або ж інформативно-навчальну, функцію як одну з основних.

Інформативно-навчальна функція полягає в тому, що АХФ озброюють студентів сучасною, актуальною та змістовною інформацією, яка відповідає особистим і професійним потребам. О. Б. Фрайфельд зазначає, що АХФ слугує джерелом оптимальної вхідної інформації [123, с. 16], тобто вони містять великий діапазон експліцитної й імпліцитної інформації, постаючи зразком національно-культурної специфіки вербального та невербального спілкування. Ще однією рисою цієї функції є те, що вона синтезує всі види наочності, які виконують важливе інформаційне навантаження поряд зі звуковим боком мовлення (паралінгвістичні, екстралінгвістичні та інші немовні компоненти).

Мотиваційно-стимулювальна функція, яку описує Н. І. Бичкова [8, с. 38], забезпечує розвиток у студентів пізнавальних і комунікативних мотивів. У психолого-педагогічній літературі усталене положення про те, що мотивація студентів – один з основних факторів успішності навчальної діяльності [19, с. 7–8]. Якщо студент усвідомлює, що отримана під час перегляду інформація сприятиме результативності його аудиторної роботи (скажімо, він зможе навести приклад із фільму для того, щоб проілюструвати свою позицію) або спілкуванню з іноземцями (наприклад, на основі фільмів стає очевидним висновок про те, що англійці дуже ввічливі, це робить атмосферу під час комунікації дружньою й доброзичливою, отже, здатність увічливо відповідати та реагувати на репліки співбесідників лише позитивно вплине на перебіг розмови), умотивованість перегляду зростає.

Пізнавальний інтерес може виникати й під час навчальної діяльності, згодом студенти усвідомлюють потребу в поглибленні своїх знань. Як зазначає О. О. Глущенко, АХФ діє на емоційну сферу аудиторії, впливає на усвідомлення потреби та сприяє формуванню мотиву [19, с. 9]. Але АХФ матиме емоційний вплив на студента-глядача лише тоді, якщо він, за словами Т. О. Яхнюк, відповідає їхнім інтересам, потребам і зважає на

особистий досвід у рідній та іноземній мовах, містить проблемні питання, які б спонукали до роздумів й активності студентів у висловленні, аргументуванні своєї думки, обстоюванні власної позиції з приводу тієї чи тієї ситуації [132, с. 14].

Наступною важливою функцією АХФ є *евристично-виховна*, обґрунтована М. А. Качаловим [39, с. 222], що акцентує увагу на реалізації виховного й морального впливу на студента-глядача, оскільки АХФ – віддзеркалення моральних цінностей суспільства країни, мову якої вивчають. Необхідно пам'ятати, що у вихованні людини моральна освіта посідає найголовніше місце. Під моральними цінностями, які притаманні кожному суспільству, розуміємо емпатію, або здатність до співпереживання, людяність, милосердя, працелюбність, почуття любові та дружби, моральний обов'язок перед Батьківщиною, друзями, старшими й меншими людьми, розуміння та повагу до культурної ідентичності інших осіб, СК толерантність.

СК толерантність витлумачують як моральну якість людини, що характеризує терпиме ставлення до інших людей, попри їхню етнічну, національну або культурну належність, терпиме ставлення до інших поглядів, звичок, необхідне стосовно особливостей різноманітних культурних груп чи їхніх представників [34, с. 50]. Толерантність реалізується лише тоді, коли існує певне «поле узгодження інтересів та пошуку компромісів» [66, с. 163].

СК толерантність сприяє повноцінній МК комунікації, у якій С. Г. Тер-Мінасова вбачає адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур [105, с. 12]. Студентам важко зрозуміти особливості мовленнєвої й немовленнєвої поведінки представників чужої культури, особливо ті, які не притаманні власній, тож завдання викладача полягає в тому, щоб під час перегляду АХФ навчити «читати» цей автентичний твір, привертаючи увагу до СК явищ з обов'язковим коментуванням і поясненням, виховувати толерантне або ж

терпиме ставлення до представників інших культур, прагнення досягти взаємної поваги під час комунікації. Потрібно зазначити, що без знання рідної культури студенти не зможуть усвідомити культурно-специфічні особливості культури носіїв мови, що продемонстровані у фільмах.

Евристично-виховна функція виявляється в стимулюванні розвитку естетичних якостей студентів. Ще до перегляду фільму в студента-глядача помітне передчуття естетичного переживання, що їм доведеться зазнати, оскільки сприйняття АХФ можна порівняти зі сприйняттям будь-якого автентичного художнього твору, який має цілісний вплив на особистість. Мета кіновиробників – проникнути у свідомість глядачів, змусити їх переживати різні емоції, зробити активними учасниками подій, що відбуваються на екрані, ідентифікувати себе з героями та «приміряти» на себе їхні вчинки, мовленнєву й немовленнєву поведінку та ситуації, у яких вони опинилися.

Не менш важливою є *розвивальна функція* [39, с. 222], що виражена в активізації пізнавальної діяльності й розвитку таких якостей особистості, як увага, увага, спостережливість, мислення, мовна пам'ять та ін. За словами І. А. Ісенко, під час використання АХФ повинні бути залучені такі види пам'яті, як емоційна; образна (зорова, слухова, словесно-логічна); мимовільна (пам'ять, для якої характерна відсутність раніше поставленої мети та спеціальних прийомів запам'ятовування); довільна (навмисне заучування чи пригадування чогось, особливо ефективно за наявності спеціальних вправ); механічна (знає активізації у випадку багаторазового сприйняття одних і тих самих мовних засобів протягом усього автентичного фільму, а також у ході виконання спеціальних вправ на його основі); смислова (починає діяти завдяки комплексному сприйняттю ситуацій спілкування, які демонструють) [35, с. 91]. На важливості розвитку, зокрема СК спостережливості, у процесі формування СКК наголошують Д. М. Грицков [22, с. 3], Л. Г. Кузьміна та Ю. В. Нароліна [56, с. 195], оскільки поряд із СК знаннями, уміннями й

навичками в студентів повинні бути розвинуті ті якості, що можуть допомогти орієнтуватися в культурно-мовному середовищі.

Ситуативно-детермінувальна функція доводить, що певний мовно-мовленнєвий матеріал використовують у різних комунікативних ситуаціях. На думку деяких учених, комунікація на екрані відбувається в певному соціальному й культурному контексті: глядач бачить тих, хто говорить, інших учасників ситуації, аналізує їхній вік, стать, взаємини один з одним, соціальний статус, як вони одягнені, що роблять, який у них настрій і почуття, сприймає паралінгвістичну інформацію [2, с. 208]. Отже, мовлення героїв фільму залежатиме від певної ситуації, у якій перебуватимуть мовці. Як стверджує Дж. Шерман (J. Sherman), мова безпосередньо пов'язана із ситуаціями й мовцями, які наповнюють її почуттями [198, с. 13].

Усі зазначені функції, які виконує АХФ, украй важливі, що робить художній фільм надзвичайно цінним навчальним ресурсом. Проте головною особливістю є те, що АХФ – невичерпне джерело СК інформації, а отже, один із найбільш ефективних засобів формування СКК.

У процесі навчання ІМ студенти повинні оволодіти специфічними елементами іншомовної культури, тобто набути певних знань, умінь і навичок, що становлять компетентність. СКК передбачає ознайомлення студентів із національно-культурною специфікою мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови й здатністю користуватися тими елементами СК контексту, які є релевантними для породження та сприйняття мовлення з погляду носіїв мови: звичаї, правила, норми тощо [70, с. 333].

АХФ можна повноцінно вважати засобом розвитку СКК, тому що вони є вікном в англomовну культуру [198, с. 2]; відображають реальне життя іншої спільноти [133, с. 48]; репрезентують вербальні й невербальні аспекти спілкування [200, с. 4]; демонструють комунікацію в контексті [178, с. 38; 179, с. 23; 196, с. 1]; сприяють розвиткові критичного мислення [154, с. 58]; спонукають до виявів емпатії [191, с. 4].

Справді, роль АХФ у пізнанні іншої країни та її народу важко переоцінити. Кожну країну та її жителів ми ідентифікуємо за особливостями географічного розташування, клімату, рисами національного характеру, мовою, ознайомлюємося з цінностями іншої нації, її уявленнями про світ, інтересами, менталітетом, тобто всім тим, що можна назвати поняттям культура.

Як зазначено раніше, комунікація на екрані відбувається в певному соціальному й культурному контексті. Знання контексту ситуації слугує важливим чинником розуміння СК інформації. О. В. Кочукова диференціює п'ять типів контекстів, що впливають на розуміння соціокультурної інформації, представленої у фільмі, а саме:

– *культурно-історичний*, важливість якого можна пояснити тим, що володіння лише знаннями своєї культури не дає уявлення про інші соціальні ситуації й моделі поведінки, притаманні іншій культурі, тому необхідні знання культурно історичного контексту, до якого належить дія з фільму;

– *авторський*, який полягає в тому, що знання культури авторами фільму допомагає відтворити автентичні для аудиторії ситуації в усій різноманітності повсякденного життя й побуту людей, які сприймаються глядачами як реальні, це вимагає особистісного оцінювання автора та акторів, але їхня позиція – це не завжди об'єктивне відображення СК цінностей; кіновиробники, на думку Р. Шурена (R. Schüren), дещо змінюють реальність, щоб привернути увагу до власного бачення ситуації [194, с. 201]. Дж. Козбі (J. Cosbey) стверджує, що відображення соціального життя на екрані не таким, яким воно є насправді, може призвести до стереотипних очікувань про нього [150]; на думку Дж. Шерман, фільм інколи певною мірою ідеалізує події, що відбуваються, наприклад, коли чоловіки лише герої, жінки красиві, стосунки закінчуються справжнім вічним коханням тощо [198, с. 12]; але погляд на події в цьому вимірі також є частиною культури, яка переноситься на екран;

– *змістовий / фабульний* – дуже близько пов'язаний із традиціями, стереотипами, нормами й правилами поведінки, які притаманні певному

суспільству, групі; правильне тлумачення ідеї потребує від студентів великої концентрації уваги протягом усього перегляду, тому необхідно обмежити фільм / епізод у часі);

– *глядацький*, що стосується індивідуального сприйняття студентами-глядачами вторинного світу, який створений авторами й акторами та відображений у фільмі;

– *контекст співсприйняття*, тобто один і той самий фільм може бути оціненим залежно від аудиторії, а контекст співсприйняття складатиметься з аналізу оцінок у процесі перегляду фільму представниками різних соціальних аудиторій, і тому він буде відображати міні-культуру сприйняття тієї чи тієї аудиторії [51, с. 96–100].

Кожен фільм передає якусь ідею та, як і будь-який інший художній твір, має свій підтекст. Він не виражений вербальними засобами, відображений експліцитно або наочно на екрані. Щоб осягнути іншомовну культуру за допомогою АХФ, необхідно брати до уваги три аспекти формування СКК – когнітивний, афективний і стратегічний, що описані Т. П. Леонтьєвою [59, с. 82–83].

Як зазначає дослідниця, АХФ розвиває критичне мислення студентів, залучаючи їх до картини світу носіїв інших лінгвокультурних суспільств, ознайомлює зі ставленням представників інших країн до різних концептів (час, дружба, кохання, природа, щастя, майбутнє й т. ін.), що є когнітивним аспектом. Критичне мислення, на думку іншої дослідниці, М. Лі Зореда (M. Lee Zoreda), являє собою важливу здатність у процесі пізнання ІК через АХФ [175, с. 66]. Афективний аспект полягає в тому, що відео сприяє розвитку вмінь розпізнавати почуття, емоції комунікантів у процесі МК спілкування, на цій основі вчитися контролювати власні емоційні реакції. Змістом стратегічного аспекту є як комунікативні стратегії, які дають змогу усвідомлювати причини виникнення комунікативних бар'єрів у процесі МК взаємодії та окреслювати шляхи їх подолання, так і навчальні стратегії (мовна здогадка, формулювання гіпотез, зіставлення фактів, явищ у мовах та

культурах, що вивчають, уміння проводити самоаналіз, рефлексію стосовно певної ситуації МК спілкування).

На зазначені аспекти формування СКК потрібно обов'язково зважати в разі інтегрованого навчання ІМ та ІК на основі АХФ, оскільки вони допомагають запобігти можливим помилкам під час спілкування з представниками іншої культури, беруть до уваги різний стиль життя та світогляд.

Нагадаємо, що всі відомі моделі СКК містять компонент «знання» (див. підрозділ 1.1). Знання, що становлять основу СКК, є принципово новими для тих, хто вивчає ІМ, оскільки охоплюють сфери життя культурно іншої спільноти – носіїв цієї ІМ. Оптимізація процесу їх засвоєння потребує особливої уваги з боку методистів. Для забезпечення МК спілкування необхідно не лише озброїти студентів певними знаннями, а й сформувати певні вміння, якості та здібності, які допоможуть їм ефективно брати участь у процесі комунікації з представниками іншої культури. Отже, кожен студент, який вивчає ІМ, повинен володіти знаннями про предмети та явища національної культури, мову якої вивчають, та про усталені норми поведінки, що охоплюють фонові знання, здобути які можна за допомогою застосування АХФ у навчальному процесі. Відео дає нам змогу побачити специфіку чужої культури, що виражена в мовленнєвій і немовленнєвій поведінці її представників, оскільки саме в культурі поведінки втілений багатий національний досвід, особливості способу життя, норми, цінності, мова.

Текст автентичного фільму, на думку Н. І. Бичкової, є художнім текстом і належить до мовленнєвої комунікації [9, с. 599]. Згідно з міркуваннями Т. О. Яхнюк, СК інформація у фільмі розподілена за каналом сприйняття (візуальним та аудитивним) на лінгвістичну, паралінгвістичну й екстралінгвістичну [131, с. 48]. Одночасне використання зорового та слухового каналів розширює рівень сприйняття, оптимізує збагачення СК знань.

Лінгвістична інформація в АХФ натомість представлена лексично (реалії, експресивні й ідіоматичні засоби, розмовна, конотативна та фонова лексика, терміни, сталі вислови, звукова імітація, вигуки, заповнювачі пауз тощо); граматично (інверсія, неповні речення, скорочені форми, розділові й риторичні запитання тощо); фонетично (правильність вимови, темп, тембр, інтонація, паузи тощо) [76, с. 8]. Проте необхідно визнати, що розбіжності між мовами через належність до різних культур найбільш помітні в мовленнєвій поведінці, яка відображена передовсім у лексиці. Лексичне багатство – характерна риса художнього мовлення в АХФ.

У будь-якій мові наявні слова, які не мають однозначного перекладу або еквівалентів в іншій мові, тобто безеквівалентна лексика. Ці слова не тільки тлумачать чужу культуру, а деякою мірою її символізують. У російськомовній культурології вони отримали назву реалій. Реалії, за Г. Д. Томахіним, є назвами предметів культури, фактів, явищ тощо, притаманних тільки певним націям і народам [108, с. 13]. Реалії своєю чергою також мають власну класифікацію. Нижче подано лише деякі з класів реалій:

а) топоніми (географічні назви, що відображають історію заселення й освоєння території), до яких належать назви об'єктів фізичної географії (Snowdon, the Clyde); країн, окремих регіонів, графств (Wales, the Highlands, Yorkshire); міст (London, Memphis, Manchester, Cardiff); вулиць і площ (High Street, Oxford Street, Trafalgar Square); окремих будівель (the National Gallery, the British Museum); парків та зоопарків (the London Zoo);

б) антропоніми (імена історичних особистостей, державних і суспільних діячів країни) – Tony Blair, Theodore Roosevelt, Queen Victoria;

в) етнографічні реалії, які номінують одяг, взуття (Nike, Reebok, Peacocks, trainers); їжу, напої (fish and chips, pudding); транспорт (double-decker, cabs, the Tube); побутові заклади (pubs); відпочинок (cricket, golf); звичаї та традиції (Thanksgiving Day, St. Valentine's Day, Christmas);

г) суспільно-політичні реалії (the House of Commons, the House of Lords, Changing of the guard);

д) реалії культури: літератури (William Shakespeare, Robert Burns, Henry Longfellow); кіно, театру (the Globe Theatre, Meril Streep, Sir Anthony Hopkins); музики (the Beatles, Rolling Stones); засобів масової інформації (BBC, Channel 4, the Independent, the Times).

Цей список реалій, запропонований Г. Д. Томахіним, можна продовжувати [108, с. 14–18]. Під час перегляду фільму студенти-глядачі мають змогу не лише чути культурно-марковані назви, але й спостерігати за ними візуально, що впливає на емоційну сферу і сприяє кращому запам'ятовуванню. Хоча варто зазначити, що всі вони потребують обов'язкового тлумачення з боку викладача.

Окрім безеквівалентної лексики, у мовленні героїв АХФ представлена й конотативна лексика, тобто слова, які збігаються денотатами, але можуть мати відмінності за конотацією – відрізнятися за своїми емоційними та оцінними відтінками. Наприклад, така якість особистості, як амбіційність (*being ambitious*), в англійській культурі має позитивне значення, на відміну від семантики, що існує в українській культурі.

Лексичні одиниці, які належать до фонові лексики, відрізняються своїми фонами від еквівалентних іншомовних слів, наприклад, а drug-store. Фразеологізми, що відображають своєрідність історії й культури та стали етикетні вислови, також широко представлені в АХФ.

Прикладом опрацювання лінгвістичної інформації АХФ перед переглядом фільму «Relative Values» може бути ознайомлення студентів із деякими реаліями або уточненням їхніх значень: *Earl* – граф, дворянський титул у Британії; *Savooy* – один із найдорожчих готелів Лондона, а не історична область у Франції; *Ascot* – місто та іподром для щорічних перегонів, які є важливою подією в житті англійської аристократії; *Dutch courage* – упевненість, простимульована алкоголем; *Life magazine* – американський журнал розважального характеру, заснований у 1883 році; *Girl Guides* – організація дівчат-скаутів; *real McCoy* – справжня, «рідна» річ; *Bow Bells* – дзвони лондонської церкви Сент-Мері-ле-Боу, а також презентація ідіом та

лексичних одиниць розмовного стилю (*to turn a blind eye* – процес ігнорування «незручних» фактів чи дій; *to be spotted* – розшукуватися (поліцією)) тощо.

Отже, транслюючи СК забарвлену інформацію, АХФ насамперед передає уявлення про лексичне багатство країни та забезпечує поповнення тезаурусу студентів.

Не можна залишити поза увагою граматичні й фонетичні особливості художнього мовлення АХФ, які дають змогу чути живу мову та за допомогою яких відбувається вдосконалення фонетичних і граматичних навичок аудіювання.

Також студенти повинні бути обізнаними з комунікативним етикетом, а саме зі стандартами комунікативної поведінки (СКП), що яскраво відображають культуру англійців. М. Л. Писанко описує кілька груп СКП: соціально-побутові (використовують у ситуаціях повсякденного життя), ритуально-традиційні (охоплюють традиції, ритуали, обряди, такі як весілля, хрестини, похорони, свята, вечірки тощо), етикетні СКП (усталені правила етикету, уміння вести «small talk», знання безпечних тем і тем «табу»), СКП навчання у ВНЗ, країни, мову якої вивчають, та СКП влаштування на роботу [78, с. 20]. Кожна група СКП має свої особливості, на які треба зважати під час МК комунікації. АХФ допомагає побачити СКП у дії, що створює передумови для їх ефективного засвоєння й використання.

І. В. Терехов доводить, що мовленнєва поведінка британців перебуває під впливом певних особистих якостей, типових для представників британської культури. Це передовсім самостійність, що виявляється завжди, коли це доречно, і полягає в дотриманні власних принципів; відповідальність у будь-якій ситуації, насамперед перед собою; доброзичливість; толерантність [103, с. 98]. Характерною рисою мовленнєвої поведінки англійців, безперечно, є ввічливість. Англійці завжди з повагою та великою увагою ставляться до партнерів із МК комунікації.

Особливого акценту потребує один із найскладніших аспектів іншомовної культури – англійський гумор [18]. Специфіка гумору полягає в

тому, що в ньому відображені всі сфери життєдіяльності англомовного соціуму. Перегляд АХФ, так само, як і читання гумористичних текстів, допомагає відкрити для студентів нові горизонти СК контексту, що забезпечує розвиток СКК [130]. Не можна навчити почуття гумору, оскільки національний гумор ґрунтований на національному менталітеті, але студенти мають знати, із чого сміються іноземці, усвідомлювати їхню ціннісну картину світу.

Окрім того, що в АХФ студенти чують автентичне мовлення, вони сприймають і немовленнєву поведінку, яка дає їм змогу розуміти більше того, що вони чують. Т. Г. Грушевицька стверджує, що, хоча мову вважають найефективнішим інструментом спілкування між людьми, за допомогою мови ми передаємо лише 35 % інформації своїм співбесідникам, а інші 65 % інформації належать невербальним засобам спілкування, які можуть сказати про особистість досить багато [23, с. 139]. Навіть якщо людина щось приховує, вона може контролювати своє мовлення, але немовленнєву поведінку контролювати досить важко. Дуже важливим є правильна інтерпретація того, що бачиш, тому що неправильне тлумачення призводить до нерозуміння співрозмовника, який належить до іншої культури.

До найбільш значущих складників немовленнєвої поведінки можна зарахувати паралінгвістичні (звукові коди), кінесичні (жести, міміка), окулесичні (мова очей), гаптичні (тактильна комунікація) та проксемічні (простір спілкування) засоби спілкування [23; 77]. Немовленнєві повідомлення здатні як доповнювати вербальні повідомлення, так і суперечити їм або ж зовсім замінювати їх.

АХФ, як жоден інший аудіовізуальний засіб, може продемонструвати зазначені види немовленнєвої поведінки людей різного віку, статі, соціального статусу тощо в різних СК ситуаціях. Камера схоплює найменші деталі мови тіла. Якщо режисер хоче привернути увагу до якогось персонажу, його емоційного стану, реакції на чийсь слова, дії, він використовує різнопланові зйомки, де ретельно передає, особливо на крупних планах, невербальні

повідомлення, які мають якесь смислове навантаження, а отже, надовго закарбовуються в пам'яті глядачів. Варто більш докладно схарактеризувати складники немовленнєвої поведінки.

Роль *паралінгвістичних засобів*, або ж звукових кодів (інтонація, мелодика, ритміка, інтенсивність звуку, вигуки, зітхання, сміх, плач тощо), полягає в тому, щоб викликати в партнера зі спілкування ті чи ті емоції, необхідні для досягнення певних цілей. Необхідно зазначити, що англійці досить стримані з іншими людьми, не допускають втручання в справи інших людей, голосно розмовляти чи то зі співрозмовником поруч, чи по телефону [122, с. 158]. Така поведінка заборонена, зважаючи на це, англійці засуджуватимуть представників інших культур, що поведуться дуже галасливо.

Кінесичні засоби посідають особливе місце серед засобів немовленнєвої поведінки, до яких належать жести й міміка. Інколи в ході вивчення мови тіла суттєвою помилкою стає бажання виокремити один жест і розглядати його ізольовано від інших, поза контекстом загалом. Кожен жест уподібнюється до одного слова, може мати кілька значень. Звичайно, у ході перегляду АХФ нас цікавлять жести, які виконують смислове навантаження, а не просто ті, які властиві окремій людині, наприклад, звичка крутити ручку в руках, стукати пальцями по столу, спілкуючись із кимось, торкатися обличчя тощо.

Т. Г. Грушевицька зазначає, що існує декілька груп жестів, які вважають культурно зумовленими: а) ілюстратори (виразні жести, які поза контекстом втрачають своє значення); б) конвенційні жести (використовують під час привітання, прощання, запрошення тощо); в) модальні жести (застосовують для схвалення, іронії, радості, розчарування, здивування тощо); г) жести, які використовують у різноманітних ритуалах [23, с. 145–146]. Оскільки носії мови досить активно послуговуються названими вище жестами в англомовній культурі, вони підлягають обов'язковому засвоєнню студентами. Крім того, необхідно досить ретельно їх опрацьовувати, тому що одні й ті самі жести можуть мати різне значення в різних культурах, то ж застосування «неправильного» жесту призводить до непорозумінь у МК комунікації.

Міміка також відіграє посутню роль у використанні кінесичних засобів. Розмовляючи з людиною, ми завжди звертаємо увагу на вираз обличчя, за яким можна прочитати настрій і ставлення співрозмовника. Але, потрібно зазначити, що міміка може приховувати реальні емоції мовця, оскільки людина здатна контролювати м'язи обличчя. Уважають, що представники різних культур загалом дуже схожі в мімічних виявах своїх емоцій, принаймні шість основних емоцій (щастя, смуток, злість, страх, відраза, здивування) однаково відображаються та інтерпретуються людьми різних національностей [143, с. 645].

Спостереження за англійцями доводить, що усмішка є їхньою провідною невербальною формою вираження ввічливості. Якщо представник англійської культури усміхається, це означає, що він демонструє ввічливість і позитивно налаштований стосовно співрозмовника в конкретній комунікативній ситуації [49, с. 65]. Однак К. Фокс стверджує, що усмішку не вважають ознакою щирої задоволення, як і ввічливого кивання, що не засвідчує щирої згоди. Дослідниця пояснює це тим, що привітність не відображає справжніх переконань, а потрібна лише, щоб захистити себе від надто чуттєвого сприйняття тих чи тих явищ, до яких англійці можуть ставитися не зовсім позитивно [122, с. 105]. Попри різні погляди з цього приводу, під час спілкування з представниками англійської культури потрібно приділяти особливу увагу ввічливості, а саме усмішці, що демонструє повагу до співрозмовника.

Серед не менш важливих невербальних засобів варто назвати *окулесичні*, у використанні яких теж виявляються свої особливості. Незважаючи на те, що в багатьох культурах заборонені очей між чоловіками й жінками, в англійській культурі, за словами М. Аллан (M. Allan), контакт очей відіграє регулювальну роль і сигналізує, хто говоритиме наступний [133, с. 69], хоча затримувати тривалий погляд на людях вважають зухвальством.

Під час спілкування не обійтися без різних дотиків, які є *гаптичними засобами* спілкування. Залежно від мети й характеру, дотики можна розділити

на професійні (людину сприймають як об'єкт спілкування), ритуальні (рукостискання, дипломатичні поцілунки); дружні та любовні [23, с. 150].

До *проксемічних засобів* спілкування належать пози, або ж постави, учасників спілкування, дистанція між комунікантами. Постави, які широко вживають представники англійської культури, можна розділити на постави, що демонструють відкритість або замкнутість особи адресата (сплетені в замок пальці), та постави, які демонструють домінування чи залежність (рука, «забута» на плечі співрозмовника).

Звичайно, у кожній культурі існують норми, на якій відстані сидіти чи стояти під час спілкування. Традиційною дистанцією вважають такі: 1) інтимна (0–45 см) – основна зона, оскільки людина охороняє її, наче це її власність, і дозволяє проникнути в цю зону лише людям, із якими вона перебуває в тісному контакті; 2) особиста (46–122 см) – розділяє людей на вечірках, офіційних прийомах тощо; 3) соціальна (122–360 см) – на цій відстані люди тримаються від сторонніх осіб, наприклад, новий працівник на роботі; 4) публічна (більш ніж 360 см) – коли звертаємося до великої кількості людей [77, с. 222–223]. Пози та відстань, на якій розташовуються комуніканти, можуть засвідчувати статус, наприклад, люди повинні встати, коли заходить важливий шанований гість [133, с. 69].

Варто проілюструвати деякі типові невербальні засоби на прикладі британського фільму «*Relative Values*» (2000), створеного режисером Ериком Стайлзом. Події фрагменту, скрипт якого поданий нижче, відбуваються в Англії. Уся сім'я та обслуговувальний персонал зібралися та з нетерпінням чекають на приїзд сина з майбутньою невісткою господарів, голлівудською актрисою Мірандою. Усі поводяться ввічливо, хоча мама не в захваті від вибору сина.

Fred: *Welcome home, my lord. Miss. I shall attend to your luggage* (дворецький вітається, супроводжуючи привітання киванням голови).

Nigel: *Very good, Crestwell.*

Miranda: (із захватом відкриває рот) *Why, hello, everybody* (персонал вклоняється).

Lady Marshwood: *Miranda, welcome to Marshwood, my dear* (подає руку Міранді, усміхаючись).

Miranda: *Thank you, Lady Marshwood. I can't tell you how thrilled I am to be here.*

Lady Marshwood: *Nigel* (усміхається).

Nigel: *Hello, mother* (усміхається у відповідь).

Lady Marshwood: *Hello, darling. Oh ...* (обіймає) *Welcome home.*

Nigel: *Thank you, Mother.*

Lady Marshwood: *May I present my nephew, Peter Ingleton.*

Peter: *Delighted* (подає руку Міранді, усміхаючись).

Miranda: *A pleasure to meet you.*

Lady Marshwood: *Shall we ...* (хоче запропонувати пройти до вітальні, показуючи напрям рукою).

Miranda: (перебиває майбутню свекруху, звертаючись до Найджела) *Take me to my room, sweetheart. I want a swim before dinner.*

Peter: *How very civilized* (натягнуто усміхається, очі рухаються з боку в бік).

Nigel: *Why not?*

Lady Marshwood: *Mmm ...* (увічливо усміхається, потім дивиться на Пітера й підносить руку до щоки через шок).

Із цієї ситуації помітно, що англійці не передають справжнього настрою мімікою, увічливо усміхаються, підтримуючи дружню атмосферу, щоб не образити людину, яка може не подобатися. У разі зустрічі британці не подають руки (тільки під час знайомства), лише кивають головою. Отже, проаналізовані складники немовленнєвої поведінки носіїв мови відіграють важливу роль під час спілкування з представниками іншої культури, оскільки мають своє культурне навантаження.

Як доводить аналіз сучасної методичної літератури, АХФ володіють потужним СК потенціалом, який можна успішно використовувати в процесі формування СКК. Отже, АХФ:

- стають ретрансляторами національної культури, занурюючи глядачів в інший СК контекст, відмінний від їхньої рідної культури;
- надають загальнокультурні знання (знання про країни, предмети, факти, дії, операції в різних сферах та їхні взаємини);
- слугують джерелом «живого» мовлення з його фонетичними та інтонаційними особливостями;
- демонструють стандарти комунікативної поведінки в різних сферах спілкування;
- ознайомлюють із невербальними засобами комунікації;
- формують наочне уявлення про традиції, звичаї, обряди;
- відображають морально-етичні погляди носіїв мови;
- сприяють накопиченню досвіду спілкування з представниками іншомовної культури;
- ознайомлюють із гумором, який притаманний носіям мови, що вивчають, та їхньому менталітету, де відображають усі сфери життєдіяльності англомовного соціуму;
- виховують почуття поваги й емпатії до культури країни, мову якої вивчають;
- надають змогу пізнати себе і свою мову та культуру, порівняти з іншими мовами й культурами;
- підлягають використанню як інтерпретаційний простір для роботи свідомості студентів із метою формування власної думки, зміцнення потреби мати свою позицію;
- живлять пізнавальний інтерес, стимулюючи бажання дізнаватися більше інформації про культуру іншомовних країн;
- розвивають ширше розуміння кіновиробництва як мистецтва країни, мову та культуру яких вивчають.

Отже, унаслідок аналізу доробку вчених, які досліджували проблеми використання АХФ у процесі навчання ІМ, диференційовано основні функції АХФ (інформативно-навчальну; мотиваційно-стимулювальну; евристично-виховну; розвивальну; ситуативно-детермінувальну); обґрунтовано, що АХФ є ефективним засобом формування СКК, оскільки мають вагомий СК потенціал: ретранслюють національну культуру, занурюють глядачів в іншомовний СК контекст, до того ж слугують джерелом автентичного мовлення, демонструють вербальну й невербальну поведінку, уможливають розвиток СК спостережливості та рефлексії.

Зроблений висновок про наявність в АХФ потужного потенціалу для формування СКК переконує в необхідності пошуку методів навчання, які б сприяли найбільш ефективній реалізації описаних ресурсів.

1.3. Навчальний проект як спосіб організації процесу формування англomовної соціoкультурної компетентності в майбутніх філологів

Для обрання найефективнішого шляху формування СКК за допомогою АХФ необхідно схарактеризувати сучасні методики використання АХФ у навчанні ІМ. Упродовж останніх років вітчизняні вчені розробили й упровадили в навчальний процес чимало таких методик: методика роботи з АХФ [8; 9], навчання студентів мовних спеціальностей соціoкультурної англійської лексики [132], усного англійського монологічного мовлення [76]. Спільним для названих робіт є те, що АХФ витлумачений як предметна опора для організації обговорення його проблемно-тематичного змісту. Основним завданням стає активне засвоєння необхідної лексики, робота з АХФ проходить в аудиторії під керівництвом викладача, який переважно оцінює успішність навчання студентів.

Зазначені методики відображені в практиці викладання як в аудиторних, так і в позааудиторних умовах. Зокрема, автором дисертації накопичений багатий досвід керівництва роботою факультативного відеоклубу на факультеті іноземних мов Ніжинського державного

університету імені Миколи Гоголя, що проаналізовано й використано під час розроблення власної методики.

Перехід до нової парадигми навчання зумовив певні зміни в цілях навчання ІМ у вищій школі. Сьогодні вони полягають у підготовці не лише спеціаліста-професіонала, а й культурної, інтелігентної та творчої особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. Учені вже зробили певні кроки з досягнення поставлених цілей, зокрема в галузі співвивчення ІМ і культур. На необхідності надання більшої автономії в ході підготовки студентів до МК спілкування наголошує Р. Дж. Н'юел (R. J. Newell) [185]. Позитивний вплив рефлексії власних ставлень до ІК на результати навчання ІМ засвідчують результати проекту ICCinTE [165]. Досвід ефективного виконання завдань СК освіти й самоосвіти в процесі провадження колективної пошуково-прагматичної діяльності майбутніх учителів ІМ узагальнений Н. Н. Сергєєвою та В. В. Новіковою [90, с. 214–220].

Виклад переконує в необхідності обрання таких форм організації навчального процесу, які б стимулювали високу мотивацію групової, самостійної й індивідуальної роботи студентів, забезпечували її цікавий та актуальний зміст, можливість творчої реалізації власних здібностей, а також наочної презентації особистих досягнень у колективі ровесників. Освітньою технологію, яка задовольняє зазначені вимоги, нині вважають метод проектів, що поширений у навчанні ІМ на різних ступенях їх вивчення (Е. Г. Арванітопуло [4], Е. В. Бурцева [14], І. В. Дубко [25], О. В. Кіршова [42], А. В. Конишева [47], В. В. Копилова [48], Н. М. Сергєєва, В. В. Новикова [90], Я. В. Тараскіна [101] та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчує існування кількох варіацій терміна «проект»: метод проектів (Є. С. Полат [80]), проектна методика (Е. Г. Арванітопуло [4]), проектна робота (D. L. Fried-Booth [159]), проектна технологія (Н. Ф. Коряковцева [50]), проектне навчання (project-based learning) (S. E. Peterson & R. A. Myer [187]), проектно-орієнтований підхід

(project-oriented approach) (G. Carter & H. Thomas [148]). Нижче запропоновано стислий огляд деяких із них.

Є. С. Полат витлумачує метод проектів як спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми, яка повинна завершитися реальним, практичним результатом. Проект спрямований на розвиток самостійного мислення, розв'язання проблем, має використовувати знання з різних галузей, прогнозувати результати й наслідки різних варіантів рішення [80, с. 3–4].

За визначенням Н. Ф. Коряковцевої, метод проектів (проектна технологія) – одна з технологій у навчанні, зокрема й ІМ, що ґрунтована на моделюванні соціальної взаємодії малої групи в навчальному процесі. Іншими словами, взаємодія в процесі навчання й навчання в системі соціальної взаємодії, протягом якої ті, хто навчається, виконують різні соціальні ролі та готуються їх виконувати в процесі розв'язання проблемних завдань у ситуаціях реальної взаємодії [50, с. 125].

Українська дослідниця Е. Г. Арванітопуло, окреслюючи поняття метод проектів (проектна методика), характеризує його як систему комунікативних вправ або завдань, що передбачають організовану, тривалу, значущу для студентів самостійну дослідницьку діяльність ІМ, яку провадять як в аудиторії, так і в позааудиторний час, що має свій результат – виокремлений кінцевий продукт [3, с. 2]. Керуючись дефініцією Е. Г. Арванітопуло, І. В. Дубко вживає термін «проект» у такому значенні: «Проект є особливою формою організації комунікативно-пізнавальної діяльності, способом організації мовного і мовленнєвого матеріалу, який розглядається як система комунікативних завдань і вправ, що становлять структуру проектної діяльності» [25, с. 94]. При цьому проектна діяльність у ході вивчення іноземної мови потрактована як навчальна діяльність суб'єкта, який наділений активністю, що спрямована на засвоєння знань і навичок та вмінь з іноземної мови.

Зарубіжні вчені М. Легудке та Х. Томас (M. Legudke & H. Thomas) кваліфікують метод проектів (проектну роботу) як спосіб навчання, що ґрунтований на розв'язанні проблеми в процесі взаємодії учасників. Відповідно до міркувань учених, проект дослідницький за своєю суттю, орієнтований на студента, на розвиток його творчих здібностей та вмінь працювати в колективі [176, с. 158–160].

Оперуючи різними термінами, науковці вкладають в них майже один і той же зміст, погоджуючись у тому, що основою проекту є проблема, розв'язання якої сприяє активній участі студентів, бере до уваги їхні інтереси в умовах особистісно орієнтованої діяльності. У дослідженні послуговуватимемося терміном *навчальний проект*, характеризуючи його як спосіб організації навчальної діяльності з формування СКК за допомогою АХФ.

Обрання термінології дає підстави для логічного переходу до аналізу основних характеристик навчальних проектів, акцентування на особливостях проектів для навчання ІМ.

Згідно з А. В. Конишевою, до *цілей* (навчальних та освітніх) використання проектів належать такі: демонстрування вміння застосовувати досвід, одержаний у процесі навчання; реалізація інтересу до предмета дослідження; демонстрація рівня володіння ІМ; особиста відповідальність тих, хто навчається, за просування в навчанні; розвиток самостійного мислення для використання набутих знань на практиці; надання можливості під час захисту проектів відчувати себе індивідуальністю, здатною не лише до оцінювання дійсності, а й до проектування необхідних змін для покращення володіння ІМ та культурою; уміння здобувати знання самостійно [47, с. 188].

Учені розробили як загальнодидактичну, так і лінгводидактичну *типологію проектів*. Так, Є. С. Полат обґрунтувала докладну класифікацію проектів за низкою критеріїв, а саме: за характером домінуючої в проекті діяльності (дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний, практико-орієнтований); за ступенем реалізації міжпредметних зв'язків (монопроект,

міжпредметний проект); за характером координації проекту (із відкритою або з прихованою координацією); за характером контактів учасників (внутрішній, регіональний, міжнародний); за кількістю учасників проекту (індивідуальний, парний, груповий); за тривалістю виконання (нетривалий, середньої тривалості, тривалий) [80, с. 6].

Лінгводидактами уточнена типологія проектів, що застосовують у навчанні ІМ. Н. Ф. Коряковцева типізувала проекти, зокрема, за характером кінцевого мовного продукту (конструктивно-практичні, ігрово-рольові, інформаційні й дослідницькі, соціологічні, видавничі, сценарні та творчі) [50, с. 128]. І. П. Задорожна диференціює проекти рольові, творчі, інформаційні, дослідницькі та практично орієнтовані [30, с. 88]. У контексті професійної мовної освіти Н. М. Сергєєва та В. В. Новікова пропонують типізувати проекти за предметно-тематичною ознакою (соціокультурні, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні, літературознавчі, психолінгвістичні та ін.) [90, с. 216]. О. В. Кіршова обґрунтовує й розробляє новий тип проекту – професійно орієнтований [42].

Схарактеризувавши класифікації проектів, запропонованих сучасними вченими [30; 42; 50; 80; 90], визначимо тип проекту, застосований для розв'язання проблеми нашого дослідження. Отже, **навчальний проект як спосіб організації формування англомовної соціокультурної компетентності з використанням АХФ** – це соціокультурний, комбінований проект, який поєднує риси творчого, ігрового-рольового, інформаційного, практико-орієнтованого проектів, монопредметний, частково керований, груповий і тривалий проект.

Фазами розгортання пошуково-прикладної діяльності зумовлені етапи, протягом яких відбувається реалізація проекту. У методичній літературі запропоновано такі *етапи виконання проекту*: початковий етап, вибір теми, дослідження та збір інформації, підготовка продукту, презентація, оцінювання результатів [156, с. 129; 158, с. 54–61; 176, с. 171]. Згідно з іншим поділом, диференційовано обрання теми, обговорення

планів роботи, збір інформації, планування вигляду кінцевого продукту, обговорення макетів проектів, презентація готового кінцевого продукту [164, с. 279–280]; здебільшого це планування, виконання, презентація, контроль / підсумок [3, с. 9–10; 25, с. 58–61; 47, с. 198]. На нашу думку, окреслення етапів проектної роботи підпорядковане типові проекту, віковим особливостям учнів / студентів, ступеню керованості роботою учнів / студентів із боку вчителя / викладача, а найголовніше – типові мовного кінцевого продукту та складності розумово-мовленнєвої діяльності з його створення. З огляду на це, уважаємо за доцільне виокремити три етапи: 1 – організаційно-мотиваційний, 2 – основний, 3 – завершально-підсумковий.

Учені розмежовують низку *принципів*, якими варто керуватися методисту, що розробляє власний навчальний проект [17; 31; 42; 80; 100; 159], найчастіше представляючи такі: зв'язок проекту з реальним життям; навчання із задоволенням; групова взаємодія; варіативність; автономність і відчуття успіху. Вивчення цих принципів дало змогу виокремити ті, що мають вагомє значення для організації СК проекту з використанням АХФ.

Перший із принципів проектної діяльності формулюють як *зв'язок проекту з реальним життям*. Більшість дослідників використання проектної методики наголошує на вимозі «реальності» завдання проекту – створити вагомий для реального життя продукт. На нашу думку, його варто трактувати дещо по-іншому. Студентство – центральний період становлення людини та особистості в цілому. Характеризуючи студентство як соціальну групу, І. О. Зимня вирізняє наявність таких характеристик: професійна спрямованість, формування уявлень або ж знання вимог, які ставить майбутня професія, умов професійної діяльності й формування особистого ставлення [32, с. 182–184]. Оскільки центральне місце в оволодінні ІМ та ІК посідає формування здатності майбутніх філологів до участі в МК (див. п. 1.1), то здобуття знань про культурні особливості й набуття вмінь їх застосовувати в МК під час проектної діяльності має вкрай важливе значення

студентів. У такий спосіб реалізується зв'язок між життям студента та предметом навчання – країною, мову якої вивчають, та її культурою.

У процесі виконання проекту за допомогою АХФ і супутніх текстових матеріалів студенти мають змогу:

- ознайомитися з автентичним середовищем представників іншокультурної спільноти наочно, ніби «поринувши» у її реальне життя,
- учитися свідомо спостерігати за культурно-специфічними рисами зазначеної спільноти, фіксувати, аналізувати й накопичувати інформацію про такі риси та їхні вияви, рефлексувати власне ставлення до них,
- використовувати СК знання, отримані через АХФ, під час створення кінцевого продукту проекту, демонструвати сформовані вміння під час його презентації.

Отже, принцип *зв'язку проекту з реальним життям та потребами студентів* передбачає формування однієї з ключових компетентностей майбутніх філологів – СКК, розвиток розумових здібностей, психологічних якостей і комунікативних умінь студентів для їх ефективної участі у МК комунікації.

Побудова процесу за принципом *навчання із задоволенням* є ще однією з провідних характеристик методу проектів. Проект спрямований передовсім на пошук шляхів розв'язання якоїсь проблеми, інтерес до якої й розуміння того, що отримані знання та вміння можна використати на практиці, породжують у студентів мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності. Застосування методу проектів у навчальному процесі допомагає суттєво вплинути на підвищення мотивації студентів, оскільки, за словами Є. С. Полат, «може перетворити заняття на дискусійний, дослідницький клуб, у якому розв'язують цікаві, практично значущі й доступні проблеми з урахуванням культури країни, мову якої вивчають, на основі МК взаємодії» [80, с. 5]. Отже, успішність чи неуспішність оволодіння ІМ та ІК безпосередньо залежать від високого рівня мотивації учнів / студентів [181, с. 149].

Керуючись власним досвідом викладання ІМ на 1–2 курсах мовного факультету, зауважимо, що певна частина студентів не виявляє інтересу до виконання навчальної діяльності, якщо не цілком розуміє цілей своєї роботи, не бачить її «прагматичного» результату. Домінування зовнішніх мотивів навчання (отримання нагороди за виконану діяльність) над внутрішніми (орієнтація на процес і результат навчання) призводить до виконання студентами завдань лише для уникнення негативних оцінок. Відсутність мотивації позначається не лише на ефективності навчання на конкретному його етапі, а й на бажанні студентів вчитися та самовдосконалюватися в подальшому. Упровадження методу проектів до практики викладання ІМ, зокрема на другому курсі, дало нам змогу переконатися в його високому мотиваційному потенціалі й відповідності віковим пізнавальним потребам студентів.

Працюючи над проектом, студенти розвивають творче мислення, яке спонукає їх ставитися до виконання завдань з особливим інтересом [47, с. 193]. Участь у проекті допомагає студентам продемонструвати приховані вміння й виявити себе як активну та творчу особистість, що сприяє підвищенню мотивації до вивчення ІМ й ІК.

Говорячи про навчання із задоволенням, Д. Фрид-Бут [159] констатує існування так званого «я-фактору», тобто в центрі уваги перебувають студенти, які говорять про речі, що їх цікавлять, хвилюють, вони висловлюють власні думки й погляди на певну проблему. Це доводить, що, обираючи теми проекту, викладач повинен насамперед зважати на інтереси студентів, готувати проблемні завдання, які спонукатимуть до найрізноманітніших шляхів їх розв'язання.

Отже, підвищення мотивації до оволодіння ІМ під час виконання СК проекту за допомогою автентичного англомовного АХФ пов'язуємо із: а) перевагами проекту як способу організації пошуково-дослідницької діяльності учнів / студентів, б) використанням такого популярного виду мистецтва, яким є кіно, для набуття СК знань і розвитку вмінь та ставлень,

можливо, створення власного фільму СК спрямованості. Принцип *навчання із задоволенням* може бути реалізований за умови урахування вікових інтересів під час вибору власне АХФ (тематика й проблематика, жанр, лінгвістична доступність мовлення акторів) і спрямованості процесу створення кінцевого продукту проекту на вияв студентами особистісних якостей (оригінальність мислення, творчість, естетичний смак тощо).

Ще одним фактором, що сприяє підвищенню мотивації студентів, під час виконання проекту, вважають характер взаємодії між учасниками проектної діяльності [159, с. 5]. З огляду на це наступний принцип – *принцип групової взаємодії*.

Можливість роботи в команді, за словами Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвої, надає кожній людині серйозну підтримку й окреслює перспективи росту як особистості [33, с. 10]. Розвиток умінь спілкування та взаємодії в команді сприяє формуванню таких якостей, що допоможуть людині в подальшій професійній діяльності в умовах МК взаємодії.

У процесі роботи над проектом дуже важливо навчитися працювати в команді. Причиною й наслідком стає налагодження позитивного емоційного клімату в групі. Під час спільної роботи студенти вчаться не лише спілкуватися, а й допомагати один одному, ухвалювати спільні рішення та знаходити компроміс у розв'язанні певної проблеми. Унаслідок роботи кожного учасника група отримує спільний продукт, завдяки синергії зусиль. Не варто забувати, що велику частину роботи учасники проектної групи виконують самостійно (аналізують отримані СК знання, здобувають додаткову інформацію, щоб їх поглибити, виконують мовні та / або мовленнєві вправи, щоб розвинути вміння користуватися знаннями в МК спілкуванні, рефлексують власні ставлення до ІК і розвиток себе як суб'єкта МК комунікації). Украй необхідним є пошук засобів, що допомагають викладачеві оцінити як загальний кінцевий продукт, так і внесок до спільної роботи кожного окремого студента. Оскільки успіх створення якісного продукту залежить від кожного окремого члена проектної групи й характеру

групової взаємодії, позначимо описаний принцип як *принцип поєднання та взаємовпливу індивідуальної і групової діяльності*.

Протягом роботи в межах навчального проекту, пов'язаного з АХФ, групова взаємодія реалізується в кількох площинах: взаємодія групи з викладачем під час аудиторної роботи (демонстрація фільму й проведення навчальних дій із ним в аудиторії, організація груп, педагогічне консультування), взаємодія учасників проектних груп між собою в ході підготовки кінцевого продукту проекту (планування роботи, розподіл обов'язків, співпраця та її взаємооцінювання), взаємодія учасників під час демонстрації кінцевого продукту (остаточне обговорення продукту та його якості, само- й взаємооцінювання), насамкінець – взаємодія викладача з проектними групами (оцінювання, висновки). Отже, протягом трьох етапів навчального проекту взаємодія зумовлена завданнями його етапів (організаційно-мотиваційного, основного й завершально-підсумкового).

Наступний принцип, який тісно пов'язаний із попереднім та заслуговує на особливу увагу, – це принцип *автономії студентів* під час роботи над проектом. Формування навчальної автономії проголошено в «Програмі» (2001) як мета, зумовлена вимогою часу, щодо формування особистості, яка прагне вчитися й самовдосконалюватися протягом життя. Саме цілі навчання ІМ на другому курсі передбачають початок активного розвитку студента як автономного суб'єкта навчання та його здатності гнучко використовувати навчальні стратегії відповідно до навчальних завдань [83, с. 59].

Відповідно до позиції І. П. Задорожної, витлумачуємо автономію в єдності двох аспектів: 1) як спосіб організації навчального процесу, за якого студенти можуть певною мірою реалізувати самоуправління навчальною діяльністю; 2) як здатність студента ухвалювати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності згідно з метою вивчення ІМ і нести відповідальність за їх виконання та результат [29, с. 60–61]. Утім, студенти-другокурсники перебувають ще на початку формування навчальної

автономії, тому необхідно звернути увагу на роль і функції викладача, які він виконує під час організації роботи студентів над проектом.

Д. Хармер (Jeremy Harmer) убачає у *викладачеві* того, хто забезпечує та курує розвиток автономії студентів у навчальному процесі, організованому як групова взаємодія. Дослідник виокремив п'ять ролей, виконуваних викладачем: організатор (*controller*), підказувач або помічник (*prompter*), учасник (*participant*), «ресурс» (*resource*) і наставник (*tutor*) [164, с. 108–110]. Проаналізуємо зазначені ролі через призму проектної методики та зробимо деякі уточнення.

Організаторська функція викладача полягає в тому, щоб студенти були обізнаними з вимогами роботи над проектом, отримали чіткі інструкції стосовно процесу й результату своєї роботи, були ознайомлені з критеріями оцінювання та часовими межами виконання проекту. Більш вагомим є *змістовий* аспект організаторської функції викладача: під час роботи над СК проектом із використанням АХФ саме викладач відбирає як власне АХФ, так і ті завдання, які потрібно виконати студентам в аудиторії, щоб почати самостійну пошукову діяльність. Роль викладача як *ресурсу* полягає в тому, що він завжди готовий допомогти студентам зорієнтуватися в джерелах додаткової інформації, заохотити до самостійної праці. Термін «підказувач, або помічник», на нашу думку, придатніший для позначення ролі викладача на більш просунутому етапі сформованості навчальної автономії, ніж на другому курсі, тому пропонуємо використовувати нейтральнішу лексему – *консультант*. Викладач-консультант допомагає під час ведення дискусій, ухвалення рішень й аналізу ІК фактів і явищ, скеровуючи роботу над правильними висновками, при цьому не нав'язуючи своєї думки. Також викладач має змогу бути *учасником* комунікативних завдань, що передбачають рольову гру та драматизацію для того, щоб зорієнтувати студентів у способі виконання зазначених завдань. Учасники проекту повинні бути впевнені, що можуть на нього розраховувати, але водночас покладатися на себе. Роль *викладача-наставника* полягає в загальній

підтримці й допомозі студентам, увазі до кожної групи чи до окремого студента під час виконання завдань. У процесі роботи над проектом викладач виконує всі ролі, що описані вище, обираючи доречні обставини, коли можна застосувати одну з них.

Окрім цього, варто пам'ятати, що проект реалізують у межах навчального плану дисципліни «Практичний курс усного та писемного мовлення (англійська мова)», а будь-яке навчання повинне мати фазу контролю і оцінювання (КіО), результат навчання має бути виражений у балах та доведений до відома керівників навчального закладу. Проектна робота передбачає, що кінцевий продукт проекту обговорюють й оцінюють учасники проектних груп, проте більш об'єктивні та виважені КіО набутих знань і розвинених умінь на сьогодні може провести лише викладач. Тому до переліку ролей і функцій викладача в проекті додамо *оцінювальну* функцію. Її виконання, однак, не закінчується виставленням формальної оцінки в балах, викладач повинен прокоментувати все зроблене студентами, пояснити, чим зумовлений успіх або неуспіх, надати рекомендації щодо покращення роботи студентів у майбутньому.

Аналіз ролі та функцій викладача під час різної діяльності, що виконують студенти в процесі створення продукту СК проекту на другому курсі, дає змогу схарактеризувати співпрацю між викладачем як дистанційну близькість (термін Г. К. Лозанова). В умовах проектної діяльності дистанційна близькість постає як авторитетність викладача – джерела СК знань і вмілого організатора навчання, що поєднана з його доступністю до контакту зі студентами, демократичністю у вислові власних поглядів, забезпеченням студентам необхідного їм ступеня автономії під час виконання проекту.

Підсумовуючи сутність принципу автономії, узагальнимо погляди методистів, пов'язані з ним. Так, на нашу думку, у цьому принципі відображені два принципи, виокремлені Т. Ю. Тамбовкіною: провідна роль консультативно-координаційної функції викладача й самоорганізація та

відповідальність учасників проекту. З іншого боку, названий принцип також стосується й опису В. В. Тітовою критерію участі викладача та студентів у процесі вибору типу, тематики й послідовності виконання проекту. Дослідниця розмежує керовані (структурні), напівкеровані (напівструктурні) і проекти вільного вибору (неструктурні) [107, с. 4]. У першому типі лише викладач окреслює тематику, форму виконання й матеріали, що застосовують, у другому – студенти беруть у плануванні рівноцінну участь, а в третьому студенти і планують, і організують роботу повністю самостійно. О. В. Кіршова доводить більшу доречність використання терміна «частково керований», із чим ми повністю погоджуємося [42, с. 51]. Крім того, цілком слушним є визначення комбінованого типу проекту, у якому студенти вдаються до різного ступеня автономії на різних етапах виконання проекту й певних проектних завдань.

Отже, передбачаємо, що на організаційно-мотиваційному етапі навчального проекту з використанням АХФ проблемно-тематичний зміст, завдання й матеріали повинен обирати викладач, тому цей етап повністю (максимально) керований. Ступінь керування змінюється протягом основного етапу проектної роботи. Домінантною вважаємо роль викладача під час виконання аудиторних вправ / завдань, спрямованих на засвоєння СК знань і розвиток СК умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, побудованих на матеріалі демонстрованих фрагментів АХФ, оскільки керування максимальне. Частково керованою є позааудиторна робота студентів, яка лише спрямовується викладачем і передбачає самостійні перегляд та аналіз запропонованих фрагментів АХФ, підготовку усних або письмових висловлювань згідно з розробленими вправами / завданнями. Ступінь керування з боку викладача суттєво зменшується під час фіксування студентами власних спостережень і рефлексії ставлень до сприйнятих / інтерпретації СК фактів та явищ, тому що цей вид роботи суто індивідуальний, хоч і потребує використання певних опор у вигляді матриць, опитувальників (ICCSinTE) (мінімальний ступінь керування). Мінімальним є і

керування роботою груп над кінцевим продуктом проекту. На завершально-підсумковому етапі керування з боку викладача під час презентації кінцевого продукту майже відсутнє, він лише організовує презентацію та обговорення продукту групою, підсумовує роботу груп, оцінює мовленнєвий продукт. Отже, з огляду на зазначене, уточнюємо принцип автономії як *принцип зумовленості ступеня автономії студентів завданнями кожного з етапів навчального проекту*.

Провідним для організації будь-якої організаційної форми навчання ІМ в умовах сьогодення є принцип *комунікативності* (Ю. І. Пасов [73; 74], Н. К. Скляренко [93]). Його значення в ході використання СК проекту за допомогою АХФ аргументоване передовсім метою навчального проекту – сформуванню СКК, тобто здатність до ефективного МК спілкування з різною метою та в різноманітних ситуаціях і контекстах за використання набутих СК знань, з урахуванням власних ставлень до ІК. МК спілкування, як відомо, відбувається в усній або в письмовій формі. У розробленому нами проекті можуть бути розвинені такі види мовленнєвої діяльності:

- аудіювання (під час сприйняття автентичного англійського мовлення акторів АХФ);
- переглядове та ознайомлювальне читання додаткових текстових матеріалів, що містять СК інформацію;
- підготовлене й непідготовлене монологічне мовлення;
- підготовлений (вдома) і спонтанний діалог або полілог;
- письмо, що постає і як допоміжний засіб навчання (фіксування власних спостережень), і як цільове вміння.

Зважаючи на порівняно гнучкий або гнучкий характер управління діяльності студентів на етапі підготовки кінцевого мовного продукту проекту, передбачаємо вільний вибір студентами форм усного мовлення – монологу, діалогу або полілогу – у представленні цього продукту. З огляду на паралельне формування в студентів умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, через володіння якими виявляється їхня готовність до МК

комунікації, формулюємо останній за порядком, але не за значенням принцип як принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують ефективне МК спілкування.

Отже, під час розроблення навчального проекту як способу формування СКК за допомогою АХФ будемо керуватися такими принципами: зв'язку проекту з реальним життям і потребами студентів; навчання із задоволенням; поєднання та взаємовпливу індивідуальної і групової діяльності студентів; зумовленості ступеня автономії студентів завданнями кожного з етапів проекту; взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують ефективне МК спілкування.

Підсумовуючи виклад у підрозділі, виокремимо вимоги до навчального проекту як способу формування в студентів другого курсу СКК із використанням АХФ. Насамперед тема проекту повинна бути підпорядкована змістові СКК у сукупності її когнітивного, поведінкового та афективно-аксіологічного складників (п. 1.1). Окрім цього, у ході обрання теми для проектів необхідно зважати на їхню відповідність тематиці та проблематиці, що регламентовані чинною програмою (2001).

Використання АХФ оптимально відповідає загальній вимозі до всіх навчальних проектів – спрямовувати студентів на *вмотивоване використання автентичних матеріалів*. На матеріалі АХФ має бути побудована більшість вправ і завдань, мета яких – забезпечити мовленнєву готовність студентів до створення кінцевого продукту проекту. Додатковими джерелами можна вважати текстові матеріали, отримані з Інтернету, із якими студенти працюватимуть самостійно.

Вагоме значення має формулювання *головного завдання* проекту, яке покликане вмотивовувати пошукову діяльність студентів. Це завдання повинне бути тісно пов'язаним із реальною діяльністю студентів, бути актуальним для них. Знання й уміння, здобуті в процесі роботи над проектом, повинні мати «вихід» з аудиторії та використовуватися студентами й поза нею під час справжньої МК.

Виконання проекту має завершитися *створенням продукту*, який був би цікавим і за змістом, і за формою, надавав студентам змогу всебічного та творчого втілення власних здібностей. У контексті нашого дослідження цей продукт може мати тісний зв'язок із кіномистецтвом, водночас демонструвати СКК студентів, сформовану за допомогою й на основі АХФ.

Насамкінець виконання проекту має передбачати свідоме використання студентами дослідницьких методів, зокрема *пошуку, аналізу, зіставлення явищ рідної та ІК*, що неможливо забезпечити без чіткого структурування змістової частини проекту викладачем, який повинен виконувати низку ролей, описаних вище, а також різного ступеня автономії або самостійності, наданої студентам завдяки ретельному плануванню їхньої діяльності.

Висловлено припущення, що дотримання окреслених вимог здатне забезпечити ефективність процесу формування СКК у майбутніх філологів за допомогою АХФ, що організований у вигляді навчального проекту.

Висновки до розділу 1

У розділі «Теоретичні передумови формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму» схарактеризовано зміст і структуру СКК, уточнено її компонентний склад, проаналізовано СК потенціал АХФ і навчальний проект для реалізації авторської методики, що послугувало підставою для низки висновків.

1. СКК потрактована як здатність особистості набувати різноманітних СК знань через аналіз та інтеріоризацію інформації, сприйнятої за допомогою АХФ, рефлексувати власне ставлення до отриманої СК інформації, бути готовим до ефективного МК діалогу. З огляду на це складниками структури СКК постають: а) *когнітивний* (декларативні знання, які подають за допомогою основного джерела – кіноекрана й додаткових (текстових) джерел); б) *поведінковий* (уміння використовувати знання у

власній комунікативній поведінці); в) *афективно-аксіологічний* (ставлення до ІК та усвідомлення студентом себе як повноправного учасника МК комунікації). Формування зазначених складників, на нашу думку, може позитивно вплинути на ефективність перебігу МК комунікації, окрім цього, складники СКК є не лише об'єктами навчання, а й КіО.

2. До основних функцій АХФ, що виокремлені на основі аналізу наукової літератури, належать: 1) інформативно-навчальна; 2) мотиваційно-стимулювальна; 3) евристично-виховна; 4) розвивальна; 5) ситуативно-детермінувальна. Описані функції дають змогу трактувати АХФ як ефективний засіб для формування СКК, оскільки АХФ володіють потужним СК потенціалом, ретранслюючи національну культуру й занурюючи студентів-глядачів в іншомовний СК контекст, відмінний від їхньої РК. АХФ слугують джерелом автентичного мовлення представників ІК; демонструють вербальну й невербальну поведінку носіїв ІМ у контексті, відображаючи їхній менталітет і цінності; виховують почуття поваги та емпатії до культури, мову якої вивчають. Окрім цього, АХФ сприяють розвиткові СК спостережливості та СК рефлексії, що відіграє вагомий роль у пізнанні ІК, оскільки знання, засвоєні схоластично, не принесуть бажаного результату, тому студенти повинні вміти осмислити СК інформацію крізь призму своїх ціннісних орієнтацій, сформувані власне ставлення до ІК та до себе як до учасників і посередників МК спілкування.

3. Ефективним способом організації навчального процесу для формування СКК у студентів визнаний навчальний проект, використання якого сприятиме ролі самостійної роботи студентів у ВНЗ та стимулюватиме мотивацію до роботи з автентичними матеріалами. У процесі розроблення навчального проекту доцільно керуватися такими принципами: 1) зв'язок проекту з реальним життям і потребами студентів; 2) навчання із задоволенням; 3) поєднання та взаємовплив індивідуальної і групової діяльності студентів; 4) зумовленість ступеня автономії студентів завданнями

кожного з етапів проекту; 5) взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують ефективне МК спілкування.

4. Виконання вправ / завдань на основі АХФ повинно відповідати описаному змістові СКК, підготувати студентів до створення кінцевого усномовленнєвого продукту навчального проекту. Висловлено припущення, що здобуті знання та сформовані вміння і ставлення можуть бути успішно використані в умовах реального МК спілкування.

Основні положення розділу 1 дисертації відображено в таких публікаціях автора [111; 112; 113; 114; 115; 116].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ

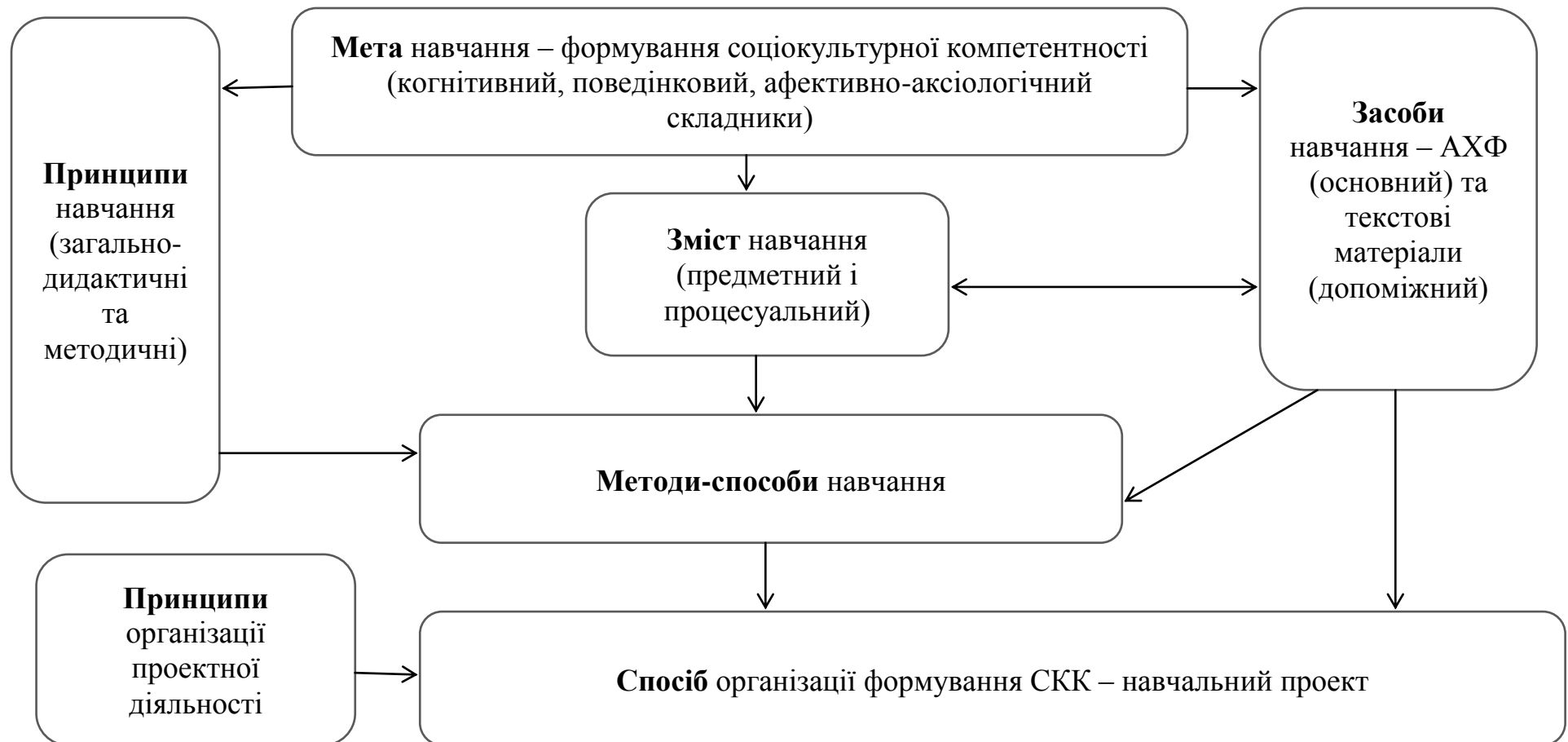
У другому розділі дисертації з'ясовано такі проблеми: а) методична система формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів; б) відбір основних (АХФ) і допоміжних (текстових) матеріалів, на основі яких створено комплекси вправ / завдань; в) окреслення вимог до вправ / завдань, спрямованих на формування СКК за допомогою АХФ у межах виконання проекту, обґрунтування та створення підсистеми вправ / завдань і комплексів вправ / завдань; г) обґрунтування й побудова моделі навчального процесу з формування СКК на другому курсі мовного ВНЗ.

2.1. Методична система формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів

Реалізація дослідницького пошуку на засадах системного підходу до навчання ІМ і ІК спонукає до аналізу передусім методичної системи формування в майбутніх філологів англомовної СКК із використанням АХФ, що представлено в схемі 2.1. Мета другого розділу дисертації – обґрунтувати й розробити методику навчання, а також описати методику як сукупність методів, способів і прийомів навчання, спрямованих на оволодіння ІМ [70, с. 140].

Схема 2.1

Система навчання майбутніх філологів англійської мови для формування соціокультурної компетентності за допомогою автентичного художнього фільму



Метою навчання в межах розробленої методики є формування СКК у сукупності всіх її складників – когнітивного, поведінкового та афективно-аксіологічного. СКК являє собою один зі складників іншомовної комунікативної компетентності, а отже, її формування інтегрується з формуванням усіх мовних і мовленнєвих компетентностей учнів / студентів [68, с. 434]. *Практичні цілі* спрямовані на ефективне оперування студентами вербальним і невербальним матеріалом, отриманим за допомогою АХФ, у різних видах мовленнєвої діяльності. *Освітні цілі* передбачають опанування студентами СК знань, а також умінь свідомо використовувати їх у МК комунікації. *Виховні цілі* прогнозують формування в студентів СК спостережливості й позитивних ставлень, толерантності до іншої культури через усвідомлення себе як носія рідної культури.

Наступний компонент методичної системи – **зміст навчання**, що розподілений І. Л. Бім на предметний і процесуальний аспекти [65, с. 100]. *Предметний зміст СКК*, що формується за допомогою АХФ, схарактеризований відповідно до поданих у ЗЄР понять, які стосуються життя кожної спільноти, але позначені національною специфікою. На підставі аналізу ЗЄР до таких понять зараховано стандарти повсякденного життя британців (теми спілкування, їжа, свята), систему цінностей (любов, дружба, родина, ставлення до чужих), особливості міжособистісних стосунків (взаєморозуміння, взаємна допомога, повага), соціально зумовлену (покупки, інтерв'ю, контакт із незнайомцями) та ритуальну поведінку (промова, тост тощо). Поняття, про які йдеться, утворюють *когнітивний компонент аналізованої СКК*. З огляду на провідну роль СК знань у структурі СКК, про що йшлося в п. 1.1, саме ці поняття є змістовими стрижнями, навколо яких організовують пізнавально-комунікативну діяльність студентів в аудиторії та поза нею. Щодо *процесуального аспекту змісту* навчання, то він відображений у змісті *поведінкового* (уміння виконувати певні комунікативні завдання відповідно до правил вербальної поведінки) та *афективно-аксіологічного* (ставлення до іншої культури)

складників СКК.

Варто наголосити на тому, що і предметний, і процесуальний аспекти змісту навчання в межах розробленої методики повністю детерміновані СК змістом АХФ, який є основним **засобом навчання**. Функції та СК потенціал АХФ узагальнено в п. 1.2. Вище зазначено, що АХФ дає змогу наочно «побачити» специфіку чужої культури, сприйняти її, оформлену за допомогою мистецтва кіно, через слуховий і візуальний канали. Відбір АХФ, а також допоміжних (текстових) матеріалів більш докладно описаний у п. 2.2.

У кожній методичній системі вагомого значення набувають вихідні положення, або **принципи**, якими керується розробник методики. Серед засадничих принципів дисертаційного пошуку варто передусім назвати *загальнодидактичні* принципи слухової й зорової наочності та МК взаємодії [68, с. 110–114]. Із-поміж *методичних* принципів першорядне значення для організації навчання з формування СКК за допомогою АХФ мають принципи: комунікативності, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови й культури, урахування рідної мови та культури, автентичності навчальних матеріалів й автономності учнів / студентів [68, с. 114–122]. Зазначені принципи послугували основою підсистеми вправ / завдань, спрямованої на формування СКК із використанням АХФ. Аналізу цієї підсистеми присвячено п. 2.3.

Посутню роль у дослідженні відіграє **спосіб організації** процесу формування СКК, а саме навчальний проект. Передумови його використання під час формування СКК за допомогою АХФ обґрунтовані в п. 1.3. Оскільки здобуття знань і формування вмінь учнів / студентів під час навчальної проектної діяльності має свою специфіку, вважаємо за доцільне перейти до опису запропонованого нами способу організації процесу формування СКК. Навчальний проект витлумачений як соціокультурний, комбінований (який поєднує риси творчого, ігрового-рольового, інформаційного, практико-орієнтованого), монопредметний, частково керований, груповий і тривалий проект.

Мета проекту, який отримав назву «Watching the British», – набуття СК декларативних знань, розвиток умінь використовувати набуті знання у МК комунікації та розвиток ставлень до ІК, що входять до когнітивного, поведінкового й афективно-аксіологічного складників СКК, описаних у (п. 1.1). Для досягнення цієї мети викладач повинен виконати низку завдань: за допомогою відібраних фрагментів АХФ продемонструвати студентам вербальну й невербальну поведінку представників іншокультурної спільноти в різних СК ситуаціях; сприяти усвідомленню студентами того, наскільки поведінка людей зумовлена культурою, до якої вони належать; надати студентам змогу пізнати себе, свою мову й культуру через її порівняння з іншими мовою та культурою; навчити студентів правильно інтерпретувати поведінку носіїв мови й події, що відбуваються на екрані. Відповідно до принципів навчальної проектної роботи, студенти залучені до виконання значущої для них спільної діяльності, яка відповідає їхнім віковим інтересам, має комунікативну мотивацію, надає змогу творчого самовираження, рефлексії й самопізнання.

Навчальний проект як спосіб організації процесу формування СКК із використанням АХФ, подібно до будь-якого проекту, має такі обов'язкові компоненти: головне завдання та кінцевий продукт. Саме **головне завдання** вмотивовує діяльність студентів, спрямовану на створення кінцевого продукту. У нашому випадку це завдання представлено як конкурс із відбору претендентів на поїздку до Великобританії зі студентського обміну: «To win a grant offering a one month-stay in Britain, you should demonstrate your knowledge and appreciation of British culture in your own video film». Згідно із завданням, «кандидати на поїздку» повинні бути готові до спілкування з носіями мови так, щоб не зазнати й не спричинити культурних незручностей, оскільки, як зазначає С. Г. Тер-Мінасова, культурні помилки сприймаються більш негативно, ніж мовні [105, с. 68].

Пропонований проект пов'язаний із кіномистецтвом, тому **кінцевим продуктом** роботи студентів у межах проекту обрана відеопрезентація – фільм. Останній має бути зроблений командами за власним задумом, але з урахуванням усіх необхідних умов щодо його змісту – із відображенням різних

аспектів культури Британії, які вони матимуть змогу спостерігати, аналізувати й засвоювати протягом перегляду та обговорення двох АХФ. Завдання створити відеофільм не є надто технічно складним для сучасних студентів, проте допомагає їм продемонструвати в оригінальній формі водночас і СКК в усному мовленні власні креативність та артистичність, бажання бути кращими й «виграти грант» на поїздку. Щоб «задати мистецький тон» та стимулювати мотивацію до виконання проекту, уважаємо за доцільне ознайомити студентів зі зразком подібного фільму на початковому етапі.

Як зауважено вище (п. 1.3), робота над будь-яким навчальним проектом відбувається поетапно: підготовка, планування, дослідження, обговорення результатів, подання й /або звіт про виконання проекту, оцінювання результатів проекту та загального ходу роботи над ним, планування тем майбутніх проектів [47, с.198–204]. Для реалізації проекту достатньо виокремити три етапи – *організаційно-мотиваційний, основний і завершально-підсумковий*, протягом яких відбувається: 1) підготовка та планування діяльності; 2) власне формування СКК через виконання розроблених на основі АХФ вправ / завдань в аудиторній і позааудиторній роботі; 3) презентація й оцінювання кінцевого продукту (відеофільму). Представимо *етапи навчального проекту* в таблиці 2.1. Кожен з етапів проекту зумовлений конкретними цілями, змістом і завданнями діяльності викладача як організатора навчання та студентів-виконавців навчально-пошукової діяльності. У середині кожного з етапів змінюється ступінь керованості діяльності студентів із боку викладача, що варіює від максимального до керування, обмеженого організацією презентації, її оцінюванням і підсумками.

Зосередимо увагу на деяких специфічних моментах стосовно змісту етапів. Так, на **організаційно-мотиваційному етапі**, який триває одну навчальну годину, студенти повинні отримати рекомендації щодо конкретних кроків роботи над проектом у вигляді пам'ятки, а також шаблон або матрицю «Журналу СКС». Студентам пояснюють, що цей журнал виконує роль своєрідної скарбнички СК знань, накопичення яких сприяє розвитку

Таблиця 2.1

Етапи навчального проекту як способу організації процесу формування англомовної соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму

Етап	Завдання та зміст роботи на етапі		Ступінь керованості завданнями на етапі
	Діяльність викладача	Діяльність студентів	
Організаційно-мотиваційний	<p>– ознайомити студентів з основними особливостями навчального проекту, продемонструвати кінцевий продукт аналогічного проекту як зразка;</p> <p>– сформулювати проблему дослідження, окреслити спосіб роботи над кінцевим продуктом навчального проекту та визначити дату його презентації;</p> <p>– ознайомити студентів із «Журналом соціокультурних спостережень» (зразком та /або матрицею) і порядком роботи з ним;</p> <p>– ознайомити студентів із критеріями оцінювання кінцевого продукту навчального проекту й самооцінювання власної діяльності;</p> <p>– організувати робочі групи, допомогти розподілити ролі кожного члена групи.</p>	<p>– сприймати та усвідомлювати інформацію щодо організації роботи над навчальним проектом.</p> <p>– організувати робочі групи, розподілити ролі кожного члена групи.</p>	<p>повне (максимальне) керування</p> <p>часткове або мінімальне керування</p>

Продовження табл. 2.1

Основний	<p>– організація роботи на основі відібраних фрагментів АХФ протягом САР (допереглядовий, переглядовий і післяпереглядовий етапи роботи з відеофонограмою);</p> <p>– організація роботи студентів із виконання вправ / завдань на основі відібраних фрагментів АХФ протягом ССР;</p> <p>– організація роботи студентів із виконання вправ / завдань протягом ССР;</p> <p>– консультування студентів щодо пошуку та опрацювання додаткових джерел, ведення «Журналу СКС»;</p>	<p>– сприймати фрагменти АХФ в аудиторії;</p> <p>– виконувати вправи / завдання на основі фрагментів АХФ, запропонованих викладачем, в аудиторії;</p> <p>– самостійно сприймати та аналізувати СК інформацію, виконуючи вправи / завдання, запропоновані викладачем (перегляд фрагментів АХФ під час ССР);</p> <p>– виконувати вправи / завдання, запропоновані викладачем під час ССР;</p> <p>– знаходити й опрацювати додаткові джерела СК інформації (тексти, статті, інтернет-ресурси, малюнки та ін.), необхідні для виконання навчального проекту під час ССР;</p> <p>– аналізувати й синтезувати СК інформацію, фіксувати спостереження в «Журналі СКС» під час ССР;</p>	<p>повне (максимальне) керування</p> <p>часткове керування</p> <p>часткове керування</p> <p>мінімальне керування</p> <p>мінімальне керування</p>
-----------------	--	---	--

Продовження табл. 2.1

	<p>– консультування студентів щодо подолання можливих труднощів.</p>	<p>– обговорювати роботу над кінцевим продуктом проекту у групах в аудиторії та / або поза нею;</p> <p>– консультуватися з викладачем у разі виникнення труднощів (лінгвістичних, пов'язаних із використанням ресурсів, організаційних);</p> <p>– створити кінцевий продукт навчального проекту згідно із завданням.</p>	<p>часткове керування</p> <p>мінімальне керування</p>
Завершально- підсумковий	<p>– організувати САР з презентації кінцевих продуктів навчального проекту в проектних групах;</p> <p>– надати рекомендації студентам щодо проведення само- та взаємооцінювання;</p> <p>– надати та обґрунтувати підсумкову оцінку виконаної студентами роботи.</p>	<p>– презентувати кінцевий продукт навчального проекту;</p> <p>– оцінити результати власної діяльності та діяльності одногрупників;</p> <p>– обговорити позитивні й негативні сторони роботи над кінцевим продуктом навчального проекту.</p>	<p>організаційне керування</p> <p>підсумкове керування</p> <p>оцінювальне керування</p>

готовності брати участь у МК спілкуванні, допомагає, зокрема, створити якісний кінцевий продукт проекту.

Протягом **основного етапу**, який триває 13 тижнів, студенти виконують різноманітні вправи / завдання, що становлять підсистему, представлену нами в п. 2.3. Зазначені вправи / завдання створені викладачем відповідно до фрагментів відібраного АХФ і передбачені для виконання в аудиторії й поза нею. Для самостійного виконання студентами вправ / завдань розроблений «Журнал СКС», який виконує дві важливі функції.

Журнал СКС – це папка із запропонованою матрицею, що містить вправи / завдання для самостійного виконання студентами та пропонує завдання для фіксування СК спостережень і рефлексії виявів культури, продемонстрованих в АХФ. По-перше, «Журнал СКС» забезпечує позааудиторну роботу студентів необхідними матеріалами; по-друге, виконує роль скарбнички СК інформації, отриманої, що проаналізована й зафіксована студентом і яку він зможе використовувати під час підготовки кінцевого продукту СК проекту; по-третє, він допомагає викладачеві відстежувати індивідуальний прогрес студента в оволодінні ІК, оскільки наочно демонструє його зусилля й досягнення в зборі, аналізі та синтезі СК інформації.

Цілі використання «Журналу СКС» полягають у самостійній фіксації й аналізі студентом СК інформації, отриманої під час перегляду запропонованих викладачем фрагментів АХФ в аудиторії або поза нею; розвиток СК спостережливості в процесі роботи з АХФ та іншими додатковими аутентичними матеріалами; розвиток СК рефлексії через аналіз СК фактів, явищ, ситуацій; виконанні функції КіО результатів роботи.

Використання «Журналу СКС» також допомагає виконати низку *завдань*, а саме: стимулювати навчальну мотивацію студентів та сприяти розвитку їхньої самостійності, у майбутньому – й автономії; розвивати творчі здібності студентів під час оформлення результатів самостійної

роботи; використовувати зафіксовану студентами СК інформацію як стимул до обговорення в аудиторії; надати студентам змогу бачити прогрес своєї роботи та її фінальний результат.

Описуючи структуру та зміст «Журналу СКС», зазначимо, що АХФ – витвір мистецтва, у якому синтезовані цікавий зміст, художнє зображення, гра популярних й улюблених акторів, музичний супровід, нарешті, автентичне мовлення, яке є відображенням культури країни, мову якої вивчають. Саме через це перший розділ «Журналу СКС» – «Impressions» – призначений для фіксації й аналізу інформації про переглянутий фільм (режисерська група, актори, цікаві факти про роботу над фільмом, відгуки про нього, отримані премії), формулювання ідеї та проблематики АХФ, а також підготовки глосарію активної лексики для обговорення АХФ. Мета цього розділу полягає в активізації й накопиченні фонових знань, які стосуються ІК кіномистецтва загалом та певного АХФ зокрема. Такий підхід покликаний допомогти студентам проникнути в ауру АХФ, підвищити інтерес до перегляду АХФ і його окремих фрагментів, насичених СК інформацією.

У другому розділі – «Observations» – студенти фіксують СК спостереження, зроблені під час перегляду фрагментів АХФ як в аудиторії, так і самостійно, а саме: заповнюють таблиці, пишуть коментарі, есе; виражають власні погляди на різноманітні СК факти, явища й ситуації; вчаться порівнювати факти ІК і РК, аналізувати та узагальнювати їх, не вдаючись до категоричних суджень. Мета роботи з цим розділом «Журналу СКС» полягає в розвитку СК спостережливості, навичок самостійного пошуку й засвоєння лексики із СК компонентом, розвитку вмінь аналізувати систему цінностей, характер і менталітет представників іншопольтурного середовища, вербальну й невербальну поведінку, яку демонструють герої фільму. Більша частина завдань цього розділу спрямована на розвиток СК рефлексії, що є невід’ємною частиною пізнання ІК (див. п. 2.2). Рефлексія допомагає з’ясувати ставлення індивіда до власних дій, іншими словами, за

допомогою самоспостереження й пізнання власних дій студенти намагаються зрозуміти представників іншої культури, фіксуючи свої спостереження письмово. Саме за допомогою таких завдань компонент «ставлення», описаний нами в структурі СКК, підлягає якісному оцінюванню.

Робота з розділом «Explorations» спрямована на самостійний пошук СК інформації та її фіксацію. Студенти фіксують результати роботи з фрагментами й іншими допоміжними джерелами СК інформації (тексти, жарти, різноманітні вислови тощо, знайдені самостійно в Інтернеті та запропоновані викладачем). Мета роботи з цим розділом – поглиблення СК знань і розвиток СК умінь за допомогою самостійного пошуку інформації; розвиток творчих здібностей оформлення результатів самостійного пошуку СК інформації, виконання завдань, спрямованих на аналіз СК фактів, явищ та ситуацій.

В останньому розділі – «Reflections» – студенти фіксують, яке ставлення викликала в них сприйнята СК інформація (цікавість / подив / захоплення / спантеличення тощо) і як їхнє ставлення до неї змінювалося під впливом обговорення в аудиторії; що саме потрібно брати до уваги для ефективного МК діалогу; що із засвоєного повинно знайти відображення у виконуваному проекті. Мета цього розділу полягає в оцінюванні власної діяльності в аудиторії та поза нею, відображенні своїх вражень від ознайомлення з новими аспектами ІК, відборі інформації, отриманої через АХФ, та допоміжної, яка необхідна для створення проекту. Зразок «Журналу СКС» представлений у Додатку П.

Завдання **завершально-підсумкового** етапу навчального проекту (тривалість 2 год.) – презентувати кінцевий продукт роботи проектних груп, тобто відеофільми, створені студентами відповідно до головного завдання. У своїх відеотворах виконавці головного завдання у творчій формі, із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації демонструють набуті СК знання та вміння. Участь в обговоренні успішності того чи того фільму беруть усі студенти, керуючись при цьому критеріями оцінювання

спільного кінцевого продукту групи. Ці, а також інші критерії оцінювання участі кожного окремого студента в мовленнєвому продукті докладно схарактеризовані в п. 3.1.

Вартий уваги такий компонент, як **методи-способи** навчання, що витлумачені як «способи упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання». У методиці розрізняють методи-способи, що застосовує вчитель, і методи-способи, які використовує учень. Методи-способи мають універсальний характер, проте їхнє співвідношення та «наповнення» зумовлені принципами навчання» [67, с. 53]. У методичній системі, створеній для формування СКК із використанням АХФ, методи-способи, що застосовує викладач, – це демонстрація фрагментів відібраних АХФ із СК наповненням, пояснення СК інформації й організація самостійного пошуку, організація вправління та контроль. Ці методи організують пізнавальний, комунікативний і рефлексивний види навчальної діяльності студентів, спрямовують її на набуття СК знань та розвиток здатності використовувати їх в ефективній МК комунікації на основі розвинених етнотолерантності й емпатії. Методи-способи, що застосовують студенти, є також універсальними: ознайомлення, осмислення, вправління й самоконтроль [67, с. 54]. З огляду на специфіку створеної нами методичної системи, вагому роль у їхній навчальній діяльності відіграє СК рефлексія, а вправління має дещо видозмінений характер.

Поняття «вправа» витлумачують як «спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення» [67, с. 64], як «цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, які виконують у порядку наростання мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності вироблення мовленнєвих навичок та вмінь і формування характеру реальних актів мовлення» [70, с. 322]. Останнім часом у вітчизняній методиці все частіше оперують терміном «завдання» [3; 25; 38; 61; 82; 99]. Згідно із ЗЄР, «завдання є певною цілеспрямованою дією, виконання якої індивід вважає

необхідним, щоб досягнути певного результату в контексті проблеми, яку варто розв'язати; це є певним зобов'язанням, що підлягає виконанню, або ж метою, якої треба досягти» [28, с. 10]. У цьому визначенні помітний наголос на усвідомленні учнями / студентами мети навчальної діяльності, що робить її особисто значущою та вмотивовує її виконання. Саме в такий спосіб, на наш погляд, варто навчати студентів ВНЗ.

Окрім наголосу на свідомому характері виконання завдань, на відміну від деякої «механічності», наявної у визначеннях «вправи», завдання є складнішими та інтегрованішими, а їх виконання потребує тривалішого часу [44, с. 124]. До того ж завдання, на противагу вправам, більш пов'язані зі створенням якогось значущого й помітного мовленнєвого продукту [61, с. 98]. Ці зауваження присутні для нашого дослідження, де увага зосереджена на рефлексії СКК, а також на створенні кінцевого продукту навчального проекту. Розробляючи методику формування СКК із використанням АХФ, передбачаємо виконання як вправ, так і завдань.

Схарактеризувавши складники методичної системи формування англomовної СКК майбутніх філологів, зокрема мету, зміст, методи-способи навчання, принципи й засоби навчання, принципи організації проектної діяльності, а також спосіб організації формування англomовної СКК, перейдемо до аналізу питання відбору АХФ як основного засобу навчання.

2.2. Відбір автентичних художніх фільмів для формування англomовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів

Як зазначено вище, у методиці викладання ІМ науковцями вже накопичений і проаналізований досвід використання АХФ для навчання МК комунікації. Першорядним питанням під час підготовки такого навчання постає відбір АХФ. Як наголошує американський дослідник П. Кардон (P. W. Cardon), попри велику популярність мистецтва кіно, важко знайти фільми, які б цілком відповідали потребі навчати ІК. Учений пов'язує ухвалення рішень щодо вибору фільму з певними завданнями навчання, а

діяльність того, хто добирає фільми, називає справжньою майстерністю або навіть мистецтвом [147].

К. Брайем, представляючи власну методику роботи з фільмом, узагальнила досвід низки вчених (П. В. Кардон (P. W. Cardon) [147], Ж. Шампо (J. Champoux) [149], М. Мелінгер (M. Mallinger) та Г. Росі (G. Rossy) [180]), зокрема, зазначивши, що фільми, відібрані для навчання ІК, повинні:

– містити демонстрацію основних загальнолюдських понять у дії, оскільки, згідно з міркуваннями Ж. Шампо, саме художній фільм має змогу «візуалізувати» абстрактні поняття в певному СК контексті, відмінному від рідного;

– уникати надто спрощеного / карикатурного зображення дійсності [140, с. 385]; погоджуючись із М. Мелінгером і Г. Росі, авторка допускає, що для реалізації навчальних цілей простіше аналізувати наявні у фільмі погляди та вчинки героїв, якщо вони зображені чітко протилежними; утім, фільми з конфліктом «доброго» і «поганого» хлопців багаті на стереотипи, яким краще запобігати на користь більш реалістичному представленню ІК дійсності, якою складною вона б не була;

– задовольняти культурні / етичні норми, усталені в рідному суспільстві глядачів, не ображаючи їх через моральні переконання й вірування; іншими словами, потрібно зважати і на проблематику, що висвітлює фільм, і на стилістичне забарвлення мови, яке використовують герої, і на відвертість власне зображення деяких аспектів людського життя;

– стосуватися майбутніх професійних інтересів студентів, оскільки бачення на екрані того, що знадобиться їм у подальшому житті, здатне стимулювати їхнє бажання пізнати більше;

– надавати студентам відчуття власної участі у МК діалозі, якої вони через різні причини (зокрема економічні) позбавлені; отже, вагомим є висвітлення у фільмі саме того, як люди поведуться в різних ситуаціях спілкування за допомогою мови, яку вивчають;

– розважати й умотивовувати студентів; задоволення та мотивація в разі вивчення ІК за допомогою АХФ повинні йти поряд, оскільки в такому випадку стимульовані цікавість і допитливість до культури мови, що вивчають [140, с. 386].

Більш практичними вважаємо поради щодо відбору фільмів, які надані П. Воллером і С. Уіддоузом. Так, на їхню думку, перевагу потрібно надавати фільмам із фабульним сюжетом та чітко визначеними головними героями. Натомість варто уникати фільмів, що мають нединамічний сюжет, містять багато діалектного мовлення й монологів, а також зображують дійсність, для розуміння якої потрібні детальні фонові знання ІК, яких у студентів немає [206, с. 343].

У багатьох фільмах із сюжетом, що апелює до вікових уподобань студентів, дикція, швидкість мовлення й діалектна вимова акторів можуть призвести глядачів до депресивної впевненості в тому, що вони ніколи не зможуть зрозуміти «справжню» англійську мову [152, с. 60–63]. У такому разі потенціал АХФ для навчання ІМ та ІК буде повністю зруйнований, чому необхідно запобігти.

Дж. Ботомлі (J. Bottomley) та Р. Хейл (R. Haill), які аналізують фільми з погляду того, як у них відображена культура Великобританії, пропонують відбирати фільми, які б піддавали сумніву упереджені думки про культуру та суспільство країни, мову якої вивчають [139, с. 1].

Одноставними є думки вчених щодо неприпустимості використання фільмів, де наявні сцени, які відверто зображують сексуальні акти, насильство в різних формах, богохульство. Дж. Кінг пропонує такий вихід із ситуації: за умови незначної частки таких сцен у фільмі, який, зрештою, можна схарактеризувати як стриманий, на проблемних сценах варто увагу не концентрувати, проглядаючи їх в аудиторії в пришвидшеному темпі [167]. Дослідниця також вважає, що, хоча старі фільми з цього боку є «необразливими», студентській молоді більше подобаються сучасні кінокартини, створені не пізніше як 15 років тому та позначені помітним

касовим успіхом. Серед фільмів цієї категорії, на думку Дж. Кінг, найбільш придатними для студентства є романтичні комедії, бойовики або пригодницькі фільми з невеликою часткою сцен насильства. Особливо наполягає дослідниця на високій якості відібраних фільмів, оскільки драматичне напруження та хороша гра акторів спонукають студентів забути про деяку незрозумілість автентичного мовлення й зосередитися на сприйманні сюжету та іншої інформації з екрана.

Погляди західних учених, які самі є носіями англомовної культури, та їхні рекомендації щодо фільмів, найбільш придатних для вивчення англійської мови за допомогою АХФ, безперечно, мають бути взяті до уваги під час відбору фільмового матеріалу для співвивчення ІМ та ІК. Доцільно проаналізувати критерії відбору відеофонограми взагалі та АХФ зокрема, що представлені в роботах учених, які не є носіями англійської мови й культури.

Аналіз робіт Н. І. Бичкової [8; 9], О. С. Конотоп [46], В. С. Пашук [76], М. В. Плеханової [79], І. В. Терехова [102; 103], П. Аркаріо (P. Arcario) [135] та інших слугує підставою для виокремлення таких найбільш поширених критеріїв відбору АХФ: актуальність, урахування інтересів студентів, жанрова різноманітність, наявність СК інформації, відповідність тематичного змісту й лінгвістичних характеристик мови фільму програмам навчання на певному його етапі. Окрім названих усталених критеріїв, слухними є і більш специфічні критерії відбору, описані Т. П. Леонтьєвою, а саме: відображення культурного й мовного різноманіття країни, мову якої вивчають; наявність протилежних поглядів на той чи на той феномен культури для їх критичного осмислення; урахування емоційного впливу конкретного факту культури на особистість [59, с. 82]. О. В. Кочукова, характеризуючи АХФ як одну з форм дискурсу, наголошує на необхідності зважати під час навчання мови й культури на етнічні, політичні, соціально-побутові та вікові соціокультурні конфлікти [51].

Актуальним для дослідження вважаємо виокремлення І. В. Тереховим таких основних критеріїв відбору АХФ: насиченість фільму зразками мовленнєвої поведінки носіїв мови, засобами невербальної комунікації й

аспектами мультимедійного контексту, що допомагають адекватно інтерпретувати перші; збалансованість між лінгвістичними та нелінгвістичними особливостями мовленнєвої поведінки, представленої у фільмі; змістова (зумовлена контекстом) доступність фільму, необхідна для вивчення мовленнєвої поведінки героїв; репрезентативність зразків мовленнєвої поведінки, характерних для різних соціальних верств; репрезентативність регіонально-специфічних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови. Серед окреслених дослідником додаткових критеріїв відбору на увагу заслуговують наявність / відсутність перекладу й субтитрів рідною мовою, а також представленість у фільмі різноманітних особливостей культури та менталітету носіїв мови, безпосередньо пов'язаних із їхньою мовленнєвою поведінкою [103, с. 100].

Беручи до уваги здобутки методистів із цієї проблеми, констатуємо, що відбір АХФ для формування СКК потребує подальшого вивчення, а його критерії – конкретизації відповідно до мети нашого дослідження.

Своєрідною константою, з огляду на яку має відбуватися відбір АХФ, вважаємо систему мотивів, інтересів і потреб студентів другого року навчання, їхніх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Саме знання цієї системи допомагає проектувати ступінь і якість відгуку студентів-глядачів на різні АХФ, відбирати такі, що в найкращий спосіб здатні вразити 18–19-річних осіб, надихнути їх на засвоєння іншомовної культури. Погоджуємось із думкою Д. Гудвіна (D. Goodwin) стосовно того, що особливості вікової аудиторії мають велике значення в процесі відбору фільмів і впливають на результат роботи з ними [161, с. 2].

Зазначимо, що, аналізуючи АХФ як засіб навчання ІМ, убачаємо в ньому передовсім витвір кіномистецтва, для якого характерний захопливий сюжет із безліччю сюжетних ліній, блискуча гра акторів, яскраве зображення, неймовірні спецефекти, музичний супровід, насамкінець – зразкова англійська мова.

На підставі викладу для відбору АХФ із метою формування СКК студентів II курсу мовного ВНЗ пропонуємо диференціювати дві групи критеріїв:

I – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору;

II – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ.

До I групи критеріїв належать такі критерії: 1) врахування соціокультурного потенціалу АХФ; 2) критерій естетичної цінності АХФ; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу АХФ на глядача; 4) критерій жанрової належності АХФ.

Провідним критерієм відбору АХФ у межах нашого дослідження є врахування *соціокультурного потенціалу*. АХФ – надзвичайно цінний СК «навчальний посібник», що наочно представляє СК реальність, контекст і ситуацію спілкування у вербальному й невербальному планах вираження; він допомагає формувати в студентів стійкі асоціації певного ситуативного контексту з очікуваною вербальною та невербальною поведінкою [36, с. 79].

Для з'ясування того, яка саме СК інформація може бути представлена у фільмах, варто взяти до уваги й типи такої інформації, що запропоновані Л. П. Смеляковою в дослідженні відбору художніх друкованих творів для навчання в мовній вищій школі [94, с. 32–44]. Дослідниця умовно поділяє СК інформацію на національно-специфічну та історико-культурну. Національно-специфічна інформація відображена в природних особливостях країни, мову якої вивчають, національному характері, цінностях, гуморі та духовній культурі нації. Історико-культурну інформацію можна отримати, якщо проаналізувати, як зображені соціальні класи суспільства та стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільства, політичні, культурні й історичні діячі, які символізують певну добу країни, а також простір, що має асоціативну природу.

Що стосується СК інформації, представленої у фільмі, то її сприймають через два канали – аудитивний і візуальний, розподіляючи на: а) лінгвістичну

(реалії, конотативна лексика, фонова лексика, фразеологізми, афоризми, діалектизми, сленг, формули мовленнєвого етикету); б) паралінгвістичну (вираз обличчя, поза, міміка, жести, поведінка, інтонація голосу, паузи, зітхання, музика, шуми, звуки); в) екстралінгвістичну (зображення предметів, оточення, середовища, зображення людей) [131, с. 48]. СК інформація може бути представлена як експліцитно, так і імпліцитно. Події, зображені експліцитно, повинні спонукати студентів до критичного мислення, аналізу поведінки представників іншомовної культури, пояснення свого ставлення до певних ситуацій і явищ, що сприятиме усвідомленню імпліцитного смислу СК інформації.

Отже, варто говорити про наявний СК потенціал в АХФ, якщо останній насичений СК інформацією (національно-специфічною й історико-культурною; лінгвістичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною, висловленими експліцитно або імпліцитно). У цьому випадку АХФ здатний зробити певний внесок до пізнання країни та її народу.

З огляду на авторське розуміння АХФ як витвору мистецтва, наступним за вагомістю критерієм відбору вважаємо критерій *естетичної цінності фільмів*. Естетична потреба в отриманні насолоди від кіномистецтва домінує серед мотивів, що спонукають освічену людину до перегляду художніх фільмів. Як засвідчує досвід проведення занять відеоклубу протягом кількох років, студенти не становлять у цьому випадку винятку: вони, зазвичай, звертають увагу на вміння режисера до дрібниць передати «аромат» певної епохи через майстерно зняті сцени, динамічно і яскраво передані події, яскраве зображення й неповторний музичний супровід, а також гру популярних акторів. Згідно із зазначеним критерієм, відбираючи АХФ для формування СКК за його допомогою, необхідно керуватися особистими естетичними враженнями від фільму, а також враженнями інших, тобто зважати на наявність в акторів і режисера фільму нагород, позитивної критики тощо.

Ще одним із важливих критеріїв є врахування ступеня *морально-етичного впливу* АХФ на студента [9, с. 596]. Його доцільність аргументована

постулатом про те, що будь-який АХФ віддзеркалює моральні цінності суспільства країни, мову якої вивчають. Художнє зображення на екрані ситуацій морально-етичного характеру стимулює студентів-глядачів до аналізу й інтерпретації змісту фільму, сприяє покращенню уявленню студентів про моральний образ як окремих індивідів, так і нації в цілому.

Вплив мистецтва кіно на світогляд глядачів, зокрема молоді, є загальновідомим. Перебуваючи в умовній кіноситуації, студентська молодь стає активним учасником подій, що відбуваються на екрані, ототожнюючи себе з героями. Вчинки й поведінка героїв фільму – представників іншої культури – спонукають до формування власних суджень, свого бачення порушених проблем, а моральні й духовні цінності героїв набувають особистісного змісту для студентів-глядачів, закладають основу їхньої ціннісної системи [123, с. 18].

З огляду на зазначене, відбираючи АХФ, вважаємо за необхідне, з одного боку, урахувати наявність відображення у фільмі ставлень, цінностей тощо, властивих членам цього суспільства, з іншого – обмежувати або внеможливлювати зустріч із тими, хто потенційно матиме негативний вплив на систему цінностей, що формується в другокурсників.

Отже, фільми, демонстровані з дидактичною метою, повинні сприяти вихованню високої моральної культури, оскільки в процесі виховання людини моральна освіта посідає головне місце. Потрібно відмовитися від фільмів аморального характеру, які містять сцени насилля, агресивності й жорстокості. Визнаємо, що серед продукції сучасної кіноіндустрії досить складно, але можливо знайти фільми, які б повністю оминали відверті сцени, що зображають статеві стосунки, містять лайку тощо.

Не менш важливим критерієм під час відбору АХФ є *критерій жанрової належності*. Власний досвід дає підстави стверджувати, що серед жанрового різноманіття АХФ (комедій, романтичних комедій, історичних фільмів, детективів, трилерів, фантастичних фільмів та деяких інших специфічних жанрів) студентам II курсу до вподоби молодіжні романтичні комедії, які

покращують настрій і роблять процес сприйняття фільму невимушеним. Зауважимо, що не лише комедії привертають увагу студентів II курсу. Фільми, які вирізняються цікавим сюжетом, захопливим перебігом подій, фільми, що відображають проблеми сучасної молоді та події, цікаві за історичною значущістю, також не залишають студентів байдужими, а тому можуть бути рекомендовані для перегляду.

II група критеріїв пов'язана з дидактичною цінністю АХФ. До них належать: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці й рівневі володіння ІМ, що регламентовані в програмі; 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу; 3) критерій новизни та інформаційної цінності.

Перший із зазначених критеріїв, який, зазвичай, формулюють як «відповідність програмним вимогам», традиційно вважають одним із найголовніших у відборі навчального матеріалу для побудови тієї чи тієї методики. У нашому випадку його формулювання зазнало певної зміни, що зумовлене характеристиками власне навчального матеріалу – АХФ. Принцип має таке формулювання: *критерій відповідності змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівневі володіння ІМ, що зазначені в програмі*. Нижче подано вимоги програми до рівня володіння другокурсниками англійською мовою та коментар до них.

Згідно з чинною програмою [83], на II курсі навчання англійської мови проходить у межах таких тем, як «Choosing a Career»; «A Question of Health»; «Leisure and Sports»; «On the Move»; «Britain and the British»; «Ukraine and the Ukrainians»; «Theatre». Зазначимо, що згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» (2003), на основі яких побудована згадана програма, студенти, що володіють ІМ на рівні B2, поряд з умінням «розуміти документальні фільми, інтерв'ю і ток-шоу в прямому ефірі» повинні вміти «розуміти більшість фільмів на британському варіанті англійської мови» [28, с. 71].

З огляду на ці вимоги, відібрані АХФ повинні відповідати віковим особливостям і мовленнєвому досвіду студентів у рідній та іноземній мовах. Щодо відповідності змістовій тематиці, яку опановують у практичному курсі англійської мови, вважаємо її лише умовною. Безперечно, украї бажаним є ознайомлення студентів через АХФ зі сферами життя британців, що пов'язані з їхньою професійною діяльністю, охороною здоров'я, подорожами, спортом, театром. Проте навряд чи серед витворів кіномистецтва можна знайти фільми, які були б присвячені зображенню названих сфер цілком або суттєвою мірою, при цьому відповідали всім іншим критеріям. Більш вагомим для студентів, за висловом Б. Томаліна, вважаємо наочне ознайомлення з основними СК поняттями й лексичними одиницями, що експлікують їх, оскільки «саме знання [учнями / студентами] поведінково-побутової сфери забезпечує ефективніше спілкування з носіями мови і сприяє подоланню культурного бар'єру» [205, с. 6].

Ознайомлення з описаними поняттями справді спроможне поглиблювати й розширювати фонові знання та світогляд студентів. Мовлення носіїв мови, однак, не обмежується регламентованим програмою лексиконом навіть у середині певного тематичного поля, така відповідність можлива лише в спеціально створених навчальних фільмах. Отже, жодний АХФ, на нашу думку, не може цілком і повністю задовольнити відповідність вимогам програми. Теж саме й за аналогічних причин стосується відповідності лінгвістичного змісту фільмів рівневі володіння іншомовною компетентністю студентів II курсу.

Якщо з цього погляду відповідність програмним вимогам лише часткова, то вимогу стосовно розуміння фільмів із британським варіантом англійської мови, що окреслена ЗЄР, можна задовольнити. У відборі АХФ варто надавати перевагу роботам саме британських кіномитців або, щонайменше, фільмам за участю британських акторів, які в мовленні використовують вимову, наближену до стандартної, тобто в нормальному темпі та без суттєвого схиляння до діалектної. Зауважимо також, що головним

у пошуках АХФ, який передбачений для формування СКК, є не стільки його аудитивна, скільки візуальна (пара- та екстралінгвістична) зрозумілість.

Наступний критерій – *урахування мотиваційного потенціалу АХФ*, на чому наголошують у своїх працях зарубіжні дослідники [166; 189; 192]. Оволодіння ІМ за межами природного мовного середовища становить досить складне завдання, яке не можна реалізувати повною мірою. АХФ слугує одним із найбільш вдалих допоміжних засобів навчання, які наочно демонструють реальне спілкування представників іншомовного середовища в різних СК ситуаціях, вдало втілених зірками кінематографу, що підвищує мотивацію студентів до вивчення ІМ.

Згідно з критерієм *новизни й інформаційної цінності*, АХФ повинен відповідати потребам сучасності, професійним інтересам студентів, містити актуальну та змістовну інформацію, надавати нові знання, які б студенти, майбутні філологи, змогли застосувати, спілкуючись з іноземцями. Але не потрібно ігнорувати фільми історичного характеру, оскільки вони віддзеркалюють епоху, показують, якою була культура в минулому, як вона розвивалась і стала такою, якою ми її спостерігаємо зараз. Згідно з міркуваннями І. Лазар (I. Lazar) [174], люди не сприймають культуру країни як щось застигле та незмінне. Погоджуємося з Ю. Рот і Г. Коптельцевою в тому, що, «переглядаючи старі фільми, можна негайно пересвідчитися, що змінюються не лише одяг, меблі та їжа, а й уявлення про манери, повагу, дружбу, а також уявлення про родину, дозвілля тощо» [86, с. 35]. Ця думка підтверджує необхідність час від часу звертатися й до старих фільмів.

Насамкінець зробимо зауваження щодо тривалості АХФ і способу його пред'явлення в аудиторії. Дискусія стосовно того, як демонструвати фільм – цілісно чи фрагментарно, – точиться протягом тривалого часу й не припиняється досі. Дотримуємося думки Н. І. Бичкової в тому, що робота з фільмом потребує цілісно-частково-цілісного підходу [8, с. 40], який передбачає: 1) цілісне сприйняття всього АХФ; 2) роботу над окремими фрагментами для навчання аудіювання або усного мовлення; 3) самостійний

перегляд АХФ у кінці роботи. Вагомим є те, що кожного разу перегляд фільму / фрагментів підпорядкований різним цілям. На наш погляд, не існує окремих критеріїв до вибору власне фільмів за їхньою тривалістю, фрагментів із фільму, окрім того, що фрагмент повинен демонструвати закінчений епізод, який би виконував певне СК навантаження.

Обґрунтувавши критерії відбору АХФ для формування англомовної СКК, опишемо *процедуру відбору фільмів*, які становлять основу розробленої методики. Процедура проходила у дві фази.

Спочатку взято до уваги рекомендації до відбору фільмів для вивчення ІК, зроблені методистами-носіями англійської мови й культури. У проаналізованих на початку цього підрозділу працях, а також у розміщених в мережі Інтернет базах даних запропоновано переважно фільми, створені американськими кіномитцями, що є наслідком загальновідомого домінування продукції Голлівуду у світі. Необхідним кроком стало виявлення саме тих фільмів, які зображують британську культуру та представляють мовлення саме на британському варіанті англійської мови. Отже, до переліку фільмів відібрано насамперед ті, що згадані в наукових працях.

Окрім цього, за допомогою пошукових систем виявлено:

1) перелік фільмів, рекомендованих для вивчення англійської мови через ознайомлення з британською культурою, що розміщені, зокрема, на сайтах навчальних ресурсів (<http://www.okey-dokey.co.uk/culture/films.php>, <http://www.ukstudentlife.com>);

2) перелік фільмів, які слугують матеріалами в межах опанування таких навчальних курсів, як «Сучасна британська мова та культура як об'єкт навчання» («Contemporary British Language and Culture in the Classroom»), «Вивчення мови та культури за допомогою кіно» («Language and Culture Through Film»), запроваджених до програм Вестмінстерського й Манчестерського університетів, а також он-лайнний курс для студентів «Аналітика британських фільмів: розмаїття культурних контекстів» («Critical

Viewing of British Films in a Variety of Cultural Contexts»), на який можна записатися на сайті www.britfilm.org;

3) перелік фільмів, що увійшли до рейтингів на кшталт «Найкращі 10 або 100 британських фільмів», «Найкращі британські романтичні комедії», що щорічно визначають якісні британські газети «Індепендент» («The Independent»), «Таймс» («The Times») й ін. та BBC.

Уточнимо, що робота із зазначеними переліками передбачала:

а) ознайомлення із загальною й більш специфічною інформацією про названі фільми за допомогою сайту www.imbd.com, рецензіями на фільми, розміщеними, зокрема, на електронних шпальтах британської якісної преси, та з коментарями глядачів, наданими до цих рецензій;

б) перегляд трейлерів, фрагментів або всього фільму повністю.

У такий спосіб проаналізовано близько 50 британських фільмів. Далі відбір проведений на підставі описаних нами критеріїв. Лише після цього складено *перелік фільмів, які можна використовувати для формування СКК студентів другого курсу*. Складений перелік фільмів представлений у Додатку Р.

До цього переліку, зокрема, увійшли романтичні комедії, створені Річардом Кертисом («Four Weddings and a Funeral», 1994; «Notting Hill», 1999; «Bridget Jones's Diary», 2001; «Love Actually», 2003), які визнані в усьому світі як такі, що дуже правдиво та з гумором зображують сучасне британське життя, стосунки між британцями (знайомими, друзями, родиною тощо). Окрім цих романтичних комедій, можна приділити увагу й іншим сучасним комедіям («Little Voice», 1998; «Starter for Ten», 2006; «Chalet Girl», 2011).

Жанрове розмаїття складеного переліку доповнюють історичні драми («Shakespeare in Love», 1998; «Young Victoria», 2009; «King's Speech», 2010), екранізація класики («An Ideal Husband», 1999; «The Importance of Being Earnest», 2002; «Nickolas Nickleby», 2002), драматичні фільми про соціальні проблеми сучасного британського життя («Secrets and Lies», 1996; «Bend it Like Beckham», 2002). Драматичні трилери («Dirty Pretty Things», 2002; «Match

Point», 2005) можуть також входити до цього переліку або використані з обачністю, із суттєвою адаптацією, тобто зі скороченням.

На жаль, деякі визнані твори британського кіномистецтва («Trainspotting», 1996; «This is England», 2006) навряд чи можна рекомендувати для роботи в аудиторії через зображення асоціальних явищ (ксенофобія, наркоманія), а такий чудовий фільм, як «Billy Elliot», 2000, – через використання лише північно-англійського діалекту, складного для сприйняття та розуміння.

Наведені вище фільми створили, починаючи з середини 1990 років до середини 2000 років. Не варто забувати про СК класику британського кіно, що залишиться актуальною назавжди («Monty Python», 1975; «Educating Rita», 1985; «Howard's End», 1992 та деякі інші) та яку за нагоди доцільно рекомендувати студентам для перегляду.

Необхідно більш докладно продемонструвати другу фазу процедури відбору АХФ, а саме проведену на основі описаних нами критеріїв на прикладі фільму «Notting Hill», 1999. Передовсім схарактеризуємо цей АХФ відповідно до *I групи критеріїв* – урахування властивостей фільму як цілісного художнього твору.

Згідно з критерієм *урахування рівня соціокультурного потенціалу*, цей АХФ вважаємо невичерпним джерелом країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації, що засвідчує його згадування в більшості переліків найкращих фільмів, проаналізованих нами. Режисер фільму Роджер Міччел (Roger Michell) намагався до дрібниць передати атмосферу сучасного життя Лондона та його жителів. У фільмі яскраво зображені архітектурні будівлі столиці, побут англійців, які є представниками різних професій, стосунки між людьми, через які можна побачити ціннісні орієнтації нації.

Мова фільму містить безліч реалій, із якими студентам варто бути обізнаними для одержання чи для поглиблення фонових знань про країну, мову якої вивчають. Хоч із деякими реаліями студенти вже ознайомлені, під креативною рукою режисера вони зображені або з іншого боку, або про них є

більше експліцитної чи імпліцитної інформації. Серед реалій безліч топонімів (*Notting Hill* (an area in London, England, close to the north-western corner of Kensington Gardens, in the Royal Borough of Kensington and Chelsea, a cosmopolitan district known as the location for the annual *Notting Hill Carnival*, and for being home to the Portobello Road Market); *Portobello Road* (a street in the *Notting Hill* district in west London. On Saturdays it is home to *Portobello Road Market*, one of London's notable street markets, known for its second-hand clothes and antiques. Every August since 1996 the *Portobello Film Festival* has been held in locations around Portobello Road); *Notting Hill Carnival* (the second largest street festival in the world (after Rio). It takes place over the Sunday and Monday of the last weekend in August); *Rosmead Gardens* (a fiercely private garden, and the drop from the fence is nastier than it appears on film)) та інших реалій культури, тлумачення яких допомагає краще зрозуміти культуру іншого народу. Крім того, фільм ознайомлює глядачів із вербальною й невербальною поведінкою англійців, зокрема з етикетом під час святкування дня народження, проведення вільного часу за дружніми бесідами в кафе й ресторанах.

Відповідно до *критерію естетичної цінності*, аналізований АХФ є твором мистецтва, який створили відомі актори, майстри своєї справи, та режисерська група. На увагу заслуговують такі режисерські знахідки, як зображення плину часу в кадрі зі зміною пір року, швидка поїздка в автомобілі консервативним Лондоном, який не любить правопорушень на дорогах.

Музичне оформлення відіграє неабияку роль: композиторські елементи гармонізуються з тональною лінією фільму, музика картини ознайомлює з відомими виконавцями пісень і музикантами, увиразнює емоції характерів та допомагає глядачам інтерпретувати сутність подій, зображених в епізодах. До того ж фільм «Ноттінг Хілл» отримав від Британської кіноакадемії приз глядацьких симпатій, що є доказом естетичного смаку глядачів.

Відповідно до критерію відбору АХФ за *ступенем морально-етичного впливу* на глядача, зазначимо, що через весь фільм проходить тема кохання зірки кінематографу Анни Скотт і звичайного власника маленького магазину

путівників Вільяма Такера, які майстерно зобразили людські переживання, вагання й випробування на шляху до створення міцної сім'ї. Актори другого плану допомогли розкрити низку тем: дружби і взаєморозуміння між братом та сестрою; подружньої вірності й підтримки в умовах, коли один із подружжя є людиною з особливими потребами, яка, на щастя, не втрачає оптимізму; щирого кохання, попри те, що інші вважають обох партнерів трішки дивними; увічливого й толерантного ставлення до приватного життя інших. Усе це відображає моральні цінності британського суспільства.

За критерієм *жанрової належності* АХФ є романтичною комедією, цікавою для 18-тирічних юнаків і дівчат із погляду романтичних стосунків та специфічного британського гумору.

Нижче проаналізовано відповідність цього фільму *II групі критеріїв* відбору, пов'язаних із дидактичною цінністю АХФ.

За *критерієм відповідності змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці й рівневі володіння ІМ, що зазначені в програмі*: АХФ відібрано для навчання за темою «Britain and the British». Актори (за винятком американців Джулії Робертс, Алека Болдуїна та валійця Ріса Айфанса) розмовляють британським варіантом англійської мови, їхнє мовлення не містить великої кількості незнайомих лексичних одиниць, тому вважаємо зазначений фільм посилюючим для сприйняття студентами другого курсу мовного ВНЗ.

За критерієм *урахування мотиваційного потенціалу*, сюжет цієї романтичної комедії нескладний, проте створює неповторну атмосферу взаємних почуттів і ніжної романтики, містить несподівані повороти, завдяки чому увага глядача весь час прикута до розвитку подій. Події відбуваються в столиці Великої Британії, тому студентам, які вивчають англійську й уже багато знають про Лондон, додає додаткового інтересу можливість «подорожувати» вулицями цього міста поряд із героями фільму. Різноманітність ситуацій, до яких потрапляє головний герой, ознайомлює глядачів із типовим і нетиповим зовнішнім виглядом лондонців, їхніми манерами, виявами почуттів, що, безперечно, цікаве для кожного, хто вивчає англійську. Гра акторів, посилена

гумором, мотивує не лише перегляд фільму з чудовою британською вимовою зірок кінематографу, але й пошук додаткової інформації як про акторів, так і про події, факти та явища у фільмі (СК забарвлена лексика, вербальна й невербальна поведінка героїв у певному контексті).

Відповідно до *критерію новизни та інформаційної цінності*, цей АХФ є інформативним й актуальним для сучасного студента, оскільки відображає різноманітні аспекти ІК, ознайомлення з якими допоможе майбутнім філологам бути обізнаними з культурою країни, мову якої вивчають, для ефективного МК спілкування. Фільм формує уявлення про життя пересічних британців: їхній побут, будинки та їжу, святкування дня народження вдома, поведінку на вулиці й на прес-конференції, а також представляє багато сцен, що зображають соціальні («продавець» – «покупець», «домовласник» – «квартировинаймач» тощо) і міжособистісні контакти. Автори фільму спонукають глядачів-студентів до роздумів, зіставлення фактів про життя представників англomовного суспільства кілька років тому й тепер. Так, деякі студенти помічають, що населення Лондона у фільмі представлене лише британцями з білим кольором шкіри, що не відповідає дійсності.

Доцільно проаналізувати критерії відбору інших матеріалів, що виконують роль допоміжних у процесі формування СКК за допомогою АХФ. Відбираючи допоміжні матеріали, ми беремо до уваги критерії, описані О. В. Бирюк, для відбору автентичних англomовних газетно-журнальних статей із метою формування СКК [7, с. 8]. Адаптуємо зазначені критерії до умов формування СКК за допомогою АХФ і виокремимо такі: 1) *критерій СК цінності*; 2) *критерій новизни СК інформації*; 3) *критерій різноманітності джерел для отримання матеріалів та їхньої жанрової варіативності*; 4) *критерій обмеження обсягу текстових матеріалів унаслідок виконання ними допоміжної функції в навчанні*.

Згідно з названими критеріями, відібрані матеріали повинні містити найбільш типову, проте цікаву інформацію про аспекти життя в країні, мову якої вивчають; мають забезпечити студентів сучасною СК інформацією, яка

допоможе їм краще пізнати сьогоденну культуру носіїв ІМ; джерелами відбору слугують довідкові видання, посібники, газети; матеріали повинні варіювати за ступенем формальності стилю й поглядами на те, що зображене в них. До складу допоміжних текстових матеріалів увійшли невеликі за обсягом статті, коментарі до них, зроблені людьми різної класової й освітньої належності, висловлювання відомих людей, інтерв'ю, прислів'я та жарти. Обсяг матеріалів жанру «стаття» зумовлений метою ознайомлення студентів з основною інформацією, тобто для переглядового та ознайомлювального читання.

Відібрані текстові матеріали увійшли до складу розроблених нами комплексів вправ та вміщені в Додатках Д і Е.

Отже, критеріями відбору АХФ (як основного джерела СК інформації) вважаємо дві групи: до першої групи входять критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору, другу групу утворюють критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ. Унаслідок аналізу близько 50 британських фільмів, обрано 20 АХФ, які можна використовувати для формування СКК студентів другого курсу. Відбір текстових матеріалів (як додаткового джерела СК інформації) зроблено на основі критеріїв СК цінності, новизни СК інформації, різноманітності джерел для отримання матеріалів та їхньої жанрової варіативності, обмеження обсягу текстових матеріалів унаслідок виконання ними допоміжної функції в навчанні.

Аналіз основних критеріїв відбору АХФ і додаткових критеріїв відбору допоміжних автентичних матеріалів для формування СКК студентів спеціальності «Філологія» спонукає до характеристики проблеми створення підсистеми вправ / завдань для реалізації цього навчання.

2.3. Підсистема вправ та завдань для формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму

Центральне місце в будь-якій методиці навчання посідає цілеспрямоване виконання вправ, що утворюють системи, підсистеми й групи та знаходять

конкретне втілення в комплексах вправ. Головними вимогами до створення системи вправ, за Ю. І. Пасовим, вважаємо системність, структурність, інтегрованість та ієрархічність [73]. З огляду на те, що СКК є складником ЛСК [68, с. 432], для формування якої передбачена система вправ, для виконання завдань формування СКК повинна бути розроблена підсистема вправ і завдань. Створюючи підсистему вправ / завдань для формування в студентів англомовної СКК із використанням АХФ, ми повинні з'ясувати особливості й виокремити етапи формування СКК за допомогою АХФ, сформулювати вимоги до вправ / завдань, спрямованих на набуття СК знань, розвитку СК умінь і ставлень, обрати типи й види вправ, які мають увійти до підсистеми; описати послідовність застосування типів і видів вправ з урахуванням етапів формування СКК за допомогою АХФ.

Насамперед варто схарактеризувати особливості, якими вирізняється формування СКК із використанням АХФ та етапів, протягом яких вона формується. Ці особливості зумовлені передовсім специфікою: а) мети навчання – формування СКК; б) засобу навчання – АХФ як джерела СК інформації; в) організації навчання, зокрема способу організації процесу формування СКК – навчального проекту. Названі особливості більш докладно проаналізовані нижче.

Специфіка мети навчання. Оскільки СКК входить до складу комплексної й багатовимірної ЛСК, то твердження про відсутність універсальних етапів для формування та вдосконалення ЛСК [68, с. 434] означає, що так само не існує й універсальних етапів формування СКК. Отже, саме зміст та структура СКК, що формується за допомогою АХФ, повинні бути основними чинниками виокремлення етапів формування цієї компетентності. Варто, однак, брати до уваги, що знання, уміння та ставлення, описані всередині когнітивного, поведінкового й афективно-аксіологічного складників СКК, опановують паралельно, в органічному зв'язку один з одним.

Специфіка засобу навчання. Виокремленню етапів формування СКК за допомогою АХФ сприяє *врахування специфіки сприйняття та розуміння АХФ*, що дає вченим підстави диференціювати такі етапи роботи з відеофонограмою,

як допереглядний, переглядовий і післяпереглядний. З огляду на це необхідно описати *специфіку етапів роботи з АХФ* у студентській аудиторії. Наголосимо на обов'язковості етапу підготовки до сприйняття: а) предметно-тематичного змісту повідомлення, що складається з активізації фонових загальнокультурних і СК знань, а також подання нової релевантної інформації; б) лінгвістичних засобів вираження СК матеріалу (культурно-специфічної лексики, особливої вимови тощо). Підготовці до сприйняття певного фрагменту фільму повинно також сприяти налаштування студентів до рефлексії себе як суб'єкта-носія рідної культури, відкритості до сприйняття ІК і порівняння рідної культури з іноземною.

Методи-способи, які вважаємо ефективними на цьому етапі, охоплюють «мозковий штурм», евристичну бесіду, контекстну семантизацію культурно-специфічної лексики за допомогою допоміжного засобу навчання – текстів невеличкого обсягу для ознайомлювального читання тощо.

Канони роботи з відеофонограмою передбачають наявність ще двох *етапів: переглядового й післяпереглядного*. Під час перегляду студенти сприймають фрагменти АХФ, зіставляючи інформацію, отриману через слуховий канал із відеорядом, завдяки чому розуміють смисл подій, що розгортаються на екрані. Водночас вони вчаться вирізняти, аналізувати й інтерпретувати ту СК інформацію, на якій була зосереджена їхня увага викладачем під час допереглядного етапу. Переживаючи події фільму та ніби пропускаючи їх через себе, студенти опиняються на місці героїв і мимоволі порівнюють можливу власну поведінку в подібній ситуації. Під час рефлексії на цьому, а також на наступному, післяпереглядному, етапі студенти вчаться неупереджено ставитися до особливостей СК поведінки носіїв ІМ і ІК, розвивають етнотолерантність та емпатію.

Методи-способи на зазначених етапах роботи є загалом спільними для роботи з відеофонограмою (відповіді на запитання, заповнення (порівняльних) таблиць, дискусія, рольова гра та драматизація), проте повинні спрямовувати

студентів на свідоме накопичення СК знань, розвиток СК спостережливості, постійну СК рефлексію.

Специфіка організації навчання. Для виокремлення етапів формування СКК потрібно брати до уваги доцільність доповнення аудиторної роботи *самостійною роботою студентів* поза аудиторією. З огляду на тривалість сучасних АХФ, вважаємо за необхідне опрацьовувати фрагменти фільму, що відображають певне ключове поняття культури, протягом спеціально розроблених *сесій аудиторної роботи (САР) і сесій самостійної роботи (ССР)*, що відбувається після неї. Ефективно організована самостійна робота студентів, як відомо, є передумовою успішності навчання. Окрім цього, саме під час ССР студенти мають змогу розвивати власні ставлення до особливостей іншопольтурної спільноти через рефлексію, керовану викладачем певною мірою через надання певних завдань. Насамкінець значення ССР полягає в наданні студентам змоги індивідуально готуватися до створення спільного продукту СК проекту, а саме здобувати додаткову цікаву інформацію, обмінюватися нею з колегами, планувати та створювати кінцевий продукт проекту.

У більш конкретному вигляді завдання ССР полягають у: а) самостійному перегляді й аналізі фрагментів АХФ, що розвивають тематичний зміст аудиторної сесії (наприклад, «стереотипи про британців») для розвитку СК спостережливості; б) читанні запропонованих викладачем додаткових текстових матеріалів для поглиблення СК знань із певного СК поняття; в) самостійному пошуку СК інформації, що доповнює спектр знань із певного СК аспекту та яка необхідна для створення оригінального кінцевого продукту проекту; г) фіксації ставлень до СК поняття, що є центром тематичного змісту, рефлексії власного розвитку як людини, готової до ефективного МК спілкування.

Особливості формування СКК із використанням АХФ суттєвою мірою зумовлені й *специфікою способу організації* навчання ІМ та ІК – навчального проекту, про яку йшлося в п.1.3 та 2.1.

Докладний опис особливостей навчання, представлений вище, спонукав до виокремлення кількох **етапів формування СКК із використанням АХФ,**

організованого у вигляді монопредметного, СК, частково керованого, комбінованого, групового та тривалого навчального проекту, а саме:

- когнітивно-евристичний (колективний);
- рецептивно-продуктивний (колективний);
- пошуково-рефлексивний (індивідуальний);
- діяльнісно-продуктивний (груповий).

1. Протягом першого з них, *когнітивно-евристичного*, послідовно відбуваються: а) активізація фонових загально-культурних знань студентів, що пов'язані з певним елементом духовної культури (наприклад, загальнолюдські моральні цінності), який є змістовим стрижнем певних САР і ССР; б) набуття специфічних СК знань, що стосуються певного культурного елемента духовної культури (наприклад, моральні цінності британців); в) ознайомлення із СК маркованою лексикою, яка міститься у фрагменті / фрагментах АХФ, що відтворюють на екрані національну специфіку зазначеного елемента духовної культури; г) налаштування студентів на сприймання СК поведінки носіїв ІМ та ІК (відкритість, спостережливість, чутливість).

Зауважимо, що афективно-аксіологічний компонент СКК розвивається паралельно з набуттям СК знань і розвитком умінь.

На цьому етапі домінує когнітивний розвиток студентів, який відбувається через колективне здобуття СК знань шляхом евристичної бесіди з викладачем. Цей розвиток супроводжуваний розвитком ставлень до ІК. Певне місце посідає формування лексичних навичок аудіювання та читання. За характером виконання навчальної діяльності цей етап є колективним, він проходить під час САР.

2. Другий із диференційованих етапів також відбувається в межах САР. Цілями *рецептивно-продуктивного* етапу є: а) засвоєння специфічних СК знань завдяки наочному сприйняттю фактів, явищ тощо, зображених у фрагменті / фрагментах АХФ; б) формування навичок сприйняття й розуміння автентичного англомовного мовлення із СК маркованою лексикою тощо; в) розвиток здатності до інтерпретації та оцінювання СК фактів, явищ, ситуацій

спілкування в зіставленні з фактами, явищами, ситуаціями, притаманними рідній культурі; г) розвиток умінь підготовленого та спонтанного діалогічного / монологічного мовлення. Як бачимо, на цьому етапі рівноцінна увага приділена розвитку всіх компонентів СКК.

3. Протягом третього – *пошуково-рефлексивного* – етапу, який має індивідуальний характер і проходить у межах ССР, значно більше уваги зосереджують на рефлексії власних ставлень до ІК. На цьому етапі відбувається: а) самостійне здобуття та опрацювання / фіксація СК знань, які поглиблюють СК знання, що набуті протягом САР та є відображенням власної зацікавленості студента й результатом його вмотивованого пошуку; б) розвиток умінь СК інтерпретації фрагментів фільму, переглянутих самостійно, як результат розвитку СК спостережливості, етнотолерантності та емпатії, в) розвиток уміння письмово викладати англійською мовою власні СК спостереження в «Журналі СКС»; г) розвиток уміння виражати власні ставлення до СК фактів, явищ тощо під час підготовки письмових та усних висловлювань, зумовлених комунікативними завданнями.

4. *Діяльнісно-продуктивний* етап формування СКК позначається найменшим ступенем керованості з боку викладача, він проходить у кожній проектній групі відповідно до взаємин, що склалися між її учасниками (плідна співпраця або ігнорування роботи кимось із групи). Передбачено, що на цьому етапі повинні відбуватися: а) обмін й обговорення СК знань, набутих кожним студентом для виконання проектного завдання; б) розвиток здатності кожного студента застосовувати набуті СК знання у створенні кінцевого усномовленнєвого продукту, тобто відеофільму; в) розвиток здатності кожного демонструвати в усному мовленні сприймання та поважне ставлення до англомовної культури.

Логіка викладу спонукає до аналізу *типів і видів* вправ / завдань, що складаються в підсистему. Варто насамперед зробити вагоме зауваження стосовно використання в цій роботі методичної термінології. Оскільки дотепер у вітчизняній методиці не існує чіткого розмежування понять «вправа» і

«завдання», як і номенклатури власне завдань та їхньої типології, то оперуватимемо класифікаціями *вправ*, що запропоновані раніше. Це, зокрема, класифікація, розроблена Н. К. Скляренко, яку можна назвати найгрунтовнішою зі створених на вітчизняних теренах. Зауважимо, однак, що в аналізованій праці поняття «вправа» витлумачене набагато ширше, ніж «багаторазове виконання певних мовних операцій», під час якого увага учнів прикута лише до засвоєння мовних форм. Навпаки, Н. К. Скляренко описує роль учня як активного учасника комунікації, спрямованої на розв'язання реально життєвого завдання, що і є рисою завдання в його сучасному розумінні (див., наприклад [155, с. 3]).

У дослідженні під *завданням* розуміємо таку одиницю організації навчання, яка: 1) має комунікативно-прагматичний характер й орієнтована на активізацію отриманих знань у ситуаціях спілкування та розвиток культури вербальної й невербальної поведінки [65]; 2) є когнітивно комплексною, творчою та спрямованою на створення цілісного і зв'язного відрізка мовлення [38, с. 85]; 3) спрямована на формування в студентів передусім уміння працювати самостійно та проводити рефлексію й самоконтроль [85, с. 8]. Розроблення класифікації завдань є справою майбутнього, тому, цитуючи авторів у теоретичному огляді, будемо використовувати термін «вправа», а говорячи про розроблену нами підсистему загалом, застосовуватимемо лексеми «вправа / завдання». На аналізованому етапі навчання, з огляду на предмет дослідження – іноземну соціокультуру, – майже всі вправи мають комунікативний характер, є комплексними та спрямованими на виконання когнітивних складних завдань, численна кількість яких пов'язана із СК рефлексією. Отже, уважаємо більшість вправ / завдань автентичними (див., наприклад [71, с. 13–14]).

На нашу думку, доцільно класифікувати вправи / завдання на підставі основних критеріїв, описаних Н. К. Скляренко [93, с. 3–7], та виокремити типи вправ / завдань відповідно до специфіки розробленої методики. Зазначимо, що така специфіка зумовлена: а) спрямованістю навчання на формування комплексної й багатовимірної компетентності – СКК; б) використанням як

основного засобу навчання витвору кіномистецтва – художнього фільму, що передбачає сприйняття та розуміння автентичного мовлення; в) організацією навчання у вигляді проектної діяльності, якій притаманні високий рівень внутрішньої мотивації, поєднання індивідуального навчання з груповим, автономією студентів, ступінь якої варіюється на різних етапах формування СКК.

Зважаючи на мету дисертаційного пошуку – формування СКК, – вважаємо першорядним опис вправ за *культурологічною спрямованістю*, оскільки зміст більшості вправ у всіх видах мовленнєвої діяльності має ознайомлювати тих, хто навчається, із культурними реаліями країни, її традиціями, історією, характерами та звичками людей [93, с. 3–7]. Згідно з цим критерієм, більшість вправ у підсистемі повинна бути спрямованою на набуття СК знань, формування СК (лексичних) навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, а також на розвиток ставлень до ІК.

Характеризуватимемо типи вправ / завдань на основі *критерію використання фрагментів АХФ* як такі, що виконують на основі відеофрагментів АХФ, а також ті, що виконують без використання відеофрагментів АХФ. Зауважимо, що перегляд фрагменту АХФ, який зображує на екрані те чи те поняття британської культури, є центральним у межах САР і ССР, таким, що організовує навколо цього поняття весь предметний зміст навчальної діяльності. Проте вправи когнітивно-евристичного етапу виконують без опори на відеоматеріал, а виконання вправ або завдань діяльнісно-продуктивного етапу має, з одного боку, узагальнювальний характер, а з іншого – спрямоване на створення власного відеофільму.

Відповідно до критерію *комунікативності*, вправу можна витлумачувати як модель відрізка процесу реальної комунікації, де зберігаються найсуттєвіші його риси [68, с. 65], а саме – умотивованість діяльності й новизна отриманої / виданої під час спілкування інформації. Завдяки виконанню завдань проекту, діяльність його учасників забезпечена високою мотивацією – мотивацією до пізнання нової для них іншомовної соціокультури й відчуття себе

здатними до ефективної участі у МК спілкуванні в різноманітних комунікативних ситуаціях. Беручи до уваги розподіл вправ за критерієм ступеня комунікативності на некомунікативні, умовно-комунікативні й комунікативні, зазначимо, що в розробленій нами підсистемі домінують комунікативні та умовно-комунікативні вправи.

Оволодіння цільовими СК знаннями й уміннями, а також розвиток ставлень до ІК відбувається під час рецепції АХФ / його фрагментів, читання вербальних опор до вправ і текстових матеріалів, продукування усних висловлювань, а також письмового фіксування СК спостережень у «Журналі СКС». Згідно з критерієм спрямованості навчальної дії на прийом або видання інформації, у підсистемі представлені рецептивно-аналітичні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи.

Тісно пов'язаною з цим критерієм вважаємо типізацію вправ за наявністю / відсутністю опор. Н. К. Скляренко диференціює вправи без опор, зі спеціально створеними опорами та з природними опорами [93]. У ході наукового пошуку використано всі три типи опор, схарактеризовані як змістові. Ці опори своєю чергою розподілені на аудіовізуальні (фрагменти АХФ), вербальні (тексти, висловлювання відомих людей, жарти, рецензії на фільми, інтерв'ю тощо) та ілюстративні (фотографії, малюнки, афіші, таблиці й ін.).

Опори, передбачені у вправах, можна також диференціювати на природні та штучні. Природні опори – це ті, які використовують у реальному спілкуванні, наприклад, рецензія на фільм, а штучні – створені з навчальною метою, наприклад, структура написання промови. У розроблених вправах превалюють природні опори, щодо штучних опор – їх створює не лише викладач, а й студенти, наприклад, виготовлення колажу.

Згідно з вимогою щодо ступеня керованості мовленнєвими діями студентів, Н. К. Скляренко розрізняє повністю, частково й мінімально керовані вправи [93, с. 4]. У межах дослідження повністю та частково керовані вправи наявні на когнітивно-евристичному й рецептивно-продуктивному етапах формування СКК, на наступних етапах вправи є мінімально керованими.

У контексті формування СКК потрібно наголосити на важливості критерію *наявності / відсутності рольового компонента*. Вправи з рольовим компонентом – рольові ігри та драматизації – мають велике значення з погляду формування здатності студентів брати участь у змодельованому МК спілкуванні. Виконання таких вправ допомагає студентам пропустити ситуацію крізь себе, імітувати вербальну й невербальну поведінку носіїв ІМ, засвоєну за допомогою АХФ, а також експлікувати власні ставлення до ІК в усному мовленні.

Варто розрізнити рольову гру та драматизацію. Як зазначає Г. В. Єлізарова, основна відмінність рольової гри від драматизації полягає в тому, що учасники драматизації не просто імітують ролі, а переживають ситуацію емоційно, уживаються в роль свого героя [27, с. 31]. Оскільки формування емпатії до представників іншокультурного середовища є однією з цілей навчання на основі підсистеми вправ / завдань, дотримуючись міркувань Г. В. Єлізарової, вважаємо драматизацію більш ефективним прийомом розвитку емпатії до учасників МК комунікації.

Типізація вправ на основі наступних трьох критеріїв у контексті дослідження зумовлена спрямованістю вправ на сприйняття, аналіз, коментування (усне чи письмове), імітування СК явищ і ситуацій, які можуть відбуватися в різних умовах. *За місцем виконання* розподіляємо вправи на такі, що виконують під час САР або в ході ССР. *За характером виконання* вправи, які виконують під час САР, є усними й усно-письмовими, а вправи, що виконують під час ССР, здебільшого письмові. *За способом виконання* диференціюємо вправи на фронтальні, парні, у малих групах, у групі та індивідуальні. Так, вправи, що виконують під час САР, є усними або усно-письмовими, фронтальними, парними, у малих групах або в групі. Вправи, виконувані під час ССР, переважно письмові та індивідуальні, за винятком вправ, що реалізує вся проектна група в ході підготовки кінцевого усного продукту проекту.

І. Ю. Голуб описує вправи з *соціокультурною рефлексією* та *вправи без соціокультурної рефлексії* [21, с. 87], що в аналізованому випадку зумовлене наявністю в структурі СКК афективно-аксіологічного складника. Однак наявність фази рефлексії позначає не тільки вправи, спрямовані безпосередньо на сприймання, аналіз та інтерпретацію СК інформації під час індивідуальної роботи із ведення «Журналу СКС». СК рефлексія реалізована на всіх етапах формування СКК протягом виконання різних видів навчальної діяльності: в усному мовленні під час евристичної бесіди викладача зі студентами; у ході виконання комунікативних завдань (наприклад, рольової гри); під час перегляду фрагментів АХФ, умотивованого завданням на розвиток СК спостережливості; у письмі через фіксування власних спостережень і висновків у «Журналі СКС».

Отже, окреслення етапів формування СКК і типів вправ, описане вище, може слугувати підґрунтям до побудови підсистеми вправ / завдань для формування СКК із використанням АХФ.

«Системність є першою і найголовнішою основою успіху будь-якої методики навчання» [125, с. 58]. Ефективність формування в майбутніх філологів англомовної СКК із використанням АХФ може бути забезпечена побудовою такої підсистеми вправ, яка відображає цілі, зміст, засоби й особливості організації навчання на певному ступені та зважає на сучасні здобутки в галузі методики навчання ІМ.

Розробляючи підсистему вправ / завдань у межах дослідження, оперуватимемо теоретичними та практичними дослідженнями вітчизняних і зарубіжних науковців, що присвячені проблемі взаємопов'язаного навчання мови та культури [4; 13; 21; 27; 35; 55; 78; 87; 171; 207], використання АХФ у навчальному процесі з ІМ [8; 9; 39; 41; 46; 51; 64; 102; 123; 194; 196; 198; 200; 201; 204], застосування проектної методики на заняттях з ІМ [4; 25; 42; 47; 48; 80; 90; 168].

З огляду на специфіку дисертації, основним системоутворювальним фактором вважаємо етапи формування СКК. Як зазначено вище, для кожного з цих етапів характерні взаємопов'язані та взаємозалежні процеси набуття СК

знань і формування СК умінь використовувати набуті знання в МК спілкуванні на основі розвитку ставлень до ІК. До складу підсистеми зараховуємо групи вправ / завдань, що виконують відповідно до виокремлених чотирьох етапів формування СКК, не розподіляючи при цьому вправи / завдання на такі, що спрямовані окремо на набуття СК знань, формування СК умінь і розвиток ставлень до ІК.

До уваги взято також підхід до організації процесу засвоєння ІК, запропонований А. Вінтергерст (Ann C. Wintergerst) та Дж. МакВеєм (Joe McVeigh) [207]. Цей підхід передбачає ознайомлення студентів з основними поняттями культури та МК комунікації (культура, цінності, стереотипи, емпатія тощо), організацію навколо цих змістових стрижнів окремих занять, у межах яких запропонована низка навчальних завдань, спрямованих на активне засвоєння й використання в мовленні СК інформації. Згідно з цим підходом, утіленням підсистеми вправ / завдань постають окремі комплекси вправ / завдань, побудовані навколо витлумачених понять. Комплекси вправ / завдань своєю чергою містять вправи / завдання, передбачені для виконання під час САР, та вправи / завдання для виконання в ході ССР. Зауважимо, що конкретне наповнення кожних САР і ССР залежить передовсім від власне ключового СК поняття та його реалізації в контексті відібраного фрагменту АХФ, а саме – від загальнолюдської складності й суто британської специфіки. Отже, розроблена підсистема вправ / завдань зазнає реалізації в комплексах вправ / завдань, у яких вправи / завдання розташовані одна за одною відповідно до чотирьох етапів формування СКК. В узагальненому вигляді підсистема вправ / завдань для формування в майбутніх філологів СКК із використанням АХФ представлена нижче в схемі 2.2.

У ході наукового пошуку підготовлено таблиці з групами вправ (див. таблиці 2.2 – 2.5), що входять до розробленої підсистеми вправ / завдань відповідно до етапів формування СКК, та *приклади* вправ / завдань до кожної групи. Нижче представлено приклади груп вправ / завдань, що входять до описаної підсистеми.

Таблиця 2.2

Типологія вправ / завдань для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму (1)

Етап	Типи вправ / завдань	Групи вправ / завдань	Види вправ/завдань
1. Когнітивно-евристичний	<p>Культурологічно спрямовані; без використання АХФ; некомунікативні, умовно-комунікативні й рецептивно-репродуктивні та продуктивні; із природними вербальними й ілюстративними опорами, зі штучною опорою (таблиця); без рольового компонента; що виконують під час САР; керовані; усні та усно-письмові; фронтальні, індивідуальні, у парах; із соціокультурною рефлексією.</p>	<p>1.1. Для активізації фонових знань, пов'язаних із певним культурним поняттям.</p> <p>1.2. Для набуття специфічних СК знань, пов'язаних із певним культурним поняттям.</p> <p>1.3. Для ознайомлення із СК маркованою лексикою.</p> <p>1.4. Для налаштування студентів на сприймання СК поведінки носіїв ІМ та ІК.</p>	<p>– відповіді на запитання; – підтвердження або спростування тверджень; – евристична бесіда; – контекстна семантизація СК маркованої лексики; – читання та обговорення текстів статей / висловів відомих людей / прислів'їв / жартів; – читання й аналіз відгуків про АХФ, зроблених носіями ІМ та ІК; – заповнення таблиць інформацією, отриманою через читання та аналіз.</p>

Таблиця 2.3

Типологія вправ / завдань для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму (2)

Етап	Типи вправ / завдань	Групи вправ / завдань	Види вправ / завдань
2. Рецептивно-продуктивний	<p>Культурологічно спрямовані; із використанням АХФ; некомунікативні, умовно-комунікативні й рецептивно-продуктивні та продуктивні; із природними аудіовізуальними, вербальними й ілюстративними опорами, зі штучною опорою (таблиця); без рольового компонента та з рольовим компонентом; що виконують під час САР; керовані; усні й усно-письмові; фронтальні, індивідуальні, у парах, у малих групах; із соціокультурною рефлексією.</p>	<p>2.1. Для розвитку вмінь аудіювання під час колективного перегляду фрагменту АХФ.</p> <p>2.2. Для формування вмінь сприйняття й розуміння автентичного англомовного мовлення із СК маркованою лексикою.</p> <p>2.3. Для засвоєння національно-специфічних СК понять через їх сприйняття у фрагментах АХФ.</p> <p>2.4. Для розвитку здатності інтерпретувати та сприймати СК поведінку носіїв ІМ й ІК у зіставленні з рідною культурою.</p> <p>2.5. Для розвитку вмінь підготовленого та спонтанного діалогічного / монологічного мовлення.</p>	<p>– перегляд фрагментів АХФ; – перевірка розуміння лінгвістичного змісту фрагменту АХФ; – відповіді на запитання викладача щодо реалізації СК понять у контексті фільму; – коментування, як реалізуються СК поняття в контексті АХФ (у фронтальному режимі); – заповнення порівняльних таблиць щодо реалізації СК понять у британській і рідній культурах; – обговорення схожості та відмінності реалізації СК понять у британській і рідній соціокультурах (у парах, малих групах, групі); – рольова гра (імітація вербальної та невербальної поведінки героїв АХФ); – драматизація (імітація вербальної та невербальної поведінки носіїв ІМ, засвоєної за допомогою АХФ, експлікування власних ставлень до ІК в усному мовленні).</p>

Таблиця 2.4

Типологія вправ / завдань для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму (3)

Етап	Типи вправ / завдань	Групи вправ/завдань	Види вправ / завдань
3. Пошуково-рефлексивний	<p>Культурологічно спрямовані; із використанням АХФ; умовно-комунікативні й комунікативні; рецептивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні; із природними аудіовізуальними, вербальними й ілюстративними опорами, зі штучною опорою (колаж); без рольового компонента та з рольовим компонентом; що виконують під час ССР; частково й мінімально керовані; усно-письмові та письмові; індивідуальні; із соціокультурною рефлексією.</p>	<p>3.1. Для вдосконалення вмінь аудіювання під час самостійного перегляду фрагментів АХФ.</p> <p>3.2. Для розвитку вмінь самостійної інтерпретації СК інформації у фрагментах АХФ.</p> <p>3.3. Для розвитку вмінь письмово викладати власні СК спостереження.</p> <p>3.4. Для розвитку вмінь самостійного пошуку та фіксації СК інформації, необхідної для виконання проекту.</p> <p>3.5. Для розвитку вмінь висловлювати власні ставлення до ІК у підготовленому усному мовленні.</p>	<p>– самостійний перегляд запропонованих викладачем фрагментів АХФ; – заповнення матриць для СК аналізу фрагментів АХФ, запропонованих викладачем у «Журналі СКС»; – письмове викладення власних ставлень до певного поняття британської культури у вигляді тексту промови; – читання й опрацювання текстів, самостійно знайдених у мережі Інтернет; – створення колажів; – підготовка монологічного висловлювання / частини діалогу або полілогу для презентації на САР.</p>

Таблиця 2.5

Типологія вправ / завдань для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму (4)

Етап	Типи вправ / завдань	Групи вправ / завдань	Види вправ / завдань
4. Діяльнісно-продуктивний	<p>Культурологічно спрямовані; зі створенням відеофільму; комунікативні; продуктивні; із природними аудіовізуальними, вербальними й ілюстративними опорами, зі штучними опорами (таблиці, колажі); без рольового компонента та з рольовим компонентом; що виконують під час ССР і САР; мінімально керовані; усні й усно-письмові; у малих групах, у групі; із соціокультурною рефлексією.</p>	<p>4.1. Для розвитку вміння викладати самостійно здобуту СК інформацію в проектній групі.</p> <p>4.2. Для розвитку здатності застосовувати набуті СК знання в кінцевому усномовленнєвому продукті проекту.</p> <p>4.3. Для розвитку здатності демонструвати в усному мовленні сприймання й поважне ставлення до британської культури.</p>	<p>– переказ і коментування здобутої СК інформації в малих групах; – відповіді на запитання й коментарі учасників проектної групи; – планування та обговорення загального усномовленнєвого продукту проекту; – планування й підготовка індивідуального усномовленнєвого продукту проекту; – презентація кінцевого усномовленнєвого продукту проекту.</p>

Приклад 1 (підгрупа 1.1)

Мета: ознайомити студентів із поняттям «культурні стереотипи» через іронічне зображення представників різних країн, сприяти усвідомленню існування стереотипів. *Інструкція 1:* Read a joke about how people view representatives of different countries. Choose the definition of a cultural stereotype (A, B or C) which you think is correct.

Тип: культурологічно спрямована, некомунікативна, усна, виконують під час САР. *Вид:* читання жарту. *Режим виконання:* індивідуальний із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Heaven is where the cooks are French, the police are British, the mechanics are German, the lovers are Italian and everything is organized by the Swiss.	Hell is where the cooks are British, the police are German, the mechanics are French, the lovers are Swiss and everything is organized by the Italians.
---	--

A cultural stereotype is

A a set of characteristics that only some nations have; B always a negative image of a person or people; C believing that people of a certain group, class of people, nation have the same characteristics.

Інструкція 2: Think over and give answers to the following questions:

What lies behind these cultural stereotypes? Do you share these stereotypes? What other stereotypes about the mentioned national characters do you know? Do cultural stereotypes help us know peoples better?

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, із соціокультурною рефлексією, усна, виконують під час САР. *Вид:* відповіді на запитання. *Спосіб виконання:* фронтально. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Приклад 2 (підгрупа 1.2)

Мета: порівняти стандарти комунікативної поведінки в рідній та англомовній культурах. *Інструкція 1:* Scan the list of the topics in the box.

Which of them would be comfortable / uncomfortable (safe / taboo topics) to touch upon in conversations between Ukrainians? Give your reasons.

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, зі штучною опорою (перелік тем для спілкування), усна, виконують під час САР. *Вид:* обговорення чинних стандартів комунікативної поведінки в рідній культурі. *Спосіб виконання:* у парах із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Інструкція 2: Which of the topics are safe and taboo in Britain? Divide them into two columns as you think is correct. Compare your ideas with your partner's suggestions.

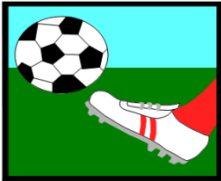
*age leisure time religion private life future plans salary health weather
politics sports sex clothes people you know family hobbies music*




Тип: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, зі штучною опорою (перелік тем для спілкування), усна, виконують під час САР. *Вид:* обговорення чинних стандартів комунікативної поведінки в англійській культурі. *Спосіб виконання:* індивідуальний із подальшим обговоренням у парах та групі. *Контроль:* взаємоконтроль (під час роботи в парах), поточний (після виконання), усний, із боку викладача.

Приклад 3 (підгрупа 1.3)

Мета: активізувати фонові знання про райони Лондона, ознайомити з СК маркованою лексику.

Інструкція: Where do the events of the film take place? What districts of London do you know? Where is Notting Hill situated? Guess what the districts of central London are famous for. The pictures are close to the right idea. Try to guess what they mean.

Districts of London		Your ideas
1.Chelsie		

2. Kensington		
3.The City of Westminster		
4. Notting Hill		

Key:

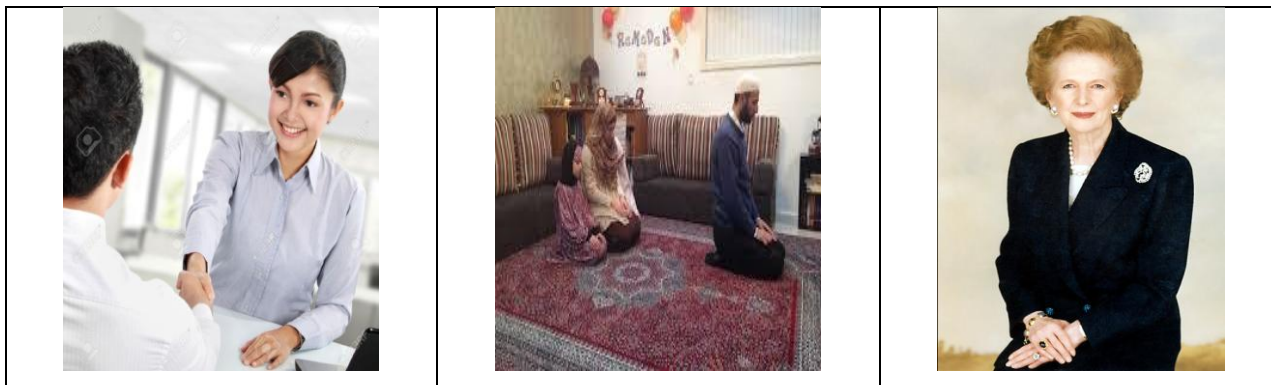
- | | |
|----------------------------|---|
| 1. Chelsie | - a stadium where famous football team trains |
| 2. Kensington | - a busy commercial centre with many shops |
| 3. Notting Hill | - a place of annual Carnival |
| 4. the City of Westminster | - the seat of government and almost endless historic sights |

Тип: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, уснописьмова, виконують під час САР. *Вид:* відповіді на запитання викладача щодо реалізації СК понять у контексті відібраних фрагментів АХФ; заповнення таблиці. *Спосіб виконання:* у парах із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Приклад 4 (підгрупа 1.4)

Мета: формувати уявлення студентів про гендерну належність представників різних культур та вплив культурного середовища на її вияви.

Інструкція 1: Look at the photos and say what cultures these people can represent judging by the gender roles they fulfill.



Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, з ілюстративною опорою (фото), усна, виконують під час САР. *Вид:* обговорення. *Спосіб виконання:* у парах із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Інструкція 2: Compare gender roles in a Ukrainian society with those in a British one. Be ready to say if immigrants are allowed to fulfill the same roles as native speakers. Fill in the table in your Sociocultural Log.

	native speakers		immigrants	
	men	women	men	women
Ukraine				
Great Britain				

Тип: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, з ілюстративною опорою (фото), письмово-усна, виконують під час САР.


Вид: заповнення таблиці, підтвердження або спростування інформації, занесеної до таблиці. *Спосіб виконання:* індивідуальний із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Приклад 5 (підгрупа 2.1)

Мета: виховувати емпатію до людей, які є жертвами виявів расизму; розвивати вміння аудіювання.

Опора: фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*.

Інструкція: Watch two episodes from the film *Bend it like Beckham*. **1)** [00:43:03-00:44:56] (Jess's coach comes to her place to have a talk with her parents. He wants her to continue playing but Mr. Bhamra is against it); **2)** [01:38:29-01:39:35] (Jess tells her family she wants to play football professionally in the USA. Her relatives are shocked but her father's attitude to Jess's leaving has changed). Fill in the table in your Sociocultural Log.

I. Mr. Bhamra experienced racism.	
--	--

1.What did Mr. Bhamra do when he was a teenager in Nairobi? 2.What was the reason Mr. Bhamra didn't play in any of the English teams? 3.How did he call the English? 4.Why was Mr. Bhamra against Jess playing football?	
II. Mr. Bhamra's decisions.	
What did Mr. Bhamra do to overcome the obstacles?	
III. Pieces of advice to his daughter.	
What did he expect from Jess first? What did he expect from Jess later?	

Тип: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, з опорою на фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*, усно-письмова, виконують під час САР. *Вид:* заповнення таблиці. *Спосіб виконання:* у парах із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Приклад 6 (підгрупа 2.2)

Мета: розвивати вміння розпізнавати реалії у фільмі та семантизувати їхні значення.

Інструкція: You are going to watch an episode from the film *Notting Hill* [00:02:06-00:04:51]. Be ready to say if you were right while explaining the meaning of the words (*Notting Hill, Portobello Road, Notting Hill Gate, Notting Hill Carnival*). What places haven't been mentioned in the episode? What do you know about them?

Тип: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, з опорою на фрагмент АХФ *Notting Hill*, усна, виконують під час САР. *Вид:* перегляд фрагменту АХФ; відповіді на запитання. *Спосіб виконання:* у парах із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Приклад 7 (підгрупа 2.3)

Мета: наочно побачити та ідентифікувати вияви СК поведінки героїв фільму.

Опора: фрагменти АХФ *Notting Hill*.

Інструкція: Watch the episodes from the film *Notting Hill* 1. [00:07:07-00:09:04]; 2. [00:13:02-00:15:56]; 3. [01:50:44-01:51:39] and say which of the following is displayed (British humour, reserve, politeness). Give your reasons.

Тип: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, з опорою на фрагменти АХФ, виконують під час САР. *Вид:* перегляд фрагментів АХФ; вибір правильної відповіді на основі побаченого. *Спосіб виконання:* колективний із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* фронтальний, із боку викладача.

Приклад 8 (підгрупа 2.4)

Мета: стимулювати студентів свідомо аналізувати зміст АХФ щодо наявності в ньому стереотипів; усвідомити, що стереотипне сприймання однієї нації іншою може бути навіть тоді, коли люди живуть в одній країні.

Інструкція 1: Watch some episodes from the film *Bend it like Beckham*. What stereotypes are shown in each of them? What makes you think so? Do the same stereotypes exist in your native countries? 1. [00:37:16-00:38:40]; 2. [00:53:04-00:54:18]; 3. [00:57:14-01:00:42]; 4. [01:00:43-01:02:45].

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, з опорою на фрагменти АХФ *Bend it like Beckham*, виконують під час САР. *Вид:* перегляд відеофрагментів, відповіді на запитання викладача щодо реалізації СК понять у контексті АХФ. *Спосіб виконання:* колективний перегляд фрагментів АХФ із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Інструкція 2: Watch the episodes from the film *Bend it like Beckham* once more. Answer the questions below.

Episode 1. How is Indian culture viewed by Jule's mother? Be ready to comment on the words of hers:

«*Jess, I hope you can teach my daughter a bit about your culture, including respect for elders and the like, eh?*»

«*Well, Jess... You're a lucky girl aren't you? I expect your parents are fixing you up with a handsome young doctor soon aren't they?*»

Episode 2. How are the British viewed by the Indians? Comment on Pinky's words:

«*Yeah well, they all look the bloody same to them, innit?*»

Можливі відповіді: індійські шлюби завжди за домовленістю, наречені не мають права обирати собі чоловіка чи дружину; більшість чоловіків в Індії – лікарі; усі люди в Індії мають однакову систему цінностей і завжди ставляться з повагою до старших; усі, хто живе у Великобританії, – англійці.

Але, як доводить приклад Пінкі та її обранця, шлюби, побудовані на любові, цілком можливі. Представники індійської культури, живучи у Великобританії, також можуть мати неправильні уявлення про людей, у країні яких вони проживають.

Episode 3. How is the problem of homosexuality viewed by Jule's mother?

Episode 4. How is the problem of homosexuality viewed by Jess? Comment on Jess' words: «*But you are an Indian*».

Можливі відповіді: в індійській культурі не сприймають стосунки між людьми однієї статі, а, навпаки, засуджують їх.

Tun: культурологічно спрямована, комунікативна, з опорою на фрагменти АХФ *Bend it like Beckham*, виконують під час САР. *Вид:* перегляд відеофрагментів, відповіді на запитання викладача щодо реалізації СК понять у контексті АХФ. *Спосіб виконання:* колективний перегляд фрагментів АХФ із подальшим обговоренням у групі. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Післяпереглядів вправи / завдання

Інструкція 3: Consider the questions below and be ready to discuss them:

1. Do Ukrainians treat ethnic minorities stereotypically? Give your examples to support your ideas.

2. How would your parents behave if they were in Mrs. Paxton's place? Why?

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, із соціокультурною рефлексією, усна, виконують під час САР. *Вид:* відповіді на запитання. *Спосіб виконання:* фронтально. *Контроль:* поточний, усний, із боку викладача.

Приклад 9 (підгрупа 2.5)

Мета: розвивати вміння імітувати вербальні й невербальні засоби спілкування персонажів фільму для їх засвоєння.

Інструкція: You're one of the film characters (*студенти по чергово витягують картки з іменами персонажів*). Play the part of your character in the following situations (*ситуації, описані на картці, також обирають по чергово*). Mirror your character's behavior, manner of speech, lexicon and possibly accent, mimics and body language to let your group-mates guess who you are portraying.

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, усна, із рольовим компонентом, виконують під час САР. *Вид:* рольова гра. *Спосіб виконання:* у парах. *Контроль:* контроль із боку викладача під час САР.

Приклад 10 (підгрупа 3.1)

Мета: поглибити знання про умови проживання представників англomовної та іншої культурних спільнот; розвивати вміння аудіювання.

Інструкція 1: Watch the episodes from the film *Bend it like Beckham* which tell us about the dwellings of two families. Describe the living conditions of both families. Fill in the table in your Sociocultural Log.

	<p>Living conditions of Jule's family</p>
	<p>Living conditions of Jess' family</p>

Answer the following questions: 1. What dwellings do the British live in? 2. What are the most typical ones? 3. Do the living conditions of the native Britons differ from those of non-native Britons?

Tip: культурологічно спрямована, комунікативна, з опорою на фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*, усно-письмова, виконують під час ССР. *Спосіб виконання:* індивідуальний. *Контроль:* варіант А: вибіркового контроль із боку викладача під час САР; варіант Б: взаємоконтроль під час САР.


Інструкція 2: Watch the episode you like once more. This time listen attentively to the characters' accent and try to imitate the speakers' accent while retelling the episode's content.



Tip: культурологічно спрямована, умовно-комунікативна, з опорою на фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*, усна, виконують під час ССР. *Спосіб виконання:* індивідуальний. *Контроль:* варіант А: вибіркового контроль із боку викладача під час САР; варіант Б: взаємоконтроль під час САР.

Приклад 11 (група 3.2)

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість і вміння коректно інтерпретувати поведінку британців.

Інструкція: Watch the following episodes from *Notting Hill* and put down what you consider to be inappropriate in those situations. Give your reasons entering them in your Sociocultural Log.

<p>1. [00:24:45-00:26:00] View and describe:</p> 	<p>What? Why?</p> <p>Topic: Question: Response: Comment:</p>
<p>2. [01:43:10-01:44:11] View and describe:</p>	<p>What? Why?</p> <p>Topic: Question: Response:</p>

	Comment:
<p>3. [01:50:45-01:51:40] View and describe:</p> 	What? Why? Topic: Question: Response: Comment:

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, із соціокультурною рефлексією, з опорою на фрагмент АХФ, письмова, виконують під час ССР.


Вид: відповіді на запитання на основі переглянутих фрагментів АХФ.

Спосіб виконання: індивідуально. *Контроль:* варіант А: самоконтроль під час ССР і взаємоконтроль під час САР, варіант Б: вибірковий контроль із боку викладача після самоконтролю під час ССР.

Приклад 12 (підгрупа 3.3)

Мета: письмово викласти власні ставлення до побаченого у фрагменті АХФ.

Інструкція: The scene (from the film) that you've viewed yields food for thought, doesn't it? Now that you're planning your stay in Britain and need to be prepared for life among the Brits, take down what in the film struck you as interesting, surprising, unusual, confusing, different from your culture. Make use of the grid in Sociocultural Log.

	
I find it interesting that ...	
I find it surprising that ...	
I find it unusual that ...	
I find it confusing that ...	
Some things are different in my culture such as ... because	

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, із соціокультурною рефлексією, з опорою на фрагмент АХФ, письмова, виконують під час ССР.

Вид: письмове викладення власних ставлень до побаченого у фрагменті АХФ у «Журналі СКС». *Спосіб виконання:* індивідуально. *Контроль:* варіант А: самоконтроль під час ССР і взаємоконтроль під час САР, варіант Б: вибірковий контроль із боку викладача після самоконтролю під час ССР.

Приклад 13 (підгрупа 3.4)

Мета: поглиблення знань топонімів та етнографічних реалій завдяки самостійному пошуку інформації.

Інструкція: Search the Internet and find out more information about the following: Notting Hill; Portobello Road; Notting Hill Gate; Notting Hill Carnival. Fill in the following table in Sociocultural Log.

I know that	
<p>Notting Hill</p> 	
<p>Notting Hill Gate</p> 	
<p>Portobello Road</p> 	
<p>Notting Hill Carnival</p> 	

Тип: культурологічно спрямована, письмова, виконують під час ССР.

Вид: заповнення таблиці інформацією, знайденою самостійно.

Спосіб виконання: індивідуально. *Контроль:* варіант А: вибірковий контроль із боку викладача після самоконтролю під час ССР, варіант Б: самоконтроль під час ССР та взаємоконтроль під час САР.

Приклад 14 (підгрупа 3.5)

Мета: за допомогою драматизації перевірити розуміння того, як сприймають труднощі, що постають перед етнічними меншинами, представники різних етнічних меншин у різних культурах.

Інструкція: Act out a conversation between the representatives of ethnic minorities from Ukraine and Great Britain. Share the obstacles if any you need to overcome living in foreign countries.

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, усна, із рольовим компонентом, виконують під час ССР. *Вид:* драматизація. *Спосіб виконання:* у парах. *Контроль:* варіант А: самоконтроль під час ССР і взаємоконтроль під час САР, варіант Б: вибірковий контроль із боку викладача під час САР.

Приклад 15 (підгрупа 4.1)

Мета: узагальнити самостійно знайдену СК інформацію та обґрунтувати її цінність для створення кінцевого продукту проекту в проектних групах.

Інструкція 1: Tell your project partners what you've learnt about the ways to discuss burning social issues (jobs, unemployment, disabilities, ethnic minorities etc.) in the company of Britons. Use your Sociocultural Log.


Інструкція 2: Discuss which aspects of the issues and in which way they should be reflected in your video film. Use your Sociocultural Log.

Приклад 16 (підгрупа 4.2)

Мета: переосмислити всю отриману СК інформацію та закріпити розвинені СК уміння.

Інструкція: Watch the film *Bend it like Beckham* once more. Analyze it as a source of enriching your sociocultural knowledge, skills and attitudes. First, read through the questions in the grid and tick as appropriate. Then arrange

your ideas as an opinion essay supplying evidence – examples and quotes from the film. Enter your ideas in your Sociocultural Log.

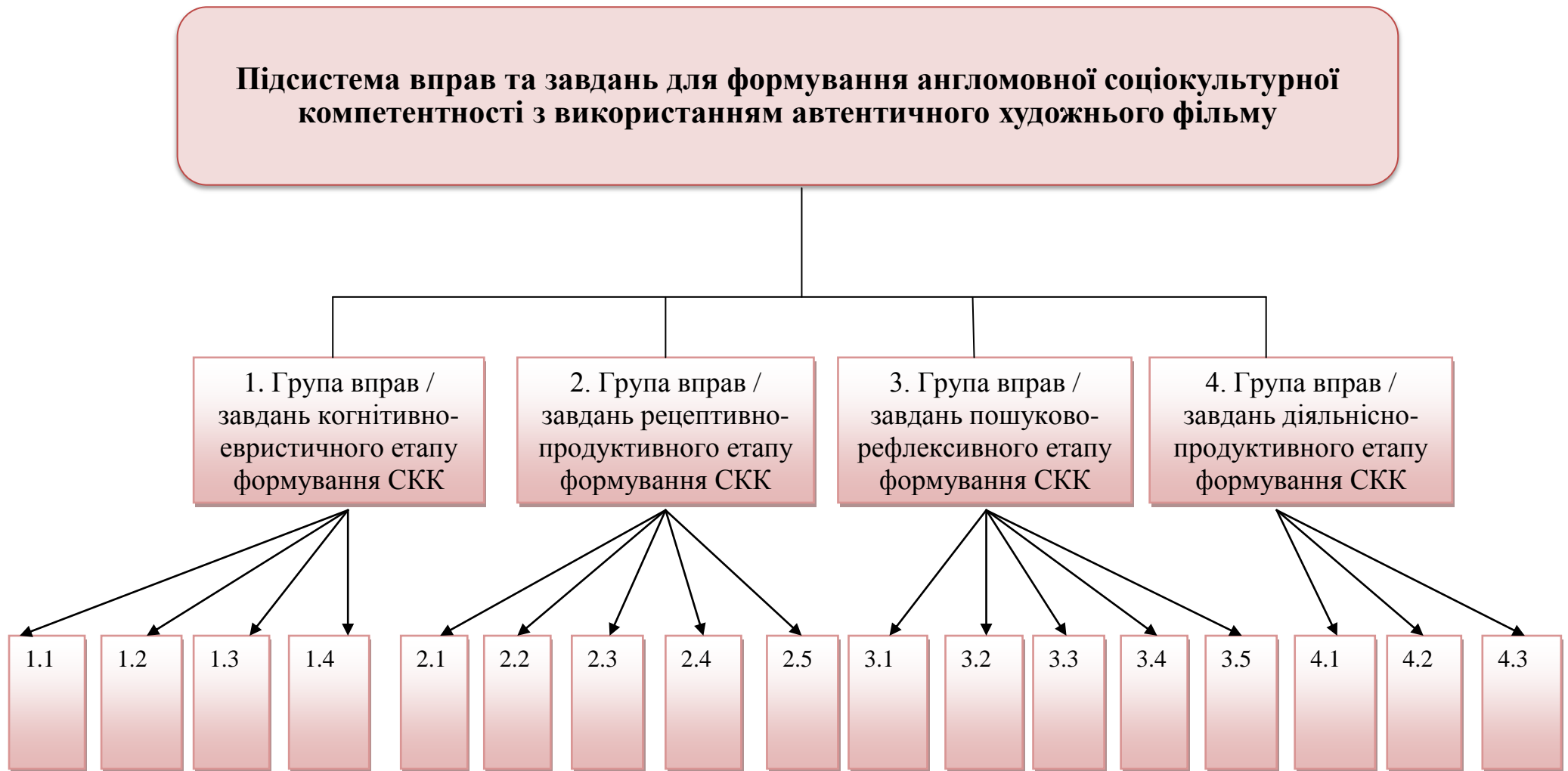
	Name: _____ Surname: _____ Group: _____				
	Strongly disagree	Slightly disagree	Undecided	Strongly agree	Strongly agree
The film is well worth seeing.					
The film helped me to understand the British and Americans better.					
I've understood the message of the film.					
While watching the film I can rate my emotions as positive.					
Some episodes struck me as odd because the Ukrainians behave differently in such situations.					
Some characters are portrayed as stereotypes and have nothing to do with real life.					
The film helped me to reconsider my attitude to some problems.					

Тип: культурологічно спрямована, комунікативна, письмова, виконують під час ССР. *Вид:* заповнення таблиці; написання есе.

Спосіб виконання: індивідуально. *Контроль:* частковий контроль із боку викладача під час САР / самоконтроль або взаємоконтроль із боку учасників проектної групи.

Отже, формування СКК із використанням АХФ у межах навчального проекту відбувається на основі розробленої підсистеми вправ / завдань, що складається з чотирьох груп відповідно до виокремлених етапів формування СКК. Розроблена підсистема вправ / завдань співвідноситься з етапами виконання навчального проекту та реалізується у двох комплексах вправ / завдань. Комплекси вправ / завдань, до яких входять подані приклади, представлено в Додатках Д, Е.

Схема 2.2



2.4. Модель навчального процесу з використанням розробленої підсистеми вправ та завдань

Ефективність обґрунтованої в попередньому підрозділі підсистеми вправ / завдань залежатиме від моделі організації навчального процесу, що являє собою індивідуальну інтерпретацію на заняттях методу навчання з урахуванням конкретних цілей та умов роботи [70, с. 145–146].

До моделі організації навчального процесу для формування англійської СКК входять такі компоненти: мета навчання; об'єкт навчання; суб'єкти навчання; зміст навчання; методи та способи навчання; форми організації навчання; засоби навчання; форми контролю навчальної діяльності студентів під час САР і ССР; очікуваний результат.

Метою навчання є формування СКК у сукупності всіх її складників (когнітивного, поведінкового та афективно-аксіологічного).

Об'єкт навчання становлять СК поняття й поняття МК комунікації, що представлені у фрагментах фільмів «*Notting Hill*» та «*Bend it like Beckham*».

Суб'єктами навчання є студенти другого курсу вищих навчальних закладів, що навчаються за спеціальністю 6.020303 – Філологія. Мова і література (англійська) та опановують англійську мову як першу іноземну.

Зміст навчання: знання, уміння та ставлення, що представляють зміст англійської СКК (п. 1.1).

Методи навчання: метод вправляння, метод проектів.

Форми організації навчання: практичні заняття.

Засоби навчання: АХФ «*Notting Hill*» та «*Bend it like Beckham*»; навчально-методичний посібник «*British Culture in Films*» (автор Ю. Трикашна) [119], що містить комплекси вправ / завдань для формування СКК та необхідні вербальні матеріали (тексти невеликого обсягу, рецензії на фільми тощо); інтернет-ресурси.

Форми контролю: поточний (підсумковий), усний / письмовий, індивідуальний, контроль із боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль.

Перш ніж розподілити кількість годин, заплановану для формування СКК, необхідно зазначити, що способом організації навчальної діяльності з формування СКК за допомогою АХФ обраний навчальний проект. Побудова моделі залежатиме передовсім від етапів роботи над проектом. Розподіл етапів проекту на організаційно-мотиваційний, основний і завершально-підсумковий (див. п. 2.2) становить основу розробленої моделі. Уважаємо доцільним схарактеризувати кожен з етапів проекту, спрямованого на формування СКК.

Мета *організаційно-мотиваційного* етапу полягає в ознайомленні студентів із цілями та змістом майбутніх навчальних проектів. Необхідно продемонструвати готовий проект як зразок; організувати робочі групи, розподілити ролі кожного члена групи; обрати вид кінцевого продукту й визначити дату його демонстрації; ознайомити студентів із критеріями оцінювання проекту та самооцінювання власної діяльності.

Для ефективності формування СКК і якості виконання проектів запропоновано вести «Журнал СКС», де зберігається вся інформація, що полегшить підготовку кінцевого продукту (див. п. 3.1). На цьому етапі варто продемонструвати «Журнал СКС» та дії з ним. На організаційно-мотиваційному етапі передбачено одне аудиторне заняття.

Робота над проектом на *основному* етапі прогнозує виконання розробленої підсистеми вправ / завдань на САР і ССР, що має циклічний характер. Кожен цикл / заняття (усього 16 циклів / занять) складається з допереглядового, переглядового й післяпереглядового етапів роботи з АХФ протягом САР і ССР. Студенти переглядають два АХФ, працюють із фрагментами АХФ та додатковими джерелами СК інформації, до яких належать тексти, статті, інтернет-ресурси, малюнки тощо, організують пошук необхідної інформації для проекту, фіксують власні спостереження в «Журналі СКС», де аналізують і синтезують СК інформацію. У разі появи труднощів у роботі викладач виконує функцію консультанта, даючи поради з приводу покращення якості роботи.

На завершально-підсумковому етапі студенти повинні презентувати й оцінити кінцевий продукт навчальної діяльності. Оскільки серед варіантів кінцевих продуктів обрано відеопрезентацію, вважаємо за необхідне презентувати проекти в технічно облаштованій аудиторії, щоб студенти малих груп мали змогу переглянути фільми, поділитися враженнями про створені роботи. Для завершально-підсумкового етапу заплановане одне аудиторне заняття.

Базою для експериментального навчання став Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Відповідно до розподілу годин у другому семестрі за робочою програмою навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова, 2-й рік навчання)» факультету іноземних мов цього університету, навчальне навантаження на початок проведення експерименту становило 136 годин аудиторної роботи (АР) і 102 години позааудиторної роботи (ПР).

Протягом другого року навчання в мовному ВНЗ програмою передбачене опанування семи тематичних модулів [83], відповідно до яких курс практики мови поділений на сім змістових модулів. Кількість годин, запланованих для оволодіння певної теми, у кожному модулі є різною, що пов'язане з неоднаковим обсягом навчального матеріалу. Розподіл годин за модулями в II семестрі на другому курсі представлено в таблиці 2.6.

У процесі формування СКК оволодіння цільовими знаннями й уміннями відбувається на основі рецепції фрагментів АХФ, після чого студенти продукують усні висловлювання, у межах яких аналізують і коментують СК явища й ситуації, виражають своє ставлення до них. Окрім усного обговорення, студенти читають вербальні опори та фіксують власні спостереження в «Журналі СКС» письмово, а кінцевим результатом проектної діяльності є усномовленневий продукт. Отже, у навчальному процесі поєднані всі види мовленнєвої діяльності, провідну роль серед яких відіграє усне мовлення.

Розподіл навчальних годин на II курсі

II семестр

Модуль №	Аудиторна робота (годин)	Позааудиторна робота (годин)
1	Загальна кількість годин – 46: практичні заняття – 44, модульна контрольна робота (МКР) – 2.	36 год.
2	Загальна кількість годин – 42: практичні заняття – 40, модульна контрольна робота (МКР) – 2.	33 год.
3	Загальна кількість годин – 42: практичні заняття – 40, модульна контрольна робота (МКР) – 2.	33 год.
Усього	136 год.	102 год.

Для роботи над навчальним проектом заплановано три модулі, протягом яких у межах розробленої підсистеми вправ / завдань запропоновано перегляд двох АХФ і роботу з їхніми фрагментами на САР та ССР. Варто зазначити, що АХФ можуть стосуватися теми, яку вивчають, лише частково, а робота над одним АХФ не обов'язково повинна завершитися наприкінці опанування певної теми. Необхідно звернути увагу, що кінцевий продукт навчального проекту потребує не лише демонстрації СК знань, умінь і ставлень, але й вияву творчих здібностей у процесі знімання відеофільму та монтажу, що має позначитися на кількості годин, відведених на самостійну роботу. Отже, для реалізації авторської методики необхідно 40 ауд. год. та 46 год. с/р.

Виконання розроблених вправ / завдань потребуватиме 2 академічних годин кожного третього заняття (див. рис. 2.1). Як бачимо, перевірі вхідного

рівня сформованості СКК присвячене одне заняття першого модуля перед початком роботи з АХФ для формування СКК. На наступному занятті, що становить організаційно-мотиваційний етап роботи над навчальним проектом, викладач ознайомлює студентів із цілями та змістом їхньої навчальної діяльності. Перегляд першого АХФ і виконання вправ / завдань відбувається протягом шести занять першого модуля та двох занять другого. Роботі з другим АХФ присвячено п'ять занять другого модуля та три заняття третього, що в сумі становить шістнадцять занять основного етапу. Після виконання підсистеми вправ / завдань і підготовки кінцевих продуктів навчального проекту студенти презентують та обговорюють продукти своєї діяльності, чому присвячене одне заняття завершально-підсумкового етапу навчального проекту. Для перевірки вихідного рівня сформованості СКК заплановано 2 академічні години третього модуля.

Модуль 1				Модуль 2				Модуль 3			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8
9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16
17	18	19	20	17	18	19	20	17	18	19	20
21	22	23	24	21	22			21	22		

Умовні позначення:

1, 2,3...	Номери практичних занять.
	Вхідний зріз.
	Вступне заняття.
	Заняття, присвячені формуванню СКК. Комплекс 1 АХФ 1.
	Заняття, присвячені формуванню СКК. Комплекс 2 АХФ 2.
	Презентація та обговорення проектів.
	Вихідний зріз.

Рис. 2.1. Розподіл годин на формування СКК

Формування СКК із використанням АХФ, що відбувається протягом трьох модулів другого семестру, передбачає 40 аудиторних год., а самостійна робота – 46 год. З огляду на це вони розподілені за модулями.

Модуль 1: АР (вихідний зріз – 2 год., вступне заняття – 2 год.; виконання вправ / завдань на основі АХФ 1 протягом шести занять – 12 год.) – 16 год. СР (виконання вправ / завдань та робота над проектом на ССР) – 12 год.

Модуль 2: АР (виконання вправ / завдань на основі АХФ 1 та АХФ 2 протягом семи занять – 14 год.) – 14 год. СР (виконання вправ / завдань та робота над проектом на ССР) – 14 год.

Модуль 3: АР (виконання вправ / завдань на основі АХФ 2 протягом трьох занять – 6 год.; демонстрація та обговорення проектів – 2 год.; вихідний зріз – 2 год.) – 10 год. СР (виконання вправ / завдань та робота над проектом на ССР) – 20 год. У третьому модулі частка самостійної роботи збільшується, що пов'язане з технічною підготовкою продукту, а саме: підготовка необхідних матеріалів, відеознімання, озвучення, монтаж тощо.

У ході побудови моделі організації навчального процесу студентів-філологів розроблено два її варіанти: варіант А і Б. Зазначені варіанти створеної моделі відрізняються характером управління за виконанням окремих груп вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі формування СКК під час ССР студентів.

Згідно з *варіантом А*, керування за виконанням вправ / завдань груп 3.1 (для вдосконалення вмінь аудіювання під час самостійного перегляду фрагментів АХФ), 3.3 (для розвитку вмінь письмово викладати власні СК спостереження) і 3.4 (для розвитку вмінь самостійного пошуку та фіксації СК інформації, необхідної для виконання проекту) є частковим із боку викладача. Виконання вправ / завдань груп 3.2 і 3.5, які мають на меті розвиток умінь самостійної інтерпретації СК інформації у фрагментах АХФ і розвиток вмінь висловлювати власні ставлення до ІК у підготовленому усному мовленні, відбувається завдяки самоконтролю та взаємоконтролю з боку інших учасників проектних груп. *Варіант Б* передбачає частковий контроль із боку викладача за виконанням вправ / завдань, що входять до груп 3.2, 3.3 та 3.5. Контроль вправ / завдань груп 3.1 і 3.4 запропоновано проводити за допомогою самоконтролю та взаємоконтролю з боку інших

учасників проектної групи. У таблиці 2.7 представлено поліциклічну модель формування СКК майбутніх філологів за двома варіантами.

Таблиця 2.7

**Поліциклічна модель формування
англомовної соціокультурної компетентності за двома варіантами**

Етап проекту	Модуль		Когнітивно-евристичний етап	Рецептивно-продуктивний етап	Пошуково-рефлексивний етап		Діяльнісно-продуктивний етап	
Організаційно-мотиваційний		1 зан.	<i>Вступне заняття</i>					
Основний	М 1	АХФ 1 8 циклів / занять	САР/ССР	САР	Завдання / вправи комплексів		САР/ССР	
					Варіант А	Варіант Б		
					Контроль			
	М 2				частковий із боку викладача	самоконтроль, взаємоконтроль		частковий із боку викладача
		АХФ 2 8 циклів / занять			3.1.	3.2.	3.2.	3.1
					3.3.	3.5	3.3.	3.4
					3.4.		3.5.	
	М 3				ССР			
Завершально-підсумковий		1 зан.	Презентація проектів					

Отже, розроблена модель складається з 16 занять у межах основного етапу та двох занять організаційно-мотиваційного й завершально-підсумкового етапів навчального проекту. Кожне заняття своєю чергою охоплює три етапи роботи з відео: допереглядний, переглядовий і післяпереглядний. Формування СКК забезпечується виконанням 4 груп

вправ / завдань, що входять до складу розробленої підсистеми відповідно до етапів формування СКК, а саме: 1) групи вправ / завдань когнітивно-евристичного етапу; 2) групи вправ / завдань рецептивно-продуктивного етапу; 3) групи вправ / завдань пошуково-рефлексивного етапу; 4) групи вправ / завдань діяльнісно-продуктивного етапу. Відмінністю двох варіантів методики є ступінь керування за виконанням вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі формування СКК.

У ході розроблення моделі формування СКК узято до уваги кількість годин, запланованих для вивчення англійської мови як першої спеціальності на факультеті іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. У разі зміни обсягу навчальних годин для опанування ІМ модель навчального процесу можна адаптувати відповідно до нового навантаження.

Отже, розроблена підсистема вправ / завдань для формування СКК майбутніх філологів із використанням АХФ у межах навчального проекту, створена й описана на її основі модель організації навчання з формування СКК потребують експериментальної перевірки їхньої ефективності. З'ясуванню цього питання присвячено наступний розділ дослідження.

Висновки до розділу 2

1. У розділі «Методика формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму» схарактеризовано мету, зміст, методи-способи навчання, принципи й засоби навчання, принципи організації проектної діяльності та спосіб організації формування СКК, що становить методичну систему формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів.

2. Обґрунтовано критерії відбору АХФ для формування СКК студентів ІІ курсу мовного ВНЗ. Із цією метою виокремлено дві групи критеріїв.

I група – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору: 1) врахування соціокультурного потенціалу АХФ; 2) критерій естетичної цінності АХФ; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу АХФ на глядача; 4) критерій жанрової належності АХФ. II група – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівневі володіння ІМ, що регламентовані в програмі; 2) критерій врахування мотиваційного потенціалу; 3) критерій новизни та інформаційної цінності.

3. У розділі 2 представлено й обґрунтовано підсистему вправ / завдань для формування СКК із використанням АХФ у межах навчального проекту. Розроблена підсистема складається з чотирьох груп вправ / завдань відповідно до етапів формування СКК, а саме: 1) групи вправ когнітивно-евристичного етапу; 2) групи вправ / завдань рецептивно-продуктивного етапу; 3) групи вправ / завдань пошуково-рефлексивного етапу; 4) групи вправ / завдань діяльнісно-продуктивного етапу. Зазначені групи вправ / завдань виконують з урахуванням етапів роботи з АХФ – допереглядного, переглядового й післяпереглядного протягом САР і ССР. Представлено характеристику та цілі кожного з етапів проекту, подано приклади вправ / завдань для кожного етапу формування СКК.

4. На основі запропонованої підсистеми вправ / завдань розроблено модель організації процесу навчання з метою формування СКК майбутніх філологів із використанням АХФ у межах навчального проекту з урахуванням вимог кредитно-модульної системи, що реалізують у трьох навчальних модулях.

Основні положення цього розділу представлено в публікаціях автора [109; 110; 117; 118].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ

Розроблена методика формування СКК із використанням АХФ, описана у двох попередніх розділах, потребує експериментальної перевірки з урахуванням основних вимог до організації й проведення методичного експерименту.

Під методичним експериментом, відповідно до міркувань П. Б. Гурвича, розуміємо організовану для розв'язання методичної проблеми спільну діяльність учасників експерименту й експериментатора. Органічними ознаками такої діяльності є:

- 1) точна обмеженість у часі;
- 2) наявність попередньо сформульованих гіпотез;
- 3) план та організація структури згідно з окресленими гіпотезами;
- 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу досліджуваного чинника;

5) вимірювання вихідного й заключного стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми й цілям експерименту [24, с. 39–40].

Аналіз літератури з методики проведення експериментального дослідження дав змогу диференціювати основні фази експерименту, а саме: підготовку до експерименту, експериментальне навчання й констатацію, інтерпретацію результатів експерименту [24; 92; 126; 127], що схарактеризовані нижче.

3.1. Підготовка до експерименту. Розроблення інструментів оцінювання компонентів англomовної соціокультурної компетентності

На етапі підготовки до експерименту основна мета полягала в розробленні гіпотези. Базою для цього послуговували викладені у двох перших розділах дослідження теоретичні положення стосовно формування СКК у майбутніх філологів із використанням АХФ. У методиці навчання ІМ диференційовано три етапи розвитку гіпотези, а саме: 1) зародження гіпотези; 2) формулювання основного положення гіпотези; 3) перевірка гіпотези на основі зіставлення з даними експерименту та спостереження [12, с. 38–39], які взято до уваги під час розроблення гіпотези нашого дослідження й конкретизовано нижче.

На етапі *зародження гіпотези* зосереджено увагу на вивченні досвіду колег із приводу використання АХФ на заняттях із практики мовлення, особистого досвіду студентів у використанні АХФ для вивчення культури країни, мову якої опановують.

Результати анкетування другокурсників і викладачів ВНЗ (див. Додатки Б, Г) засвідчують, що АХФ у навчальному процесі використовують переважно на заняттях із практики мовлення для навчання говоріння й аудіювання; робота з оволодіння ІК обмежена зняттям труднощів, пов'язаних зі сприйняттям СК явищ (реалій, лексики, мовленнєвої та немовленнєвої поведінки), обговоренням певних ситуацій із відеоматеріалу. АХФ стали гармонійною частиною навчання вже протягом тривалого часу, їх використовують не тільки в аудиторії, а й на засіданнях відеоклубу. Щодо роботи відеоклубу, то його основні цілі полягають у розвитку вмінь аудіювання й говоріння, розширенні кругозору студентів і поглибленні знань про ІК. Зауважимо, що СК потенціал АХФ застосовують не повною мірою, оскільки поза увагою перебуває вивчення й коректна інтерпретація вербальної та невербальної поведінки представників іншокультурної спільноти, порівняння ІК із рідною, формування СК усвідомленості. Зразки проаналізованих анкет та аналіз їхніх результатів представлено в Додатках А, Б, В, Г.

З одного боку, АХФ як вид відеофонограми – визнаний засіб формування МКК учнів і студентів (див. п. 1.2), однак, з іншого, є підстави вважати, що СК потенціал АХФ на заняттях з ІМ використовують не повною мірою. Очевидно, такий стан речей залежить від певних причин, пов'язаних передусім з організацією навчального процесу в сучасних ВНЗ. По-перше, скорочення аудиторних годин і зростання ваги самостійної роботи змушують викладачів більш раціонально використовувати навчальний час. З огляду на це в аудиторії більша увага зосереджена на тих видах мовленнєвої діяльності, які складніше опанувати самостійно (наприклад, усне мовлення). По-друге, тривалість сучасних фільмів суттєво перевищує тривалість одного аудиторного заняття. Якщо викладач знаходить можливість виділити для їх перегляду аудиторний час, то він повинен знову ж таки ретельно виважити, що є метою роботи з АХФ і скільки часу потрібно для цього. З огляду на названі причини, констатуємо, що використання АХФ як джерела розвитку СКК на практиці посідає другорядну позицію. Зазначена суперечність між вагомністю формування СКК за допомогою АХФ й обмеженістю в аудиторному часі дає змогу висловити припущення, що можливість досягти високих результатів у формуванні СКК майбутніх філологів за допомогою АХФ існує за таких умов:

1) АХФ повинні бути інтегровані в навчальний процес із вивчення ІМ та ІК, їх потрібно використовувати як в аудиторії, так і в самостійній роботі студентів;

2) АХФ та їхні певні фрагменти повинні бути відібрані на основі науково обґрунтованих критеріїв, зокрема, наочно демонструвати вербальну й невербальну поведінку носіїв мови в різних СК ситуаціях, що дасть студентам змогу пізнати себе, свою мову й культуру через порівняння з іншою мовою та культурою;

3) формування СКК за допомогою АХФ та їхніх фрагментів можливе на основі спеціально розробленої підсистеми вправ / завдань.

Виклад матеріалу вможливилює *формулювання основного положення гіпотези*. Перед початком експериментального дослідження запропоновано таку робочу гіпотезу: формування СКК у майбутніх філологів із використанням АХФ буде ефективним за умови організації цього процесу у вигляді навчального проекту, кінцевим продуктом якого є презентація СК знань і вмінь у створеному студентами відеофільмі.

Сформульовану гіпотезу перевірено в ході *основного природного експерименту*, що проведений у лютому – червні 2012 – 2013 навчального року в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. В експерименті взяли участь 40 студентів II курсу факультету іноземних мов: підгрупа 21 / 1 – 10 студентів (ЕГ-1), підгрупа 21 / 2 – 11 студентів (ЕГ-2), 22 / 1 – 10 студентів (ЕГ-3), підгрупа 22 / 2 – 9 студентів (ЕГ-4).

Мета експериментального дослідження: перевірити ефективність двох варіантів методики формування СКК із використанням АХФ.

У ході розроблення двох варіантів методики передбачено з'ясування того, наскільки впливає на формування СКК майбутніх філологів різний ступінь керування або контролю за виконанням різних груп вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі (див. п. 2.2). Цей етап має вагомим значення для формування компонента «ставлення» аналізованої СКК, спрямовує студентів на активну роботу із «Журналом СКС». Так, згідно з варіантом А (в ЕГ-1 та ЕГ-2) виконання груп вправ / завдань груп 3.1, 3.3 і 3.4 зазнає часткового керування з боку викладача, тобто вибіркового контролю під час САР, а вправи / завдання груп 3.2 та 3.5 – мінімального керування, або реалізації студентами самоконтролю та взаємоконтролю. Згідно з варіантом Б (в ЕГ-3 та ЕГ-4) із частковим керуванням із боку викладача, виконують вправи / завдання, що входять до груп 3.2, 3.3 і 3.5, у той час, коли виконання груп вправ 3.1 та 3.4 відбувається з мінімальним керуванням із боку викладача, тобто в ході само- та взаємоконтролю. Варіанти методики представлено в Таблиці 3.1.

Два варіанти розробленої методики формування в майбутніх філологів англомовної соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму

Варіант А	Група вправ / завдань	Варіант Б
Вибірковий контроль із боку викладача під час САР.	3.1	Взаємоконтроль під час САР.
Самоконтроль під час ССР та взаємоконтроль під час САР.	3.2	Вибірковий контроль із боку викладача після самоконтролю під час ССР.
Перевірка викладачем наявності запису в «Журналі СКС».	3.3	Перевірка викладачем змісту запису в «Журналі СКС».
Вибірковий контроль із боку викладача після самоконтролю під час ССР.	3.4	Самоконтроль під час ССР та взаємоконтроль під час САР».
Самоконтроль під час ССР та взаємоконтроль під час САР.	3.5	Вибірковий контроль із боку викладача під час ССР.

На основі окресленої мети експерименту та за кількістю варіантів розв'язання проблеми обрано природний вертикально-горизонтальний експеримент. Його *вертикальний характер* дає змогу зробити висновок про загальну ефективність авторської методики формування СКК на матеріалі АХФ, тобто зіставити рівні набутих СК знань, розвинених СК умінь і ставлень до ІК до експериментального навчання та після нього. *Горизонтальний* характер експерименту був спрямований на з'ясування ефективності двох варіантів методики в процесі їх порівняння. *Варійованою*

умовою послугував ступінь керування виконанням вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі формування СКК.

Неварійованими умовами експерименту в межах дослідження були: тривалість експериментального навчання; експериментатор; склад груп; послідовність роботи з навчальними матеріалами; використання однакових фрагментів АХФ; сумарна кількість аудиторних і позааудиторних годин на опрацювання розроблених комплексів вправ / завдань; зміст передекспериментального й післяекспериментального зрізів.

Згідно з метою дослідження, сформульовано такі **завдання** експерименту:

- 1) підготувати матеріали для перевірки вхідного рівня сформованості СКК студентів;
- 2) провести передекспериментальний зріз для визначення вхідного рівня сформованості СКК;
- 3) виокремити критерії оцінювання рівня сформованості СКК студентів;
- 4) провести експериментальне навчання на основі розроблених комплексів вправ для обрання оптимального варіанта методики формування СКК із використанням АХФ;
- 5) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості СКК;
- 6) інтерпретувати результати експериментального навчання та порівняти ефективність двох варіантів розробленої методики для формування СКК.

Проведення експерименту охоплювало три етапи: 1) *передекспериментальний зріз* для визначення вхідного рівня сформованості СКК студентів; 2) *експериментальне навчання* з використанням запропонованої методики формування СКК; 3) *післяекспериментальний зріз* для визначення вихідного рівня сформованості СКК.

Структуру експериментального навчання представлено в таблиці 3.2.

Структура проведення експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час і термін проведення	Кількість годин / кількість занять	Кількість груп / учасників	Завдання етапу
1.	Передекспериментальний зріз	11.02.2013	2 години	4 групи 40 студентів	Визначення вхідного рівня сформованості СКК
2.	Експериментальне навчання	13.02 – 22.05.2013	18 занять (див. під- розд.2.4)	4 групи 40 студентів	Перевірка ефективності розробленої методики
3.	Післяекспериментальний зріз	30.05.2013	2 години	4 групи 40 студентів	Визначення досягнутого рівня сформованості СКК

Використання АХФ для формування в майбутніх філологів СКК, як і будь-яке інше навчання, неможливе без налагодження ефективного зворотного зв'язку, який повинен своєчасно та об'єктивно інформувати викладачів про успішність опанування студентами предмета навчання. Роль цього зв'язку виконує КіО [40; 141; 142; 151; 190; 199; 202]. Доцільно схарактеризувати, яким чином та за допомогою яких інструментів оцінювання сучасні науковці пропонують вимірювати СКК, або те, що А. Паран (A. Paran) кваліфікує як «щось більше ніж мова» (*more than language*) та як «те, що вимірити неможливо» (*the untestable in language education*) [186, с. 5]

Реалізацію КіО СКК справедливо вважають однією з проблемних сфер сучасного мовного тестування як на теоретичному, так і на практичному рівнях, що засвідчують праці вчених (І. Альварес (I. Alvarez) [134], М. Байрам (M. Byram) [145], П. Бродфут (P. Broadfoot) [141], Т. МакНамара (T. McNamara) [182], Д. Д. Ланге (D. L. Lange) [173], Л. Серку (L. Sercu) [197], А. Е. Фантіні (A. E. Fantini) [157], М. Хаммер (M. Hammer) [163],

Р. А. Шульц (R. A. Schultz) [193]). Загалом, проблема визначення конструкта (або сукупності об'єктів контролю) міжкультурної компетентності,¹ на думку Л. Серку, дотепер не розв'язана. Дослідниця пояснює це передусім складністю системного визначення компонентного складу МКК у спосіб, що допоміг би вести наукове спостереження за кожним із її компонентів та отримувати об'єктивні дані про їхній ріст [197, с. 18]. Крім того, тісно пов'язаним із цим питанням є ще одне, а саме: у який спосіб оцінювати СК розвиток студентів одночасно з їхнім іншомовленнєвим розвитком. На думку цитованого автора, «слабко розвинені мовленнєві вміння можуть заважати студентові демонструвати високорозвинену міжкультурну компетенцію» [197, с. 19].

Висловлюючи сумнів щодо можливості винайдення валідних і надійних інструментів КіО названої компетентності, Л. Серку, утім, пропонує власну модель конструкта, що сформована навколо «трьох освітніх китів», а саме знань, умінь і якостей / ставлень. Дослідниця дискутує з приводу можливості застосування холістичного методу оцінювання, за допомогою якого можна було б характеризувати СКК через наочні вияви СК знань, умінь і ставлень студентів (їхні певні дії та поведінку), або ж за допомогою анкет (дескрипторів), які могли б бути застосовані як інструмент самооцінювання. Зрештою, Л. Серку схиляється до аналітичного підходу до оцінювання окремих складників СКК.

Для перевірки СК знань і умінь придатною вважають цілу низку методів, серед яких певне значення для дослідження мають такі: тестові завдання множинного вибору; письмові або усні відповіді на запитання щодо адекватності поведінки чи значущості певного факту в певній культурі; аналіз прикладів поведінки носіїв культури в певних ситуаціях, зафіксованих за допомогою відео або АХФ; вербальний опис типової чи малоймовірної ситуації СК поведінки; звіт про прочитане; інтеракція в певних симульованих

¹ У сучасній зарубіжній лінгводидактиці термін 'sociocultural competence', запроваджений М. Байрамом 1995р., пізніше поступився термінові 'intercultural competence', яким нині оперують у більшості робіт культурологічного напрямку в навчанні ІМ.

ситуаціях; опис фотокартки / малюнка, що відображають СК поведінку в ситуації, типовій для цього СК середовища; коментування й аналіз соціолінгвістичної поведінки індивідів під час або після прослуховування / перегляду аудіо / відеоматеріалів, зокрема для з'ясування й пояснення причин непорозуміння між комунікантами; виявлення орієнтації учнів у джерелах знаходження СК інформації; викладення і тлумачення власних спостережень явищ та процесів, наявних у СК середовищі.

Для перевірки МК ставлень неможливо застосувати тестовий контроль, тому необхідно використовувати альтернативні інструменти КіО [138; 177]. Такими вважають опитування, взаємо- й самооцінювання, портфоліо. За допомогою цих методів можна простежувати протягом певного відрізка часу, як змінюються ставлення тих, хто вивчає ІМ до ІК і її представників, а також до себе.

У праці О. Г. Квасової узагальнено сучасні тенденції в КіО співвивчення ІМ та ІК [40, с. 56]. Варті уваги такі поради до проведення КіО СКК:

– вибір методів КіО кожного з компонентів СКК має відбуватися з огляду на його сутність / природу: тестові методи з відкритою відповіддю придатні для оцінювання СК знань, комунікативні завдання проблемного типу – для КіО СК умінь, а ведення журналу та / або портфоліо – для якісних КіО СК ставлень;

– КіО СКК має відбуватися протягом усього часу навчання за допомогою суб'єктивних методів – спостереження за участю у виконанні аудиторних і позааудиторних завдань; формальні методи вимірювання застосовують на початку та в кінці певного навчального періоду;

– оцінюванню вхідного рівня на початку й кінцевого рівня в кінці певного навчального періоду підлягають передусім СК знання та ставлення, причому оцінювання знань є кількісним, а оцінювання ставлень – якісним.

Переходячи до визначення інструментів КіО СКК, що формується за допомогою АХФ, зауважимо, що об'єктами навчання та об'єктами КіО в дослідженні постає зміст когнітивного, поведінкового й афективно-

аксіологічного складників СКК, а саме: СК знання, уміння використовувати СК знання у МК комунікації та ставлення до ІК. Хоч конкретне наповнення змісту навчання та КіО зумовлені використанням АХФ, вважаємо за доцільне керуватися основними положеннями методики формування й оцінювання МКК, що запропоновані в межах європейського проекту ICCinTE (*Intercultural Competence in Teacher Education*). Нижче подано найсуттєвіші висновки проекту щодо організації КіО [165].

Для контролю засвоєння *декларативних знань про ІК* автори пропонують використовувати формалізований (тестовий) контроль. На початку роботи для формування СКК варто пропонувати тести з вибірковою відповіддю (множинний або альтернативний вибір і т. ін.). Для підсумкового контролю більш доцільні тести з вільно конструйованою відповіддю (доповнення, пояснення тощо). Цей формат тесту дасть змогу виявити так зване «глибоке» або більш усвідомлене засвоєння СК знань, а саме здатність студентів порівнювати, оцінювати й синтезувати СК інформацію.

У ході *оцінювання СК умінь* рекомендовано відмовитися від формалізованого контролю у вигляді тестів і вдатися до холістичного оцінювання мовленнєвої участі студентів у рольовій грі, дискусії й т. ін. У цьому випадку важливе цілісне уявлення про засвоєння студентами норм вербальної й невербальної поведінки в ситуаціях, які симулюють МК контакт, а не ототожнення контролю з певною кількістю балів за вільність і правильність мовлення. Тут убачаємо узгодженість позицій авторів запропонованої методики КіО СКК із твердженням Л. Серку про те, що рівень розвитку усномовленнєвих умінь не можна вважати безпосереднім показником рівня сформованості СКК [197, с. 19].

Компонент *«ставлення до ІК»* не підлягає кількісному оцінюванню [138; 177], тому цитовані автори пропонують якісне оцінювання – самооцінювання та/або рефлексію. Останні проходять під час письмових відповідей на запитання на початку та в кінці терміну навчання, а також

заповнення студентами журналу СКС, де вони фіксують свої відчуття, роздуми й досягнення з приводу сприйняття та засвоєння різноманітних аспектів ІК.

Загалом, згаданою проектною групою зроблений висновок, що під час формування й оцінювання МКК студентів викладачеві варто бути дуже передбачливим, пам'ятати, що компоненти культури можуть бути виокремлені суто умовно, навряд чи можна оцінити їх за єдиним коефіцієнтом [165].

На підставі доробку названого проектного колективу, підсумуємо, що для оцінювання рівня сформованості СКК майбутніх філологів за допомогою перегляду АХФ необхідно оцінювати кожен складник СКК, а саме: СК знання, СК уміння, а також ставлення до ІК. Уважаємо за доцільне розробити й використовувати з цією метою три інструменти: 1) для оцінювання СК знань; 2) для оцінювання СК умінь; 3) для оцінювання ставлень до ІК. Крім того, необхідно схарактеризувати, які саме інструменти КіО розроблені для моніторингу розвитку всіх компонентів СКК майбутніх філологів під час проведення експерименту.

а) Інструмент для оцінювання СК знань. Оцінюванню вхідного рівня СКК на початку й вихідного рівня в кінці певного навчального періоду навчання підлягають передусім СК знання [165; 188]. Тому для визначення рівня сформованості СКК обрано тестовий формат оцінювання вхідного й вихідного рівнів сформованості СК знань: для *передекспериментального зрізу* розроблено письмовий тест із вибірковою відповіддю, для визначення *вихідного рівня* сформованості СК знань – тест із відкритою або з вільно конструйованою відповіддю.

Об'єктами контролю в обох тестах є *декларативні знання* (країнознавчі знання, уявлення про ІК у вигляді стереотипів, знання СК лексики, знання про цінності іншої культури) та *процедурні знання* або вміння використовувати знання у власній комунікативній поведінці (правила мовленнєвої поведінки й невербальної поведінки). Оскільки для роботи над проектом обрано британські АХФ, то змістовий матеріал тесту стосувався культури саме цієї країни. Крім того, умовою складання тестових завдань було врахування змісту АХФ, за

допомогою яких студенти повинні набути більш повної картини щодо зазначених СК понять. У процесі підготовки матеріалу тестових завдань взято до уваги інформацію, представлену в працях і посібниках таких авторів, як Е. Вінтергерст та Дж. Маквей (A. C. Wintergerst & J. McVeigh) [207], Г. Гастон (G. Gaston) [160], Ю. Б. Кузьменкова [55], П. В. Сисоєв [99], С. Стемплескі (S. Stempleski) [200], Б. Томалін (B. Tomalin) [205], Дж. Шерман (J. Sherman) [198].

Тест для визначення *вхідного рівня СК знань* є тестом із вибірковою відповіддю та складається із 6 завдань, кожне з яких своєю чергою містить 4–8 запитань. Нижче представлено завдання передекспериментального тесту.

1. Britons have definite reputation in the world. What kind of people are they in your opinion? Write your answer – a or b – in grid 1 in the answer sheet.

1.1. Britons love to queue.

- a) They like to queue but there must be some space between people.
- b) They don't like queuing, they do so in order to avoid chaos.

1.2. Britons are uninterested in clothes.

a) They spend a lower proportion of their income on clothing than people in most European countries but wear fashionable clothes.

b) Many people buy second-hand clothes and are not embarrassed to admit it.

1.3. Britons are obsessed with their traditions and don't like foreigners ignoring them sometimes.

- a) They respect their traditions and show open hostility to foreigners.
- b) They respect their traditions but open hostility to foreigners is very rare.

1.4. Britons' favourite food is fish and chips and roast beef.

- a) Fish and chips and roast beef are on their table every day.
- b) They like fish and chips and roast beef but these days they have much more varied healthy diet.

1.5. Britons are very reserved.

- a) They are too reserved and don't like to talk much.
- b) They respect privacy but like to make social contacts.

2. Do this «odd-one-out» test by writing one of the words/phrases which do not fit the category in grid 2 in the answer sheet.

2.1. cab, the Tube, double-decker bus, Metro Rail;

2.2. Downing Street, Fleet Street, Broadway, Portobello Road;

2.3. Kings Canyon National Park, Royal Park, Kensington Gardens, Regent's Park;

2.4. Metallica, The Rolling Stones, Elvis Costello, Queen;

2.5. hamburger, hot cross bun, pudding, fish and chips;

2.6. The BBC, Channel4, IBA, CNN;

2.7. «The Hilton», «The Charleton», «The Rits», «The Raddison»;

2.8. Charles Dickens, Theodore Dreiser, Arthur Conan Doyle, Daniel Defoe.

3. Match the districts of London (1-5) with the things they are famous for (a-g). There are more answers than you need. Write your answers in grid 3 in the answer sheet.

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. the City of London | a) popular location for the wealthy |
| 2. the City of Westminster | b) a busy commercial centre with many shops |
| 3. Kensington | c) a stadium where famous football team trains |
| 4. Notting Hill | d) a trading and financial centre |
| 5. Chelsea | e) a place of annual Carnival. |
| | f) the seat of government and almost endless historic sights |
| | g) the home to most London theatres |

4. How would you behave in the following situations when in Britain? Write your answer – a, b, c or d – in grid 4 in the answer sheet.

4.1. You've just been introduced to a British friend. You

- a) say «Hi»
- b) say «Nice to meet you» and shake hands
- c) say nothing and smile
- d) say nothing and bow

4.2. You accidentally bump into people in a crowded bus. You would say ...

- a) «Pardon»
- b) «Excuse me»
- c) «I'm sorry»
- d) nothing

4.3. Your friend has invited you to his/her party. There are a lot of unknown people there. Which of the below would you consider safe to discuss?

- a) «How is your family?»
- b) «What sort of work do you do?»
- c) «How old are you?»
- d) «How much do you earn?»

4.4. You've got lost in a British town and want to ask a policeman. You would say ...

- a) Excuse me, where is «the Hempel»?
- b) Tell me how I can get to «the Hempel».
- c) Sorry, could you tell me how I can get to «the Hempel»?
- d) Excuse me, could you tell me how I can get to «the Hempel»?

5. Match each proverb (1-6) with the values the proverb reflects (a-g).

One value is extra. Write your answers in grid 5 in the answer sheet.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Every cloud has a silver lining. | a) precaution |
| 2. The best things in life are free. | b) optimism |
| 3. The best advice is found on the pillow. | c) respect for private life of others |
| 4. Live and let live. | d) spiritual goals |
| 5. A stitch in time saves nine. | e) economy |
| 6. A penny saved is a penny earned. | f) self-restraint |
| | g) persistence |

6. What do these gestures mean in Britain? Write your answer – a, b, c or d – in grid 6 in the answer sheet.

6.1. O'k sign

- a) zero
- b) money
- c) good
- d) not typical for UK

6.2. Thumb up

- a) number one b) o'k c) insult sign d) stop

6.3. Stop hand gesture

- a) hi b) stop c) no d) asking for permission

6.4. V sign

- a) victory b) peace c) an insult in UK d) two

Правильність виконання тестових завдань перевіряють за допомогою попередньо складеного ключа. Бали за виконані завдання передекспериментального зрізу розподілені так:

№	Розподіл балів передекспериментального тесту	Максимальна кількість балів
1.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь;	5
2.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 0,5 – правильна відповідь;	4
3.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь;	5
4.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь;	4
5.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 0,5 – правильна відповідь;	3
6.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь.	4
Усього балів:		25

Перевірка рівня СК знань у *післяекспериментальному зрізі* передбачає виконання тесту з відкритою відповіддю, що, по-перше, є більш складним завданням, ніж виконання тесту з вибірковою відповіддю, по-друге, дає змогу перевірити більш свідоме й особистісне засвоєння студентами СК знань. Нижче запропоновано завдання цього тесту.

1. Britons have definite reputation in the world. Mention 5 existing stereotypes about Britons. Write down if you agree or disagree with them and if you share these ideas in grid 1 in the answer sheet.

2. Answer the following questions about Britain. Give laconic answers in grid 2 in the answer sheet.

2.1. What public transport do the British use?

2.2. Could you name the most popular streets in London?

2.3. What are the most read British newspapers?

2.4. What British actors do you know?

2.5. Give the equivalent to the word «kilometre» according to the British system of measurements.

2.6. Could you name the food that is specifically English?

2.7. Could you name any of the British popular hotels?

2.8. What English kinds of sports can you name?

3. Put down what every district of London (3.1-3.5) is famous for. Write your answers in grid 3 in the answer sheet.

3.1. The City of London is famous for...

3.2. The City of Westminster is famous for...

3.3. Kensington is famous for...

3.4. Notting Hill is famous for...

3.5. Chelsea is famous for...

4. How would you behave in the following situations when in Britain? Write your answers in grid 4 in the answer sheet.

4.5. Your acquaintances and you have met in the café. You don't feel well. How would you respond to a question «How are you?»

4.6. You've been communicating with your new acquaintance and he / she ends a conversation saying «Let's have lunch some time». You like this idea. What would you say?

4.7. Your British friend has come to your place for the first time. You've introduced her to the rest of your friends. What topics would they better avoid for small talk with your British friend not to confuse her?

4.8. You are looking for a good book about London. A shop-assistant shows you some of them but you mishear her question to you. How to make the shop-assistant repeat it? What would you say?

5. Write down some English proverbs and explain what values they express. Write your answers in grid 5 in the answer sheet.

6. What do you know about the gestures used by the British? Answer the following questions and write your explanations in grid 6 in the answer sheet.

6.1. What gesture means that your things are going according to your plans and you approve of it?

6.2. What gesture is better avoided in Britain because it is an insult?

6.3. What gesture is used to silent a person?

6.4. What gesture can be used when a person remembers something or gets an idea?

Бали за виконані завдання післяекспериментального тесту розподілені так:

№	Розподіл балів післяекспериментального тесту	Максимальна кількість балів
1.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь;	5
2.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 0,2 – відповідь мінімального обсягу (1 слово); 0,5 – відповідь мінімального обсягу 2 і більше;	4
3.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь;	5
4.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь;	4
5.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 0,5 – правильна відповідь;	3
6.	0 – відсутня відповідь / неправильно; 1 – правильна відповідь.	4
Усього балів:		25

2) *Інструмент для оцінювання СК умінь.* КіО компонента «СК уміння», згідно з цитованими вище європейськими дослідниками, варто проводити протягом усього періоду навчання через холістичне й неформальне оцінювання участі студентів у рольових іграх, дискусіях тощо. Утім, запропонована проектна організація процесу формування СКК дає

зможу оцінити рівень сформованості СК умінь через аналіз кінцевого продукту навчального проекту студентів. Роль такого продукту виконує відеофільм «Watching the British», у якому беруть участь усі учасники групи (див. п. 2.2).

Варто зазначити, що оцінювання проектів, виконаних учнями / студентами, вважають складним завданням передовсім тому, що КіО підлягає як групова робота, так і внесок кожного в роботу над ним [4; 25; 162]. З огляду на це, а також на специфіку створення проекту за допомогою СК інформації, отриманої під час перегляду АХФ (див. п. 1.3), виокремлено такі групи критеріїв: 1) критерії оцінювання проекту як результату групової роботи; 2) критерії оцінювання індивідуального внеску кожного з учасників проекту.

I. Критерії оцінювання проекту як результату групової роботи

З огляду на мету дослідження, у своїх проектах студенти повинні продемонструвати насамперед здобуті за допомогою АХФ СК знання, розвинені СК уміння та ставлення. Не менш вагомим є виконання групою завдання проекту – створення якісного, цікавого продукту у вигляді відеофільму. Оцінюванню підлягає й реалізація групою творчого потенціалу та майстерності в аспекті використання ІМ, естетики створеного продукту, співпраці. Критерії оцінювання кінцевого продукту проекту як результату групової роботи систематизовано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Критерії оцінювання кінцевого продукту проекту як результату групової роботи

Критерії		Максимальна кількість балів
I. Досягнення мети проекту		
1.	Відображення засвоєних СК понять.	8
2.	Демонстрація вербальної поведінки.	8
3.	Демонстрація невербальної поведінки.	6

4.	Демонстрація ставлення до ІК.	6
5.	Використання самостійно знайденої СК інформації.	6
II. Враження від групової роботи		
1.	Естетичне враження від відеофільму.	6
2.	Нормативність мовлення учасників групи.	6
3.	Активність кожного учасника.	3
Загальна кількість балів:		49

У таблиці 3.4 подано бали, що отримують за групову роботу відповідно до кожної з груп критеріїв.

Таблиця 3.4

I. Досягнення мети проекту

1. Відображення міжкультурних понять	
<i>Бали</i>	<i>Дескриптори</i>
7–8	Розкривають більшість основних СК понять, наводять релевантні приклади.
5–6	Згадують 2 і більше СК понять. Розкривають поняття майже повною мірою. Орієнтуються в проблемі.
3–4	Згадують 1–2 СК поняття, але не розкривають їх повною мірою. Володіють мінімальними знаннями з проблеми.
0–1–2	Згадують 1–2 СК поняття, але не розкривають їх. Приклади відсутні або є некоректними.
2. Демонстрація вербальної поведінки	
<i>Бали</i>	<i>Дескриптори</i>
7–8	Коректно вживають достатню кількість СК лексики (топоніми, антропоніми, хрононіми, етнографічні й суспільно-політичні реалії, реалії культури, безеквівалентна та фонова лексика). Обізнані з комунікативним етикетом. Дотримуються правил увічливості.
5–6	У мовленні превалює СК лексика. Демонструють достатні знання комунікативного етикету. Переважно дотримуються правил увічливості.
3–4	Уживають СК лексику в обмеженій кількості, не завжди коректно. Демонструють мінімальні знання комунікативного етикету.

0–1–2	Уживають СК лексику в дуже малій кількості або не використовують узагалі. Не обізнані з комунікативним етикетом.
3. Демонстрація невербальної поведінки	
Бали	Дескриптори
5–6	Здебільшого коректно застосовують засоби невербальної поведінки.
3–4	Застосовують кілька жестів, не в кожному випадку доречно. Не завжди підтримують контакт очей.
0–1–2	Демонструють досить низький рівень володіння нормами невербальної поведінки. Не володіють нормами невербальної поведінки. Невербальна поведінка не представлена завдяки обраному способу презентації проекту.
4. Демонстрація ставлення до ІК	
Бали	Дескриптори
5–6	Демонструють толерантне ставлення до ІК та її представників. Намагаються представити погляди з інших / різних поглядів. Демонструють відкритість до ІК, позитивно сприймаючи цінності іншої культури. Виявляють емпатію й повагу до ІК.
3–4	Демонструють толерантність у ставленні до СК явищ / ситуацій лише в деяких випадках. Деякі погляди відображено стереотипно. До ІК ставляться зацікавлено.
1–2	Демонструють низьке культурне усвідомлення. Відображають стереотипні погляди з проблеми. До ІК ставляться індіферентно.
0	Оперують загальновідомою інформацією. Ніяким чином не виявляють власного ставлення до висловлюваного.
5. Використання самостійно знайденої інформації	
Бали	Дескриптори
5–6	Самостійно знайдена інформація представлена в достатній кількості. Подана логічно та своєчасно.
3–4	Самостійно знайдена інформація представлена в невеликій кількості, але використовується некоректно. Virізняється певною нелогічністю в способі представлення.
0–1–2	Самостійно знайдена інформація не представлена або майже відсутня.

II. Враження від групової роботи

1. Естетичне враження	
Бали	Дескриптори
5–6	Спосіб презентації матеріалу у відеопроєкті вирізняється креативністю. Знімання проходить у різних місцях.
3–4	Для способу презентації матеріалу у відеопроєкті характерні вияви творчості. Знімання проходить в одному місці або в різних місцях.
0–1–2	Спосіб презентації матеріалу у відео проєкті має ординарний характер. Знімання відбувається в одному місці з одного кута.
2. Нормативність мовлення	
Бали	Дескриптори
5–6	Майже не допускають фонетичних, лексичних і граматичних помилок.
3–4	Допускають невелику кількість фонетичних, лексичних, граматичних помилок.
0–1–2	Допускають безліч фонетичних, лексичних, граматичних помилок.
3. Активність кожного учасника	
Бали	Дескриптори
3	Усі учасники групи залучені рівномірно.
2	Усі учасники групи залучені нерівномірно.
1	Не всі учасники групи беруть участь у відеопрезентації.

II. Критерії оцінювання індивідуального внеску**кожного з учасників навчального проєкту**

Для обрання критеріїв оцінювання індивідуального внеску кожного з учасників навчального проєкту взято до уваги той факт, що до проєкту залучені кілька людей, які роблять свій внесок у планування діяльності, з'ясування змісту фільму та власне його створення. При цьому учасники, можливо, вирізняються творчим, відповідальним або, навпаки, формальним ставленням до створення продукту. У нашому випадку спостерігати на екрані можна не стільки участь кожного в роботі над відеофільмом, скільки вияви СКК в усному мовленні того, кого довго або фрагментарно бачать у кадрі відповідно до ролі, яку цей учасник виконує. З огляду на це кінцевий продукт проєкту, з одного боку, синтезує зусилля всіх учасників проєкту, з іншого –

індивідуальна частка та зміст усномовленнєвого продукту кожного учасника не стільки зумовлені особистим бажанням, скільки залежать від колективного задуму. На цій підставі запропоновано оцінювати індивідуальний внесок кожного з учасників проекту на основі критеріїв, що систематизовані в таблиці 3.5, а потім зіставляти оцінку з оцінкою за групову роботу.

Таблиця 3.5

Індивідуальний внесок кожного учасника до кінцевого продукту проекту

Критерії		Максимальна кількість балів
1.	Змістовність висловлення.	7
2.	Зв'язність і вільність висловлення.	7
3.	Лінгвістична правильність висловлення.	7
4.	Відображення невербальної поведінки.	4
5.	Особиста участь у відеофільмі.	5
Загальна кількість балів:		30

У таблиці 3.6 подано розподіл балів, що присуджують за індивідуальний внесок учасника за кожним із зазначених критеріїв.

Таблиця 3.6

1. Змістовність висловлення	
Бали	Дескриптори
6–7	Вільно висловлюється з проблеми. Може презентувати проблему, не вдаючись до стереотипів. Наводить обґрунтовані аргументи. Демонструє високий рівень культурознавчої обізнаності.
4–5	Висловлюється, демонструючи достатні знання з проблеми. Презентація проблеми здебільшого позбавлена стереотипного бачення. Наводить переважно обґрунтовані аргументи, демонструючи культурознавчу обізнаність.
2–3	Висловлюється, демонструючи мінімальні знання з проблеми. Бачить проблему дещо стереотипно. Наводить аргументи, які не завжди обґрунтовані. Презентує проблему без критичного аналізу.

0–1	Висловлюється, демонструючи мінімальні знання з проблеми. Має стереотипне бачення проблеми. Оперує загальновідомими фактами. Не наводить обґрунтованих аргументів. Не може продемонструвати глибоке розуміння ІК.
2. Зв'язність і вільність висловлення	
Бали	Дескриптори
6–7	Для висловлення характерні чіткість і логіка викладу думок. Висловлюється досить вільно.
4–5	Висловлення містить несуттєве порушення логіки викладу думок. Висловлюється, допускаючи паузи.
2–3	Допускає у висловленні порушення логічності у викладі думок. Висловлення містить довгі паузи через низький рівень володіння мовними засобами.
0–1	Висловлення вирізняється відсутністю чіткої логіки. Висловлюється, докладаючи суттєві зусилля.
3. Лінгвістична правильність висловлення	
Бали	Дескриптори
6–7	Майже не має фонетичних та інтонаційних помилок. Уживає лексику відповідно до комунікативної ситуації. Володіє великим спектром СК лексики, доречно вживаючи її. Не допускає граматичних помилок.
4–5	Говорить здебільшого фонетично та інтонаційно правильно. Уживає лексику, використання якої переважно відповідає комунікативній ситуації. Володіє великим спектром СК лексики, уживає її здебільшого доречно. Граматичне оформлення висловлення переважно відповідає комунікативній ситуації.
2–3	Допускає багато фонетичних та інтонаційних помилок, що погіршує розуміння висловлювання. Уживає лексику, яка не завжди відповідає ситуації спілкування. Не використовує СК лексику або використовує недоречно. Граматичне оформлення висловлення не перешкоджає загальному розумінню.
0–1	Допускає у висловленні велику кількість фонетичних та інтонаційних помилок, що призводить до суттєвого нерозуміння висловлення. Робить безліч лексичних помилок. Не використовує СК лексику. Граматичне оформлення висловлення призводить до часткового чи до повного нерозуміння змісту висловлювання.

4. Відображення невербальної поведінки

<i>Бали</i>	<i>Дескриптори</i>
3–4	Переважаю дотримується норм невербальної поведінки. Майже завжди доречно використовує жести, позу, міміку, підтримує контакт очей відповідно до комунікативної ситуації.
1–2	Використовує 1–2 жести, але не завжди доречно. Не завжди підтримує контакт очей.
0	Не використовує невербальні засоби спілкування. Використовує дуже мало або надмірно.

5. Особиста участь у відеофільмі

<i>Бали</i>	<i>Дескриптори</i>
4–5	Бере активну участь у відеопрезентації. Висловлює повагу до глядача й толерантність до співрозмовників. Достатньо харизматична особистість, яка зацікавлює інших переглянути проект.
2–3	Бере участь у відеопрезентації. Переважаю висловлює повагу до глядача й толерантність до співрозмовника. Уміє зацікавити глядачів.
0–1	Не бере участі у відеопрезентації. Має короткочасну появу у відеопрезентації. Досить пасивно ставиться до виконання роботи.

3) *Інструменти для оцінювання ставлень до ІК.* У процесі розроблення інструментів КіО компонента «ставлення до ІК» узято до уваги необхідність: а) порівняти наявні в студентів на початок експериментального навчання ставлення до ІК зі змінами в них на кінець експерименту; б) надати студентам змогу спостерігати й оцінювати розвиток власних ставлень до ІК протягом усього навчання.

Для визначення наявних у студентів ставлень до іншомовної (британської) культури залучено рекомендації проекту «ICSinTE», розроблено запитання для отримання письмових відповідей і якісного аналізу останніх. Нижче подано такі запитання:

What are typical features of the British as a nation? What makes you think so? What facts, books, films, encounters affected your image of the British?

What are the personal characteristics that are usually associated with a typical Briton? Are these characteristics true or reflect cultural stereotypes? Do stereotypes promote a positive or negative perception of individuals?

What are the most essential British values? How do the Brits display them in deeds and words? How similar are their values to those of your countrymen?

What do you know about the attitude of the Brits to family? Do grown-up children continue living with their parents? Why/why not?

What do you think about British cuisine? What makes you think so?

What are British celebrations like? How and in what way are they different from Ukrainian ones?

What is the attitude of the British to ethnic minorities? What is the attitude of non-British to native British?

Will you be able to find a good job in Britain after graduating from the university? Why?

Would it be easy to find a good job in Ukraine for a Brit? Why?

Would you move to UK with your family if you had such an opportunity? Why?

What can cause negative emotions while thinking about the Brits? Why?

Think of a mixed British-Ukrainian family. Which traits of both peoples reflected in it could make a marriage happy? Why?

Студентам запропоновано відповісти на ті самі запитання під час перед- і післяекспериментального зрізів. Аналіз відповідей на запитання засвідчує якісне оцінювання компонента «ставлення», який, на жаль, на сьогодні не може бути опрацьованим кількісно. Зразок відповідей студентів розміщено в Додатку Л.

Характеризуючи другий з інструментів КіО компонента «ставлення до ІК», зауважимо, що в сучасній парадигмі мовної освіти зміщений акцент з «оцінювання заради оцінювання» на «оцінювання як стимул до самоосвіти

протягом усього життя» (*life-long learning*), іншими словами з підсумкового (*summative*) на формалізований (*formative*) контроль, а також із формального (*formal*) на неформальний контроль (*informal*) [141; 197; 202]. Імплементувати активну позицію студента як суб'єкта навчання покликаний «Журнал СКС», що компенсує неможливість оцінити компонент *ставлення* кількісно. З огляду на це варто схарактеризувати структуру й функції «Журналу СКС», що розроблений для формування СКК майбутніх філологів за допомогою АХФ.

«Журнал СКС», описаний у п. 2.1, з одного боку, слугує засобом підготовки студентів до створення якісного кінцевого продукту проекту, з іншого – засобом моніторингу динаміки ставлень студентів до тих елементів британської культури, яку вони спостерігали за допомогою АХФ. Погоджуючись із тим, що оцінити зміни в ставленні студентів до ІК протягом нетривалого часу та за допомогою наявних методів КіО складно, вважаємо, однак, за можливе оцінити зусилля студентів, докладені до формування більш свідомого й особистісного ставлення до ІК, що відображені в «Журналі СКС». Наголосимо на важливості аналізу ведення студентами розділу 2 «Observations», оскільки саме в цьому розділі журналу вміщено завдання на рефлексію ставлень до ІК. Запропоновано оцінювати журнал СКС відповідно до розподілу балів, представленого в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Оцінювання компонента «ставлення до ІК»
за допомогою «Журналу соціокультурних спостережень»**

Бали	Дескриптори
7–8	Усі розділи журналу заповнені повною мірою. Інформація розділу 2 проаналізована, наведено ґрунтовні аргументи. Застосовано творчий підхід до оформлення журналу.
5–6	Усі розділи журналу переважно заповнені інформацією. Помітна зацікавленість у зборі й аналізі СК інформації розділу 2. Застосовано творчий підхід до оформлення матеріалів.

Продовження табл. 3.7

3–4	У ході заповнення всіх розділів журналу допущено багато прогалин. Проведений аналіз лише певних СК явищ і ситуацій у розділі 2. Докладені деякі зусилля до оформлення журналу.
0–1–2	Розділи журналу заповнені вибірково, неповно або не заповнені зовсім. В одному розділі / кількох / розділах багато прогалин. Знайдена самостійно інформація не відповідає основній меті спостереження. Аналіз інформації в розділі 2 відсутній. Помітна пасивність у веденні журналу. До оформлення не застосовано творчий підхід.

Описані вище інструменти КіО СКК, по-перше, розроблені відповідно до рівнів оцінювання компонентів СКК – СК знань, умінь і ставлень до ІК, по-друге, відображають КіО проектної роботи на рівні її продукту – відеофільму. Запропоновані групи критеріїв дають змогу оцінити як групову роботу, так і індивідуальний внесок у неї кожного студента, за його допомогою визначити сформованість СКК, рівень її віддзеркалення в усному мовленні.

Відомості про розроблені інструменти КіО СКК систематизовано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Інструменти оцінювання соціокультурної компетентності

Компонент СКК	Метод КіО	Етап застосування методу		
		початок навчання	протягом усього навчання	кінець навчання
СК знання	– письмовий тест із вибірковою відповіддю; – письмовий тест із відкритою відповіддю	✓		✓
СК умінь (усне мовлення)	– холістичне оцінювання участі в рольових іграх, дискусії тощо; – оцінювання продукту навчального проекту (відеофільму);		✓	✓

ставлення до ІК	– письмові відповіді на запитання; – ведення журналу СКС (самооцінювання)	v	v	v
------------------------	--	---	---	---

Для перевірки достовірності отриманих результатів експериментального навчання використано критерій Фішера φ^* – так зване кутове перетворення Фішера [91, с. 157–158].

Для оцінювання рівня сформованості СКК майбутніх філологів із використанням АХФ вважаємо за доцільне характеризувати кожен складник СКК, а саме: СК знання, СК уміння, ставлення до ІК. З огляду на це розроблено три інструменти: 1) для оцінювання СК знань; 2) для оцінювання СК умінь; 3) для оцінювання ставлень до ІК.

Докладний опис етапу організації експерименту, зокрема розроблення інструментів КіО, уможлиблює аналіз процедури його проведення та осмислення результатів.

3.2. Хід та інтерпретація результатів експерименту

Згідно зі структурою експерименту, представленою в п. 3.1, для визначення вхідного рівня сформованості СКК у студентів II курсу проведено *передекспериментальний зріз*. Мета цього зрізу полягала у виявленні вхідного рівня: 1) СК знань; 2) ставлень до ІК, що слугує підґрунтям до визначення вхідного рівня сформованості СКК студентів. Тест подано в п. 3.1.

Після обрахування кількості балів, яку набрав кожен студент, її порівняно з максимальною кількістю балів, що можливо отримати за виконання тесту (25 балів). Коефіцієнт навченості обчислений за формулою В. П. Безпалька [6, с. 56]: $K = Q / N$, де **K** – коефіцієнт правильності;

Q – кількість отриманих студентом балів;

N – максимально можлива кількість балів.

Виконання завдань вважають задовільним, якщо **K** становить не менше як 0,7.

Коефіцієнти навченості кожного учасника експерименту, систематизовані в таблиці, розміщено в Додатку Ж. Середні показники груп по кожному із завдань тесту представлені в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Результати перевірки соціокультурних знань
(передекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Завдання вхідного тесту						Середній бал	Коефіцієнт навченості
	1	2	3	4	5	6		
ЕГ-1	2,3	2,4	3,1	2,1	1,65	1,9	13,4	0,54
ЕГ-2	3	2,04	2,3	2,45	1,45	2,09	13,3	0,53
ЕГ-3	2,6	2,5	2,6	1,9	2	2,1	13,7	0,55
ЕГ-4	2,8	2,3	2,4	2,8	1,4	1,8	13,5	0,54
Максимальні показники	5	4	5	4	3	4	25	1

Доцільно проаналізувати результати виконання студентами завдань передекспериментального тесту. За допомогою *тестового завдання 1* перевірено, як студенти сприймають британців, наскільки стереотипними є їхні уявлення про жителів іноземної країни. До п'яти тверджень про британців, сформульованих у вигляді стереотипів, студенти мали обрати варіанти відповідей, які підтверджують або спростовують ці стереотипи. Результати виконання завдання засвідчують, що в студентів наявні певні стереотипні погляди: британці для більшості з них здаються надто замкнутими, людьми, яким подобається стояти в чергах, і такими, які занадто люблять власні традиції та не дуже приязні до іноземців. Максимальним середнім балом із п'яти можливих є 3 бали (ЕГ-2), а мінімальним – 2,3 бала (ЕГ-1).

Тестове завдання 2 використано для перевірки того, наскільки студенти ознайомлені з СК лексикою іншої країни та чи спроможні бачити різницю між британськими й американськими реаліями. У кожному з восьми завдань подано по чотири СК реалії – три британські та одна американська. В інструкції зазначено, що одне слово серед поданих є зайвим, також не конкретизовано, до якої країни вони належать. Результати виконання засвідчують, що студенти здебільшого не помітили різниці між цими словами, зазначаючи у відповідях, наприклад, британські реалії *fish & chips*, *pudding*, коли поряд подана американська реалія *hamburger*.

Метою *тестового завдання 3* було перевірити, чи студенти володіють країнознавчими знаннями, а саме знаннями про райони Лондона. Із деякими вони мали ознайомитися в процесі перегляду АХФ. Більшість ідентифікувала 2-3 райони з п'яти. Середні результати 2,3 (ЕГ-2), 2,4 (ЕГ-4), 2,6 (ЕГ-3) та 3,1 (ЕГ-1) доводять факт недостатньої обізнаності виконавців тесту з цього питання. Нейтралізувати таку недостатність вони зможуть під час роботи з відібраними АХФ.

Перевірка знань стандартів комунікативної поведінки являла собою мету *тестового завдання 4*. Серед чотирьох варіантів реакції на певну ситуацію необхідно обрати варіант, який використовують у британському суспільстві. За результатами відповідей можна зробити висновки, що чимало студентів плутають значення слова «вибачте», не можуть правильно обрати між конструкцією *Excuse me*, яку вживають для привернення уваги, та *I'm sorry*, що використовують для вибачення за незручності чи висловлення співчуття. У ситуації, коли людина заблукала і їй потрібно запитати, де розташований готель, студенти часто обирали варіант, що починався наказовим *Tell me ...*, незважаючи на те, що в британському суспільстві його вважають не досить ввічливим.

Ознайомитися глибше з ІК можливо через пізнання цінностей, які розділяють її представники. За допомогою *тестового завдання 5* перевірено наявність у студентів знань про цінності британців. Для цього обрано шість

прислів'їв і варіанти цінностей, яких вони вчать. Результати (1,65 (ЕГ-1), 1,45 (ЕГ-2), 2,0 (ЕГ-3) та 1,4 (ЕГ-4) із трьох можливих балів) доводять, що це завдання було не дуже легким для виконання.

Знання невербальної поведінки, а саме специфічних жестів, притаманних британському суспільству, перевірено в *тестовому завданні б*. Результати виконання цього завдання – не досить високі. У середньому студенти ідентифікували 2 жести з чотирьох, але були й такі, що зазначили лише один правильний варіант. Більшість студентів не обрала конструкцію *o'k sign* як нетипову для британців, майже всі назвали правильний варіант значення *V sign*.

Згідно з результатами, представленими в таблиці 3.9, рівень сформованості СКК у студентів ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 та ЕГ-4 не відповідає задовільному рівню навченості 0,7 за В. П. Безпальком. Це підтверджує необхідність використання спеціальних вправ, спрямованих на формування СКК, що допоможе досягти належного рівня володіння названою компетентністю.

Передекспериментальний зріз ставлень до ІК мав вигляд письмових відповідей студентів на запитання стосовно цінностей, ставлень, менталітету британців (див. Додаток Л). Відповіді студентів пройшли якісне оцінювання, на підставі чого визначена належність учасників експерименту до трьох рівнів сформованості ставлень до ІК: «початковий», «середній», «високий» (терміни проекту «ІССinTE»). Не вдаючись до нарахування балів, вважаємо за можливе надати зазначеним рівням умовних кількісних еквівалентів, беручи до уваги розподіл балів, прийнятий для оцінювання досягнень студентів за ECTS. Тоді *низький рівень* сформованості ставлень до ІК дорівнює навченості з коефіцієнтом більше як 0, але менше ніж 0,6 (приймаємо за умовно середнє значення показник 0,4), *середній рівень* сягає показників від 0,7 до 0,89 (умовно середнє значення 0,8), *високий* – від 0,9 до 1,0 (умовно середнє значення 0,95). У таблиці 3.10 представлений розподіл студентів за рівнем сформованості ставлень до ІК.

**Розподіл студентів за рівнем сформованості ставлень до ІК
(передекспериментальний зріз)**

Індекс групи / кількість студентів	Рівні сформованості ставлень до ІК			
	<i>низький</i> (0,4)	<i>середній</i> (0,8)	<i>високий</i> (0,95)	середній показник
ЕГ-1 (10)	5	5	-	0,6
ЕГ-2 (11)	6	5	-	0,58
ЕГ-3 (10)	5	5	-	0,6
ЕГ-4 (9)	4	5	-	0,62
Усього: (40 студентів)	20 студентів (50 %)	20 студентів (50 %)	0 (%)	0,6

Відомості, представлені в таблиці, дають підстави стверджувати, що:

а) вхідний рівень сформованості ставлень до ІК студентів усіх експериментальних груп коливається від 0,58 до 0,62; б) сформованість ставлень до ІК в учасників експерименту лише на низькому та середньому рівнях. Перевірка рівня наявних ставлень до ІК, як і перевірка СК знань, продемонструвала недостатній рівень СКК студентів другого курсу, які беруть участь в експерименті.

Експериментальне навчання проходило в природних умовах на основі навчального матеріалу, розробленого автором у межах навчальної дисципліни «Практика усного та письмового мовлення (англійська мова)», для цього використано 2 академічні години кожного третього заняття. Навчальний процес був організований у контексті кредитно-модульної системи навчання, мав циклічний характер. Тривалість експериментального навчання – 17 тижнів (40 годин аудиторної роботи, 46 годин позааудиторної роботи).

Протягом роботи над проектом «Watching the British» студенти переглядали АХФ, відібрані нами на основі виокремлених критеріїв (див.

п. 2.1), працювали з їхніми фрагментами як під час САР, так і в ході ССР, виконуючи вправи / завдання комплексів, розроблених на основі підсистеми вправ / завдань (див. п. 2.2), вели «Журнал СКС» (див. п. 3.1) відповідно до моделі навчального процесу, що представлена в п. 2.4. Насамкінець студенти представили свої кінцеві продукти навчального проекту у вигляді відеофільму, що вможливило оцінювання виявів їхньої СКК в усному мовленні.

У контексті дослідження доцільно схарактеризувати результати експериментального навчання з формування СКК студентів другого курсу за допомогою АХФ. Для цього необхідно представити відомості, отримані внаслідок оцінювання кожного з компонентів зазначеної компетентності за допомогою розроблених інструментів КіО (п. 3.1) та прокоментувати їх.

Післяекспериментальний зріз був спрямований на оцінювання компонентів: а) «СК знання»; б) «ставлення до ІК».

а) Оцінювання компонента «СК знання». Порівняльна таблиця результатів перед- і післяекспериментального зрізів кожного зі студентів розміщена в Додатку К. У таблиці 3.11 результати перед- та після експериментального зрізів представлені як у балах, так і в коефіцієнті навченості В. П. Беспалька.

Таблиця 3.11

**Середні показники рівня сформованості соціокультурних знань
(перед- та післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи / зріз		Завдання вхідного та вихідного тесту						Середній бал	Коефіцієнт	Приріст
		1	2	3	4	5	6			
ЕГ-1	Передекспериментальний зріз	2,3	2,4	3,1	2,1	1,65	1,9	13,4	0,54	0,20
	Післяекспериментальний зріз	3,3	3,39	3,8	3,1	2,05	2,9	18,54	0,74	

Продовження табл. 3.11

Індекс групи / зріз		Завдання вхідного та вихідного тесту						Середній бал	Коефіцієнт	Приріст
		1	2	3	4	5	6			
ЕГ-2	Передекспериментальний зріз	3	2,04	2,3	2,45	1,45	2,09	13,3	0,53	0,19
	Післяекспериментальний зріз	3,64	3	3,64	2,82	2,23	2,73	18,06	0,72	
ЕГ-3	Передекспериментальний зріз	2,6	2,5	2,6	1,9	2	2,1	13,7	0,55	0,28
	Післяекспериментальний зріз	3,9	3,13	4,5	3,4	2,45	3,4	20,8	0,83	
ЕГ-4	Передекспериментальний зріз	2,8	2,3	2,4	2,8	1,4	1,8	13,5	0,54	0,28
	Післяекспериментальний зріз	4	3,62	3,9	3,33	2,44	3,22	20,51	0,82	
Максимальні показники		5	4	5	4	3	4	25	1	-

Як засвідчує таблиця 3.11, середній коефіцієнт навченості у студентів всіх експериментальних групах виявив приріст: 0,2 (ЕГ-1); 0,19 (ЕГ-2); 0,28 (ЕГ-3 та ЕГ-4).

б) Оцінювання компонента «ставлення до ІК». Післяекспериментальний зріз виконаний у вигляді письмових відповідей студентів на запропоновані запитання. Зразки запитань і відповідей на них розміщені в Додатку Л. На підставі аналізу та якісного оцінювання студентських робіт визначено післяекспериментальний рівень сформованості їхніх ставлень до ІК, який представлений у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Розподіл студентів за рівнем сформованості ставлень до ІК
(післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи / кількість студентів	Рівні сформованості ставлень до ІК			
	низький (0,4)	середній (0,8)	високий (0,95)	середній показник
ЕГ-1 (10)	-	8	2	0,83
ЕГ-2 (11)	-	11	-	0,8
ЕГ-3 (10)	-	4	6	0,89
ЕГ-4 (9)	-	-	9	0,95
Усього: (40 студентів)	-	23 студенти (57,5 %)	17 студентів (42,5 %)	0,87

У порівняльній таблиці 3.13 зіставлені результати перед- і післяекспериментального зрізів компонента «ставлення до ІК», а саме перерозподіл студентів до груп із певним рівнем успішності.

Таблиця 3.13

**Розподіл студентів за рівнем сформованості ставлень до ІК
(перед- та післяекспериментальний зріз)**

Індекс групи, кількість студентів	Рівні сформованості ставлень до ІК					
	<i>низький (0,4)</i>		<i>середній (0,8)</i>		<i>високий (0,95)</i>	
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз
ЕГ-1 (10)	5	-	5	8	-	2
ЕГ-2 (11)	6	-	5	11	-	-
ЕГ-3 (10)	5	-	5	4	-	6
ЕГ-4 (9)	4	-	5	-	-	9

Середні показники рівня сформованості ставлень до ІК систематизовано в порівняльній таблиці 3.13.

Таблиця 3.14

**Середні показники рівня сформованості ставлень до ІК
(перед- та післяекспериментальний зрізи)**

Індекс групи / кількість студентів	Рівні сформованості ставлень до ІК		
	передексперимент. зріз	післяексперимент. зріз	приріст
ЕГ-1(10)	0,6	0,83	0,23
ЕГ-2 (11)	0,58	0,8	0,22
ЕГ-3 (10)	0,6	0,89	0,29
ЕГ-4 (9)	0,62	0,95	0,33

Згідно з результатами аналізу та інтерпретації отриманих даних, зафіксовано суттєвий перерозподіл студентів за рівнями сформованості ставлень до ІК. Так, в ЕГ-4 усі студенти (9) досягли високого рівня, незважаючи на зареєстрований на початку низький рівень у чотирьох із них. Беззаперечна картина зростання в рівні ставлень до ІК помітна й в ЕГ-3: якщо на початку експерименту половина студентів виявила низький рівень сформованості ставлень, то після нього жодний студент не залишився на цьому рівні, а шість навіть досягли високого. Кількісні показники приросту в компоненті «ставлення до ІК» у двох групах (ЕГ-3 та ЕГ-4) суттєві й становлять відповідно 0,29 та 0,33.

Що стосується ЕГ-1 й ЕГ-2, то результати також змінилися на краще, але з дещо нижчим приростом: представники, які мали низький рівень сформованості ставлень, перейшли до середнього рівня, 2 студенти покращили свій попередній результат, перемістилися з групи із середнім рівнем до вищого рівня сформованості ставлень до ІК. Кількісні показники приросту в компоненті «ставлення до ІК» у двох групах – ЕГ-1 та ЕГ-2 – становлять відповідно 0,23 і 0,22.

Дані післяекспериментального зрізу узагальнено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Середні показники рівня сформованості соціокультурних знань та ставлень до іноземної культури (післяекспериментальний зріз)

Індекс групи	Показник компонента «СК знання»	Показник компонента «ставлення до ІК»
ЕГ-1	0,74	0,83
ЕГ-2	0,72	0,8
ЕГ-3	0,83	0,89
ЕГ-4	0,82	0,95

Аналіз отриманих відомостей уже на цьому етапі інтерпретації результатів експериментального навчання спонукає до висновку про досягнення всіма учасниками експериментального навчання коефіцієнта навченості 0,7, що вважають необхідним для визнання ефективності розробленої методики. Отже, правомірність гіпотези експерименту вважаємо доведеною. У додаток до цього висновку наголосимо також на більшому прогресі у формуванні СКК, зареєстрованому в студентів, які навчалися за моделлю Б.

КіО другого компонента СКК – *«СК умінь»*, як зазначено вище, виконані:

1) протягом усього експериментального навчання в холістичний спосіб через оцінювання участі студентів у рольових іграх, дискусіях тощо;

2) у кінці експериментального навчання через оцінювання:

а) продукту групової проектної роботи студентів;

б) індивідуального усномовленневого внеску кожного студента до відеофільму.

Представляючи результати, зауважимо, що в середині кожної з експериментальних груп виокремлені по дві проектні групи

(4–6 студентів), наприклад, ЕГ 1/А та ЕГ 1/Б. Обчислення результатів проектної діяльності проведене за критеріями, поданими в таблицях 3.3 – 3.6. Дані обчислювання запропоновані в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Оцінювання проекту як результату групової роботи

Групи	Досягнення поставленої мети					Враження від групової роботи			Усього балів
	<i>Відображення засвоєння міжкультурних концептів</i>	<i>Демонстрація вербальної поведінки</i>	<i>Демонстрація невербальної поведінки</i>	<i>Демонстрація ставлень до ІК</i>	<i>Використання самостійно знайденої інформації</i>	<i>Естетичне враження від відеофільму</i>	<i>Нормативність мовлення учасників групи</i>	<i>Активність кожного учасника групи</i>	
Бали	8	8	6	6	6	6	6	3	49
ЕГ 1/А	6	7	4	5	5	5	4	2	38
ЕГ 1/Б	6	6	5	4	5	5	4	3	38
ЕГ 2/А	5	6	4	5	5	5	4	3	37
ЕГ 2/Б	5	6	4	5	4	5	4	3	36
ЕГ 3/А	7	7	6	6	6	6	5	3	46
ЕГ 3/Б	7	7	6	6	5	6	5	3	45
ЕГ 4/А	7	6	6	6	6	6	5	3	45
ЕГ 4/Б	8	7	6	6	6	6	5	3	47

Для обчислення результативності виконання проектів використано коефіцієнт навченості В. П. Беспалька. Коефіцієнти навченості або коефіцієнти успішності проектів представлено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Оцінювання успішності проектів

Групи							
ЕГ-1		ЕГ-2		ЕГ-3		ЕГ-4	
ЕГ 1/А	ЕГ 1/Б	ЕГ 2/А	ЕГ 2/Б	ЕГ 3/А	ЕГ 3/Б	ЕГ 4/А	ЕГ 4/Б
0,78	0,78	0,76	0,73	0,94	0,92	0,92	0,96
0,78		0,74		0,93		0,94	
Середні показники по групах							

Аналіз даних засвідчує досягнення всіма проектами оптимально необхідного коефіцієнта успішності 0,7. Показники найбільшої успішності зафіксовано в ЕГ-3 та ЕГ-4 – у середньому 0,93 і 0,94, показники найменшої успішності зареєстровані в ЕГ-1 та ЕГ-2 – у середньому 0,78 і 0,74.

Поряд з оцінюванням успішності кожного з восьми проектів проведені КіО *СК умінь в усному мовленні*. Результати оцінювання усного мовлення студентів як індивідуального внеску в кінцевий продукт навчального проекту за критеріями, описаними нами в п. 3.1, розміщені в Додатку М. Показники успішності кожного кінцевого продукту навчального проекту зіставлені з індивідуальними й середніми показниками навченості учасників кожної проектної групи (див. Таблицю 3.18).

Таблиця 3.18

**Результати оцінювання СК умінь в усному мовленні
(індивідуальний внесок учасників до проекту)**

ЕГ	Показник успішності проекту	Коефіцієнт навченості учасників проектної групи						Середній коефіцієнт навченості
		1	2	3	4	5	6	
ЕГ-1/А	0,78	0,86	0,83	0,76	0,73	0,73	-	0,78
ЕГ-1/Б	0,78	0,83	0,76	0,76	0,8	0,76	-	0,78
ЕГ-2/А	0,76	0,8	0,83	0,8	0,73	0,7	-	0,77

ЕГ-2/Б	0,73	0,73	0,76	0,7	0,73	0,73	0,7	0,73
ЕГ-3/А	0,94	0,93	0,8	0,93	0,96	0,96	-	0,92
ЕГ-3/Б	0,92	0,93	0,9	0,9	0,9	0,83	-	0,9
ЕГ-4/А	0,92	0,9	0,9	0,93	0,86	0,86	-	0,9
ЕГ-4/Б	0,96	0,96	0,96	0,93	0,93	-	-	0,95

З аналізу даних випливає, що показник успішності проекту в більшості проектних груп корелює з показниками навченості учасників цього проекту. Найбільш успішним є проект групи ЕГ-4/Б (коефіцієнт успішності проекту – 0,96), де середній показник СК умінь, виявлених в усному мовленні, також найвищий – 0,95. Найменш успішним виявився проект групи ЕГ-2/Б, де середній показник СК умінь усного мовлення найнижчий – 0,73.

Висловлено припущення, що успішності проекту сприяло виконання студентами вправ / завдань пошуково-рефлексивного етапу формування СКК, представлених у розділі 2 «Журналу СКС». Доцільно проаналізувати результативність ведення студентами «Журналу СКС», зокрема виконання вправ / завдань зазначеного вище етапу, що у двох варіантах авторської методики передбачало різний ступінь керування.

Результати оцінювання «Журналів СКС» кожного студента за описаними критеріями представлено в Додатку Н, результати кожної з груп – у таблиці 3.18, порівняння отриманих балів, переведених у коефіцієнт навченості, систематизовано в таблиці 3.20.

Таблиця 3.19

Оцінювання ведення журналу соціокультурних спостережень

ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ-3	ЕГ-4
0,73	0,7	0,88	0,8

Таблиця 3.20

Порівняльна таблиця оцінювання ведення журналу та результатів післяекспериментального зрізу

Індекс групи	Оцінювання журналу	Результати після-експериментального зрізу
ЕГ-1	0,73	0,74
ЕГ-2	0,7	0,72
ЕГ-3	0,88	0,83
ЕГ-4	0,8	0,82

Згідно з таблицею 3.19, студенти ЕГ-3 та ЕГ-4 більш відповідально поставилися до ведення «Журналу СКС», що засвідчують середні бали – 0,88 та 0,8 відповідно. Саме ці дві експериментальні групи навчалися за варіантом Б авторської методики.

Відповідно до цього варіанта, управління виконанням вправ / завдань, що входять до груп 3.2, 3.3 і 3.5, було частковим. Виконання вправ / завдань (на розвиток умінь самостійної СК інтерпретації фрагментів АХФ, на розвиток умінь письмово викладати власні СК спостереження, на розвиток умінь висловлювати власні ставлення до ІК у підготовленому усному мовленні) відбувалося під час ССР, проте в ході САР викладач виконував ролі консультанта, наставника, «ресурсу» і мав змогу пересвідчитися в регулярній роботі студентів із «Журналом СКС» (наповнення необхідною інформацією, вияв творчого підходу до оформлення).

У двох інших експериментальних групах викладач також застосовував порівняно частковий тип управління й перевіряв розуміння студентами самостійно переглянутих фрагментів АХФ, здобуття та фіксацію нових СК знань, наявність записів у «Журналі СКС». Як доводять результати експериментального навчання, ціннішим для розвитку СКК студентів виявилось більш кероване проведення саме СК спостережень і СК рефлексія. Мінімальний ступінь керування способом виконання вправ / завдань, а саме протягом ССР із використанням самоконтролю та взаємоконтролю з боку інших учасників проектної групи, був під час формування СКК студентів другого курсу менш ефективним.

Проаналізовані результати експериментального навчання переконують, що загалом уміння, розвинені під час виконання комплексів вправ / завдань, у ході ССР індивідуально, мали позитивний вплив на груповий кінцевий продукт проекту та на мовленнєвий внесок до нього, зроблений кожним студентом. Отже, варіант Б розробленої методики формування СКК у майбутніх філологів визнаний більш ефективним.

Достовірність отриманих даних перевірено за допомогою критерію φ^* – кутового перетворення Фішера – у два етапи:

- 1) перевірка достовірності отриманих даних про вищу результативність варіанта Б розробленої методики щодо сформованості у студентів СК знань;
- 2) перевірка достовірності отриманих даних про вищу результативність варіанта Б розробленої методики щодо сформованості СК умінь студентів в усному мовленні (кінцевий продукт навчального проекту).

Спочатку перевіримо ефективність варіантів А та Б розробленої методики щодо сформованості у студентів СК знань. Для цього сформулюємо статистичні гіпотези H_0 та H_1 на підставі даних післяекспериментального зрізу. Зазвичай, у методичних дослідженнях «ефектом» називають досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а «відсутністю ефекту» – недосягнення цього коефіцієнта. Оскільки всі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості, то в аналізованому

випадку доцільно вважати «ефектом» коефіцієнт навченості 0,75, а «відсутністю ефекту» – недосягнення цього коефіцієнта. Тому необхідно визначити, наскільки відрізняється частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,75 у групах ЕГ-1 й ЕГ-2 (варіант А) та в ЕГ-3 й ЕГ-4 (варіант Б). Дві статистичні гіпотези мають таке формулювання:

H_0 : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,75 за даними післяекспериментального зрізу (компонент «СК знання») у групах ЕГ-3 й ЕГ-4 **більша**, ніж у групах ЕГ-1 та ЕГ-2;

H_1 : частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,75 за даними післяекспериментального зрізу (компонент «СК знання») у групах ЕГ-1 й ЕГ-2 **більша**, ніж у групах ЕГ-3 та ЕГ-4.

Якщо отримане емпіричне значення φ^* перебуває в зоні значущості, то підтверджена гіпотеза H_0 , якщо φ^* перебуває в зоні незначущості, то підтверджена гіпотеза H_1 .

На підставі використання ознаки розподілу учасників і результатів їх оцінювання за критеріями, поданими в таблицях Додатку И, складено таблицю результатів (див. табл. 3.20).

$$\text{Частка} = \frac{\text{Кількість учнів}}{\text{Загальна кількість учнів}}$$

$$\% \text{ Частка} = \text{Частка} * 100$$

Процентні частки переведено у величини центрального кута, що вимірюють у радіанах. Більшій процентній частці відповідає більший кут – φ_1 , а меншій частці – менший φ_2 .

Зазначимо, що відношення не лінійні, а кути розраховують за формулою:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{P}); \quad (1)$$

де P – процентна частка, виражена в долях одиниці.

**Середні показники сформованості СКК післяекспериментального зрізу
(компонент «СК знання»)**

Групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Загал ьна кількі сть студен тів
	кількіс ть студенті в	процент на частка	φ^*	кількіс ть студент ів	процентна частка	φ^*	
ЕГ-1, ЕГ-2	3	14,2 %	0,773	18	85,7 %	2,366	21
ЕГ-3, ЕГ-4	15	79 %	2,190	4	21 %	0,952	19
Кількість студентів	18			22			40

Емпіричне значення $\varphi_{емп}$ підраховане за формулою 2 (див. підрозд. 3.1)

$$\varphi_{емп}^* = (2,190 - 0,773) * \sqrt{\frac{19 * 21}{19 + 21}} = 1,417 * \sqrt{9,975} = 4,475$$

Порівняно отримане значення $\varphi_{емп}^* = 2,403$ з $\varphi_{кр.}^* = \begin{cases} 1,64, \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28, \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$,

що відповідає прийнятим у психології рівням статистичної значущості [70, с. 61]. Вісь «значущості» побудовано на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Вісь значущості

Результат потрапив до зони значущості, це доводить, що гіпотеза H_1 спростована. Звідси можна зробити висновок, що кількість осіб, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, **більша**, ніж частка тих, хто цього коефіцієнта не досягнув. Отже, правомірність гіпотези про вищу результативність варіанта Б розробленої методики щодо сформованості у студентів СК знань за допомогою АХФ є доведеною.

Необхідно також перевірити, який із варіантів (А чи Б) описаної методики формування СК умінь в усному мовленні студентів (кінцевий продукт навчального проекту) більш ефективний. Оскільки майже всі учасники експерименту в усіх експериментальних групах досягли достатнього рівня навченості, то в аналізованому випадку доцільно вважати «ефектом» коефіцієнт навченості 0,83, а «відсутністю ефекту» – недосягнення цього коефіцієнта. Тому необхідно визначити, наскільки відрізняється частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,83 у групах ЕГ-1 й ЕГ-2 (варіант А) та в ЕГ-3 й ЕГ-4 (варіант Б). Для цього сформульовано дві статистичні гіпотези.

H_0 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,83 в усному мовленні, у групах ЕГ-3 й ЕГ-4 **більша**, ніж в ЕГ-1 та ЕГ-2.

H_1 : Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,83 в усному мовленні, в ЕГ-1 та ЕГ-2 **більша**, ніж у групах ЕГ-3 й ЕГ-4.

Якщо отримане емпіричне значення φ^* перебуває в зоні значущості, підтверджена гіпотеза H_0 , якщо φ^* перебуває в зоні незначущості, підтверджена гіпотеза H_1 .

Унаслідок використання ознаки розподілу учасників і результатів оцінювання учасників за критеріями, поданими в таблицях 3.3 – 3.6 (див. Додаток М), складено таблицю результатів (див. табл. 3.22).

Таблиця 3.22

Середні показники сформованості соціокультурної компетентності в усному мовленні (кінцевий продукт навчального проекту)

Групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	процентна частка	φ^*	Кількість студентів	процентна частка	φ^*	
ЕГ-1, ЕГ-2	4	19 %	0,902	17	81%	2,240	21
ЕГ-3, ЕГ-4	18	95 %	2,691	1	5 %	0,451	19
Кількість студентів	22			18			40

Емпіричне значення $\varphi_{емп}$ підраховане за формулою 2 (див. підрозд. 3.1)

$$\varphi_{емп}^* = (2,691 - 0,902) * \sqrt{\frac{19 * 21}{19 + 21}} = 1,789 * \sqrt{9,975} = 5,649$$

Порівняно отримане значення

$$\varphi_{емп}^* = 2,636 \text{ з } \varphi_{кр.}^* = \begin{cases} 1,64, \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,28, \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

Побудовано вісь «значущості» на рис 3.2.

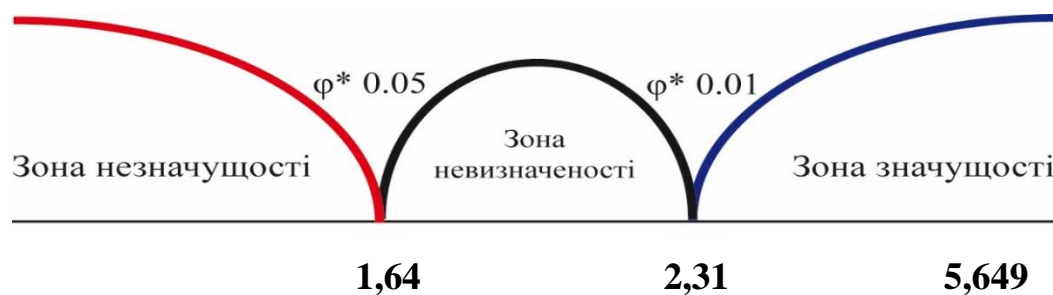


Рис. 3.2. Вісь значущості

Результат потрапив до зони значущості, це дає підстави стверджувати, що гіпотеза H_1 спростована. Логічним стає висновок про те, що кількість осіб, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості в усному мовленні, в ЕГ-3 й ЕГ-4 **більша**, ніж в ЕГ-1 та ЕГ-2. Отримані дані доводять, що варіант Б розробленої методики є ефективнішим.

Отже, практичні результати експериментального навчання підтвердили ефективність розробленої підсистеми вправ / завдань, зокрема варіанта Б, запропонованої методики, а саме: показники студентів щодо сформованості СКК були вищими в групах, де застосовано частковий тип управління виконанням вправ / завдань, спрямованих на розвиток інтерпретаційних умінь, умінь письмово викладати власні СК спостереження та вмінь висловлювати власні ставлення до ІК у підготовленому усному мовленні.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму в межах навчального проекту

Проведене дослідження дає змогу підготувати методичні рекомендації щодо формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням автентичного художнього фільму в межах навчального проекту.

Для забезпечення успішності організації та проведення навчання необхідно зважати на низку чинників, які описані нижче.

Відбір АХФ, що слугують основним засобом розвитку СКК, повинен відбуватися відповідно до виокремлених критеріїв, які беруть до уваги систему мотивів, установок, інтересів і потреб студентів другого року навчання, їхні вікові та індивідуально-психологічні особливості. Запропоновано відбирати АХФ згідно з двома групами критеріїв.

I – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору: 1) урахування соціокультурного потенціалу АХФ; 2) критерій естетичної цінності АХФ; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу АХФ на глядача; 4) критерій жанрової належності АХФ.

II – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівню володіння ІМ, зазначених у Програмі; 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу; 3) критерій новизни та інформаційної цінності.

Відбір допоміжних матеріалів (текстових, інтернет-джерел) для ознайомлення студентів із СК інформацією, на нашу думку, необхідно проводити відповідно до таких критеріїв: 1) критерій СК цінності; 2) критерій новизни СК інформації; 3) критерій різноманітності джерел для отримання матеріалів та їхньої жанрової варіативності; 4) критерій обмеження обсягу текстових матеріалів унаслідок виконання ними допоміжної функції в навчанні.

Для роботи з АХФ варто застосовувати *цілісно-частково-цілісний* підхід [8, с. 40]. В аналізованому випадку цей підхід забезпечує спочатку цілісне сприйняття АХФ під час перегляду всього фільму, коли його сприймають глядачі як витвір кіномистецтва, тобто студенти мають змогу насолоджуватися грою акторів, розвитком подій, переплетінням сюжетних ліній тощо. Для роботи над певними аспектами мови чи культури вважаємо за доцільне переглядати окремі фрагменти фільму, правильно акцентуючи те, на чому варто зосередити увагу студентів (артефакти, традиції, поведінка, мовлення тощо). На останньому етапі студентам варто пропонувати самостійно переглянути весь фільм для кращого усвідомлення всієї отриманої СК інформації та закріплення розвинених СК навичок і вмінь.

Підсистема вправ / завдань може бути реалізована в межах навчального проекту відповідно до трьох диференційованих етапів – організаційно-мотиваційного, основного й завершально-підсумкового.

На *організаційно-мотиваційному* етапі проекту студенти ознайомлюються з цілями проектної роботи, терміном виконання навчального проекту, кінцевим продуктом, який їм потрібно створити, із критеріями оцінювання виконаної роботи, отримуючи рекомендації щодо конкретних кроків роботи над проектом у вигляді пам'ятки, а також шаблон або матрицю «Журналу СКС» для регулярної реєстрації власних вражень від СК значущих фрагментів АХФ, переглянутих як в аудиторії, так і самостійно, для рефлексії спостережень, нотування вагомої інформації та висновків щодо застосування в подальшій практиці вивчення ІМ. Завершується етап розподілом на групи для виконання проекту.

Більшість навчальних завдань із формування СКК за допомогою АХФ виконують протягом *основного* етапу. На основному етапі роботи з АХФ студенти працюють із відео в аудиторії та позааудиторно, виконуючи вправи / завдання розробленої нами підсистеми, організують пошук додаткової інформації та фіксують спостереження в «Журналі СКС».

На *завершально-підсумковому* етапі проекту студенти демонструють кінцеві продукти роботи проектних груп – відеофільми, обговорюють й оцінюють свої досягнення відповідно до критеріїв оцінювання спільного кінцевого продукту групи, що вони отримали перед початком роботи над проектом.

Процес засвоєння ІК передбачає ознайомлення другокурсників з основними елементами культури й поняттями МК комунікації, навколо яких побудовані окремі заняття САР і подальше опрацювання СК матеріалу протягом ССР.

Пізнання ІК відбувається через спостереження за явищами культури, які представлені у фрагментах АХФ. Робота з відео проходить згідно з трьома етапами – допереглядом, переглядом і післяпереглядом. Отримана інформація з відеоматеріалів не може забезпечити формування СКК, поки студенти не проаналізують її, осмисливши через свої ціннісні орієнтації, тобто провівши СК *рефлексію*, яка може бути частиною будь-якого з етапів.

Основна мета *допереглядного* етапу полягає в тому, щоб презентувати ключове СК поняття в широкому контексті, підготувати студентів до більш свідомого сприйняття фрагментів АХФ, що демонструють поняття «в дії».

На *переглядному* етапі відбувається рецепція СК інформації у фрагменті АХФ. Метою цього етапу є формування картини світу, що притаманна носієві мови через пізнання іншокультурної дійсності. Саме на цьому етапі студенти вчаться вирізняти, аналізувати й інтерпретувати СК інформацію, на якій зосереджено увагу в ході попереднього етапу. Перегляд фрагментів АХФ уможливорює розвиток СК спостережливості студентів за явищами, що демонструють у певному фрагменті. Тому вправи / завдання повинні бути спрямовані на їх (явища) спостереження, розпізнавання, порівняння й коментування.

Післяпереглядний етап орієнтований на розвиток інтерпретаційних умінь за допомогою рольової гри чи драматизації, коли студенти намагаються імітувати вербальну та невербальну поведінку носіїв мови, осмислюючи ситуацію й показуючи власне ставлення до неї. У такий спосіб студенти вчаться неупереджено ставитися до особливостей поведінки представників ІК.

Формування СКК із використанням АХФ відбувається відповідно до виокремлених етапів формування цієї компетентності: *когнітивно-евристичного, рецептивно-продуктивного, пошуково-рефлексивного та діяльнісно-продуктивного*.

Когнітивно-евристичний етап, що відбувається протягом САР, спрямований на: а) активізацію фонових загально-культурних знань студентів, пов'язаних із певним елементом духовної культури (наприклад, загальнолюдські моральні цінності), який є змістовим стрижнем певних САР і ССР; б) набуття специфічних СК знань, що стосуються певного елемента духовної культури (наприклад, моральні цінності британців); в) ознайомлення із СК маркованою лексикою, що представлена у фрагменті / фрагментах АХФ, які відтворюють на екрані національну специфіку зазначеного елемента духовної культури; г) налаштування студентів на сприймання СК поведінки носіїв ІМ та ІК (відкритість, спостережливість, чутливість).

Цілями *рецептивно-продуктивного* етапу, який проходить у межах САР, є: а) засвоєння специфічних СК знань завдяки наочному сприйняттю фактів, явищ тощо, зображених у фрагменті / фрагментах АХФ; б) формування навичок сприйняття й розуміння автентичного англomовного мовлення із СК маркованою лексикою тощо; в) розвиток здатності до інтерпретації та оцінювання СК фактів, явищ, ситуацій спілкування в зіставленні з фактами, явищами, ситуаціями, притаманними рідній культурі; г) розвиток умінь підготовленого та спонтанного

діалогічного / монологічного мовлення. На цьому етапі рівноцінна увага акцентована на розвитку всіх компонентів СКК.

Наступний етап, *пошуково-рефлексивний*, має індивідуальний характер і проходить у межах ССР, зосереджуючи увагу на рефлексії власних ставлень до ІК. На цьому етапі відбуваються: а) самостійне здобуття й опрацювання / фіксація СК знань, які поглиблюють СК знання, набуті протягом САР, та є відображенням власної зацікавленості студента й результатом його вмотивованого пошуку; б) розвиток умінь СК інтерпретації фрагментів фільму, переглянутих самостійно, як результат розвитку СК спостережливості, етнотолерантності та емпатії; в) розвиток уміння письмово викладати англійською мовою власні СК спостереження в «Журналі СКС»; г) розвиток уміння виражати власні ставлення до СК фактів, явищ тощо під час підготовки письмових та усних висловлювань, зумовлених комунікативними завданнями.

Завершальний етап формування СКК – *діяльнісно-продуктивний*, що позначений найменшим ступенем керованості з боку викладача та проходить у кожній проектній групі відповідно до стосунків, які склалися між її учасниками (плідна співпраця або ігнорування роботи кимось із групи). Передбачено, що на цьому етапі повинні відбуватися: а) обмін та обговорення СК знань, набутих кожним студентом для виконання проектного завдання; б) розвиток здатності кожного студента застосовувати набуті СК знання у створенні кінцевого усномовленнєвого продукту, тобто відеофільму; в) розвиток здатності кожного демонструвати в усному мовленні сприймання та поважне ставлення до англомовної культури.

Обов'язкове ведення «Журналу СКС», що виконує роль СК скарбнички накопичення інформації для моніторингу індивідуального прогресу студента в пізнанні іншомовної культури, демонструє його зусилля й досягнення в зборі, аналізі та синтезі СК інформації. Використання журналу спрямоване на розвиток СК рефлексії через аналіз

СК фактів, явищ і ситуацій, виконує функцію контролю результатів роботи.

Оскільки проект пов'язаний із кіномистецтвом, *кінцевим продуктом* роботи студентів варто обрати відеопрезентацію – фільм, що має бути підготовлений командами за власним задумом, але з урахуванням усіх необхідних умов стосовно його змісту: відображення різних аспектів культури Британії, які вони мають змогу спостерігати, аналізувати й засвоювати протягом перегляду та обговорення демонстрованих АХФ. Завдання створити відеофільм не є надто технічно складним для сучасних студентів, проте допомагає водночас продемонструвати в оригінальній формі і СКК в усному мовленні, і власні креативність та артистичність, бажання бути кращими, «виграти грант» на поїздку. Щоб «задати мистецький тон» і стимулювати мотивацію до виконання проекту, вважаємо за доцільне ознайомити студентів зі зразком подібного фільму.

Описана методика формування СКК із використанням АХФ у межах навчального проекту сприяє розвитку СК чутливості до іншої культури, накопиченню знань, формуванню вмінь і ставлень, потрібних для МК комунікації.

Висновки до розділу 3

Розроблена в розділі 3 методика й підсистема вправ / завдань для формування СКК у майбутніх філологів із використанням АХФ, створені на її основі групи вправ / завдань, а також описана модель формування СКК зумовили необхідність експериментальної перевірки їхньої ефективності, що передбачала проведення односерійного вертикально-горизонтального експерименту. У межах експериментального навчання запропоновано розв'язання проблеми КіО рівня сформованості СКК і кінцевого продукту навчального проекту. Вертикальний характер

експерименту дав змогу перевірити загальну ефективність розробленої методики формування СКК студентів. Горизонтальний характер експерименту вможливив перевірку ефективності двох варіантів методики формування СКК, варійованою умовою послугував ступінь керування виконанням вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі формування СКК.

Обґрунтовано два варіанти методики формування СКК:

– **варіант А** (в ЕГ-1 та ЕГ-2): 1) виконання груп вправ / завдань 3.1, 3.3 і 3.4 зазнає часткового керування з боку викладача, тобто вибіркового контролю під час САР; 2) вправи / завдання груп 3.2 та 3.5 – мінімального керування, тобто через самоконтроль і взаємоконтроль;

– **варіант Б** (в ЕГ-3 та ЕГ-4): 1) виконання груп вправ / завдань 3.2, 3.3 і 3.5 зазнає часткового керування з боку викладача; 2) вправи / завдання груп 3.1 та 3.4 – мінімального керування, тобто через самоконтроль і взаємоконтроль.

Отримані практичні результати експериментального навчання підтвердили адекватність й ефективність створеної підсистеми вправ / завдань, зокрема варіанта Б запропонованої методики. Студенти, які працювали за цим варіантом методики, отримали вищі показники як за створений кінцевий продукт навчального проекту, так і в післяекспериментальному зрізі, що підтвердило гіпотезу дослідження.

Методичні рекомендації щодо формування СКК із використанням АХФ дають змогу викладачам адаптувати інші АХФ за виокремленими критеріями для формування СКК студентів.

Основні положення розділу 3 викладено в працях [120].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню та практичному розробленню методики формування англомовної соціокультурної компетентності в майбутніх філологів із використанням АХФ.

1. У ході дослідження уточнено поняття СКК, що витлумачена як здатність особистості набувати різноманітних СК знань через аналіз й інтеріоризацію інформації, сприйнятої за допомогою АХФ, рефлексувати власне ставлення до отриманої СК інформації та бути готовим до ефективного МК діалогу. Унаслідок аналізу наукової літератури з проблеми дослідження виокремлено складники структури СКК: а) когнітивний (декларативні знання, подані за допомогою основного джерела (кіноекрана) і додаткових (текстових) джерел); б) поведінковий (уміння використовувати знання у власній комунікативній поведінці); в) афективно-аксіологічний (ставлення до ІК й усвідомлення студентом себе повноправним учасником МК комунікації). Сформованість зазначених складників здатна позитивно вплинути на ефективність перебігу МК комунікації, окрім цього, складники СКК є об'єктами навчання, контролю та оцінювання.

2. Інтерпретація результатів опитування, проведеного серед викладачів і студентів мовних факультетів трьох ВНЗ, засвідчує, що, по-перше, існує необхідність застосування АХФ у навчальному процесі як СК джерела про країну, мову якої вивчають; по-друге, СК потенціал АХФ використовують не повною мірою, що аргументоване відсутністю методичних розробок із формування СКК за допомогою АХФ як засобу навчання.

На підставі досліджень, присвячених використанню АХФ у процесі навчання ІМ, диференційовано такі функції АХФ: 1) інформативно-навчальну; 2) мотиваційно-стимулювальну; 3) евристично-виховну;

4) розвивальну; 5) ситуативно-детермінувальну. Зазначені функції АХФ дають змогу трактувати АХФ як ефективний засіб для формування СКК, що сприяє розвитку СК спостережливості та СК рефлексії, яка відіграє вагомую роль у пізнанні ІК.

АХФ володіють потужним СК потенціалом, оскільки ретранслюють національну культуру, занурюючи студентів-глядачів в інший соціокультурний контекст, відмінний від їхньої рідної культури. У такий спосіб АХФ слугують джерелом автентичного мовлення представників ІК; демонструють вербальну й невербальну поведінку носіїв ІМ у контексті, відображаючи їхній менталітет і ціннісні орієнтації; виховують почуття поваги та емпатії до культури, мову якої вивчають.

3. Доведено, що в умовах особистісно орієнтованого підходу до навчання вибір навчального проекту як способу організації процесу формування СКК із використанням АХФ є цілком раціональним і своєчасним. У межах дослідження навчальний проект кваліфікований як соціокультурний, комбінований (який поєднує риси творчого, ігрово-рольового, інформаційного, практико-орієнтованого), монопредметний, частково-керований, груповий і тривалий. Проект виконують поетапно, досягнення окресленої мети відбувається через роботу з АХФ як з основним джерелом СК інформації й додатковими (текстовими) матеріалами, завершується створенням відеофільму. Диференційовано такі етапи виконання навчального проекту: організаційно-мотиваційний, основний і завершально-підсумковий. Ступінь керування з боку викладача аудиторною й позааудиторною роботою студентів у процесі виконання проекту змінювався на різних етапах. Організаційно-мотиваційний етап, у ході якого викладачем окреслений проблемно-тематичний зміст, завдання та матеріали проекту, є максимально керований. На основному етапі ступінь керування виконанням вправ / завдань був максимальним під час виконання вправ / завдань в аудиторії, частковим під час виконання індивідуальних позааудиторних вправ / завдань та роботи в групах над

кінцевим продуктом проекту. Завершально-підсумковий етап, на якому презентовано усномовленневий продукт проекту, проходив за обмеженої участі викладача, який підсумовував роботу груп та оцінював кінцевий продукт.

Виокремлено основні принципи організації навчального проекту, дотримання яких ефективно впливає на його реалізацію: 1) зв'язок проекту з реальним життям і потребами студентів; 2) навчання із задоволенням; 3) поєднання та взаємовплив індивідуальної й групової діяльності студентів; 4) зумовленість ступеня автономії студентів завданнями кожного з етапів проекту; 5) взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують ефективне МК спілкування.

З огляду на те, що у ВНЗ зростає роль самостійної роботи студентів, використання навчального проекту в процесі співвивчення ІМ та ІК за допомогою АХФ сприяє розвитку автономії майбутніх філологів і спрямовує їх на вмотивоване використання автентичних матеріалів, отже, суттєво підвищує ефективність формування СКК.

4. Обґрунтовано критерії відбору АХФ і допоміжних матеріалів для формування СКК студентів-філологів II курсу ВНЗ. Запропоновано дві групи критеріїв відбору АХФ. I група – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору: 1) урахування соціокультурного потенціалу АХФ; 2) критерій естетичної цінності АХФ; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу АХФ на глядача; 4) критерій жанрової належності АХФ. II група – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці й рівню володіння ІМ, що регламентовані в програмі; 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу; 3) критерій новизни та інформаційної цінності. Відбір допоміжних текстових й інтернет-матеріалів варто проводити на основі критеріїв СК цінності, новизни СК інформації, різноманітності джерел для отримання матеріалів і їхньої

жанрової варіативності, обмеження обсягу текстових матеріалів унаслідок виконання ними допоміжної функції в навчанні.

5. Представлено й обґрунтовано підсистему вправ і завдань для формування СКК із використанням АХФ у межах навчального проекту. Процес засвоєння ІК передбачав ознайомлення студентів з основними поняттями культури та міжкультурної комунікації, на основі яких були організовані окремі заняття, змістове наповнення кожного залежить від ключового СК поняття, реалізація якого спостерігається у відібраному фрагменті АХФ. Розроблена підсистема складається з чотирьох груп вправ / завдань відповідно до етапів формування СКК, а саме: 1) групи вправ / завдань когнітивно-евристичного етапу; 2) групи вправ / завдань рецептивно-продуктивного етапу; 3) групи вправ / завдань пошуково-рефлексивного етапу; 4) групи вправ / завдань діяльнісно-продуктивного етапу. Зазначені групи вправ повинні бути виконані з урахуванням етапів роботи з АХФ – допереглядового, переглядового й післяпереглядового протягом САР і ССР.

На основі створеної підсистеми вправ / завдань була розроблена модель організації процесу навчання майбутніх філологів із використанням АХФ у межах навчального проекту з урахуванням вимог кредитно-модульної системи, що реалізується в трьох навчальних модулях. Модель організації процесу навчання призначена для вищих навчальних закладів, які готують студентів за спеціальністю «Філологія». Для реалізації авторської методики необхідно 40 ауд. год. та 46 год. с/р.

6. Розроблена підсистема вправ / завдань для формування СКК у майбутніх філологів із використанням АХФ, створені на її основі групи вправ / завдань, а також описана модель організації навчального процесу для формування СКК у майбутніх філологів зумовили необхідність експериментальної перевірки їхньої ефективності, що передбачала проведення односерійного вертикально-горизонтального експерименту. У межах експериментального навчання запропоновано розв'язання проблеми

КиО рівня сформованості СКК і кінцевого продукту СК навчального проекту. Вертикальний характер експерименту дав змогу перевірити загальну ефективність розробленої методики формування СКК студентів. Горизонтальний характер експерименту вможливив перевірку ефективності двох варіантів методики формування СКК, варійованою умовою послугував ступінь керування виконанням вправ / завдань на пошуково-рефлексивному етапі формування СКК.

Отримані практичні результати експериментального навчання підтвердили адекватність й ефективність створеної підсистеми вправ / завдань, зокрема варіанта Б запропонованої методики, згідно з яким застосування часткового керування з боку викладача за виконанням вправ / завдань, спрямованих на розвиток інтерпретаційних умінь і вмінь проводити СК рефлексію, має більш позитивний вплив на формування СКК другокурсників. Студенти, які працювали за цим варіантом методики, отримали вищі показники як за створений кінцевий продукт проекту, так і в післяекспериментальному зрізі. Крім цього, у процесі проведення експерименту виявлено, що вміння, розвинені під час виконання комплексів вправ / завдань, індивідуально в ході ССР, мали позитивний вплив на груповий кінцевий продукт проекту та на мовленнєвий внесок до нього, зроблений кожним студентом.

Методичні рекомендації щодо формування СКК із використанням АХФ допоможуть викладачам адаптувати інші АХФ за виокремленими критеріями для формування СКК студентів.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з теоретичним дослідженням і розробленням інструментів КиО СКК майбутніх філологів на матеріалі інших АХФ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдрахманова, Ирина Эдуардовна «Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной наглядности.» Автореф. дис. д-ра пед. наук, Москва, 2010.
2. Абдрахманова, Ирина Эдуардовна «Дидактические возможности аудиовизуальных средств как ретрансляторов российской культуры на занятиях по русскому языку как иностранному.» В *Вестнике Томск. гос. пед. ун-та*, Серия «Педагогика» 7 (75) (2009) : 208-211.
3. Арванітопуло, Е. Г. «Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею.» Автореф. дис. канд. пед. наук, Київ, 2006.
4. Арванітопуло, Елла Георгіївна. «Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2006), 289.
5. Беляева, С. В. «Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Улан-Удэ, 2007.
6. Беспалько, Владимир Павлович. «Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний.» *Советская педагогика* 4 (1968) : 52–69.
7. Бирюк, О. В. «Методика формування соціокультурної компетенції учителів у навчанні англомовних публіцистичних текстів.» Автореф. дис. канд. пед. наук, Київ, 2006.
8. Бичкова, Наталія Іванівна. «Основи використання фонограми та відеофонограми для навчання іноземних мов.» Монографія, Ч. I (Київ : Віпол, 1999), 107.
9. Бичкова, Наталія Іванівна. «Місце автентичних художніх фільмів у вивченні іноземних мов і культур.» У *Науковому віснику кафедри*

- ЮНЕСКО*, Серія «Філологія-педагогіка-психологія» 3 (2000) : 596–600.
10. Богатырёва, М. А. «Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника.» (Дис. канд. пед. наук, Москва, 1998), 226.
 11. Бориско, Н. Ф. «Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции.» *Іноземні мови 1* (1997) : 53–55.
 12. Бориско, Н. Ф. «Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения).» Монография (Киев: Издательский центр КГЛУ, 1999), 268.
 13. Бориско, Н. Ф. «Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови).» (Дис. д-ра пед. наук, Київ, 2000), 508.
 14. Бурцева, Э. В. «Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка.» Автореф. дис. канд. пед. наук, Улан-Удэ, 2002.
 15. Вежбицкая, Анна. *Язык. Культура. Познание*, пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, (Москва: Русские словари, 1996), 416.
 16. Верещагин Е. М. и Костомаров В. Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : метод. руководство*, 4-е изд., перераб. и доп. (Москва : Русский язык, 1990), 246.
 17. Гальскова Н. Д. и Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений.* (Москва: Издательский центр «Академия», 2004), 236.

18. Гамбург, Л. А. *Сэр Джон Фальстаф, мистер Пиквик, Дживс и все-все-все Английский Юмор, его литература и реальные герои* (Киев : Грамота, 2003), 272.
19. Глущенко, О. О. «Формирование мотивационной основы студентов неязыковых факультетов в процессе развития иноязычной социокультурной компетенции.» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Санкт-Петербург., 2009.
20. Голованчук, Л. П. «Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови.» Автореф. дис. канд. пед. наук, Київ, 2003.
21. Голуб, Іванна Юріївна. «Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2009), 376.
22. Грицков, Д. М. «Развитие социокультурной наблюдательности студентов в рамках языкового поликультурного образования (английский язык, языковой вуз).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Тамбов, 2007.
23. Грушевицкая Т. Г. и Попков В. Д., Садохин А. П. *Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов* (Москва: ЮНИТИ–ДАНА, 2003), 352.
24. Гурвич, П. Б. *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков* (Владимир : Издательство Владимирского педагогического института, 1980), 103.
25. Дубко, Ірина Володимирівна. «Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2012), 284.
26. Дубровин, М. И. *Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе* (Москва: Просвещение, 1979), 142.

- 27.Елизарова, Г. В. «Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению.» Автореф. дис. д-ра пед. наук, Санкт-Петербург, 2001.
- 28.*Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* наук. ред. Ніколаєвої С. Ю. (Київ: Ленвіт, 2003), 273.
- 29.Задорожна, І. П. «Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін.» У *Віснику Чернігівського національного педагогічного університету*, Серія «Педагогічні науки» 131 (2015) : 60–64.
- 30.Задорожна, І. П. «Метод проектів у самостійній роботі майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією.» *Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки* 16 (2010) : 85–94.
- 31.Зимняя И. А. «Проблемность в обучении неродному языку.» *Сб. науч. трудов Пермского государственного технического университета* (1994): 10–17.
- 32.Зимняя, И. А. *Педагогическая психология: учебник для вузов*, изд. второе, доп., испр. и перераб (Москва : Университетская книга; Логос, 2009), 384.
- 33.Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Фролов, Д., Грабенко, Т. *Теория и практика командoобразования. Современная технология создания команды* (Санкт-Петербург : Речь, 2004), 304.
- 34.Зиновьев, Д. В. «Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики.» *Парадигма* 1 (1998): 50–61.
- 35.Исенко, Ирина Алексеевна. «Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов: на материале испанского языка.» (Дисс. канд. пед. наук, Москва, 2007), 337.

- 36.Исенко, И. А. «Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции.» *Иностранные языки в школе* 1 (2009) : 78–83.
- 37.Ишханян, Н. Б. «Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку (английский язык в неязыковом педагогическом вузе).» (Дисс. канд. пед. наук, Москва, 1996), 242.
- 38.Кавицька, Т. І. «Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2015), 297.
- 39.Качалов, Н. А. «Особенности использования аутентичных видеодокументов в обучении иностранному языку.» *Вестник Томского государственного университета* 291 (2006) : 221–227.
- 40.Квасова, О. Г. «Сучасні підходи до контролю та оцінювання міжкультурної компетенції.» *Іноземні мови* 3 (71) (2012), 50–57.
- 41.Кіржнер, Світлана Естланівна. «Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2009), 263.
- 42.Кіршова, О. В. «Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів.» (Дис. д-ра пед. наук, Київ, 2008), 495.
- 43.Ковалёв, Н. П. «Использование аутентичных кинофильмов при обучении устной иноязычной речи в языковом педагогическом вузе (на материале французского языка).» Автореф. дис. канд. пед. наук, Ленинград, 1977.
- 44.Колесникова И. Л. и Долгина О. А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков* (Санкт-Петербург : Блиц, 2001), 223.
- 45.Колодько, Т. М. «Неперервна вища освіта в умовах полікультурного

- глобалізованого світу.» *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Філологія і освітній процес: 21 століття»* (Одеса : КП ОМД, 2010) : 186–188.
46. Конотоп, Олена Сергіївна. «Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограм.» Автореф. дис. канд. пед. наук, Київ, 2010.
47. Конышева, А. В. *Английский язык Современные методы обучения* (Минск : ТеатраСистемс, 2007), 352.
48. Копылова, Виктория Викторовна. *Методика проектной работы на уроках английского языка* (Москва : Дрофа, 2005), 91.
49. Короткова, Елена Григорьевна. «Подготовка студентов к использованию невербальных средств общения при взаимодействии с англоязычными партнёрами.» В *Вестнике ЮУрГУ, Серия «Образование. Педагогические науки»* 36 (2010) : 63–67.
50. Коряковцева, Н. Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык* (Москва : Аркти, 2002), 176.
51. Кочукова Ольга Владимировна. «Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов: Языковой вуз, английский язык.» (Дисс. канд. пед. наук, Тамбов, 2004), 198.
52. Кошеляева, Е. Д. «Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Москва, 2010.
53. Кравченя, Э. М. *Технические средства обучения в школе : учебное пособие* (Минск : ТетраСистемс, 2005), 272.
54. Кузьменко, Ю. В. «Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2007), 305.

55. Кузьменкова, Юлия Борисовна. *ABC's of effective communication* или *Азы вежливого общения* (Обнинск : Титул, 2001), 112.
56. Кузьмина Л. Г. и Наролина Ю. В. «Развитие социокультурной наблюдательности как одного из важнейших компонентов социокультурной компетенции.» В *Вестнике Воронежского государственного университета*, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация» 3 (2008) : 193–199.
57. Лапина, В. Е. «Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз).» Автореф. дисс. канд. пед. наук : спец, Москва, 2010.
58. Лахотюк, Л. А. «Формирование социокультурной компетенции через видеокурсы.» *Филологические науки. Вопросы теории и практики* 2 (9) (2011) : 101–105.
59. Леонтьева, Т. П. «Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению.» *Язык и культура* 4 (2008) : 81–88.
60. Лесохина, А. М. «Формирование у студентов языковых вузов учений извлекать лингвокультурологическую информацию в процессе чтения иноязычных текстов разных жанров (на материале испанского языка).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Санкт-Петербург, 2012.
61. Лямзіна Наталія Костянтинівна. «Методика навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.» (Дис. канд. пед. наук, Одеса, 2015), 210.
62. Ляховицкий М. В. и Кошман И. М. *Технические средства в обучении иностранным языкам* (Москва: Просвещение, 1981), 143.
63. Макковеева, Ю. А. «Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности: английский

- язык как второй иностранный.» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Санкт-Петербург, 2007.
64. Малышева, Т. С. «Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических вузов посредством аутентичных видеоматериалов (начальный этап, 2 курс).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Н.-Новгород, 2012.
65. Маскинскова, Ирина Анатольевна. «Лингвокультурный модуль: содержание и технологии обучения иноязычной культуре (немецкий язык, языковой вуз).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Москва, 2005.
66. Маслова, Г. Г. «Толерантность как социокультурный и педагогический феномен.» В *Вестнике Псковского государственного университета*, Серия «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки» 1 (2007) : 154–165.
67. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*, колектив авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої, Київ : Ленвіт, 1999.
68. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник*, колектив авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої (Київ : Ленвіт, 2013), 590.
69. Могилевцев, С. А. «Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения.» (Дисс. канд. пед. наук, Минск, 2002), 225.
70. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин (Москва : ИКАР, 2009), 448.
71. Носович О. В. и Мильруд Р. П. «Критерии содержательной аутентичности учебного текста.» *Иностранные языки в школе* 2 (1999) : 6–12.
72. Палаева, Л. И. «Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе.» Автореф. дис. канд. пед. наук, Москва, 2005.

- 73.Пассов, Ефим Израильевич. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению* (Москва : Русс. яз., 1989), 276.
- 74.Пассов, Ефим Израильевич. *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур* (Минск : Лексис, 2003), 184.
- 75.Пахмутова Елена Даниловна. «Телекоммуникационные проекты в межкультурном обучении иностранному языку: немецкий язык, неязыковой вуз.» (Дис. канд. пед. наук, Саранск, 2003).
- 76.Пащук, В. С. «Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів.» Автореф. дис. еня канд. пед. наук, Київ, 2002.
- 77.Пиз Аллан и Пиз Барбара. *Язык телодвижений. Расширенная версия.* Пер. с англ. Т. Новиковой (Москва : Эксмо, 2012), 448.
- 78.Писанко Марія Леонідівна. «Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2008), 368.
- 79.Плеханова, М. В. «Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Томск, 2006.
- 80.Полат, Е. С. «Метод проектов на уроках иностранного языка.» *Иностранные Языки в Школе 2* (2000) : 3–10.
- 81.Поляков, В. М. «Організація аудіовізуальної інформації в навчальних відеофільмах для методичної підготовки вчителів іноземних мов.» *Методика викладання іноземних мов 13* (1984) : 92–94.
- 82.Починок, Т. В. «Особенности заданий по формированию социокультурной компетенции.» *Иностранные языки в школе 7* (2011) : 18–24.
- 83.*Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання)* : Проект, С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. (Вінниця : Нова книга, 2001) : 245.

84. Пустовалова, О. С. «Теоретические и прикладные аспекты культуроведческого обогащения мировосприятия обучаемых средствами иностранного языка.» *Методика обучения иностранным языкам, языковая педагогика в схемах и таблицах. Методические тетради* (Москва : Еврошкола, 2008), 55.
85. Роготин, В. А. «Задания как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе.» Автореф. канд. пед. наук, 2005.
86. Рот Ю. и Коптельцева Г. *Межкультурная коммуникация: теория и тренинг* (Москва: ЮНИТИ–ДАНА, 2006), 223.
87. Рудакова, Л. П. «Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англomовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2004), 200.
88. Сафонова, В. В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам* (Москва : Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991), 305.
89. Сафонова, В. В. *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях* (Москва : Еврошкола, 2004), 236.
90. Сергеева Н. Н. и Новикова В. В. «Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.» *Педагогическое образование в России* 1 (2011), 214–220.
91. Сидоренко, Е. В. «Методы математической обработки в психологии» (Санкт-Петербург : Речь, 2006), 350.
92. Сисоева, С. О. и Кристопчук Т. Є. *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти* (Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009), 460.
93. Склярєнко, Н. К. «Сучасні вимоги до вправ для формування іношомовних мовленнєвих навичок і вмінь.» *Іноземні мови* 3 (1999) : 3–7.

94. Смелякова, Лидия Петровна. «Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе /Теория и практика отбора/.» Монография (Санкт-Петербург : Образование, 1992), 142.
95. Соловова, Е. Н. *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход* (Москва: Глосса-Пресс, 2004), 336.
96. *Стандарти комунікативної поведінки у США : посіб. для студ. ст. курсів, які вивч. англ. мову як спеціальність.* Уклад. О. Б. Тарнопольський и Н. К. Скляренко [або *Lifestyle communicative Behavioral Patterns in the USA* by O. Tarnopolsky, N. Sklyarenko] (Київ: Видавничий центр КДЛУ, 2000), 176.
97. Сысоев, П. В. «Культуроведческие аспекты обучения языкам международного общения.» *Вестник Томского государственного университета* 4 (20) (2000) : 61–67.
98. Сысоев, П. В. «Овладение родной культурой и культурой страны изучаемого языка: когнитивные аспекты.» *Вестник Томского государственного университета* 3 (31) (2003) : 13–21.
99. Сысоев, П. В. «Задания на культурную рефлексию в рамках проблемных культуроведческих заданий.» *Вестник Томского государственного университета* 282 (2004) : 279–284.
100. Тамбовкина, Т. Ю. «Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов.» *Иностранные языки в школе* 5 (2000) : 63–68.
101. Тараскина, Ярослава Вячеславовна. «Проектная методика как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза : немецкий язык, II курс.» (Дисс. канд. пед. наук, Улан-Удэ, 2003), 206.
102. Терехов, И. В. «Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино.» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Тамбов, 2011.

103. Терехов, И. В. «Изучение студентами-лингвистами речевого поведения носителей языка на материале художественного кино Британии: проблема и пути решения.» В *Вестнике Тамбовского государственного университета, Серия «Гуманитарные науки»* (2011) : 97–101.
104. Тер-Минасова, Светлана Григорьевна. *Язык и межкультурная коммуникация* (Москва : СЛОВО / SLOVO, 2000), 262.
105. Тер-Минасова, Светлана Григорьевна. *Война и мир языков и культур* (Москва : Слово, 2008), 344.
106. Тітова, В.В. «Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики та модульно-рейтингової системи у вищому технічному навчальному закладі.» *Іноземні мови 1* (2000): 38–41.
107. Тітова, Валентина Веніамінівна. «Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2001), 268.
108. Томахин, Геннадий Дмитриевич. «Реалии в языке и культуре.» *Иностранные языки в школе 3* (1997) : 13–18.
109. Трикашная, Ю. И. «Журнал социокультурных наблюдений» как инструмент контроля и оценки социокультурной компетентности будущих филологов.» *Альманах современной науки и образования 1* (80) (Тамбов: Грамота, 2014).
110. Трикашная, Ю. И. «Аутентичный художественный фильм как ретранслятор иноязычной культуры: аспекты обучения студентов языкового факультета.» *Материалы Второй международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения»*, доступ Январь, 31 – Февраль, 2, 2013, www.apkpro.ru
111. Трикашная, Ю. И. «Автентичний художній фільм як засіб формування соціокультурної компетенції.» *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців і студентів*

- «Формування полікультурної мовної особистості в контексті нової парадигми освіти» (Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011) : 66.
112. Трикашная, Ю. И. «Автентичний художній фільм як засіб оптимізації навчального процесу.» *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу»* (Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011): 94–95.
113. Трикашна, Ю. І. «Використання автентичних художніх фільмів в процесі формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів.» *У Наукових записках, Серія «Психолого-педагогічні науки»* 8, (2011): 65–67.
114. Трикашна, Ю. І. «Методичний потенціал автентичних художніх фільмів у формуванні соціокультурної компетенції майбутніх філологів.» *Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі»* (Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2011): 179–180.
115. Трикашна, Ю. І. «Автентичний художній фільм як джерело розвитку іншомовної соціокультурної компетенції.» *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Україна і світ: діалог мов та культур»* (Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012): 509–510.
116. Трикашна, Ю. І. «Проектна методика формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів за допомогою автентичного художнього фільму.» *У Віснику Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Серія «Педагогічні науки»* 11 (2013): 346–348.
117. Трикашна, Ю. І. «Вимоги до вправ для формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму.» *У Віснику Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Серія «Романо-германська*

- філологія. Методика викладання іноземних мов» 76, No 1072 (2013): 152–157.
118. Трикашна, Ю. І. «Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.» У *Наукових записках*, Серія «Психологія і педагогіка» 25 (2013): 138–141.
119. Трикашна, Ю. І. *British Culture in Films. Британська культура у фільмах. Навчально-методичний посібник* (Київ: Логос, 2016), 70.
120. Трикашна, Ю. І. «Проблеми контролю і оцінки англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.» У *Віснику Національної академії Державної прикордонної служби України* 6 (2016), доступ http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_6_13
121. Тучина Н. В. и Меркулова Т. К., Кузьміна В. С. *Speak english with pleasure : сучасні розмовні теми : автентичні тексти, тест-контроль, вправи навчання та контролю характеру, ключі, словник для самостійного вивчення українською та російською мовами*, 4-е вид. (Київ : Національний книжковий проект, 2010), 286.
122. Фокс, К. *Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения*. Пер. с англ. И. П. Новоселецкий (Москва : РИОЛ классик, 2008), 512.
123. Фрайфельд, Е. Б. «Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе.» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Н.-Новгород, 2006.
124. Черных, Валентина Владимировна. «Метод проектов в обучении иностранному языку студентов вузов юридических специальностей: на материале немецкого языка.» (Дисс. канд. пед. наук Тамбов, 2003), 185.
125. Шатилов, Сергей Филиппович. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*, 2-е изд. (Москва : Просвещение, 1986), 221 [1].

126. Штульман, Э. А. «Теоретические основы организации научно-экспериментального и исследования.» *Иностранные языки в школе* 1 (1980): 42–47.
127. Штульман, Э. А. «Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам.» Автореф. дисс. д-ра пед. наук, Москва, 1982.
128. Щербакова, И. А. «Применение кинофильмов в обучении творческому высказыванию студентов старших курсов языкового вуза (на материале французского языка).» (Дисс. канд. пед. наук, Москва, 1978), 196.
129. Щукин, А. Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 слов* (Москва : Астрель : АСТ Хранитель, 2007), 746.
130. Ярмина, Т. Н. «Обучение иноязычной социокультурной компетенции студентов-лингвистов на базе чтения юмористической литературы (английский язык, продвинутый этап).» Автореф. дисс. канд. пед. наук, Пятигорск, 2008.
131. Яхнюк, Тетяна Олександрівна. «Комплекс вправ для навчання іншомовної активної лексики з соціокультурним компонентом.» *Вісник КДЛУ* 2 (2000): 47–54.
132. Яхнюк, Тетяна Олександрівна. «Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики.» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2002), 160.
133. Allan, M. *Teaching English with Video* (London : Longman, 1985), 119.
134. Alvarez, I. “Foreign language education at the crossroads: Whose model of competence?” *Language, Culture and Curriculum* 20 (2) (2007): 126–139.
135. Arcario Paul and Stempleski Susan. “Criteria for selecting Video Materials.” *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, And Producing Video for the Classroom* (1992): 109–121.

136. Baddock, Barry. *Using films in the English class* (London: Prentice Hall, 1996), 86.
137. Birenbaum M. and Dochy F. *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (Boston, MA: Kluwer Academic, 1996).
138. Borghetti, C. A. "Critical Stance on the Assessment of Intercultural Competence. Some Ethnical Issues." *CEFCult Seminar* (Chambery, September, 12, 2011), accessed http://www.cefcult.eu/data/Claudia_Borghetti.pdf.
139. Bottomley J. and Hail R. "Using films to teach language and culture." *Literature, media and cultural studies* 34 (2009): 1–6, accessed <http://lmcs.iatefl.org/Newsletters/2009cover34/JBottomleyRHail25Feb09.pdf>
140. Briam, C. "Outsourced: using a comedy film to teach intercultural communication." *Business Communication Quarterly* 73, No 4 (December, 2010): 383–398, accessed <http://www.brown.uk.com/teaching/intercultural/briam.pdf>
141. Broadfoot, P. M. "Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning." *Language Testing* 22 (2005): 123–141.
142. Brown J. D. and Hudson T. "The alternatives in language assessment." *TESOL Quarterly* 32 (4) (1998): 653–675.
143. Bull, P. "State of the art: Nonverbal communication." *The Psychologist* 14, No 12 (2001): 644–647.
144. Byram M. and Zarate G. *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence* (Strasbourg : Council of Europe, 1994), 33.
145. Byram, M. *Teaching and assessing Intercultural Communicative* (Competence : Multilingual Matters, 1997), 136.
146. Canning-Wilson, C. "Practical aspects of using video in the foreign language classroom." *Internet TESL Journal* 6, No 11 (November, 2000): 1–4, accessed <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>

147. Cardon, P. W. "Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses." *Business Communication Quarterly* 73 (2010): 150–165.
148. Carter G. and Thomas H. "Dear brown eyes": Experiential learning in a project oriented approach." *ELT Journal*, 40 (3) (1986): 196–204.
149. Champoux, J. "Film as a teaching resource." *Journal of Management* 8 (1999): 206–217.
150. Cosbey, J. "Using contemporary films to teach about social problems", accessed <http://www.nssa.us/journals/2010-34-1/pdf/34-1%2007%20Cosbey.pdf>
151. Cumming, A. "Language assessment in education: Tests, curricula, and teaching." *Annual Review of Applied Linguistics* 29 (2009): 90–100.
152. Doye, C. "Films for self-study." *Modern English Teacher* 7, No 4 (1998): 60–63.
153. Ek van J. and Trim J. L. M. *Threshold Level* (Strasbourg : Council of Europe, 1990), 213.
154. Eken, A. N. "You've got mail": A film workshop." *ELT Journal* 57 (1) (2003): 51–59, accesses http://www.researchgate.net/publication/228595140_%27You%27ve_got_mail%27_a_film_workshop
155. Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching* (Oxford University Press, 2003), 380 p.
156. Emer W. and Lenzen K.-D. *Projektunterricht gestalten–Schule verändern : Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung* (Stuttgart : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005), 237.
157. Fantini Alvino and Aqeel Tirmizi. "Exploring and Assessing Intercultural Competence." *World Learning Publications* (2006), 75, accessed http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
158. Frey, K. *Die Projektmethode* (Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2005), 237.

159. Fried-Booth, Diana L. *Project Work* (Oxford University Press, 1986), 89.
160. Gaston, Jan. *Cultural awareness teaching techniques* (Pro Lingua Associates, 2005), 90.
161. Goodwin, D. "Films and ELT: Some considerations and techniques for the classroom." *MEXTESOL Journal* (Spring, 2005), accessed http://www.lenguas.ugto.mx/images/2.-_film.pdf
162. Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert lehren und lernen : Schüleraktivierung–Selbsttätigkeit–Projektarbeit* (Bad Heilbrunn: Verlag KLINKHARDT, 2001), 160.
163. Hammer, M. "A measure of intercultural sensitivity: The intercultural development inventory." *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods 2*, ed. Fowler and M. Mumford (Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1999) : 61–72.
164. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching* (London: Longman, 2011), 448.
165. *ICC in TE Intercultural Communicative Competence in Teacher Education project*, accessed <http://archive.ecml.at/mtp2/Iccinte/results/en/index.htm>
166. Katchen, J. E. "Video in ELT–Theoretical and Pedagogical Foundations." *Proceedings of the 2002 KATE International Conference* (2002) : 256–259, accessed <http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/KATE%20paper.htm>
167. King, J. "Using DVD feature films in the EFL classroom." *Computer Assisted Language Learning* 15, No 5 (December, 2002): 509–523, accessed http://www.researchgate.net/publication/240511222_Using_DVD_Feature_Films_in_the_EFL_Classroom
168. Knobloch, J. "Anregungen für einen projektorientierten Unterricht." *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1983): 12–18.

169. Kramsh, C. *Language and Culture* (Oxford : Oxford Univ. Press, 2003), 134 p.
170. Krumm, H. J. “Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht.” *Fremdsprache Deutsch* 4 (1991): 4–8.
171. Lado, Robert. “How to compare two cultures.” *Culture Bound*, ed. by I. M. Valdes (1986): 52–63.
172. Lado, Robert. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (Michigan, 1990), 141.
173. Lange, D. L. and Paige R. M. “Future directions for culture teaching and learning: Implications of the new cultural standards and theoretical frameworks for curriculum, assessment, instruction and research.” *Culture Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers 33as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning Greenwich* (2003): 337–354.
174. Lazar I. and Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G. S., Peck C. *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators* (Strasbourg and Granz : European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 2007), 44.
175. Lee Zoreda M. “Intercultural moments in teaching English through film.” *Reencuentro* (2006): 65–71, accessed <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004709.pdf>
176. Legutke Michael and Thomas Howard. *Process and Experience in the Language Classroom* (London : Longman, 1993), 332.
177. Liddicoat A. J. and Scarino A. “Eliciting the intercultural in foreign language education at school.” *Testing the Untestable in Language Education*, ed. by A. Paran, L. Sercu (Clevedon : Multilingual Matters, 2010): 52–73.
178. Lonergan, Jack. *Video in Language Teaching* (Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990), 133.

179. Lowe, M. "Films in English language teaching." *Modern English teacher* 17, No 1 (2008): 23–29.
180. Mallinger M. and Rossy G. "Film as lens for teaching culture: Balancing concepts, ambiguity, and paradox." *Journal of Management Education* 27 (2003) : 608–624.
181. *McDonough Steven H. Psychology in Foreign Language Teaching / Steven H. McDonough. – London: Routledge, 1981.*
182. McNamara T. and Roever C. "Language testing: The social dimension." *Language Learning* 56, Sup. 2 (2006).
183. Milton, J. Bennet. "How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language." *New ways in teaching culture* (Pantagraph Printing, Illinois USA, 1997): 16–21.
184. Neuner, G. *The role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning* (Strasburg: Council of Europe Press, 1994), 88.
185. Newell, R. J. *Passion for Learning: How Project-Based Learning Meets the needs for 21st Century Students* (Lanham, Md.: Scarecrowpress, 2003).
186. Paran, A. "Testing and assessment: A ubiquitous phenomenon." *Testing the Untestable in Language Education*, ed. by A. Paran, L. Sercu (Clevedon : Multilingual Matters, 2010): 1–13.
187. Peterson S.E & Myer R. A. "Innovative methods: The use of collaborative project-based learning in counselor education." *Counselor Education and Supervision* 35 (1995): 151–158.
188. Peterson, R. A. "Where the two cultures meet: popular culture." *The journal of popular culture* 11 (2) (2004): 385–400, accessed <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0022-3840.1977.00385.x/abstract>
189. Porcel, C. "Using films in class." *Modern English teacher* 18, No 3 (2009): 24–29.
190. Rea-Dickins, P. "Understanding teachers as agents of assessment." *Language Teaching* 21 (3) (2004): 249–258.

191. Roell, C. "Intercultural Training with Films." *English Teaching Forum* 2 (2010): 2–15, accessed <http://marksesl.com/PDF/intercultural-training-with-films.swf>
192. Ryan, S. "Using films to develop learner motivation." *Internet TESL Journal* 4, No 11 (1998), accessed <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>
193. Schulz, R. A. "The challenge of assessing intercultural understanding in the context of foreign language instruction." *Foreign Language Annals* 40 (1) (2007): 9–26.
194. Schüren, R. "Teaching Different Cultures through Film: Educating Rita and My Beautiful Laundrette." *Journal for the Study of British Cultures* 5/2 (1998): 195–214, accessed <http://rainer-schueren.de/resources/DifferentCultures.pdf>
195. Seelye, H. N. *Teaching culture* (Lincolnwood, Il.: National Textbook Company, 1988), 336.
196. Seferoglu, G. "Using feature films in language classroom." *Educational studies* 34, No 1 (February, 2008): 1–9, accessed <http://iskandargoodman.files.wordpress.com/2013/01/seferoglu-g-2008-using-feature-film-in-language-classes.pdf>
197. Sercu, L. "Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers," in *Testing the Untestable in Language Education*, eds. Paran, A. & Sercu, L. (Clevedon: Multilingual Matters, 2010) : 17–34.
198. Sherman, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom* (Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2003), 277.
199. Shohamy, E. "Language tests as language policy tools." *Assessment in Education* 14 (1) (2007): 117–130.
200. Stempleski S. and Tomalin B. *Video in action : Recipes for using video in language teaching* (New York: Prentice Hall, 1990), 173.
201. Stempleski Susan and Tomalin Barry. *Film* (Oxford Univ. Press, 2001), 163.
202. Stobart, G. "Assessment for learning." *Keynot paper at the seventh*

- Annual Conference of EALTA* (The Hague, the Netherlands 27th-30th of May, 2010), accessed <http://www.ealta.eu.org/conference/2010/docs/Friday/Stobart.pdf>
203. Storti, C. *The Art of Crossing Cultures* (Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1989).
204. Sumerfield, E. *Crossing cultures through film* (Intercultural Press, 1993), 213.
205. Tomalin Barry and Stempleski Susan. *Cultural Awareness* (Oxford Univ. Press, 1993), 160.
206. Voller P. and Widdows S. "Feature films as text: a framework for classroom use." *ELT Journal* 47/4 (October, 1993): 342–353.
207. Wintergerst Ann C. and McVeigh Joe. *Tips for teaching culture: practical approaches to intercultural communication* (N.Y.: Pearson Education, 2011), 244.
208. British Council Film, [http:// www.britfilm.org](http://www.britfilm.org)
209. IMDb, <http:// www.imbd.com>
210. Okey-dokey, <http:// www.okey-dokey.co.uk/culture/films.php>
211. Ukstudentlife, <http://www.ukstudentlife.com>

ДОДАТКИ

<i>Додаток А.</i> Приклад анкети для студентів II курсів мовних ВНЗ із проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі	234
<i>Додаток Б.</i> Результати анкетування студентів II курсів мовних ВНЗ із проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі	237
<i>Додаток В.</i> Приклад анкети для викладачів мовних ВНЗ із проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі.....	240
<i>Додаток Г.</i> Результати анкетування викладачів мовних ВНЗ із проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі.....	243
<i>Додаток Д.</i> Комплекс вправ для експериментального навчання, розроблений на основі автентичного художнього фільму «Ноттінг Хілл» (<i>Notting Hill</i>)	246
<i>Додаток Е.</i> Комплекс вправ для експериментального навчання, розроблений на основі автентичного художнього фільму «Бий, як Бекхем» (<i>Bend it like Beckham</i>)	278
<i>Додаток Ж.</i> Показники передекспериментального зрізу для визначення початкового рівня сформованості англomовної соціокультурної компетентності (компонент «знання»)	326
<i>Додаток И.</i> Показники післяекспериментального зрізу для визначення кінцевого рівня сформованості англomовної соціокультурної компетентності (компонент «знання»)	329
<i>Додаток К.</i> Порівняльна таблиця індивідуальних результатів перед- та післяекспериментального зрізу (компонент «знання»)	332
<i>Додаток Л.</i> Зразок відповіді на запитання для визначення наявних у студентів ставлень до іноземної культури	335

<i>Додаток М.</i> Результати оцінювання усного мовлення студентів як індивідуального внеску в кінцевий продукт навчального проекту.....	337
<i>Додаток Н.</i> Результати оцінювання ведення студентами «Журналу соціокультурних спостережень».....	341
<i>Додаток П.</i> Приклад «Журналу соціокультурних спостережень».....	342
<i>Додаток Р.</i> Фільмографія	383
<i>Додаток С.</i> Список опублікованих праць за темою дисертації.....	387

Приклад анкети для студентів мовного ВНЗ із проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі

Шановні студенти!

Просимо Вас висловити своє ставлення до проблеми залучення автентичних художніх фільмів (АХФ) до процесу вивчення іноземної мови та культури. Результати анкетування будуть використані в дослідженні з теми: «Формування англomовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму». Позначте знаком «+» обраний Вами варіант або дайте відповідь письмово. На деякі запитання можливі декілька варіантів відповідей.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи подобається Вам переглядати художні фільми мовою оригіналу?
 - а) так б) інколи в) ніколи г) все одно
2. Оцініть за 5-тибальною шкалою Ваше ставлення до фільмів таких жанрів (1 – не подобається, 5 – дуже подобається)
комедія ___ трилер ___ інше _____
детектив ___ фантастика ___
історичний фільм ___ драми ___
2. Як часто Ви переглядаєте АХФ на заняттях?
 - а) декілька разів на рік
 - б) 1-2 рази на місяць
 - в) кожного тижня
 - г) інше _____
3. Як часто Ви переглядаєте АХФ в поза аудиторний час?
 - а) декілька разів на рік
 - б) 1-2 рази на місяць
 - в) кожного тижня

- г) інше _____
3. Чому Ви дивитесь фільми іноземною мовою?
- а) подобається переглядати фільми
 - б) подобається спостерігати за культурою інших країн
 - в) допомагає вивчати мову
 - г) примушує викладач
 - д) інше _____
4. Чи проводиться перед переглядом АХФ робота на зняття труднощів?
- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи
5. Чи відчуваєте Ви потребу у роботі на зняття труднощів?
- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи
6. Чи працюєте Ви з АХФ після його перегляду?
- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи
7. Якщо така робота має місце, то які з видів роботи над АХФ застосовуються на занятті?
- а) бесіда за змістом фільму
 - б) виконання лексичних, граматичних та фонетичних вправ
 - в) виконання вправ, спрямованих на аналіз та порівняння культурних ситуацій та явищ у рідній та іноземній культурах
 - г) інше _____
8. Які з видів роботи над АХФ Вам би хотілося виконувати?
-
9. Чи вважаєте Ви АХФ джерелом соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається?
- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи
10. Чи стимулює перегляд фільму рідною мовою ваше бажання переглянути цей фільм іноземною мовою?
- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи
11. Що привертає Вашу увагу під час перегляду найбільше?
- а) мовлення героїв

- б) поведінка героїв
- в) устрій життя героїв англомовного соціуму
- г) місце дії фільму
- д) інше _____

12. Чи порівнюєте Ви поведінку героїв зарубіжних країн з поведінкою людей нашої країни?

- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи

13. Чи помічали Ви, що в прийнятних для Вас ситуаціях герої англомовних країн АХФ можуть поводитися інакше?

- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи

14. Чи вчинки героїв АХФ коли-небудь змушували Вас почуватися ніяково через те, що в рідній країні в схожих ситуаціях поводяться зовсім інакше?

- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи

15. Чи полегшує перегляд АХФ краще розуміння культури англомовних країн?

- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи

16. Яку інформацію соціокультурного характеру Ви отримали з фільму, переглянутого останнім часом?

- а) дізнався/лась більше соціокультурної лексики (реалії, розмовна лексика, сталі вирази, ідіоматичні засоби тощо)
- б) познайомився/лась з гумором іноземців
- в) отримав/ла уявлення про певні традиції та звичаї англомовної країни
- г) дізнався/лась про типову невербальну поведінку представників англомовного соціуму в певних ситуаціях
- д) інше _____

17. Які АХФ, котрі Ви переглянули, Ви могли б порадити з метою ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається?

Результати анкетування студентів II курсів мовних вузів з проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі

Мета анкетування:

- З'ясувати думку студентів про необхідність використання АХФ у навчальному процесі.
- Визначити думку студентів щодо стану використання АХФ з метою формування соціокультурної компетентності.

Навчальні заклади: Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка.

Час проведення: травень 2011 року.

Кількість респондентів: 106.

Результати опитування свідчать про те, що 84,6 % респондентам подобається дивитися фільми мовою оригіналу, 13,16 % роблять це інколи та 1,88 % ніколи не дивляться фільми мовою оригіналу.

Серед жанрових уподобань 5 балів було віддано комедії (95,88 %), драмі (88,36 %) та детективам (87,42 %) , 4 – історичним фільмам (44,18 %), детективам (33,84 %) та фантастиці (30 %), 3 – історичним фільмам (24,44 %), фантастиці (14,1 %) та трилеру (5,64 %), 2 – фантастиці (20,61 %), 1 – трилеру (53,58 %).

Більшість опитаних студентів (80,84 %) переглядають фільми лише декілька разів на рік, 15,98 % переглядають фільми 1–2 рази на місяць, а 2,82 % – кожного тижня.

В позааудиторний час 74,26 % опитаних дивляться АХФ декілька разів на рік, 18,8 % – 1-2 рази на місяць, 4,7 % – кожного тижня, 1,88 % – ніколи цього не роблять.

Серед причин перегляду фільмів мовою оригіналу 90,24 % студентів зазначають, що АХФ допомагають вивчати мову, 52,64 % вказали, що їм подобається переглядати фільми, 29,14 % респондентів подобається спостерігати за культурою інших країн, 14,1 % відповіли, що їх примушує викладач.

73,32 % студентів зауважили, що перед переглядом АХФ робота на зняття труднощів проводиться інколи, 14,1 % стверджують про те, що така робота має місце завжди, 12,22 % зазначили про те, що робота на зняття труднощів проводиться часто.

Потреба у роботі на зняття труднощів відчувається студентами часто (74,26 %), завжди (11,28 %), інколи (13,16 %).

Про можливість роботи з АХФ після перегляду інколи зазначають 74,26 % студентів, часто працюють з фільмами після перегляду 19,74 % опитаних, 8,46 % респондентів завжди працюють з фільмом після його перегляду.

На заняттях переважно проводиться бесіда за змістом фільму, про що зазначають 89,3 % опитаних, про виконання лексичних, граматичних та фонетичних вправ свідчать відповіді 31,02 %, а 15,98 % згадують про виконання вправ, спрямованих на аналіз та порівняння культурних ситуацій та явищ у рідній та іноземній культурах.

Серед можливих видів роботи над АХФ зазначені такі: 79,9 % хочуть виконувати вправи на вивчення нової лексики, 70,5 % бажають вивчати культуру країни, мова якої вивчається, 67,68 % вважають необхідним виконання творчих завдань, 41,36 % респондентів вважають доцільним розглядати конфліктні ситуації.

83,66 % опитаних часто вважають АХФ джерелом соціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається, 15,98 % зазначають, що АХФ виступає джерелом соціокультурної інформації завжди.

Перегляд фільмів рідною мовою часто стимулює бажання переглянути цей фільм іноземною мовою 76,14 % студентів, завжди – 15,98 % опитаних, інколи – 7,52 % респондентів.

Під час перегляду АХФ 89,3 % студентів привертає увагу мовлення героїв, 87,42 % надають перевагу поведінці героїв, 78,02 % концентрують увагу на устрої життя героїв англомовного соціуму та 34,78 % опитаних привертає увагу місце дії фільму.

75,2% респондентів інколи порівнюють поведінку героїв зарубіжних країн з поведінкою людей країни проживання, 14,1% робить це часто, 11,28% – завжди.

57,34 % студентів зазначили про те, що вони інколи помічають, що в ситуаціях, прийнятних для них, герої англомовних країн АХФ можуть поводитися інакше, 42,3 % заявляють, що помічають це часто.

Вчинки героїв АХФ інколи змушують почуватися ніяково 88,36 % студентів через те, що в рідній країні в схожих ситуаціях поведуться зовсім інакше, часто почувуються ніяково в цій ситуації 7,52 % опитаних, ніколи не почувуються ніяково при цьому 3,76 % респондентів.

75,2 % студентів зазначають, що перегляд АХФ часто полегшує розуміння культури англомовних країн, 12,22 % опитаних повідомляють, що це відбувається завжди, 12,22 % дали відповідь інколи.

З переглянутих останнім часом АХФ 78,02% студентів дізналися більше соціокультурної лексики, 62,04 % опитаних отримали уявлення про певні традиції та звичаї англомовної країни, 41,36 % дізналися про типову невербальну поведінку представників англомовного соціуму в певних ситуаціях, 35,72 % познайомилися з гумором іноземців.

Серед АХФ, вартих перегляду, студенти зазначили такі: *Lock, Stock and Two Smoking Barrels*, *Bend it like Beckham*, *Bridget Jones's Diary*, *The Painted Veil*, *Sherlock*, *If only*, *The Notebook*, *The King's Speech*, *The Young Victoria*, *Skyfall*, *Hot Fuzz*.

Приклад анкети для викладачів мовного вузу з проблеми використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі

Шановні респонденти!

Просимо Вас висловити своє ставлення до проблеми залучення автентичних художніх фільмів (АХФ) до процесу вивчення іноземної мови та культури. Результати анкетування будуть використані у дослідженні з теми: «Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму». Позначте знаком «+» обраний Вами варіант або дайте відповідь письмово. На деякі запитання можливі декілька варіантів відповідей.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи подобається Вам дивитися художні фільми мовою оригіналу?
а) так б) інколи в) ніколи
2. Чи доцільно використовувати АХФ у навчальному процесі?
а) так б) ні в) інколи
3. Як часто Ви використовуєте АХФ у навчальному процесі?
а) декілька разів протягом навчального року
б) декілька разів на місяць
в) кожного тижня
г) 1 раз в межах вивчення певної теми
д) інше _____
4. У разі використання АХФ у навчальному процесі, зазначте мету використання:
а) для навчання одного з видів мовленнєвої діяльності
б) для ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається
в) для розширення словникового запасу
г) інше _____

5. На якому етапі навчання іноземної мови доцільно починати роботу з АХФ?
- а) на початковому
 - б) на середньому
 - в) на старшому
6. На якому етапі навчання іноземної мови доцільно починати роботу з АХФ з метою ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається?
- а) на початковому
 - б) на середньому
 - в) на старшому
7. В який спосіб слід організувати роботу з АХФ?
- а) працювати над АХФ після його цілісного перегляду
 - б) працювати лише з фрагментами АХФ
 - в) цілісний перегляд АХФ з подальшою роботою над його фрагментами
8. Чи проводите Ви роботу на зняття труднощів?
- а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи
9. Якщо так, то з якою метою?
- а) для ознайомлення з інформацією про АХФ
 - б) для знання фонетичних, лексичних, граматичних труднощів
 - в) для зняття соціокультурних труднощів
 - г) інше _____
10. Які з видів роботи над мовним чи мовленнєвим матеріалом АХФ мають місце на занятті?
- а) бесіда за змістом АХФ
 - б) лексичні, граматичні, фонетичні вправи
 - в) вправи, спрямовані на аналіз та порівняння соціокультурних ситуацій
 - г) інше _____
11. Чи вважаєте Ви, що використання АХФ у навчальному процесі слугує кращому пізнанню культури країни, мова якої вивчається?
- а) так б) ні в) інколи

12. У разі використання АХФ з метою пізнання іншомовної культури, на мою думку, слід привертати увагу студентів до

а) мовлення герої фільму

б) поведінки героїв фільму

в) устрою життя

г) соціокультурних конфліктів

д) різноманітних соціокультурних ситуацій, подібних та відмінних в рідному та іноземному середовищах

13. Які з видів роботи Ви могли порекомендувати з метою пізнання культури країни, мова якої вивчається?

14. Чи відчуваєте Ви необхідність методичних розробок до АХФ?

а) завжди б) часто в) інколи г) ніколи

15. Які АХФ Ви могли б порадити студентам з метою ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається?

**Результати анкетування викладачів мовних вузів з проблеми
використання автентичних художніх фільмів у навчальному процесі**

Мета анкетування:

- з'ясувати думку викладачів про необхідність використання АХФ у навчальному процесі;
- визначити думку викладачів щодо стану використання АХФ з метою формування соціокультурної компетентності.

Учасники анкетування: викладачі кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, викладачі кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладачі кафедри практики англійської мови, викладачі кафедри германської філології Навчально-наукового інституту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Час проведення: травень 2011 року.

Кількість респондентів: 52.

Кількість заповнених опитувальних листів: 52.

Отримані результати

Результати опитування свідчать про те, що 72,26 % респондентів подобається дивитися фільми мовою оригіналу, 26,6 % роблять це інколи.

На доцільність використання АХФ у процесі вивчення іноземної мови вказують 96 % опитаних, 4 % зазначають, що АХФ у навчальному процесі доцільно використовувати лише інколи.

53,7 % респондентів використовують АХФ у навчальному процесі декілька разів на рік, 26,6 % роблять це декілька разів на місяць, 21,1 % вважають за доцільне демонструвати АХФ один раз протягом вивчення певної теми.

Серед цілей використання АХФ у навчальному процесі зазначаються наступні: для навчання одного з видів мовленнєвої діяльності (100 %), для розширення словникового запасу (82,5 %), для ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається (23 %).

Найефективнішим етапом для роботи з АХФ 23 % респондентів вважають початковий, 61,4 % зазначили середній етап, 5,76 % – старший.

Думки респондентів щодо ступеню навчання, доцільного для початку роботи з АХФ з метою пізнання культури країни, мова якої вивчається, розділилися таким чином: 55,6 % вважають придатним для цього початковий етап, 38,4 % – середній, 5,76 % – старший.

11,52 % респондентів вважають доцільним роботу з фільмом на основі його цілісного перегляду, 23 % наголошують на ефективності роботи лише з його фрагментами, 65,28 % опитаних зазначають доцільним цілісний перегляд АХФ та подальшу роботу з його фрагментами.

61,4 % респондентів зауважили, що перед переглядом АХФ робота на зняття труднощів проводиться завжди, 24,9 % зазначили про те, що робота на зняття труднощів проводиться часто, 13,44 % опитаних проводять таку роботу інколи.

Робота на зняття труднощів проводиться з такою метою: 96 % респондентів зазначили зняття фонетичних, лексичних та граматичних труднощів, 61,4 % – соціокультурні труднощі, 44,1 % зазначили ознайомлення з інформацією про фільм.

На заняттях на матеріалі АХФ переважно виконуються лексичні, граматичні та фонетичні вправи, про що свідчать відповіді 72,9 % опитаних, бесіду за змістом фільму зазначають 86,4 % опитаних, а 23 % згадують про виконання вправ, спрямованих на аналіз та порівняння культурних ситуацій та явищ у рідній та іноземній культурах.

76,8% опитаних вважають, що використання АХФ у навчальному процесі слугує кращому пізнанню культури представників іншомовного соціуму, 23% вказують на існування такої можливості лише інколи.

У разі використання АХФ з метою пізнання іншомовної культури увагу студентів потрібно привертати до поведінки героїв, про що зазначили 90,24 % опитаних, 82,56 % наголосили на мовленні героїв, 71,3 % згадують устрій життя героїв фільму, 74,88 % наголошують на соціокультурних ситуаціях, які подібні та відмінні в рідному та іноземному середовищах, 72,9 % зазначають розгляд соціокультурних конфліктів.

Серед видів роботи над АХФ з метою пізнання іншомовної культури респонденти зазначають такі: аналіз соціокультурних ситуацій; коментування поведінки героїв фільму; співставлення соціокультурних явищ у рідній та іноземній культурах; монологічні та діалогічні висловлювання з метою засвоєння вербальної та невербальної поведінки героїв фільму; групові обговорення конфліктних ситуацій; вивчення діалогів персонажів; рольові ігри з метою відчуття себе суб'єктом іншокультурного середовища.

Необхідність існування методичних розробок завжди відчують 67,2 % опитаних, 19,2 % зазначили про існування такої необхідності лише інколи, часто згадують про зазначену необхідність 13,44 % респондентів.

Серед АХФ, рекомендованих респондентами з метою вивчення іншомовної культури, зазначаються такі: "Bridget Jones's Diary", "Notting Hill", "Four Weddings and a Funeral", "Johnny English", "Sense and Sensibility", "East is East", "Billy Elliot", "Love Actually", "The Notebook", "The King's Speech", "The Young Victoria", "My Fair Lady", "Secrets and Lies", "The Importance of being Earnest", "Bend it like Beckham", "The History boys", "Match Point".

Комплекс вправи для експериментального навчання, розроблений на основі автентичного художнього фільму «Ноттінг Хілл» (*Notting Hill*)

Заняття 1 “What is culture?”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «культура» та його багатозначністю.
2. Усвідомити залежність вибору поведінки людини від культури, до якої вона належить.
3. Розвивати соціокультурну спостережливість та вміння вилучати соціокультурну інформацію.
4. Розвивати вміння порівнювати соціокультурні ситуації.

Lead-in

Вправа 1.

Мета вправи: ознайомлення з поняттям «культура» та усвідомлення його багатозначності.

Інструкція 1: Is it enough to know a foreign language to communicate with the native speakers of other countries to be understood in the right way? What else must you get acquainted with? What does culture mean to you?

Режим виконання: груповий (мозкова атака і запис результатів на дошці).

Інструкція 2: Work in groups of 3 and try to give your own definition of culture. Write it on a sheet of paper.

Інструкція 3: Look through the definitions of culture given by scientists. Do your own definitions resemble at least one of them?

Режим виконання: в малих групах (студенти дають визначення поняттю «культура», порівнюють свої визначення з вже існуючими визначеннями вчених).

Definitions of culture
<p>1. Culture — the way of life, especially general customs and beliefs of a particular group of people at a particular time.</p> <p>2. Culture – an integrated system of learned behavior patterns that are characteristics of the members of any given society. Culture refers to the total</p>

way of life of particular groups of people. It includes everything that a group of people thinks, says, does and makes – its systems of attitudes and feelings. Culture is learned and transmitted from generation to generation.

3. Culture — *the customs, civilization, and achievements of a particular time or people.*

4. Culture — *the customs, beliefs, art, music, and all the other products of human thought made by a particular group of people at a particular time.*

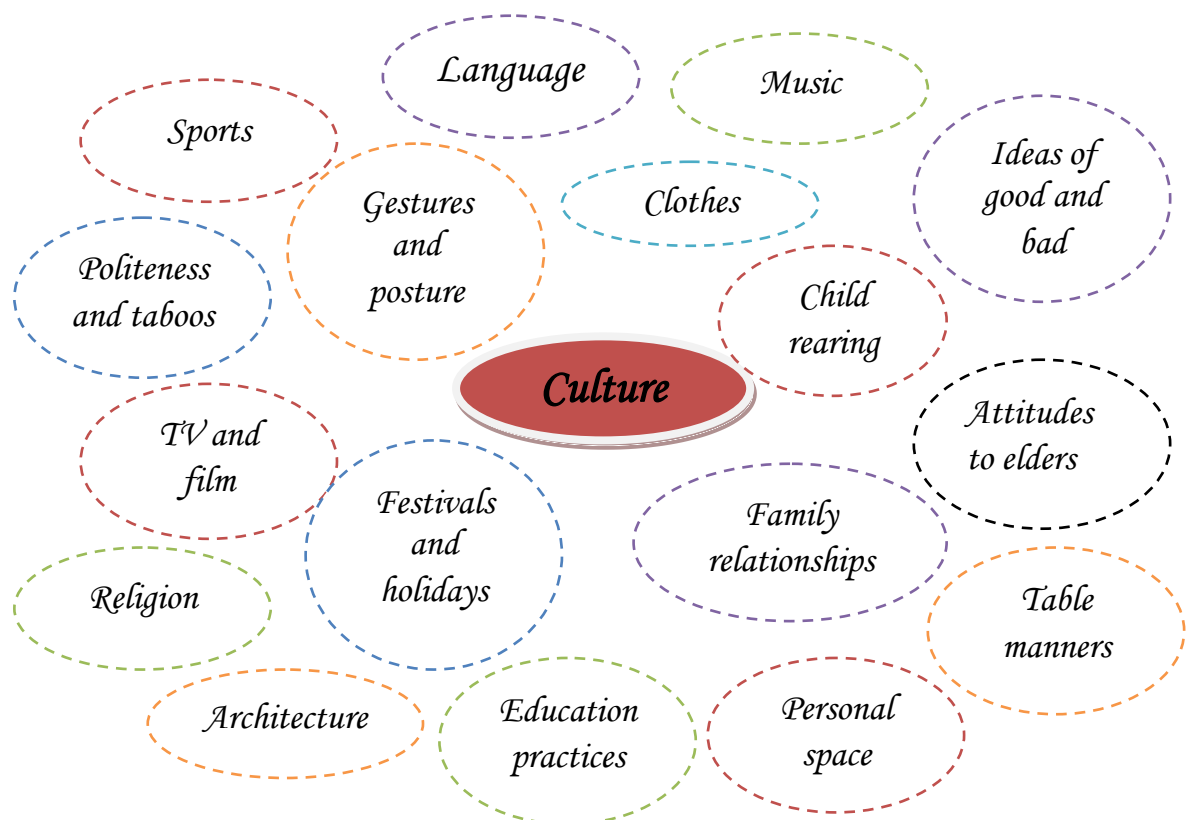
Вправа 2.

Мета вправи: формувати уявлення про елементи елітарної ("Big-C" Culture) та повсякденної культури ("Little-c" culture) та їх вплив на людину як представника певної культури; усвідомити, що моделі поведінки людини та сприйняття людей іншої культури залежать від культури, до якої належить людина.

Інструкція 1: "Culture" is a broad concept that embraces all aspects of human life.

- "Little-c" culture: Culture as everything in human life (also called culture BBV: Beliefs, Behavior, and Values)
- "Big-C" Culture: the best in human life restricted to the elitists (also called culture MLA: great Music, Literature, and Art of the country).

Look at the following elements of culture and be ready to say which elements belong to "little-c" culture and to "Big-C culture.

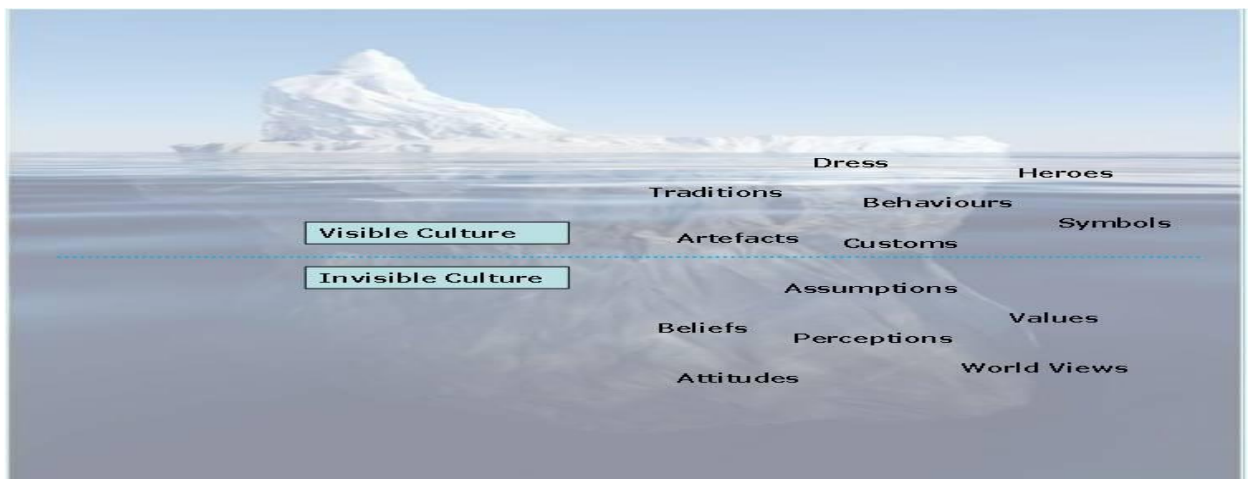


Режим виконання: в параз з подальшим обговоренням у групі.

Інструкція 2: Culture is often compared to an iceberg. What do you know about icebergs? Look through the list of the following words. Which elements of culture are at the top of an iceberg (visible)? Which elements of culture are at the bottom of an iceberg (invisible)?

traditions customs values attitudes behaviors symbols artifacts perceptions world views

Which aspects of culture are easy/more difficult to understand for a representative of another culture?



Режим виконання: в параз з подальшим обговоренням у групі.

Інструкція 3: Read the situation on the card and be ready to explain the actions of people.

Situation:

A professor in a Ukrainian University was giving a lecture on Literature to foreign students from Africa. While talking he wanted to see the reaction of his students and receive some feedback, but they didn't look at him during the whole lecture. The professor was very disappointed because he considered the lecture not to be interesting for foreign students.

Коментар: викладач повинен підвести студентів до висновку, що поведінка іноземних студентів обумовлювалась їх культурою, в якій опущені очі під час занять демонструють повагу до викладача, то ж вони не вважали свою

поведінку не доречною. Спонтанічність викладача пояснюється тим, що в українській культурі прийнято дивитися викладачеві в обличчя, а також вести діалог, тому він сприйняв поведінку студентів як неповагу.

Pre-viewing activities

Вправа 3.

Мета вправи: стимулювати студентів самостійно вирішити, які з аспектів культури можна спостерігати та засвоювати під час перегляду АХФ.

Інструкція: What are the main sources of cultural information for language learners? What do you pay your attention to most while watching a film? Put ticks in column 1.

	1.	2.
Film		
actors		
message of the film		
plot		
music		
People		
appearance		
clothes		
traits of character		
mood		
the way they talk		
humour		
the way they behave in different situations		
the way they treat the others		
the way they express emotions		
the way they use gestures, facial expression		
Setting		
buildings (interior, exterior)		
vehicles		
architecture		
greenery		
climate (weather)		
symbols		

Режим виконання: індивідуальний.

While-viewing activities

Інструкція 2: Watch the episode from the film “Relative values” [00:26:22-00:28:04] and say what exactly drew your attention while viewing. Put ticks in column 2. Why did you pay your attention to these elements?

Інструкція 3: Watch the episode from the film once more and pay your attention to the following things: *place; people (age, status, relations between the characters); -clothes; behavior; emotions; -real emotions.*

Be ready to explain how these elements can help us understand the English-speaking culture better.

Коментар: з цієї ситуації видно, що англійці не виказують справжнього настрою мімікою, ввічливо посміхаються, підтримуючи дружню атмосферу, щоб не образити людину, яка може не подобатись. При зустрічі британці не подають руки (тільки при знайомстві), лише кивають головою.

Post-viewing activities

Would there be any differences if the scene took place somewhere else?

What differences would occur if these people met in the cinema in modern Britain?

What would they dress/say/do?

Вправи для самостійної роботи вдома:

Watch the film *Notting Hill* and formulate the message of the film.

Заняття 2 “Impressions of *Notting Hill*”

Мета заняття:

1. Визначити вплив АХФ на студентів як витвору мистецтва.
2. Розвивати навички аналізу фільму на наявність правдивої соціокультурної інформації через сприймання відгуків представників англомовного суспільства.
3. Активізувати фонові країнознавчі знання.
4. Розвивати рецептивні навички розпізнавати реалії у фільмі та семантизувати їх значення.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: визначити вплив АХФ на студентів як витвору мистецтва.

Інструкція : You've watched the film *Notting Hill*. What is your impression about it? Answer the following questions. Make use of the vocabulary below.

<u>Discussing a film</u>		
Film	authentic feature film melodrama documentary film horror-film sci-fi film detective film comedy psychological film drama action film	
	to give smth. a bad/good review to be very British/American in style to be nominated for an Oscar	
	all-star film interesting exciting entertaining thought-provoking good	bad awful boring
Plot	the plot unfolds ... the subject is / isn't drawn from life / to be based on a true story	
Actors	to star in the film	
	famous Oscar-winning well-known professional brilliant talented	unknown non-professional
Acting	good brilliant excellent superb	bad poor wooden (not interesting)
Characters	realistic comic	kooky (strange) fictional stereotypical
Music	to set the tone of the film to portray emotions to manipulate the feelings of viewers	beautiful wonderful sweet classical romantic

Humour	dry black gentle wry self-deprecating (critical to oneself) tongue-in-cheek
---------------	---

- 1) Did you watch the film *Notting Hill* for the first time?
- 2) What is the genre of the film?
- 3) Are the leading actors familiar to you?
- 4) What films with them have you seen?
- 5) Was their acting convincing?
- 6) How would you rate the film? (interesting, boring, funny, odd etc.)
- 7) What is the best / worst episode in the film? Why? What made it so?
- 8) Was it easy to comprehend the speech of the actors? Why?
- 9) Do you think this story could happen in real life?

Режим виконання: фронтальний.

Вправа 2.

Мета: розвивати навички аналізу фільму на наявність правдивої соціокультурної інформації через сприймання відгуків представників англomовного суспільства.

Інструкція 1: Read the reviews of the film given by the people from other English-speaking countries. Which one appeals to you most? Give your arguments.

a studio backlot – *studio where large exterior sets are made and some outside scenes are filmed*

to detract – *to make its subject seem less impressive*

to chill out – *to relax after you have done something tiring or stressful*

kooky characters – *strange or eccentric*

self-effacing – *not claiming attention for oneself; retiring and modest*

self-deprecating – *showing that you think you are not very good or important*

1 December 2003 Author: (jcurrie58@hotmail.com) **from Orpington, England**

I find it hard to believe that this film was actually shot in Notting Hill. Londoners will know the area as one of the most culturally and ethnically diverse in the city, yet I cannot remember seeing a single non white face in the outdoor scenes. Were they shot in the studio backlot? Shame on the movie makers for giving a false impression to non Brits. Notting Hill is the scene of the annual carnival in August and naturally has a large black population. Shame on Richard Curtis and the rest of the crew!

11 December 2004 Author: [style-guru](#) **from cornwall england**

i watched notting hill for the first time tonight and will definitely add it to my short list of best ever films. i have lived in the area where it was filmed and even had a few romantic encounters there, but not with film stars alas. i thought the film was paced just right ,and the supporting rolls were superb. it left a warm glow and i put it up there with "truly madly deeply" for feel good factor. wont appeal to bruce willis fans as it does involve use of ones brain to get the most out of it. wonderful stuff. i can see why it might be a bit puzzling to non British audiences as the humour is very English but that doesn't detract from the film at all. just chill out lie back and enjoy the feeling. even if you don't understand English the

music and superb imagery will be worth it. think warm summer days with the one you love.

20 February 2006 Author: [rebeljenn](#) from Bath, England

'Notting Hill' is very British in style, and it has that sense of Hugh Grant-esquire humour. Then, there is his Welsh flatmate, the odd sister and odd dates, and the embarrassingly-funny and confessional press conference. It is easy to feel sorry for Hugh Grant's character, and this film does play on the tenderness. It also does not take itself too seriously by offering the humour, mainly at shy Grant's expense. There's also some fast-paced action at the end, and it is feel-good because it brings all of the characters together. Talk about team-work. I'm not a fan of this genre of film, but I did enjoy 'Notting Hill'.

5 December 2007 Author: [atandt](#) from Canada

With plot twists you can spot a mile away, unconvincing "romance", an ill-fitting jumble of predictably kooky characters, and an intolerable repetition of self-effacing British stereotype "sorry's" & other self-deprecations, this movie is entirely missable.

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Інструкція 2: What do these people take into consideration while talking about their impressions? Express your ideas. (Варіанти фіксуються на дошці).

Why could this film produce a false impression on non-Brits? Make the list of pros and cons taking into consideration the ideas of people in the reviews you've read.

Коментар: у фільмі «Ноттінг Хілл» не зображується багатокультурний Лондон з мешканцями різного кольору шкіри, в студентів може виникнути ілюзія, що населення Лондону – лише британці з білим кольором шкіри, що на сьогоднішній день не є правдою.

What makes a good film? (actors, plot, music, humour, awards, etc.)

What is the message of the film?

What are other issues highlighted in the film? (friendship, ironical description of English life, loyalty, life with disabilities, family ties).

Вправа 3. (група 1.3.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Pre-viewing activities

Вправа 4.

Мета: ознайомити з країнознавчо-маркованою лексикою відео фрагменту, стимулювати здогадку значення слів.

Інструкція: Notting Hill is a very interesting and famous place. Say what you know about the places that you are going to come across in the episode.

Notting Hill, Portobello Road, Notting Hill Gate, Notting Hill Carnival

While-viewing activities

Вправа 5. (вправа групи 2.2.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Інструкція 2: Watch the episode from the film *Notting Hill* [02:06:00-04:51:00] once more and say what William's attitude to this place is.

William Thacker considers this place to be

- weird because of the people who inhabit it;
- nice for living;
- a boring village in the middle of the city;

Post-viewing activities

Questions to discuss:








- Does William like Notting Hill?
- Why does he feel so?
- What makes the place peculiar?
- Are there such quiet places in the capital of Ukraine?

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвиток навичок пошуку інформації.

Інструкція : Surf the Internet and find out more information about the leading actors from the film *Notting Hill*. Fill in the following table.

Notting Hill (1999)							
	Julia Roberts (Anna)	Hugh Grant (William)	Rhys Ifans (Spike)	Emma Chambers (Honey)	Tim McInne rny (Max)	Gina McKee (Bella)	Hugh Bonnevi lle (Bernie)
							
Age							
Born(co untry)							
Occupat ion							
Best films							
The films I've seen							
Awards and honours							

Personal life (married, single, children)							
I knew ...							
I was surprised to find out...							

Вправа 2. (група 3.4.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Заняття 3 “Are you influenced by stereotypes?”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «стереотипи» та виявлення причин їх існування.
2. Усвідомити відносність стереотипів.
3. Усвідомити себе як представників української культури через ставлення до іншої культурної дійсності.
4. Перевірити, наскільки стереотипним є бачення студентів поведінки представників рідної культури у певних ситуаціях за допомогою рольової гри.

Lead-in

Вправа 1. (вправа групи 1.1.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Вправа 2.

Мета: усвідомлення себе як представників української культури через ставлення до іншої культурної дійсності; усвідомити, що стереотипні уявлення студентів можуть призвести до міжкультурних непорозумінь.

Інструкція : Write down 3 common stereotypes you've heard about the Britons.

How true are they in your opinion?

Stereotype	True/False
1.	
2.	
3.	

Questions to discuss:

1. Why do the stereotypes you have written down exist?
2. Are your friends / relatives also of the same opinion about the British?
3. Can stereotypes be harmful? Why? Why not?

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Pre-viewing activities

Вправа 3.

Мета: стимулювати студентів свідомо аналізувати зміст АХФ щодо наявності в ньому стереотипів.

You've watched the film *Notting Hill*. Is anything shown stereotypically? Why do you think so?

While-viewing activities

Вправа 4 (група 2.3). Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Post-viewing activities

Інструкція 2: Let us discuss the situations you have just watched. Consider the following questions:

1. What is your attitude to people's behavior in those situations? How does it characterize them? Would you behave in the same way?
2. Would the British behave differently if they spoke to non-Brits? Why?
3. Could such situations develop similarly in Ukraine?
4. How would the Ukrainians behave? Why?

Режим виконання: групове обговорення.

Вправа 5.

Мета: перевірити, наскільки стереотипним є бачення студентів поведінки представників рідної культури у певних ситуаціях за допомогою рольової гри.

Інструкція : Act out similar situations taking place in Ukraine. Be ready to say if the people are shown stereotypically by your group-mates.

Situation 1	Situation 2
<p>S 1. You are a Ukrainian shop-assistant. You see somebody stealing an item of clothing. What would you do?</p> <p>S 2. You are in the clothes shop. You pretend that you want to buy something but you wish to steal it. A shop-assistant sees you stealing an item of clothing. How would you behave?</p>	<p>S 1. You are in the park. You decide to buy a cup of coffee. On the way home you bump into a passer-by and your coffee is on his/her T-shirt. What would you do?</p> <p>S 2. You are in the park. You are in a good mood but suddenly somebody bumps into you and your clothes are spoiled by the split coffee. What would you do?</p>

Режим виконання: парний.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: виявити спільність та відмінність у стереотипах щодо однієї і тієї ж нації очима різних культур.

Опора: Інтернет-ресурс.

Інструкція : Read some information how Ukraine is seen by people from different countries *Ukraine in eyes of foreigners*. Follow the link <http://www.eurofantours.com/node/226>. Express your opinion if those people are affected by stereotypes in writing. Why? (about 100-120 words).

Режим виконання: індивідуальний

Вправа 2.

Мета: розвивати вміння вільно висловлювати свою думку про сприймання іншомовної культури, не боячись бути засудженим за можливе стереотипне бачення.

Завдання: Write an essay *The British as I see them* (in about 180 words).

Режим виконання: індивідуальний.

Заняття 4 “What does the character look like?”

Мета заняття:

1. Розвивати вміння виокремлювати специфічні риси характеру окремих британців як представників нації.
2. Розвивати вміння характеризувати героїв фільму відповідно до їх вчинків для подальшого складання соціокультурного портрету героїв фільму.
3. Розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Вправа 1.



Мета: стимулювати студентів розмірковувати про прояви особистості через вербальну поведінку.




Опора: таблиця з висловами персонажів.

Інструкція 1: Can we say that we really know a person if we have been communicating with him/her for a long time? What can help us to get to know him/her better? Name the main heroes of the film. Which of them draws your attention most? Why?

Skim through the situations and match the utterances of the heroes from the film *Notting Hill* (1-5) to the people in the pictures (a-e). Write your answers below the table. Say when and under what circumstances the utterances above were used.

How do they characterize the heroes?

1.	<ul style="list-style-type: none"> - I absolutely, totally and utterly adore you. I just think you are the most beautiful woman in the world. I genuinely believe we could be best friends. So what do you think? - Lucky me. 	a.	
2.	<ul style="list-style-type: none"> - Just incidentally, why are you wearing that? - Combination of factors really. No clean clothes. - There never will be unless you actually clean your clothes. <p>Right. Vicious circle.</p>	b.	

3.	<p>- Imagine, if you will, the stupidest person you've ever met. Are you doing that?</p> <p>- Yes, sir. I have him in my mind.</p>	c.	
4.	<p>- Shall I go and get you a cappuccino? You know, ease the pain a bit.</p> <p>- Yeah. Better make it a half. All I can afford.</p>	d.	
5.	<p>- Where is Bella?</p> <p>- She is not coming.</p> <p>- Sod that. Bernie – in the back. Come on, babe.</p>	e.	

Answers: 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____

Key: 1. b; 2. c; 3. e; 4. a; 5. d.

Режим виконання: індивідуальний

Вправа 2.

Мета: розвивати вміння характеризувати героїв фільму відповідно до їх вчинків.

Опора: список прикметників.

Інструкція : Say when and under what circumstances the utterances above were used. How does it describe the heroes' character? Give other examples from the film. Make use of the adjectives from the box. Follow the model.

Model: *I consider Max to be hospitable because...*

sociable

industrious

strange

friendly

sensitive

odd

polite

calm

weak

sympathetic

fun-loving

ill-mannered

curious

determined

rude

well-mannered

easy-going

impolite

enthusiastic

romantic

indifferent

self-centered

courageous

skeptical

helpful

tolerant

nostalgic

kind	hospitable	nervous
punctual	selfish	angry
just	aggressive	unreasonable
truthful	unpleasant	obstinate

Вправа 3.

Мета: стимулювати студентів розмірковувати про прояви особистості через невербальну поведінку.

Опора: таблиця.

Інструкція: Non-verbal behavior is as important for interaction of people as verbal one, isn't it? Complete the grid by supplying the words associated with each character's *manner of speech, manners, mood, gestures and facial expression*.

How helpful are these characteristics in revealing personality on the screen?

	MANNER OF SPEECH clipped slurred casual	MANNERS awkward controlled friendly aggressive unladylike	MOOD cheerful pleasant gloomy romantic depressed	GESTURES, FACIAL EXPRESSION emotional expansive expressive
Anna				
William				
Max				
Bella				
Honey				
Bernie				

Режим виконання: в парах.

Вправа 4.

Мета: розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Інструкція : Let us see how well you know the characters of the film and can project their behavior onto a specific situation.

The situation: you have been robbed in the street, now you are at the police office telling the police officer what has happened to you. Choose a card with the name of the character and behave as if you were him/her. Don't mention your name.

Task to the group: judging by the behavior guess who is being shown. What signals made you guess right?

Режим виконання: індивідуально-груповий.

Follow-up discussion:

How typically British are the main heroes of the film?

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвивати вміння складати соціокультурний портрет героя АХФ.

Інструкція: You know the characters of the film quite well. Try to give a socio-cultural portrait of the hero you like/dislike. Fill in the following table by.

Name of character: _____ Age: _____ Occupation: _____	
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	
Speech In what situations is the speech of the character as such? (clipped; slurred; casual; etc.)	

Manners (awkward; controlled; friendly; aggressive; unladylike)	
Gestures; facial expression When does the character use such gestures and have the following facial expression? (emotional; expansive; expressive)	

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 2.

Мета: стимулювати в студентів свідоме та аналітичне ставлення до АХФ як до джерела інформації про британців як особистостей.

Інструкція: Choose any episode where the most vivid features of the heroes' character are shown. Think over how you would act the episode out.

Режим виконання: в парах.

Заняття 5 “The Values the Britons share”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «цінності».
2. Усвідомити існування цінностей, які більш притаманні одним націям, ніж іншим.
3. Усвідомлення, що сприймання інших відбувається через систему власних цінностей.
4. Проаналізувати систему цінностей іншої культурної спільноти на прикладі цінностей, притаманним її представникам.

Вправа 1.

Мета: ознайомлення з поняттям «цінності».

Інструкція 1: How do you understand the word “values”? What are the main values for people? Express your ideas.

Режим виконання: груповий (мозкова атака).

Вправа 2.

Мета: усвідомлення того, що сприймання інших відбувається через систему власних цінностей; усвідомити існування цінностей, які більш притаманні одним націям, ніж іншим.

Опора: список цінностей

Інструкція 1: Scan the list of the values below. What values are important for you personally? Why?

material objects, love, happiness, comfort, career, friendship, competition, respect for authority, optimism, individual responsibility, planning for the future, reputation, health, equality, the rule of law, time, hard work

Режим виконання: в парах.

Інструкція 2: Scan the list of the suggested values you've discussed. Work in pairs and divide them into 3 groups: universal, cultural-specific, individual. Fill in the table.

Values		
universal	cultural-specific	individual

Режим виконання: в парах.

Questions to discuss:

Why did you divide values in such a way?

Which nation/nations share the values in column 2?

Have you ever judged representatives of other nations you communicated with or saw in the films negatively? Why?

Вправа 3.


Мета: навчити студентів встановлювати відповідності між поняттями та їх значеннями через аналіз висловлювань інших.

Опора: тексти.

Інструкція 1: Read the texts where two people describe the values of their countries. Be ready to say which of the values are discussed in text 1 and text 2 (equality, history, individuality, time, privacy, hard work, personal freedom, the rule of law, family).

Коментар: перед початком читання варто семантизувати певні лексичні одиниці:

- **presumption** [prɪ'zʌmpʃ(ə)n] – an act or instance of taking something to be true or adopting a particular attitude toward something, esp. at the start of a chain of argument or action.
- **coercion** [kəu'ɜːʃ(ə)n] – is the act or process of persuading someone forcefully to do something that they did not want to do.
- **eccentricity** [ˌɛksən'trɪsətɪ] – unusual behaviour that other people consider strange.
- **lunacy** ['luːnəsi] – if you describe someone's behaviour as lunacy, you mean that it seems very strange or foolish.
- **intrusive** [ɪn'truːsɪv] – causing annoyance through being unwelcome or uninvited.
- **on the go** – very active or busy.

	
<p>№1.</p> <p>Our society is based on the idea that we all abide by the same rules, whatever our wealth or status. No one is above the law - not even the government.</p> <p>Civic society depends on values being passed from generation to generation. Stable families are the essential ingredient of a stable society.</p> <p>Freedom must include the freedom to buy and sell without fear of confiscation, to transfer ownership, to sign contracts and have them enforced. Britain was quicker than most countries to recognize this and became, in consequence, one of the happiest and most prosperous nations on Earth.</p> <p>There should be a presumption, always and everywhere, against state coercion. We should tolerate eccentricity in others, almost to the point of lunacy, provided no one else is harmed.</p> <p>British children inherit a political culture, a set of specific legal rights and obligations, and a stupendous series of national achievements. They should be taught about these things.</p> <p>Shaped by and in turn shaping our national institutions is our character as a people: stubborn, stoical, indignant at injustice.</p>	<p>№2.</p> <p>We uphold the ideal that everyone "is created equal" and has the same rights. This includes women as well as men of all ethnic and cultural groups living in my country There are even laws that protect this "right to equality" in its various forms. The general lack of deference to people in authority is one example of equality. Titles, such as "sir" and "madam" are seldom used. Managers, directors, presidents and even university instructors are often addressed by their first or given name.</p> <p>We are encouraged at an early age to be independent and to develop our own goals in life. We are encouraged to not depend (too much) on our friends, teachers and parents..</p> <p>We enjoy spending time alone. Foreign visitors will find our homes and offices open, but what is inside our mind is considered to be private. To ask the question "What is on your mind?" may be considered by some to be intrusive.</p> <p>We take pride in making the best use of our time. In the business world, "time is money". Being "on time" for class, an appointment, or for dinner with your host family is important. We apologize if we are late.</p> <p>The foreign visitor is often impressed at how achievement oriented we are and how hard we both work and play. A competitive spirit is often the</p>

	<p>motivating factor to work harder. We often compete with ourselves as well as others, and feel good when we "beat our own record" in an athletic event or other types of competition we seem to always be "on the go", because sitting quietly doing nothing seems like a waste of time.</p>
--	--

Режим виконання: індивідуальний.


Інструкція 2: Read the texts once again. Be ready to say the values of what country are represented by each person. Why do you think so?

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 5.

Мета: проаналізувати систему цінностей іншої культурної спільноти на прикладі цінностей її представників.

Інструкція: Scan the list of values in the table, be ready to say which values William shares ranking them from 1 to 10 (1 being the most important, 10 the least important). Supply/quote the character's exact words or interpret his/her behavior to support your point of view.

<i>№</i>	<i>William</i>	Supply/quote the character's exact words or interpret his/her behavior to support your point of view.
<i>1-10</i>		
	career	
	happiness	
	money	
	love	
	friendship	
	reputation	
	the future	
	health	
	optimism	
	persistence	

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Questions to discuss:

1. Compare yourself with William. What values are individual? What values are shared by both of you?
2. What values of the British are cultural-specific? Why?
3. What values of the Ukrainians are cultural-specific?
4. Is there a vivid difference between two systems of values of both Ukrainians and the British?

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвивати навички аналізу цінностей представників англомовної спільноти на прикладі героїв фільму.

Інструкція: Describe what values the other main characters of the film have. Scan the list of values in the table, be ready to say which values ... shares ranking them from 1 to 10 (1 being the most important, 10 the least important). Supply/quote the character's exact words or interpret his/her behavior to support your point of view.

<i>№ 1-10</i>	<i>(use a photo of the character)</i>	<i>The words of the character or explanation of his/her actions to support your idea</i>
	career	
	happiness	
	money	
	love	
	friendship	
	reputation	
	the future	
	health	
	optimism	
	persistence	

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 2.

Мета: розвиток вмінь формування власних суджень про систему цінностей представників англомовної спільноти на основі попередньої рецепції.

Опора: попереднє читання тексту, перегляд фільму.

Інструкція: Fill in the table with your observations.

Values	
The most important values for me: 1. 2. 3. 4. 5.	What behavior signals that? - - - - -
The values of the Britons I've found out from the film: 1. 2. 3. 4. 5.	What behavior signals about that? - - - - -
I think that the values of the British are: 1. _____ because 2. _____ because.... 3. _____ because.... 4. _____ because.... 5. _____ because....	What is the source of information? (Underline as appropriate or write your variant.) - mass media - my pen- friend - internet - -

Заняття 6 “How much do you earn?”

Мета заняття:

1. Поглибити знання безпечних тем та тем «табу» в англomовних та рідній культурах.
2. Розвивати вміння орієнтуватися у виборі тем для обговорення з представниками іншoкультуpного середовища з метою ефективного спілкування.
3. Розвивати соціoкультуpну спостережливiсть та вміння коректно інтерпретувати поведiнку інших.

Lead-in

Вправа 1. (вправа групи 1.2.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Вправа 2.

Мета: розвивати вміння орієнтуватися у виборі тем для обговорення з представниками іншoкультуpного середовища з метою ефективного спілкування

Інструкція : You are visiting a British student conference where there are a lot of students from different countries. Choose a card with the topic of conversation (safe/ ice-breaking/ interesting and not quite appropriate or taboo) and role-play a talk with your “foreign” partner (not more than 3 utterances from each of you).

Task to the group: Be ready to say if the content of the conversation corresponds to the topic on the card. Why? Why not?

Режим виконання: в парах.

Pre-viewing activities

Вправа 3.

Мета: розвивати вміння самоаналізу.

Інструкція: You are going to watch an episode from the film *Notting Hill*. Before watching answer the following questions:

1. Do you feel comfortable in an unknown company?
2. Would you feel comfortable in a British society?
3. How would you feel if you see a famous person during the party of your friend?
4. How would a famous person feel in the company of unknown people?

словник на ці 2 варіанти перекладу видає одне – unknown , я мала на увазі незнайомих

Режим виконання: груповий.


While-viewing activities

Вправа 4.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість та вміння коректно інтерпретувати поведінку інших.

Опора: АХФ *Notting Hill*.

Інструкція : Familiarize yourselves with the questions in the table. Watch an episode from the film *Notting Hill* [00:37:23-00:38:30] and be ready to comment on the situation.

	Describe the situation.
What?	Topic: Question: Response: Comment:
Why?	

Режим виконання: індивідуальний.

Post-viewing activities

How did Bernie behave?

How did Anna feel in that company?

What would you talk with her about if you were in Bernie's place?

Вправи для самостійної роботи вдома

Вправа 1. (група 3.2.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Вправа 2.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість та вміння коректно інтерпретувати поведінку британців.

Опора: фрагменти АХФ за вибором.

Інструкція : Watch some episodes from the film you like and put down what you consider to be inappropriate in those situations. Give your reasons.

Режим виконання: індивідуальний.

Заняття 7 “How dare he wink at me?”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з невербальними засобами спілкування під час привітань.

2. Усвідомити залежність вибору невербальних засобів спілкування від ситуації, віку, статусу комунікантів.

3. Формувати вміння коректно обирати невербальні засоби спілкування.

Вправа 1.

Мета: ознайомити студентів з невербальними засобами спілкування; усвідомити залежність вибору невербальних засобів спілкування від ситуації, віку, статусу комунікантів.

Опора: картки.

Інструкція 1: How important are greetings? Choose a card with a social role you are going to perform and greet each other appropriately.

Roles:

1. friend	friend
2. parent	child
3. group-mate	group-mate
4. student	teacher
5. student	new acquaintance
6. boss	employee
7. shop-assistant	customer

Follow-up discussion:

Did you greet different people in the same way? Why? What does greeting depend on?

What exactly did you say while greeting different people?

What non-verbal behavior is appropriate while greeting?

Режим виконання: в парах.

Інструкція 2: The expressions below represent non-verbal behaviour. Choose the correct prepositions in each of them.

to shake hands to/with smb; to wave at/to smb; to wink at/to smb; to bow at/to smb; to hug on/- smb; to kiss smb in/on the cheek; to pat smb on/at the shoulder/back/head.

Інструкція 3: Discuss in pairs, in what situations these non-verbal actions are normally used.

Режим виконання: в парах.

Pre-viewing activities

Вправа 3.

Мета: зняти лексичні труднощі сприйняття через ознайомлення студентів з незнайомою лексиною епізоду.

Опора: вербальна друкована.

Інструкція: We are going to see how the film characters behave while introducing a new comer to the party. Before watching an episode, familiarize yourself with the following words:

Guinea fowl – a large grey African bird that is often eaten as food.

To be the spitting image of smb. – a person who bears a strong physical resemblance to another, the exact double of (another person or thing).

Режим виконання: індивідуальний.

While-viewing activities

Вправа 4.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість та вміння аналізувати соціокультурні явища.

Інструкція: Watch an episode from the film *Notting Hill* [00:34:16-00:37:10] and pay attention to the characters' non-verbal behavior. Be ready to formulate some rules for you to feel at ease when in Britain.

Режим виконання: індивідуальний з подальшою роботою в парах.

Post-viewing activities

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвивати вміння самостійного пошуку інформації з метою оволодіння невербальними засобами спілкування представників іншокультурного середовища.

Інструкція: Watch some more episodes from the film *Notting Hill* where different people greet each other. Supply your observations in the grid below.

Situation:

Age:

Sex:

Status:

Relationships:

Non-verbal behavior:

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 2.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість студентів за допомогою перегляду автентичного художнього фільму за своїм вибором.

Опора: АХФ.

Інструкція : Think of the British film you've liked. Watch it again and pay your attention to the following things: *family relationship, attitude to foreigners, cultural objects, typical clothes, British traditions, food and drinks, leisure time and sports, non-verbal behavior, greetings and partings, inappropriate behavior.*

Put down your observations in the culture log.

Режим виконання: індивідуальний.

Заняття 8 “Happy birthday”

Мета заняття:

1. Активізувати фонові знання про звичаї святкування дня народження в рідній культурі.
2. Активізувати фонові знання про етикет, притаманний іншокультурному середовищу.
3. Ознайомити студентів з засобами етикету вербальної та невербальної поведінки.
4. Розвивати у студентів вміння застосовувати відповідні вербальні та невербальні засоби етикету.
5. Формувати толерантне ставлення до подібних та відмінних явищ у рідній та іноземній культурах.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: активізація фонових знань з проблеми святкування дня народження в рідній культурі.

Опора: роздаткові картки зі списком запитань.

Інструкція: Do you like to celebrate your birthday? What is the best place for that? Work in pairs and describe your previous birthday party answering the following questions:

1. What was the place of celebration?
2. When did you celebrate your birthday?
3. How many guests were there?
4. What relationship was between the guests?
5. How was the table served?
6. What were the guests and you wearing?
7. What were you doing during your celebration? (talking much/little, dancing, laughing, spoofing)
8. What was the topic of the conversation?
9. What presents did you get?
10. What was the atmosphere there?
11. How did you feel after your birthday party?

Режим виконання: парний з подальшим обговоренням у групі.

Pre-viewing activities

Вправа 2.

Мета: активізація фонових знань етикету іншокультурного середовища.

Опора: вербальна друкована (тест).

Інструкція : Are you often invited to birthday parties? Is it necessary to know the rules of social behavior to feel at ease? Would you feel comfortable in the British society if you were invited to a party? Let us check if you know the rules of social behaviour well. Read the test and choose the answers a, b or c.

1. When people are invited to a party, they

- a) never bring drinks
 - b) often take a bottle of wine or even bottles of beer
 - c) bring a lot of drinks
2. When invited to a dinner party, people
- a) usually arrive within 15 minutes of the appointed time
 - b) always come on time
 - c) are sometimes late
3. At an informal party, people
- a) wait to be introduced
 - b) don't wait to be introduced, they introduce themselves
 - c) are introduced by the host / hostess of the party
4. When people are being introduced, they
- a) always look in the face
 - b) don't look at each other
 - c) try to make direct eye-contact with the other person
5. People shake hands
- a) when they meet other people for the first time
 - b) only in formal situations
 - c) each time they meet
6. Men and women friends may kiss each other on the cheek
- a) if they haven't seen each other for a long time
 - b) each time they meet
 - c) only in informal situations but not in public
7. People often try to start a conversation with someone they don't know
- a) by making a comment about the weather
 - b) by complimenting them
 - c) by asking questions about their private life
8. During the "farewell" stage of a conversation, people
- a) will part very quickly
 - b) will stand for a long time talking

c) will move away from each other little by little and decrease eye-contact

Keys: 1. b; 2. a; 3. b; 4. c; 5. a; 6. b; 7. a; 8. c.

Режим виконання: індивідуальний.

While-viewing activities

Вправа 3.

Мета: ознайомити студентів з етикетними засобами вербальної та невербальної поведінки.

Інструкція 1: Watch the episode from the film *Notting Hill* where one of the ways of celebrating birthdays in Britain is shown. Check if you were right with the answers you've written. What wasn't shown in the film that was mentioned in the test?

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 4.

Мета: розвиток вмінь порівнювати явища в іноземній та рідній культурах.

Опора: роздаткові картки зі списком запитань

Інструкція : Watch the episode from the film *Notting Hill* where one of the ways of celebrating birthdays in Britain is shown once more. Be ready to describe the English birthday and compare it with your last birthday celebration. Consider the questions on the card.

Questions: (the same ones).

Режим виконання: індивідуальний, груповий.

Post-viewing activities

Вправа 5.

Мета: розвиток у студентів вмінь застосовувати відповідні вербальні та невербальні етикетні засоби.

Інструкція : Role-play the situation paying attention to verbal and non-verbal behavior. Work in small groups.

Situation: You are a Brit having a birthday party at home. Meet your best friends, friends, acquaintances and guests from Ukraine and make them feel comfortable in your house.

Режим виконання: в малих групах.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1. (група 3.3). Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Вправа 2.

Мета: усвідомлення необхідності дотримуватися правил відповідної поведінки в іншокультурному середовищі.

Інструкція : Watch the episode from the film *Notting Hill* [35:25-46:15]. What would you like to note down for yourself so as not to feel uneasy in the company shown on the screen?

<i>I'd better</i>	<i>I'd better not</i>

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 3.

Мета: вдосконалення вмінь вживання вербальних та невербальних етикетних засобів.

Інструкція : Act out a situation of birthday celebration. Take into consideration the rules of social behavior.

S1 – Your London friend has invited you to her birthday party but you don't know anybody but the host/hostess. You are feeling uncertain about the rules of behavior but are trying to do well.


S2 – You are the host/hostess of the birthday party to which among others you have invited your new Ukrainian friend. Introduce him/her to the party and do your best to help him/her feel comfortable.

Режим виконання: парний.

Вправа 4.

Мета: переосмислити всю отриману СК інформацію та закріпити розвинені СК навички та уміння.

Інструкція : Watch the film *Notting Hill* once more. Analyse it as a source of enriching your sociocultural knowledge, skills and attitudes. First, read through the questions in the grid and tick as appropriate. Then arrange your ideas as an opinion essay supplying evidence – examples and quotes from the film.

	<p>Name: _____</p> <p>Surname: _____</p> <p>Group: _____</p>				
	Strongly disagree	Slightly disagree	Undecided	Strongly agree	Strongly agree
The film is well worth seeing.					
The film helped me to understand the British and Americans better.					
I've understood the message of the film.					
While watching the film I can rate my emotions as positive.					
Some episodes struck me as odd because the Ukrainians behave differently in such situations.					
Some characters are portrayed as stereotypes and have nothing to do with real life.					
The film helped me to reconsider my attitude to some problems.					

**Комплекс вправ для експериментального навчання, розроблений на
основі автентичного художнього фільму**

«Бий, як Бекхем» (*Bend it like Beckham*)

Заняття 1 “*Impressions of Bend it like Beckham*”

Мета заняття:

1. Визначити вплив АХФ на студентів як витвору мистецтва.
2. Розвивати навички аналізу фільму на наявність правдивої соціокультурної інформації через сприймання відгуків представників англомовного суспільства.
3. Активізувати фонові країнознавчі знання.
4. Стимулювати студентів бачити залежність поглядів на проблему від культури, до якої належать люди.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: визначити вплив АХФ на студентів як витвору мистецтва.

Опора: вербальна друкована (список запитань).

Інструкція: You've watched the film *Bend it like Beckham*. What are your impressions about the film? Answer the following questions. Make use of the vocabulary that will help you while answering the questions. (див. заняття 2, *Notting Hill*).

- 1) Did you watch the film *Bend it like Beckham* for the first time?
- 2) What is the genre of the film?
- 3) Are the leading actors familiar to you?
- 4) What films with them have you seen?
- 5) Was their acting convincing?
- 6) How would you rate the film? (interesting, boring, funny, odd etc.)
- 7) What is the best/worst episode in the film? Why? What made it as such?
- 8) Was it easy to comprehend the speech of the actors? Why?
- 9) Do you think this story could happen in real life?

Вправа 2.

Мета: перевірити наявність фонових знань про фільм *Bend it like Beckham*, його виробників та акторів.

Опора: вербальна друкована (картка з твердженнями про фільм).

Інструкція : Mark the statements about the film *Bend it like Beckham* as true (T) or false (F) according to what you have known.

1.	The film's plot originally resolved with the two female leads ending up together romantically, but director Gurinder Chadha rewrote the script for fear of upsetting conservative Indians.	
2.	<i>Many of the wedding guests are relatives of director Parminder Nagra and added realism by throwing themselves wholeheartedly into the scenes and treating the shoot as if it were a real wedding.</i>	
3.	<i>At the party the night before the wedding Gurinder Chadha is in the circle of relatives clapping, wearing a blue suit.</i>	
4.	The title refers to the football player David Beckham and his skill at scoring from free kicks by bending the ball past a wall of defenders.	
5.	The British film went on to set the record in India for most number of tickets sold during a single weekend for a foreign movie. It also went on to become the highest-grossing Indian-themed film ever in the U.S. with \$32 million in box office revenue.	
6.	In a nod to Nagra's actual life, director Chadha wrote and incorporated a scene about Nagra's scar into the film.	
7.	An intensive ten-week training course of the game Futebol De Salao, led by noted coach Simon Clifford , put Nagra through rigorous nine-hour-a-day workouts. Nagra learned to "bend" or curve the ball in flight, as she did in a scene in the film.	
8.	In a recent interview Chadha mentioned she was planning to make part two to the hit romantic comedy Bend It Like Beckham where she hopes the three main actors make a return. The film would be based on their successes, and a further development on Joe and Jess's love story.	

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

Вправа 3.

Мета: розвивати навички аналізу фільму на наявність правдивої соціокультурної інформації через сприймання відгуків представників англомовного суспільства.

Опора: вербальна друкована (відгуки на фільм).

Інструкція 1: Read the reviews of the film given by the people from other English-speaking countries. Which one appeals to you most? Give your arguments. Familiarize yourself with the following expressions that you are going to come across in the reviews.

an eye-opener – if you describe something as an eye-opener, you mean that it surprises you and that you learn something new from it;

a bust-up – a serious quarrel, often resulting in the end of a relationship;

controversial – giving rise or likely to give rise to public disagreement;

humdrum lives – lacking excitement or variety; dull; monotonous;

flaw – a mistake or shortcoming in a plan, theory, etc. which causes it to fail or reduces its effectiveness;

exuberant – full of energy, excitement, and cheerfulness;

on-the-nose – exactly or completely correct;

to sneak – to move somewhere quietly and secretly so that no one can see or hear you;

a snoozer – a thing that bores you.

I love it

June 8th, 2003 4:49 am

Bend it Like Beckham is an excellent movie for everyone to watch. It is an eye-opener to Americans because we are able to see the difficulties and emotions that people of different cultures go through when living in non-native countries. Some may say "it's just a movie," but I know from personal experience that millions of youth face difficulties in choosing cultures when living amongst two different ones. Besides all that, it is really funny, and it makes me wish that I was a soccer player. That coach is so hottt!!

Enjoyable, plenty of smiles, lifted my spirits. 3

January 2003

Author: [Charity2000](#) from Reading, England

As an English father of a teenage football playing daughter, I really identified with this film. Jesminder could well have been my own daughter. It was all so real. The whole family watched it twice and were all smiling at the end, - accept my daughter who thought it was rubbish and walked out half way through. Maybe the scene of the two stars having a bust-up over their coach was just too near the truth. This film does more for British Race Relations than any Government legislation. I am still left with a puzzle though. Could Jesminder really play football ? Having occasionally coached a girl's team, I couldn't make out if she had a double for some of the takes or whether she did actually have some footballing talent.

<p>Very Entertaining and well worth watching if not for Archie, 5 December 2002</p> <p>This movie kept me entertained throughout and was very funny in parts. As a British born Punjabi, I could identify with key points and loved the odd moments of hysteria (spoken in Punjabi) by Jess's mother, Mrs Bhamra - boy have we all been there, "Ohh Baba-ji ...". The determination by the young football player to forge a career in a non traditional Asian occupation was inspiring and our hearts went out to the poor girl. Parminder Nagra was well supported by Archie Punjabi who is gorgeous, articulate and highly talented - what a babe - I think I'm in love! Anupam Kher (Mr Bhamra), a well respected Bollywood star helped to make this movie enjoyable but I don't think his real skills were exploited in this movie. Nevertheless, I would recommend this movie to most people but a must for young Asians living in a western society, as well as their parents of course. Both could learn a lot from each other. Music was great too - Loved the wedding bits, just brought back memories for me - You just can't beat a Punjabi Wedding - thumping Bhangra beats just get my shoulders going. Well done to all those that were involved - you certainly made me proud.</p>	
<p>A gentle culture clash, 8 April 2004 Author: jbryanc</p> <p>How can a movie be both controversial and gentle? This one does it with a near-perfect structure. No one wants their daughters to be athletes. Apparently most cultures don't want their daughters to be small-breasted, either. Here we see a bunch of superb actors we've never heard of before portray folks of different cultures living fairly humdrum lives until their female children want to, and have the potential to, become professional soccer players. The structure around the parallelism of the two cultures is wonderful. There is no condescension. Both cultures are seen as modern and valid. (And yes, both are silly, too). One flaw: the Hindu wedding ceremony seemed to involve hundreds of relatives but not one child among them.</p>	<p>Crowd-pleasing, but a dreadful script! May 22nd, 2003 9:56 p.m.</p> <p>Yes, this movie is fun and exuberant like people say, but what an awful screenplay! The dialogue is consistently flat and on-the-nose (you know, the type of movie where someone is happy, they say "I am happy", and that's about it). But worst of all is that the bulk of the movie is just the same situation over and over again: Jess sneaks out to play soccer or do something soccer-related. Her parents find out. No particular consequences come of it. Rinse, repeat. What a snoozer! Terribly overrated.</p>
<p>Source: http://www.imdb.com/title/tt0286499/reviews?start=8 http://finnish.imdb.com/user/ur2132310/ http://kungenslya.se/movies/?id=247</p>	

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Інструкція 2: Discuss the following questions related to the reviews you have read.

1. Who are the people who've written these reviews? (an American, a father of a teenage daughter, a British born Panjabi).
2. What do these people take into consideration while talking about their impressions? Do they pay attention to the same things while analyzing the film?

Режим виконання: фронтальний.

Завдання 3: Work in groups of three and discuss if this film can produce a false impression on non Brits. Make the list of pros and cons taking into consideration the ideas of people in the reviews you've read and your own views.

<i>Pros</i>	<i>Cons</i>

Режим виконання: в малих групах.

Інструкція 4: What is the message of the film? What are other issues highlighted in the film? (*women in sport, equality, friendship, life of ethnic minorities, religion, loyalty, family love, respect for traditions, racism, etc.*).

Вправа 4.

Мета: перевірити, як студенти, представники однієї культури, сприймають ідею фільму про іншу культуру та наскільки їхнє бачення відрізняється від поглядів кіновиробників, представників іншої культури.

Опора: афіші фільму, створені студентами; афіша фільму, створена кіновиробниками.

Інструкція: Compare your posters and be ready to answer the following questions: 1. What is the central message in each poster? 2. What are the similarities and differences in presentation of the film you've seen? 3. Whose idea of presenting the film is very close to the original variant? Why? Who's caught the idea of the filmmakers?

Режим виконання: груповий.

Pre-viewing activities

Вправа 5.

Мета:

Опора: текст.

Інструкція 1: Answer the following questions:


1. Is sport an important part of your life? Why? Why not?
2. Do you consider yourself to be a fan?

Режим виконання: фронтальний.

Завдання 2: Work in pairs and complete the following sentence: *A fan is a person who...*

Режим виконання: в парах.

Завдання 3: Read the article about different types of fans. Be ready to say what kind of sports fan you consider yourself to be. Why?

	<p><i>stats</i> – short for statistics <i>a die hard fan</i> – loyal <i>to riot</i> – to take part in a violent public disturbance <i>to punch smb.</i> – to strike smb. with the fist <i>heckler</i> – a person who interrupts (a public speaker) with aggressive comments or abuse <i>to harass</i> ['hæɪrəs, hə'ræs] – to trouble, torment, or confuse by continual persistent attacks, questions, etc <i>invincible</i> – unconquerable</p>
<p>1.Casual Fan</p>	<p>You will watch a little bit of a football game even though it doesn't really capture your undivided attention. You frequently miss games, or just don't care to watch them. You don't follow stats, scores, and win-loss record. You just watch if you are bored.</p>
<p>2.Die Hard Fan</p>	<p>You know the stats, numbers, positions, and pretty much everything there is to know about your favorite. You never miss a game. You live for the game and die without it. You never give up on your team and you never have doubts about them.</p>
<p>3.Loud Fans</p>	<p>You scream, you shout, you get told to shut up on numerous occasions. You put passion into watching the game that you eventually scream, even if there is no one around. Your emotions get the better of you numerous times.</p>
<p>4.Rioting Fans</p>	<p>Your team wins? You riot. Your team loses? You riot. You just go to sports games to riot. You decide that if you start it, people will follow. You get over excited about the game and start punching people and stealing televisions from stores.</p>
<p>5. I Want to be on TV Fan!</p>	<p>You scream, you shout, and you throw things at the camera just to be on TV. That's all you care about.</p>
<p>6.Heckler Fan</p>	<p>You harass the athletes, you harass the opposing fans, you harass the coaches. You are the fan that likes to irritate people.</p>
<p>7.The "Manifest-Destiny" Fan</p>	<p>You, fans, truly believe your team is invincible and cannot be defeated. You believe your team must conquer everyone else. They must destroy their opponents, and do it without honor. You only care about winning and destroying people, nothing else.</p>

Follow-up discussion: Are you a fan of any football team? How do you support your favourite football team? What part does this kind of sport play in Ukraine? What countries are obsessed with football? Prove it.

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Вправа 6.

Мета: перевірити ставлення студентів до проблеми участі жінок у чоловічих видах спорту.

Інструкція: Answer the following questions:

1. Have you ever played football?
2. Have you ever played football with girls/boys?
3. Is football a sport for men only? Why? Why not?
3. What is your attitude to women playing football?
4. What would your parents tell you if you wanted to play football?
5. Do you know any football women teams in Ukraine/abroad?
6. Is the attitude to women playing football in different cultures the same?

Режим виконання: фронтальний.

Вправа 7.

Мета: стимулювати студентів бачити залежність поглядів на проблему від культури, до якої належать люди.

Інструкція: Work in small groups and discuss the attitude to women in male sport in Ukraine (group 1), Britain (group 2), world (group 3). Support your answers with the examples. Be ready to say what it depends on.







Режим виконання: в малих групах.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвиток навичок пошуку інформації.

Інструкція : Search the Internet and find out more information about the leading actors from the film *Bend it like Beckham*. Fill in the following table.

	Parminder Nagra (Jess)	Juliet Stevenson (Paula Paxton)	Keira Knightley (Jules)	Jonathan Rhys Meyers (Joe)	Archie Panjabi (Pinky)	Ameet Chana (Tony)
						
Age						
Born (country)						
Occupation						
Best films						
The films I've seen						
Awards and honours						
Personal life (married, single, children)						
I knew ...						
I was surprised to find out...						

Заняття 2 “Values”

Мета заняття:

1. Поглибити знання студентів про систему цінностей представників рідної культури, носіїв мови та етнічних меншин.
2. Проаналізувати систему цінностей іншої культурної спільноти на прикладі цінностей, притаманним її представникам.
3. Розвивати вміння формувати власні судження про взаємовплив цінностей іноземної та рідної культур.
4. На основі розглянутих цінностей проаналізувати, наскільки рівними є умови життя і праці для представників національних меншин та корінних жителів.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: познайомити студентів з релігійними символами Сикхів, які відображають їх систему цінностей.

Опора: малюнок з елементами релігії Сикхів.

Інструкція 1: Gurinder Chadha is a British film director of **Sikh** Indian origin. Her family moved to West London when she was two years of age. Most of her films explore the lives of Indians living in the United Kingdom. There are over 8 000 000 inhabitants in London. 1,5% – Sikh.

Do you know anything about Sikh religion? These are symbolic elements of Sikhism. Decide what symbolic elements of Sikhism can mean and write down your ideas in your answer sheets.

 <p>KESH</p>	
 <p>KANGHA</p>	
 <p>KARA</p>	
 <p>KIRPAN</p>	



KERCHA

Інструкція 2: Read the following piece of information and check your ideas.

(Студенти говорять свої варіанти відповідей та перевіряють правильність своїх припущень за допомогою інформації, знайденої в тексті).



The Sikh religion originated in southern Asia around the 15th Century. It was formed by Guru Nanak Dev Ji.

The word Sikh means ‘disciple’ or ‘student’ and the core purpose of the faith is to seek oneness with God. In order to escape the cycle of reincarnation, and become one with God, one must overcome the five obstacles which are: lust, anger, greed, attachment and ego.

Seemingly corresponding with the five obstacles are symbolic emblems that are continually worn called the “Five K’s”.

Kanga	Kesh	Kara	Kirpan	Kachera
	This is the uncut hair which symbolises spiritual power		A Sikh sword, a symbol of respect and justice	
A special comb that represents cleanliness		A steel bangle, symbolising unity, of self and a process of constant learning		A special pair of shorts. These are a symbol of modesty

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Вправа 2.

Мета: усвідомити існування цінностей, які більш притаманні одним націям, ніж іншим; усвідомити, що система цінностей може сприйматися представниками однієї культури по-різному.

Опора: вербальна друкована (текст).

Інструкція 1: Did you see any of the elements in the film *Bend it like Beckham*? When and where were they used by the Sikh? Express your ideas what values are important for Jess' family.

Режим виконання: фронтальний.

Інструкція 2: Read the information from the blog where two points of view on the values of the Indians who live in India are presented. How do these opinions differ?

Family is the longest surviving institution of India irrespective of the ages, transformations, religious and political views. Loyalty, integrity and unity are the three pillars upon which Indian families & **Indian Culture** stand. From family, Indians learn the first letters of collectivism and sacrificing individualism for collective interest. Extended family and kinship are two key aspects of Indian family system.

In some parts of India, you will find patriarchal families while in southern India you can find mother-centric families and kinship. Historically, family in India means joint family consisting of grandparents, parents and their offspring. They all live in the same household, share the common income, eat the food that is cooked for all members and share the same religious values and faith. Though, joint family system is losing its importance with the growth of materialistic values, still you can find this system in most of the parts of rural India.

In general, the male child is given more importance compared to his female counterpart. This is due to the reason that traditionally men are the bread earners and women are the house makers in an Indian family. In a traditional Indian joint family, though the decisions are taken collectively after proper discussion among the elders, the words of the head of the family are final. In an Indian family, child rearing is permissive in most of the cases. The children are not allowed to be independent, take their own decision and self-sufficient before they become completely adult. However, utmost care is taken to improve the personality of the child in a positive manner by all elders of the family.

In a typical Indian family boundary line, adolescence is the most difficult time for a person. He/she wants liberty and emancipation while the whole system denies it. Arrange marriage is more or less a rule in most parts of India even in 21st century. According to me **Indian Culture is the best** in the world.

Indian Woman

I'm extremely saddened that your blog, which seems to be read by quite a few people, supports some very regressive thoughts of today's India.

Let me explain more:

1. **'...the male child is given more importance compared to his female counterpart.** This is due to the reason that traditionally men are the bread earners and women are the house makers in an Indian family.'

→ I'd like to know what makes you proud about this part of our culture? This statement means that women continue to be suppressed even if they are as educated and on par with men – just because they are women. We have created this immense amount of inequality in the name of tradition!

2. **'... the words of the head of the family are final.'**

→ Again, what makes you proud here? If you look at most families this is still practiced in, you'll notice that the heads of families make decisions in favor of men and against women. If you look at it in villages, the head 'Panch' sometimes makes unfair decisions. Does the head of the family respect other people's opinion in a fair and just manner?

3. **'...adolescence is the most difficult time for a person.** He/she wants liberty and emancipation while the whole system denies it.'

→ Really. What makes you proud about this? The fact that when a girl enters adolescence, she is told how to cook, how to clean and wash? That she has to start 'behaving like a girl'? When a boy enters adolescence, he has no freedom to exercise whatsoever? Indian parents being maniacal about controlling their children is a problem...nothing to be proud of here.

4. 'Arrange marriage is more or less a rule in most parts of India even in 21st century.'
 -> Because love marriages are a taboo even in the 21st century in India! Where you have no clue who you are getting married to and spend the rest of your life 'adjusting' to him/her. What makes you proud of this?

I'm sorry to say this – your blog is quite immature. It feels like you just write without thinking about modern day issues, the country's problems, and how we, as citizens, need to handle it. Please think more deeply about what you write.

The Source: www.proudtobeindian.net/indian-culture-and-family-values

Pre-viewing activities

Вправа 3.

Мета: проаналізувати, чи цінності представників однієї культури впливають на формування цінностей іншої культурної спільноти.

Інструкція: You are going to watch an episode about Mrs. Bhamra's reaction to Jess playing football with boys. Before you watch the episode, think what changes if any we can observe in a system of values of the Indians who moved to UK?

Режим виконання: фронтальний.

While-viewing activities

Вправа 4.

Мета: розвивати вміння аналізувати цінності, притаманні представникам іншокультурної спільноти, на прикладі героїв фільму.

Опора: вербальна друкована (таблиця).

Інструкція: Watch an episode [00:21:08-00:23:01] and be ready to prove/challenge that Jess's mother has strong Asian cultural values. Consider the list of values below. Tick those values you consider Jess's mother to share. Add some more.

1.	Family is the most important thing in life.	
2.	Wearing traditional clothes is obligatory.	
3.	Women should marry men of their religion.	
4.	In order to be good future housewives, girls should know everything about housekeeping and cooking.	
5.	The body of a woman must be covered.	
6.	Children must respect their parents and elderly people.	
7.	Being honest with parents is very valuable.	

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Post-viewing activities

Вправа 5.

Мета: перевірити за допомогою драматизації, наскільки цінності рідної культури впливають на поведінку її представників.

Інструкція: Think of values in your family. How would your parents behave in Mrs. Bhamra's place? Act it out.

Режим виконання: в парах.

Вправа 6.

Мета: розвивати вміння формувати власні судження про взаємовплив цінностей іноземної та рідної культур.

Опора: таблиця.

Інструкція: Work in small groups. Compare the characters' systems of values. Use the table below.

		Things to describe their individuality	Things they have in common	Things they do not share
Jess	Jules			
Jess	Pinky			
Jess's mother	Jules' mother			
Jess's father	Jules' father			

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Follow-up discussion: Do representatives of young generation share the system of values of their parents? Support your answer with the examples from the film.

Вправа 7.

Мета: на основі розглянутих цінностей проаналізувати, наскільки рівними є умови життя і праці для представників національних меншин та корінних жителів.

Інструкція : Compare the ways of life of two families. Consider the items below. Do the living conditions of the native Britons differ from those of non-native Britons? What do they have in common with your family? What is completely different?

1. The numbers of family members (age, appearance, interests, clothes, friends).
2. Family relationships (attitude to parents/children).
3. Living conditions (dwellings, rooms of children).
4. Possessions (cars, bikes etc.).
5. Jobs (well-paid/low-paid; necessity to work for every member of the family).
6. Food (family breakfast/dinner/ supper; kind of food; who cooks food).
7. Leisure.
8. Family traditions.

Режим виконання: в парах.

Вправи для самостійної роботи вдома

Вправа 1. (вправа групи 3.1.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Заняття 3 “Who am I?”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «приналежність».
2. Ознайомити студентів з видами приналежностей людини (само ідентичністю, національною, гендерною, етнічною, соціальною) та їх роллю у житті студентів.
3. Усвідомити свою приналежність як представників певної культури.
4. Усвідомити взаємозв'язок приналежностей особистості та вплив рідної та іноземної культур на їх прояви.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: ознайомити студентів з видами приналежностей людини та їх впливом на вибір поведінки в іншокультурному середовищі.

Опора: вербальна друкована (таблиця).

Інструкція 1: It's common knowledge that every person is different. What makes you the person you are, in other words, what influences your identity?

Режим виконання: груповий (мозкова атака і запис результатів на дошці).

Інструкція 2: Consider the following kinds of primary identities and be ready to define them. Complete the table below.

1.	Personal identity	
2.	Gender identity	
3.	Cultural identity	
4.	Ethnic identity	
5.	Social identity	

Режим виконання: в парах.

Follow-up discussion: How are these identities linked with each other? When do these linkages become particularly evident?

Вправа 2.

Мета: дати можливість студентам усвідомити свою приналежність.

Інструкція : Write down some phrases or draw some objects which can represent your personal identity. Explain why you have chosen them.

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Вправа 3. (вправа групи 1.4.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Вправа 4.

Мета: проаналізувати соціальну приналежність та її роль у житті студентів;

Опора: список соціальних ролей.

Інструкція 1: Consider the list of social roles people can fulfill. What other social roles can you add to make the list full?

<i>relationships status ethnicity gender club you belong to organization political party</i>
--

Інструкція 2: Interview your partner what social roles he/she fulfills and what membership he/she holds. Be ready to report on him/her.

Режим виконання: в парах.

Pre-viewing activities

Вправа 5.

Мета: усвідомити вплив культури на приналежність людини на прикладі героїв фільму.

Інструкція : You are going to watch an episode about Jess. Before you watch the episode, answer the following questions:

1. Is our identity more evident in our native country or abroad?
2. Where were the girls (Jess and Pinky) born in India or UK? Which culture were they brought up in? How did it influence their lives?
3. Do they have any struggle between their ethnic identities who share the values of loyalty and obedience to the family and new ones who share the values of freedom of choice and self-development? Why?
4. Can you agree to the fact that there is a conflict between generations?

Режим виконання: фронтальний.

Вправа 6.

Мета: усвідомити вплив культури на прояви етнічної приналежності представників однієї культурної спільноти.

Опора: таблиця.

Інструкція : Think of Jess's parent's expectations that could be the reason for a conflict of her two identities. Fill in the table below.

Expectations		
	Jess' parents want her to...	Jess wants to ...
appearance		
clothes		
education		
marriage		
relationship with Joe		
sport career		

Режим виконання: в парах.

Вправа 7.

Мета: зняти лексичні труднощі сприйняття через ознайомлення студентів з незнайомою лексикою епізоду.

Опора: вербальна друкована (лексика з фрагменту).

Інструкція: Familiarize yourselves with the meaning of the following words and expressions you are going to come across in the episode:

to bunk off school – to avoid going to school from time to time;

to sneak off – going away without being seen;

to piss off – to go away;

to piss oneself – be frightened;

innit – a question tag from ‘isn’t’.

Режим виконання: індивідуальний.

While-viewing activities

Вправа 8.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість та критичне мислення щодо впливу культури на поведінку людини.

Опора: таблиця.

Інструкція: Watch the episodes about Jess from the film *Bend it like Beckham*.

Episodes: 1) Mother worries about the opinion of others [00:22:08-00:23:00]; 2) Jess’ talk to Tony [00:23:04-00:24:01]; sneaking off [01:02:46-01:03:39]; a talk to Joe [00:55:42-00:57:12]; 3) Joe’s visit [01:18:50-01:22:21]; 4) A talk with Pinky in the car [01:34:02-01:34:29]. Make notes what kind of struggle she experiences in each episode.

1.	Mother worries about the opinion of others	
2.	Talk to Tony, sneaking off, talk to Joe	
3.	Joe’s visit	
4.	Talk with Pinky	

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням в парах та групі.

Follow-up discussion: Compare your notes with your neighbor. How similar are your points to her/his? Compare your points with the suggested answers.

Suggested answers:

1. Jess doesn't want her culture to define her and do what other representatives of her culture expect from her.
2. The fact that she lies to her parents makes her uncomfortable.
3. Jess feels suffocated with the amount of culture.
4. Jess, though respecting her traditions, sees her new identity clear.

Post-viewing activities

Вправа 9.

Мета: перевірити за допомогою рольової гри, наскільки студенти усвідомлюють вплив етнічної приналежності людини на її поведінку в іншокультурному середовищі; розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування з метою їх засвоєння.

Інструкція : Act out a conversation between Jess and Joe. Imitate their verbal and non-verbal behavior.

S1. You are Jess. You have a problem: to play top football or to live the life your parents want you to. Share it with your coach telling him about everything that causes your inner struggle.

S2. You are Joe. You see that Jess is a very talented player but she can't devote herself to sport career because of her parents' views. Find out the reasons why Jess should play and be ready to give her some pieces of advice what to do in such a situation.

Режим виконання: в парах.

Вправа 10.

Мета: усвідомити вплив етнічної приналежності на соціальну приналежність.

Інструкція : Work in small groups. Think of any acquaintances or friends of yours among ethnic minorities in your native country. Put down the obstacles they need

to overcome while living in Ukraine. Is the life of ethnic minorities similar to that of ethnic minorities in Great Britain? Why?

Режим виконання: в малих групах.

Вправи для самостійної роботи вдома

Вправа 1. (вправа групи 3.5.) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Заняття 4 “Character”

Мета заняття:

4. Розвивати вміння виокремлювати специфічні риси характеру британців як представників окремої нації.
5. Розвивати вміння характеризувати героїв фільму відповідно до їх вчинків для подальшого складання соціокультурного портрету героїв фільму.
6. Розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: стимулювати студентів розмірковувати про прояви особистості через вербальну поведінку.

Опора: таблиця з висловами персонажів.

Інструкція : Skim through the situations and match the utterances of the heroes from the film *Bend it like Beckham* (1-8) with the people they belong to (a-h). Put down your answers below the table.

1.	What family will want a daughter-in-law who can run around kicking football all day but can't make round chapattis? Now exams are over, I want you to learn full Punjabi dinner, meat and vegetarian!	a.	Jule's parents
2.	But I don't want Jessie to suffer. I don't want her to make the same mistakes that her father made of accepting life, accepting situations. I want her to fight. And I want her to win... because I've seen her play. She is, she is brilliant!	b.	Coach

3.	- Honey, all I'm saying is there is a reason why Sporty Spice is the only one of them without a fellow. Sweetheart... - See what you've done. Why don't you just get off her flamin' back? If she's more interested in playing football right now than chasing boys, well quite frankly I'm over the moon about that.	c.	Tony/Jules
4.	- Jess is well made up with your team. - We've got high hopes for her, especially me.	d.	Jess' dad
5.	What is wrong with you, Jess? If you're going to go to all this bother lying, at least do it for something good! Don't you want a boyfriend like everyone else? You're quite pretty you know. Do something with your hair, put a bit of make-up on, you'd look all right.	e.	Jess
6.	I can see what you're up against, but your parents don't always know what's best for you Jess.	f.	Jess's Mum
7.	You know how we've been good friends for a long time now. We'd like to ask for your blessings. We'd like to get engaged. But look there's one condition - I want Jesminder to go to college first, anywhere that she wants.	g.	Tony
8.	I wasn't going to go but Dad let me. And it was brilliant. I played the best ever! And I was happy because I wasn't sneaking off and lying to you! I didn't ask to be good at football.	h.	Pinky

Answers: 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____

Key: 1. f; 2. d; 3. a; 4. c; 5. h; 6. b; 7. g; 8. e.

Вправа 2.

Мета: розвивати вміння характеризувати героїв фільму відповідно до їх вчинків.

Опора: вербальна друкована (список прикметників); (Див. заняття 4, фільм *Notting Hill*).

Інструкція 1: Say when and under what circumstances the utterances above were used. How does it describe the heroes' character? To describe a hero, use the adjectives from the table. Follow the model below.

Model: I consider Jules to be very determined because she does everything in her power to become a professional football player.

Інструкція 2: Describe the heroes' characters considering other utterances of theirs. Which of the phrases below best describes your attitude to their behavior?

Follow the model below.

Опора: вербальна друкована (список прикметників).

positive / neutral	negative
interested in / unexpected to do smth. /	shocked by/ annoyed with smb. about smth./ dissatisfied with / ashamed of /
excited about /impressed by / fascinated by /	embarrassed by /confused by

Model: *Jess, don't you want all of this? This is the best day of your life, isn't it?*

As far as I remember the following words belong to ...

I was impressed by the fact that ... was so devoted to Indian traditions.

I consider her to be ... because

In her place I would/wouldn't ... because the Ukrainians

Режим виконання: в парах.

Вправа 3.

Мета: розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Опора: вербальна друкована (таблиця).

Інструкція: Non-verbal behavior plays a very important role for people's interaction. Consider the items in the table and describe how the heroes usually behave. Does it help us to get to know their character better?

	SPEECH <i>clipped slurred casual etc.</i>	MANNERS <i>awkward controlled friendly aggressive unladylike</i>	MOOD <i>cheerful pleasant gloomy romantic depressed</i>	GESTURES, FACIAL EXPRESSION <i>emotional expansive expressive</i>
<i>Jess</i>				
<i>Jules</i>				

<i>Joe</i>				
<i>Tony</i>				
<i>Mr. Bhamra</i>				
<i>Mr. Bhamra</i>				
<i>Jules' mother</i>				
<i>Jule's father</i>				

Режим виконання: в парах.

Pre-viewing activities

Вправа 4.

Мета: стимулювати студентів розмірковувати про характер героїв фільму як представників нації.

Інструкція: You are going to watch some episodes about Jules' mother, Mrs. Paxton. Before you watch them, answer the following questions:

What kind of woman is she? What differences/similarities does she have in her character in comparison with your mother? How typically British is she?

Вправа 5.

Мета: зняти лексичні труднощі сприйняття через ознайомлення студентів з незнайомою лексикою епізоду.

Опора: лексика з пропонованих для перегляду фрагментів.

Інструкція: Familiarize yourselves with the meaning of the following words and expressions that you are going to come across in the episodes:

poppet – an endearingly sweet or pretty child (often used as an affectionate form of address);

the rage – a widespread temporary enthusiasm or fashion;

lilo – a type of inflatable mattress which is used as a bed or for floating on water;

shag – have sexual intercourse with someone;

a teriyaki sauce – a mixture of soy sauce, sake, ginger, and other flavorings, used in Japanese cooking as a marinade or glaze for such dishes;

posh – if you describe something as posh, you mean that it is smart, fashionable, and expensive.

While-viewing activities

Вправа 6.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість; розвивати вміння складати соціокультурний портрет героя АХФ.

Опора: фрагмент АХФ.

Інструкція: You are going to watch some episodes (1. [00:04:23-00:05:12]; 2. [00:15:30-00:16:28]; 3. [01:13:21-01:14:34]; 4. [01:31:55-01:]) about Jules' mother, Mrs. Paxton, in order to give a socio-cultural portrait of her as a representative of a British society. Be ready to give the answers to the following questions:

1. What does Mrs. Paxton look like?
2. Are these physical features important in understanding the character? If yes, why?
3. What does she do in the episodes?
4. How do these actions affect your understanding of her?
5. How does she interact with other characters in the episodes?
6. What do these reactions reveal about her?
7. What does she think about the situations around her?
8. How do her thoughts affect what we know about Mrs. Paxton?
9. In what situations is the speech of her as such? (clipped; slurred; casual; etc.)
10. Describe her manners (awkward; controlled; friendly; aggressive; unladylike).
11. When does she use such gestures and have the following facial expression? (emotional; expansive; expressive etc.)

Post-viewing activities

Вправа 7.

Мета: розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Інструкція: Let's find out how well you already know the characters from the film. You are a member of a British/Indian family. You've found out that your neighbours' daughter, an Indian girl, is going to marry a British boy. Choose a card with the name of the character, behave as if you were him/her and tell the news to your family. Don't mention your name. *Task to the group:* Judging by the behavior guess who is being shown. What signals made you guess right?

Режим виконання: індивідуальний.

Follow-up discussion: What would be the reaction of the Ukrainians to similar a situation?

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвивати вміння складати соціокультурний портрет героя АХФ.

Інструкція : You know the characters of the film quite well. Try to give a socio-cultural portrait of the hero you like/dislike. Fill in the following table by. (таблиця для заповнення наведена у занятті 4 з фільму *Notting Hill*).

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 2.

Мета: стимулювати в студентів свідоме та аналітичне ставлення до АХФ як до джерела інформації про британців як особистостей.

Інструкція: Choose any episode where the most vivid features of the heroes' character are shown. Think over how you would act the episode out.

Режим виконання: в парах.

Заняття 5 "Examining Stereotypes"

Мета заняття:

1. Підвищити рівень обізнаності студентів з поняттям «стереотипи» та причинами їх існування.
2. Усвідомити існування стереотипів серед представників різних культур, які проживають в одній країні.
3. Розглянути причини існування стереотипного сприймання людей представниками декількох культур, що проживають в одній країні.

4. Перевірити, наскільки стереотипним є бачення студентів поведінки представників іноземної культури у певних ситуаціях за допомогою рольової гри/драматизації.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: дистанціюватися від стереотипного сприймання іншої нації на основі фонових знань з проблеми.

Опора: вербальна друкована (картка із списком стереотипів).

Інструкція 1: Scan the list of stereotypes about the Indians. What stereotypes if any about the Indians were you convinced of before watching the film *Bend it like Beckham*? Have you changed your opinion?

Stereotypes:

- Indians are uneducated;
- Indians worship millions of gods;
- Indians are poor but happy;
- The “real India” is dirt and chaos;
- All Indians are either engineers or doctors;
- A conversation is punctuated with facial expressions – quick movements of the eyes, eyebrows, frowns, smiles or nods;
- All Indians are Hindus;
- Add smth.: ...

Режим виконання: груповий.

Follow-up discussion:

How are the Indians treated by the British? Do the Indians feel comfortable in a British society? Are relationships of people from these two cultures influenced by a stereotypical way of thinking?

Вправа 2.


Мета: розглянути причини існування стереотипного сприймання один одного представниками декількох культур, що проживають в одній країні.

Опора: висловлювання іноземців на форумі.

Інструкція : Visit a UK forum “What do Brits think about Indians?”. Follow the link: <http://www.justlanded.com/english/UK/Forums/Culture/What-do-brits-think-about-Indiansesp-those-in-IT>

Read the suggested responses to this problem. Be ready to answer the following questions:

1. What nationalities are the participants of the forum?
2. What points of view are presented there?
3. Whose attitude is the most positive/negative? Whose attitude is neutral?
4. How far can you agree/disagree with the suggested points of view? Give your arguments taking into consideration the information you've learned from the films *Bend it like Beckham* and *Notting Hill*.
5. What ideas if any about the British/the Indians can be considered real stereotypes? Why?

It is nothing against skin colour, or where you come from, but when you take our benefits, our jobs, our educational grants, etc, etc - over those who especially need it. Its the way the majority of you are rude, and ignorant, and over price things.
 You come over here, and are so rude, no please, no thank you, and most of you cant even speak english. You take out loans, and credit cards and the like - knowing you cant pay them. and its us british tax payers that end up paying for it.
 Now for those in IT, your not so bad, you build our economy and im sure you speak english. So go for it
 just me 26 Mar 2008, 09:26

You british people are racist. Racial discrimination exist at a large scale in U.K. Moreover british person gets paid more money for the same job. British person distinguish on the basis on skin of colour. British people think that just because they have white skin they are superior than Indian . British person easily manage to get a job whereas Indian has to struggle for it, even if britisher is not skilled enough they get job easily.
Ajit 28 Apr 2008, 06:30

The English will always be racist to us Indians because they don't understand our rich history.I am a British Indian and I have been racially abused all my life, from minor comments to being beaten up.Worst thing of all is the number of times I have been turned down for a job and I know it is because I am Indian.If it was an englishman with the same qualifications he would of got the job no probs.All this has happened to me and I live in a good area of the country, good help the brothers who live in poorer areas.You just have to get used to racism and realise that these people are ignorant.If only they realised the rich history of our people.This country would be nothing without the contribution of the asians.Unfortunately we get used and abused.Not all the english are racist but most of them are even if they are polite to you.We are a peacefull people mainly our religions of Sikhism and Hinduism are of peace so we have no reason to be racist to the indiginous people of England.So when the BNP says most racial crimes are comitted by asians that is nonsense.I just say to all my brother Indians new to this country who experiance racism we have been there, you just have to get used to it.
Arjun Singh 04 Jun 2008, 06:22

Seems like a nice bunch of people, work hard and get along with other people. Some tend to think they are special and above everyone else but I guess that comes from the caste system. As for British people being racist, most are not, they are just sick of other people coming to their country and taking there jobs and trying to change their culture.
joe 17 Jan 2009, 08:23

It is not about race... world is divide into rich n poor rich gets away with it and poor gets the blame ... i am a British n mix race as my mum is Indian and dad is English... n i don't like britian nor India... greed is every where...
piya smith 17 Jan 2009, 07:23

Hi im a white british male and yh there are a few rude and ignorent indians around but just because you get a few dont mean you can say all indains are the same you pricks what happened to equal rights.

martin caskie 17 Jan 2009, 11:55

The Source: <http://www.justlanded.com/english/UK/Forums/Culture/What-do-brits-think-about-Indiansesp-those-in-IT>

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Pre-viewing activities

Вправа 3.

Мета: ввести ключові слова і словосполучення епізоду, стимулювати здогадку їх значення.

Опора: вербальна друкована (список слів).

Інструкція : Explain the meaning of the following words that you are going to come across in the episodes:

butch women; to fix smb. up with smb.; tossers; gora

Режим виконання: в парах.

While-viewing activities

Вправа 4 (вправа групи 2.4) Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Post-viewing activities

Вправа 5.

Мета: перевірити, наскільки студенти розуміють проблему існування стереотипних поглядів серед представників різних культур однієї країни очима героїв фільму.

Опора: вербальна друкована (картки з іменами героїв фільму).

Інструкція : You are one of the film character. Express your point of view on the problem “What do Brits think about Indians?”. Make some notes and be ready to discuss your ideas with your group-mates.

Режим виконання: в малих групах з подальшим обговоренням у групі.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: усвідомити існування стереотипів у представників різних культур, які проживають в одній країні.

Опора: вербальна друкована (таблиця).

Інструкція: Air your views on the problem of stereotypical way of thinking in a British society. Fill in the table below (in about 150 words).

How do representatives of different cultures who live in one country treat each other?	
Brits-Indians	Indians-Brits

Режим виконання: індивідуальний.

Заняття 6 “Are you a racist?”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «расизм».
2. Розвивати вміння розпізнавати, розуміти та коректно інтерпретувати поведінку людей в ситуаціях проявів расизму.
3. Виховувати неупереджене ставлення до етнічних меншин та людей з іншим кольором шкіри.

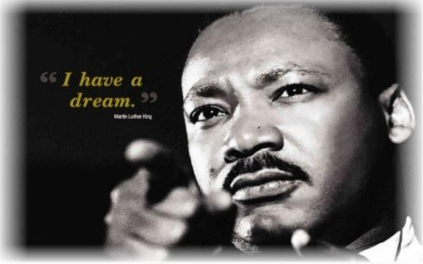
Lead-in

Вправа 1.

Мета: активізація фонових знань з проблеми, ознайомлення з поняттям «расизм».

Опора: фото.

Інструкція 1: Do you know what Martin Luther King is famous for? Work in pairs and discuss it.

	<p>“I have a dream that one day little black boys and girls will be holding hands with little white boys and girls.”</p> <p>Martin Luther King is famous for ...</p>
---	--

Режим виконання: в парах.

Інструкція 2: What associations do you have with the word “racism”?

Режим виконання: груповий (brainstorming).

Інструкція 3: How would you define racism? Work in groups of three and try to give your own definition of racism.

Режим виконання: в малих групах.

Вправа 2.

Мета: виховувати неупереджене ставлення до етнічних меншин та людей з іншим кольором шкіри.

Опора: вербальна друкована (текст).

Інструкція: Read the following text and be ready to comment on the situation.

My wife is African-American, and I am Euro-American (white).
 Shortly after we got married we moved to Florida, where I got a job on a construction crew. The contractor we were working for had several crews, and as we were finishing up one house, the discussion turned to where each individual was going next.
 One guy, Chris, said, “I don’t want to work on Joe’s crew.” Joe was a black man, and had a reputation for being a good foreman to work for. The conversation continued, and Chris was asked, “Why not?”
 I listened as Chris replied, “Well, you know, he’s black, and I don’t want to work with for a black guy.”
 I continued to work alongside Chris, listening as the conversation continued. “What’s wrong with working with a black guy?” someone else asked.
 Chris then went on to the usual list of stereotypes, “Well, the stink, they’re lazy...” and so on. At this point, I couldn’t keep quiet.
 “You know, Chris, one of them did something to me that is going to affect me for the rest of my life!”
 Chris took the bait... “what was that?”
 I replied, “She married me!”
 Chris started back-pedaling like I had never seen! “Well, they’re not all bad!”

Режим виконання: індивідуальний з подальшим груповим обговоренням.

Вправа 3.

Мета: розвивати вміння формулювати власну думку та ставлення до явищ культури за допомогою їх аналізу у власному контексті; розвивати здатність боротися з явищами проявів расизму за допомогою ненасильницьких методів.

Опора: вербальна друкована (картки з анекдотами, список активної лексики для використання).

Інструкція 1: Do you know any racist anecdotes? Read some of such anecdotes and say how they make you feel.

a) *A Mexican and a nigger are riding in car. Who's driving?*

A cop.

b) *What do you call one black guy on moon?*

A problem.

What do you call two black guys on the moon?

A problem

What do you call the entire race of black?

guys on the moon?

A problem solved.

c) *What do a nigger and a bicycle have in common?*

They only work with a chain on.

Режим виконання: індивідуальний.

Інструкція 2: Work in pairs, make use of the following words and answer the questions.

A list of useful vocabulary.

manifestation of racism: (прояв расизму)

to insult smb. ображати когось; *to behave aggressively* поводитися агресивно; *to show aggression* показувати агресію; *to express scorn* виражати презирство; *to taunt smb. about smth.* дражнити; *to taunt smb. into doing smth.* глузуванням довести когось до чогось;

people under pressure:
<i>to be a victim of</i> бути жертвою чогось; <i>to experience racism</i> знати з досвіду, що є расизм; <i>to be disgraced</i> бути скомпрометованим; <i>racist taunt</i> ущипливе глузування; <i>racist prejudice</i> расистські упередження; <i>to receive abuse</i> зазнавати жорстокого поводження; <i>to feel ashamed of</i> почуватися присоромленим;
what people can do:
<i>to fight against racism</i> боротися проти расизму; <i>to ignore racist taunt</i> ігнорувати расизм; <i>to exchange abuse</i> ображати один одного; <i>to discourage smb. from making racist comments</i> відраджувати когось робити расистські коментарі; <i>to combat racial inequality through nonviolence</i> побороти расистську нерівність через відмову застосування насильницьких методів; <i>to accept the situation</i> змиритися з ситуацією; <i>to buckle to racist pressure</i> піддаватися тиску.

Questions to discuss:

1. Would you give any examples of racist behavior? In what way do people insult the others? How do the insulted react?
2. Do you know any countries where racism occurs nowadays?
3. Ukraine is a multi-ethnic and multicultural nation. Can we observe racism in Ukraine? How do people treat ethnic minorities (Roma, Jews, Russians)?
4. Have you ever witnessed racial discrimination in your native country? How did you feel? What did you do to stop it? How did other people behave?

Режим виконання: в парах з подальшим обговоренням у групі.

Pre-viewing activities

Вправа 4.

Мета: ознайомити студентів з невідомими їм словами та реаліями.

Опора: фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*.

Інструкція : Did the film draw your attention to any problems concerning ethnic minorities? Scan the words you are going to come across in the episode.

to barge in on smb. (inform.) – if you barge in or barge in on someone, you rudely interrupt what they are doing or saying.

bowler – the bowler in a game of cricket is the player who is bowling the ball.

Режим виконання: індивідуальний.

While-viewing activities

Вправа 5.


Мета: виховувати емпатію до людей, які є жертвами проявів расизму.

Опора: фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*.

Інструкція: Watch two episodes from the film *Bend it like Beckham*.

1) [00:43:03-00:44:56] (Jess's coach comes to her place to have a talk with her parents. He wants her to continue playing but Mr. Bhamra is against it);

2) [01:38:29-01:39:35] (Jess tells her family she wants to play football professionally in the USA. Her relatives are shocked but her father's attitude to Jess's leaving has changed). Fill in the table below.

<p>I. Mr. Bhamra experienced racism.</p>	
<p>1. What did Mr. Bhamra do when he was a teenager in Nairobi?</p> <p>2. What was the reason Mr. Bhamra didn't play in any of the English teams?</p> <p>3. How did he call the English?</p> <p>4. Why was Mr. Bhamra against Jess playing football?</p>	
<p>II. Mr. Bhamra's decisions.</p>	
<p>What did Mr. Bhamra do to overcome the obstacles?</p>	
<p>III. Pieces of advice to his daughter.</p>	
<p>What did he expect from Jess first?</p> <p>What did he expect from Jess later?</p>	

Режим виконання: індивідуальний.

After-viewing activities

Follow-up discussion:

What should Mr. Bhamra have done to deal with racist behavior in a positive way?

Режим виконання: фронтальний.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: розвивати вміння розпізнавати, розуміти та коректно інтерпретувати поведінку людей в ситуаціях проявів расизму.

Опора: фрагмент АХФ *Bend it like Beckham*.

Інструкція: Watch two episodes from the film *Bend it like Beckham* (1. [01:03:46-01:06:43]; 2. [01:07:09-01:08:00]) and answer the following questions:

<p>Episode 1 [01:03:46-01:06:43]</p>	
<p>What happened in the field?</p>	
<p>How did Jess react?</p>	
<p>Do you share Jess's reaction?</p>	
<p>What would you do in her place?</p>	
<p>How to deal with such situation in a positive way?</p>	
<p>Episode 2 [01:07:09-01:08:00]</p>	
<p>Comment on Joe's words: "Of course I understand what that feels like!"</p> <p>What did he mean by saying that?</p>	

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 2.

Мета: виховувати повагу до етнічних меншин, людей з іншим кольором шкіри; перевірити за допомогою драматизації, як студенти ставляться до проявів расизму.

Опора: вербальна друкована (текст для читання; поради для написання виступу).

Інструкція : You are a coach of a British women football team. One of you girls insulted the representative of *Hounslow Harriers* because of her ethnic background. Have a talk with the team and explain why racist behavior is bad and why they mustn't behave like that. Put down your arguments in writing on a sheet of paper taking into consideration the information from the text and the episodes from the film you've watched. Follow the suggested tips. Be ready to make a speech in class.



Are you a racist? Do you have thoughts about people of other races that you wish you didn't have? Here are some suggestions for eradicating racist thoughts.

Steps

1. **Self-assess.** Think: Why am I racist? Why do I want to quit? If you can answer these questions, you can stop your racism.
2. **Find the cause of your racism.** The cause of racism can be anything, but it's usually growing up in a racist environment. Make sure you know if you are scared of that race, lack respect for them, feel uncomfortable, etc.
3. **Research the topic.** Do research on racism, or find help and support groups.
4. **Realize what race is.** Race is not chosen.
5. **Stop using racial slurs.** Instead of saying, "Hey, I saw some filthy ***** at the store", say "Hey, I saw some person at the store." Instead of identifying someone based on their race (even in a benign way), use another description: clothes, personality, job, etc.

6. Think about how it feels to be put down by a racist. If people were racist toward you, would you run away? Would you cry?

7. Get into it. Spend time with people of different races. Make friends with them and try to understand how they feel about racism and how they view other races themselves, or people of their own race. If you think about something enough, you will eventually get sick of it and not care about race anymore.

8. If you are scared of another race, you can begin your change on the internet. Search around for people of that race talking about things you believe in... maybe on Youtube. You can also start a chat with someone of another race, and that may decrease your anxiety. Remember that there are mean/dumb/vulgar people in every race. If you find yourself thinking "only a _____ person could do that" find a person of your race who does the same thing. If you look well enough, you will find it is a human flaw, not a link to race at all.

Tips for you:

Paragraph 1. (2-3 sentences)

Be tolerant. Explain the reason why you've gathered them together. Mention positive features of the British as a nation.

Paragraph 2. (4-5- sentences)

Explain why you disapprove of such behavior. Describe the feelings of people who are insulted because of their ethnic background.

Paragraph 3. (6-8 sentences)

Give pieces of advice how to get rid of aggression and treat people with respect.

Use the following words: (the list is added).

Paragraph 4 (3-4 sentences)

Conclusion. Tell your team what you expect from them in future.

Режим виконання: індивідуальний.

Заняття 7 “You look fabulous!”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «компліменти» та їх функціями в рідному та іншокультурному середовищі.
2. Активізувати фонові знання з проблеми вживання компліментів у рідному середовищі.
3. Ознайомити студентів з різними реакціями на компліменти та виокремити найбільш типові у рідній культурі.
4. Розвивати вміння аналізувати явища в іноземній культурі на основі реплік персонажів фільмів.
5. Розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Lead-in

Вправа 1.

Мета: ознайомити студентів з поняттям «компліменти» та їх функціями в рідному та іншокультурному середовищі.

Опора: вербальна друкована (текст) .

Інструкція 1: Work in pairs and discuss how important compliments in people's life are and what functions these speech acts serve. Be ready to report your partner's idea.

Режим виконання: в парах.

Інструкція 2: Do compliments differ cross-culturally? Read the following piece of information about compliments in American English. Be ready to say if there are any similar ideas to those you've expressed.

Compliments may vary greatly across speech communities. In particular, what count as a compliment may differ very much from one society to another.

Speech acts differ cross-culturally not only in the way they are realized, but also in their distribution, their frequency of occurrence, and in the functions they serve. In American English, compliments occur in a very wide variety of situations. They are quite frequent and they serve to produce or reinforce a

feeling of solidarity between speakers. Compliments also serve other functions: they are used in greetings, thanking, and apologizing, or even as substitutes for them. They also serve as a way of opening a conversation. The frequency of compliments in American English is often remarked upon by foreigners. Comments are often heard from non-native speakers that Americans do an excessive amount of complimenting. People from cultures which are less open in expressions of approval are often extremely embarrassed by this.

Not only are there differences in frequency, but also distribution varies a great deal from culture to culture. Americans give compliments in situations where the compliment would be totally inappropriate in other cultures. A particularly interesting example of this came about recently when an American politician visiting France happened to compliment one of the members of the French government on the job he was doing. The French were very annoyed and articles appeared in French press attributing all sorts of hidden implications to the act and condemning it as interference in French internal affairs. In reality, of course, the visiting American politician had done no more than the typical American would do when trying to be friendly to a stranger: give a compliment.

Thus we see that complimenting behavior varies cross-culturally along a number of dimensions. It may be extremely frequent or it may hardly exist at all. It may be realized as a formula or even as a ritualized pre-coded phrase or a proverb. It may well be uninterpretable cross-culturally since the values and attitudes it expresses vary so much from one society to another [Wolfson PP. 112-120 Culture Bound].

Follow-up discussion: Can you give us any examples of compliments you've heard, given or received that have been misunderstood in Ukrainian culture?

Вправа 2.

Мета: активізувати фонові знання з проблеми вживання компліментів у рідному середовищі.

Опора: вербальна друкована (список запитань; таблиця) .

Інструкція 1: Answer the following questions:

1. Do you like complimenting people?
 2. Do you like being complimented?
 3. Is it easy to distinguish sincere compliments from non-sincere ones?
 4. When did you compliment your group-mates/friends/siblings/parents/neighbors last?
 5. Do you always feel comfortable while giving or receiving compliments? Have you ever felt uncomfortable? Why?
 6. How often do you hear people complimenting each other in Ukraine?
 7. What do people usually say while giving and receiving compliments?
- Support your answers with some examples.

Режим виконання: фронтальний.

Інструкція 2: What do people mostly compliment others on in Ukraine? Work in pairs and compliment your group-mates.

Режим виконання: в парах.

Інструкція 3: Look at the most commonly used syntactic patterns of compliments, investigated by J. Manes and N. Wolfson. What pattern did you use while complimenting your group-mate? What did you compliment him/her on? How did you feel while giving/receiving compliments?

Syntactic patterns of compliments	
1. NP is/looks (really) ADJ	Your blouse is really beautiful!
2. I (really) like/love NP	I like your new dress.
3. PRO is (really) (a) ADJ NP	That's a great idea!
4. You V (a) (really) ADJ NP	You did a good job!
5. You V NP (really) ADJ	You really solved that problem well!
6. You have (a) (really) ADJ NP	You have a nice garden!
7. What (a) ADJ NP	What a beautiful necklace!
8. ADJ NP	Great shoes!
9. Isn't NP ADJ	Isn't your photo beautiful!

Note: Speech acts patterns are not only very different from culture to culture but are also largely unconscious. For this reason native speakers who themselves

follow all the rules are quite unlikely to recognize that such patterns exist. It is only through the collection and analyses of large amounts of naturally occurring speech that it is possible to uncover the patterns of speaking which exist in any society, including one's own [Wolfson p. 118].

Режим виконання: в парах з подальшим обговоренням у групі.

Вправа 3.

Мета: усвідомити залежність використання того чи іншого компліменту від певних факторів.

Опора: вербальна друкована (картки).

Інструкція : Do you compliment different people in the same way? Why? What does it depend on? Choose a card with a social role you are going to perform and compliment your group-mate. Pay attention to gender, age, role, and relative status.

1. a young professor	an elderly professor
2. a parent	a daughter
3. a 25 year old boss	a 55 year old subordinate
4. a 30 year old boss	a 30 year old subordinate
5. group-mate	group-mate
6. student	professor

Режим виконання: в парах.

Вправа 4.

Мета: ознайомити студентів з різними реакціями на компліменти та виокремити найбільш типові у рідній культурі.

Опора: вербальна друкована (картки).

Інструкція : How do you usually respond to a compliment? Look at the following compliment responses and be ready to say what compliment responses are the most common among the Ukrainians.

Acceptance	– Your dress is lovely! – Thank you.
Positive elaboration (positive comment, return of the compliment)	– I like your essay! – I like yours, too!
Neutral elaboration (seeking conformation or shift of credit)	– This tie looks wonderful! – My girl-friend bought it for me.
Negative elaboration (downgrading, duty, responsibility, need for improvement)	– It's so tasty! You are a great cook! – Thank you, I didn't spend too much time on this.
Denial	– Not a bad idea! What do you think? – Oh, it's really bad!

Режим виконання: в парах.

Вправа 5.

Мета: розвивати вміння аналізувати явища в іноземній культурі на основі реплік персонажів фільмів.

Опора: вербальна друкована (репліки героїв фільмів *Bend it like Beckham* та *Notting Hill*).

Інструкція 1: Consider the following compliments and compliment responses used by the heroes of the films *Bend it like Beckham* and *Notting Hill*. Analyze every situation taking into consideration the following items: gender, age, role, status, what was complimented on, how complimenters and those who were complimented felt.

Bend it like Beckham
<p>1) Soccer girls: <i>Jess! Oh, wow! You look good!</i> Mel: - <i>Does she look good?</i> Soccer girl: - <i>Yeah! You've done a good job Mel!</i></p> <p>2) Coach having tea with Jess's family: <i>Thanks, Jess. I'm sorry to barge in on you like this, Mr and Mrs Bhamra but I wanted to talk to you in person. I only found out today that you didn't know Jess was playing for us.</i> Jess's Mum: <i>No, we didn't.</i> Coach: <i>I apologise. If I'd known, I would have encouraged Jess to tell you because I believe she's got tremendous potential.</i> Jess's Dad: <i>I think we know better our daughter's potential.</i></p> <p>3) Jess: - <i>How are you?</i> Jules: - <i>You look gorgeous!</i></p> <p>4) Jules's Mum: <i>Jess? Is that Indian?</i> Jess: <i>It's really Jesminder, but only my mum calls me that.</i></p>

Jules's Mum: *Oh, that's nice. Jesmin-dah. Lovely!*

5) Tony's Mum: *May God keep you and your husband in endless happiness! And pray for me that I get a lovely daughter-in-law like you for my Tony.*

Pinkie: *Aw, thank you, Massi ji! OK, bye!*

Notting Hill

1) Anna: – *That was such a great evening.*

Max: – *I'm delighted.*

Anna: – *And may I say that's a gorgeous tie.*

Max: – *Now you're lying.*

Anna: – *You're right. I told you I was bad at acting.*

2) Bernie: – *So tell me Anna -- what do you do?*

Anna: – *I'm an actress.*

Bernie: – *Splendid.*

Bernie: – *What sort of acting do you do?*

Anna: – *Films mainly.*

Bernie: – *Oh splendid. Well done.*

3) Anna: – *Hiya.*

Honey: – *Oh God this is one of those key moments in life, when it's possible you can be really, genuinely cool -- and I'm going to fail a hundred percent. I absolutely and totally and utterly adore you and I think you're the most beautiful woman in the world and more importantly I genuinely believe and have believed for some time now that we can be best friends. What do you think?*

Anna: – *Ahm... I think that sounds – you know – lucky me. Happy Birthday.*

4) Rosie: – *Delicious coffee.*

Max: – *Thank you. I'm sorry about the lamb.*

Rosie: – *No, I thought it was really, you know, interesting.*

William: – *Interesting means inedible.*

Rosie: – *Really inedible, yes, that's right.*

5) William: – *You're lovelier this morning than you have ever been.*

Anna: – *(very touched) Oh.*

Режим виконання: в малих групах з подальшим обговоренням у групі.

Follow-up discussion: What are the most common compliment responses?

Вправа 6.

Мета: розвивати вміння імітувати вербальні та невербальні засоби спілкування персонажів фільму з метою їх засвоєння.

Інструкція: Let us see how well you know the characters of the film and can project their behavior onto a specific situation. Choose a card with the name of the character and behave as if you were him/her. Use compliments and compliment responses your character might use. Don't mention your name.

The situation: You (S1) have met your partner (S2) in the street. Have a talk.

Task to the group: judging by the behavior guess who is being shown. What signals made you guess right? Comment on the way your group-mates gave and responded to the compliments.

Режим виконання: в парах.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: порівняти та письмово викласти власні ставлення до інформації, представленої в Інтернет-джерелі та побаченого у фільмі.

Опора: таблиця з реченнями для самостійного завершення.

Інструкція : Read some information about compliment rules for men and women in a British society *Bonding talk*. Follow the link http://ilmk.khspu.ru/?wpfb_dl=171. Compare it with those you've observed in the films. Are there any differences/similarities? Make use of the grid below.

I find it interesting that ...
I find it surprising that ...
I find it confusing that ...
Different thing are:
Similar things are:
Some things are different in my culture such as ...
Some things are similar in my culture such as ...

Режим виконання: індивідуальний.

Заняття 8 “Will you marry me?”

Мета заняття:

1. Ознайомити студентів з поняттям «шлюб».
2. Активізувати фонові знання з проблеми створення сім'ї – шлюбу у рідній та іноземній культурах.
3. Стимулювати студентів розмірковувати про вплив культури на поведінку особистості.
4. Розвивати у студентів вміння бачити проблему через призму рідної та іноземної культур.
5. Розвивати соціокультурну спостережливість студентів у процесі перегляду відео фрагментів фільму.
6. Формувати толерантне ставлення до подібних та відмінних явищ у рідній та іноземній культурах.

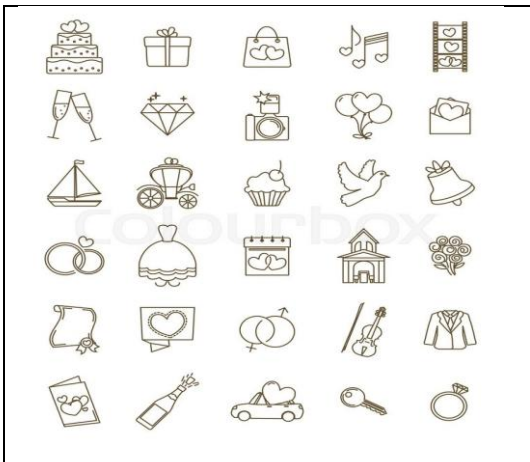
Lead-in

Вправа 1.

Мета: ознайомити студентів з поняттям «шлюб», активізувати фонові знання з проблеми, що розглядається, у рідній та іноземній культурах.

Опора: фото.

Інструкція 1: Look at the following pictures. What event do you associate them with? Why?



Режим виконання: в парах.

Інструкція 2: Answer the following questions:

1. What is your attitude to marriage?

2. Is it important to get married nowadays?
3. How much time should people date before getting married?
4. What is a perfect age for getting married?
5. What is a perfect age for getting married in Ukraine/UK/USA?
6. Who should propose first – a man or a woman?
7. How does Ukrainian society treat mixed marriages? Do the Ukrainians have any prejudices about that? Is the situation the same/different abroad?
8. Does a perfectly organized wedding influence how happy a future marriage might be?
9. Describe what a perfect wedding mean for you.

Режим виконання: фронтальний.

Інструкція 3: Work in pairs, be ready to describe your parents'/relatives' love story. Focus on their attitude to marriage. Did anything change with the passing of the years?

Режим виконання: в парах.

Вправа 2.

Мета: стимулювати студентів розмірковувати про вплив культури на ставлення особистості до певних явищ.

Опора: висловлювання героїв фільму.

Інструкція : Scan the following utterances of the heroes from the film *Bend it like Beckham* airing their views on marriage. Whom do they belong to? When and under what circumstances were they used? How far does their culture influence the way they treat marriage?

- *So, you can choose, does that mean you can marry a white boy?*
- *White, no, black, definitely not, a Muslim, eh-eh!*
- *I was married at your age! You don't even want to learn to cook dhal!*
- *Anyway, why go to so much grief when there's so many good-looking Indian boys to marry? It's not like before you know. Now they wear good clothes, got flashy jobs even know how to cook and wash up.*
- *I hope I'll marry an Indian boy like him, too.*

- - *My sister's getting married soon. It's a love match.*
 - *What's that mean?*
 - *It's not arranged.*
- *I am! I just don't want to marry you.*
- *Well, you make sure it doesn't, all right? Look, you can marry anyone you want. It's fine at first when you're in love and all that but do you really want to be the one that everyone stares at every family do because you married the English bloke?*
- *If I get **an arranged marriage**, would I get someone who'd let me play football whenever I wanted?*

Режим виконання: в парах.

Follow-up discussion: What is an arranged marriage? Would you like to have an arranged marriage? Why? Why not? Are arranged marriages typical for Ukraine?

Вправа 3.

Мета: стимулювати студентів висловлювати своє ставлення до проблеми шлюбу за домовленістю через призму рідної культури.

Опора: вербальна друкована (текст).

Інструкція 1: Scan the text about an arranged marriage. What are the items you agree/disagree with? What culture does the author represent? What are advantages and disadvantages of having an arranged marriage?

Arranged Marriage

Many people believe that arranged marriages offer protection and security to women. They say there is a great amount of pressure for women to love their spouse. However, women have been known to stay in abusive relationships for the sake of family pride and respect in society. In fact, traditions and family are two major reasons why arranged marriages are still used today.

First of all, love marriages offer more independence and freedom compared to arranged marriages where the girl or boy is chosen by the parents so that there is pressure to conform to parental expectations like producing a male heir, taking part in family rituals and traditions, putting up with sister-in-laws, contributing to family expenses, and so on. One of the usual questions against an arranged marriage is: "how can you marry somebody you don't know?" Knowing somebody before marriage allows partners to have better respect and understanding for each other's needs and desires. This way, they are better adjusted in the marriage when they finally take their wedding vows.

Secondly, arranged marriages deprive individuals of their liberation and goes against freedom of speech. In India, where many arranged marriages happen, women have been known to stay in abusive relationships. You can't play music or watch TV, just imagine your freedom being taken away from you, because of your traditions that occur in your culture. This is upsetting to me. The fact that women lose such personal freedom sickens me. Every person, no matter what race, should be treated equally to others.

Finally, why do people follow tradition? There are three major reasons why people would follow through with customs: family, society/peer pressure, and nurture. Fitting in with society is a major reason why families are so strict about arranged marriages.

Source: <https://www.megaessays.com/viewpaper/14468.html>

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Інструкція 2: The author of the article has not written it to the end. How would you finish it if you were the author?

Режим виконання: індивідуальний з подальшим обговоренням у групі.

Вправа 4.

Мета: розвивати у студентів вміння бачити проблему через призму рідної та іноземної культур.

Інструкція: Pole-play the situation expressing your attitude to the problem of having an arranged marriage. Take into consideration the information you've read and observed in the film *Bend it like Beckham*.

Situation 1	Situation 2
<p>S1 (a Ukrainian) – you are in love with a nice boy, but your parents are against this marriage. They don't think him to be eligible. They want you to marry the boy they have chosen for you. Would you object to their decision?</p> <p>S2 (a Ukrainian) – your daughter is going to marry not an eligible man in your opinion. Persuade her to have an arranged marriage.</p>	<p>S1 (a British) – you are against arranged marriages. Persuade your best friend that people should get married only for love.</p> <p>S2 (a British) – you think that arranged marriages can solve a lot of problems for future wives. Persuade your friend that having an arranged marriage nowadays is not a bad idea.</p>

Режим виконання: в парах.

Pre-viewing activities

Вправа 5.

Мета: зняти лексичні труднощі сприйняття через ознайомлення студентів з незнайомою лексикою епізоду.

Інструкція : You are going to watch two episodes about wedding traditions of the Sikh. Before watching them, familiarize yourselves with the following words:

to have a shot – an attempt to score a goal;

to go spare – become extremely angry or distraught;

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 6.

Мета: розвивати соціокультурну спостережливість та вміння аналізувати соціокультурні явища.

Опора: фрагменти фільму *Bend it like Beckham*.

Інструкція: Watch the episodes from the film *Bend it like Beckham* [01:16:54-01:19:08]; [01:21:33-01:23:10] where we see one of the ways of celebrating weddings by the Sikh. Be ready to describe it. While watching them, pay attention to the items on the card.

Ritual (before/during/after wedding)	
Place	
Atmosphere	
People: age appearance clothes relationships roles of men/women the way they behave the way they express emotions the way they use gestures, facial expression	

Follow-up discussion:

Why are the scenes about wedding interrupted by the scenes about football?

Режим виконання: індивідуальний з подальшою роботою в парах та обговоренням у групі.

Вправа 7.

Мета: розвиток вмінь порівнювати явища в іноземній та рідній культурах.

Опора: вербальна друкована (таблиця).

Інструкція : You've watch the episodes about Indian wedding celebration.

Compare it with that in Ukraine. Are there any similarities /differences in wedding rituals in both cultures? Work in pairs and fill in the grid.

Culture	Similarities	Differences
Indian culture		
Ukrainian culture		

Режим виконання: в парах.

Вправи для самостійної роботи вдома:

Вправа 1.

Мета: поглиблення знань про традиції святкування весілля в Британії за рахунок самостійного пошуку інформації.

Інструкція: Search the Internet and find out some information about wedding celebrations in Britain.

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 2.

Мета: усвідомити необхідність дотримуватися правил відповідної поведінки в рідному та іншокультурному середовищах.

Опора: Інтернет-ресурс.

Інструкція: Read some information about wedding etiquette in the UK in a wedding etiquette guide. Follow the link <http://www.youandyourwedding.co.uk/planning/essentials/your-essential-wedding-etiquette-guide/3955.html>. Be ready to create a wedding etiquette guide for Ukrainian people who are going to get married. Be ready to present it in class.

Режим виконання: індивідуальний.

Вправа 3 (вправа групи 4.2). Вправа наведена у підрозділі 2.2.

Вправа 4.

Мета: узагальнити самостійно знайдену СК інформацію та обґрунтувати її цінність для створення кінцевого продукту проекту.

Опора: колажі, створені студентами.

Інструкція 1: Tell your project partners what you've learnt about the ways to discuss burning social issues (jobs, unemployment, disabilities, ethnic minorities etc.) in the company of Britons.

Інструкція 2: Discuss which aspects of the issues and in which way they should be reflected in your video film.

Режим виконання: індивідуально-груповий.

Показники передекспериментального зрізу для визначення початкового рівня сформованості соціокультурної компетентності (ЕГ1)

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Бо-ко А.	3	1,5	3	2	1,5	2	13	0,52
2.	Бу-на А.	1	3,5	2	2	2,5	3	14	0,56
3.	Га-ш І.	3	2	3	2	1	2	13	0,52
4.	Зв-к Г.	2	2,5	3	2	1,5	2	13	0,52
5.	Кр-ко К.	3	2,5	3	3	1	1	13	0,52
6.	Сл-ко В.	2	2,5	3	2	1,5	2	13	0,52
7.	Су-ла Н.	3	2,5	3	2	1,5	2	14	0,56
8.	Че-ль О.	2	2,5	3	2	2	1	12,5	0,5
9.	Шк-т Т.	2	2,5	3	2	2,5	2	14	0,56
10.	Щі-ка А.	2	2,5	5	2	1,5	2	15	0,6
Середній бал групи:		23	24	31	21	16,5	18	134,5	0,54
		2,3	2,4	3,1	2,1	1,65	1,9	13,45	

Показники передекспериментального зрізу для визначення початкового рівня сформованості соціокультурної компетентності (ЕГ2)

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Бо-н Ю.	3	2	2	2	1,5	2	12,5	0,50
2.	Ко-ва О.	3	2	3	2	1	1	12	0,48
3.	Л-сь Б.	2	2,5	4	2	1	3	14,5	0,58
4.	Не-ко В.	4	1,5	2	2	2	2	13,5	0,54
5.	Ні-ко Ж.	4	2,5	2	3	1	3	15,5	0,62

6.	Ол-к В.	3	2,5	3	2	2	2	14,5	0,58
7.	Па-ко М.	3	1	3	3	1	2	13	0,52
8.	По-в П.	3	2	2	2	1,5	2	12,5	0,5
9.	Ст-ко Ю.	3	1,5	1	3	2	2	12,5	0,5
10	Ус-ко М.	2	2,5	2	4	1	2	13,5	0,54
11.	Хо-ко В.	3	2,5	1	2	2	2	12,5	0,5
Середній бал:		33	22,5	25	27	16	23	146,5	0,53
		3	2,04	2,3	2,45	1,45	2,09	13,3	

Показники передекспериментального зрізу для визначення початкового рівня сформованості соціокультурної компетентності (ЕГЗ)

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Бо-ка Ю.	2	2	3	2	2	3	14	0,56
2.	До-к В.	3	2,5	2	2	2,5	2	14	0,56
3.	До-ць О.	2	2,5	2	2	2,5	2	13	0,52
4.	Єр-в В.	2	1,5	3	2	2,5	2	13	0,52
5.	Ка-ко Ю.	3	2,5	3	2	2	2	14,5	0,58
6.	Ко-ко К.	3	2,5	2	2	1	2	12,5	0,5
7.	От-ч Л.	2	3	3	2	1,5	2	13,5	0,54
8.	Пе-ця Ю.	3	2,5	2	2	1,5	2	13	0,52
9.	Пу-с О.	3	3	3	1	2,5	2	14,5	0,58
10.	Са-на Д.	3	3	3	2	2	2	15	0,6
Середній бал:		26	25	26	19	20	21	137	0,55
		2,6	2,5	2,6	1,9	2,0	2,1	13,7	

Показники передекспериментального зрізу для визначення початкового рівня сформованості соціокультурної компетентності (ЕГ4)

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Го-ч А.	3	1,5	1	4	0	2	11,5	0,46
2.	Ів-та А.	3	1,5	1	3	1,5	1	11	0,44
3.	Ка-ва Ю.	3	2,5	3	3	1,5	2	15	0,6
4.	Ко-ва В.	4	3	2	3	2	1	15	0,6
5.	Ко-ко Т.	3	2,5	3	2	1,5	2	14	0,56
6.	Ку-р Є.	3	2,5	3	2	2	2	14,5	0,58
7.	Ом-ко Я.	2	2,5	3	2	1,5	2	13	0,52
8.	Ох-ко Н.	2	2,5	3	4	1	2	14,5	0,58
9.	Фе-ко А.	2	2	3	2	2	2	13	0,52
Середній бал:		25	20,5	22	25	13	16	121,5	0,54
		2,8	2,3	2,4	2,8	1,4	1,8	13,5	

**Показники післяекспериментального зрізу для визначення рівня
сформованості соціокультурної компетентності (ЕГ-1)**

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Бо-ко А.	4	2,5	5	3	2	2	18,5	0,74
2.	Бу-на А.	3	4	3	4	3	3	20	0,80
3.	Га-ш І.	4	3,4	4	3	1,5	2	17,9	0,71
4.	Зв-к Г.	3	3,4	4	3	2	3	18,4	0,73
5.	Кр-ко К.	4	3,7	3	3	1,5	3	18,2	0,73
6.	Сл-ко В.	3	3,1	4	3	2,5	3	18,6	0,74
7.	Су-ла Н.	3	3,7	3	3	1,5	4	18,2	0,73
8.	Че-ль О.	3	3,4	4	3	2	3	18,4	0,73
9.	Шк-т Т.	3	3,5	3	3	2,5	3	18	0,72
10.	Щі-ка А.	3	3,2	5	3	2	3	19,2	0,77
Середній бал групи:		33	33,9	38	31	20,5	29	185,4	0,74
		3,3	3,39	3,8	3,1	2,05	2,9	18,54	

**Показники післяекспериментального зрізу для визначення рівня
сформованості соціокультурної компетентності (ЕГ-2)**

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Бо-н Ю.	4	2,8	3	3	2,5	3	18,3	0,73
2.	Ко-ва О.	4	2,4	4	3	2,5	2	17,9	0,72
3.	Л-сь Б.	3	2,7	4	3	2	3	17,7	0,70
4.	Не-ко В.	4	3	3	3	2,5	3	18,5	0,74

5.	Ні-ко Ж.	4	3,1	4	3	2	3	19,1	0,76
6.	Ол-к В.	3	3,7	4	2	2	3	17,7	0,70
7.	Па-ко М.	4	3,7	3	3	2,5	2	18,2	0,73
8.	По-в П.	3	3,1	4	3	2	3	18,1	0,72
9.	Ст-ко Ю.	4	2,4	3	3	2,5	3	17,9	0,72
10.	Ус-ко М.	3	3,7	4	3	2	2	17,7	0,70
11.	Хо-ко В.	4	2,6	4	2	2	3	17,6	0,70
Середній бал:		40	33,2	40	31	24,5	30	198,7	0,72
		3,64	3	3,64	2,82	2,23	2,73	18,06	

Показники післяекспериментального зрізу для визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності (ЕГЗ)

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Бо-ка Ю.	4	2,8	4	3	2,5	4	20,3	0,81
2.	До-к В.	4	3,4	4	4	2,5	4	21,9	0,88
3.	До-ць О.	3	3	4	3	2,5	3	18,5	0,74
4.	Єр-в В.	4	2,5	5	2	3	2	18,5	0,74
5.	Ка-ко Ю.	4	3,2	4	4	2	3	20,2	0,80
6.	Ко-ко К.	2	3,5	5	4	2	3	19,5	0,78
7.	От-ч Л.	4	3	4	3	2,5	3	19,5	0,78
8.	Пе-ця Ю.	4	3,4	5	4	2	4	22,4	0,89
9.	Пу-с О.	5	3,1	5	3	3	4	23,1	0,92
10.	Са-на Д.	5	3,4	5	4	2,5	4	23,9	0,96
Середній бал:		39	31,3	45	34	24,5	34	207,8	0,83
		3,9	3,13	4,5	3,4	2,45	3,4	20,8	

**Показники післяекспериментального зрізу для визначення рівня
сформованості соціокультурної компетентності (ЕГ4)**

№	Прізвище студента	Максимальна кількість набраних балів						Середній бал	Коефіцієнт навченості
		5	4	5	4	3	4		
1.	Го-ч А.	3	3,5	3	4	2	3	18,5	0,74
2.	Ів-та А.	3	3	4	3	2	3	18	0,72
3.	Ка-ва Ю.	4	3,5	4	3	2,5	3	20	0,8
4.	Ко-ва В.	5	4	4	4	2,5	3	22,5	0,9
5.	Ко-ко Т.	4	3,5	4	3	2,5	4	21	0,84
6.	Ку-р Є.	5	4	4	3	2,5	3	21,5	0,86
7.	Ом-ко Я.	4	3,7	4	3	3	4	21,7	0,87
8.	Ох-ко Н.	4	3,7	4	3	2,5	3	20,2	0,8
9.	Фе-ко А.	4	3,7	4	4	2,5	3	21,2	0,85
Середній бал:		36	32,6	35	30	22	29	184,6	0,82
		4	3,62	3,9	3,33	2,44	3,22	20,51	

Порівняльна таблиця індивідуальних результатів перед- та післяекспериментального зрізу (компонент «знання») студентів ЕГ-1

№	Прізвище, ім'я студента	Коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
1.	Бо-ко А.	0,52	0,74	0,22
2.	Бу-на А.	0,56	0,80	0,24
3.	Га-ш І.	0,52	0,71	0,19
4.	Зв-к Г.	0,52	0,73	0,21
5.	Кр-ко К.	0,52	0,73	0,21
6.	Сл-ко В.	0,52	0,74	0,22
7.	Су-ла Н.	0,56	0,73	0,17
8.	Че-ль О.	0,5	0,73	0,23
9.	Шк-т Т.	0,56	0,72	0,16
10.	Щі-ка А.	0,6	0,77	0,17

Порівняльна таблиця індивідуальних результатів перед- та післяекспериментального зрізу (компонент «знання») студентів ЕГ-2

№	Прізвище, ім'я студента	Коефіцієнт навченості за результатами перед експериментального зрізу	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
1.	Бо-н Ю.	0,5	0,73	0,23
2.	Ко-ва О.	0,48	0,72	0,24
3.	Л-сь Б.	0,58	0,70	0,12

4.	Не-ко В.	0,54	0,74	0,2
5.	Ні-ко Ж.	0,62	0,76	0,14
6.	Ол-к В.	0,58	0,70	0,12
7.	Па-ко М.	0,52	0,73	0,21
8.	По-в П.	0,5	0,72	0,22
9.	Ст-ко Ю.	0,5	0,72	0,22
10.	Ус-ко М.	0,54	0,7	0,16
11.	Хо-ко В.	0,5	0,7	0,2

Порівняльна таблиця індивідуальних результатів перед- та післяекспериментального зрізу (компонент «знання») студентів ЕГ-3

№	Прізвище, ім'я студента	Коефіцієнт навченості за результатами перед експериментального зрізу	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
1.	Бо-ка Ю.	0,56	0,81	0,25
2.	До-к В.	0,56	0,88	0,32
3.	До-ць О.	0,52	0,74	0,22
4.	Єр-в В.	0,52	0,74	0,22
5.	Ка-ко Ю.	0,58	0,8	0,22
6.	Ко-ко К.	0,5	0,78	0,28
7.	От-ч Л.	0,54	0,78	0,24
8.	Пе-ця Ю.	0,52	0,9	0,38
9.	Пу-с О.	0,58	0,92	0,34
10.	Са-на Д.	0,6	0,96	0,36

Порівняльна таблиця індивідуальних результатів перед- та післяекспериментального зрізу (компонент «знання») студентів ЕГ-4

№	Прізвище, ім'я студента	Коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
1.	Го-ч А.	0,46	0,74	0,28
2.	Ів-та А.	0,44	0,72	0,28
3.	Ка-ва Ю.	0,6	0,8	0,2
4.	Ко-ва В.	0,6	0,9	0,3
5.	Ко-ко Т.	0,56	0,84	0,28
6.	Ку-р Є.	0,61	0,86	0,25
7.	Ом-ко Я.	0,58	0,87	0,29
8.	Ох-ко Н.	0,58	0,8	0,22
9.	Фе-ко А.	0,52	0,85	0,33

**Зразок відповіді на запитання для визначення наявних у студентів
ставлень до іноземної культури**

Give the answers to the questions below. Write as many arguments as you can.

1.	What are typical features of the British as a nation? What makes you think so? What facts, books, films, encounters affected your image of the British?	They are nice people, I should say. They all are different: strange, usual, calm, emotional, polite, sometimes rude. I think they are like us.
2.	What are the personal characteristics that are usually associated with a typical Briton? Are these characteristic true or reflect cultural stereotypes? Do stereotypes promote a positive or negative perception of individuals?	The British are very reserved. I think this characteristic is a stereotype. The English are the same people as we are, and everything depends on the situation. Stereotypes can promote a negative as well as a positive perception of a person.
3.	What are the most essential British values? How do the Brits display them in deeds and words? How similar are their values to those of your countrymen?	I believe, family takes the first place because they try to spend together as much time as possible. Love, friendship are, to my mind, in the second place. Career, reputation are also important.
4.	What is the attitude of the Brits to family? Do grown-up children continue living with their parents? Why/why not?	They love their family-members, always support them, but grown-up children live separately. Why? I think because in such a way they learn how to become a real individuality or have their own family.
5.	What do you think about	I have never tasted anything British but they say the food is

	British cuisine? What makes you think so?	awful there. I read about it.
6.	What are British celebrations like? How and in what way are they different from Ukrainian ones?	They eat less, but they eat snacks and talk much. The Ukrainians cook much food when they celebrate birthdays at home and order much food when in a café.
7.	What is the attitude of the British to ethnic minorities? What is the attitude of non-British to native British?	The British are friendly. I think there are no people who hate other ethnic minorities.
8.	Will you be able to find a good job in Britain after graduating from the university? Why?	I think it's impossible for Ukrainians to find a good job in UK. Our diploma is just a sheet of paper there. A Ukrainian would be able to wash the floors, to work as a porter etc.
9.	Would it be easy to find a good job in Ukraine for a Brit? Why?	The British can find a well-paid job easily because he or she is from UK. All firms would like to have such professionals.
10.	Would you move to UK with your family if you had such an opportunity? Why?	I dream about it though I like Ukraine. There I would feel confident, work, earn money and live in a nice house.
11.	What can cause negative emotions while thinking about the Brits? Why?	The traditionality and conservatism. Because they don't want a lot of changes in the life.
12.	Think of a mixed British-Ukrainian family. Which traits of both peoples reflected in it could make a marriage happy? Why?	I think Ukrainian kind heart, generosity, love and English good mood, smile, reserve could make a marriage happy.

**Результати оцінювання усного мовлення студентів як індивідуального
внеску в кінцевий продукт навчального проекту**

ЕГ-1/А, успішність проекту – 0,78							
ПІБ	Критерії					Набр ані бали	К навче ності
	Змістовність висловлюванн	Зв'язність та вільність висловлюванн	Лінгвістична правильність висловлюванн	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Бо-ко А.	5	6	6	4	5	26	0,86
2. Га-ш І.	5	5	6	4	5	25	0,83
3. Зв-к А.	5	5	5	3	5	23	0,76
4. Кр-ко А.	5	5	4	3	5	22	0,73
5. Су-ла Н.	5	5	4	3	5	22	0,73
Середній коефіцієнт навченості							0,78

ЕГ-1/Б, успішність проекту – 0,78							
ПІБ	Критерії					Набр ані бали	К навче ності
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Бу-на А.	6	6	5	3	5	25	0,83
2. Сл-ко В.	5	5	5	3	5	23	0,76
3. Че-ль О.	5	5	5	4	4	23	0,76
4. Шк-т Т.	5	5	5	4	5	24	0,8
5. Щі-ка А.	5	5	4	4	5	23	0,76

Середній коефіцієнт навченості							0,78
ЕГ-2/А, успішність проекту – 0,76							
ПІБ	Критерії					Набр ані бали	К навче ності
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Бо-н Ю.	5	5	6	3	5	24	0,8
2. Ні-ко Ж.	6	5	5	4	5	25	0,83
3. По-в П.	5	5	6	3	5	24	0,8
4. Ст-ко Ю.	5	4	6	3	4	22	0,73
5. Хо-ко В.	5	4	5	3	4	21	0,7
Середній коефіцієнт навченості							0,77

ЕГ-2/Б, успішність проекту – 0,73							
ПІБ	Критерії					Набр ані бали	К навче ності
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Ко-ва О.	5	4	4	4	5	22	0,73
2. Л-сь Б.	5	5	5	3	5	23	0,76
3. Ол-к В.	4	5	5	2	5	21	0,7
4. Па-ко М.	5	5	4	3	5	22	0,73
5. Ст-ко Ю.	4	5	5	3	5	22	0,73
6. Ус-ко М.	4	4	4	4	5	21	0,7
Середній коефіцієнт навченості							0,73

ЕГ-3/А, успішність проекту – 0,94							
ПІБ	Критерії					Набрані бали	Коефіцієнт навченості
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Бон-ка Ю	6	6	6	5	5	28	0,93
2. До-ць О.	6	5	5	3	5	24	0,8
3. Пер-я Ю.	6	7	6	4	5	28	0,93
4. Пу-с О.	6	7	6	5	5	29	0,96
5. Саф-на Д.	7	7	6	4	5	29	0,96
Середній коефіцієнт навченості							0,92

ЕГ-3/Б, успішність проекту – 0,92							
ПІБ	Критерії					Набрані бали	Коефіцієнт навченості
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. До-к В.	6	7	6	4	5	28	0,93
2. Єр-в В.	6	6	6	4	5	27	0,9
3. Ка-ко Ю.	7	6	6	3	5	27	0,9
4. Ко-ко К.	6	7	5	4	5	27	0,9
5. От-ч Л.	6	6	5	3	5	25	0,83
Середній коефіцієнт навченості							0,9

ЕГ-4/А, успішність проекту – 0,92							
ПІБ	Критерії					Набрані бали	Коефіцієнт навченості
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Го-ч А.	7	7	5	3	5	27	0,9
2. Ів-та А.	6	7	6	3	5	27	0,9
3. Ка-ва Ю.	7	7	6	3	5	28	0,93
4. Ох-ко Я.	6	6	6	3	5	26	0,86
5. Фе-ко А.	7	6	6	3	4	26	0,86
Середній коефіцієнт навченості							0,9

ЕГ-4/Б, успішність проекту – 0,96							
ПІБ	Критерії					Набрані бали	Коефіцієнт навченості
	Змістовність висловлювання	Зв'язність та вільність висловлювання	Лінгвістична правильність висловлювання	Відображення невербальної поведінки	Особиста участь у відеофільмі		
1. Ко-ва В.	7	6	7	4	5	29	0,96
2. Ко-ко Т.	6	7	7	4	5	29	0,96
3. Ку-р Є.	7	6	6	4	5	28	0,93
4. Ом-ко Н.	6	7	7	3	5	28	0,93
Середній коефіцієнт навченості							0,95

**Результати оцінювання ведення студентами «Журналу
соціокультурних спостережень»**

ЕГ-1			ЕГ-2		
№	П.І.	Отримані бали	№	П.І.	Отримані бали
1	Бо-ко Н.	5	1	Бо-н Ю.	6
2	Бу-на А.	7	2	Ко-ва О.	5
3	Га-ш І.	6	3	Ло-сь Б.	6
4	Зв-к Г.	6	4	Не-ко В.	6
5	Кр-ко К.	5	5	Ні-ко Ж.	7
6	Сл-ко В.	6	6	Ол-к В.	5
7	Су-ла Н.	5	7	Па-ко М.	5
8	Че-ль О.	6	8	По-в П.	6
9	Шк-т Т.	6	9	Ст-ко Ю.	5
10	Щі-ка А.	6	10	Ус-ко М.	6
			11	Хо-ко В.	5
Середній бал:		5,8	Середній бал:		5,6
ЕГ-3			ЕГ-4		
№	П.І.	Отримані бали	№	П.І.	Отримані бали
1	Бо-ка Ю.	8	1	Го-ч А.	6
2	До-к В.	7	2	Ів-та А.	6
3	До-ць О.	5	3	Ка-ва Ю.	6
4	Єр-в В.	6	4	Ко-ва В.	7
5	Ка-ко Ю.	7	5	Ко-ко Т.	6
6	Ко-ко К.	6	6	Ку-р Є.	8
7	От-ч Л.	8	7	Ох-ко Я.	6
8	Пе-ця Ю.	8	8	Ом-ко Н.	7
9	Пу-с О.	8	9	Фе-ко А.	6
10	Са-на Д.	7			
Середній бал:		7,0	Середній бал:		6,4

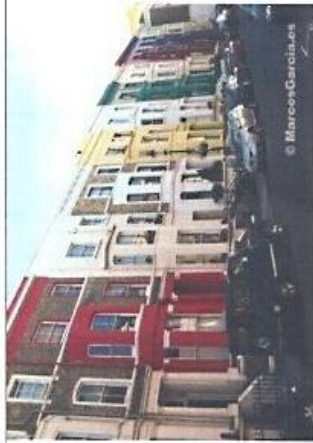
Приклад «Журналу соціокультурних спостережень»



<u>Discussing a film</u>		
Film	authentic feature film	melodrama
	documentary film	horror-film
	sci-fi film	detective film
	comedy	psychological film
	drama	action film
	to give smth. a bad/good review	
	to be very British/American in style	
	to be nominated for an Oscar	
	all-star film	bad
	interesting	awful
	exciting	boring
	entertaining	
	thought-provoking	
	good	
Plot	the plot unfolds ...	
	the subject is/isn't drawn from life /to be based on a true story	
Actors	to star in the film	
	famous	
	Oscar-winning	
	well-known	unknown
	professional	non-professional
	brilliant	
	talented	
Acting	good	bad
	brilliant	poor
	excellent	wooden (not interesting)
	superb	
Characters	realistic	kooky (strange)
	comic	fictional
		stereotypical
Music	to set the tone of the film	beautiful
	to portray emotions	wonderful
	to manipulate the feelings of viewers	sweet
		classical
		romantic
Humour	dry	
	black	gentle
	wry	
	self-deprecating (critical to oneself)	
	tongue-in-cheek	

Notting Hill (1999)								
	Julia Roberts (Anna)	Hugh Grant (William)	Rhys Ifans (Spike)	Emma Chambers (Honey)	Tim McInnerny (Max)	Gina McKee (Bella)	Hugh Bonneville (Bernie)	
Age	age 45	age 52	age 45	age 48	age 56	age 48	age 49	
Born (country)	Atlanta, Georgia, U.S.	Hammersmith, London, UK	Haverfordwest, Wales, UK	Doncaster, England, UK	Cheadle Hulme, England, UK	Peterlee, England, UK	London, England, UK	
Occupation	Actress	Actor, film producer	Actor	Actress	Actor	Actress	Actor	
Best films	<ul style="list-style-type: none"> Notting Hill Closer Erin Brockovich My Best Friend's Wedding 	<ul style="list-style-type: none"> About a Boy Four Weddings and a Funeral Notting Hill Music and Lyrics 	<ul style="list-style-type: none"> The Amazing Spider-Man Notting Hill Anonymous Little Nicky 	<ul style="list-style-type: none"> Notting Hill The Vicar of Dibley The Wind in the Willows 	<ul style="list-style-type: none"> In the Loop Notting Hill Atonement MirrorMask 	<ul style="list-style-type: none"> Iris Downton Abbey Tomorrow Never Dies 		
The films I've seen	Ocean's Eleven, Erin Brockovich, My Best Friend's Wedding, Pretty Woman, Stepmom	Cloud Atlas, Bridget Jones's Diary	The Amazing Spider-Man, Harry Potter and the Deathly Hallows, Hannibal Rising		Doctor Who	Joan of Arc	Doctor Who	
Awards and honours	<ul style="list-style-type: none"> "Oscar" 2001 - Best Actress (for the film "Erin Brockovich") The award "Golden Globe" 2001 - Best Actress (Drama) (for the film "Erin Brockovich") 1991 - Best Actress (Comedy / Musical) (for the film "Pretty Woman") 1990 - Best Supporting Actress (for the film "Steel Magnolias") BAFTA Award 2001 - Best Actress (for the film "Erin Brockovich") 	<ul style="list-style-type: none"> Film Award magazine Empire 2003 - the best British "About a Boy" 2000 - - the best British, "Notting Hill" 1995 - Award BAFTA - Best Actor, "Four Weddings and a Funeral" 1995 - Chicago Film Critics Award - Most Promising Actor, "Four Weddings and a Funeral" 1995 - "Golden Globe" - best comedy actor, "Four Weddings and a Funeral" 1987 - Venice Film Festival Award - Best Actor, for the film "Maurice" 	<ul style="list-style-type: none"> BAFTA TV Award Best Actor Not Only But Always (2004) (TV) Sian Phillips Award 	<ul style="list-style-type: none"> British Comedy Award Best TV Comedy Actress for: "The Vicar of Dibley" (1994) 		<ul style="list-style-type: none"> BAFTA TV Award Best Actress for: "Our Friends in the North" (1996) Broadcasting Press Guild Award Best Actress for: "Our Friends in the North" (1996) Chlotrudis Award Best Ensemble Cast for: In the Loop (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> New Talent Award Actor for: Iris (2001) Jury Prize Best Actor for: French Film (2008) Outstanding Performance by an Ensemble in a Drama Series for: "Downton Abbey" (2010) 	
Personal life married, single, children)	married with Daniel Moder (2002 - present) 3 children, Lyle Lovett (1993 - 1995) (divorced)	2 children	meets actress Anna Friel	married with Ian Dunn (1991 - present)	meets a designer Annie Gosney	married with Stephen J.Cary (1989 - present)	married with Lulu Williams (1998 - present) 1 child	
I knew ...	Roberts starred in "Mona Lisa's Smile".	Grant starred in "Bridget Jones's Diary".	Played The Lizard, a.k.a. Curt Connors.					
I was surprised to find out...	She played clarinet in the band in school.	Grant revealed that his daughter's Chinese name is Xiao Xi, meaning "happy surprise".	He played Xenophilius Lovegood in Harry Potter and the Deathly Hallows.	She was in theatre for about 10 years before her major break in television.	He starred at 101 Dalmatians.	She has been a vegetarian since 1982.	He is a patron of the London children's charity Scene & Heard.	

I know that



Notting Hill

is

Notting Hill is an area in London, England close to the north-western corner of Kensington Gardens, in the Royal Borough of Kensington and Chelsea. It is a cosmopolitan district known for the bohemian feel, the annual Notting Hill Carnival, and for being home to the Portobello Road Market. The hill itself, which Notting Hill takes its name is still clearly visible, with its summation in the middle of Ladbroke Grove, and the junction with Kensington Park Gardens. There are four tube stations in the area: Notting Hill Gate, Ladbroke Grove, St. John's Wood and Notting Hill Gate. Notting Hill was named in 1889. The name was suggested in 1919 to avoid confusion with the new Notting Hill Gate Station.



Notting Hill Gate

is

Notting Hill Gate is one of the main transport hubs of Notting Hill, in the Royal Borough of Kensington and Chelsea. Historically, the street was a pedestrian for toll gates, from which it derives its modern name. Hill Gate is home to a variety of stores, listed restaurants and estate agents as well as more specialist stores with niche, antique, rare records and artiques, as well as two historic arcades, the Arcades, originally named as a theatre in 1899 and. The gate, as well as also several bars and clubs. It is the location of the legendary Blues and Jazz Tape Exchange shop, new music and video pres dealer and multi-millionate eccentric Brian Auger.



Portobello Road

is

Portobello Road is a street in the Notting Hill district of the Royal Borough of Kensington and Chelsea in west London. It runs almost the length of Notting Hill from north to south, to St. John's Wood. It is home to Portobello Road Market one of London's notable street markets, popular for its street-wear clothes and antiques, Portobello Road Market draws tourists to the market every day for antiques. Saturday however, there are also street and vegetable stalls in the market which trade throughout the week and are (Portobello) more than the antiques, near the Westway Tower. The market began as a fresh-food market in the late 19th century, shops dealers arrived in the late 1920s and '30s, and now have a substantial number of their trading nearby on adjacent streets. It is the largest antiques market in the UK. Every August since 1948, the Portobello Film Festival has been held in locations around Portobello Road.

Other Photos



Notting Hill Carnival



I know that

- * The Notting Hill Carnival is an annual event that since 1966 has taken place on the streets of Notting Hill each August, over three days.
- * Mostly immigrants from the Caribbean and Africa are celebrating, especially people from the islands of Trinidad and Tobago, who are heavily settled in this area of London.
- * The Carnival began in January 1959 in St Pancras Town Hall as a response to the depressing state of race relations at the time. This carnival was organised by Claudia Jones.
- * Notting Hill Carnival is the largest festival celebration of its kind in Europe.
- * Carnival is held in August "bank holiday" - a long weekend in late summer, when to the normal weekend is also added a "bank holiday" on Monday. Sunday is Children's day and Monday is Adults' day.
- * The Carnival today has many different attractions including competitions, judging on the best floats, flamboyant soca and calypso dances, DJ sound systems, live performances, much different food.
- * Approximately 1 million people attend the Notting Hill Carnival each year.
- * For the 2012 Notting Hill Carnival an iPhone app was released and in 2012 both iPhone (in the App Store) and Android (in Google Play) apps. They show the carnival route, sound systems, toilets, food, and transport links, or interactive maps.
- * For the 2012 Notting Hill Carnival's main feature is a parade which goes around the neighborhood on a journey of nearly five kilometers. For the event the traffic is closed at the whole area, and two stations of London Underground are also closed.
- * In 2013 the event will be held from August 25 to August 26.

The British as I see them



There are different opinions about what the English like, but the thoughts are usually can be quite different. Some people have a bad impression about them, others admire them. So, let me introduce the Britons as I see them.

First of all, I would like to say that at the first sight they produce the impression of being very cold and too much reserved. To my mind it isn't quite so. The Britons behave in such a way because they don't want to break in somebody's personal life and don't want to speak about their lives. But if once a person gets to know an Englishman better, the Englishman becomes very friendly, polite to him and can be the heart of every company.

Then, British people are famous for their habit of politeness. To let a woman who is standing up a seat to open the door for her, to help her with her things is considered to be polite.

You see, the typical feature of the English is their love of games. They love playing all of their games are nowhere so much popular as in England.

Well, the Britons are known for their love to drinking tea. It is very good to have such a nice tradition to have five o'clock tea every day. Usually it is with milk. They have their five o'clock tea not only at home or in offices, but also in tea-rooms and tea-shops, which can be found in every town.






Speaking about meals it is not true that they eat porridge and read "The Times" every day. It is a stereotype for sure. There are a lot of traditional dishes, but in fact cuisines of different countries are widely spread in the whole country.

As far as I know, all British people are great pet-lovers. Nearly each family in Great Britain has its pet. The animal may be considered to be as one more member of the family. It always has its own place in the house and special food.

Finally, the last thing which impresses me greatly in the Britons is their sense of humor. It is very specific. While watching the film or reading the book some times it is difficult to understand why this or that situation is so funny for them, but not at all for us. My advice is everyone at least once should read the book of Japanese K. Genzai "Three Men in a Boat (To say Nothing of the Dog)". Though the book is very interesting, it is difficult to understand the humor and its satirical content.

To recapitulate I want to say that the Britons are very interesting nation which is worth learning about. Every-ones have his own opinion about them. But if one can have that some things we can possess from them occurs to me, that some things we can possess from them.

Skim through the situations and match the utterances of the heroes from the film *Notting Hill* (1-5) to the people in the pictures (a-e). Write your answers below the table. Say when and under what circumstances the utterances above were used. How do they characterize the heroes?

1.	<ul style="list-style-type: none"> - I absolutely, totally and utterly adore you. I just think you are the most beautiful woman in the world. I genuinely believe we could be best friends. So what do you think? - Lucky me. 	a.	
2.	<ul style="list-style-type: none"> - Just incidentally, why are you wearing that? - Combination of factors really. No clean clothes. - There never will be unless you actually clean your clothes. <p>Right. Vicious circle.</p>	b.	
3.	<ul style="list-style-type: none"> - Imagine, if you will, the stupidest person you've ever met. Are you doing that? - Yes, sir. I have him in my mind. 	c.	
4.	<ul style="list-style-type: none"> - Shall I go and get you a cappuccino? You know, ease the pain a bit. - Yeah. Better make it a half. All I can afford. 	d.	
5.	<ul style="list-style-type: none"> - Where is Bella? - She is not coming. - Sod that. Bernie – in the back. Come on, babe. 	e.	

Answers: 1. B 2. C 3. E 4. A 5. D

	Who?	How?	When?	Circumstances	Character
1.	Honey to Laura	Joyfully, friendly, with adoration	At the Honey's birthday party	William and Laura come to congratulate Honey with her birthday	Honey Expansive, open, unreserved, frank
2.	William to Spike	politely, instructively	In their kitchen	When Spike came into the kitchen room in very strange clothes (the thing was that he had no clean clothes)	Spike lively, inaccurate, careless
3.	The manager at the hotel and William	politely	When Spike told him that there were some messages from a woman	William was told that he had several messages from a woman whose surname was Flintstone.	The manager polite, who has understand up.
4.	William and Martin	Optimistically	In the bookshop, in the morning	When William came to the shop in the morning and was very gloomy because of the low profit	He is very keen, an unwavering optimist (Martin)
5.	Mary	Respectfully	In the bookshop	It occurred to William that he was not right and decided to go to her meeting with journalists with all his friends	calm, reserved

Sociocultural portrait of the hero

Name of character: <u>Anna</u> Age: <u>29</u> Occupation: <u>actress</u>	
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	Anna is a pretty tall slim woman. She has brown eyes and chestnut hair. She has white even teeth and smiles wide. She wears smart clothes.
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	Anna is immersed in work. It is a world famous movie star. While William she met by chance when they came to his shop. She climbed into another's garden.
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	Anna kissed William first, after that she called him, and then came to his house. She took all the steps first. Also, she didn't tell William she had a boyfriend.
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	Anna doesn't seem to be reasonable. She acts according to her whims and doesn't think about the consequences. She is friendly with people she likes and does not hide her opinion of those whom she dislikes, for example, shoplifter Rufus.
Speech	Anna says pretty pleasantly. Some times she loses her temper but does not use indecent expressions. Also, she has American accent.
Manners	Generally Anna is well-mannered but sometimes she becomes short-tempered, for example in the scene with Rufus. She is quite friendly with everybody.
Mood	Anna is prosperous and famous but she is not fully content with her life. She is nervous because of her work and responsibilities. She is headstrong and opinionated.
Non-verbal behaviour	She gestures and smiles a lot. Her gestures are mostly clear.

Sociocultural portrait of the hero

Name of character: <u>Honey</u> ^{seriously} ^{really} Age: <u>25</u> Occupation: <u>a saleswoman at a music store</u>	
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	Not very tall girl, under thirty, with red hair and grey eyes. She has bags under her eyes and she isn't very pretty. It is old ridiculous clothes and her hair is very unkempt.
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	Honey likes to spend time with William and their friends; she also spends time with Spike.
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	Honey refers well to all of the characters. At the end she offers Spike to marry her. So Honey is quite decisive.
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	Honey is delighted about the situation with Will and Anna. She was very glad to meet Anna and agitated for to marry Will so that they could be sisters.
Speech	She talks fast she sometimes interupts in her statements and may say something improper.
Manners	I think Honey is quite polite but sometimes she is not very well-mannered. She could say whatever she thinks and sometimes use impolite expressions.
Mood	She is always cheerful and care-free. It seems that she is un-concerned about everything that happens.
Non-verbal behaviour	She has rich facial expressions and gesticulates a lot.


Sociocultural portrait of the hero

Name of character: <u>Spike</u>	Age: ^{secretly} <u>30</u> Occupation: <u>painter</u>
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	Spike is a tall slim white man. He has grey eyes and red hair. He dresses rather casually, in urban style. Sometimes he wears funny clothes like a wet suit with underwater glasses. He has a golden artificial crown on his tooth. Also, he has a mustache and a beard.
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	Spike is a painter but we don't see him work. He sits at home and reads papers. He obviously doesn't clean the house. He visits a bar and drinks. Also, he smokes a lot. He seems to be content with his life.
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	Spike tried to give William some pieces of advice. He forgot to tell about Anna's message. He told his friend where William turned down Anna. In the traffic jam, he arranged so that the car could drive off. These episodes reveal that Spike is cheeky, eccentric and quite awkward and lazier. But on the other hand, he's cute, candid, charming and helpful.
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	It seems Spike doesn't pay much attention to the events going on around him. He's not very attentive to other people. Generally, he approves of William's affair with Anna and encourages him to develop it.
Speech	As Spike is from Wales he has a light typical accent. He's also not very poetic and tends to use expressions. His speech is ironic. He often philosophically compares William's mistakes.
Manners	Spike is not very helpful and unhelpful when William's friend said Anna in direct support after and added with a deep sigh. Generally, Spike proves somewhat helpful.
Mood	Spike is light-hearted, with his life and wants to be an artist. He carelessly refers to the work about the future, and prefers relax and read the newspaper.
Non-verbal behaviour	Spike is gesturing a lot and has vivid facial expressions.

Sociocultural portrait of the hero


Name of character: <u>William</u> ^{reminiscently} Age: <u>30</u> ^{over} Occupation: <u>bookstore</u> ^{the owner of the}	
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	A man of thirty, cute and neat soul. He has grey eyes and dark brown hair. He dresses carefully in urban style. He has nice hair style.
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	William works in a bookstore of travel guides, spends time with friends and his neighbor, washes nerves, cleans the house. He lives his ordinary life and don't wait for another.
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	William treats everyone friendly and polite. He does not impose his company to Ann, he is just sitting at home and waiting for her call. When he met Ann's boyfriend, he pretended he was one of the service personnel of the hotel.
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	William did not expect that the celebrity would want to meet him, he was excited and surprised. Though he did not take any steps towards Ann, he suffers because of her coming and going. It seems that he is just waiting for where will take a true love lead him to.
Speech	William has strong British accent. His speech is well-mannered, polite and proper. He always uses wry and self-deprecating humor.
Manners	In general, William takes well-mannered, decent and pleasant to talk to. He is always polite, even with his friends in his store. He is not stupid, charming and funny.
Mood	In general, William is content with his life. Despite the fact that he had problems at work, he is still polite and friendly with the other characters. When Ann is with him, he is happy. When she leaves, sad.
Non-verbal behaviour	He is calm and easy smiles. His gestures are calm and restrained.

Values	
<p>The values of the British I've found out from the film:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Love 2. Family 3. Money 4. Self-development 5. Career 	<p>What behavior signals about that?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Long-distance relationships, 2 years. - Love my family. - Getting stipend. - Studying 3 languages. - Working for a degree in University.
<p>The values of the Indians I've found out from the film:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Love 2. Reputation 3. Career 4. Friendship 5. Money 	<p>What behaviour signals about that?</p> <ul style="list-style-type: none"> - When William fell in love with Anne, he couldn't forget her or started dating another woman. - William was concerned about his reputation so he didn't want to be rude. - In the talk about their occupation they regarded his career as a failure. - William had many friends and listened to their advice. - William was worried about money because his job didn't give him much.
<p>I think that the values of the British are:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Family because they respect their family and its traditions. 2. Career, because they consider the career to be the reflection of person's intelligence. 3. Friendship, because they usually have few close friends to whom they can trust. 4. Reputation, because Britons worry much about their behaviour, appearance and politeness. 5. Money, because money and financial state determine the person's social status. 	<p>What is the source of information?</p> <p>(Underline the needed or write your variant.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>mass media</u> - my pen- friend - <u>internet</u> - films

№ 1- 10		The words of the character or explanation of his/her actions to support your idea
1	career	She always wants to be demanded and famous
5	happiness	As every woman she wants to be happy, to have family.
7	money	She works a lot to earn money which she needs to keep fit and maintain the status.
6	love	This setup goes only after nobility, career and money unfortunately.
8	friendship	She doesn't have a lot of friends as she is always busy with her own career
3	reputation	Reputation is one of the most important things for Anna, all her friends, which is written in the press just her name would not for meeting with Villager she would have never cared about it, she only cared as worked hard.
4	health	Anna takes care of her health a lot, she wants to keep fit and that is why she has become a vegetarian.
10	optimism	She tries to be optimistic, but it is not one of the things which go on the 1-st place for her.
2	persistence	Anna always work hard not to lose nobility and to be always demanded.

How does it characterize this person?



Anna is a very persistent person, she wants to be a star always. But she understands quite well that soon she will become older and won't be demanded. So she works hard at her appearance. Love and family are very important for her, but they go only after her career and money.


№ 1- 10		The words of the character or explanation of his/her actions to support your idea
5	career	He doesn't care much about it, his shop doesn't give him much profit, but William sacrifices working there
2	happiness	As every person William wants to be happy
10	money	Money is not a very important thing
2	love	He wants to love and to be loved, though his wife had left him for better never
3	friendship	He values friendship, always ready to help
4	reputation	William is ready to sacrifice his reputation to be happy.
9	the future	The future for him will be only with his beloved woman, children and friends
9	health	I think who cares much about his health
4	optimism	I can't say that William is always an optimist, but he doesn't feel no fears when something has gone wrong
6	persistence	William is not a very persistent person, but he can achieve what he wants.


How does it characterize this person?

To my mind, love, family and friendship matters much to this character. All these can be called the necessary components for the happy life. He once felt how painful it was to lose the person you love. Friends are important for him, because these are people who are always to support his idea and ready to help him in any way.

Watch the following episodes (1.; 2.; 3.; 4.) from the film *Notting Hill* and put down what you consider to be inappropriate in those situations.

<p>1. [00:24:45-00:26:00] Describe the situation.</p> 	<p>William pretended he was a journalist and wanted to fake an interview with Julia. He brought her flowers and the other journalists became interested in it. William told her, those were for his grandmother, who was in the hospital.</p>
<p>What?</p>	<p>Topic: Hospital Question: "Which hospital is that?" Response: "Do you mind me not saying? It's a rather distressing disease." Comment: A person can refuse to answer if he is asked a question like that.</p>
<p>Why?</p>	<p>It isn't appropriate to ask a stranger about his relative's disease.</p>
<p>2. [00:37:23-00:38:30] Describe the situation.</p> 	<p>Bernie talked with Julia and asked her about her profession. When he learned she was an actress he wanted to compare the salary of his friends, who were also actors, with hers.</p>
<p>What?</p>	<p>Topic: Money Question: "Last time you did, what you got paid?" Response: "Fifteen million dollars" Comment: A stranger shouldn't ask such questions.</p>
<p>Why?</p>	<p>It is inappropriate to ask a person about his financial state.</p>

<p>3. [01:43:10-01:44:11] Describe the situation.</p> 	<p>Anne came to Williams's shop to talk to him, but when they were talking, his mother called home. Williams couldn't refuse to pick the phone and he asked Martin to hold the fort a second. Martin didn't know what to speak about with Anne.</p>
<p>What?</p>	<p>Topic: Patrick Swayze. Question: "I've always wondered what Patrick Swayze is like in real life." Response: "I can't say that I know Patrick." Comment: ^{Just well!} He'd better have made a compliment or a joke.</p>
<p>Why?</p>	<p>If you are not sure in something it's better not to ask about it just to fill the pause, because you can't put your foot into it.</p>

<p>4. [01:50:45-01:51:40] Describe the situation.</p> 	<p>Williams decided that he wanted to see Anne, but he didn't know where she was. He went to hotel where she had been staying before and asked the hotel manager if she was there. But he didn't know what last name she used.</p>
<p>What?</p>	<p>Topic: last name. Question: "How about Miss Flinstone? Baum? Beavis or Butt-head?" Response: "There was a Miss Poochington, but she checked out about a ^{hour ago}." Comment: Hotel manager decided to help Williams.</p>
<p>Why?</p>	<p>It was inappropriate to try to guess the last name of a person staying at the hotel.</p>



You are writing an article about British traditions and would like to describe everything properly. **Watch** the episode from the film *Notting Hill* where one of the ways of celebrating birthdays in Britain is shown. What will you write in your article that you find to be interesting, surprising, unusual, confusing, different from your culture. [40:29 - 45:06]

I find it interesting that Britons prefer celebrating birthdays at work. At children's birthday parties a birthday cake, with as many candles as it is the child's last years, is added to the usual party tea. Only smaller children have this kind of birthday party. Teen-agers generally prefer to be taken out to a meal in a restaurant, or to the theatre, or both. When a boy or girl celebrates a 17th birthday, there is often a big evening party or a dance, either at home or at a hotel. Usually the Britons decorate everything in the house with garlands, balloons and posters.

I find it surprising that there are not so much dishes on the fested table and there are not so much guests who are invited to the party. Then, the British guests don't usually sit at the table at night for birthday party. The Britons buy junk food, crisps, chocolate biscuits, sweets. Usually they choose the worst foods we can think of because they fear that their children will be teased. They never eat healthy food at birthday parties and we usually don't cook. They all enjoy eating food that they do not usually have every day.

I find it unusual that it is traditional for the birthday boy/girl to pay for almost NOTHING at their birthday. If, for example, there is a party at their house, they may provide the food, but guests would bring alcohol and cake, and if they go to a bar or a club, people would buy the birthday boy/girl all their drinks. It is also common for the guests to pay for the birthday boy/girl's meal in a restaurant.

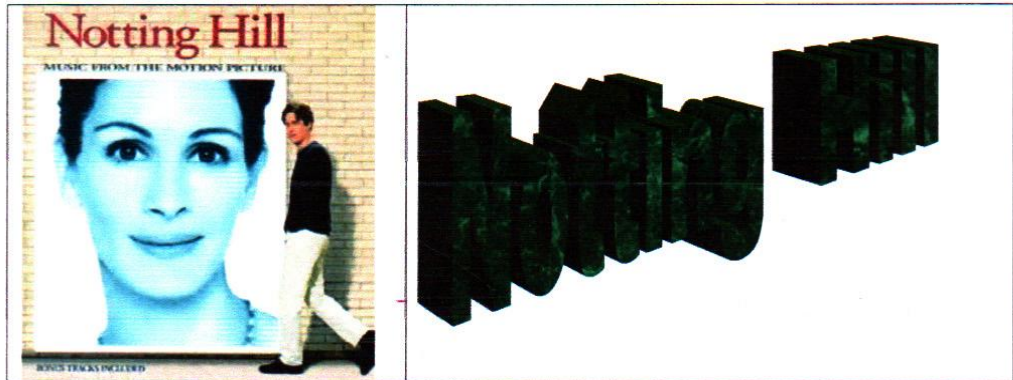
I find it confusing that as it was shown in the film *Notting Hill* that guests expect not to be the one who would get the last biscuit in addition to it, I find it quite confusing that guests whether they have problems or not will tell about them to somebody else, I simply don't do it.

Such things are different in my culture. For example, there are much food on the table, especially different pure deliveries. A birthday boy/girl is usually presented with money for him/her to buy whatever they like. Then, in our country guests stand up and say some words for the birthday boy or girl. While sitting at the table, all guests are waving cheerfully and speak or different jokes after. Just they can sing or dance. Finally, when the party is almost over they may go outside and watch the fireworks which is specially organized for them by the host.



Watch the episode from the film *Notting Hill* [00:35:25-00:46:15]. What would you like to note down for yourself not to feel uneasy in that company?

<i>I'd better</i>	<i>I'd better not</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1) tell the truth; 2) asked the host whether he needed help; 3) tell some stories, which are connected with my life; 4) choose some smart-looking clothes to wear; 5) remember my table manners not to seem ill-mannered; 6) bring a present for a birthday child, something that can be useful for her. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) not to be late for the party; 2) keep silent and try to be friendly to every one. 3) don't tell the host or hostess about my tastes; 4) tell some stupid things; 5) drink a lot.



	Strongly disagree	Slightly disagree	Undecided	Slightly agree	Strongly agree
The film is well worth seeing.					✓
The film helped me to understand the British and Americans better.				✓	
I've understood the message of the film.					✓
While watching the film I can rate my emotions as positive.					✓
Some episodes struck me as odd because the Ukrainians behave differently in such situations.				✓	
Some characters are portrayed as stereotypes and have nothing to do with real life.				✓	
The film helped me to reconsider my attitude to some problems.				✓	



BEND IT LIKE
BECKHAM

Read the reviews of the film "Bend it like Beckham" given by the people from other countries. Which one appeals to you most? Give your arguments.

I love it

June 8th, 2003 4:49 am

Bend it Like Beckham is an excellent movie for everyone to watch. It is an eye-opener to Americans because we are able to see the difficulties and emotions that people of different cultures go through when living in non-native countries. Some may say "it's just a movie," but I know from personal experience that millions of youth face difficulties in choosing cultures when living amongst two different ones. Besides all that, it is really funny, and it makes me wish that I was a soccer player. That coach is so hotttt!!

Crowd-pleasing, but a dreadful script!

May 22nd, 2003 9:56 p.m.

Yes, this movie is fun and exuberant like people say, but what an awful screenplay! The dialogue is consistently flat and on-the-nose (you know, the type of movie where someone is happy, they say "I am happy", and that's about it). But worst of all is that the bulk of the movie is just the same situation over and over again: Jess sneaks out to play soccer or do something soccer-related. Her parents find out. No particular consequences come of it. Rinse, repeat. What a snoozer! Terribly overrated.

Enjoyable, plenty of smiles, lifted my spirits.

3 January 2003

Author: [Charity2000](#) from Reading, England

As an English father of a teenage football playing daughter, I really identified with this film. Jesminder could well have been my own daughter. It was all so real. The whole family watched it twice and were all smiling at the end. - accept my daughter who thought it was rubbish and walked out half way through. Maybe the scene of the two stars having a bust-up over their coach was just too near the truth. This film does more for British Race Relations than any Government legislation. I am still left with a puzzle though. Could Jesminder really play football? Having occasionally coached a girl's team, I couldn't make out if she had a double for some of the takes or whether she did actually have some footballing talent.

A gentle culture clash, 8 April 2004

Author: [jbryanc](#)

How can a movie be both controversial and gentle? This one does it with a near-perfect structure. No one wants their daughters to be athletes. Apparently most cultures don't want their daughters to be small-breasted, either. Here we see a bunch of superb actors we've never heard of before portray folks of different cultures living fairly humdrum lives until their female children want to, and have the potential to, become professional soccer players. The structure around the parallelism of the two cultures is wonderful. There is no condescension. Both cultures are seen as modern and valid. (And yes, both are silly, too). One flaw: the Hindu wedding ceremony seemed to involve hundreds of relatives but not one child among them.

Very Entertaining and well worth watching if not for Archie, 5 December 2002

This movie kept me entertained throughout and was very funny in parts. As a British born Punjabi, I could identify with key points and loved the odd moments of hysteria (spoken in Punjabi) by Jess's mother, Mrs Bhamra - boy have we all been there. "Ohh Baba-ji ...". The determination by the young football player to forge a career in a non traditional Asian occupation was inspiring and our hearts went out to the poor girl. Parminder Nagra was well supported by Archie Punjabi who is gorgeous, articulate and highly talented - what a babe - I think I'm in love! Anupam Kher (Mr Bhamra), a well respected Bollywood star helped to make this movie enjoyable but I don't think his real skills were exploited in this movie. Nevertheless, I would recommend this movie to most people but a must for young Asians living in a western society, as well as their parents of course. Both could learn a lot from each other. Music was great too - Loved the wedding bits, just brought back memories for me - You just can't beat a Punjabi Wedding - thumping Bhangra beats just get my shoulders going. Well done to all those that were involved - you certainly made it proud.


Bend It Like Beckham

*Play, even if you are afraid to lose the
game!*



OR



	Parminder Nagra (Jess)		Juliet Stevenson (Paula Paxton)		Keira Knightley (Jules)		Jonathan Mevins (Joe)		Archie Panjabi (Pinky)		Ameet Chana (Tony)	
Age	5 October 1975 (age 38)	30 October 1956 (age 57)	26 March 1985 (age 29)	27 July 1977 (age 36)	31 May 1972 (age 41)	12 September 1975 (age 38)						
Born(country)	Leicester, Leicestershire, England, UK	Kelvedon, Essex, England	Teddington, London, UK	Drimnagh, County Dublin, Ireland	Edgware, London, United Kingdom	Epsom, Surrey, England						
Occupation	Actress	Actress	Actress	Actor, model, vocalist, producer	Actress	Actress						
Best films	Bend It Like Beckham(2002) Second Generation(2003) Ella Enchanted(2004) Horrid Henry: The Movie(2011)	Measure for Measure (1984) Bend It Like Beckham(2002) Troilus and Cressida (1985) Mona Lisa Smile (2003)	The Hole (2001) Bend It Like Beckham(2002) Pride & Prejudice (2005) Anna Karenina (2012) Never Let Me Go (2010) Pirates of the Caribbean: The Curse of the Black Pearl(2003)	Bend It Like Beckham(2002) Velvet Goldmine(1998) Mission Impossible III(2006) Match Point(2005) Ride with the Devil(1999)	Bend It Like Beckham(2002) The Good Wife(2009-present) Mighty Heart(2007) A Good Year(2006)	Bend It Like Beckham(2002) Cash and Curry (2007) Run, Fat Boy, Run (2007) The League Of Gentlemen ... Shack (1999)						
The films I've seen	Bend It Like Beckham(2002) Horrid Henry: The Movie(2011)	Bend It Like Beckham(2002) Mona Lisa Smile (2003)	Bend It Like Beckham(2002) Pride & Prejudice (2005) Anna Karenina (2012) Pirates of the Caribbean: The Curse of the Black Pearl(2003)	Bend It Like Beckham(2002) Mission Impossible III(2006) Ride with the Devil(1999)	Bend It Like Beckham(2002) Mighty Heart(2007) A Good Year(2006)	Bend It Like Beckham(2002)						
Awards and honours	«Bordeaux International Festival of Women in	four-time BAFTA Award nominee and	the Academy Award for Best Actress	The Golden Globe for Best Actor	The Primetime Emmy Award							

	Cinema» (2002) «EMMA» (2004)	five-time Olivier Award nominee.	the Golden Globe Award for Best Actress the Golden Globe Award for Best Actress the BAFTA Award for Best Actress		The NAACP Image Award two further Emmy nominations the Golden Globe nomination three Screen Actors Guild Award nominations	
Personal life (married, single, children)	Spouse(s) James Stenson (m. 2009; div. 2013) Children 1	Partner(s) Hugh Brody (1993–present) Children Rosalind Hannah Brody (b. 1994) Gabriel Jonathan Brody (b. 2000)	Spouse(s) James Righton (m. 2013)	Partner(s) Reena Hammer (2004–2012)	Spouse(s) Rajesh Nihalani (1998–present)	Married
I knew ...	Bend It Like Beckham was Nagra's breakthrough film.	In 1992, she appeared in a political broadcast for the Labour Party.	Knightley began acting as a child on television and made her film debut in 1995.	He modeled for Club Monaco in 2001 and was chosen as the face for the Versace men's collection of Autumn/Winter 2006 and Spring 2007	In 2010 she played Saamiya Nasir in the British comedy The Infidel.	In May 2006 he took over presenting the Breakdown Show (Bhangra Music) on BBC Asian Network (a National Radio Station).
I was surprised to find out...	Nagra had the honour of being a torch bearer as the Olympic torch passed through London on its way to the 2004 Summer Olympics in Athens. [She was awarded the 1992 Laurence Olivier Award for Best Actress.	Knightley's first starring role was in 2001, when she played the daughter of Robin Hood in the made-for-television Walt Disney Productions feature Princess of Thieves.	He has been the face model for several Hugo Boss fragrances advertising campaigns	Punjabi's awards include an NAACP Image Award for Outstanding Supporting Actress in a Drama Series (2012)	Currently filming British independent feature film Cash and Curry co-starring EastEnders co-star Pooja Shah.



Friend



Family



Keira

Knightley



Love



Arminder

Nagra

Jonathan

Rhys

Meyers



The message of the film: *Bend It Like Beckham* is a film that was produced by Gurinder Chadha, a British film maker who was grown up in India. The film focuses on the main character's desire to play football and the conflict she faces due to her obligations to her traditional Sikh family. The character, Jess Bhaura, must make the decision to pursue football or follow her parents' wishes and complete to find her own identity without losing her Sikh heritage. The film is a British footballer Jules who different cultures come together it can be difficult to integrate without losing original cultural values. *Bend It Like Beckham* shows that it was possible for Jess to incorporate the values of another culture into her lifestyle while still maintaining her cultural identity. The film also shows that regardless of what culture a person is, there are always challenges that must be overcome.

Other important issues of the film:

In addition to cultural issues, racial, gender and sexual discrimination are also dealt with by characters in the movie. The topic of homosexuality is also included in the film. The reactions of the characters show how British culture and Indian culture view homosexuality in a similar way.

Bend it like Beckham

This film is interesting, exciting and funny, I liked it very much. It made a good impression on me. A comedy about bending the rules to reach your goal explores the world of women's football, from local-abouts to the park to freckles in the final. The film follows two 18 year olds with their hearts set on a future in professional soccer. On the one hand, persistence a faith can do wonders, on the other - a heartstopping talent doesn't seem to be enough when your parents want you to hang up your football boots, find a nice boyfriend and learn to cook the perfect chapatti. And as for actors they are brilliant, and moreover their characters are very realistic, and more perfectly sets to the time of the film.



I think the message of the film is that sometimes to follow your dreams... you've got to bend the rules! And watching the film we really feel sorry for Jess 'cause she is keen on football and everything seems to obstruct her. But nevertheless she keeps trying. To tell you the truth, this film is close to our real life. Firstly you must believe in yourself and make your dream come true! Secondly don't give up no matter how many obstructions you'll face, because they say every cloud has a silver lining. Thirdly fortune favors the brave! Finally be yourself and LIVE your life!

There are some other issues the film focuses on which are of real matter. For example friendship which is shown by Jess and Jules. There are some good examples how reservations can almost ruin your friendship. Another issue is understanding which we can see in parents and children relationships and by sad examples of Tony... Also racial equality, we see that Jess used to suffer from humiliation. And of course boys and girls' communication :) How could we love without each other?

I think that a poster of any film can say something about the film itself. That's why I've chosen not one but some pictures in which some ideas of the film are depicted. Friendship, understanding, happiness because of doing what you like and of course football.

To recapitulate I believe this film is worth seeing because it touches upon so many things which we face every day. It makes you think what you would do in such conditions, how you would act. Besides, it is rather useful for discovering new aspects of foreign culture. They say happiness is to do what you like. And it's described in the film very well.

Watch the episodes from the film "Bend it like Beckham" where you can see the dwellings of two families. Describe the living conditions of both families. Write your answers in the table.

	<p>Living conditions of Jules' family</p> <p>Jules's family represents the average family living in Harrow in the early 21st century. They live in a large three-story house with a great backyard, where Jules practices playing football.</p>
	<p>Living conditions of Jess' family</p> <p>They live in Southall, England, a large vibrant community of South Asians. There is a nice little lawn in front of the house and parking lot. The house is replete with significant and essential markers of Indian cultural identity such as Indian food, Indian television programs, religious icons etc.</p>

Living conditions of my family. (How far are they different from those of Jess' and Jules' families?)

It's not quite common in Ukraine to live in separate houses. It's no exception. My family lives in our average-sized apartment. Even though we don't have a lawn, there is a beautiful park right in front of the building. As there are no traditional elements of our culture, I would say that the design of our flat is rather like Jules'. I'm absolutely satisfied with my living conditions. However, I wouldn't refuse to live in a big separate house.

Sociocultural portrait of the hero

Name of character: ^{Juliette} Jules <u>Paxton</u> Age: <u>18</u> Occupation: <u>footballer, student</u>	
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	She is very thin and sporty. She has short hair and after she was courted with a boy. Her fitness means that sport is a very important part of her life.
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	She is rather high-tempered and likes to make decisions on the spot. She is a very determined person who doesn't plan to let people or things get in the way of her, so that she invited Jess to their team.
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	She is kind and thoughtful, but can get very jealous and angry, for example, when Jess almost kissed Joe. She has not very close relations with her mother as she doesn't understand her daughter's hobby.
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	She thinks Jess should play football and she has a great future so, she does everything for her to continue playing. In such a way, we get to know that she is very kind and generous.
Speech	Her speech is always full of emotions and she always tells what she thinks.
Manners	She tries to behave politely but sometimes it doesn't work and she does the wrong deeds.
Mood	Her mood is rather changeable but most of the time she is very merry and cheerful.
Non-verbal behaviour	She likes to force people in order to be closer to them. She likes to hold Jess' hand or hug her.

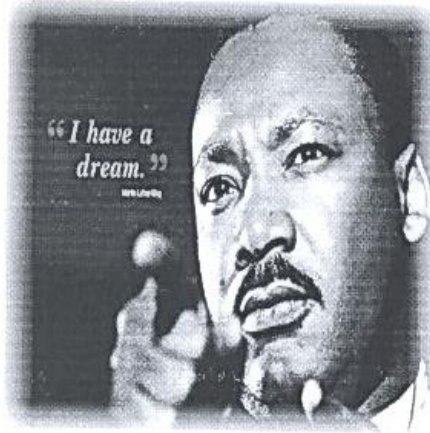
Sociocultural portrait of the hero

Name of character: <u>Jess Under</u> <u>"Jess" Ahemura</u> Age: <u>18</u> Occupation: <u>pupil, enters the university</u>	
Appearance What does the character look like? Are these physical features important in understanding the character? If so, why?	Jess has dark brown hair and dark brown eyes. She also has a scar from a burn on her right leg. Jess dresses in sporty clothes that are usually baggy and very casual. Traditionally, we see her in traditional Indian clothing like saris, but only when she has to.
Actions What does the character do in the episodes? How do these actions affect the viewer's understanding of the character?	Throughout the movie, Jess only seems to play football and she will stop at nothing to do that. She is very determined and is very talented when playing football. By the end of the movie, Jess is able to stand up for herself, share her opinion and feel confident about herself.
Interactions with other characters How does this character interact with other characters in the episodes? What do these reactions reveal about the character?	She tries to be a good girl for her mother and father but can't help sneaking off to play football. While Jess has to lie and sneak around a lot, her rebellious streak is not enough to hurt her parents. At first, Jess would never dream of confronting her parents, like she did at the end of the film. Joe, Jess' Tom and her whole football team support her in her goals and she gets up more and more secure and self-assured.
Motivation What does the character think about the situations around him or her? How do the character's thoughts affect what we know about the character?	Jess stands for bending around culture to do what she wants. This is where the film's name comes from. "Bend it Like Beckham" Charles uses this as a metaphor for the ways in which girls like Jess attempt to bend the rules prescribed by their cultural backgrounds to achieve their goal.
Speech	Jess always speaks with a great intelligence. She is a clever girl who manages to make it into the law school.
Manners	Jess is very kind and generous, humble, mostly does what her parents tell her to do.
Mood	Jess is kind and pleasant throughout the movie. (She is much freer than her older sister, Preeti.)
Non-verbal behaviour	She has a straight forward, down to earth approach to problems or obstacles that get in the way of achieving her goals.

Values	
The most important values for me:	What behavior signals about that?
1. <i>love</i>	- Joe didn't pay attention to anything
2. <i>family</i>	- Joe didn't communicate with his father
3. <i>your own dream</i>	- Family didn't allow Jess does what she wanted
4. <i>traditions</i>	- Family paid much attention to their traditions in modern world
5. <i>friendships</i>	- Relationships between Jules and Jess
The values of the Britons I've found out from the film:	What behaviour signals about that?
1. <i>your own dream</i>	- Jules followed her dream
2. <i>family</i>	- Paula was afraid about her daughter's future
3. <i>opinions of other people about you</i>	- Paula was afraid about other people's appraisal of their

<p>4. Friendship</p> <p>5. Love</p>	<p>- Jules and Jess didn't give up with each other</p> <p>- Jules behavior with Jess and Joe</p>
<p>I think that the values of the British are:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traditions because they appreciate their very much and know them very well. 2. Family because they always have their own "tree of family", and protect it from bad things. 3. Education because almost always parents let their children to get a good education and don't pay attention to their dream or opinion. 4. Religious because they go to church every Sunday 5. Love because they don't get married very early and because of pregnancy, they do it very late and don't get divorce there 	<p>What is the source of information? (Underline the needed or write your variant.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>mass media</u> - my pen- friend - <u>internet</u> - films - books

Racism



"I have a dream that one day little black boys and girls will be holding hands with little white boys and girls."

Martin Luther King

manifestation of racism:

to insult smb. ; to behave aggressively; to show aggression; to express scorn; to taunt smb. about smth.; to taunt smb. into doing smth.;


people under pressure:

to be a victim of; to experience racism; to be disgraced; racist taunt; racist prejudice; to receive abuse; to feel ashamed of smth.


what people can do:


to fight against racism; to ignore racist taunt; to exchange abuse; to discourage smb. from making racist comments; to combat racial inequality through nonviolence; to accept the situation; to buckle to racist pressure

Watch two episodes from the film *Bend it like Beckham*: **1)** [00:43:03-00:44:56] (Jess's coach comes to her place to have a talk with her parents. He wants her to continue playing but Mr. Bhamra is against it); **2)** [01:38:29-01:39:35] (Jess tells her family she wants to play football professionally in the USA. Her relatives are shocked but her father's attitude to Jess's leaving has changed). Fill in the table in your Sociocultural Log.

Mr. Bhamra experienced racism.	
<p>1. What did Mr. Bhamra do when he was a teenager in Nairobi?</p> <p>2. What was the reason Mr. Bhamra didn't play in any of the English teams?</p> <p>3. How did he call the English?</p> <p>4. Why was Mr. Bhamra against Jess playing football?</p>	<p>1. He was the best fast bowler in his school.</p> <p>2. They made fun of his turban.</p> <p>3. "Damn English players"</p> <p>4. It is not common for girls to play football in India and he didn't want his daughter to be disappointed.</p>
II. Mr. Bhamra's decisions.	
<p>What did Mr. Bhamra do to overcome the obstacles?</p>	<p>He allowed his daughter to play in the matches.</p>
III. Pieces of advice to his daughter.	
<p>What did he expect from Jess first?</p> <p>What did he expect from Jess later?</p>	<p>He expected her to marry an Indian guy.</p> <p>He expected her to become a football player.</p>

Watch 2 episodes from the film "Bend it like Beckham" [01:03:46-01:06:43];
[01:07:09-01:08:00] and answer the following questions:

<p>Episode 1 [01:03:46-01:06:43]</p>	
<p>What happened in the field?</p>	<p>During a football match, a girl from an industrial town kicked Jess. She tripped her shirt and called her "bitch", which is a racist word.</p>
<p>How did Jess react?</p>	<p>She got angry and pushed this girl, the fight started.</p>
<p>Do you share Jess's reaction?</p>	<p>Yes, as that girl behaved wrongly. However, Jess' family suffered enough from racist prejudice.</p>
<p>What would you do in her place?</p>	<p>I suppose that I'll cry and run away from the field.</p>
<p>How to deal with such situation in a positive way?</p>	<p>I think that it is rather hard to solve such a problem peacefully, but anyway it is necessary to talk to a person and try to find out the reasons of his or her behavior.</p>

<p>Episode 2 [01:07:09-01:08:00]</p>	
<p>Comment on Joe's words: "Of course I understand what that feels like!" What did he mean by saying that?</p>	<p>Joe is Irish that is why he understands Jess. British-Irish relations over the past three hundred years have been troubled. This conflict dates back to the 10th century and the Northern Ireland still tries to separate itself from the UK. As a result, the most of the British want to relate to the Irish.</p>

My speech

Hello, everyone. Today we gathered to talk about us, about our relationships. You know, we've achieved great progress and we've reached our goals, but the only thing which is still on the low level is that you we treat each other. We live in a free country where the different nations enjoy equal rights and other 'breathing' our united nation. That's why the citizens of this country treat each other with respect, because no matter which nationality the person is, this is her home as well and she has all rights to live there as any other representative of the nation.

In our team there was a simply awful behavior of treating a representative of one nation. You know, a lot of people already understood that such behavior is just unacceptable in this society but still, to my great surprise there are people whose mind hasn't evolved to the present and just society network. His a pity and a shame. You see, the nationality background is just one doesn't choose. It's just what you have like family. A person of any other race should has the same needs to love and respect. The only thing that differ is the color of skin or the name of the label, but all of us are human beings with feelings. Imagine the situation that you weren't simply accepted in the society where people know that if you have another skin color, you're different and don't need at least to be respect. If people would avoid you, consider you to be a second-rate person, and even offend you, would it be pleasant for you? Would you think that it was so unfair to you? I think the answer is obvious.

The racism is a dreadful habit of treating people. You must get rid of it if you want to become a decent representative of the modern society. First of all, remember the rule the way you treat people, you'll be treated in return. You shouldn't hurt people or behave aggressively with others. Have background because they are people too and not worse than you themselves. If you express scorn to such people, you don't become better but instead, you're facing just the gap of separation. If you see that it's not you who think badly about such people but your surroundings, don't stand by and don't be an idiot, who does everything he is told to do by someone. You have your own brains and opinion. And if you are older and have a strong personality, you'll be against racism in any its manifestations. If you witness a situation of insulting the representatives of other nations, don't stand aside, but help the victim and do all your best to combat all racist prejudice and racial inequality to make this world free of violence and injustice.

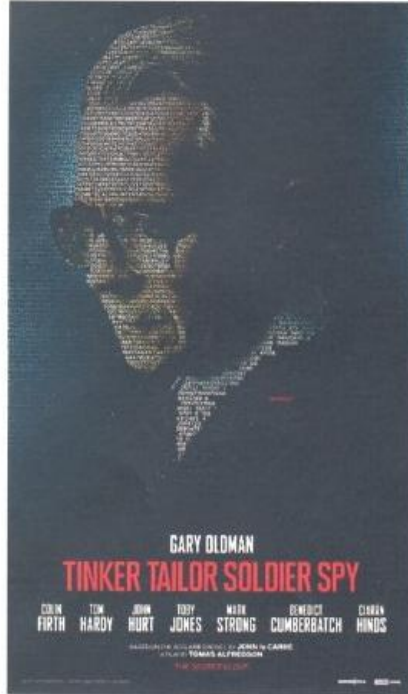
I believe in your intelligence and that such things will never happen again. You are united and there are no divisions in this or that race, there are only team players who support each other in each difficulties. I hope you understand that such behavior isn't acceptable not only for our team but in your life too. Be honest with yourselves and readers. Everyone deserves to be insulted and despised. Be kind to each other, believe me, it will serve you good and you become a dignified representative of a free country and dignified world society.



	Strongly disagree	Slightly disagree	Undecided	Slightly agree	Strongly agree
The film is well worth seeing.					✓
The film helped me to understand the British and Americans better.					✓
I've understood the message of the film.					✓
While watching the film I can rate my emotions as positive.				✓	
Some episodes struck me as odd because the Ukrainians behave differently in such situations.				✓	
Some characters are portrayed as stereotypes and have nothing to do with real life.				✓	
The film helped me to reconsider my attitude to some problems.					✓

The Films I Recommend to watch:

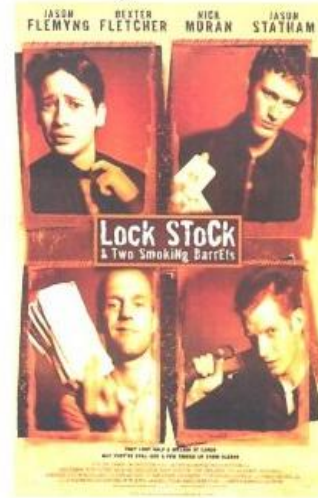
- Tinker Tailor Soldier Spy



- The King's Speech



- Lock, Stock and Two Smoking Barrels



- Skyfall



- Hot Fuzz



Фільмографія

1. "About a Boy". 2002, colour, 101 minutes. Directed by Chris Weitz, Paul Weitz; starring: Hugh Grant, Nicholas Hoult, Toni Collette, Rachel Weisz.
2. "An ideal husband". 1999, colour, 97 minutes. Directed by Oliver Parker; starring: Cate Blanchett, Minie Driver, Rupert Everett, Julianne Moore, Jeremy Northam.
3. "Another year". 2010, colour, 129 minutes. Directed by Mike Leigh; starring: Lesley Manville, Jim Broadbent, Ruth Sheen.
4. "Being Julia". 2004, colour, 104 minutes. Directed by Istvan Szabo; starring: Annette Bening, Jeremu Irons, Shaun Evans.
5. "Bend It Like Beckham". 2002, colour, 112 minutes. Directed by Gurinder Chadha; starring: Parminder K.Nagra, Keira Knightley, Jonathan Rhys-Meyers.
6. "Bridget Jone's Diary 2". 2002, colour, 97 minutes. Directed by Sharon Maguire; starring: Renee Zellweger, Gemma Jones, Colin Firth, Hugh Grant.
7. "Bridget Jone's Diary". 2001, colour, 97 minutes. Directed by Sharon Maguire; starring: Renee Zellweger, Gemma Jones, Colin Firth, Hugh Grant.
8. "Chalet Girl". 2011, colour, 96 minutes. Directed by Phil Traill; starring: Felicity Jones, Ed Westwick, Tamsin Egerton, Ken Duken, Sophia Bush.
9. "Dead Poets Society". 1987, colour, 128 minutes. Directed by Peter Weir; starring: Robin Williams, Ethan Hawke, Josh Charles.
10. "Dirty Pretty Things". 2002, colour, 97 minutes. Directed by Stephen Frears; starring: Chiwetwl Ejiofor, Audrey Tautou, Sergi Lopez, Sophie Okonedo.
11. "Driving Lessons". 2006, colour, 98 minutes. Directed by Jeremy Brock; starring: Julie Walters, Rupert Grint, Laura Linney.

12. "East is East". 1999, colour, 96 minutes. Directed by Damien O'Donnell; starring: Om Puri, Linda Bassett, Jordan Routledge, Archie Panjabi.
13. "Easy virtue". 2008, colour, 97 minutes. Directed by Stephan Elliott; starring: Jessica Biel, Colin Firth, Kristin Scot Thomas, Ben Barnes.
14. "Educating Rita". 1983, colour, 110 minutes. Directed by Lewis Gilbert; starring: Michael Caine, Julie Walters.
15. "Elizabeth". 1998, colour, 123 minutes. Directed by Shekhr Kapur; starring: Cate Blanchett, Geoffrey Rush, Christopher Eccleston, Joseph Fiennes.
16. "Fast Girls". 2011, colour, 91 minutes. Directed by Regan Hall; starring: Lenora Crichlow, Lily James, Lorraine Burroughs, Dominique Tipper.
17. "Four Weddings and a Funeral". 1994, colour, 117 minutes. Directed by Mike Newell; starring: Hugh Grant, Andie MacDowell.
18. "Harry Potter and the Philosopher Stone". 2001, colour, 152 minutes. Directed by Chris Columbus; starring: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, John Cleese .
19. "Howards End". 1992, colour, 140 minutes. Directed by James Ivory; starring: Anthony Hopkins, Vanessa Redgrave, Helena Bonham Carter, Emma Thompson.
20. "Little Voice". 1998, colour, 96 minutes. Directed by Elizabeth Carlsen; starring: Jane Horrocks, Brenda Blethyn, Michael Caine, Ewan McGregor.
21. "Love Actually". 2003, colour, 135 minutes. Directed by Richard Curtis; starring: Hugh Grant, Keira Knightley, Allan Rickman, Emma Tompson.
22. "Made in Dahlenham". 2010, colour, 113 minutes. Directed by Nigel Cole; starring: Sally Hawkins, Bob Hoskins, Miranda Richardson, Geraldine James.
23. "Match Point". 2005, colour, 124 minutes. Directed by Woody Allen; starring: Brian Cox, Matthew Goode, Scarlet Johanson, Emily Mortmer, Jonathan Rhys Meyers.
24. "Miss Potter". 2006, colour, 92 minutes. Directed by Chris Noonan; starring: Renee Zellweger, Ewan McGregor, Emily Watson, Bill Peterson.

25. "Nickolas Nickleby". 2002, colour, 132 minutes. Directed by Douglas McGrath; starring: Charlie Hunnam, Nathan Lane, Jim Broadbent, Christopher Plummer, Jamie Bell, Anne Hathaway.
26. "Notting Hill". 1999, colour, 124 minutes. Directed by Roger Michell; starring: Julia Roberts, Hugh Grant, Emma Chambers, Hugh Bonneville.
27. "Pride and prejudice". 2005, colour, 127 minutes. Directed by Joe Wright; starring: Keira Knightley, Matthew Macfadyen, Brenda Blethyn, Donald Sutherland.
28. "Relative Values". 2000, colour, 87 minutes. Directed by Eric Styles; starring: Julie Andrews, Colin Firth, William Baldwin, Edward Atterton.
29. "Run Fatboy Run". 2000, colour, 100 minutes. Directed by David Schwimmer; starring: Simon Pegg, Thandie Newton, Hank Azaria, Dylan Moran.
30. "Secrets and Lies" 1996, colour, 142 minutes. Directed by Mike Leigh; starring: Timothy Spall, Brenda Blethyn, Phyllis Logan, Marianne Jean-Baptiste, Claire Rushbrook.
31. "Sense and sensibility" 1995, colour, 136 minutes. Directed by Ang Lee; starring: Emma Thompson, Alan Rickman, Kate Winslet, Hugh Grant.
32. "Shakespeare in Love". 1998, colour, 123 minutes. Directed by John Madden; starring: Gwyneth Paltrow, Joseph Fiennes, Geoffrey Rush, Colin Firth, Judi Dench.
33. "Starter for Ten". 2006, colour, 92 minutes. Directed by Tom Vaughan; starring: James McAvoy, Alice Eve, Rebecca Hall, Dominic Cooper.
34. "The History boys". 2006, colour, 1104 minutes. Directed by Nicholas Hytner; starring: Richard Griffiths, Clive Merrison, Stephen Campbell Moore.
35. "The Holiday". 2006, colour, 136 minutes. Directed by Nancy Meyers; starring: Cameron Diaz, Kate Winslet, Jude Law, Jack Black, Eli Wallach, Edward Burns.

36. "The Importance of Being Earnest". 2002, colour, 97 minutes. Directed by Oliver Parker; starring: Rupert Everett, Colin Firth, Frances O'Connor, Judi Dench.
37. "The King's Speech". 2010, colour, 118 minutes. Directed by Tom Hooper; starring: Colin Firth, Geoffrey Rush, Helena Bonham Carter, Guy Pearce, Timothy Spall .
38. "The Queen". 2006, colour, 103 minutes. Directed by Stephen Frears; starring: Helen Mirren, Michael Sheen, James Cromwell, Helen McCrory, Alex Jennings.
39. "The Young Victoria". 2009, colour, 105 minutes. Directed by Jean-Mark Valee; starring: Emily Blunt, Rupert Friend, Miranda Richardson, Jim Broadson, Paul Bettany.
40. "What a Girl Wants". 2002, colour, 101 minutes. Directed by Dennie Gordon; starring: Amanda Bynes, Colin Firth, Kelly Preston, Eileen Atkins.
41. "Wild Child". 2008, colour, 98 minutes. Directed by Nick Moore; starring: Emma Roberts, Kimberley Nixon, Juno Temple, Linzey Cocker.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

I. Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Трикашна, Ю. І. «Використання автентичних художніх фільмів в процесі формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів.» У *Наукових записках*, Серія «Психолого-педагогічні науки» 8, (2011): 65–67.
2. Трикашна, Ю. І. «Відбір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.» У *Наукових записках*, Серія «Психологія і педагогіка» 25 (2013): 138–141.
3. Трикашна, Ю. І. «Проблеми контролю і оцінки англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.» У *Віснику Національної академії Державної прикордонної служби України* 6 (2016), доступ http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_6_13.
4. Трикашна, Ю. І. «Проектна методика формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів за допомогою автентичного художнього фільму.» У *Віснику Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, Серія «Педагогічні науки» 11 (2013): 346–348.

II. Статті в іноземних виданнях:

5. Трикашная, Ю. И. «Журнал социокультурных наблюдений» как инструмент контроля и оценки социокультурной компетентности будущих филологов.» *Альманах современной науки и образования* 1 (80) (Тамбов: Грамота, 2014).

III. Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації, і тези науково-практичних конференцій:

6. Трикашна, Ю. І. «Автентичний художній фільм як джерело розвитку іношомовної соціокультурної компетенції.» *Матеріали міжнародної*

- науково-практичної конференції «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012): 509–510.*
7. Трикашная, Ю. И. «Автентичний художній фільм як засіб оптимізації навчального процесу.» *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2011): 94–95.*
 8. Трикашная, Ю. И. «Автентичний художній фільм як засіб формування соціокультурної компетенції.» *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців і студентів «Формування полікультурної мовної особистості в контексті нової парадигми освіти» (Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011) : 66.*
 9. Трикашна, Ю. І. «Вимоги до вправ для формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму.» *У Віснику Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов» 76, № 1072 (2013): 152–157.*
 10. Трикашна, Ю. І. «Методичний потенціал автентичних художніх фільмів у формуванні соціокультурної компетенції майбутніх філологів.» *Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2011): 179–180.*
 11. Трикашная, Ю. И. «Аутентичный художественный фильм как ретранслятор иноязычной культуры: аспекты обучения студентов языкового факультета.» *Материалы Второй международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения», доступ Январь, 31 – Февраль, 2, 2013, www.apkpro.ru*

IV. Методичні видання:

12. Трикашна, Ю. І. *British Culture in Films. Британська культура у фільмах. Навчально-методичний посібник* (Київ: Логос, 2016), 70.

Апробація результатів дослідження

1) Міжнародні науково-практичні конференції:

- III Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2011 р. – очна форма участі);
- IV Міжнародна науково-методична конференція «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, 2011 р. – заочна форма участі);
- Міжнародна науково-практична конференція «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, 2012 р. – очна форма участі);
- II Міжнародна науково-практична конференція «Аксиологічний аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения» (Москва, 2013 р. – заочна форма участі);
- VII Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація: Мова – Культура – Особистість» (Острог, 2013 р. – очна форма участі);
- X Міжнародна науково-практична конференція «Мови у відкритому суспільстві: проблеми міжкультурного спілкування» (Чернігів, 2013 р. – очна форма участі).

2) Усеукраїнські конференції:

- Усеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців і студентів «Формування полікультурної мовної особистості в контексті нової парадигми освіти» (Чернігів, 2011 р. – очна форма участі);
- Усеукраїнська наукова конференція за участю молодих вчених «Людина і соціум у контексті проблем сучасної філологічної науки» (Київ, 2012 р. – очна форма участі).