

**Навчання мови і культури в умовах міждисциплінарної
інтеграції предметно-значущих дисциплін
(перший (бакалаврський) рівень освіти):
колективна монографія**

Житомир - 2026

УДК 81'27:811.111:378
Н 15

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від «29» травня 2026р., протокол № 11

Рецензенти:

Наталя Дмитренко – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Тетяна Король – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загального мовознавства та іноземних мов Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Ольга Денічева – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету «Житомирська політехніка».

Н
15

Навчання мови і культури в умовах міждисциплінарної інтеграції предметно-значущих дисциплін (перший (бакалаврський) рівень освіти): колективна монографія / [кол. авт.: Калініна Л., Григор'єва Т., Климович Ю., Кузьменко О., Прокопчук Н.]; за заг. ред. Л. В. Калініної. – Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2026. – 293 с.

ISBN 978-966-485-340-5

Запропонована монографія демонструє можливості реалізації інтегрованого підходу до навчання мови і культури у мовному ЗВО та окреслює теоретико-методичні засади формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців. Особливу увагу приділено міждисциплінарній інтеграції освітніх компонентів, зокрема координації змісту інтегрованих професійно значущих дисциплін.

Видання адресоване викладачам ЗВО, здобувачам вищої освіти, які досліджують проблеми міжкультурної комунікації, а також усім, хто цікавиться питаннями інтегрованого навчання мови і культури та професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

УДК 81'27:811.111:378

ISBN 978-966-485-340-5

© Колектив авторів, 2026

© Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
АВТОРИ.....	7
РОЗДІЛ I. ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВІТИ МОВНОГО ЗВО.....	10
1.1. Цілі та завдання навчання мови і культури майбутніх вчителів іноземної мови у мовних закладах вищої освіти	10
1.2. Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності.....	26
1.3. Труднощі іншомовної комунікації в реальних умовах.....	46
1.4. Міждисциплінарна інтеграція професійно значущих дисциплін як основа навчання мови і культури майбутніх вчителів іноземної мови.....	83
1.4.1. Доцільність міждисциплінарної інтеграції у навчанні мови і культури.....	88
1.4.2. Особливості формування вторинної мовної особистості вчителя іноземної мови.....	96
1.5. Когнітивно-комунікативний підхід як засіб осмисленого оволодіння теоретичними лінгвосоціокультурними знаннями.....	105
1.5.1. Роль когнітивного аспекту когнітивно- комунікативного підходу у пізнанні іншомовної культури.....	111
1.5.2. Комунікативна складова когнітивно-комунікативного підходу як імплементація засвоєних маніфестацій	

іншомовної культури в реальних ситуаціях іншомовного спілкування.....	117
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ІНТЕГРОВАНИХ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗНАНЬ ЯК ОСНОВА ЗБАЛАНСОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	132
2.1. Склад теоретичних знань лінгвосоціокультурної компетентності.....	132
2.2. Характеристика складових інтегрованих професійно-значущих дисциплін	155
2.2.1. Методика навчання іноземної мови.....	155
2.2.2. Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)	172
2.2.3. Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови	194
2.2.4. Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)	218
2.3. Координація змісту інтегрованих професійно значущих дисциплін.....	232
ВИСНОВКИ.....	276
ЛІТЕРАТУРА	278

ПЕРЕДМОВА

В умовах сучасних полікультурних реалій одним із важливих напрямків професійної підготовки фахівців у закладах мовної вищої освіти (ЗВО) є адаптація студентів до міжнародної іншомовної співпраці, що потребує не лише належного рівня володіння іноземною мовою, але й здатності грамотно використовувати її в іншомовному спілкуванні з представниками різних культур. Сказане передбачає необхідність володіння майбутніми фахівцями, в тому числі і вчителями іноземної мови, особливостями вербальної і невербальної комунікативної поведінки, прийнятної у країнах виучуваної мови, дотримання норм їх використання відповідно до ситуації спілкування, що забезпечує успішність діалогу культур. Надати майбутнім вчителям теоретичні знання та на їх основі сформувані професійно значущі вміння навчання мови і культури, необхідні та достатні для навчання цього потенційних учнів, є ключовим завданням професійно-методичної підготовки у мовному ЗВО.

Наш досвід показує, що створення бази теоретичних мовних, країнознавчих та лінгвосоціокультурних знань буде ефективним, якщо цей процес буде побудований на основі інтеграції професійно значущих дисциплін, які займаються питанням одночасного навчання мови і культури.

Ми впевнені, що тільки вчитель-філолог іноземної мови, який володіє широкими знаннями про культуру країн, мову, яку вивчають його учні, здатен навчити їх іншомовній культурі, яка відображається в мові. Монографія, що пропонується, є колективним надбанням науковців кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти НШ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка,

які викладають предмети, що пов'язані з навчанням мови і культури для студентів першого освітнього кваліфікаційного рівня «бакалавр». Ці навчальні дисципліни, а саме: «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови», «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)», «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», «Методика навчання англійської мови» (Модуль 5 «*Developing Intercultural Competence*»), мають спільний предмет навчання – іноземна мова і культура, який є одночасно метою і засобом навчання. Тому зміст деяких тем також співпадає та деякою мірою дублює один одного. Для уникнення даного явища автори монографії пропонують міждисциплінарну інтеграцію вищезазначених дисциплін як основу навчання мови і культури майбутніх учителів іноземної мови у мовному ЗВО.

Монографія складається з двох розділів. У першому розділі розглядаються передумови навчання мови і культури, цілі та завдання навчання, труднощі іншомовної комунікації, основи формування лінгвосоціокультурної компетентності, міждисциплінарної інтеграції та доцільність використання когнітивно-комунікативного підходу у навчанні мови і культури. Розділ другий містить структуру та зміст інтегрованих професійно значущих дисциплін, склад та характеристику теоретичних лінгвосоціокультурних знань та мапу міжпредметної координації інтегрованих дисциплін. Запропонована монографія буде корисною не лише викладачам мовних ЗВО, а й студентам магістратури та аспірантам під час їх практики у ЗВО.

Авторський колектив висловлює глибоку вдячність рецензентам за цінні зауваження, врахування яких сприяло вдосконаленню змісту монографії.

Автори

АВТОРИ



Калініна Лариса Вадимівна
кандидат педагогічних наук,
професор
prof.kalinina@gmail.com

Лариса Калініна – професор кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти та провідний науковець-методист Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, автор більш ніж 170 наукових та навчально-методичних праць.

За більш ніж 50 років педагогічного стажу Лариса Вадимівна Калініна має більше ніж 200 друкованих робіт з методики навчання іноземної мови в середній та вищій школах, серед яких підручники з англійської мови для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови з 1 по 11 клас, підручники з країнознавства США та Великої Британії - «Across Cultures - Ukraine - The USA», «Across Cultures - Ukraine - Great Britain» (10-11 класи) та ряд електронних підручників з англійської мови для старшої школи, понад 100 фахових наукових-публікацій, численні монографії та навчальні посібники для підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

Професійні та наукові інтереси: інноваційні технології навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти; методика навчання іноземної мови у мовних та немовних закладах вищої освіти; навчання іноземної мови та культури.



Григор'єва Тетяна Юрїївна
кандидат педагогічних наук, доцент
tanya2marshal@gmail.com

Тетяна Григор'єва – доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукові інтереси автора охоплюють проблематику методики навчання англійської мови з акцентом на формуванні лінгвосоціокультурної компетентності, інтегрованому навчанні фонетики, граматики

та лексики, а також використанні інноваційних освітніх технологій. Окрему увагу приділено застосуванню сучасних підходів і методів з метою вдосконалення мовленнєвих умінь здобувачів вищої освіти та впровадженню ефективних цифрових платформ у практику викладання. Автор має багаторічний досвід роботи у закладі вищої освіти, що забезпечує органічне поєднання наукових досліджень із педагогічною діяльністю.



Климович Юлія Юрїївна
доктор філософії (PhD)
julia.klymovych@zu.edu.ua

Юлія Климович – старший викладач кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка. Наукові та професійні інтереси: перевернуте навчання, використання віртуальної та доповненої реальності в навчанні іноземної мови, інтеграція концепції сталого розвитку в навчання іноземної мови. Попри нетривалий

досвід у галузі методики навчання іноземних мов, Юлія є автором низки наукових на навчально-методичних праць, активно залучена до реалізації міжнародних проєктів Erasmus+, співпрацює з Асоціацією викладачів англійської мови «ТІСОЛ-Україна», систематично бере участь у міжнародних і всеукраїнських конференціях та вебінарах, що дозволяє їй постійно підвищувати рівень власної професійної майстерності.



Кузьменко Олена Юрївна
кандидат філологічних наук, доцент
kuzmenkoolena33@gmail.com

Кузьменко Олена – доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка з понад 17-річним досвідом викладання. Здійснює викладання дисциплін практичного курсу англійської мови, лінгвокраїнознавства та методики навчання англійської мови.

Наукові інтереси охоплюють міжкультурну комунікацію, оцінювання навчальних досягнень, а також інтеграцію ШІ та цифрових технологій в освіту. Є авторкою низки наукових праць, учасницею міжнародних і всеукраїнських науково-практичних заходів та міжнародних освітніх проєктів, має міжнародний сертифікат CELTA та працює над активним впровадженням сучасних педагогічних підходів у професійну діяльність.



Прокопчук Наталія Романівна
кандидат педагогічних наук, доцент
natalkapetr@gmail.com

Наталія Прокопчук – доцент кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка. Маючи більш, ніж 20-річний досвід викладацької діяльності у ЗВО, Наталія захоплюється динамічним розвитком мовної освіти, а її професійна діяльність спрямована на модернізацію викладання іноземних мов шляхом інтеграції передових методологій XXI

століття. Наталія Прокопчук спеціалізується на використанні інноваційних та цифрових інструментів, зокрема гейміфікації процесу навчання іноземним мовам, використанні методологій CLIL, соціо-емоційного навчання (SEL), генеративного штучного інтелекту, які допомагають майбутнім вчителям оволодівати мовами та професійними навичками ефективно.

РОЗДІЛ І. ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВІТИ МОВНОГО ЗВО

1.1. Цілі та завдання навчання мови і культури майбутніх вчителів іноземної мови у мовних закладах вищої освіти

Швидкий розвиток процесів глобалізації у XXI столітті, поява нових тенденцій у сучасному суспільстві, інтеграція України до європейського та світового освітнього простору потребує зміни руху вищої освіти в Україні. В сучасних політичних та ринкових умовах одним з основних питань професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти (ЗВО) є адаптація студентів до умов міжнародної практичної діяльності, здатних ефективно виконувати функціональні обов'язки в сучасних реаліях. Перед мовними ЗВО України постає складне завдання забезпечити конкурентоздатність своїх випускників як на вітчизняному, так і на міжнародному ринках праці. Виклики сьогодення потребують спеціалістів, які здатні до самостійного прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, вмілого використання набутих знань в нових умовах та постійного поповнення власного багажу знань, оперативного розв'язування проблем і задач, долаючи перешкоди. У контексті сказаного дедалі гостріше постає проблема затребуваності у фахівців, які на належному рівні володіють іноземною мовою, оскільки вона є рушійним засобом іншомовного спілкування спеціалістів різних галузей. Тому в 2023 року був прийнятий закон про застосування англійської мови в Україні, в якому говориться, що «Верховна Рада України, керуючись Конституцією України, що підтверджує європейську ідентичність українського народу, незворотність європейського та євроатлантичного курсу України, покладає на державу

обов'язок сприяти вивченню мов міжнародного спілкування»¹. Таким чином англійська мова набула статусу мови іншомовного спілкування, оволодіння якою є обов'язковим для певних категорій громадян країни.

До успішної реалізації даного закону, на наш погляд, вирішальна роль належить учителю іноземної мови XXI століття, який призваний навчити учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) не просто оволодівати знаннями іноземної мови, але й сформувати в них навички та вміння іншомовного спілкування, які б дали їм змогу використовувати набуті знання у професійній діяльності. Для цього вчитель іноземної мови (ІМ) нового покоління повинен не тільки сам володіти ІМ на рівні B2 / C1 відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) та вимог професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», але і мати гарно сформовану методичну компетентність, яку ми визначаємо як «здатність перетворювати теоретичні знання, носієм яких він є, у засіб ефективного навчання іноземної мови своїх потенційних учнів».

У вище згаданому професійному стандарті визначено **мовно-комунікативну професійну компетентність** вчителя ІМ, згідно з якою вчитель іноземної мови ЗЗСО повинен мати «здатність до спілкування іноземною мовою та здатність розвивати мовно-комунікативну компетентність»² та

¹ Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 12.01.2026).

² Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)" /

професійну предметну компетентність, яка сфокусована на «здатності вчителя до інтеграції предметних знань з різних освітніх галузей та здатності до підбору й застосуванню доцільних форм, методів, технологій та засобів навчання»³.

В умовах швидкого розвитку інновацій, появи нових інформаційних та медіаційних технологій, можливостей використання ІІІ, GPT chart, smart phones та інших ІКТ вчитель ІМ повинен обирати з них ті, які б не тільки відповідали умовам сьогодення, але й були б доцільними у формуванні всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності, що потребує від нього вміння навчати впродовж життя (Life-long learning – LLL).

Крім того, сфера сучасної мовної освіти також висуває нові вимоги до вчителя ІМ, який не лише володіє ІМ, інноваційними технологіями навчання, але і розуміє сутність закономірностей міжкультурного спілкування, процесів навчання мов і культур для того, щоб сформувавши всебічно розвинену особистість учня, сприяти розвитку його / її мовних здібностей та прагнення до оволодіння іншомовним спілкуванням і поведінкою, досягнення інокультури (тобто культури носіїв мови, що вивчається) для того, щоб брати активну участь в діалозі культур з ровесниками носіями мови.

Досягнення всіх цих стандартів, на нашу думку, потребує значних змін в професійно-методичній підготовці

Рекомендовано МОН України : Наказ від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

³ Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)" / Рекомендовано МОН України : Наказ від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

майбутніх вчителів ІМ. У контексті сказаного професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ у стінах мовного ЗВО набуває особливої значущості.

Сьогодні у багатьох мовних ЗВО України професійно-методична підготовка майбутніх вчителів ІМ першого освітнього ступеня вищої освіти здійснюється за типовою програмою «Методика навчання англійської мови»,⁴ яка показала свою високу ефективність завдяки ряду факторів, а саме:

- **початок професійно-методичної підготовки** здійснюється з третього семестру і триває до кінця навчання у ЗВО, що робить її стабільною, безперервною і дозволяє здійснити прогрес у формуванні професійно-значущих методичних вмінь студентів, виявити їх прогалини та вчасно усунути;
- **різноманітність інтерактивних навчальних підходів, методів та технологій навчання**, які перетворюють студента на суб'єкт освітнього процесу і дозволяють враховувати їх інтереси, схильності і бажання;
- **доповнення курсу «Методика навчання англійської мови»** курсами з практики англійської мови, які проводяться паралельно з курсом методики, що сприяє формуванню вмінь професійно-спрямованої англійської мови студентів, значному розширенню мовних та

⁴ Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с. ISBN 978-966-2716-47-4.

мовленнєвих одиниць в їх усному і писемному мовленні;

- **викладання методики англійською мовою** значно покращує всі компоненти іншомовної комунікативної компетентності за рахунок різних форматів навчання в співпраці – від парного до макрогрупового;
- **чітка періодизація шкільної практики**, під час якої студенти набувають практичного досвіду роботи у школі від спостерігача у 3, 4, 7 семестрах, до асистента вчителя у 5, 6 семестрах та самостійної виробничої практики у 8 семестрі;
- **науково-збалансований зміст програми**, що складається з шести модулів, кожен з яких охоплює широке коло методичних проблем та відображає той шлях, який студентам потрібно пройти від учнів, що вивчають мову, до вчителя, що її навчає;
- **надання можливості методисту ЗВО розширювати зміст модулів** згідно з викликами сьогодення, наприклад, введення соціально-емоційного навчання (Social Emotional Learning – SEL) у 7 семестрі, лінгво-методичної практики у 8 семестрі, в 6 модулі «Дослідницька діяльність», введення курсу «Дидактичні цифрові ігри та гейміфікація у викладанні іноземних мов» у 6 семестрі тощо;
- **можливість додавання нового модулю**. Так, у зв'язку з епідемією COVID-19 та початку війни Росії в Україні 2022р. був введений новий модуль

«Організація навчання ІМ у ЗЗСО в режимі он-лайн», в рамках якого розглядаються можливості змішаного, гібридного навчання, а також «Flipped Classroom»;

- **можливість перерозподілу годин на аудиторну та самостійну роботу** студентів в межах окремих модулів та між модулями (наприклад, збільшення годин на Модуль 5.2. «Навчання молодших школярів», Модуль 5.4. «Формування міжкультурної компетентності» (у зв'язку з рекомендаціями Нової української школи та новими модельними навчальними програмами з іноземної мови (5-9 класи)).

З 2021 року в Україні діють Модельні навчальні програми двох авторських колективів – «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти – які рекомендовані МОН України.⁵ Обидві програми містять оновлений зміст навчання іноземних мов, «що є наслідком реформ в освітній галузі, пов'язано зі змінами у стратегічних напрямках розвитку вітчизняних ЗЗСО, зокрема спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів життєвих компетентностей, які в майбутньому допомогли б їм адаптуватися до сучасного світового мультилінгвального та

⁵ Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) / Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_yH-v

полікультурного простору»⁶. Тому навчальний процес у 5-9 класах побудовано на підґрунті комунікативно-діяльнісного, особисто-орієнтованого та культурологічного підходів, які визначають цілі та зміст навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі.

Автори однієї з модельних програм розглядають компетентісно-орієнтоване навчання ІМ не тільки як процес формування життєвих компетентностей, але й також міжкультурної іншомовної компетентності як предметної з усіма компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною) та трактують цей феномен в таких аспектах:

«1) Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність (МІКК) учнів – це сукупність набутих учнями знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах вимог навчальної програми для кожного класу;

2) Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах програмних вимог і забезпечує засвоєння культурних цінностей народу, мова якого вивчається;

⁶ Модельна навчальна програма. «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (автори Зимомя І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В.), С. 7.

3) Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – це діяльність, що здійснюється у формі діалогу культур, яку має організувати вчитель у межах таких структурних компонентів: *мотиваційного* (ставлення учнів до усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, ціннісні орієнтації); *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності, що дає змогу адаптуватися до світового соціуму); *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); *контрольно-оцінювального* (контроль рівня власних досягнень); *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення)⁷.

Новизною другої навчальної модельної програми є те, що не дивлячись на те, що всі життєві компетентності інтегровано в кожний предмет, в них враховується особливе значення іноземної мови, що надало авторам однієї з програм можливості виокремити ключові зони компетентності та запропонувати їх дескриптори. Одним із дескрипторів компетентності «соціальна відповідальність» є вияв міжкультурної обізнаності, яка трактується як «здатність учня описувати й аналізувати особливості своєї та інших культур,

⁷ Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) / Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_yH-v

позитивно й шанобливо порівнювати їх, співпрацювати з представниками інших етносів і культур»⁸.

Перевагою обох даних програм є і те, що вони враховують сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, яка спрямована на засвоєння мовних і мовленнєвих аспектів спілкування і механізмів іншомовної комунікації в усному і писемному мовленні, на оволодіння особливостями комунікативної поведінки, прийнятою у країнах виучуваної мови, на дотримання соціокультурних норм використання стратегій, відповідно до ситуацій спілкування, що забезпечують успішність іншомовної комунікативної взаємодії. Більш того, в одній з модельних програм виокремлено «очікувану соціолінгвістичну відповідальність учнів різних вікових груп та рівнів володіння мовою, наприклад:

- 5-6 класи (А 2): формулює та реагує на запрошення, пропозиції, вибачення тощо;
- 7-9 класи (В 1): усвідомлює основні правила ввічливості та діє у відповідності до них; усвідомлює і звертає увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведіння, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни виучуваної мови»⁹.

⁸ Модельна навчальна програма. «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (автори Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В.).

⁹ Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) / Рекомендовано МОН України : Наказ від

Обидві модельні програми акцентують увагу на особливості організації навчального процесу, при якому завдяки засобам іноземної мови відбувається ознайомлення із соціокультурними, соціолінгвістичними, лінгвокраїнознавчими аспектами культури країни, мова якої вивчається. «У зв'язку з цим увесь процес навчання іноземної мови набуває форми діалогу культур (чужомовної та рідної), який здійснюється засобами іноземної мови».¹⁰

Аналіз модельних навчальних програм для ЗЗСО 5-9 класів показує, **ЩО** майбутні вчителі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти повинні робити для формування в учнів вмінь іншомовної комунікативної компетентності та **ЯК** організувати цей процес.

В рамках даної монографії ми будемо фокусуватися на навчанні мови і культури учнів основної школи після адаптаційного циклу (7-9 класи), беручи до уваги ряд факторів.

Перш за все, **психофізіологічні особливості** учнів, які обумовлюють вибір засобів та методів навчання мови і культури. Дослідження психологів свідчать про те, що когнітивний розвиток підлітків досягнув такого рівня, що вони здатні аналізувати та порівнювати різні культурні та мовні явища, інтерпретувати спільності та відмінності, що свідчить

12.07.2021 № 795. 42 с. URL:
https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_yH-/v

¹⁰ Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) / Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_yH-/v

про наявність в них критичного мислення, необхідного для свідомого навчання мови і культури.

Крім того, учні даної вікової групи характеризуються значним розширенням власного світогляду, проявом зацікавленості до пізнання нового, допитливістю до раніше незнайомих концепцій та ідей, що спонукає їх до поглиблення загальних знань з інших шкільних предметів. Ця особливість підлітків буде слугувати мотивом для розвитку та значного поповнення власного лінгвістичного кругозору за рахунок вивчення різних культур на уроках англійської мови.

Не менш важливим є здатність учнів основної школи працювати автономно, використовуючи цифрові технології. Будучи digital natives (добре володіючи ІКТ), вони легко зможуть знаходити не тільки соціокультурну інформацію про різні культури по завданню вчителя, але і лінгвістичну інформацію, виконуючи пошукові завдання у англійськомовних словниках, які широко доступні в Інтернеті, наприклад, Oxford Guide to British and American Culture, Longman Dictionary of English Language and Culture та інших.

Як свідчать психологічні дослідження, на початок дев'ятого класу інтелектуальний рівень учнів наближається до розуму дорослої людини. Їх здатність всебічно вивчати та аналізувати проблеми, явища, виклики не тільки з власної точки зору, але і з позиції інших людей, представників інших культур, носіїв мови, потребує від них значних лінгвосоціокультурних знань, вмінь абстрактного мислення, необхідних для знаходження асоціативних зв'язків явищ культури у мові, що вивчається.

Іншим вагомим фактором є наявність в учнів основної школи достатнього рівня всіх компонентів мовної

компетентності, які наприкінці 9 класу мають бути В1, та необхідного іншомовного мовленнєвого досвіду. Все це дозволить учням свідомо вивчати іноземну мову через призму маніфестацій в ній культурних явищ. Наші дослідження показали, що свідоме оволодіння культурними явищами іноземної мови, що вивчається, сприяє не тільки їх швидкому запам'ятовуванню і збереженні у довготривалій пам'яті, але й грамотному їх використанню в реальних контекстах.

Але найбільш значущим є вміння майбутнього вчителя іноземної мови першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, який буде навчати мові і культурі учнів основної школи. Надати необхідні теоретичні знання і сформувані необхідні професійно-значущі вміння навчання мови і культури є ключовим завданням професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ у мовному ЗВО.

Оскільки навчання мови і культури буде відбуватися в умовах міждисциплінарної інтеграції професійно-значущих дисциплін (див. 1.4), знаннева складова іншомовної комунікативної компетентності буде визначатися інтегрованими навчальними дисциплінами. Вона представлена у розробленій нами «мапі міжпредметної координації інтегрованих дисциплін» (див. 2.3), що дозволило уникнути дублювання навчального матеріалу.

В цілому у навчанні мови і культури під час професійно-методичної підготовки здобувачів освіти у ЗВО ставляться такі **завдання**:

1. Створити у здобувачів першого рівня вищої освіти базу теоретичних мовних, країнознавчих та фонових знань для формування в них уявлення про можливості навчання

іноземних мов і культур на основі інтеграції професійно-значущих дисциплін.

2. Навчити студентів використовувати теоретичні знання про культуру країни, мову яку вивчають, набутих на заняттях інтегрованих дисциплін, для вирішення практичних завдань у реальних контекстах.

3. Спрямувати студентів на самостійний пошук лінгвосціокультурних знань під час вивчення інтегрованих дисциплін для їх збагачення.

На основі отриманих вищезгаданих знань студенти-бакалаври повинні оволодіти наступними вміннями в двох площинах: як **знавець мови**, тобто мовна особистість; і як **вчитель мови і культури**. Представимо дані вміння у таблиці.

Таблиця 1.1

Вміння майбутнього вчителя ІМ як знавця мови і як вчителя ІМ

Вміння майбутнього вчителя як знавця мови (мовної особистості)	Вміння майбутнього вчителя як вчителя ІМ
<ul style="list-style-type: none">• прослідковувати взаємозв'язок мови і культури в автентичних англomовних матеріалах для читання і прослуховування	<ul style="list-style-type: none">• зацікавлювати учнів можливістю використовувати отримані лінгвосціокультурні знання для участі в діалозі культур зі своїми іноземними однолітками або навчанні за кордоном
<ul style="list-style-type: none">• ідентифікувати маніфестації іншомовної культури в англійській	<ul style="list-style-type: none">• навчати учнів усвідомлювати те, що вивчаючи іноземну мову і

мові	культуру, ми збагачуємо українську мову і культуру
<ul style="list-style-type: none"> • вилучати з культурних явищ відображення у мові для використання у різних ситуаціях іншомовної комунікації 	<ul style="list-style-type: none"> • аналізувати соціокультурні помилки учнів та знаходити причини їх виникнення
<ul style="list-style-type: none"> • аналізувати мовні одиниці з метою виявлення в них національно-культурного змісту 	<ul style="list-style-type: none"> • відбирати лінгвосоціокультурну інформацію з автентичних сучасних джерел, яка є необхідною для засвоєння учнями
<ul style="list-style-type: none"> • порівнювати культурні явища в рідній і іноземній мовах та їх відображення в мовах 	<ul style="list-style-type: none"> • залучати учнів до самостійного пошуку інформації про іншомовну культуру, використовуючи смартфони, англomовні словники та різноманітні автентичні джерела для поповнення знань
<ul style="list-style-type: none"> • володіти моделями вербальної та невербальної комунікативної поведінки, які представлені в "Універсальній теорії ввічливості" та правильно використовувати їх в 	<ul style="list-style-type: none"> • формувати в учнів основи лінгвосоціокультурних знань (лінгвістичних, країнознавчих та фонових) як платформи для формування лінгвосоціокультурних вмінь

<p>реальних комунікативних ситуаціях спілкування</p>	
<ul style="list-style-type: none"> мати достатні <u>лінгвістичні</u> знання (безеквівалентної і фонової лексики, ідіом, прислів'їв); <u>країнознавчі</u> (знання з історії, географії, літератури, науки, культурних цінностей, традицій, звичаїв, реалій); <u>фонові</u>, які отримали з інтегрованих дисциплін, власного досвіду, матеріалів для читання тощо 	<ul style="list-style-type: none"> адаптувати лінгвосоціокультурну інформацію до рівня сприймання і розуміння учнями певних вікових груп
<ul style="list-style-type: none"> мати потребу вдосконалювати власну лінгвосоціокультурну компетентність вродовж життя 	<ul style="list-style-type: none"> вміти планувати цілі, очікувані результати та завдання уроку з оволодіння учнями іншомовної комунікативної компетентності
<ul style="list-style-type: none"> володіти мовленнєвим етикетом класного вжитку, який використовують носії мови, та вміло використовувати його на уроках англійської мови 	<ul style="list-style-type: none"> використовувати сучасні інноваційні методи, технології та формати співпраці учнів інтерактивного та продуктивного спілкування, що сприяють

	<p>ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • навчати учнів виокремлювати відмінності і спільності в рідній та іншомовній культурах та мовах
	<ul style="list-style-type: none"> • розвивати в учнів асоціативне мислення за умов іншомовного спілкування
	<ul style="list-style-type: none"> • використовувати при контролі та оцінюванні рівень іншомовної комунікативної компетентності засобами носіїв мови
	<ul style="list-style-type: none"> • виявляти причини невдач, труднощів учнів у процесі формування в них іншомовної комунікативної компетентності та знаходити шлях їх подолання

Однак, в межах нашої монографії ми обмежимося знанневим компонентом як основою формування вмій

іншомовної комунікативної компетентності. Методику формування вищезгаданих вмій буде представлено у другій частині нашого дослідження.

1.2. Основи формування лінгвосоціокультурної компетентності

В останні роки спостерігається зростання запиту держави щодо кількості людей, які б володіли іноземною мовою, зокрема, англійською. Свідченням цьому є прийняття на законодавчому рівні закону № 3760-IX «Про застосування англійської мови в Україні», датованого червнем 2024 року¹¹. Указані зміни зумовлюють перегляд пріоритетів у методиці навчання англійської мови та посилення ролі *плюрилінгвального підходу*. *Плюрилінгвізм* виступає здатністю особистості, яка має розвинені компетентності у кількох мовах, ефективно й ситуативно доцільно «перемикатися» між цими компетентностями відповідно до умов та потреб спілкування¹². Йдеться не про механічне накопичення мов, а про формування здатності однієї особистості вільно оперувати кількома мовами в межах єдиного комунікативного репертуару.

Звідси, *плюрилінгвальна компетентність* розглядається як цілісний, динамічний комплекс мовних і культурних ресурсів особистості, що забезпечує гнучке використання мовного досвіду в різних комунікативних ситуаціях. Вона передбачає

¹¹ Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 4 червня 2024 року № 3760-IX; станом на 01 січня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 20.12.2025).

¹² Plurilingualism // The Free Dictionary : вебсайт. URL: <https://www.thefreedictionary.com/plurilingualism> (Last access date: 28.02.2026)

здатність переходити з однієї мови або її різновиду на іншу, висловлюватися, використовуючи слова однієї мови, і паралельно розуміти співрозмовника, який говорить іншою; спиратися на знання кількох мов для осмислення тексту; виступати посередником між людьми, які не мають спільної мови, навіть за умови обмеженого володіння нею. Крім того, така компетентність передбачає мобілізацію всього мовного ресурсу особистості, експериментування з альтернативними способами вираження думки та використання паралінгвістичних засобів (жестів, міміки, інтонації) для досягнення порозуміння¹³.

Відповідно до плюрилінгвального підходу, індивід формує інтегровану систему взаємопов'язаних мовних і культурних досвідів, які актуалізуються залежно від комунікативної ситуації. Така інтегративна модель створює підґрунтя для розвитку полікультурної освіти, оскільки передбачає взаємодію мов і культур, формування міжкультурної чутливості, здатність до медіації та конструктивного діалогу між представниками різних соціокультурних спільнот.

У сучасній європейській освітній парадигмі плюрилінгвальний підхід виступає не лише лінгводидактичним принципом, а й методологічною основою полікультурної освіти, орієнтованої на збереження мовного різноманіття, розвиток міжкультурної компетентності та соціальної

¹³ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 274 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 15.03.2026).

згуртованості. Для України, яка інтегрується в європейський освітній простір, така модель має стратегічне значення, адже поєднує розвиток англomовної компетентності з утвердженням культурного різноманіття, сприяє міжкультурному діалогу та формуванню гуманістичних цінностей, що є ключовими у процесі вивчення мов.

Саме в цьому контексті особливої ваги набуває лінгвосоціокультурна компетентність, яка конкретизує культурний вимір плуралінгвальної освіти та забезпечує практичну реалізацію міжкультурної взаємодії.

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК) виступає необхідною передумовою орієнтації й адаптації в різних культурних контекстах, сприяє формуванню культурної толерантності, забезпечує ефективну та адекватну комунікацію, сприяє розвитку критичного мислення індивіда.

ЛСКК є інтегративним утворенням, формування якої базується на низці культурно-філософських, лінгвістичних, педагогічних та методичних засад. Актуальність розвитку ЛСКК визріла наприкінці ХІХ – початку ХХ століття з утвердженням антропоцентризму у вивченні мови, що витіснив панівну на той час формально-лінгвістичну мовну парадигму, за якої головна увага приділялася граматичній правильності сказаного, а формування мовлення трактувалося як процес опанування автоматизованими мовними навичками без урахування соціокультурного контексту.

Поворот до людини як носія мови зумовив переосмислення природи останньої у тісному зв'язку з культурою. Одним із перших на взаємозв'язок мови й культури звернув увагу В. фон Гумбольдт, який називав мову зовнішнім

культурним феноменом¹⁴, де відображається ментальність народу та його специфічний стиль мислення. Вказані праці започаткували розгляд ЛСКК з позицій *міжкультурної філософії*, яка акцентує увагу на діалозі культур, взаємодії різних світоглядних систем та механізмах досягнення взаєморозуміння. Подальше висвітлення вказаних ідей простежуємо у роботах антрополога Е. Сепіра, який стверджував, що «немає жодних двох мов, що були б настільки схожими, щоб відтворити ту саму соціальну реальність»¹⁵. До того ж, досліджуючи спосіб життя та мову індіанських племен Північної Америки, лінгвіст приходить до висновку, що аналіз усього лексичного ресурсу мови будь-якої спільноти дозволив би реконструювати уявлення про фізичне середовище та культурні особливості життя цих людей, що, фактично, підтверджує неможливість повноцінного оволодіння мовою поза вивченням соціального аспекту у ній.

Услід за Сепіром, його учень Б. Ворф висловлює припущення, що культура не просто відображається у мові, на його думку, відбувається і зворотній процес – структура мови, якою оперує мовець, впливає на розуміння світу і поведінку останнього, а отже, таким чином, мова загалом впливає і на культуру¹⁶.

¹⁴ Humboldt, W. von. *On Language: On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species* / ed. by M. Losonsky. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. P.11

¹⁵ Sapir E. *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality* / ed. by D. G. Mandelbaum. Berkeley ; Los Angeles : University of California Press, 1949. P. 162.

¹⁶ Whorf, B. L. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press. 1956. PP. 212-215, 134-135.

Паралельно із філософським аспектом, закладалися й основи дослідження ЛСКК з позицій *соціології*, що трактує культуру як цілісну соціальну систему. До прикладу, під час вивчення мови корінних жителів Тробріандських островів Папуа-Нової Гвінеї, Б. Маліновський дійшов висновку, що адекватне розуміння висловлення неможливе без урахування його лінгвістичного та соціокультурного контексту. На думку вченого, адекватна інтерпретація конотативного значення мовних одиниць має здійснюватися в «контексті ситуації»¹⁷, що дозволяє розглядати мову як форму соціальної дії, нерозривно пов'язану з культурними практиками мовної спільноти.

Ідеї соціокультурної зумовленості мовлення знаходимо й у роботах Д. Гаймса, який, не виокремлюючи ЛСКК в окреме поняття, фактично говорить про неї, окреслюючи концепцію комунікативної компетентності (КК). Так, на думку науковця, якщо дитина, що виховувалася в межах однієї комунікативної матриці розвитку, потрапляє в умови з іншими комунікативними очікуваннями, це може спричинити непорозуміння або хибну інтерпретацію висловлювань, що зумовлені відмінностями у фонетичних і граматичних системах мов, а також різницею комунікативних інтенцій¹⁸. Положення Д. Гаймса фактично дозволяють зробити висновки про те, що для налагодження повноцінної комунікації мовець повинен враховувати, кому та в якій формі мають бути адресовані

¹⁷ Malinowski, B. The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, C. K., Richards, I. A. (eds.). *The Meaning of Meaning*. London : Routledge & Kegan Paul, 1949. P. 296–336.

¹⁸ Hymes, D. H. On Communicative Competence. In: Pride, J. B., Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 287–288.

висловлення, а також зважати на соціальні правила, прийнятні в тій чи іншій культурі.

Зазначені ідеї згодом отримали продовження в дослідженнях М. Кенейла та М. Свейн, які запропонували власну модель КК, що поєднувала формальний підхід Н. Хомського із функціональним підходом до вивчення мови. Така модель охоплювала граматичну, соціолінгвістичну та стратегічну компетентності.

У трактуванні цих вчених граматична компетентність включає знання про формальну структуру мови, як-от: граматику та синтаксис, що дозволяє будувати граматично правильні висловлення.

Соціолінгвістична компетентність передбачає знання соціокультурних правил, норм поведінки та стилю спілкування, а також правил дискурсу – зв'язності та когерентності.

Стратегічна компетентність складається з вербальних та невербальних комунікативних стратегій, які застосовуються мовцем при вивченні іноземної мови для уникнення конфліктів чи зняття перешкод¹⁹.

У подальшому модель зазнала структурного розширення та була трансформована у чотирикомпонентну, що передбачало виокремлення дискурсивної компетентності зі складу соціокультурної.

Розгляд ЛСКК з позицій соціології передбачає осмислення культури як структурованої соціальної системи, у межах якої мова функціонує не лише як засіб комунікації, а як

¹⁹ Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 28-31. URL: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing (Last access date: 04.03.2026).

інструмент відтворення соціальних відносин і символічної влади. У цьому контексті особливої ваги набуває концепція культурного капіталу П. Бурдьє, відповідно до якої культура постає ресурсом, що забезпечує індивіду можливість соціальної інтеграції, мобільності та легітимації в певному соціальному полі. Мовні практики, за П. Бурдьє, є складником символічного капіталу та маркером належності до певної соціальної групи²⁰.

З огляду на зазначене вище, ЛСКК можна трактувати як форму культурного капіталу, що забезпечує здатність індивіда адекватно орієнтуватися в системі соціальних норм, цінностей і комунікативних очікувань певної спільноти. Вона виступає механізмом засвоєння та відтворення культурних смислів, а також інструментом участі в соціальній взаємодії.

Поняття ЛСКК активно студіюється і в педагогічних розвідках, де ідеї соціологічної інтерпретації синтезуються із культурно-гуманістичними ідеями плюрилінгвальної освітньої парадигми. Відтак ЛСКК концептуалізується як структурний компонент комунікативної компетентності (КК).

Ще у 1990 році у праці "Threshold", що виступила прототипом Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), радник Ради Європи з питань мовної політики Я. ван Ек наголошував на необхідності врахування соціокультурних розбіжностей у процесі спілкування з носіями інших мов, виховання толерантності та застосування відповідних стратегій для встановлення адекватної комунікації²¹.

²⁰ Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* / trans. by R. Nice. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1984. P. 1–2.

²¹ Ek J. A. van, Trim J. L. M. *Threshold 1990*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. P. 94.

У 1997 році британський дослідник М. Байрам розкритикував класичну модель КК, зауваживши, що остання не включає важливі ціннісні, соціокультурні та рефлексивні складові. Звідси, до вже існуючої моделі було додано набір знань, умінь, навичок та ставлень, як-наприклад: знання про власну та інші культури, оцінні ставлення, вміння інтерпретації, здатність до відкриття нового, навички інтеракції, культурну усвідомленість²², що, власне, перетворило модель КК в модель міжкультурної комунікативної компетентності (МКК).

Втім, виникає запитання, чи є ці поняття тотожними?

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2001) поняття міжкультурної комунікативної компетентності безпосередньо не використовується; натомість акцент робиться на розвитку соціокультурної компетентності²³, змістове наповнення яких значною мірою корелює з концепцією МКК. Натомість у працях М.Нацюк, Радванського А. та ін. МКК виступає ширшим поняттям, включаючи до свого складу ЛСКК²⁴.

²² Цит.за: Hoff, H. E. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*. 2020. Vol. 3, No. 2. P. 56.

²³ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 274 p. P.118-123. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 17.03.2026).

²⁴ Natsiuk M., Babii L. Міжкультурна компетентність у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: застосування на практиці. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019. № 1. С. 79. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.1.10>.

Розглянемо точки дотику вказаних понять на прикладі діаграм Вієнна.

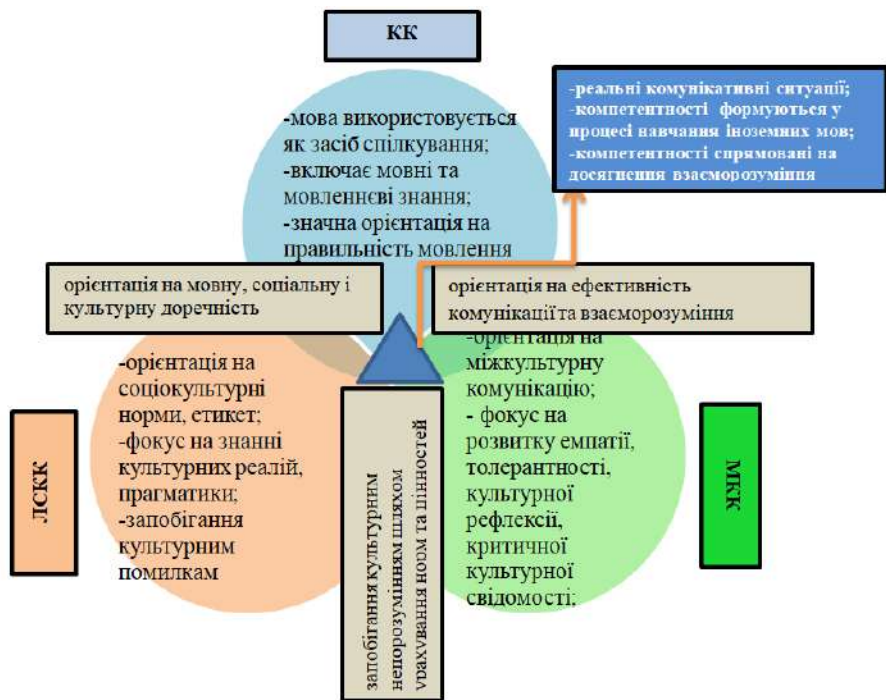


Рис.1.1. Точки дотику компетентностей (КК, ЛСКК та МКК)

Як видно з рисунка вище, кожна з компетентностей має власну специфіку. Водночас, між ними простежується низка спільних рис. Так, комунікативна компетентність (КК) забезпечує основу іншомовного спілкування, лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК) фокусується на соціальній та культурній доречності мовлення, а міжкультурна комунікативна компетентність (МКК) зорієнтована на міжкультурну взаємодію та посередництво між культурами.

Зі свого боку вважаємо, що попри подекуди паралельне вживання в методиці навчання іноземних мов обох понять, все

ж в умовах шкільного навчання ситуації, які моделюються на уроках англійської мови, є максимально наближеними до реального іншомовного спілкування, але не є тотожними йому. У зв'язку з цим доцільно говорити передусім про розвиток ЛСКК, яка забезпечує формування культурно й соціально адекватного мовлення в межах навчальних комунікативних ситуацій, тоді як міжкультурна комунікативна компетентність постає як ширша й перспективна мета, що повною мірою реалізується в умовах автентичної міжкультурної взаємодії, наприклад, в ситуаціях академічних обмінів чи участі у міжнародних проєктах.

Таким чином, в аспекті педагогічних досліджень ЛСКК у фокусі уваги знаходиться передусім комплекс знань, умінь та навичок, якими має оволодіти індивід для забезпечення культурно й соціально адекватного мовлення,

При засвоєнні іншої культури виникає потреба враховувати *психологічні* аспекти міжкультурної взаємодії, що забезпечують ефективну адаптацію особистості в полікультурному середовищі. З цієї точки зору доцільно розглядати ЛСКК з позицій *міжкультурної психології*, яка дозволяє виділити три взаємопов'язані компоненти ЛСКК:

1. Когнітивний, що включає усвідомлення культурних відмінностей, знання норм і правил поведінки, а також когнітивну гнучкість, що дозволяє переключатися між культурними контекстами.

2. Афективний, який передбачає розвиток емпатії, мотивації до міжкультурної взаємодії та толерантності, що знижує стрес і підвищує ефективність комунікації.

3. Поведінковий, що охоплює використання стратегій ведення діалогу, регуляцію мовної та невербальної поведінки відповідно до культурного контексту, а також інтеграцію мовних ресурсів у міжкультурній взаємодії²⁵.

Таким чином, розгляд ЛСКК з позицій міжкультурної психології дозволяє комплексно осмислити її як психолого-педагогічну категорію, що поєднує соціокультурні та психологічні аспекти і стає основою ефективної міжкультурної комунікації та адаптації.

На початку ХХІ століття утвердження *компетентнісного* підходу до навчання іноземних мов зумовило переосмислення сутності ЛСКК та її ролі у формуванні уявлень про іноземну культуру, що знайшло відображення в працях вітчизняних дослідників (О. Бігич, Н. Бориско, Л. Калініної, С. Ніколаєвої).

Професор С. Ніколаєва визначає ЛСКК як складний і багатокомпонентний феномен, до структури якого входять такі субкомпетентності, як соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна. Кожна з них розглядається як сукупність певних

²⁵ Berry, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997, Vol. 46, No. 1, PP. 5–34. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x> (Last access date: 28.02.2026).

Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993. PP.109-135.

Kim, Y.Y. *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2001. 321 p.

Triandis, H. C. *Culture and social behavior*. NY: McGraw-Hill. 1994. 330 p.

знань, навичок і вмінь, а також здатність і готовність особистості до повноцінної участі в процесі міжкультурної комунікації²⁶.

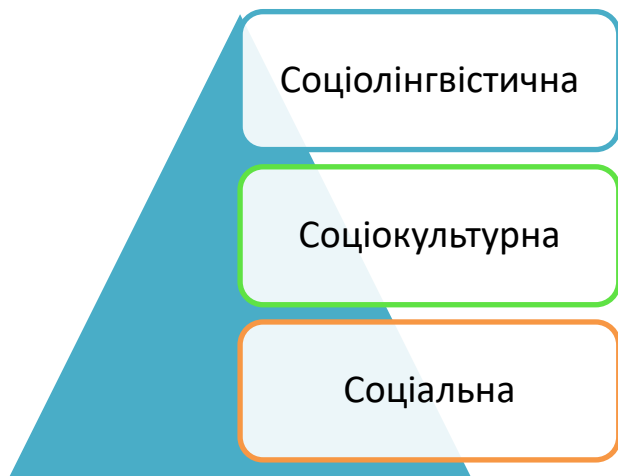


Рис. 1.2. Складові ЛСКК (за С.Ніколаєвою)

Соціолінгвістична компетентність є складовою частиною ЛСКК, що визначається як здатність особистості обирати, використовувати й розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною специфікою, відповідно до контексту, ситуації та стилю спілкування. Під засобами іншомовного спілкування слід розуміти безеквівалентну та фонову лексику, кліше, афоризми, ідіоми, фразеологізми, прислів'я та приказки тощо.

²⁶ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. Київ: Ленвіт. 2013. 590 с. С.295.

Соціокультурна компетентність є здатністю особистості отримувати культурологічні, (лінгво-) країнознавчі, соціокультурні й міжкультурні знання і безпечно користуватися цими знаннями для здійснення успішної міжкультурної взаємодії.

Третім компонентом, що входить до складу ЛСКК, є *соціальна компетентність*, яку визначають як здатність особистості взаємодіяти з представниками інших лінгвокультур у певних життєвих ситуаціях, а саме: орієнтуватися в таких ситуаціях, керувати ними, вирішувати непорозуміння, які можуть виникнути. До знань і вмінь цієї компетентності звичайно відносять: 1) знання культурно-специфічних правил і норм спілкування; 2) знання вербальних і паравербальних засобів; 3) знання ритуалів і стандартизованих моделей поведінки й уміння користуватися ними²⁷.

Н. Кардашова трактує ЛСКК як цілісну систему умінь оперувати країнознавчими та фоновими знаннями про національні традиції, норми й цінності культури, особливості вербальної та невербальної поведінки, притаманні певному соціокультурному середовищу, а також знання звичаїв, реалій країни, мова якої вивчається, і лінгвокраїнознавчого мінімуму лексичних одиниць, що в комплексі забезпечує здобувачам освіти можливість здійснювати повноцінну іншомовну комунікацію²⁸. Науковиця включає до структури ЛСКК лінгвістичну (знання мовних систем), соціокультурну (знання

²⁷ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. Київ: Ленвіт. 2013. 590 с. С.431.

²⁸ Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*, 2017. № 5, С.366.

про соціокультурні, соціальні реалії та етикет з умінням користуватися ними в ситуації мовлення), соціальну (готовність та бажання взаємодіяти з представниками інших культур), культурознавчу (знання культури іншого народу), лінгвокраїнознавчу (знання про вербальну та невербальну поведінку з опорою на фонові знання), лінгвокультурознавчу (лінгвокраїнознавчі, соціоетнологічні та культурологічні знання і вміння), соціолінгвістичну та країнознавчу (знання історії, географії, економіки, державного устрою, традицій) складові²⁹. Втім, на нашу думку, така таксономія видається занадто розгалуженою і концептуально перевантаженою, що призводить до відсутності чіткого розмежування і часткового дублювання її складників. Тому об'єднання складників у ширші блоки, як це зроблено у класифікації С. Ніколаєвої, сприятиме кращому розумінню специфіки ЛСКК.

Розвиток ЛСКК в умовах навчання іноземної мови має здійснюватися на основі вихідних положень, які дозволяють зрозуміти, як викладати, тобто, чітко визначених *дидактичних* і *методичних* принципів, що забезпечують системність і результативність освітнього процесу. Для їх детального розгляду звернемося до класифікації С. Ніколаєвої³⁰.

До загальнодидактичних принципів, релевантних формуванню ЛСКК, належать:

- принцип *наочності*, що передбачає таку організацію навчання, за якої учні мають змогу безпосередньо

²⁹ Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*, 2017. № 5, С.366-367.

³⁰ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. Київ: Ленвіт. 2013. С.110-122.

сприймати елементи іншомовної дійсності через різні канали чуттєвого досвіду. Ефективність формування мовленнєвих умінь забезпечується опорою на слухові та зорові засоби. Слухова наочність є базовою, адже мовлення має звукову природу, тоді як зорова представлена текстами, ілюстративними матеріалами, схемами, відеофрагментами тощо. Їх інтеграція створює мовленнєві зразки й активізує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності.

- принцип *міцності*, що спрямований на довготривале закріплення в пам'яті лексичного, мовленнєвого та лінгвосоціокультурного матеріалу, необхідного для повноцінної комунікації. Його реалізація передбачає глибоке осмислення нового матеріалу, емоційно значуще подання, встановлення асоціативних зв'язків, регулярне повторення та систематичну вправність із залученням різних видів сприйняття, що забезпечує надійність і стійкість сформованих умінь.

- принцип *свідомості*, що передбачає усвідомлене засвоєння мовного, мовленнєвого та лінгвосоціокультурного матеріалу через цілеспрямований добір змісту й організацію навчання від розуміння правил до їх автоматизованого застосування. Його реалізація забезпечується моделюванням комунікативних ситуацій, поданням чітких інструкцій, опорою на контекст і виділенням суттєвих ознак мовних явищ. Такий підхід сприяє міцності сформованих навичок, розвитку самоконтролю та свідомому використанню досвіду рідної мови з одночасним подоланням інтерференції.

- принцип *науковості*, суть якого полягає у тому, що навчальний зміст спирається на актуальні досягнення науки, а застосовані методи відповідають сучасним науковим підходам.

У сфері навчання іноземної мови і культури, де предметом є практична мовленнєва діяльність і культурний контекст її функціонування, цей принцип вимагає врахування результатів досліджень у галузі комунікації, психолінгвістики, механізмів сприймання й породження мовлення та специфіки міжмовної взаємодії.

- принцип *активності* у навчанні іноземної мови і культури, що передбачає постійну інтелектуальну, емоційну та мовленнєву залученість учнів до процесу формування іншомовної комунікативної компетентності загалом та ЛСКК зокрема. Ефективне оволодіння мовою можливе лише за умови активної участі кожного здобувача освіти. Пізнавальна активність стимулюється проблемними завданнями, емоційна – позитивною мотивацією та інтересом до предмета, а мовленнєва – систематичною практикою спілкування.

- принцип *виховного навчання*, що націлений на організацію освітнього процесу як простору особистісного розвитку учня, формування його самостійності, відповідальності та здатності до самоорганізації. Учень виступає рівноправним суб'єктом навчання, що сприяє розвитку соціально значущих якостей – толерантності, доброзичливості, культури спілкування, поваги до іншої культури.

- принцип *систематичності й послідовності*, який полягає у поетапному введенні культурного матеріалу від простого до складного, від відомого до нового з урахуванням взаємозв'язку мовних аспектів і логіки формування навичок та вмій.

- принцип *врахування індивідуальних особливостей*, що передбачає адаптацію навчання до психологічних і

когнітивних характеристик учнів та використання індивідуалізованих форм роботи.

- принцип *доступності й посильності*, який означає відповідність змісту та складності завдань віковим і підготовчим можливостям учнів. Матеріал і темп навчання мають запобігати перевантаженню та підтримувати мотивацію, що досягається диференціацією завдань і постійним контролем засвоєння.

- принцип *міжпредметної координації*, який передбачає узгодження змісту навчання з іншими дисциплінами, що забезпечує цілісне бачення явищ і сприяє формуванню професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

- принцип *міжкультурної взаємодії*, що орієнтує навчальний процес на врахування національно-культурних особливостей учнів і формування здатності до адекватного спілкування з носіями мови. Це передбачає опанування мовної картини світу, фонових знань та культурних конотацій, необхідних для нормативної міжкультурної комунікації.

Водночас специфіка формування ЛСКК вимагає реалізації низки *методичних принципів* іншомовної освіти, зокрема:

- принципу *комунікативності*, що спрямований на формування здатності до реального міжкультурного спілкування. Навчання будується як модель справжньої комунікації з урахуванням мотивації, типових життєвих ситуацій та особистісної значущості висловлювань. У ході реалізації вказаного принципу відбувається формування вторинної мовної особистості, мовні засоби розглядаються як інструмент спілкування, а не самоціль. Учні вчать долати

мовні та культурні бар'єри й розвивають риси бі-/полікультурної мовної особистості.

- принципу *комунікативно спрямованого формування навичок*, який засвідчує, що лексика, граматикика й фонетика, як мовні системи, засвоюються не ізольовано, а «вписуються» у процес розвитку мовленнєвих умінь та підпорядковуються реальним комунікативним ситуаціям, у ході яких учні опановують мовні навички разом із соціокультурним змістом.

- принципу *інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності* у процесі розвитку ЛСКК, який передбачає слухання автентичного мовлення носіїв мови, роботу над культурно маркованими текстами, відтворення соціально прийнятних моделей поведінки з дотриманням норм іншомовної культури.

- принципу *взаємопов'язаного навчання мови і культури*, що ґрунтується на усвідомленні мови як носія культури. Засвоєння мовних явищ супроводжується розкриттям їх культурного змісту та порівнянням із рідною культурою, що сприяє розвитку міжкультурної чутливості.

- принципу *урахування рідної мови і культури*, що передбачає зіставлення мов і культур для прогнозування труднощів і використання позитивного переносу знань. Водночас учні вчать критично осмислювати власний культурний досвід і розширювати його через міжкультурну взаємодію.

- принципу *автентичності матеріалів*, що передбачає використання реальних текстів і культурних зразків, які мають комунікативну й соціокультурну цінність і готують учнів до справжнього спілкування.

- принципу *розвитку автономності*, що спрямований на формування в учнів уміння самостійно

організувати навчання, обирати стратегії та нести індивідуальну відповідальність за результат.

- принципу *професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування*, який враховує майбутню спеціальність учнів, оскільки добір тем, текстів і завдань орієнтується на професійну сферу, що підвищує мотивацію та забезпечує формування компетентності для фахової іншомовної комунікації.

Таким чином, перехід від міждисциплінарного теоретичного осмислення міжкультурної компетентності до практики її формування в освітньому процесі передбачає опору на систему взаємопов'язаних дидактичних і методичних принципів. Проте реалізація цих принципів неможлива без відповідної методологічної основи, яка визначає стратегію організації навчання. Саме тому формування ЛСКК на уроках англійської мови має здійснюватися в межах сучасних науково обґрунтованих підходів, що забезпечують інтеграцію мовної, соціокультурної та діяльнісної складових навчального процесу.

Дотримання зазначених принципів конкретизується через використання потенціалу таких підходів:

- ✓ компетентнісного підходу, спрямованого на формування здатності ефективно застосовувати отримані знання у реальних комунікативних ситуаціях;

- ✓ комунікативно-діяльнісного підходу, що передбачає моделювання автентичних ситуацій спілкування, у межах яких здобувачі освіти використовують мову з конкретною метою, що активізує мовленнєву діяльність і формує навички соціальної взаємодії;

✓ культурологічного підходу, що забезпечує цілісне осмислення культури країни, мова якої вивчається, та сприяє розумінню культурної зумовленості мовленнєвої поведінки;

✓ інтеркультурного підходу, що зосереджується на розвитку толерантності, міжкультурної чутливості та здатності до діалогу з представниками інших культур;

✓ інтегративно-цифрового підходу, що в епоху зумерів має сприяти підвищенню мотивації до навчання шляхом використання цифрових технологій і ресурсів для формування мовної мобільності, цифрової компетентності та ефективної комунікації в глобальному середовищі ³¹.

Отже, успішне формування ЛСКК сприятиме моделюванню культурного простору та зануренню учнів в нього, забезпечить полікультурний та білінгвальний розвиток мовної особистості учнів, сприятиме розвитку їх критичного мислення, культурної неупередженості, готовності до спілкування в іншомовному середовищі, дозволить відчутти себе суб'єктами діалогу культур. Розвиток ЛСКК є невід'ємним від розвитку мовної компетентності, володіння нормами мовленнєвої поведінки та знаннями прагматики мови, зокрема вмінням інтерпретувати й реалізовувати мовленнєві інтенції відповідно до соціального та культурного контексту, що набуває особливої ваги в умовах іншомовного спілкування.

³¹ Кузьменко О. Ю., Сніговська О. В., Мокрієнко Е. М. Глобальні виклики у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності сучасного фахівця. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 5(35). С.503-504

1.3. Труднощі іншомовної комунікації в реальних умовах

У сучасному глобалізованому світі міжкультурна комунікація є невід'ємною складовою професійної та особистісної взаємодії, зокрема у сфері навчання іноземних мов. Проте процес побудови та розвитку взаємин між представниками різних культур нерідко супроводжується низкою викликів і труднощів, зумовлених відмінностями у цінностях, нормах поведінки, мовних структурах та комунікативних стратегіях. Таким чином, вступаючи у взаємодію з представниками інших культур, важливо усвідомлювати, що кожен учасник комунікації вже має сформовані уявлення, установки та очікування щодо «іншого», і ці уявлення не завжди є об'єктивними або усвідомленими. Водночас неможливо наперед знати й те, як саме нас сприймають у межах іншої культурної парадигми, що значно ускладнює процес досягнення взаєморозуміння.

Особливої уваги потребує той факт, що комунікація з представниками інших культур нерідко супроводжується почуттям невизначеності та тривожності, оскільки звичні моделі поведінки можуть виявитися неефективними або навіть неприйнятними в іншому культурному середовищі. Відомий принцип «У чужий монастир зі своїм статутом не ходять» (англ. *"When in Rome, do as the Romans do"*) підкреслює необхідність адаптації до норм і правил іншої культури, однак на практиці така адаптація не завжди є легкою або очевидною. Невідповідність очікувань, різне трактування вербальних і невербальних сигналів, а також вплив стереотипів можуть призводити до комунікативних збоїв, непорозумінь і навіть конфліктів.

На думку науковців, ефективна міжкультурна комунікація передбачає усвідомлене й цілеспрямоване формування міжкультурної комунікативної компетентності, що включає здатність інтерпретувати не лише мовленнєві сигнали, але й усвідомлювати культурні відмінності, гнучко адаптувати власну поведінку та будувати взаємодію на засадах поваги й емпатії. У цьому контексті особлива роль належить викладачеві іноземної мови ЗВО, завданням якого є формування іншомовних навичок на мовленнєвих умінь студентів, а також їх підготовка до ефективної міжкультурної взаємодії. Завданням педагога є навчити здобувачів освіти розпізнавати потенційні бар'єри комунікації, запобігати виникненню конфліктів, уникати стереотипного мислення та успішно долати труднощі, що виникають у процесі міжкультурного спілкування.

Наш досвід свідчить про те, що набуття міжкультурної компетентності ніколи не є завершеним або досконалим процесом, проте для того, щоб бути успішним *міжкультурним медіатором*, не вимагається досягнення абсолютної або ідеальної компетентності.

По-перше, це пояснюється тим, що неможливо оволодіти всією сукупністю знань, які можуть знадобитися під час взаємодії з представниками інших культур. Культури постійно змінюються, трансформуються та взаємодіють між собою. До того ж одна й та сама мова може функціонувати в різних країнах, а в межах однієї країни може співіснувати велика кількість культур і мов. Крім того, будь-яка мова може використовуватися як лінгва франка у спілкуванні між представниками різних культур. Отже, передбачити повний обсяг мовних знань та мовленнєвих умінь, необхідних для міжкультурної взаємодії, практично неможливо, що й пояснює

обмеженість підходів та переважний *фокус на країнознавчих знаннях* під час формування міжкультурної комунікативної компетентності.

По-друге, не менш важливим є той факт, що соціальні норми та цінності людей постійно розвиваються, оскільки упродовж життя індивід стає членом нових соціальних груп (*мікрокультур*), засвоює нові ролі, формує нові переконання, цінності та поведінкові моделі, що глибоко інтегруються в особистість. Саме тому зустріч із новими культурними явищами, незвичними цінностями або поведінковими моделями може викликати шок, внутрішній дискомфорт або навіть опір – незалежно від того, наскільки відкритою, толерантною чи гнучкою прагне бути людина³².

Отже, міжкультурна компетентність передбачає постійну готовність до адаптації, прийняття та розуміння інших, і цей процес ніколи не може вважатися завершеним. Це також означає, що не існує ідеальної моделі, яку слід наслідувати, і, відповідно, не існує еквівалента поняття «ідеального носія мови» у міжкультурному вимірі. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, що слугують стандартом з іноземної мови для мовних ЗВО, не ставиться завдання, щоб здобувачі освіти імітували або повністю переймали соціальну ідентичність носія мови, наприклад, нову національну ідентичність. Натомість акцент

³²Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. *Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe*. 2002.

зміщується на формування здатності до ефективної взаємодії між культурами³³.

Проблеми міжкультурної комунікації часто зумовлені тим, що люди мають різні уявлення та ставлення до мови й культури інших, особливо в умовах лінгвістично та культурно різноманітних середовищ, адже існує розмаїття соціальних ролей мовців, їхніх думок і комунікативної поведінки. Зазвичай люди вільніше спілкуються з тими, хто поділяє схожу мову, культуру та установки; водночас вони схильні уникати спілкування з представниками іншого лінгвістичного й культурного середовища, оскільки ймовірність комунікативних непорозумінь у міжкультурній взаємодії є значно вищою. Таким чином, сформована міжкультурна комунікативна компетентність є надзвичайно важливою для подолання комунікативних труднощів, адже проблеми між людьми з різним мовним і культурним бекграундом зазвичай виникають через соціолінгвістичні та культурні відмінності, які впливають на різні сприйняття, інтерпретації, відсутність спільного досвіду та спільних рамок референції.

Навчання мови і культури у закладі вищої освіти повинно підпорядковуватися певній логіці та послідовності, що здатна забезпечити успішне формування міжкультурної комунікативної компетентності (МКК). Відповідно до

³³ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 274 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 27.02.2026).

концепції М. Байрама³⁴, МКК складається з кількох основних компонентів: знань, умінь і ставлень, які доповнюються системою цінностей, що формуються внаслідок належності особистості до різних соціальних груп (див. рис. 1.3).

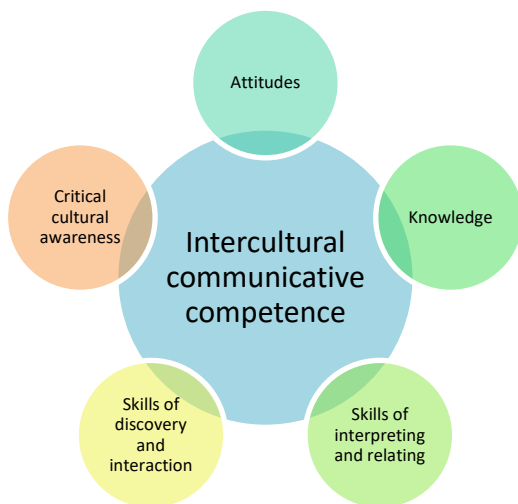


Рис. 1.3. Модель МКК за Байрамом

Ключовим елементом міжкультурної компетентності є **ставлення (attitudes)** міжкультурного комуніканта та медіатора, оскільки саме вони визначають готовність особистості до відкритості, прийняття відмінностей та подолання комунікативних бар'єрів.

Міжкультурні ставлення (*savoir être*) передбачають допитливість, відкритість і готовність відмовитися від автоматичного сприйняття інших культур як «незрозумілих» або «неправильних», а також критично переосмислювати власні

³⁴ Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited (2nd ed.). Multilingual Matters & Channel View Publications. 2021. 177 p. DOI: 10.2307/jj.22730614

переконання щодо рідної культури. Це означає здатність релятивізувати власні цінності, переконання та моделі поведінки, не вважати їх єдино можливими чи природно правильними, а також уміння бачити їх очима стороннього спостерігача, який має іншу систему цінностей і норм. Таку здатність визначають як уміння «децентрації» (*decentring*).

Компонент *ставлення* безпосередньо пов'язаний з такими проблемами міжкультурної комунікації, як упередження, стереотипи, етноцентризм, схильність до швидкого оцінювання, відсутність відкритості, толерантності та емпатії, що значно ускладнює процес взаємодії та підвищує ризик конфліктів у діалозі культур.

Не менш важливим компонентом міжкультурної комунікативної компетентності є **знання (*knowledge/ savoirs*)**, однак ідеться не стільки про знання конкретної культури, скільки про розуміння того, як функціонують соціальні групи, формуються ідентичності та які механізми лежать в основі міжкультурної взаємодії. Такий підхід дозволяє уникнути поверхневого «енциклопедичного» засвоєння фактів про інші культури та сприяє розвитку глибшого аналітичного мислення.

Якщо можливо передбачити, з ким саме відбуватиметься комунікація, доцільним є опанування лінгвосоціокультурного контексту цієї особи, включаючи її соціальні ролі, цінності, норми поведінки та комунікативні очікування. Якщо ж це неможливо, ефективною стратегією є уявне моделювання співрозмовника як представника певної соціальної групи, культури або країни. Це сприяє усвідомленню складності та багатовимірності ідентичності, а також допомагає уникнути спрощених або стереотипних уявлень. Важливим аспектом є також усвідомлення того, як представники інших культур

можуть сприймати нас, що сприяє розвитку рефлексивного підходу до комунікації.

Таким чином, компонент *знання (savoirs)* охоплює:

- знання про соціальні групи, їхні продукти (тексти, артефакти, культурні явища) та практики як у власній культурі, так і в культурі співрозмовника;
- розуміння загальних процесів соціальної взаємодії, включаючи норми комунікації, соціальні ролі, статусні відносини та культурно зумовлені сценарії поведінки.

Отже, *знання* можна визначити як такі, що мають два ключові виміри: *процесуальний* (знання про соціальні та комунікативні процеси) та *декларативний* (знання про конкретні культурні продукти та практики).

Обмеженість *знань (savoirs)* безпосередньо пов'язана з труднощами у розумінні культурних реалій, що може призводити до неправильних інтерпретацій, стереотипізації та комунікативних збоїв. Це корелює з такими викликами, як припущення про подібність, недостатня обізнаність із культурним контекстом, а також неправильне трактування вербальних і невербальних сигналів.

Не менш важливими є **вміння (skills)**, оскільки міжкультурний медіатор повинен не лише володіти знаннями, але й уміти ефективно застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. Особливе значення мають *когнітивні* та *аналітичні* вміння, які забезпечують здатність інтерпретувати культурні явища та адаптувати власну поведінку відповідно до контексту.

Уміння інтерпретації та співвіднесення (skills of interpreting and relating / savoir comprendre) передбачають здатність аналізувати тексти, події, культурні практики та інші

репрезентації іншомовної культури, пояснювати їх значення та співвідносити з відповідними явищами власної культури. Ці вміння дозволяють виявляти як подібності, так і відмінності між культурами, а також усвідомлювати причини можливих непорозумінь. Вони є ключовими для розвитку міжкультурної чутливості та подолання етноцентричних установок.

Крім того, надзвичайно важливими є **уміння відкриття та взаємодії (skills of discovery and interaction / savoir apprendre/faire)**, які забезпечують здатність до самостійного здобуття нових знань про інші культури та їх інтеграції з уже наявним досвідом. Це особливо актуально в умовах непередбачуваності міжкультурних контактів. Такі вміння включають здатність ставити запитання, уточнювати значення, спостерігати за поведінкою співрозмовника, а також гнучко реагувати на зміну комунікативної ситуації в реальному часі. Розвиток уміння вести діалог із представниками інших культур, зокрема ставити запитання щодо їхніх переконань, цінностей і моделей поведінки, які часто є неусвідомленими і тому складними для вербалізації, сприяє глибшому розумінню культурних відмінностей і формуванню ефективних стратегій комунікації.

Нарешті, особливу роль у формуванні МКК відіграє **критична культурна обізнаність (critical cultural awareness / savoir s'engager)**, яка передбачає здатність до рефлексивного й критичного осмислення як власної, так і чужих культур. Вона включає вміння оцінювати культурні практики, норми та цінності на основі чітких критеріїв, а також усвідомлювати вплив власної культурної належності на процес інтерпретації. Недостатній рівень сформованості критичної культурної обізнаності може призводити до суб'єктивного сприйняття як

власної, так і інших культур, що унеможливило неупереджене сприйняття процесів та явищ іншомовної культури. Натомість її розвиток сприяє формуванню автономного, відповідального й етично орієнтованого суб'єкта міжкультурної комунікації.

Під час формування усіх компонентів МКК існує ймовірність виявлення комунікативних бар'єрів, що значно сповільнюють або навіть унеможливають сам процес. Metta Vivatananukul виокремлює у своїй роботі **три види комунікативних бар'єрів:**

- когнітивні,
- афективні
- поведінкові³⁵.

Когнітивні бар'єри виникають у комунікативних ситуаціях, коли мовці не розуміють мови співрозмовника або не усвідомлюють, яку мовну форму доцільно використовувати з огляду на внутрішнє значення слів і знаків. Міжкультурні комунікативні проблеми часто з'являються тоді, коли мовці здійснюють буквальний переклад з однієї мови на іншу без урахування зміни смислу (*наприклад, фрази «Break a leg!», «It's not my cup of tea.»*, *«I feel under the weather.» etc.*), або неправильно добирають мовний жанр, *наприклад, уживають сленгові одиниці у формальному спілкуванні чи ритуалах (наприклад, звертання «Hi, dude!»/«What's up?» до викладача)*, або, навпаки, формальну мову – у спілкуванні з близькими знайомими чи друзями (*наприклад, використання фрази «Kind regards/Best regards» у листуванні з другом*). Відсутність культурних знань також є ключовим бар'єром міжкультурної комунікації. Цей тип проблем може проявлятися на різних рівнях: від відсутності

³⁵ Vivatananukul, M. Intercultural Communication. Bangkok: Chulalongkorn University Press. 2016. 248 p.

досвіду взаємодії з певною культурою до браку знань про соціокультурне тло та субкультури конкретного суспільства. Деякі люди не усвідомлюють складності й тонкощів міжкультурної комунікації, що може призводити до хибних інтерпретацій або помилок перекладу.

По-друге, **афективні бар'єри**, такі як негативні установки, упередження, стереотипи та забобони, спричиняють «зафіксоване» сприйняття, за якого погляди, думки й поведінка мовців стають негнучкими. Проте оцінювання інших на основі раси, статі, релігії, фізичних особливостей або кольору шкіри вже на початковому етапі спілкування може бути оманливим, недоречним і дискримінаційним. Наприклад, студент може вважати, що всі американці є поверховими та надмірно дружелюбними, а тому інтерпретувати їхню відкритість і посмішки як нещирість. Аналогічно існує поширений стереотип про те, що британці є холодними та відстороненими, через що їхня стримана манера спілкування може помилково сприйматися як неприязнь. Представників Німеччини часто стереотипно характеризують як надмірно педантичних і негнучких, тоді як представників країн Близького Сходу іноді сприймають як занадто емоційних або імпульсивних.

Нарешті, поведінкові бар'єри пов'язані з нерозумінням культурного бекграунду інших людей і їхніх невербальних сигналів, таких як жести, усмішки, рухи, соціальна дистанція та соціальні практики, що може обмежувати та ускладнювати ефективну комунікацію. Наприклад, підтримання прямого зорового контакту в більшості англomовних культур вважається ознакою щирості, впевненості та зацікавленості співрозмовником. Водночас у деяких азійських культурах тривалий прямий погляд може сприйматися як неповага або

виклик. Значні труднощі можуть виникати через різне трактування жестів. Наприклад, жест «ОК» (великий і вказівний пальці утворюють коло), який в англomовних країнах означає схвалення або згоду, в окремих країнах Латинської Америки чи Середземномор'я може вважатися образливим. Отже, можемо стверджувати, що процес культурної адаптації до нового середовища потребує взаєморозуміння, гнучкого мислення та здатності до адаптації з боку співрозмовників, особливо під час першої зустрічі.

На думку вчених, міжкультурна комунікація часто є менш ефективною через порушення культурних норм; при цьому люди зазвичай не знають, чи очікується від них дотримання норм іншої культури, чи **поведінка** відповідно до власних культурних звичок. Комунікативна тривожність мовців і припущення про подібність, а не відмінність, можуть поглиблювати міжкультурний розрив, спричиняти негативні взаємні уявлення та призводити до етноцентризму. Етноцентризм ґрунтується на *«негативному оцінюванні аспектів іншої культури за стандартами власної культури»*³⁶, що означає, що кожна культура має власні норми та цінності. Відповідно, застосування стандартів однієї культури до іншої може обмежувати можливості пізнання та розуміння цінностей інших культур. Стереотипи та упередження також створюють серйозні труднощі в міжкультурній комунікації, оскільки люди формують судження про особу на основі узагальнених цінностей, переконань та образів. Водночас у міжкультурному спілкуванні представники різних культурних груп схильні неправильно інтерпретувати значення висловлювань одне

³⁶Jandt F. E. An introduction to intercultural communication: Identities in a global community. *Sage Publications*. 2017. 445 p.

одного, і навіть за умови спільної мови спілкування можуть виникати відмінності, зумовлені діалектними нюансами. Наприклад, носії британського та американського варіантів англійської мови можуть по-різному вживати окремі лексичні одиниці (*flat – apartment, lift – elevator, holiday – vacation*), що інколи призводить до непорозумінь. Однак для майбутніх учителів англійської мови особливого значення набуває усвідомлення того, що англійська є глобальною мовою міжнародного спілкування. Студенти можуть взаємодіяти не лише з носіями британського чи американського варіантів англійської мови, а й з представниками Індії, Австралії, Канади, Південної Африки чи інших країн, де англійська функціонує як державна або офіційна мова, що вимагає готовності сприймати різні акценти, мовні норми та культурно зумовлені особливості комунікативної поведінки.

Отже, варто підсумувати, що проблеми міжкультурної комунікації зумовлені поєднанням як вербальних, так і невербальних чинників, і в процесі навчання варто концентруватися не лише на формуванні нових знань, умінь, ставлень, цінностей тощо, але й працювати над подоланням комунікативних бар'єрів здобувачів освіти. Водночас важливо передбачити потенційні труднощі у міжкультурній комунікації, з якими в майбутньому можуть стикнутися студенти.

Лараї М. Барна³⁷ виокремлює шість потенційних труднощів, або «каменів спотикання», які можуть

³⁷Barna L. M. Stumbling blocks in intercultural communication. Intercultural communication: A Reader (7 Edition). 1994. P.345-353. URL: <https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/stumbling-blocks-in-intercultural-communication.pdf> (дата звернення: 18.03.2026 р.)

перешкоджати позитивному досвіду міжкультурної комунікації. Хоча уникнути їх непросто, усвідомлення цих шести чинників є першим кроком до їх подолання.

1. Припущення про подібність

Одним із пояснень того, чому виникають непорозуміння, є наївне припущення багатьох людей, що між усіма людьми світу існує певна подібність; вважається, що сама належність до людства робить усіх однаковими. На жаль, суттєві відмінності у цінностях, переконаннях і ставленнях, які варіюються від культури до культури, часто залишаються поза увагою. Твердження на кшталт *«усі люди – це просто люди»* є поширеною пасткою, навіть якщо воно зменшує дискомфорт, пов'язаний зі сприйняттям відмінностей.

Припущення про подібність рідко поширюється на очікування спільної вербальної мови, однак воно суттєво впливає на декодування невербальних символів, знаків і сигналів. Культурне виховання людини визначає, чи буде емоція відкрито проявлятися або пригнічуватися, у яких ситуаціях і в якій мірі. Ситуації, що викликають емоційні переживання, також різняться залежно від культури, оскільки люди значною мірою залежать від культурного контексту.

Оскільки універсальних ознак, які могли б слугувати основою для автоматичного взаєморозуміння, майже не існує, кожен міжкультурну взаємодію слід розглядати як унікальний випадок. Лише за умови припущення про існування відмінностей можна коригувати реакції та інтерпретації відповідно до реальної ситуації. Без такого підходу існує висока ймовірність неправильного тлумачення знаків і символів та хибної оцінки ситуації.

Багато людей, готуючись до міжкультурної взаємодії, обмежуються збиранням інформації про звичаї іншої країни та вивченням базових мовних елементів. Поведінку та ставлення її представників іноді досліджують, але часто з другорядних джерел. Отримана таким чином інформація є загальною, рідко достатньою і не завжди застосовною до конкретної ситуації. Крім того, знання «того, чого очікувати» часто заважає помічати будь-що, окрім підтвердження власних уявлень. Будь-які суперечливі факти, які все ж потрапляють у поле зору, зазвичай розглядаються як винятки й ігноруються. Більш продуктивним підходом є формування рамки для спостережень безпосередньо на місці. Особливо важливо розвивати у студентів дослідницьке, неупереджене ставлення та високий рівень толерантності до невизначеності.

Представники Сполучених Штатів Америки, як правило, більшою мірою схильні до припущення про подібність, ніж представники деяких інших культур. Наприклад, у Японії поширене протилежне переконання – унікальності та відмінності власної культури від інших. Проте така установка також породжує специфічні труднощі міжкультурної комунікації. Очікуючи відмінностей, японці докладають значних зусиль, щоб зрозуміти іноземця, однак не припускають, що іноземці здатні зрозуміти їх самих. Це може призводити до формування виключних (ексклюзивних) установок і лише пасивних зусиль щодо досягнення взаєморозуміння.

У міру того як західні культурні елементи дедалі більше поширюються у світі, ілюзія подібності лише посилюється. Зовнішня схожість може вводити в оману представників різних культур: вони носять західний одяг, спілкуються англійською

мовою, використовують подібні ритуали привітання. Це створює хибне враження однаковості. Подібно до того, як можна помилково вважати, що такі міста, як Нью-Йорк, Токіо та Тегеран є однаковими лише тому, що всі вони мають вигляд сучасних мегаполісів, хоча насправді між ними існують суттєві культурні відмінності.

Якщо людина не усвідомлює можливих глибинних відмінностей і не готова засвоювати нові правила поведінки, вона може зіткнутися з труднощами навіть у виконанні базових соціальних ролей, таких як пішохід чи водій. Крім того, якщо іноземець не очікує тонких культурних відмінностей, може знадобитися тривалий період безпосереднього занурення в нову культуру (поза межами власного культурного середовища), перш ніж він зможе переосмислити свої уявлення та перейти до неоцінювального способу мислення.

Впевненість, що ґрунтується на **міфі про подібність**, є значно сильнішою, ніж **установка на відмінності**, оскільки остання передбачає невизначеність, обережність у судженнях і готовність прийняти стан «незнання». Водночас саме установка на відмінності дозволяє адекватно коригувати інтерпретації та поведінку відповідно до реальної ситуації. Без цього існує високий ризик неправильного трактування знаків і символів та оцінювання ситуації з етноцентричних позицій.

Проблема припущення про подібність є актуальною не лише для іноземців, але й для представників локальної культури. Місцеві жителі часто очікують, що якщо іноземець виглядає відповідно до соціальних норм і володіє мовою, то він також поділяє подібні невербальні коди, спосіб мислення та емоційні реакції. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки кивання головою, усмішка або схвальні репліки з боку іноземця

можуть бути інтерпретовані як ознака повного розуміння, задоволення та ефективної комунікації. Однак насправді іноземець міг зрозуміти лише частину повідомлення або ж просто демонструвати ввічливість, намагаючись уникнути незручності чи збентеження – як для себе, так і для співрозмовника.

Більше того, така ситуація може навіть посилити стереотипи: наприклад, іноземець може дійти висновку, що представники американської культури є недостатньо чутливими або схильними до етноцентризму. Таким чином, припущення про подібність стає серйозною перешкодою для ефективної міжкультурної комунікації, оскільки воно маскує реальні відмінності та ускладнює досягнення взаєморозуміння.

Для кращого розуміння відмінностей між представниками різних культур студентам доцільно аналізувати реальні кейси міжкультурної комунікації, наприклад:

***Japanese student:** On my way to and from school I have received a smile by nonacquaintance American girls several times. I have finally learned they have no interest for me, it means only a kind of greeting to a foreigner. If someone smiles at a stranger in Japan, especially a girl, she can assume he is either a sexual maniac or an impolite person.*

***Korean student:** An American visited me in my country for one week. His inference was that people in Korea are not very friendly because they didn't smile or want to talk with foreign people. Most Korean people take time to get to be friendly with people. We never talk or smile at strangers.*

Arabic student: *When I walked around the campus my first day many people smiled at me. I was very embarrassed and rushed to the men's room to see if I had made a mistake with my clothes. But I could find nothing for them to smile at. Now I am used to all the smiles.*

Vietnamese student: *The reason why certain foreigners may think that Americans are superficial – and they are, some Americans even recognize this – is that they talk and smile too much. For people who come from placid cultures where nonverbal language is more used, and where a silence, a smile, a glance have their own meaning, it is true that Americans speak a lot. The superficiality of Americans can also be detected in their relations with others. Their friendships are, most of the time, so ephemeral compared to the friendships we have at home. Americans make friends very easily and leave their friends almost as quickly, while in my country it takes a long time to find out a possible friend and then she becomes your friend with a very strong sense of the term.*

U.S. student: *In general it seems to me that foreigner people are not necessarily snobs but are very unfriendly. Some class members have told me that you shouldn't smile at others while passing them by on the street in their country. To me I can't stop smiling. It's just natural to be smiling and friendly. I can see now why so many foreign people stick together. They are impossible to get to know. It's like the Americans are big bad wolves. How do Americans break this barrier? I want friends from all over the world but how do you start to be friends without offending them or scaring them off – like sheep?"*

2. Мовні відмінності

Лексика, синтаксис, ідіоми, сленг і діалекти можуть спричиняти труднощі в розумінні людей з інших культур, проте той, хто спілкується іноземною мовою, зазвичай усвідомлює наявність таких проблем. Значно серйознішою мовною перешкодою є прив'язаність лише до одного значення слова чи фрази в іншій мові без урахування контексту або конотації. Навіть прості слова на зразок «так» і «ні» можуть призводити до непорозумінь. У деяких культурах ввічливо відмовлятися від першої чи другої пропозиції частування, і багато іноземців лягали спати голодними лише тому, що так і не дочекалися третьої пропозиції.

Серйозною мовною проблемою є тенденція наполегливо дотримуватися **лише одного значення слова або фрази** в іноземній мові, ігноруючи їхні конотації та контекстуальні особливості. Безмежна варіативність значень, особливо з урахуванням граматичних форм, інтонації та просодичних характеристик, часто виявляється надто складною для опрацювання, тому її нерідко спрощують або взагалі ігнорують. Така когнітивна «зручність» (спрощення) перешкоджає глибшому розумінню і зупиняє процес інтерпретаційного пошуку.

Класичним прикладом є вислів «*How are you?*», що у більшості англomовних культур виконує переважно функцію ввічливого привітання, тоді як представники інших культур можуть сприймати його як щире запитання про стан здоров'я чи життєві обставини й надавати детальну відповідь.

Навіть такі, здавалося б, прості слова, як «так» і «ні», можуть спричиняти труднощі. Наприклад, коли неносій мови вперше чує англійське запрошення «*Won't you have some tea?*»

(«Чи не бажаєте чаю?»), він може інтерпретувати його буквально як заперечне запитання і відповісти «ні», маючи на увазі згоду. Водночас американська господиня проігнорує подвійне заперечення, спираючись на усталені мовні норми, і сприйме відповідь як відмову – у результаті гість не отримає чаю.

Крім того, у деяких культурах вважається ввічливим відмовлятися від частування один або два рази перед тим, як погодитися. Унаслідок цього багато іноземців залишалися голодними, оскільки не отримували третьої пропозиції. У таких ситуаціях відповідь «ні» фактично означає «так», що яскраво демонструє складність інтерпретації мовленнєвих актів у міжкультурній комунікації.

Усвідомлення існування таких відмінностей і відкрите обговорення їх зі співрозмовником допомагають уникнути небажаних непорозумінь. Обговорення різниці в значеннях слів і пристосування до стилю комунікації іншого є корисними для кращого взаємного пізнання.

Безеквівалентна лексика належить до найменш досліджених одиниць мови, що робить її переклад складним завданням. М. Кочерган зазначає, що безеквівалентна лексика становить не більше 6–7% від загальної кількості активно вживаних слів³⁸. Поширеність безеквівалентної лексики в тексті залежить від різних чинників, зокрема стилю автора, змісту твору, історичного періоду його створення та інших.

Варто підкреслити, що С. Пахомова у праці «Словацька безеквівалентна лексика: визначення об'єкта» робить важливий висновок: зростання безеквівалентного лексикону зумовлене

³⁸ Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник [для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти]. К.: Академія, 1999, С.171-172.

передусім неологізмами, абрєвіатурами, лексичними інноваціями, сленгом, жаргоном, власними назвами та подібними елементами³⁹.

Т. Щєголева наголошує, що віднесення лексики до безеквівалентної зумовлюється двома основними чинниками. По-перше, у мові перекладу може бути відсутня відповідна лексична одиниця під час відтворення реалій іншої культури. По-друге, може не існувати лексеми, яка б передавала значення поняття, притаманного лише іноземній мові. Така відсутність лексичних відповідників у мові перекладу відображає спільні історико-культурні реалії⁴⁰.

У сучасних дослідженнях безеквівалентну лексику зазвичай поділяють на окремі групи:

- **Лексика та фразеологія.** Кожна мова має унікальний словниковий склад, який включає одиниці на позначення специфічних культурних явищ, що часто не мають однослівних відповідників в інших мовах. Наприклад, «*sterling*» в англійській мові або «*чумак*» в українській.
- **Лексичний фон слів із однаковим денотативним значенням.** Слова можуть мати спільне основне значення, але відрізнятися за походженням і вживанням у різних мовах. Наприклад, слова «*home*» та «*дім*» загалом позначають місце проживання людини, однак в англійській культурі «*home*» часто асоціюється не лише з будинком, а й із відчуттям затишку, родинної близькості

³⁹ Пахомова С.М. Словацька безеквівалентна лексика: визначення об'єкта. *Studia Slavistica: Словацька філологія в Україні*: зб. наук. ст. Ужгород: Вид-во О. Гаркуші, 2014. Вип.15. С. 65–75.

⁴⁰ Щєголева Т. Л. Способи перекладу безеквівалентної лексики в текстах американської преси. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету, № 139. 2016. С. 40–43.

та особистого простору. Аналогічно слово «*teacher*» та українське «*вчитель*» мають спільне денотативне значення, проте статус учителя, очікування щодо його ролі та взаємини зі студентами можуть суттєво відрізнятися в різних культурах.

- **Типологічні особливості літературних мов.** Культура суттєво впливає на форму літературної мови та її співвідношення з розмовною (народною) мовою. Наприклад, в англійській мові спостерігається активне проникнення розмовних форм у повсякденне спілкування (*gonna, wanna, kinda*), тоді як в офіційному мовленні зберігаються чіткі норми літературної мови.
- **Специфіка комунікативних процесів у різних культурах.** Йдеться про правила мовної взаємодії між різними соціальними групами, наприклад між дітьми та батьками, подружжям або господарями та гостями. Так, в англійських країнах звертання до викладача на ім'я часто є соціально прийнятним, тоді як в українській культурі традиційно використовується звертання на ім'я та по батькові або офіційна форма звертання. В окремих азійських культурах відкрита незгода з викладачем може розцінюватися як неповага, тоді як у британській або американській освітній традиції критичне обговорення та висловлення власної думки зазвичай заохочуються.

Для міжмовної комунікації характерними є також **фонетичні помилки** типу заміни, пов'язані з прагненням спростити складне або незрозуміле слово (наприклад, англійські слова *ship* /ʃɪp/ («корабель») і *sheep* /ʃi:p/ («вівця») можуть бути неправильно розрізнені через недотримання довготи голосного). У таких випадках можливе спотворення

змісту висловлювання. Водночас подібні помилки трапляються відносно рідко. Іноді виникають помилки пропуску або додавання літер, що свідчить про недостатній рівень самоконтролю під час сприйняття тексту.

Якщо розглядати **фонетичний** та **фонологічний аспекти**, то тут спостерігаються різні типи помилок. **Фонетичні помилки** зазвичай проявляються у:

- *неправильній артикуляції звуків (заміна англійського /θ/ у think на /s/ (sink) або /t/ (tink));*
- *недостатній або надмірній відкритості/закритості звука (вимова англійського /æ/ у слові tap як більш закритого /e/ (ten));*
- *неправильній довготі голосних, що може призводити до зміни значення слова (ship – sheep, full – fool, bit – beat).*

У цьому контексті важливо розрізнати загальну фонетику та фонетику окремої мови. Під загальною фонетикою розуміють фонетичну систему мови загалом, тобто характеристики, притаманні будь-якій мові (склад звуків, принципи їх сприйняття тощо). Фонетика окремої мови стосується конкретної мовної системи та має власні особливості: специфіку вимови звуків, положення мовленнєвих органів, особливості синтагматичного членування тощо.

Фонологічні помилки включають:

- *заміну звуків як у межах однієї звукової системи, так і між різними системами (live – leave, three – tree);*
- *неправильне розташування наголосу в слові (наприклад REcord (іменник) – reCORD (дієслово), IMport – imPORT, PREsent – preSENT).*

Перенесення наголосу є розповсюдженою проблемою під час комунікації іноземною мовою. У мовах із фіксованим

наголосом (наприклад, французькій, де наголос падає на останній склад) такі помилки є рідкісними. Однак під час вивчення іспанської та англійської мов досить поширеними є помилки, пов'язані з розташуванням наголосу в слові. Вони виникають через відмінності між рідною мовою та мовою, що вивчається. Наприклад, в англійському слові «*esopoty*» наголос падає на другий склад, тоді як в українському відповіднику – на інший склад. Унаслідок накладання фонетичних особливостей рідної мови на іноземну виникають помилки.

Такі випадки особливо характерні для осіб, які вивчають кілька іноземних мов одночасно, коли одна мова впливає на іншу. Наприклад, іспанське слово *permitir* і французьке *permettre* мають різну вимову, однак студенти не завжди дотримуються цих відмінностей.

Виникнення фонетичних і фонологічних помилок зумовлюється багатьма чинниками. Серед причин фонетичних помилок можна виокремити:

- *швидкий темп мовлення,*
- *нечіткість сформованих вимовних навичок,*
- *недостатню активність мислення,*
- *сприйняття інформації крізь призму рідної мови,*
- *спрощення звукової форми слова.*

Отже, фонетичні та фонологічні помилки є наслідком складних психологічних процесів і потребують ретельного контролю та корекції, оскільки інакше вони можуть закріпитися й проявлятися як в усному, так і в писемному мовленні. Для глибшого розуміння їхнього впливу на міжкультурну комунікацію необхідно аналізувати прояви таких помилок на конкретних прикладах та допомагати студентам позбуватися їх.

3. Неправильна інтерпретація невербальних сигналів

Люди з різних культур живуть у різних сенсорних реальностях. Вони бачать, чують, відчувають і сприймають запахи лише того, що має для них значення або важливість. Вони зосереджуються на тому, що відповідає їхньому власному світу сприйняття, і тлумачать це крізь призму своєї культури. Неправильна інтерпретація спостережуваних невербальних знаків і символів, таких як жести, пози тіла та інші рухи, є серйозним бар'єром у комунікації. Водночас значення таких сигналів можна вивчити, зазвичай у неформальний спосіб.

Набагато складніше зрозуміти неявні культурні коди, які менш помітні, зокрема ставлення до часу, просторові відносини та тонкі прояви поваги чи формальності. Важливо усвідомлювати, що студент, який часто запізнюється або довго спить, не обов'язково виявляє неповагу, а може мати іншу часову орієнтацію. Замість того щоб ображатися або відмовлятися від взаємодії, доцільно обговорювати поведінку, яка здається дивною, і з'ясувати, які цінності за нею стоять. Обмін інформацією про власні культурні норми та ознайомлення з нормами іншого сприятимуть кращому розумінню та адаптації до різних невербальних стилів.

Вивчення мови, яке більшість людей, що подорожують до інших країн, вважають головною перешкодою для взаєморозуміння, насправді є лише початковим етапом, адже увійти в культуру означає навчитися відчувати її особливий "гул і відтінки смислів". Це підводить до розгляду ще одного суттєвого бар'єра міжкультурної комунікації – неправильної інтерпретації невербальної поведінки.

Представники різних культур існують у різних контекстах: вони бачать, чують, відчувають і сприймають лише

те, що має для них значення або є культурно релевантним. Людина відбирає інформацію відповідно до власного досвіду та системи уявлень, після чого інтерпретує її крізь призму своєї культури. Це часто призводить до непорозумінь, оскільки одна й та сама поведінка може мати різні значення у різних культурних контекстах.

Показовим є такий приклад. Студентка з штату Орегон під час заняття з міжкультурної комунікації запитала молодого чоловіка з Саудівської Аравії, *яким чином він невербально демонструє симпатію*. У відповідь він пригладив волосся назад – жест, який у його культурі може мати відповідне значення. Однак для студентки цей рух виглядав як звичайна нервова звичка і не ніс жодного смислового навантаження. Вона повторила запитання тричі – і тричі отримала той самий жест у відповідь. Усвідомивши, що його не розуміють, студент автоматично опустил голову і трохи висунув язик, демонструючи збентеження. Саме цей жест був помічений дівчиною, яка здивовано сприйняла його як прояв симпатії.

Цей приклад ілюструє, що нерозуміння навіть очевидних невербальних сигналів (таких як жести, пози чи рухи тіла) може стати серйозною перешкодою для ефективної комунікації. Водночас значення таких сигналів можна частково опанувати на заняттях, хоча у реальному житті це відбувається неформально, через досвід і спостереження, а не в межах формального навчання.

Значно складнішими для інтерпретації є приховані, неявні культурні коди, які не мають очевидного прояву. До них належать, зокрема, уявлення про час (пунктуальність, темп взаємодії), просторові норми (дистанція між співрозмовниками), а також тонкі прояви поваги, статусу чи формальності. Саме ці

аспекти найчастіше залишаються поза увагою, проте відіграють ключову роль у забезпеченні ефективної міжкультурної взаємодії.

4. Упереджені уявлення та стереотипи

Стереотипи – це узагальнені, опосередковані переконання, які створюють концептуальну основу для «пояснення» того, що відбувається навколо нас, незалежно від того, наскільки вони є точними або відповідними до конкретних обставин. У міжкультурному контексті їх використання підвищує відчуття безпеки й є психологічно необхідним настільки, наскільки людина не здатна витримувати невизначеність або почуття безпорадності, коли вона не може зрозуміти інших людей чи ситуації.

Стереотипи заважають об'єктивному сприйняттю реальності та підтримуються схильністю вибірково помічати лише ту нову інформацію, яка відповідає вже сформованому образу, що є складним для подолання. Простий спосіб уникати стереотипізації полягає в тому, щоб не вважати поведінку однієї людини репрезентативною для всієї культури, а усвідомлювати, що це лише окремий приклад особистого досвіду. Гнучкість і допитливість щодо нової інформації про представників іншої культури допомагають краще орієнтуватися в складних міжкультурних ситуаціях.

Якщо щодо японського гостя заздалегідь існує ярлик «незбагненний», його поведінка, включно з постійною та, на перший погляд, недоречною усмішкою, найімовірніше, буде інтерпретована саме через цю призму. Подібно до цього, стереотип про те, що араби є «запальними», може спонукати студентів з Європи триматися на відстані або навіть

повідомляти відповідні служби, коли вони бачать емоційно активну й гучну групу людей із Близького Сходу. Викладач, який очікує, що студенти з таких країн, як Індонезія чи Мексика, будуть схильні до «торгування», може помилково трактувати вагання або прохання іноземного студента як спробу маніпулювати ситуацією з метою отримання привілеїв.

Стереотипи виконують функцію, яку людство, схильне до тривожності, потребує для зменшення невизначеності – вони допомагають зробити світ передбачуванішим. Дійсно, однією з базових функцій культури є створення впорядкованої картини світу, в якій індивід може орієнтуватися. У цьому контексті стереотипи можна визначити як надмірно узагальнені, часто опосередковані (вторинні) уявлення, що слугують своєрідною когнітивною основою для інтерпретації реальності, незалежно від того, наскільки вони є точними або доречними в конкретній ситуації.

У міжкультурному середовищі використання стереотипів може підсилювати відчуття психологічної безпеки, особливо в умовах невизначеності або браку розуміння. Вони стають своєрідним механізмом подолання тривоги, коли людина не здатна адекватно інтерпретувати поведінку інших або орієнтуватися в новій культурній ситуації. Однак саме ця функція робить стереотипи серйозною перешкодою для ефективної комунікації.

Стереотипи заважають об'єктивному сприйняттю реальності, оскільки блокують чутливість до нових сигналів і знижують здатність до гнучкої інтерпретації поведінки співрозмовника. Вони перешкоджають уважному аналізу ситуації та обмежують можливість зрозуміти іншу людину в її власному культурному контексті. Подолати стереотипи складно

як на індивідуальному рівні, так і в процесі навчання інших, навіть за наявності переконливих доказів їхньої хибності.

Стійкість стереотипів пояснюється тим, що вони закріплюються у свідомості як соціально схвалені уявлення або «очевидні істини», підтримуються національною культурою та часто слугують раціоналізацією упереджень. Крім того, вони підкріплюються вибіркоким сприйняттям інформації: людина схильна помічати лише ті факти, які підтверджують її попередні уявлення, і ігнорувати ті, що їм суперечать.

Наприклад, представник азійської або африканської культури, який звик до умов обмежених ресурсів і цінує стриманість та самодостатність, може сприймати американське суспільство як надмірно матеріалістичне та марнотратне. У такому випадку стереотип поступово набуває статусу «реальності» для цього спостерігача, що ще більше ускладнює процес міжкультурного взаєморозуміння.

Формування в студентів уміння уникати стереотипізації є одним із ключових завдань викладання іноземної мови в умовах міжкультурної комунікації. Передусім важливо цілеспрямовано розвивати у здобувачів освіти відкритість до нової інформації, толерантність до невизначеності та готовність розглядати явища іншої культури з різних перспектив. Ефективним є використання автентичних матеріалів (відео, інтерв'ю, художніх текстів), які демонструють внутрішню різноманітність культур і руйнують спрощені узагальнення. Доцільно також впроваджувати рефлексивні завдання, у яких студенти аналізують власні уявлення про інші культури, виявляють джерела цих уявлень і критично їх переосмислюють. Окрему увагу слід приділяти розвитку критичного мислення та навичок інтерпретації, що допомагає студентам не ототожнювати

окремий випадок із характеристикою всієї культури. Таким чином, систематична робота, спрямована на деконструкцію стереотипів, сприяє формуванню справжньої міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

5. Схильність до (швидкого) оцінювання

Ще однією перешкодою для взаєморозуміння між представниками різних культур є схильність негайно оцінювати та судити дії іншої людини, спираючись при цьому на призму власних культурних цінностей, які часто сприймаються як єдино правильні, доречні та «природні». Замість того щоб намагатися повністю зрозуміти думки й почуття, які виражає інша особа або група, люди схильні до передчасних висновків. Уникнути комунікативного збою значно легше, якщо не оцінювати поведінку одразу, особливо в ситуаціях, коли задіяні глибокі почуття та емоції. Саме в такі моменти найбільш важливо зупинитися, уважно слухати й спостерігати без упереджених суджень.

Наприклад, звичка до *післяобіднього відпочинку (сієсти)* може сприйматися як «прояв лінощів», доки людина не усвідомить, що в певних країнах температура опівдні може перевищувати 46°C, і така практика є цілком раціональною адаптацією до кліматичних умов. У цьому випадку оцінка змінюється від негативної до позитивної лише завдяки глибшому розумінню контексту.

Комунікативний розрив, спричинений негайним оцінюванням, посилюється в ситуаціях, де задіяні сильні емоції, хоча саме в таких випадках особливо важливими є уважне слухання та емпатійне розуміння. Науковці зазначають, що релігійні переконання, політичні погляди, сімейні цінності та

уявлення про правильний спосіб життя є невід'ємною частиною самосприйняття людини. Саме тому для подолання міжкультурних бар'єрів необхідні не лише усвідомлення власної схильності до оцінювання, а й готовність переглядати власні уявлення та цінності.

На міжособистісному рівні ця тенденція проявляється у численних ситуаціях, що можуть призводити до непорозумінь у міжкультурних відносинах. Наприклад:

U.S. Student: *A Persian friend got offended because when we got in an argument with a third party, I didn't take his side. He says back home you are supposed to take a friend's or family's side even when they are wrong. When you get home then you can attack the "wrongdoer" but you are never supposed to go against a relative or friend to a stranger. This I found strange because even if it is my mother and I think she is wrong, I say so.*

Korean student: *When I call on my American friend he said through window, "I am sorry. I have no time because of my study." Then he shut the window. I couldn't understand through my cultural background. House owner should have welcome visitor whether he likes or not and whether he is busy or not. Also the owner never speaks without opening his door.*

6. Високий рівень тривожності

Зіткнення з новими та складними ситуаціями неминуче викликає відчуття стресу, тривоги й навіть фізичного напруження. Доти, доки ці відчуття залишаються помірними й супроводжуються позитивними установками, вони забезпечують необхідну енергію для подолання викликів.

Однак надмірна тривожність потребує певного «розрядження», яке занадто часто набуває форми захисних механізмів, таких як викривлення сприйняття, уникання контакту або ворожість. На відміну від інших п'яти «каменів спотикання», високий рівень тривожності часто лежить в основі й підсилює інші міжкультурні непорозуміння.

Відчуття тривоги можуть бути притаманні обом сторонам міжкультурного діалогу. Представник приймаючої країни може почуватися некомфортно під час спілкування з іноземцем через неможливість підтримувати звичний перебіг вербальної та невербальної взаємодії. Окрім мовних і перцептивних бар'єрів, невідомі знання, досвід і оцінки іншої людини можуть сприйматися як загроза.

Іноземні учасники міжкультурного спілкування зазвичай відчувають ще більшу вразливість. Вони можуть почуватися розгубленими й беззахисними, не здатними впоратися з потоком повідомлень, які їх перевантажують. Їхні власні «нормальні» реакції часто сприймаються як недоречні. Самооцінка таких осіб нерідко знижується, а неефективними способами реагування стають замкненість, надмірна компенсація або агресивність. Високий рівень тривожності може призвести до таких проблем як **культурний шок** та **різкі фізіологічні реакції**.

Культурний шок

Якщо людина протягом тривалого часу перебуває в іншій культурі, постійний стрес від необхідності бути «насторожі», щоб уникнути «безглузвих помилок», поступово виснажує її, і вона, ймовірно, зазнає явища «культурної втоми», яке зазвичай називають культурним шоком. За визначенням Варна, «вроджена

фізіологічна природа людини така, що дискомфорт різного ступеня виникає у присутності незвичних стимулів. За відсутності звичних опор власної культури з'являються непередбачуваність, безпорадність, загроза самооцінці та загальне відчуття «ходіння по тонкому льоду» – усе це є джерелами стресу»⁴¹.

У результаті кількох місяців такого постійного напруження або тривоги (чи навіть збудження, якщо високий рівень активації сприймається позитивно) енергетичні ресурси організму виснажуються, фізичні можливості людини знижуються, і можуть з'явитися відчуття виснаження, відчаю або навіть депресії. У такому стані людина свідомо чи несвідомо починає використовувати психологічні захисні механізми, описані раніше. Якщо ж цьому протистояти, особа, яка перебуває в умовах постійної адаптації, може відчувати, що організм «поглинає» стрес, що проявляється у вигляді болю в шлунку чи спині, безсоння, труднощів із концентрацією або інших стрес-індукованих захворювань.

Наведений нижче приклад студента, який перебував у США, ілюструє травматичний досвід культурного шоку:

«Soon after arriving in the U.S. from Peru, I cried almost every day. I was so tense I heard without hearing, and this made me feel foolish. I also escaped into sleeping more than twelve hours at a time and dreamed of my life, my family, and friends in Lima. After three months of isolating myself in the house and speaking to no one, I ventured out. I then began to have severe headaches. Finally I consulted a doctor, but she only gave me a lot of drugs to relieve the pain. Neither my doctor nor my teachers ever

⁴¹ Barna L. M. *Stumbling blocks in intercultural communication*. Intercultural communication: A Reader (7 Edition). 1994. P.345-353. URL: <https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/stumbling-blocks-in-intercultural-communication.pdf> (дата звернення: 18.03.2026 р.)

mentioned the two magic words that could have changed my life: culture shock! When I learned about this I began to see things from a new point of view and was better able to accept myself and my feelings.

I now realize most of the Americans I met in Lima before I came to the U.S. were also in one of the stages of culture shock. They demonstrated a somewhat hostile attitude toward Peru, which the Peruvians sensed and usually moved from an initially friendly attitude to a defensive, aggressive attitude or to avoidance. The Americans mostly stayed within the safe cultural familiarity of the embassy compound. Many seemed to feel that the difficulties they were experiencing in Peru were specially created by Peruvians to create discomfort for "gringos." In other words, they displaced their problem of adjustment and blamed everything in Peru.

Культурний шок - це стан дискомфорту, який, подібно до хвороби, має різні прояви, ступені інтенсивності та тривалість у різних людей. Найменш проблематичним він є для тих, хто сприймає культурне різноманіття з інтересом, а не з тривогою, і здатний керувати своїми реакціями на стрес за допомогою позитивних стратегій подолання, зокрема свідомого фізичного розслаблення. Студентів слід ознайомлювати з можливими етапами адаптації, типовими емоційними реакціями та потенційними труднощами міжкультурної взаємодії. Важливим є формування реалістичних очікувань щодо іншої культури та усвідомлення того, що непорозуміння є природною частиною адаптаційного процесу, а не ознакою невдачі. У освітньому процесі доцільно використовувати рефлексивні методи (щоденники спостережень, обговорення кейсів, рольові ігри), які допомагають студентам усвідомлювати власні емоційні реакції та поступово їх регулювати.

Фізіологічні реакції

Розуміння фізіологічного компонента тривоги та напруження як одного з «каменів спотикання» допомагає знайти способи зменшення їхнього негативного впливу. Уникнути цих реакцій складно, оскільки біологічна система людини налаштована так, що будь-який стимул, який сприймається як «незвичний», автоматично викликає сигнал тривоги. Залежно від рівня сприйнятої загрози в організм вивільняється підвищена кількість адреналіну та норадреналіну; напружуються м'язи; зростає частота серцевих скорочень, артеріальний тиск і частота дихання; уповільнюється травлення та відбуваються інші фізіологічні зміни

Ця реакція «бий або тікай» була надзвичайно корисною для виживання, коли необхідною була швидка фізична дія. Проте в сучасному світі «загроза» частіше стосується соціального «я», і надмірна тривожність у таких ситуаціях лише заважає ефективній взаємодії. Особливо це актуально в міжкультурному контексті, де необхідні розуміння, спокійне обдумування та емпатія для подолання хибних уявлень і налагодження гармонійних взаємин.

Водночас ситуація не є безнадійною. Дослідники вважають, що індивіди здатні контролювати свою емоційну реакцію на цю активацію через когнітивні процеси. Якщо людина очікує, що ситуація буде захопливою, а не загрозливою, вона з більшою ймовірністю інтерпретуватиме фізіологічні зміни як позитивне збудження, адже відчуття виклику сприяє ефективній діяльності, на відміну від відчуття загрози.

Люди також відрізняються рівнем стресостійкості. Кожен знає тих, хто «ламається» під впливом незначних труднощів, і

тих, хто залишається спокійним у будь-якій кризі. Якщо людина належить до першої категорії, існують ефективні способи подолання стресу в міжкультурних ситуаціях – як під час одноразових контактів, так і в умовах регулярної взаємодії в мультикультурному середовищі (наприклад, у школі чи на роботі), під час подорожей тощо. Насамперед варто створювати для студентів можливості для взаємодії з різними людьми, щоб відмінності сприймалися як норма й викликали інтерес, а не страх. Також корисно розвивати тілесну усвідомленість, щоб своєчасно розпізнавати фізіологічні ознаки стресу та вміти їх регулювати.

Усвідомлення шести основних бар'єрів міжкультурної комунікації, безумовно, є першим кроком до їх подолання, однак цей процес не є простим. Для більшості людей він потребує глибокого саморефлексивного аналізу, цілеспрямованого навчання, а іноді й трансформації усталених моделей мислення та поведінки.

Водночас зростаюча потреба у глобальному взаєморозумінні покладає на кожного відповідальність за розвиток власної міжкультурної компетентності. Зокрема, важливим є вивчення іноземних мов не лише як інструменту спілкування, але й як засобу пізнання інших культур, а також формування готовності сприймати відмінності, у тому числі у сфері невербальної комунікації та культурно зумовлених моделей поведінки.

Ефективною стратегією є розвиток уважності до контексту міжкультурної взаємодії, що передбачає аналіз конкретних ситуацій і врахування їхніх культурних особливостей. Замість опори на стереотипи та упередження доцільно застосовувати

дослідницький підхід, спрямований на відкритість, спостереження та інтерпретацію.

Важливим практичним інструментом формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов, є метод **D.I.V.E.**, який сприяє розвитку критичного мислення, усвідомленого сприйняття культурних відмінностей та подоланню типових бар'єрів міжкультурної взаємодії. Цей метод допомагає структурувати процес аналізу міжкультурних ситуацій і уникати поспішних оцінок, стереотипізації та неправильних інтерпретацій.

Метод D.I.V.E. передбачає **чотири послідовні етапи:**

1. Опис (Describe - «Що я бачу»)

На першому етапі студентам пропонується зосередитися виключно на об'єктивному описі ситуації, зображення або поведінки людини. Важливо фіксувати лише спостережувані факти без інтерпретацій, оцінок чи емоційних реакцій. Такий підхід сприяє розвитку навичок уважного спостереження та допомагає уникнути передчасних висновків, що часто лежать в основі міжкультурних непорозумінь.

2. Інтерпретація (Interpret - «Що я думаю про це»)

На цьому етапі студенти висувають можливі пояснення побаченого, спираючись на різні припущення та попередній досвід. Важливо заохочувати множинність інтерпретацій, що дозволяє усвідомити відносність власної точки зору та уникнути єдиної «правильної» інтерпретації, зумовленої власною культурою.

3. Перевірка (Verify)

Третій етап передбачає перевірку висунутих інтерпретацій шляхом звернення до надійних джерел

інформації або безпосередньої комунікації з представниками відповідної культури. Це може включати обговорення з носіями культури, аналіз автентичних матеріалів або використання наукових джерел. Такий підхід сприяє формуванню навичок дослідницької діяльності та допомагає уникнути хибних узагальнень.

4. Оцінювання (Evaluate - «Що я відчуваю і як я це оцінюю»)

На завершальному етапі студенти здійснюють рефлексію власних інтерпретацій, оцінюють їхню точність та аналізують, як змінилося їхнє сприйняття після отримання нової інформації. Особлива увага приділяється усвідомленню власних емоцій, упереджень і ціннісних установок. Це сприяє розвитку критичної культурної обізнаності та здатності до саморефлексії.

Крім того, важливим є поступове занурення в культурне різноманіття, що дозволяє зменшити рівень тривожності та сприймати відмінності не як загрозу, а як ресурс для розвитку. Не менш значущим є вміння регулювати власний емоційний стан, зокрема знижувати рівень напруження у складних комунікативних ситуаціях, щоб уникнути захисних реакцій і забезпечити більш ефективну взаємодію.

Таким чином, робота з подолання труднощів під час формування міжкультурної комунікативної компетентності є тривалим і багатовимірним процесом, що вимагає поєднання знань, умінь, відповідних ставлень і рефлексивного підходу до власного досвіду міжкультурної взаємодії.

1.4. Міждисциплінарна інтеграція професійно значущих дисциплін як основа навчання мови і культури майбутніх вчителів іноземної мови

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях сьогодні зробили іноземну мову засобом пізнання культур через залучення до цінностей, створених іншими народами. Одночасно з цим іноземна мова стала «ключем для відкриття унікальності та своєрідності власної самобутності та історичних досягнень»⁴². Згідно з даними Європейського Союзу, сьогодні у світі відчувається потреба в людях, які не лише досконало володіють іноземними мовами, а й здатні цінувати історичні і культурні традиції, що формують у мовців сучасне мислення. Тому культурознавча спрямованість стає пріоритетом при опануванні іноземної мови у мовному ЗВО. Цим об'єктивно посилюється увага до поглибленого вивчення як іноземної мови, так і світової культури.

Проте, в умовах сьогодення зберігаються протиріччя між вимогами, зумовленими актуальними підходами до іншомовної освіти, які спрямовані на гуманізацію освітнього процесу й підтримання високого рівня навчальної мотивації, що стимулюють діалог культур, та відсутністю або недостатньою розробленістю інтегративних форм, що забезпечують взаємодію рідної та іншомовної культур.

Настає усвідомлення того, що іноземна мова сприяє не лише, залученню до світової культури, а й глибшому пізнанню

⁴² Беляева, А. С., & Суходольская, И. В. (1997). *Использование внутрипредметных и межпредметных связей для специальных целей при изучении иностранного языка: Стратегии та методики навчання мовам для спеціальних цілей*. Київ. С. 165.

власної культурної спадщини, водночас істотно впливаючи на загальний психологічний розвиток здобувачів освіти та підвищуючи їхню навчальну мотивацію.

Залучення до культури різних народів засобами іноземної мови сприяє усвідомленню особистістю своєї належності до загальнопланетарного культурного співтовариства, що набуває особливої актуальності в умовах сучасних процесів глобалізації. У цьому контексті навчання мови й культури відкриває широкі можливості не лише для участі в діалозі, а й у полілозі культур, забезпечуючи взаєморозуміння між представниками різних народів світу⁴³.

Майбутній учитель іноземної мови як мовна особистість має володіти здатністю до міжкультурного комунікування, виконувати роль медіатора культур, тобто бути особистістю, яка приймає іншу культуру, не втрачаючи при цьому власної ідентичності та здатна забезпечувати позитивний результат міжкультурного спілкування⁴⁴.

Тому, в підрозділі 1.1 було зазначено, що майбутній вчитель англійської мови після закінчення мовного ЗВО покликаний реалізовувати головну практичну мету навчання іноземної мови у ЗЗСО – сформувати у своїх потенційних учнів іншомовну комунікативну компетентність, яка дозволить їм успішно взаємодіяти з носіями мови, що вивчається, оволодівши

⁴³ Котковець А.Л. (2015) Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ / А.Л. Котковець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Т. 66, дод. 1 до вип. 36. – С. 599–607.

⁴⁴ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. С.76.

не лише комплексом знань про іншомовну культуру, а й уміннями іншомовного комунікативного спілкування і якостями медіатора культур.

Це завдання не є простим, оскільки одночасне навчання англійської як іноземної мови та культури передбачає осмислення здобувачами освіти «проявів культурного фону» в усіх мовних аспектах іншомовної комунікації (лексиці, фонетиці та граматиці). Феномени культури містять значний обсяг соціокультурної, історичної та національно-культурної інформації, яка не завжди є доступною для розуміння українськими учнями, що може перешкоджати процесу міжкультурної комунікації. Щоб сформувати у учнів готовність до «осмислення соціокультурного портрету країн, мова яких вивчається, етнічної, расової і соціальної терпимості, мовленнєвого такту, соціокультурної ввічливості, схильності до ненасильницьких способів вирішення конфліктів»⁴⁵, майбутній вчитель іноземної мови повинен мати добре сформовану у закладі вищої мовної освіти власну лінгвосоціокультурну компетентність, яка складає частину його професійної методичної підготовки.

Наш багаторічний досвід роботи у мовному закладі вищої освіти засвідчує, що формування лінгвосоціокультурної компетентності є складним і тривалим процесом, який не завжди може бути повною мірою реалізований у межах однієї навчальної дисципліни. Беручи до уваги наукові позиції таких дослідників, як О. Вознюк, О. Горбань, С. Ніколаєвої, Н. Бориско, D. Csorba, V. Tyler та інших, поділяємо думку про те,

⁴⁵ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011) Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [нав. метод. посібник для студ. мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня «магістр»]. Київ: Ленвіт. С.36.

що іноземна мова за своєю природою є соціальним явищем, яке перебуває в постійному розвитку. Відтак іноземну мову як одну з провідних навчальних дисциплін мовних закладів освіти доцільно розглядати як міждисциплінарну за своїм змістом.

Маючи кумулятивну функцію, мова розвивається разом із народом, фіксує зміни в його житті, вбирає в себе та відображає інформацію про його діяльність, зберігаючи її протягом багатьох років. На думку О. Вознюка, «Іноземна мова є системно-синергійним утворенням, яке виявляє голографічний ефект, реалізуючи принцип «усе у всьому»⁴⁶.

Більше того, ще багато років тому видатний педагог Ян Амос Коменський був одним із перших науковців, які підкресливали важливість взаємозв'язку навчального процесу. Він стверджував, що все, що взаємопов'язане в природі, має викладатися в аналогічному зв'язку в навчанні. При цьому важливою умовою формування цілісної системи знань є встановлення міжпредметних зв'язків⁴⁷. Все вищезазначене вказує на можливість інтегрувати контент різних дисциплін, що вивчаються студентами у мовному ЗВО.

Наші спостереження за викладанням дисциплін, які торкаються проблем навчання іншомовної культури в мовному ЗВО, та власний досвід свідчать про те, що ці дисципліни іноді дублюють матеріал, хоча і викладаються на різних курсах.

⁴⁶ Вознюк О. В. (2005) [Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-аналітичного методу викладання іноземних мов](#). Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали. № 14. С. 7–33.

⁴⁷ Цюпак І.М. Педагогічні ідеї Я.А.Коменського в контексті досліджень науковців України: Історичний аспект/Цюпак І.М.//Педагогічний альманах – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Випуск 34. – С. 309-313.

Повторення одного й того самого знайомого студентам країнознавчого та мовного матеріалу ніяким чином не мотивує їх до свідомого пізнання феноменів іншомовної культури. Більш того, зважаючи на те, що більшість занять є теоретичними, на них не приділяється належної уваги формуванню здатності майбутніх учителів не лише самостійного знаходити автентичний вербальний матеріал, приклади маніфестації іншомовної культури в іноземній мові, а й інтерпретувати їх, порівнювати з рідною мовою і культурою.

У руслі сказаного ми вважаємо, що саме міждисциплінарна інтеграція цих професійно значущих дисциплін зможе об'єднати теоретичні, лінгвістичні, країнознавчі та фонові знання і на їх основі сформувані лінгвосоціокультурні вміння для досягнення загальної мети. Більше того, майбутні вчителі побачать зв'язки між різними галузями знань з'ясувать, як їх можна застосовувати в реальному житті й у навчанні мови і культури у своїх потенційних учнів у ЗЗСО. Практика свідчить, що інтегроване навчання не лише надає студентам комплексні знання із сукупності тем, що вивчаються інтегрованими дисциплінами, а й таким чином формує особистісний світогляд, допомагає визначити причини походження таких знань, формує вміння прогнозувати наслідки. Таке збалансоване поєднання змісту та методів інтегрованих дисциплін сприятиме сформованості у студентів цілісного світосприйняття, що є невід'ємною частиною їхньої філологічної професійної підготовки в умовному ЗВО як мовної особистості. Розглянемо питання міждисциплінарної інтеграції в руслі нашого дослідження детальніше.

1.4.1. Доцільність міждисциплінарної інтеграції у навчанні мови і культури

В сучасній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі неодноразово зверталися до ідеї міжпредметної інтеграції. Чимало вчених, таких як Коноплянко Л., Наджафова С., Сажко Л., Горбань О., Письменна І., Щербицька С., Койл Д., Хелмейн І., Пардеде П. та інші, розглядали різні її аспекти. Було визначено різні підходи до міжпредметної інтеграції (Вознюк О., Горбань О., Письменна І., Щербицька С.), можливості застосування принципів інтеграції у навчанні іноземної мови (Коктовець А.), виокремлено різні типи інтеграції (Хелмейн І., Пардеде П.), характеристики шляхів опанування знань при інтегрованому навчанні (Бориско Н.) та інші.

За безумовної важливості цих досліджень проблема міждисциплінарної інтеграції професійно значущих дисциплін з метою одночасного навчання мови і культури майбутніх учителів іноземної мови в мовному ЗВО потребує подальшого дослідження.

Інтеграція (від латинського *integratio* - об'єднання, відновлення) розглядається як процес синтезу двох або більше компонентів між собою, які, доповнюючи один одного, забезпечують злагоджену роботу одного єдиного цілого. На думку О.Вознюка, основною метою сучасної інтегративної освіти з точки зору нейрофізіології та психології є досягнення півкульового синтезу (синтезу типів мислення лівої та правої півкулі мозку), який стимулює творче мислення людини, що, у

свою чергу, сприяє гармонійному цілісному розвитку особистості⁴⁸.

У науковій літературі існують різні визначення інтегрованого навчання як: «сукупність кількох освітніх парадигм, які передбачають можливість кожного учня навчатися відповідно до своїх індивідуальних можливостей»⁴⁹; «комплексне взаємопов'язане об'єднання іноземної мови з одночасним формуванням професійно значущих знань та вмінь залежно від майбутнього фаху⁵⁰; «опора, фундамент для повноцінного сприйняття та розуміння нових знань, формування навичок і розвитку вмінь, що дають змогу узагальнювати та систематизувати наявний мовний та мовленнєвий досвід, забезпечуючи повноту знань»⁵¹. Методика Девіда Марша CLIL (Content and Language Integrated Learning) розглядається автором як «методологічний підхід, який має дуальну мету, що передбачає одночасне вивчення контенту немовної навчальної дисципліни та іноземної мови»⁵².

⁴⁸ Вознюк О. В. (2011) Холістичний підхід до аналізу обдарованості: визначення, діагностика, формування. / Олександр Васильович Вознюк. // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості Матеріали круглого столу, 26 жовтня 2011 р., м. Київ. С. 65–78.

⁴⁹ Чередніченко, Г. А., & Шапран, Л. Ю. (2017). Міжпредметна координація в системі професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 53, 46–52.

⁵⁰ Сажко Л.А. (2011) Інтегративна основа навчання іноземних мов / Л.А. Сажко // Вісник київського лінгвістичного університету. Сер. «Педагогіка і психологія». Вип. 19. – Київ: КНЛУ, С. 18–25.

⁵¹ Беляева, А. С., & Суходольская, И. В. (1997). *Использование внутрипредметных и межпредметных связей для специальных целей при изучении иностранного языка: Стратегии та методики навчання мовам для спеціальних цілей*. Київ. С.28.

⁵² Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Вчені та методисти притримуються єдиної точки зору, що міждисциплінарна інтеграція є ефективним (у вивченні іноземної мови в ЗВО) засобом систематизації знань, інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності та індивідуальних здібностей студентів. В українському педагогічному словнику міжпредметні зв'язки розглядаються як дидактичний принцип, який відображає комплексний підхід до виховання та навчання, виокремлює головні елементи змісту освіти та взаємозв'язки між навчальними предметами⁵³. Таким чином, міждисциплінарну інтеграцію професійно значущих дисциплін можемо вважати не лише збалансованим поєднанням змістів та методів цих дисциплін, а й об'єднанням лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмій майбутніх учителів іноземної мови для цілісного сприйняття маніфестації культури в іноземній мові та формування особливого світогляду.

Інтеграція концепцій або теорій кількох філологічних дисциплін з метою пояснення появи та функціонування культурних явищ в іноземній мові часто потребує виходу за межі цих дисциплін та спонукає вчителів-філологів до самостійного пошуку недостатньої інформації, що є вагомим мотивувальним фактором інтеграції.

З метою грамотного підбору професійно-значущих дисциплін для інтеграції, ми опиралися на наступні *методичні принципи інтеграції, серед яких є:*

- опора на знання з багатьох предметів;
- взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін;

⁵³ Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. С.210.

- зближення однорідних дисциплін;
- розвиток загальних рис для ряду предметів⁵⁴.

Застосування цих принципів допомогло нам подолати *недоліки предметної системи* і спрямуватися на поглиблення взаємозв'язків між предметами, беручи до уваги *переваги інтегрованого навчання*:

- більш чітке розуміння кожного предмету в різних контекстах;
- поглиблене розуміння будь-якої теми завдяки її дослідженню через різноманітну проблематику оточуючого середовища;
- краще усвідомлення комплексного підходу, а саме які предмети, навички, ідеї та різні точки зору, пов'язані з реальним світом;
- удосконалення вміння системного мислення.

Таким чином, для навчання мови і культури ми інтегрували такі навчальні компоненти, як «Країнознавство», англомовні дисципліни «Лінгвокраїнознавство», «Методика навчання іноземної мови» та «Практичний курс англійської мови».

Наступним питанням, яке є важливим для розгляду, є виділення можливих *видів та рівнів інтеграції*.

У методичній науковій літературі описані різні види інтеграції. Проте, вчені та методисти вважають, що лінгво-соціокультурна інтеграція є ефективним (у вивченні іноземної

⁵⁴ Письменна І. І. (2019) Імплементация зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі // *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* № 1 (17). — С. 169–174.

мови і культури в ЗВО) засобом систематизації знань, інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей студентів⁵⁵. Таким чином, *міждисциплінарною інтеграцією професійно значущих дисциплін* можемо вважати не лише збалансоване поєднанням змістів та методів цих дисциплін, а й об'єднанням лінгвосоціокультурних знань, навичок та вмінь майбутніх вчителів іноземної мови для цілісного сприйняття маніфестації культури в іноземній мові та формування особистого світогляду.

Інтеграція концепцій або теорій кількох філологічних дисциплін з метою пояснення появи та функціонування культурних явищ в іноземній мові дуже часто потребує об'єднання цих дисциплін та спонукає вчителів-філологів до самостійного пошуку інформації, якої бракує, що є вагомим мотивуючим фактором інтеграції.

Відповідно до підходу інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності виділяють *два види інтеграції*:

- *проста (simple)* - на основі рецептивних мовленнєвих вмінь розвиваються продуктивні вміння;
- *складна (complex)*, яка передбачає такі форми діяльності, за допомогою яких одночасно розвиваються декілька або навіть усі види мовленнєвої діяльності⁵⁶.

⁵⁵ Письменна І. І. (2019) Імплементація зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі // *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* № 1 (17). — С. 169–174.

⁵⁶ Tyler, B., Britton, T., Iveland, A., Nguyen, K., Hipps, J., & Schneider, S. (2017). *The synergy of science and English language arts: Means and mutual benefits of integration* (Evaluation Report No. 2, 51 pp.). WestEd.

Беручи за основу **часові критерії**, виділяють два рівні:

- *горизонтальний* - міжпредметні зв'язки здійснюються тоді, коли інтегровані предмети вивчаються одночасно;
- *вертикальний зв'язок*, коли міжпредметні зв'язки здійснюються, якщо інтегровані предмети вивчаються в один часовий проміжок⁵⁷.

Зважаючи на **цілі та зміст** виділяють три рівні:

- *міжпредметних зв'язків*, що означають існування певного рівня відносин між явищами, що вивчаються, спільності цілей навчання;
- *дидактичного синтезу*, сутність якого полягає в об'єднанні форм навчальних занять;
- *цілісності*, для якого необхідною є повна змістовна та процесуальна єдність, що означає збіг як цілей, так і змісту, принципів, методів та засобів навчання⁵⁸.

Нам також здається цікавою класифікація І. Хеллмана, який виокремлює три рівні інтеграції, і які співпадають з нашим баченням навчання мови і культури в мовному ВНЗ, а саме:

- *Мультидисциплінарний рівень інтеграції* - це тематично орієнтований процес об'єднання двох чи

⁵⁷ Прошкін В.В. (2013) Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема / В.В. Прошкін // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – № 37. – С. 374–379.

⁵⁸ Конопленко, Л. О. (2013). Міжпредметна інтеграція у вищому навчальному закладі. У О. В. Ткачик (ред.), *Взаємодія одиниць мови та мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий і методичний аспекти*. Київ: НТУУ «КПІ». С.153-155.

більше дисциплін, відповідно до якого спільна тема вивчається скрізь призму декількох дисциплін.

- *Інтердисциплінарний рівень інтеграції* - це процес інтеграції учнями знань, методів, концепцій або теорій кількох дисциплін з метою пояснення явища або вирішення навчальної проблеми, яка потребує виходу за межі окремих дисциплін.
- *Трансдисциплінарний рівень інтеграції* – це інтеграція декількох дисциплін з метою отримання нових знань, які пройшли процес трансформації в контексті реальних життєвих ситуацій та проблем, де набуті знання однієї науки сприяють розвитку іншої⁵⁹.

В рамках нашого дослідження у навчанні мови і культури майбутніх вчителів іноземної мови вищезгадані рівні інтеграції успішно використовувалися нами залежно від цілей навчання на певному етапі формування їх лінгвосоціокультурної компетентності.

З метою координації вивчення різних аспектів однієї теми та для уникнення повтору одного і того ж матеріалу ми інтегрували дисципліни на **мультидисциплінарному рівні**. Наприклад, такі маніфестації англomовної культури в англійській мові, як безеквівалентна лексика, фонова лексика, ідіоми розглядаються на заняттях з курсу «Лінгвокраїнознавства», «Методики навчання англійської мови» (Модуль 5 «Developing Intercultural Competence» та

⁵⁹ Helmane, I., & Briška, I. (2017). *What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school?* *Signum Temporis*, 9(1), 7–15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>

«Практичного курсу англійської мови» по програмних темах. Інтеграція цих дисциплін на мультидисциплінарному рівні дала нам змогу скоординувати вивчення різних аспектів лексики з іноземної мови з позиції цих дисциплін, щоб майбутні вчителі-філологи мали повну картину маніфестації культури в лексичних одиницях, порівнюючи їх з можливими аналогами в рідній мові, тим самим розширюючи власний лінгвістичний кругозір.

Але в контексті реальних життєвих ситуацій та проблем будь-якої країни спостерігаються появи нових культурних явищ або зміни в уже існуючих явищах, що з'являються в мові та культурі, використовуються носіями мови і потребують отримання нових знань. Така трансформація по-різному відображається в різних курсах, та часто знання однієї науки сприяють розвитку іншої та створюють поле для дослідження майбутніх вчителів. Наприклад, вербальні і невербальні моделі комунікативної поведінки, які розглядаються в межах соціальної компетентності як складової комунікативної лінгво-соціокультурної компетентності в курсі «Країнознавство», а також Модулі 5 «Методики навчання іноземних мов», і, більш всього, на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» зазнають змін і нових відтінків в різних реальних комунікативних ситуаціях. Тому їх узгодження, інтеграція та активізація на **трансдисциплінарному рівні** інтеграції сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, максимально наближеної до реальної, що притаманна носієві мови. Цей трансдисциплінарний рівень інтеграції також довів свою ефективність у формуванні лінгво-соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у відібраних професійно значущих дисциплін у

мовному ЗВО, а саме: «Практичний курс англійської мови», «Країнознавство», «Лінгвокраїнознавство», «Методика навчання іноземної мови».

Проте розгляд питання про міждисциплінарну інтеграцію у мовному ЗВО буде неповним без висвітлення її результатів у мовній освіті – добре сформованої мовної особистості. Розглянемо це питання з точки зору навчання мови і культури.

1.4.2. Особливості формування вторинної мовної особистості вчителя іноземної мови

У широкому смислі слова вчитель англійської іноземної мови як **мовна особистість** – це не просто носій мови, а багатогранний фахівець, який має глибокі мовні знання, високий рівень культури та широкий загальний лінгвістичний кругозір, володіє інноваційними технологіями навчання, здатен до постійного самовдосконалення впродовж життя, володіє необхідними психолого-педагогічними якостями та прагне формувати у учнів цілісну творчу особистість, здатну до іншомовної комунікації і пізнання світу⁶⁰.

Крім того, вчитель іноземної мови нового покоління – це культурно-мовна особистість. Виступаючи інтерпретатором національної культури, він/вона також є співтворцем процесу залучення своїх потенційних учнів у культуру, що є невід’ємною складовою будь-якого соціокультурного

⁶⁰ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011) Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [нав.метод.посібник для студ.мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня «магістр»]. Київ: Ленвіт. С.36.

становлення і розвитку. Вчитель іноземної мови має бути здатним не тільки сам брати участь у діалозі культур, а й бути зірцем мови, генератором інноваційних культурних процесів, реципієнтом і ретранслятором іншомовних культурних імпульсів та явищ. Отже, вчитель іноземної мови як мовна особистість – це дослідник, творча культурна, варіативно мисляча особистість з розвиненим чуттям нового і прагненням до пізнання⁶¹.

Саме такого випускника мовного ЗВО очікує сучасна школа: людину культури, яка сповідує принципи полікультурності та «уміє» захопити кожного учня емоційним іншомовним словом, через нього формуючи особистість із розвиненими вміннями приймати іншу культуру⁶².

В галузі освіти у мовному ЗВО стратегічною ціллю державної політики в Україні є формування **вторинної мовної особистості**, яка визначається як «багатосаровий і багатоконпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до реалізації мовленнєвих дій різного ступеня складності, які класифікуються з одного боку за видами мовленнєвої діяльності, а з іншого – за рівнями мови»⁶³; «сукупність здібностей, готовності людини до «виробництва» мовленнєвих дій в умовах автентичного спілкування з

⁶¹ Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

⁶² Скоробагата, О. (2016). Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць* (Вип. 18). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. С.322.

⁶³ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011) *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [нав.метод.посібник для студ.мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня «магістр»]*. Київ: Ленвіт. С.57.

представниками інших культур⁶⁴; «нову і важливу якість мовної особистості, яка характеризує соціально активний прошарок сучасного суспільства⁶⁵.

Саме поняття вторинної мовної особистості як показника здатності особистості до повноцінної участі у міжкультурному рівні з'явилося під час розробки теорії розуміння іншомовного мовлення.

Ми підтримуємо позицію тих дослідників (О. Вознюк, О.Скоробагата), які вважають, що міжкультурна комунікація забезпечується завдяки розвитку рис вторинної мовної особистості⁶⁶. Не секрет, що самореалізація майбутнього вчителя-словесника відбувається за допомогою іноземної мови, іншомовної діяльності, його/її спроможності забезпечити виховання вторинної мовної особистості школярів через іншомовну комунікацію.

Дослідники проблеми міжкультурної комунікації зазначають, що взаєморозуміння партнерів по спілкуванню залежить від ступеня співпадіння їхніх картин світу⁶⁷. Також під час інтеграції професійно значущих курсів доцільним стає

⁶⁴ Integrated Skills Approach. (2020). *Integrated Skills Approach*. Міжнародний освітньо-методичний центр «Dinternal Education». Р.31.

⁶⁵ Скоробагата, О. (2016). Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць* (Вип. 18). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. С.322.

⁶⁶ Вознюк О. В. (2011) Холістичний підхід до аналізу обдарованості: визначення, діагностика, формування. / Олександр Васильович Вознюк. // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості. Матеріали круглого столу, 26 жовтня 2011 р., м. Київ. С. 65–78.

⁶⁷ Hinner, M. B. (1998). *The importance of intercultural communication in a globalized world*. In *Proceedings of the 1998 Conference on Intercultural Communication* (pp. 7-15). University of Kassel.

розвиток нової якості мовної особистості майбутнього вчителя іноземної мови, а саме - *вторинної мовної особистості*, яка опанувала мовний матеріал, що утворює мовну та концептуальну картину світу, систему культурних цінностей та комунікативних потреб типового представника країни, мова якої вивчається. Майбутній вчитель-філолог повинен навчитися адекватно сприймати мовно-мовленнєвий фонд мови, яка вивчається, свідомо сприймати його та бути здатним пояснювати потенційним учням у ЗЗСО. Отже, слід за О. Скоробагатою, ми вважаємо, що формування вторинної мовної особистості можна вважати досягнутим, якщо у когнітивній свідомості студентів будуть накопичені образи, аналогічні тим, якими володіють носії мови⁶⁸. У зв'язку з цим міждисциплінарна інтеграція професійно значущих дисциплін дозволяє занурення у масову свідомість носіїв мови в «дух» мови та культури, до рівня «національно-культурних констант», сприяє розвитку аналітичного усвідомлення унікальної специфічності іншої культури.

На основі зазначеного вище автори зробили спробу вивести рівні формування вторинної мовної особистості у мовному ЗВО та їх компоненти, які представлені схематично (див. рис.1.4).

⁶⁸ Скоробагата, О. (2016). Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць* (Вип. 18). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. С.322.



Рис. 1.4. Рівні формування вторинної мовної особистості вчителя іноземної мови у мовному ЗВО та їх компоненти

В умовах міждисциплінарної інтеграції професійно значущих дисциплін на **навчальному рівні** формування вторинної мовної особистості майбутній вчитель іноземної мови демонструє власний багаж отриманих мовних знань (*мовний компонент*), мовленнєвий досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності (*мовленнєвий компонент*) та здатність діяти в реальному іншомовному комунікативному спілкуванні (*комунікативний компонент*).

Другий - **пізнавальний рівень** - є найвагомішим і найдовготривалішим, оскільки саме на ньому формується вторинна мовна особистість майбутнього вчителя у двох

площинах: *вчитель-словесник*, який навчається сприймати маніфестації культури іноземної мови, мовно-мовленнєвий фонд мови, що притаманний носіям мови, та використовувати в іншомовному спілкуванні, та *вчитель мови і культури*, який володіє сучасними методами і технологіями навчання іноземної мови, достатніми психолого-педагогічними якостями та здатністю донести до потенційних учнів особливості іншомовної культури, важливість толерантності та поваги до культури народу мови, яку вони вивчають, та в кінцевому рахунку сформуванню вторинну мовну особистість учнів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя у вищезгаданих площинах здійснюється на заняттях інтегрованих дисциплін на основі лінгвосоціокультурної компетентності, під якою, вслід за професором С. Ніколаєвою, ми розуміємо «здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування, і яка складається з трьох взаємопов'язаних субкомпетентностей: соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної, кожна з яких характеризується своїми специфічними здатностями, навичками, уміннями і здібностями»⁶⁹. Розглянемо їх детальніше та представимо у вигляді таблиці.

⁶⁹ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. С.425.

Складові лінгвосоціокультурної компетентності

Мета складової лінгвокраєзнавчої компетентності	Лінгвістичні знання та країнознавчі знання
<p>Соціолінгвістична компетентність</p> <p><i>Мета:</i> здатність особистості вибирати, використовувати та розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування⁷⁰.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Фонова та безеквівалентна лексика,</i> • <i>сталі фрази,</i> • <i>ідіоми і фразеологізми,</i> • <i>техніко-комунікативні кліше,</i> • <i>прислів'я і приказки,</i> • <i>крилаті слова і вирази,</i> • <i>афоризми,</i> • <i>лінгвістичні маркери соціальних стосунків.</i>
<p>Соціокультурна компетентність</p> <p><i>Мета:</i> здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань⁷¹.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>історичні події, факти,</i> • <i>історичні діячі (імена),</i> • <i>наукові та культурні надбання (мистецтво, музика в сталих фразах, ідіомах,</i> • <i>суспільне життя (комунікативні кліше),</i>

⁷⁰ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. С.425.

⁷¹ Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. С.429.

	<ul style="list-style-type: none"> • видатні вчені, митці і їх відкриття, • національний стиль життя, • духовні цінності, • свята, звичаї, традиції,
<p>Соціальна компетентність</p> <p>Мета: здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях, орієнтуватися в цих ситуаціях, керувати ними, вирішуючи можливі непорозуміння⁷².</p>	<p><u>Вербальні моделі комунікативної поведінки:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • розмовні фрази, • кліше, • емоційно забарвлена лексика, • фонетичні, лексичні, граматичні засоби комунікативного спілкування в різних ситуаціях. <p><u>Невербальні засоби моделі комунікації:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • жести, • вирази обличчя, • мова простору (відстань під час різних видів спілкування), • дотики, • полудотики, • потискання рук.

⁷² Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013) Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. С.430.

Міждисциплінарна інтеграція, як і любий інший вид інтегрованого навчання, базується як на імпліцитному, так і на експліцитному оволодінні мовними та культурними феноменами, яким притаманні відповідні **види знань**:

- *Експліцитні мовні знання* – це знання, які студенти отримують усвідомлено шляхом пошуку необхідних мовних феноменів, вирішенням проблем тощо.
- *Імпліцитні мовні знання* – це знання, що здобуваються студентами природно і неусвідомлено на основі певних параметрів, у нашому випадку, на основі прецедентних феноменів культури.

Мапа міждисциплінарної координації лінгвістичних, країнознавчих та фонових знань інтегрованих професійно-значущих дисциплін буде представлена в другому розділі монографії (підрозділ 2.3).

Основи базових знань методичних та психолого-педагогічних компонентів формуються на інтерактивних майстернях курсу «Методика навчання іноземних мов» (починаючи з третього семестру і до восьмого семестру), в курсі «Педагогіка» (перший семестр) та «Психологія» (перший та другий семестри). Проте, під час міждисциплінарної інтеграції освоєння різних типів знань студентами пропонується як традиційними, так і ІКТ-технологіями та засобами навчання, що будуть представлені в навчальному посібнику, який буде адресований майбутнім вчителям іноземної мови.

На **продуктивному рівні** формування вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземної мови здійснюється на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» і інтерактивних майстерень «Лінгво-методичної практики», коли студенти впевнені у власній самостійній діяльності як мовної,

так і культурної особистості, демонструючи здатність та готовність до формування вторинної мовної особистості в реальних умовах під час виробничої практики у ЗЗСО.

По завершенні самостійної виробничої практики ми запропонували здобувачам першого рівня вищої освіти самосертифікаційну анкету з метою оцінити ефективність міждисциплінарної інтеграції у навчанні мови і культури в порівнянні з традиційною методикою навчання окремих дисциплін. 97% опитаних висловились на користь міждисциплінарної інтеграції.

Беручи все вищеописане до уваги, можна стверджувати, що реалізація інтегрованого підходу створює умови для підвищення інтересу до оволодіння іноземною мовою і культурою, всебічного розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів іноземної мови, становлення духовної культури особистості та громадянина України.

1.5. Когнітивно-комунікативний підхід як засіб осмисленого оволодіння теоретичними лінгвосоціокультурними знаннями

Як було зазначено раніше, у сучасному полікультурному світі знання іноземної мови є важливою складовою успішної інтеграції особистості у глобальний простір. Більш того, приєднання України до Болонського процесу зумовило зміни у навчальному процесі у ЗВО України, які наблизять нашу країну до стандартів вищих навчальних закладів Європи, нададуть викладачам та студентам ЗВО можливості здійснювати візити за обміном з метою порівняння різних систем навчання ІМ та

спільної розробки нових методів, набуття досвіду один в одного, оволодіння новими технологіями тощо.

Все це потребує як від викладачів, так і від майбутніх вчителів ІМ широких знань, необхідних та достатніх навичок і вмінь, щоб ефективно здійснювати іншомовне комунікативне спілкування з представниками інших культур, дотримуючись норм, звичаїв та цінностей, що притаманні їх культурам. У цьому контексті культурна спадщина різних культур стає основою пізнавальної та навчальної діяльності студентів. Під час професійної підготовки майбутніх вчителів ІМ у мовному ЗВО необхідно навчити їх свідомо вивчати іноземну мову у послідовності від самостійного знаходження лінгвосоціокультурних знань, які відображаються в ІМ, до мовленнєвих комунікативних умінь на основі засвоєних знань.

На жаль, традиційний підхід, коли знання професійно значущих дисциплін, пов'язаних з навчанням мови і культури, передаються викладачами, а студенти є пасивними реципієнтами, не надає їм можливості активізувати набуті знання ІМ, користуватися ними для передачі власних комунікативних намірів в реальних життєвих ситуаціях. Необхідний такий підхід, який би не передавав студентам готові лінгвістичні знання викладачів, а навпаки, допомагав би цим знанням народитися у їх самостійному пошуку і розвиватися надалі, постійно поповнюватись і правильно використовувати під час іншомовного спілкування.

З цього приводу вчені зазначають появу "авторитетного напрямку" "провідної парадигми", "інноваційної методики", яка показала свою ефективність тому, що дозволяє тим хто навчається проявити свою сутність "дослідника" культури, медіатора культури та комунікативного партнера під час

іншомовної комунікації. Це **когнітивно-комунікативний підхід**, який розробляється у контексті навчання як рідної мови (О. Вовк, Н. Годованець, М. Тащенко, Н. Венжилович, М. Титилюк та інші), так і іноземної мови (О. Зуброва, С. Романчук, С. Потапенко, В. Лаврухіна, Л. Матвієнко, Ю. Жигалкіна та інші).

Філософським підґрунтям когнітивно-комунікативних досліджень служить положення когнітивної науки "світ не відображається, а інтерпретується, <...> людина не просто сприймає світ, а конструює його". "Сума знань та уявлень про світ упорядкована у свідомості людини та об'єднана в інтегральну систему, що формує картину світу, організовує, перш за все, концептуальну систему, субстратами якої є концепти, образи, поняття. Цінність картини світу є впорядкованою множиною оцінних суджень, які відображають ціннісні орієнтири соціуму. В цій ціннісній картині світу найбільш яскраво відображаються специфічні риси національного менталітету".⁷³

В широкому сенсі дослідники визначають когнітивно-комунікативний підхід як сучасну стратегію, яка об'єднує розвиток **пізнавальних** процесів (когнітивних) з формуванням **комунікативних вмінь** для реального спілкування, залучаючи до розуміння та засвоєння культури народу.

У науковій літературі когнітивно-комунікативний підхід розглядається як:

- такий, що акцентує роль студента як активного учасника освітнього процесу, який цілком орієнтується в обсязі навчального матеріалу та

⁷³ Голубова Г. В. Когнітивно-комунікативний метод викладання іноземних мов. 2018. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2345>

свідомо обирає стратегію навчання з урахуванням специфіки матеріалу і етапу навчання;⁷⁴

- "метод навчального процесу, що підпорядкований системі навчально- і професійно-пізнавальних і когнітивних завдань, передбачає вивчення мови в дії, в реальному функціонуванні і ґрунтується на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів у процесі навчання";⁷⁵
- "одну з інноваційних мовних практик, яка наразі цікавить як керівників різних лінгвістичних проєктів, так і професійних викладачів-дослідників іноземної мови";⁷⁶
- "такий, що являє собою свідоме оволодіння мовою у послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь на основі засвоєних знань".⁷⁷

Необхідно не тільки навчати майбутніх вчителів ІМ активізувати вже набуті знання ІМ, вміння та навички користуватися ними, але й самостійно здобувати нові згідно з пізнавальними інтересами і схильностями у руслі обраної професії.

⁷⁴ Зуброва О. А. Когнітивно-комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Педагогічні науки. № 104. 2023. С. 7-9.

⁷⁵ Голубова Г. В. Когнітивно-комунікативний метод викладання іноземних мов. 2018. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2345>

⁷⁶ Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов. International Scientific Journal of Education and Linguistics. Vol. 2, No. 6, 2023. С. 34-47.

⁷⁷ O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 340 p.

У цьому контексті такою "інноваційною методикою", яка в наш час стає ефективною у викладанні багатьох предметів шкільного циклу, допомагаючи їм проявити їх навчально-виховну сутність, у тому числі й ІМ є когнітивно-комунікативний підхід, який поєднує в собі когнітивні та комунікативні принципи, враховуючи розумові процеси і комунікативну функцію мови та сприяючи розвитку адекватного уявлення майбутніх вчителів про мову країни, що вивчається, і культури її народу та розглядається нами як доцільний і ефективний у навчанні мови і культури студентів мовного ЗВО.

Ряд аспектів когнітивно-комунікативного підходу були предметом дослідження вітчизняних та іноземних науковців різних галузей науки: психологія (Величко П., Голованець Н., Леган В., Вовк О., Дерев'янка С., Андерсон Р.); лінгвокогнітологія (Войцехівська Н., Коломієць О., Кушнір А., Бориско Н., Боцевич Р., Еванс В.); педагогіка (Романчук С.); методика навчання ІМ (Ніколаєва С., Канюк О., Свінціцька Д., Курчишина В., Пентилюк М., Джонсон Дж., Революкрі М.).

Ретельне вивчення багатьох робіт показало, що в своїх наукових працях дослідники в цілому зосередились на когнітивній складовій методу, що безумовно робить комунікативну методику навчання ІМ більш динамічною і надає їй поштовх для пошуку інноваційних технологій навчання ІМ.

Разом з цим, розглядаючи когнітивний аспект оволодіння мовою, слід підкреслити, що опановуючи іноземну мову, студенти одночасно опановують властивий відповідному народу образ світу через призму національної культури, одним із важливих компонентів яких є мова.

У контексті сказаного слід відмітити, що з'явилися нові молоді науки, такі як: когнітивна лінгвістика, культурна лінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвокогнітологія, які спрямовані на вивчення тріади: "людина (свідомість) – мова – культура", встановлення взаємозв'язку між мовою та культурою. Ми погоджуємось з професором Мізіним К., що в цьому зв'язку культурної лінгвістики культура вважається первинною щодо мови, тому що вона сигналізує про наявність культурної специфіки у мовних одиницях, що створює методологічний зв'язок, який лежить в основі культурно-лінгвістичних досліджень, а саме: культура (сигнал) – мова (ключ) – культура (сховище матеріальних і духовних цінностей).⁷⁸ Сказане ще раз підтверджує важливість і правомірність одночасного навчання мови і культури, де іноземна мова є основним ключем для розкриття специфіки культури певного народу. Крім того, вчені єдині у думці, що вище згадані науки мають міждисциплінарну природу, що зумовлено тим, що знання і процеси пізнання людини надто складні, щоб забезпечити їх глибоке і різнобічне висвітлення у межах однієї галузі,^{79,80} що доказує доцільність навчання мови і культури на основі міждисциплінарної інтеграції професійно значущих дисциплін; тим самим розширяється не тільки лінгвістичний кругозір майбутніх вчителів, але і можливості розвитку їх

⁷⁸ Мізін К. І. Точки дотику культурної лінгвістики і лінгвокультурології: теоретичні підвалини та методологічний інструментарій. In book: Людино- й культурознавчі пріоритети сучасного мовознавства: напрями, тенденції та міждисциплінарна методологія. 2019. С.71-84.

⁷⁹ Венжинович Н. Ф. Фраземіка української літературної мови: когнітивний та лінгвокультурологічний аспекти : дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2018. 503 с.

⁸⁰ Sharifian, F. (2015) Cultural Linguistics and world Englishes. World Englishes, Vol. 34 (4). pp. 513-532. <https://doi.org/10.1111/weng.12156>

пізнавальних мовних здібностей, усвідомлення важливості вивчення маніфестацій культури в мові для успішної іншомовної комунікації. На жаль цей аспект когнітивно-комунікативного методу не отримав достатнього розгляду.

Розглянемо кожен складову даного підходу детальніше з позиції теми монографії – «Навчання мови і культури в умовах міждисциплінарної інтеграції предметно-значущих дисциплін (перший (бакалаврський) рівень освіти)».

1.5.1. Роль когнітивного аспекту когнітивно-комунікативного підходу у пізнанні іншомовної культури

Відомо, що слово "когнітивний" походить від латинського слова "cogno" – знати, а сам когнітивний підхід був розроблений на основі когнітивної психології і пов'язаний із забезпеченням передумов для ефективного навчання, оскільки суголосний тому, як працює наш мозок, як відбувається процес засвоєння необхідного матеріалу, яку роль відіграє майбутній вчитель у процесі навчання.⁸¹ Таким чином з точки зору когнітивного підходу розум людини прагне розуміти яким чином вона розшифровує інформацію про реальну дійсність і організує її з тим, щоб проводити пізнання, вирішувати проблеми, що постають перед нею.

На думку Величко І. дана наука "вивчає те, як люди отримують інформацію про світ, як цю інформацію людина

⁸¹ Лаврухіна В. Л. Когнітивний підхід до навчання іноземної мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції студентів. *Smart technologies – integral assistants of philologists in their professional activities* : scientific and pedagogical internship, Wloclawek, Republic Poland, February 5 – March 17, 2024. – Wloclawek, 2024. P. 55–59. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15186>

собі уявляє, як вона зберігається в пам'яті і перетворюється у знання і як ці знання впливають на нашу увагу і поведінку в цілому. З даної точки зору мова вивчається як інтеріоризована система знань".⁸²

За словами Бацевича Ф. "до найважливіших принципів когнітивізму належить трактування людини як суб'єкта чинного, що активно сприймає і продукує інформацію, керується у своїй мисленнєвій діяльності певними схемами, програмами, планами, стратегіями".⁸³

Вчені психологи стверджують, що індивідууми не просто машини, які всліпу і механічно реагують на внутрішні чинники або на події в зовнішньому світі. З когнітивної точки зору, розум людини є щось більше, ніж інформація, яка надходить ззовні.⁸⁴ Розум людини прагне розуміти яким чином вона розшифровує інформацію про реальну діяльність і аналізує її з тим, щоб проводити пізнання, вирішувати проблеми, що постають перед нею.

Стосовно когнітивної теорії навчання іноземної мови ми спираємось на концепцію мозку, яка представлена К. Честейн «Мозок не лише обробляє думки, але й виховує почуття щодо цієї інформації. Спеціальні зони головного мозку присвячені емоціям: ставлення та почуття впливають на якість засвоєної

⁸² Величко І. Проблеми когнітивної лінгвістики та психології та їх змістовна роль у викладанні іноземних мов в Україні. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2019. № 9 (73). С. 330-333.

⁸³ Бацевич Ф. *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Видавничий центр "Академія", 2004. 344 с.

⁸⁴ Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов. *International Scientific Journal of Education and Linguistics*. Vol. 2, No. 6, 2023. P. 34-47.

інформації та способи інтерпретації»⁸⁵. Сказане підкреслює необхідність посилення когнітивного залучення студентів до оволодіння мовою і культурою.

Крім того, згідно з когнітивною теорією, концепція мозку як одиниці обробки інформації та навчання як активного розумового процесу, під час якого студенти отримують нову інформацію та зберігають її для подальшого використання, призводить до інших концепцій, пов'язаних з процесом навчання – навчання мови і культури зокрема. Сама когнітивна діяльність вважається релевантною для того, щоб студенти розуміли і використовували мову, зважаючи на сформований в них простір знань та пізнавальні алгоритми, яке зумовлено властивостями психіки людини та конкретною ситуацією. Мотивація до іншомовної комунікації забезпечує розширення інформаційного поля, активізує усвідомлене оволодіння навчальною культурною інформацією, що зумовлює зацікавленість майбутніх вчителів у навчанні та покращує якість знань, умінь і навичок.

На думку Андерсона Р. "активність студентів реалізується в тому випадку, коли відбувається заміна суб'єктно-об'єктних відносин на суб'єктно-об'єктну взаємодію, коли студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача, центром освітнього процесу, особистістю, що мислить, яка активно переробляє інформацію".⁸⁶

⁸⁵ Chastain, P.-K. (1990). «La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes» dans ELA n°77, janvier-mars 1990, Didier-Erudition, Paris. 192 c.

⁸⁶ Anderson R. C. Readings in the psychology of cognition [text] / R. C. Anderson, D. P. Ausubel. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. Original from the University of Michigan Digitized. Jun. 13, 2006. 690 p.

Як стверджує Романчук С. «навчання – це така дія конструювання суб'єкта, за допомогою якої студенти привласнюють реальність на двох рівнях: на **індивідуальному рівні**, щоб інтегрувати когнітивні та емоційні дані, та на **соціальному рівні**, щоб прагнути розуміти як інтегруються культури»⁸⁷.

Наш багаторічний досвід роботи у мовному ЗВО свідчить про те, що кожен студент має свій індивідуальний **когнітивний стиль**, під яким разом з Кастелотті ми розуміємо характерний спосіб функціонування, який індивіди виявляють у своїй інтелектуальній та перцептивній діяльності,⁸⁸ тому на індивідуальному рівні сприйняття культурних явищ кожен з них інтегрує власні тільки йому / їй притаманні мовні, фонові та країнознавчі знання, що сприяє виклику певного емоційного ставлення до нього та індивідуального розуміння. На другому соціальному рівні відбувається індивідуальний аналіз та обробка отриманої інформації, прагнення до пошуку аналогічного культурного явища в рідній культурі, спроба їх порівняння, з метою знаходження різниці або схожості. Безумовно всі студенти мають різні рівні володіння мовою, запасом знань та лінгвосоціокультурних вмінь, але практика показує, що інтерактивне обговорення результатів сприйняття культурного явища надає можливість досягти консенсусу в його інтерпретації. У контексті сказаного завдяки принципу інтеграції мовних і мовленнєвих процесів, студенти усвідомлено опрацьовують мовний матеріал через критичне

⁸⁷ Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов. *International Scientific Journal of Education and Linguistics*. Vol. 2, No. 6, 2023. P. 34-47.

⁸⁸ Castellotti, V., De Carlos, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*, CLE International, Paris. 192 p.

мислення, аналіз та синтез інформації, що веде до розуміння логіки мовної системи, знаходити міжмовні паралелі та застосовувати знання у нових комунікативних ситуаціях.⁸⁹

Тобто вивчення будь-якого лінгвістичного або культурного явища спирається на розумові процеси і дії, що лежать в основі розуміння і використання цього явища у мовленні,⁹⁰ а саме сприйняття, мислення, пам'яті, уваги і являє собою свідоме оволодіння іноземної мови і культури.

Ми поділяємо точку зору української лінгводидактики, що розуміє під когнітивною методикою "сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць, як основи пізнання і формування концептуальної та мовної картини світу і певного результативного створення образу світу в уяві кожного".⁹¹ Саме наявність таких мовних і культурних знань дозволяє особистості ефективно і адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, під яким ми розуміємо "спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, способи життя, національні характеристики, ціннісні орієнтири, моделі і норми поведінки тощо, та відбувається (або не відбувається)

⁸⁹ Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов. *International Scientific Journal of Education and Linguistics*. Vol. 2, No. 6, 2023. P. 34-47.

⁹⁰ Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов. *International Scientific Journal of Education and Linguistics*. Vol. 2, No. 6, 2023. P. 34-47.

⁹¹ Пентилюк М. І. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 29, 2014. С. 86-89.

досягнення взаєморозуміння шляхом координування своєї і чужої перспектив".⁹²

Таким чином, учасники іншомовно-комунікативного спілкування мають різні концептуальні картини світу, які увібрали в себе культурні розбіжності та знайшли свій відбиток у мові, що фіксує, віддзеркалює і зберігає інформацію про дійсність і слугує засобом пізнання країни і культури співрозмовників. Сказане ще раз підтверджує важливість і доцільність одночасного вивчення мови і культури на основі когнітивно-комунікативного підходу, у якому мова використовується, щоб самостійно отримувати й розширяти свої знання і досвід у іншомовній комунікації, де комуніканти стають об'єктами і суб'єктами пізнавальної діяльності.

Отже, когнітивний компонент передбачає усвідомлене засвоєння майбутніми вчителями культурно-країнознавчих відомостей та мовного матеріалу, що реалізує освітньо-виховний потенціал навчання мови і культури та сприяє формуванню у майбутніх вчителів ІМ когнітивної компетентності як здатності адаптуватися до змінних умов професійного середовища. У даному процесі ключова роль належить міждисциплінарній інтеграції професійно значущих дисциплін, яка об'єднує знання та методи з різних галузей наук та веде до більш глибокого розкриття всіх аспектів навчання мови і культури.

⁹² Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

1.5.2. Комунікативна складова когнітивно-комунікативного підходу як імплементація засвоєних маніфестацій іншомовної культури в реальних ситуаціях іншомовного спілкування

Наукова розвідка аналізує значний обсяг наукових досліджень вчених, які характеризують комунікацію з двох підходів: когнітивно-комунікативного, який спирається перш за все на розумові процеси (сприйняття, мислення, пам'яті) у пізнанні будь-якого культурного явища, тобто свідоме оволодіння культурою і мовою, та комунікативно-когнітивного, основу якого складає комунікативна взаємодія студентів в умовах максимально наближених до реального спілкування мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Однак обидва вони інтегрують знання про культуру як невід'ємну частину мови, що допомагає не лише спілкуватися ІМ в реальних ситуаціях, а й розуміти контекст, менталітет та культурні особливості й орієнтовані на формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх вчителів ІМ у мовному ЗВО. Розглянемо комунікативний аспект детальніше.

Доведено, що функціональна теорія мови і комунікативна лінгвістика, згідно яких функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності, а когнітивний механізм і структура людської свідомості досліджуються через мовні явища, створили підґрунтя для формування комунікативного підходу у викладанні іноземних мов.

На думку вчених, комунікація - це складний багаторівневий процес, який може виступати в один і той же час і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і

як відношення людей один до одного, і як процес взаємовпливу друг на друга, і як процес взаємного розуміння.⁹³

Саме розвиток комунікативних здібностей людини призводить до формування його комунікативної культури. Професором Ніколаєвою С. окреслено основні закономірності мовленнєвого комунікативного спілкування, а саме:

- діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, який потребує комунікативно вмотивованої, активної поведінки учнів та вчителя;
- предметність процесу комунікації, що означає обмеженість предметів обговорення;
- моделювання ситуації спілкування типових для учнів певної вікової категорії;
- грамотно підібрані засоби навчання.⁹⁴

У процесі розроблення когнітивно-комунікативного підходу, Пустовіт Г. було запропоновано п'ять концептуальних засад, які, на наш погляд, відповідають обом компонентам когнітивно-комунікативного підходу та можуть бути розглянуті в межах комунікативного аспекту, що нас цікавить, який, на жаль, не отримав належного висвітлення у науково-методичній літературі як процес, що надає студентам можливість реалізувати свої комунікативні наміри усвідомленим

⁹³ Бесараб Т. П. Значущість методу комунікації у процесі вивчення іноземної мови. Комунікативна спрямованість вивчення мовних дисциплін у вищих навчальних закладах : матеріали Міжвузівського наук.-практ. семінару / Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого» / Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого», 2015. 160 с.

⁹⁴ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

використанням отриманих знань про феномени культури у іншомовній комунікації.

Першою засадою є інтегрування навчального матеріалу, який найбільш адекватно відображає ідею формування цілісного уявлення студентів про культуру народу, мову якого вони вивчають. Міждисциплінарна інтеграція професійно значущих дисциплін дозволить майбутнім вчителям іноземної мови оволодіти ґрунтовними знаннями різного типу (лінгвістичних, країнознавчих, соціокультурних, тощо), навчитися інтерпретувати, пояснювати їх маніфестації в іноземній мові, яку вони вивчають, та усвідомлено використовувати в іншомовній комунікації в реальних або змодельованих ситуаціях. Практика показує, що в такому випадку комунікативний процес наближений до реальних умов, що значно знижує можливість припущання культурних помилок, які трапляються під час неправильного вживання культурних явищ (ідіом, фонові лексика, фразеологізмів, фразових дієслів тощо) у мовленнєвому спілкуванні, що веде до непорозуміння партнерів по спілкуванню. Таку саму мету мають наступні концептуальні засади – два і три.

2) **Диференціація** структурування навчального матеріалу, що дозволяє студентам більш поглибленого вивчення певних тем та явищ культури. Наш досвід свідчить про те, що саме запропонована нами міждисциплінарна інтеграція професійно значущих дисциплін надає можливості структуруванню культурних явищ диференційовано з позицій різних дисциплін. Наприклад, на заняттях з практичного курсу англійської мови студенти оволодівають ідіомами, моделями вербальної і невербальної комунікативної поведінки,

прислів'ями, фразовими дієсловами тощо у рамках навчальних тем, в той час коли лінгвокраїнознавство або методика навчання іноземних мов (в модулі "Developing Intercultural Competence") розглядає вище згадані та інші прецендетні феномени культури в міжкультурних контекстах, надаючи майбутнім вчителям ІМ можливість знайти їх походження, прокоментувати їх можливі контексти та значення і запропонувати шляхи їх опрацювання з учнями на уроках англійської мови.

3) **Міжпредметний підхід**, що дозволяє об'єднати навчальні предмети, які пов'язані з навчанням іншомовної культури в уніфіковану систему, завдяки чому долається розрив між оволодінням мовою і культурою, та з'являється можливість розглядати його як одне ціле.

4) **Індивідуалізація**, яка потребує обліку індивідуальних інтересів студентів, їх схильностей та здібностей, а також стилів навчання.

Оскільки ми маємо справу з майбутніми вчителями-філологами, то можна стверджувати, що всі вони мають дві, з восьми запропонованих Говардом Гарднером множинних здібностей – лінгвістичну (linguistic smart) та міжособистісну (interpersonal). Їх лінгвістична філологічна зацікавленість в оволодінні ІМ як вторинних мовних особистостей надає нам впевненість в тому, що пізнання культурних явищ не буде викликати в них труднощів, а навпаки буде вагомим мотиваційним фактором до самостійної роботи з автентичними матеріалами. Наявність в них міжособистісних здібностей свідчить про те, що вони здатні працювати в усіх форматах інтерактивного спілкування та можуть навчити своїх учнів як брати участь у діалозі культур.

Остання, п'ята засада - діяльнісний підхід - співвідноситься з аналогічною закономірністю комунікативного спілкування, виокремленою професором Ніколаєвою С., та реалізацією у використанні здобутих майбутніми вчителями лінгвосоціокультурних знань у різних ситуаціях іншомовного спілкування з дотриманням норм і цінностей, які притаманні носіям мови.⁹⁵

Окрім вище згаданих концептуальних засад, Вовк О. окреслено основні принципи комунікативно-когнітивного підходу, а саме:

- 1) навчання ІМ у процесі когнітивно-комунікативної діяльності;
- 2) стимулювання мовленнєво-розумової активності суб'єктів пізнання;
- 3) створення автентичних умов їх нової соціалізації;
- 4) урахування індивідуальних пізнавальних стилів та навчальних стратегій;
- 5) розвиток і розширення простору знання;
- 6) становлення мовної особистості;
- 7) формування картини світу;
- 8) розвиток множинного інтелекту;
- 9) контекстуальність комунікативно-когнітивної діяльності;
- 10) розвиток критичного мислення;

⁹⁵ Пустовіт Г. Концептуальні засади модернізації змісту сучасної позашкільної освіти і виховання учнів / Г. Пустовіт. Рідна школа. 2010. № 10. С. 19-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_10_5

11) становлення здатності до концептуального структурування інформації.⁹⁶

Деякі з принципів були висвітлено нами в процесі опису концептуальних засад, які, на нашу думку, суголосні з принципами (наприклад, принципи 4, 5, 6, 7, 8), але деякі принципи можуть бути адаптовані для комунікативного компоненту когнітивно-комунікативного підходу у контексті теми нашого дослідження, наприклад:

- принцип стимулювання мовленнєво-розумової активності суб'єктів пізнання потребує розробки інноваційних технологій, які б мотивували майбутніх вчителів ІМ реалізовувати комунікативні функції мови під час роботи з автентичними матеріалами з культурною інформацією, використовуючи іноземну мову як знаряддя для трансформації отриманих соціокультурних та лінгвістичних знань.

У нашому дослідженні розроблені нами пошуково пізнавально-комунікативні технології показали високу ефективність. Пошуковий компонент таких технологій був спрямований на розвиток когнітивних вмінь учнів з опорою на пізнавальну стратегію, що націлювала їх на самостійний пошук, аналіз та усвідомлення певного феномену культури. Він вимагав від майбутніх вчителів виконання пізнавальної дії, яка спрямована на розширення загального і лінгвокраїнознавчого кругозору, на отримання нових вмінь працювати з

⁹⁶ Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів : нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.

автентичною культурною інформацією, удосконалення власних навичок роботи з комп'ютерними технологіями.

Комунікативний компонент технології створював передумови для використання самостійно знайденого матеріалу про культурний феномен у власних створених контекстах з урахуванням індивідуального бачення та розуміння, поєднуючи іншомовну комунікативну практику ціннісно-орієнтованого характеру з інтелектуальною пізнавальною діяльністю (врахування принципів 3, 9).

Запропоновані нами технології мали різні види опор (візуальну, аудитивну) та проводились у різноманітних форматах інтерактивного іншомовного спілкування, наприклад:

- пізнавальна стратегія
The famous English proverb goes: An Englishman's Home is his Castle.
Use your smart phones and do the library and online research to find two different meanings of the proverb and to present their interpretations to your groupmates.
- комунікативна стратегія
In groups discuss:
 1. Which meaning of the proverb is true about Ukrainians (Why?).
 2. If the Ukrainian equivalent of the proverb differs from the English one (Why? Why not?).With your shoulder partner role play the conversation of an Englishman and a Ukrainian using the proverb in the appropriate dialogue of cultures.

Для реалізації останніх 10-11 принципів не менш ефективною була технологія **культурного занурення (cultural immersion)** у двох варіантах. **Перший варіант** змодульований нами у вигляді проблемного кейсу, який був заснований на реальному контексті з метою активізації комунікативної іншомовної діяльності майбутніх вчителів та демонстрації їх культурних знань в умовах професійно-орієнтованого контексту. Наші спостереження довели, що у такому зануренні зближується пізнавальна, комунікативна та професійно-значуща діяльності, яка надає можливість майбутнім вчителям проявити себе в ролі вчителя ІМ, показати власний рівень лінгвосоціокультурної компетентності та здатність пояснювати культурні явища іншомовної культури у змодульованій ситуації.

Case-problem in context: In the 9th grade the learners were given the task for independent reading of the text “The Raven Master”. Unfortunately, many learners did not cope with the task because they lack sociocultural knowledge (for example, they asked: Who is the Raven Master? Why Raven not any other bird? Why do they live in the Tower of London? etc).

Being an English teacher what would you do to solve the problem? Will you explain cultural information yourself? If yes, then what techniques will you use? etc.

Другий варіант містив реальний контекст, тому що ми запросили на заняття англійських студентів, студентів з Канади, які були з волонтерською місією в Україні та Житомирі. Таке «культурне занурення» надало майбутнім вчителям змогу безпосередньо взаємодіяти з представниками різних етнічних груп, об'єднаних спільною іноземною мовою, що сприяло їх глибшому розумінню культурних, етнічних і

соціолінгвістичних особливостей іншомовної комунікації з представниками різних культурних середовищ, а також перевірити власний рівень лінгвосоціокультурних знань та вмінь, що призводять до успішної участі у діалозі культур.

Розглянувши теоретичні основи комунікативно-когнітивного підходу, на основі яких формується іншомовна комунікативна компетентність, розглянемо це питання детальніше.

У програмі з іноземних мов для мовного ЗВО зазначено, що іншомовна комунікативна компетентність складається з мовної, мовленевої, соціокультурної та стратегічної компетентностей. Зі сказаного прослідковується тандем «мова і культура», де мова розглядається як інструмент реалізації спілкування в певній культурі.

Поняття «комунікативна компетентність» було введено в лінгвістичний обсяг ще у 1972 році американським вченим Деллом Хаймсом, який вважав даний вид компетентності багатокомпонентним утворенням, яке поєднує мовні навички зі ставленням, мотивацією та ціннісними орієнтирами⁹⁷. Крім того, Д. Хаймс був впевнений, що іншомовна комунікація вимагає врахування соціокультурних факторів, різноманітності мовних спільнот, варіативності поведінки в різних ситуаціях.

У XXI столітті іншомовна комунікативна компетентність виходить за межі традиційного розуміння знання мови, тому що вона охоплює не тільки мовні знання та навички, а й здатність ефективно використовувати мову в конкретних ситуаціях, адекватно реагувати на культурні та соціальні

⁹⁷ Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds) Sociolinguistic Selected readings. 1972. P. 269-293.

особливості. Тобто іноземна мова стає своєрідним засобом подолання можливих міжмовних і міжкультурних бар'єрів.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі міжкультурна іншомовна компетентність трактується по різному:

- "це спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, способи життя, національні характери, ціннісні орієнтації, моделі і норми поведінки, тощо та відбувається (або не відбувається) досягнення взаєморозуміння шляхом координування своєї і чужої перспектив"⁹⁸;
- те, що дозволяє особі не тільки передавати інформацію, але й встановлювати контакти, розвивати ділові відносини та налагоджувати співпрацю⁹⁹;
- процес розвитку у студентів здатності ефективно взаємодіяти в іншомовному середовищі, використовуючи мовні та культурні знання¹⁰⁰;
- «здатність адекватно взаємодіяти з представниками різних культур»¹⁰¹;

⁹⁸ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

⁹⁹ Черноватий Л. М. Основи теорії педагогічної граматики англійської мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2001. 21 с.

¹⁰⁰ Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ, 1989. 223 с.

- «не лише знання чужої культури, а й готовність долати культурні бар'єри та критично оцінювати власні стереотипи, дозволяє уникати непорозумінь і відбудувати ефективну комунікацію, що передбачає готовність до адаптації та культурної гнучкості»¹⁰².

Аналіз вищезгаданих визначень показує, що успішне оволодіння мовою передбачає формування здатності не лише користуватися різноманітними мовленнєвими одиницями, а й оцінювати мовленнєву компетентність інших учасників спілкування. Наш багаторічний досвід роботи у мовному ЗВО підтвердив, що для успішної іншомовної комунікації важливо вміти адаптуватися до контексту, враховувати соціальні та культурні норми, а також використовувати стратегії подолання труднощів.

Серед основних видів іншомовного спілкування, що виокремлюються науковцями, основним для іншомовного міжкультурного спілкування є міжособистісне спілкування, яке передбачає розуміння думок партнерів для створення спільних контекстів. Таке спілкування здійснюється на основі соціокультурних правил, норм моделей вербальної і невербальної комунікативної поведінки, що регламентують взаємодію і взаємовідношення представників різних іншомовних культур у стандартних ситуаціях спілкування¹⁰³.

¹⁰¹ Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1989. 223 с.

¹⁰² Byram. M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 124 p.

¹⁰³ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б.,

У формуванні іншомовної комунікативної компетентності професор Бориско Н. також робить акцент на двох компонентах: **прагматичному**, який стосується здатності правильно інтерпретувати підтексти, ідіоми та культурно обумовлені висловлювання та **інтеркультурному** аспекті як здатності адекватно взаємодіяти з представниками різних культур¹⁰⁴.

У нашому дослідженні культурно обумовлені явища іншомовної культури ми називаємо «прецедентні феномени культури», що розглядаються в різних галузях філології, представники яких вважають їх значущими для будь-якої особистості в пізнавальному і емоційному відношенні. Однак, з **лінгвокультурологічної** точки зору Богданова І. розглядає їх як суспільне, історичне або культурне явище, текст або особу, що є широко відомими і значущими для певної соціальної спільноти та до яких здійснюється регулярна апеляція в дискусії¹⁰⁵. **З позицій діалогу культур** вчені називають це явище одиницею дискурсу, що регулярно відновлюється в мовленні, відома всім представникам національно лінгвокультурної спільноти¹⁰⁶. **З точки зору лінгводидактики** це когнітивні структури, сформовані в пізнавальні бази носіїв мови на основі їх соціокультурного та національного культурно-історичного

Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

¹⁰⁴ Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1989. 223 с.

¹⁰⁵ Богданова І. В. Сугестивний потенціал прецедентних одиниць в українському медійному дискурсі початку ХХІ ст. : дис. ... канд. філол. наук. Вінниця, 2016. 191 с.

¹⁰⁶ Гостра К. В. Критерії відбору прецедентних феноменів культури для навчання іноземної мови. Іноземна філологія, 2021. Вип. 93. С. 61-66.

досвіду. Вони мають унікальну природу та є об'єктом вивчення (містять важливу національно-культурну інформацію та є засобом навчання як дидактичний матеріал).¹⁰⁷

Крім того, прецедентні феномени культури активно досліджуються у художньому дискурсі (Бистрова Т., Нахімова О.) та в художньому перекладі (Ветрова Д., Ребрій О., Тищенко Г.), в методиці навчання ІМ (Горова І., Гостра К.).

Все це свідчить про їх важливість в оволодінні культури інших народів та доцільність у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх вчителів ІМ під час їх професійної підготовки у мовному ЗВО.

Підсумовуючи проаналізовані визначення можна констатувати, що прецедентні феномени культури – це ключові елементи національної ментальності та історії, які стають "культурними кодами" у вивченні іноземних мов, допомагаючи студентам глибоко розуміти контекст, образність, гумор та менталітет носіїв мови, що розвиває їх когнітивні вміння та формує цілісне розуміння мови як частину культури.

Наприклад, розуміння іронії, сарказму в оповіданнях С. Моєма, О. Генрі, казках О. Уальда потребує не лише знання мови, а й культурного досвіду, що допомагає мовцю адаптувати свою поведінку та мовлення до соціального контексту і ситуації.

У параграфі 1.4.2, розглядаючи особливості формування вторинної мовної особистості майбутнього вчителя ІМ у мовному ЗВО, ми акцентували увагу на тому, що розвиток такої особистості забезпечується оволодінням нею прецедентними феноменами культури як одного з показників її сформованості.

¹⁰⁷ Гостра К. В. Критерії відбору прецедентних феноменів культури для навчання іноземної мови. Іноземна філологія, 2021. Вип. 93. С. 61-66.

Ґрунтуючись на проаналізованих нами основних закономірностях іншомовної комунікації, концептуальних засадах і принципах, для відбору прецедентних феноменів культури, необхідних та достатніх для ефективної іншомовної комунікації, ми керувались основними критеріями, виокремленими Гострою К., а саме:

- 1) інформативність – прецедентний феномен повинен мати пізнавальну і навчальну цінність;
- 2) номінативність – називати історичну особу, літературного героя, позначати історичне явище, факт;
- 3) прагматичність – мати емоційне та оцінне забарвлення;
- 4) вживаність – повинен активно використовуватись носіями мови.¹⁰⁸

Однак, беручи до уваги умови міждисциплінарної інтеграції, ми додали ще деякі критерії, які в науковій літературі вважаються факультативними:

5) відповідність програмним вимогам інтегрованих професійно значущих дисциплін;

6) міждисциплінарне поєднання професійно значущих дисциплін – де розглядаються прецедентні феномени, але уточняється специфіка дисципліни;

7) міжкультурна відомість та функціонування не тільки в культурі, мова якої вивчається, але і в світовій культурі.

Стає зрозумілим, що для успішного іншомовного спілкування окрім мовних знань і навичок необхідно володіти

¹⁰⁸ Гостра К. В. Критерії відбору прецедентних феноменів культури для навчання іноземної мови. Іноземна філологія, 2021. Вип. 93. С. 61-66.

знаннями про різну і чужу культуру, про культурні, соціальні і мовні розбіжності між комунікантами, а головне – уміннями використовувати ці знання у міжкультурному спілкуванні і здатності до рефлексії, емпатії і толерантності. Порушення вищезазначених норм призводить до міжкультурних непорозумінь, бар'єрів або конфліктів. Тобто майбутні вчителі ІМ під час професійної підготовки у мовному ЗВО повинні оволодіти достатньо розвиненою лінгвосоціокультурною компетентністю, щоб бути здатними до успішного навчання мови і культури своїх потенційних учнів у ЗЗСО України.

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ІНТЕГРОВАНИХ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗНАТЬ ЯК ОСНОВА ЗБАЛАНСОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1. Склад теоретичних знань лінгвосоціокультурної компетентності

У контексті підготовки майбутніх учителів англійської мови лінгвосоціокультурна компетентність постає як ключовий компонент професійної готовності до діяльності в умовах глобалізованого, багатокультурного мовного й освітнього середовища. Цей різновид компетентності інтегрує знання про соціальні й культурні норми мовленнєвої поведінки, уміння інтерпретувати культурні явища та відповідно спілкуватися у різних соціокультурних ситуаціях. Водночас, лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК) не обмежується сукупністю фактичних даних про культуру носіїв мови, а включає усвідомлене розуміння того, як соціокультурні чинники впливають на мовленнєві моделі комунікації та взаємодію між її учасниками. У науково-методичній літературі існують багато визначень поняття «лінгвосоціокультурна компетентність». Зокрема, ЛСКК розглядається як «інтегративне утворення, що поєднує мовні, соціальні та культурні знання і забезпечує інтерпретацію мовленнєвої поведінки відповідно до соціокультурного контексту комунікації»¹⁰⁹. Інші науковці під ЛСКК розуміють систему лінгвістичних, країнознавчих і фонових знань про національні

¹⁰⁹ Чень Чунься Лінгвосоціокультурна компетентність у структурі навчально-професійної підготовки викладачів іноземних мов. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/view/12551

традиції, звичаї, специфіку вербальної та невербальної поведінки^{110,111,112}.

Зіставлення позицій різних авторів дозволяє також відзначити ширше тлумачення структури ЛСКК у сучасних дослідженнях. Так, окрім основних складових, дослідники акцентують увагу на додаткових аспектах, таких як міжкультурне розуміння, міжособистісна чутливість, культурна рефлексія і критичне мислення, які часто враховуються у розширених моделях лінгвосоціокультурної підготовки. Такі підходи підкреслюють, що ЛСКК – це не лише сукупність знань, а й динамічна система компетентнісних характеристик, що розвиваються в процесі професійної освіти й практичного досвіду¹¹³.

Таким чином, важливою передумовою формування ЛСКК є наявність системи теоретичних знань, які дозволяють майбутньому вчителю усвідомлювати взаємозв'язок мови, культури та соціальної взаємодії. Виокремлена структура ЛСКК створює концептуальну основу для подальшого розгляду й аналізу тих видів знань, що формують зазначену

¹¹⁰ Бачинська І. А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетентності учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2016. 217 с.

¹¹¹ Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 365–368.

¹¹² Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

¹¹³ Піддубцева О., Семак Л. Аналіз освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх аграріїв. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.20>

компетентність, зокрема: лінгвістичних, країнознавчих, соціокультурних та фоніових, і які виступають фундаментальними складниками професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

З огляду на такі визначення можна стверджувати, що теоретичні підходи до формування ЛСКК майбутніх вчителів ґрунтуються на міждисциплінарних засадах, що поєднують лінгвістичні, соціолінгвістичні та культурологічні знання. Лінгвосоціокультурний компонент визначає здатність майбутнього вчителя не лише використовувати англійську мову на рівні продукції або рецепції, але й інтерпретувати мовні явища крізь призму соціокультурних норм, цінностей, переконань та поведінкових моделей іншої спільноти. У цьому контексті культура не існує окремо від мови, а становить невід'ємну частину комунікативного акту, що вчитель мусить уміти декодувати й репрезентувати у професійній діяльності.

У межах теми, що розглядається, вважаємо за необхідне визначити структурні компоненти ЛСКК майбутніх учителів англійської мови.

На думку С. Ніколаєвої, ЛСКК має комплексну структуру, що включає три взаємопов'язані складові: соціолінгвістичну, соціокультурну та соціальну компетентності. Цей поділ орієнтований на забезпечення глибокого розуміння того, як мовні, соціальні й культурні аспекти переплітаються в живому комунікативному процесі. Саме така інтеграція дозволяє майбутньому вчителю англійської мови не лише володіти мовою як системою, але й «усвідомлювати

соціокультурні детермінанти мовленнєвої поведінки й взаємодії»¹¹⁴.

З точки зору Н. Божко і Н. Кардашової та виокремлюємо наступні структурні складові ЛСКК майбутніх вчителів англійської мови: лінгвістична, соціокультурна, культурознавча та лінгвокраїнознавча, соціальна, лінгвокультурознавча компетентність, соціолінгвістична та країнознавча компетентності^{115,116}. Такий дрібніший розподіл компонентів дозволяє деталізувати знання згідно з ключовою задачею кожного з них. Розглянемо зазначені компетентності детальніше.

Лінгвістична компетентність – здатність студента конструювати граматично правильні форми і робити синтаксичні побудови на основі знань про лексичні, граматичні, фонетичні закони мови, правила стилістичного вибору для побудови (адекватного ситуації) речення й тексту, принципи й правила комунікативної взаємодії, стратегії і тактики ведення розмови, гнучку систему мовленнєвих і

¹¹⁴ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

¹¹⁵ Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8a1b604f-e457-41e9-9282-c2fbc5714728/content>

¹¹⁶ Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 365–368.

комунікативних актів тощо¹¹⁷. Тобто це знання майбутнього вчителя ІМ як знавця мови.

Соціокультурна компетентність передбачає здатність особистості «набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні»¹¹⁸. Тобто це здатність особистості набувати, інтерпретувати та застосовувати знання про культурні цінності, соціальні норми, світоглядні установки та спосіб життя іншої спільноти.

Культурознавча та лінгвокраїнознавча компетентність передбачає оволодіння студентами моделями мовленнєвої й немовленнєвої поведінки, характерними для носіїв мови в типових ситуаціях спілкування. Вона виявляється у сформованості в майбутніх фахівців цілісного уявлення про національно-культурну специфіку країни, що забезпечує здатність співвідносити мовні одиниці з тим самим обсягом культурної інформації, якою володіє носій мови, і таким чином досягати повноцінного іншомовного спілкування. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності ґрунтується не на засвоєнні знань країнознавства як сукупності наукових дисциплін, а на опануванні фонових знань (*background knowledge*), тобто відомостей про країну та її культуру, які є загальновідомими

¹¹⁷ Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

¹¹⁸ Дацків О. П. Комплекс вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 7(75), жовтень. С. 140-144.

для представників відповідної мовної спільноти, на відміну від універсальних або регіонально зумовлених знань.¹¹⁹

Соціальна компетентність, в свою чергу, орієнтована на практичну здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших культур, керувати цими стосунками, вирішувати непорозуміння і конфліктні ситуації, що можуть виникнути в соціальній взаємодії. Такий акцент на інтерактивному вимірі компетентності підкреслює, що знання й уміння стають повноцінними лише у процесі реальної соціальної взаємодії, де вони застосовуються на практиці.¹²⁰

Лінгвокультурознавчу компетентність науковці розуміють як наявність знань і вмінь, пов'язаних з добором, засвоєнням, переробкою, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, досвід міжкультурної комунікації та особистісні якості, необхідні для її успішного здійснення в умовах іншої лінгвокультури.¹²¹

У соціолінгвістичній компетентності акцентується увага на здатності особистості розрізняти й застосовувати мовні засоби залежно від соціального контексту (наприклад, статусу комунікантів, ситуації спілкування, варіативності стилів), що є невід'ємною умовою ефективної комунікації в іншомовному середовищі. Таке розуміння підтверджується сучасними

¹¹⁹ Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

¹²⁰ Дацків О. П. Комплекс вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 7(75), жовтень. С. 140-144.

¹²¹ Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

дослідженнями, де соціолінгвістичний компонент виокремлюється як основа для вибору адекватних мовних стратегій у спілкуванні¹²².

Країнознавча компетентність – це знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання традицій, історії, географії, економіки тощо)¹²³.

Таким чином, основу ЛСКК складають різні типи знань, що дозволяють поєднувати лінгвістичні структури з соціокультурними значеннями та їх практичним використанням. Такі знання включають соціокультурні факти, традиції, світоглядні установки, правила поведінки й взаємодії у різних соціальних ситуаціях, а також знання про вербальні і невербальні норми поведінки носіїв мови. Вони забезпечують можливість майбутнього вчителя англійської мови правильно розуміти і відповідно реагувати на культурний контекст, аналізувати комунікаційні ситуації та формувати у здобувачів освіти цілісне уявлення про культуру інших країн. Розглянемо вищезазначені знання більш докладніше.

Лінгвістичні знання становлять важливий компонент ЛСКК майбутніх учителів англійської мови, оскільки саме вони забезпечують можливість реалізації мовлення як соціально й культурно зумовленого явища. У межах ЛСКК ці знання виходять за рамки формального оволодіння мовною системою та розглядаються як засіб повноцінного відображення

¹²² Кодлюк Л. І. Лінгвосоціокультурна компетентність в усному спілкуванні німецькою мовою старшокласників як методичний феномен: теоретичний аспект. [№ 109 \(2025\): Збірник наукових праць "Педагогічні науки"](#). С. 26-37.

¹²³ Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

соціокультурних норм і цінностей у процесі іншомовної комунікації.

За С. Ю. Ніколаєвою, лінгвістична підготовка у складі комунікативної та лінгвосоціокультурної компетентності передбачає не лише знання мовних одиниць і правил їх поєднання, а й усвідомлення умов їх функціонування у мовленні відповідно до соціального контексту спілкування. Дослідниця підкреслює, що мовні знання набувають комунікативної цінності лише за умови їх соціальної та культурної релевантності, що є особливо важливим у професійній діяльності вчителя іноземної мови¹²⁴.

У структурі ЛСКК лінгвістичні знання охоплюють відомості про фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні засоби англійської мови, а також про особливості їх уживання в різних типах дискурсу. Особливого значення набувають знання соціально маркованої лексики, мовленнєвих кліше, фразеологічних одиниць, ідіом, форм ввічливості та мовленнєвого етикету, які відображають культурно зумовлені норми мовленнєвої поведінки. Саме ці мовні елементи часто стають джерелом міжкультурних непорозумінь у разі їх некоректного використання. Наведемо декілька прикладів:

- лексичні одиниці з культурною конотацією: *gentleman, pub, gap year, privacy*;
- фразеологізми та ідіоми: *to keep a stiff upper lip, an Englishman's home is his castle, to mind one's own business*;

¹²⁴ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

- форми мовленнєвого етикету: *Excuse me, I'm afraid..., Would you mind...?*;
- граматичні структури, пов'язані з нормами ввічливості: уживання модальних дієслів (*could, would, might*) для пом'якшення висловлювання;
- стилістично марковані одиниці: відмінності між формальним (*I would appreciate it if...*) та неформальним мовленням (*Thanks a lot!*).

О. П. Дацків звертає увагу на те, що лінгвістичні знання в межах соціокультурної підготовки повинні розглядатися у функціональному аспекті, тобто як інструмент реалізації комунікативних намірів у конкретних соціальних ситуаціях. Авторка наголошує, що ефективне іншомовне спілкування можливе лише за умови поєднання мовної правильності з соціальною та культурною доцільністю мовленнєвих дій, що безпосередньо пов'язує лінгвістичні знання з іншими складниками ЛСКК¹²⁵.

Важливою складовою лінгвістичних знань є також усвідомлення варіативності англійської мови, зокрема її регіональних, соціальних і стилістичних різновидів. Знання особливостей британського, американського та інших національних варіантів англійської мови, а також відмінностей між формальним і неформальним мовленням, професійним та побутовим дискурсом, сприяє формуванню соціолінгвістичної

¹²⁵ Дацків О. П. Комплекс вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 7(75), жовтень. С. 140-144.

чутливості майбутнього вчителя та дозволяє уникати мовленнєвої стандартизації.

У контексті методики навчання іноземних мов лінгвістичні знання у структурі ЛСКК виконують низку важливих функцій, як-от:

- **інструментальну**, яка спрямована на використання відповідних мовних засобів для реалізації комунікативних намірів;
- **інтерпретаційну**, яка полягає у здатності розуміти прихований соціокультурний зміст мовленнєвих одиниць;
- **регулятивну**, що виявляється у доцільному виборі мовних форм відповідно до ситуації спілкування, соціальних ролей і статусу комунікантів.

Отже, лінгвістичні знання у структурі лінгвосоціокультурної компетентності виступають не лише як система мовних відомостей, а як функціонально зорієнтований компонент, що забезпечує соціально й культурно зумовлене використання мови. Їх інтеграція з країнознавчими, соціокультурними та фоновими знаннями створює підґрунтя для цілісної професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Країнознавчі знання у структурі ЛСКК забезпечують когнітивну основу для розуміння соціально-культурного контексту функціонування мови. У системі професійної підготовки вчителя англійської мови вони виступають не як сукупність ізольованих відомостей про країну, а як структурований компонент, що сприяє формуванню цілісного

уявлення про мовну спільноту та особливості її суспільного життя.

Аналіз вітчизняної методичної літератури показав, що навчання іноземної мови і культури передбачає оволодіння знаннями про «історію, географію, суспільний устрій, традиції, норми поведінки та культурні цінності країни, мова якої вивчається», що створює передумови для адекватної міжкультурної комунікації¹²⁶. Таким чином, володіння країнознавчими знаннями розглядається як необхідна умова осмисленого використання мови в реальних комунікативних ситуаціях.

Подібну позицію поділяють В. Д. Борщовецька та В. Д. Ігнатенко, які наголошують, що країнознавчий компонент навчання іноземних мов має бути спрямований на формування в учнів і студентів уявлень про країну як соціокультурну систему, а не обмежуватися фрагментарними фактами. Автори підкреслюють, що такі знання виконують орієнтаційну функцію у процесі іншомовного спілкування та сприяють формуванню позитивного ставлення до культури іншого народу¹²⁷.

У межах лінгвокраїнознавчого підходу А. В. Вітренко виокремлює країнознавчі знання як складову лінгвокраїнознавчої компетентності та зазначає, що вони

¹²⁶ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

¹²⁷ Борщовецька В.Д., Ігнатенко В.Д. Основи методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / В.Д. Борщовецька, В.Д. Ігнатенко. - Біла Церква: БНАУ, 2018. 122 с. https://btsau.edu.ua/sites/default/files/news/pdf/acreditacia_filologia/navch_metod_zabezpech/osnov_metod_navch_inozem_mov.pdf

охоплюють «відомості про країну, її культуру, історію, традиції, соціальні реалії, що відображені у мовних одиницях і мовленнєвій практиці носіїв мови»¹²⁸. Це положення є важливим для розуміння того, що країнознавчі знання не існують поза мовою, а тісно пов'язані з її лексичним і фразеологічним складом.

Зарубіжні науковці розглядають країнознавчі знання крізь призму міжкультурної комунікативної компетентності. Зокрема, М. Байрам наголошує, що знання про країну та культуру іншомовної спільноти є необхідними для інтерпретації поведінки носіїв мови та уникнення стереотипного мислення. Автор підкреслює, що такі знання мають поєднуватися з умінням критично осмислювати культурні явища та співвідносити їх із власним культурним досвідом¹²⁹.

До прикладів країнознавчих знань можна віднести:

- назви державних і суспільних інституцій: *the British Parliament, the House of Commons, the White House*;
- культурно значущі географічні об'єкти: *the Thames, the Highlands, Silicon Valley*;
- історичні події та дати: *the Industrial Revolution, the Civil Rights Movement*;

¹²⁸ Вітренко, А. В. (2013). Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетентності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 29, 138-143. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_29_26

¹²⁹ Byram, M. (2020). Teaching and assessing intercultural communicative competence. URL : <https://doi.org/10.21832/byram0244>

- традиційні свята та події: *Thanksgiving, Guy Fawkes Night, Hogmanay*;
- система освіти: *public school, comprehensive school, Ivy League universities*.

У процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови країнознавчі знання виконують низку важливих **функцій**:

- **інформативну** – засвоєння базових відомостей про країну, мова якої вивчається;
- **орієнтаційну** – здатність орієнтуватися в соціальних реаліях іншомовної спільноти;
- **інтерпретаційну** – розуміння мовних та поведінкових особливостей носіїв мови;
- **ціннісно-виховну** – формування толерантності та поваги до іншої культури.

Отже, країнознавчі знання є важливим когнітивним компонентом ЛСКК, що забезпечує осмислене поєднання мовних засобів із соціально-культурним контекстом та створює основу для формування інших видів знань, зокрема соціокультурних і фонових.

Соціокультурні знання становлять ключовий компонент лінгвосоціокультурної компетентності, оскільки безпосередньо пов'язані з розумінням норм, цінностей і моделей поведінки носіїв мови. На відміну від країнознавчих знань, які мають переважно інформативний характер, соціокультурні знання орієнтовані на інтерпретацію соціальних взаємодій і культурних явищ у процесі комунікації.

У методиці навчання іноземних мов соціокультурні знання традиційно пов'язуються з оволодінням нормами мовленнєвої поведінки, етикету, культурних сценаріїв та

соціальних ролей. За С. Ю. Ніколаєвою, соціокультурна компетентність передбачає здатність особистості «адекватно діяти у типових ситуаціях міжкультурного спілкування з урахуванням соціальних і культурних норм»¹³⁰. Відповідно, соціокультурні знання виступають основою для формування цієї здатності.

Соціокультурні знання охоплюють відомості про правила ввічливості, прийняті моделі поведінки, соціальні очікування, невербальні засоби комунікації, а також культурно зумовлені способи вираження емоцій і ставлень. Вони дозволяють майбутньому вчителю розуміти прихований зміст мовлення та уникати комунікативних помилок, зумовлених культурними відмінностями. Як приклади соціокультурних знань виокремимо наступні:

- правила мовленнєвої ввічливості та дистанції: уникання прямої критики, часте використання пом'якшувальних конструкцій (*sort of, kind of, perhaps*);
- особливості повсякденного спілкування: *small talk* як обов'язковий елемент комунікації;
- норми поведінки в публічному просторі: *queuing*, повага до особистого простору;
- культурні сценарії: спілкування в кафе або пабі, поведінка під час офіційних зустрічей;
- ставлення до часу та пунктуальності: *being on time* як соціальна норма.

¹³⁰ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

У контексті міжкультурної освіти М. Байрам підкреслює, що соціокультурні знання мають поєднуватися з умінням інтерпретувати та співвідносити культурні явища, а не зводитися до механічного засвоєння норм. Такий підхід сприяє формуванню міжкультурної емпатії й критичного мислення, що є важливим для професійної діяльності вчителя англійської мови¹³¹.

Серед основних функцій соціокультурних знань у структурі ЛСКК можна виокремити наступні:

- регулятивну, яка визначає вибір адекватної мовленнєвої поведінки;
- інтерпретаційну, що забезпечує розуміння соціально зумовлених контекстів;
- адаптивну, що полягає у здатності пристосовуватися до іншомовного соціокультурного середовища;
- комунікативно-стратегічну, спрямовану на досягнення взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні.

Фонові знання є значущим видом знань у структурі ЛСКК, оскільки вони забезпечують пізнавальну базу для розуміння мовленнєвих повідомлень, текстів і дискурсу загалом. У контексті іншомовного навчання фонові знання включають відомості, які не завжди прямо виражені у мовленні, але необхідні для його адекватної інтерпретації.

¹³¹ Byram, M. (2020). Teaching and assessing intercultural communicative competence. URL : <https://doi.org/10.21832/byram0244>

Згідно з визначенням Національної ради вчителів англійської мови США (NCTE), фонові знання визначаються як «сукупність знань і досвіду, які учні приносять до класу зі своїх домівок, громад і попереднього навчання»¹³². Іншими словами, фонові знання стосуються знань і досвіду, які учні набули поза межами уроків іноземної мови. Ці знання можуть стосуватися мови, культури, історії, географії та інших предметів.

За визначенням К. Старк, фонові знання – це кількість інформації або знань, якими володіє особа із певної теми. Фонові знання набуваються через досвід, який людина має в житті, або через обсяг знань, які вони засвоїли під час читання чи слухання. На думку дослідника, розуміння тексту значною мірою залежить від наявності попередніх знань, які дозволяють читачеві або слухачеві встановлювати зв'язки між новою інформацією та вже відомими фактами. У цьому сенсі фонові знання виконують роль когнітивного «містка» між мовною формою та змістом повідомлення¹³³.

У структурі лінгвосоціокультурної компетентності фонові знання охоплюють культурні реалії, історичні події, соціальні символи, стереотипи, упередження, алюзії та прецедентні явища, які часто використовуються у мовленні носіїв мови. До таких знань належать, зокрема, уявлення про культурно значущі поняття й образи (*the American Dream, the Crown, Uncle Sam*), знання історичних подій та процесів (*the*

¹³² Cochran-Smith M., Lytle S. M. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*. 1999. №24. С. 249-305.

¹³³ Starke, K. (2021). The importance of background knowledge in understanding text. Teachhub. URL: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2021/08/the-importance-of-background-knowledge-in-understanding-text/>

Industrial Revolution, the Civil Rights Movement), а також розуміння непрямих посилань на літературні та медійні тексти (*Sherlock Holmes, Big Brother, Romeo and Juliet*). Важливу роль відіграють і стійкі мовні формули та образи, пов'язані з національно-культурним контекстом (*from rags to riches, self-made man*), які є зрозумілими для носіїв мови, але можуть становити труднощі для іноземних здобувачів освіти без відповідного культурного досвіду. Відсутність фонових знань може призводити до поверхневого або хибного розуміння змісту іншомовних текстів.

Фонові знання в процесі формування ЛСКК майбутніх вчителів англійської мови виконують такі **функції**:

- **когнітивну**, яка забезпечує процес розуміння текстів і висловлювань;
- **інтерпретаційну**, яка орієнтована на розкриття імпліцитного;
- **компенсаторну**, що передбачає заповнення прогалин у мовних знаннях;
- **інтегративну**, яка спрямована на поєднання лінгвістичних, країнознавчих та соціокультурних знань в єдину систему.

Отже, фонові знання є важливим елементом ЛСКК, що забезпечує глибину розуміння іншомовного дискурсу та сприяє формуванню цілісної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Представимо склад теоретичних знань лінгвосоціокультурної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови (*див. табл. 2.1*).

Таблиця 2.1

**Склад теоретичних знань лінгвосоціокультурної
компетентності**

Лінгвосоціокультурні знання	Змістове наповнення	Функції лінгвосоціокультурних знань
лінгвістичні	соціально маркована лексика, ідіоми, фразеологізми, прислів'я	<ul style="list-style-type: none"> • інструментальна • інтепретаційна • регулятивна
країнознавчі	соціокультурний контекст країни (історія, географія, суспільство, традиції, норми та цінності)	<ul style="list-style-type: none"> • інформативна • орієнтаційна • інтерпретаційна • ціннісно-виховна
соціокультурні	відомості про норми ввічливості, моделі поведінки, соціальні очікування, невербальну комунікацію та культурно	<ul style="list-style-type: none"> • регулятивна • інтерпретаційна • адаптивна • комунікативно-стратегічна

	зумовлене вираження емоцій і ставлень	
фонові	попередній досвід і знання (культурні реалії, історичні події, соціальні символи, стереотипи, алюзії), що забезпечують розуміння повідомлення через зв'язок нового з відомим	<ul style="list-style-type: none"> • когнітивна • інтерпретаційна • компенсаторна • інтегративна

Таким чином, аналіз лінгвістичних, країнознавчих, соціокультурних і фонових знань у структурі лінгвосоціокультурної компетентності засвідчує їх взаємозумовленість і функціональну єдність у процесі міжкультурної комунікації. Зазначені види знань забезпечують не лише розуміння мовної форми висловлювання, а й адекватну інтерпретацію комунікативного наміру мовця, соціальних ролей учасників спілкування та культурно зумовлених норм мовленнєвої поведінки.

Над досвід показує, що у межах формування ЛСКК різні види знань характеризуються неоднаковим ступенем доступності для засвоєння, що зумовлено їхньою внутрішньою природою, рівнем структурованості та способами презентації і опрацювання в навчальному процесі.

Найбільш доступними для цілеспрямованого навчання є **лінгвістичні знання**, оскільки вони мають чітко організовану системну природу (фонетичні, лексичні, граматичні закономірності), піддаються формалізації, алгоритму і логіці опрацювання та поетапному формуванню. Їх засвоєння забезпечується через пояснення правил, моделювання мовленнєвих зразків і багаторазове тренування, що створює умови для поступової автоматизації мовних навичок, якими оволодівають майже всі студенти.

Відносно високий рівень засвоюваності демонструють також **країнознавчі знання**, які мають переважно фактологічний характер (відомості про історію, географію, суспільний устрій, культурні особливості країни). Вони легко інтегруються у зміст навчання через тексти, мультимодальні матеріали та проєктну діяльність, а також ефективно опановуються в умовах самостійної роботи студентів. Водночас ці знання нерідко залишаються на рівні репродукції та потребують додаткової інтерпретації для їхнього функціонального використання у комунікації.

Більш складними для засвоєння є **соціокультурні знання**, оскільки вони виходять за межі суто інформаційного компоненту і передбачають сформованість інтерпретаційних умінь та чутливості до норм і моделей поведінки в іншомовному соціумі. Їх опанування можливе переважно через інтерактивні форми навчання (ситуативне моделювання,

рольові ігри, аналіз комунікативних ситуацій), що реалізують принцип «діалогу культур» і сприяють усвідомленню відмінностей між рідною та іншомовною культурними системами.

Найменш піддатливими до прямого навчання є **фонові знання**, які мають інтегративний і кумулятивний характер. Вони формуються на основі індивідуального досвіду, попередніх знань і широкого культурного контексту, охоплюючи культурні реалії, історичні події, соціальні символи, алюзії та прецедентні явища. Їх засвоєння відбувається опосередковано – через залучення до автентичних матеріалів, розширення читацьких та медіа вмінь, а також розвиток умінь встановлювати смислові зв'язки між новою та вже відомою інформацією.

Узагальнимо даний матеріал у структурній схемі з градацією від найлегшого до складнішого ступеня засвоєння видів знань ЛСКК (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Види знань ЛСКК за ступенем засвоюваності

Отже, ступінь засвоюваності різних типів знань корелює з рівнем їхньої формалізованості та залежності від контексту: чим більш системно організованими і алгоритмізованими є знання, тим легше вони піддаються цілеспрямованому формуванню; натомість знання, що ґрунтуються на досвіді, інтерпретації та культурному контексті, потребують тривалішого й опосередкованого процесу опанування.

З огляду на це, постає потреба у теоретичному підході, який дозволяє цілісно пояснити взаємодію мовних засобів, соціальних норм і культурних очікувань у процесі спілкування. Одним із таких підходів є універсальна теорія ввічливості, яка надає науково обґрунтовану модель аналізу мовленнєвої поведінки з урахуванням когнітивних, соціальних і культурних чинників.

Універсальна теорія ввічливості, запропонована П. Браун і С. Левінсоном, ґрунтується на концепції *face* як універсальної соціальної категорії та прагненні мовців мінімізувати загрозу «обличчю» співрозмовника¹³⁴. У контексті лінгвосоціокультурної компетентності ця теорія може розглядатися не лише як опис мовленнєвих стратегій, а як метатеоретичний інструмент, що об'єднує всі розглянуті види теоретичних знань.

Зокрема, лінгвістичні знання в межах універсальної теорії ввічливості виявляються у володінні засобами прагматичного пом'якшення висловлювання, такими як уживання вставних конструкцій (*I was wondering if...*), пасивних форм (*It would be appreciated if...*), евфемізмів та перефразувань,

¹³⁴ Politeness theory. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/politeness-theory>

що знижують категоричність мовлення. Соціокультурні знання проявляються у здатності коректно обирати комунікативні стратегії залежно від статусу співрозмовників, зокрема в умінні інтерпретувати непрямі відмови (*That might be difficult at the moment*), уникати відкритої конфронтації та дотримуватися очікуваних моделей поведінки в офіційних і напівофіційних ситуаціях. Країнознавчі знання пов'язані з розумінням культурно зумовлених норм інституційної комунікації в англійських країнах, зокрема в академічному та професійному дискурсі (електронне листування, звернення до викладачів чи керівників, правила ведення дискусій). Фонові знання забезпечують розпізнавання прихованих оцінок і комунікативних намірів мовця, наприклад, у висловлюваннях типу *That's an interesting perspective*, які в певному контексті можуть виконувати функцію стриманої незгоди.

У такому підході універсальна теорія ввічливості виступає як концептуальна рамка, що дозволяє розглядати теоретичні знання лінгвосоціокультурної компетентності не ізольовано, а в їх динамічній взаємодії, забезпечуючи цілісне розуміння процесів міжкультурної комунікації.

Отже, залучення універсальної теорії ввічливості до аналізу теоретичних знань лінгвосоціокультурної компетентності дозволяє розглядати ці знання як системно організовану сукупність мовних, соціальних і культурних орієнтирів, що регулюють процес міжкультурної комунікації. У межах такого підходу лінгвосоціокультурна компетентність постає не лише як результат засвоєння окремих фактів або норм, а як здатність інтерпретувати й продукувати мовлення з урахуванням соціального контексту та культурно зумовлених очікувань адресата. Застосування цього теоретичного підґрунтя

у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови сприяє формуванню їхньої професійної емпатії до прагматичних і культурних аспектів мовлення, розвитку вміння пояснювати учням приховані комунікативні наміри та адекватно добирати мовні засоби залежно від ситуації спілкування. Це, в свою чергу, підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів, орієнтуючи їх на свідоме формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів у процесі навчання англійської мови.

2.2. Характеристика складових інтегрованих професійно-значущих дисциплін

2.2.1. Методика навчання іноземної мови

В курсу методика навчання іноземної мови питання навчання мови і культури розглядаються на четвертому курсі у сьомому семестрі в п'ятому модулі "Developing Intercultural Competence", на який, згідно з Типовою програмою «Методика навчання англійської мови. Освітній ступінь бакалавра» відводиться 30 годин (18 годин для аудиторної роботи та 12 годин для самостійної роботи студентів). Проте, беручи до уваги те, що питання модуля "Action Research" у 7-8 семестрах є предметом ретельного вивчення під час лінгво-методичної практики, яка відбувається у 7 семестрі, обсяг годин на модулі сьомого та восьмого семестрів був переглянутий на користь збільшення кількості годин на аудиторну та самостійну роботу.

Беручи до уваги значущість навчання мови й культури в умовах сьогодення та їх важливість у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мову мовному ЗВО, п'ятий

модуль має 42 години – 24 аудиторних та 18 годин самостійної роботи.

У згаданій вище типовій програмі визначені кінцеві цілі модуля, окреслені знання і вміння, якими студенти повинні оволодіти за відведений, час серед яких є наступні:

- базові поняття культури, культурної обізнаності, міжкультурної компетентності та їх роль у оволодінні та навчанні іноземних мов;
- відношення студентів до інакшої культурної усвідомленості та забобон;
- моделі вербальної та невербальної культурно-забарвленої комунікативної поведінки у різних комунікативних ситуаціях;
- розбіжності між культурами з великої і малої літери (Big C & little c);
- шляхи розвитку власної міжкультурної компетентності;
- знання маніфестацій культури в іноземній мові, здатність їх визначення та інтерпретації для учнів різних вікових груп і учнів з різними рівнями володіння іноземною мовою;
- можливі технології оцінювання міжкультурної комунікації на уроках іноземної мови;
- відбір та адаптація завдань та навчальних матеріалів у формуванні міжкультурної компетентності в початковій та основній школі.

Крім цілей, типовою програмою визначено зміст для оволодіння міжкультурною комунікативною компетентністю:

- ключові поняття культурної усвідомленості (insider – outsider culture) й міжкультурної компетентності;

- маніфестації культури в іноземній мові (безеквівалентна й фонова лексика, ідіоми, приказки/прислів'я, моделі комунікативної поведінки тощо) й стратегії роботи з ними на уроках іноземної мови;
- феномени культури в підручниках англійської мови, труднощі інтерпретації історичних подій, розуміння специфічних культурних натяків);
- візуальне представлення культурних реалій в англійській мові: відбір, інтерпретація, порівняння іноземних реалій з культурними реаліями в рідній мові, оголошення, реклама, карикатури тощо;
- культурні непорозуміння, розбіжності в поглядах, культурний шок, культурні помилки/неточності та компенсаторні стратегії;
- методи й технології у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності у початковій та основній школі;
- методи розвитку культурної усвідомленості (пошук інформації, дискусії, дебати, диспути, проектна робота, рольові ігри, лінгвосоціокультурні ігри тощо);
- культурно забарвлені навчальні матеріали та засоби навчання;
- технології самостійного оволодіння феноменами культури;
- ідентифікація і аналіз стереотипів і упереджень.

Представимо зазначене у вигляді таблиці:

Складники змісту ЛСКК дисципліни «Методика навчання англійської мови»

Topics / Components	Sociolinguistic component	Sociocultural component	Social component
1. Culture as knowing why and what?	<p>By the end of the topic the students should be able to understand and use in their own context the following language means:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IQ vs CQ • to act like a bull in a China shop • to drop a brick 	<p>By the end of the topic the students should be able to enlarge their sociocultural knowledge (in the workshops & independently) to present and discuss them in the group:</p> <p>1. Culture models:</p> <ul style="list-style-type: none"> • iceberg model • onion-ring culture model • cup- (personal, universal, cultural) <p>2. Types of culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • high context culture 	<p>By the end of the topic the students should be able to demonstrate their knowledge of verbal & non-verbal communicative behavior patterns while talking to people of different social groups, social status in formal and informal styles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultural awareness/ critical cultural awareness • intercultural competence • pluricultural

		<ul style="list-style-type: none"> • low context culture • Big C vs small c <p>3. Approaches to understanding and teaching culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • plurilingual • multilingual • additive • contribution 	<p>competence</p> <ul style="list-style-type: none"> • culture shock • cultural blunder • stages of cultural shock (honeymoon stage, frustration (crisis), adaptation (recovery), acceptance/adjustment • symptoms of culture shock: • 4 principles of cultural safety (self-determination, participation in decision making, respect and protection of culture equality & non-discrimination)
2. Culture as knowing what	1. Non-equivalent lexis	1. Cultural manifestation	Identity

<p>about?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • stars & stripes • union Jack • white tea • pampushka • The Empire State Building • The Louvre • kilt <p>2. Background lexis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • French fries/ crisps/ chips • subway/ underground/ metro • pharmacy/ drugstore/ аптека • elevator/ lift <p>3. Aphorisms</p> <ul style="list-style-type: none"> • to grin like a Cheshire cat • to be a whipping 	<p>in the foreign language</p> <ul style="list-style-type: none"> • language is a treasury of culture • language is a mirror of cultures <p>2. Theory of existence (linguistic determinism, linguistic realism)</p> <p>- Historical knowledge of non-equivalent lexis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberty Bell • Big Ben • Statue of Liberty • trembita • motanka • Trafalgar Square <p>- Non-equivalent lexis in Education</p> <ul style="list-style-type: none"> • SAT • GCSE • High School 	<ul style="list-style-type: none"> • national, personal, cultural • AmE vs BrE • universal theory of politeness: acceptable & unacceptable norms of speaking (in Great Britain, the USA, Ukraine & other English speaking countries for: showing tolerance and empathy, respect, understanding,
----------------------	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • boy for smb • the apartment is an Aladin cave <p>4. Idioms</p> <p><i>culturally-bound</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to go Dutch • It's all Greek to me • to have French leave <p><i>topically-bound</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • rain or shine • to save for a rainy day • to be on cloud nine • to be full of joys of spring <p><i>idiomatic antonyms</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • True or False • more or less • lost and found • ups and downs 	<ul style="list-style-type: none"> • Public School <p>- Non-equivalent lexis in Music</p> <ul style="list-style-type: none"> • New Orlean Jazz • Bagpipe • trembita • spirituals • rock-n-roll <p>- Non-equivalent lexis in Sport</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wimbledon • baseball • cricket <p>- Historical knowledge of idioms with cultural content</p> <ul style="list-style-type: none"> • cat got your tongue • kill smb. with kindness 	<p>apologizing in different situations</p> <ul style="list-style-type: none"> • idioms used in formal & informal contexts (to fall head over heels in love vs to fall hopelessly in love; to make a mountain out of a molehill vs to exaggerate the seriousness (difficulty) of the problem; to drive smb up the wall vs to irritate smb intensely etc.
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • this or that <i>set expressions</i> • to be busy as a bee • smth is out of order • to tell the truth • to remind me about smth <p>5. Proverbs & sayings with cultural value:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a penny saved is a penny earned • an apple a day keeps the doctor away • look before you leap • when in Rome do as the Romans do • make hay while the sun shines 	<ul style="list-style-type: none"> • to be waiting in the wings • to cross the Rubicon <p>- Historical knowledge of words (conventional dictionary meaning (4,13, black, white)</p> <p>- meaning with national colouring (4 - unlucky number in China, black - lucky in Africa etc)</p> <p>- culturally encoded words: in Japanese the word "kirei" means both "beautiful" and "clean". In English we have two words: "beauty" and "cleanliness"</p> <p>3. BrE vs AmE</p> <ul style="list-style-type: none"> • bill vs banknote 	<p>In what context and with what purpose the following proverbs may be used in the intercultural communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Man cannot live by bread alone • Misfortunes never come singly • If you run after two hares you will catch neither <p>while visiting the countries where the following proverbs were originated</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teachers open the door, you
--	---	--	---

	<p>6. Proverbs – synonyms</p> <ul style="list-style-type: none"> • a pound in the purse is worth two in the book = a bird in the hand is worth two in the bush 	<ul style="list-style-type: none"> • traffic lights vs stoplights • trousers/pants • car park/ parking lot • biscuits/ cookies • PT lesson/ Ped <p>4. Borrowings from other cultures</p> <ul style="list-style-type: none"> • A.D.; e.g.; PS; A.M.; N.B.; • wedding traditions in the USA (smth old, smth new, smth borrowed, smth blue) • new words/ combinations or new usage <p>5. Proverbs & sayings</p>	<p>enter yourself (Chinese proverb)</p> <ul style="list-style-type: none"> • See everything; overlook a great deal; correct when needed (Roman saying) • To every answer you can find a new question • You are what you eat (American proverb) • The frog doesn't drink up the pound in which she
--	---	--	---

		<p><i>proverbs with the same meaning in different cultures</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • too many cooks spoil the broth = у семи нянък дитя без ока; • don't count your eggs before they hatched = • call a spade a spade • an early bird catches the worm • no pains, no gains <p>6. historical background knowledge of proverbs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceasar's wife is above suspicion • Homer sometimes nod • Fear Greeks when 	<p>lives (indian proverb)</p>
--	--	---	-------------------------------

		<p>they bring gifts</p> <ul style="list-style-type: none"> • there's something rotten in the state of Denmark • don't bring coal to New Castle 	
<p>3. Culture as knowing oneself and others</p>	<p>1. Phonetic barriers (phonetic code-switching failure)</p> <ul style="list-style-type: none"> • violation of position length of vowels (sheep vs ship; cut vs cart) • devoicing of final consonants (back vs bag; eyes vs ice) • misuse of intonation patterns (Low fall while greeting or parting; intonation of tag questions) 		

<p>4. Verbal Communicative Behaviour Patterns</p>	<ul style="list-style-type: none"> • word stress in special words (accidental rise) <p>1. Grammar barriers</p> <ul style="list-style-type: none"> • communicative functions of modal verbs, phrases (should vs ought to; to be to do vs to have to do) • of wish + past indefinite, wish + past perfect, wish + will • using softening adverbs (rather, pretty, fairly, quite) • giving preference to indirect questions instead 	<p>knowledge of using communicative behavior patterns in divergence & convergence situations</p> <ul style="list-style-type: none"> • positive & negative politeness, off-record politeness 	<ul style="list-style-type: none"> • Role based code-switching failure (formal & informal styles of communication) • ambiguity-based code-switching (addressing a teacher by the first name vs formal address) • using special terminology while talking in
--	---	--	---

	<p>of direct (can you tell me the age please vs what's your age)</p> <ul style="list-style-type: none"> • using construction rather + subject + past tense for refusing (I'd rather you went home) • negative questions for polite invitation (won't you come in) 		<p>public which is unaware of it</p> <ul style="list-style-type: none"> • hedges usage for softening negative politeness like perhaps, might • usage of contradictions, clues of association rhetorical questions minimises off-record politeness & not to break conversation norms
--	---	--	---

			For expressing gratitude using correct conversation formulas (Thank you for inviting me; thanks a lot; many thanks for what smb has done (many thanks for the lovely ...) I appreciate etc.
5. Non-verbal communicative behaviour patterns	Making pauses before introducing important information; Gesticulation as a means of emotionally coloured speech; body movements for beginning/ending a conversation (to nod in the US for ending).	Knowledge of face theory (positive face/ negative face/ off-record face); types of facial expressions Types of body movements & gestures	Types of face work in different contexts & countries <ul style="list-style-type: none"> • ritual (greetings, closing); • correction process (apology, repair); • avoiding process (preventing thread); • pause (control embarrassment);

			<ul style="list-style-type: none">• different meaning of the same gestures in different countries (OK);• the ways of observing distance between speakers in international communication;• postures as a means of conveying attitude to the interlocutors;• behaviour patterns in different countries (eye-contact, mimicry). <p>Non-verbal code switching (different</p>
--	--	--	---

			gestures in different languages (kissing girls while introducing but not in Ukraine; shaking hands, hugging, touching hands as a means of support etc.
6. Prejudices & Stereotypes	<p>Bias</p> <ul style="list-style-type: none"> • to experience cultural discomfort while travelling abroad; • cultural values involved in cultural clash; • crosscultural incident; • critical incident based on prejudices & stereotypes; • preconvinced ideas; • oversimplified image; • gender stereotypes; 	<p>Prejudices vs Stereotypes</p> <ul style="list-style-type: none"> • national stereotypes from historical background in different spheres of life; • culturally sensitive stereotypes (Brasilians, Japanese, Egyptians, Koreans etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> • National stereotypes: the ways to deal with them; • Gender stereotypes: what are they based on & how to avoid them.

	<ul style="list-style-type: none"> • prejudiced attitudes; • stereotypical world. 	<ul style="list-style-type: none"> • prejudices & stereotypes about citizens in different parts of Ukraine. 	
7. Gender Policy	<ul style="list-style-type: none"> • gender neutral; • gender bound professions. 	<p>Gender policy based in stereotypes: man vs woman; prestigious professions vs non prestigious professions; students' stereotypes discrimination of gender on advertisements, articles.</p>	

2.2.2. Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)

Предметом вивчення освітньої компоненти «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» є реалії, фонова лексика англійської мови, фонові знання представників англосмовної спільноти, особливості процесу спілкування в англосмовному світі та інша інформація країнознавчого характеру про англосмовні країни.

Програма навчальної дисципліни складається з таких модулів:

Модуль 1. Лінгвокраїнознавча лексика та реалії англосмовних країн (Великої Британії, США, Канади, Австралії, Нової Зеландії).

1. Мета, завдання та результати навчання

1.1. Мета вивчення освітньої компоненти:

Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх вчителів, яка передбачає оволодіння ними знаннями реалій та фонової лексики, системою ідей та цінностей, притаманних народу-носію мови; вміннями інтерпретувати і застосовувати релевантні соціально значущі, «культурологічно» специфічні характеристики представників іншого лінгвосоціуму.

1.2. Основними завданнями вивчення освітньої компоненти «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» є:

- озброїти студентів знаннями країнознавчого та лінгвістичного характеру про різні аспекти сучасного життя англосмовних країн, їх історію та культуру;

- оволодіти навичками виявляти, розуміти та відтворювати у процесі іншомовної комунікації лексику лінгвокраїнознавчого характеру;
- ознайомити студентів із зразками національного мовленнєвого етикету, невербальними засобами спілкування, характерними для англomовної культурної спільноти.

1.3 Результати навчання

Здобувач повинен знати:

- країнознавчі факти, реалії та події в рамках тем, що вивчаються;
- лінгвосоціокультурні особливості та тенденції розвитку країн, мова яких вивчається,
- екстралінгвістичні явища та їх вплив на розвиток англійської мови та її варіантів.

Здобувач повинен вміти:

- виявляти фонову лексику та визначати культурну конотацію такої лексики,
- інтерпретувати реалію одним із існуючих способів, розрізняти та користуватись зразками національного мовленнєвого етикету в конкретних ситуаціях спілкування,
- здійснювати адекватний переклад оригінальних текстів та англomовних реалій,
- розуміти та використовувати невербальну складову спілкування представників англomовного соціуму,
- висловлювати власну думку щодо соціально-історичних та культурних подій,
- використовувати отримані знання в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування,

- бути здатними використовувати soft skills (комунікативні, лідерські, командні, соціально-психологічні та інші уміння) у міжособистісних, соціальних і міжкультурних ситуаціях спілкування та професійного співробітництва.

Освітня компонента «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» викладається на II курсі, в IV семестрі.

На вивчення освітньої компоненти відводиться 120 годин, 4 кредити ECTS. З них 10 годин становлять лекції, 30 год – семінарські заняття і 180 год передбачено на самостійну та індивідуальну роботу.

2. Інформаційний обсяг освітньої компоненти

Модуль I. Лінгвокраїнознавча лексика та реалії англійськомовних країн (Великої Британії, США, Канади, Австралії, Нової Зеландії)

Лінгвокраїнознавство: предмет, мета та задачі.

Національна маркованість англійської мови. Англійськомовні країни: загальна країнознавча інформація.

Особливості ономастичної системи. Національна маркованість географічних реалій.

Етнографічні реалії.

Традиції та обряди. Мовленнєвий етикет.

Щоденна рутинна та сімейне життя.

Фонова лексика у сфері суспільно-політичного життя.

Реалії системи освіти.

Медіа в англійськомовних країнах.

Релігія та її вплив на життя суспільства.

Спортивні події та зірки спорту.

Визначні літературні особистості.

Культові постаті кіно.

Кумири музики.

Символи англомовних країн

Представимо зазначене у вигляді таблиці:

Складники змісту ЛСКК дисципліни «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)»

<i>Topics</i> Components	Sociolinguistic component	Sociocultural component	Social component
<i>I. Onomastic realia (toponyms and anthroponyms)</i>	<p><i>By the end of this topic the students should be able to understand and use in their own contexts:</i></p> <p>Toponyms</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Worcester ➤ Leicester ➤ Gloucester ➤ Frome ➤ Loughborough ➤ Edinburgh ➤ Quernmore <p>Anthroponyms</p> <p><i>English names:</i></p> <p>Bill</p>	<p><i>By the end of this topic the students should be able to enlarge their intercultural knowledge independently to present and discuss it in the group:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anne Hathaway's cottage, ➤ Stratford-upon-Avon, ➤ Tower of London, ➤ Oxford street ➤ Wall Street ➤ Oxford, Cambridge ➤ Harvard, Yale ➤ Gettysburg 	<p><i>By the end of the topic the students should be able to differentiate the ways used to describe people of different social groups (adults, school students, native speakers) in various English speaking countries and present them in 2 categories: formal</i></p>

	<p>Liz, Beth; Cholmondeley Featherstonehaugh <i>Australian names:</i> Jimmo, Tommo, Johno, Robbo, Stevo, Marko, garbo, ambo; <i>Irish names:</i> Siobhan Sean</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lexington ➤ Silicon Valley ➤ The Orange State ➤ The Peach State ➤ The Bluegrass State ➤ The Buckeye State 	<p><i>and informal using:</i> -titles -surnames -first names -nicknames -body language etc.</p>
<p>2. Geog <i>raphical realia: peculiarities of flora, fauna and relief</i></p>	<p><i>By the end of this topic the students should be able to understand and use in their own contexts some flora- and fauna-related words and</i></p>	<p><i>By the end of this topic, students should be able to independently expand their intercultural knowledge, present and discuss it in</i></p>	<p><i>By the end of the topic the students should be able to differentiate between the direct</i></p>

	<p><i>nicknames like:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Mockingbird State</i> (Florida), ✓ <i>Orange State</i> (Georgia), ✓ <i>Minnesota</i> (Land of 10,000 Lakes), ✓ <i>Utah</i> (the Beehive State), ✓ <i>Old Hickory tree</i> (the nickname given to president Andrew Jackson), ✓ <i>the Bluegrass State</i> (Kentucky, known for its bluish grass), ✓ <i>Buckeyes</i> (people living in the area where buckeye grows) with Buckeye being the 	<p><i>groups using appropriate topic-related vocabulary:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bluebells ➤ heather ➤ heath area ➤ red squirrel ➤ Scottish wildcat ➤ White Cliffs of Dover ➤ Scottish Highlands ➤ lake District ➤ fen country ➤ dale ➤ Loch Ness ➤ sequoia ➤ Joshua tree ➤ Saguaro cactus ➤ Bison (American buffalo) ➤ bald eagle ➤ Franklin gull 	<p><i>(denotative) and culturally embedded (connotative) meanings of flora, fauna, and geographical realia, and explain their use in social norms, traditions, and symbolic practices in English-speaking societies.</i></p>
--	--	--	--

	<p>nickname of Ohio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Bean Town-Boston</i> ✓ <i>The Land of Long White Cloud - NZ</i> <p><i>Besides, students would be able to understand and use in their everyday speech proverbs related to flora and fauna:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Don't count your chickens before they hatch. ➤ Curiosity killed the cat. ➤ Busy as a bee. ➤ Early bird catches the worm. ➤ A bird in the hand is worth two in the bush 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ rattlesnake ➤ hoop ➤ hobomok skipper ➤ Grand Canyon ➤ Yellowstone national park ➤ maple tree ➤ silver birch ➤ beaver ➤ caribou ➤ Canadian Shield ➤ Niagara Falls ➤ Rocky Mountains ➤ crevasse ➤ butte ➤ eucalyptus (gum tree) ➤ wattle ➤ kangaroo paw ➤ platypus 	
--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Birds of a feather flock together. ➤ Wolf in sheep's clothing. ➤ When pigs fly ➤ Like a fish out of water ➤ Kill two birds with one stone ➤ Sly as a fox. ➤ Cry wolf. ➤ Lionhearted. ➤ Don't look a gift horse in the mouth. ➤ Hold your horses. ➤ Straight from the horse's mouth ➤ Black sheep of the family. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ wombat ➤ Tasmanian devil ➤ kookaburra ➤ helmeted honeyeater ➤ Uluru (Ayers Rock) ➤ Great Barrier Reef ➤ outback deserts ➤ silver fern ➤ manuka ➤ cowhai ➤ kiwi ➤ tuatara ➤ kākāpō ➤ tui bird ➤ Southern Alps ➤ fiordland ➤ poppy ➤ daffodil ➤ primrose 	
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ You can lead a horse to water, but you can't make it drink. ➤ Make a mountain out of a molehill ➤ Between a rock and a hard place ➤ Still waters run deep ➤ As solid as a rock ➤ Go with the flow ➤ Cross that bridge when you come to it ➤ The grass is always greener on the other side ➤ Can't see the forest for the tree ➤ Bloom where you are planted ➤ A rolling stone 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ thistle ➤ unicorn ➤ rose ➤ danthonia ➤ wiregrass 	
--	---	--	--

	<p>gathers no moss</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Grass doesn't grow under feet➤ Out of the woods➤ Nip it in the bud➤ Barking up the wrong tree➤ To put down roots➤ Let the cat out of the bag➤ Every dog has its day		
--	--	--	--

<p>3. <i>Ethnographic phenomena: types of dwelling and cuisine of the English-speaking world</i></p>	<p><i>By the end of the topic, students will be able to comprehend and appropriately use vocabulary and idioms related to ethnographic realia (specifically names of traditional dishes, ingredients, and types of housing) of English-speaking countries in relevant communicative contexts:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bungalow (UK, US) ➤ cottage (UK) ➤ terraced house / detached/ semi-detached house (UK) ➤ apartment, digs (US) / flat (UK) 	<p><i>By the end of this topic, students should be able to independently develop their sociocultural and intercultural competence in relation to ethnographic realia, and effectively present and discuss acquired knowledge in group interactions using appropriate thematic vocabulary:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sunday family meals (UK) ➤ 5 o'clock tea (UK) ➤ Thanksgiving dinner (US, Canada) ➤ TV dinner (US) ➤ Barbecue culture (US, Australia) 	<p><i>By the end of the topic, students should be able to identify and analyze how housing reflects social status and how cuisine is connected with social practices, compare table manners and etiquette across countries of the English-speaking world, and demonstrate understanding of social norms governing behavior in food- and home-</i></p>
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ condo (US/Canada) ➤ duplex (US/Canada) ➤ ranch house (US) ➤ mobile home / trailer (US) ➤ bach / crib (New Zealand) ➤ state house (New Zealand) ➤ lifestyle block (New Zealand) ➤ Californian bungalow (New Zealand) ➤ Waterfall front house (New Zealand) ➤ “L” shape house (New Zealand) ➤ Queenslander (Australia) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fast food culture (US) ➤ Multicultural cuisine (Canada, Australia, NZ) ➤ Māori food traditions (New Zealand) ➤ “My home is my castle” principle (UK) ➤ Suburban lifestyle (US, Canada, Australia) ➤ Open-plan living (US, Australia) ➤ Holiday homes (UK, NZ: cottages, bach) ➤ Squatting (UK) 	<p><i>related contexts, including the interpretation and appropriate use of common abbreviations (e.g., R.S.V.P., B.Y.O.B.) in communication.</i></p>
--	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none">➤ weatherboard house (Australia/NZ)➤ Cape Cod (US)➤ Creole cottage (US)➤ I-house (US)➤ Saltbox/shotgun house (US)➤ Arts and crafts cottage (New Zealand)➤ fish and chips (UK, Australia, NZ)➤ plum pudding (UK)➤ ploughman's lunch (UK)➤ hot cross bun (UK)➤ clotted cream (UK)➤ Yorkshire pudding (UK)➤ chip buttie (UK)		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">➤ haggis (UK)➤ hamburger / hot dog (US)➤ barbecue / BBQ (US, Australia)➤ apple pie (US)➤ clam chowder (US)➤ harsh browns (US)➤ ambrosia (US)➤ jambolaya (US)➤ eggnog (US)➤ tuna sandwich (US)➤ pancakes with maple syrup (Canada)➤ poutine (Canada)➤ fiddleheads (Canada)➤ Montreal smoked meat (Canada)➤ Habitant yellow pea		
--	---	--	--

	<p>soup (Canada)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pemmican (Canada) ➤ lamingtons (Australia) ➤ soldier's cake (Australia) ➤ damper (Australia) ➤ vegemite (Australia) ➤ meat pie (Australia, NZ) ➤ Pavlova (Australia/NZ) ➤ hangi (New Zealand) ➤ kumara (New Zealand) ➤ colonial goose (NZ) ➤ An Englishman's home is his castle. ➤ Home, sweet home ➤ East or West, home is 		
--	--	--	--

	<p>best</p> <ul style="list-style-type: none">➤ A house is not a home➤ Charity begins at home➤ People who live in glass houses shouldn't throw stones➤ Make yourself at home➤ Every bird likes its own nest➤ There's no place like home		
--	--	--	--

<p><i>4.Holidays, traditions and rituals</i></p>	<p><i>By the end of this topic, students should be able to understand and use in their own contexts vocabulary and expressions related to cultural practices; describe and discuss traditions, beliefs, festivals and fairs of English-speaking countries; use appropriate holiday greetings and seasonal wishes; apply culturally specific expressions and idioms; and demonstrate awareness of culturally appropriate behavior, including politeness strategies, levels of</i></p>	<p><i>By the end of a course students should be able to interpret and appropriately use culturally embedded language in individual presentations and group discussions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bank holiday ➤ Federal holiday ➤ Boxing Day ➤ Hogmanay ➤ Thanksgiving ➤ Christmas carol\crackers ➤ Good Friday ➤ Easter Monday ➤ Spring bank holiday ➤ Late Summer bank holiday ➤ Morris dancing 	<p><i>By the end of the course, students should know the norms of behaviour in English-speaking cultures related to holidays, traditions, festivals, fairs and superstitions, including appropriate use of formal and informal speech, as well as relevant verbal and non-verbal communication such as gestures, body language and social conventions.</i></p>
--	--	--	--

	<p><i>formality, and regional variations in relevant communicative situations:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ How do you do? (UK) ➤ Cheers (UK) ➤ Sorry, could you...?(UK) ➤ It's not my cup of tea (UK) ➤ Fancy a cuppa? (UK) ➤ How's it going? (US) ➤ Why don't we grab a lunch?(US) ➤ Thanks a lot, eh? (Canada) ➤ Double-double (Canada) ➤ Toque (Canada) ➤ Eh? (Canada) ➤ G'day (Australia) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maypole dancing ➤ Mothering Sunday ➤ Guy Fawkes night ➤ Martin Luther King Day ➤ Memorial Day ➤ Veteran's Day ➤ Labour Day ➤ Columbus Day ➤ Victoria Day ➤ Canada/Dominion Day ➤ Australia Day ➤ ANZAC Day ➤ St. Swithin's Day ➤ Groundhog Day ➤ Queen's Birthday ➤ Waitangi Day ➤ The Appleby Horse 	
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No worries (Australia) ➤ I don't reckon I can (Australia) ➤ Let's have a barbie this weekend (Australia) ➤ Arvo (Australia) ➤ Brekkie (Australia) ➤ What's the go with this? (Australia) ➤ Kia ora (New Zealand) ➤ Jandals (NZ) ➤ Togs (NZ) ➤ Heaps good (NZ) ➤ Merry Christmas! ➤ Happy Holidays! ➤ Happy 	<p>Fair</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Edinburgh Festival ➤ The Proms ➤ Aspen music festival ➤ Magpie ➤ A rabbit's foot 	
--	--	--	--

	<p>Thanksgiving/Easter!</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Trick or treat!➤ Best wishes for the season➤ A black look➤ A yellow-belly➤ Green-eyed monster➤ Red tape➤ Red-handed➤ Red-hot➤ To be given green light➤ A green thumb➤ Turn green with envy➤ Tie a yellow ribbon round a tree➤ Brown study➤ Once in a blue moon➤ A white Christmas		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">➤ Feel blue➤ Break the ice➤ Spill the beans➤ Cost an arm and a leg➤ Hit the road➤ The more, the merrier➤ Home away from home		
--	--	--	--

2.2.3. Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови

Предметом вивчення освітньої компоненти «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» є особливості формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти, що передбачає засвоєння знань про культурно-історичний, соціальний і ціннісний контекст країни, мова якої вивчається, розвиток умінь інтерпретації автентичних текстів і ефективної міжкультурної комунікації, а також оволодіння сучасними технологіями навчання іноземної мови для формування відповідної компетентності в учнів.

Програма навчальної дисципліни складається з таких модулів:

Модуль I. Технології формування соціокультурної компетентності.

1. Мета, завдання та результати навчання

1.1. Мета вивчення освітньої компоненти: формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів ІМ, їх здатності до виконання професійно орієнтованих творчих завдань щодо впровадження інноваційних технологій у навчання ІМ.

1.2. Основними завданнями вивчення освітньої компоненти «Соціокультурний аспект навчання іноземної мови» є:

- набуття студентами знань про культуру і країну виучуваної мови у межах тем, що вивчаються;

- ознайомлення студентів з існуючими підходами до формування соціокультурної компетентності;
- оволодіння студентами сучасними технологіями навчання ІМ з метою формування соціокультурної компетентності учнів ЗЗСО;
- навчання майбутніх вчителів англійської мови підбирати, адаптувати та самостійно створювати необхідні лінгвосоціокультурні матеріали під час синхронного та асинхронного навчання.

2.3 Результати навчання:

Здобувач повинен знати:

- основні факти з історії, географії, державного устрою, економіки, літератури, мистецтва та традиції країни, мова якої вивчається;
- соціальні умовності, звичаї, особливості повсякденного життя, міжособистісні стосунки, суспільні цінності країни, мова якої вивчається;
- технології навчання ІМ, які можна використовувати для формування соціокультурної компетентності учнів ЗЗСО.

Здобувач повинен вміти:

- використовувати соціокультурні знання для розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових текстів будь-яких жанрів, типів і форм презентацій;
- використовувати соціокультурні знання для досягнення взаєморозуміння у крос-культурній комунікації;
- бути здатними використовувати soft skills (комунікативні, лідерські, командні, соціально-

психологічні та інші уміння) у міжособистісних, соціальних і міжкультурних ситуаціях спілкування та професійного співробітництва;

- застосовувати сучасні технології формування соціокультурної компетентності учнів у навчанні ІМ.

Освітня компонента «Соціокультурний аспект навчання іноземної мови» викладається на III курсі, в VI семестрі.

На вивчення освітньої компоненти відводиться 120 годин, 4 кредити ECTS. З них 14 годин становлять лекції, 26 год. – семінарські заняття і 80 год. передбачено на самостійну та індивідуальну роботу.

2. Інформаційний обсяг освітньої компоненти

Модуль I. Технології формування соціокультурної компетентності.

Плюрилінгвізм і багатомовність. Сполучене Королівство Великої Британії: географія і національні символи.

Політичний устрій Великої Британії.

Лондон: історія і сучасність.

Сполучене Королівство Великої Британії: Англія.

Сполучене Королівство Великої Британії: Шотландія.

Сполучене Королівство Великої Британії: Уельс.

Сполучене Королівство Великої Британії: Північна Ірландія.

Технології формування соціокультурної компетентності: метод навчальних проектів.

Технології формування соціокультурної компетентності: метод case-study.

Технології формування соціокультурної компетентності:
відео-кліпи.

Технології формування соціокультурної компетентності:
візуальне мислення (visual-thinking technology).

Технології формування соціокультурної компетентності:
інтерактивний плакат.

Представимо зазначене у вигляді таблиці:

**Складники змісту ЛСКК дисципліни «Країнознавство: соціокультурний аспект
навчання іноземної мови»**

Topics / Components	Sociolinguistic component	Sociocultural component	Social component
1. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: geography and national symbols	<p>By the end of the topic the students will be able to differentiate between culturally appropriate language and symbol-related vocabulary in context:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Names and forms: The United Kingdom, the UK, Britain, Great Britain (differences in use) • Regional naming: England, Scotland, Wales, Northern Ireland 	<p>By the end of the topic the students will be able to demonstrate the knowledge of geographical facts, symbols and historical background of some events:</p> <p>1. Knowledge of the UK structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Countries: England, Scotland, Wales, Northern 	<p>By the end of the topic the students should be able to discuss cultural and regional identities in the UK; compare British cultural features with those of other countries; engage in conversations about travel and everyday life issues.</p> <p>1. National identity awareness</p> <ul style="list-style-type: none"> • British vs national identities: British / English /

	<ul style="list-style-type: none"> Lexis: flag, emblem, patron saint, anthem, monarchy 	<p>Ireland</p> <ul style="list-style-type: none"> Capitals: London, Edinburgh, Cardiff, Belfast Physical geography: islands, seas, mountains, rivers <p>2. Symbols and their meanings, and historical background:</p> <ul style="list-style-type: none"> Flags: Union Jack (combination of crosses); National flags of each country 	<p>Scottish / Welsh / Irish</p> <ul style="list-style-type: none"> Multicultural society of the UK <p>2. Social conventions</p> <ul style="list-style-type: none"> When and where symbols are used: flags on buildings, sports events, royal occasions Attitudes toward monarchy and symbols
--	---	--	---

		<ul style="list-style-type: none">• Emblems: Rose (England), thistle (Scotland), leek/daffodil (Wales), shamrock (Northern Ireland)• National days: St. Patrick's Day, St. Andrew's Day, etc.• Use of symbols in everyday life (sports, ceremonies, tourism)	
--	--	--	--

<p>2. The Political System of The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to use key political vocabulary and terminology appropriately; distinguish between formal and semi-formal registers in political discourse; comprehend and produce typical discourse patterns of debates, speeches, and interviews; express and justify opinions using appropriate argumentative language.</p> <ul style="list-style-type: none"> • knowledge of political terminology and institutional vocabulary (e.g., 	<p>By the end of the topic the students should be able to demonstrate knowledge of the structure and functioning of the UK political system; identify key institutions and their roles; explain the main features of constitutional monarchy and parliamentary democracy; interpret political traditions, values, and symbols within their historical</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to participate in discussions on political issues, expressing and defending their viewpoints; compare elements of the UK political system with those of their own country; demonstrate awareness of norms of political interaction and communicative behavior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • understanding of citizens' roles and participation in political life
---	--	---	--

	<p>parliament, bill, election, monarchy, constitutional monarchy);</p> <ul style="list-style-type: none"> • understanding of formal and semi-formal registers used in political discourse; • typical discourse patterns of debates, speeches, and interviews; • language of expressing opinion, agreement/disagreement, and argumentation in a political context 	<p>context.</p> <ul style="list-style-type: none"> • knowledge of the structure of the UK political system (constitutional monarchy, Parliament, the roles of the Monarch, Prime Minister, and government); • key institutions (House of Commons, House of Lords); • major political 	<p>(elections, voting behavior, civic engagement);</p> <ul style="list-style-type: none"> • norms of political interaction and public discussion; • ability to engage in discussions on political issues, express and justify opinions, compare political systems; • awareness of acceptable communicative behavior in formal and informal political
--	---	---	---

		parties; historical background of parliamentary democracy; <ul style="list-style-type: none"> political traditions, values, and symbols (e.g., rule of law, демократія, constitutional conventions) 	contexts
3. London: history and modernity	By the end of the topic the students will be able to understand and use historically marked vocabulary in context: <ul style="list-style-type: none"> key periods and 	By the end of the topic the students will be able to enlarge their knowledge of history, heritage, and modern culture:	By the end of the topic the students will be able to identify social diversity and identity: <ul style="list-style-type: none"> everyday life: commuting,

	<p>terms: Roman London (Londinium), medieval city, Victorian era, Industrial Revolution</p> <ul style="list-style-type: none"> • lexis: multicultural city, financial hub, borough, skyline, public transport • correct use of names: The Tower of London; Buckingham Palace; The City of London; Canary Wharf 	<p>1. Key historical stages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roman foundation (<i>Londinium</i>); • Medieval London; • Great Fire of London; • Victorian London (industrial expansion) <p>2. Cultural heritage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Landmarks: St. Paul's Cathedral; Westminster Abbey <p>3. London as a global</p>	<p>working in business districts;</p> <ul style="list-style-type: none"> • tourism behavior: visiting landmarks vs modern attractions; • attitudes and values; • avoiding stereotypes
--	--	--	--

		<p>city</p> <ul style="list-style-type: none">• Finance: The City of London• Business & innovation: Canary Wharf <p>4. Multiculturalism</p> <ul style="list-style-type: none">• Ethnic diversity• Cultural festivals, food, languages <p>5. Urban lifestyle</p> <ul style="list-style-type: none">• Public transport (Tube)• Tourism and entertainment	
--	--	---	--

<p>4. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: England</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to recognize and appropriately use vocabulary related to geography, history, and national identity of England; distinguish features of standard British English and regional variation; describe places and cultural phenomena using appropriate descriptive language.</p> <p>1. Knowledge of language variation and naming conventions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • England as part of the United Kingdom / Great Britain; 	<p>By the end of the topic the students should be able to demonstrate knowledge of England’s geography, historical development, and cultural heritage; identify national symbols, landmarks, and traditions; explain England’s role within the United Kingdom.</p> <p>1. Geography and cultural landscape:</p> <ul style="list-style-type: none"> • location within the UK and Europe; • key regions 	<p>By the end of the topic the students should be able to discuss cultural and regional identity in England; compare English cultural features with those of other countries; engage in conversations about travel, traditions, and everyday life in England.</p> <p>1. Participation in discussions about society and culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ability to discuss English lifestyle and values; • expressing opinions about
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • “English” vs “British” (usage in identity and description); • general recognition of English accents (e.g. Received Pronunciation, Northern accents, Cockney as cultural labels, not phonetic analysis) <p>2. Politically and culturally appropriate language:</p> <ul style="list-style-type: none"> • correct usage of terms: England ≠ the UK; • distinguishing “English culture” from “British culture” 	<p>and cities (London, Oxford, Cambridge, Manchester, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • symbolic landscapes (countryside, urban culture, historical cities) <p>2. Historical and cultural development:</p> <ul style="list-style-type: none"> • basic overview of English history (monarchy, industrial revolution, 	<p>traditions and modern life</p> <p>2. Comparative cultural communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparing England with students’ own country; • identifying similarities and differences in social norms <p>3. Everyday communicative contexts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • talking about travel, education, city life, traditions; • engaging in
--	--	---	---

	<p>in communication</p> <p>3. Symbol-related vocabulary in context: royal family, monarchy, flag (St George's Cross), capital, landmark</p>	<p>global influence);</p> <ul style="list-style-type: none"> • cultural heritage formation <p>3. National symbols and cultural identity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • St George's Cross, national emblem, monarchy; • cultural symbols: tea culture, football, literature (Shakespeare as cultural icon) 	<p>simple intercultural conversations</p> <p>4. Social awareness in communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • understanding respectful attitudes toward cultural identity; • avoiding stereotypes in discussion about England
--	---	---	---

		<p>4. Cultural traditions and institutions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monarchy and royal ceremonies; • public holidays and traditions; • education and prestigious universities 	
<p>5. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Scotland</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to recognize key lexical features associated with Scottish context; demonstrate awareness of variation (Scottish English, Scots); use appropriate language to</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to demonstrate knowledge of Scotland’s geography, history, and cultural identity; identify national symbols (e.g.,</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to discuss issues of national identity and cultural distinctiveness; compare Scottish traditions with those of other cultures; participate</p>

	<p>describe cultural and historical phenomena.</p> <p>1. Knowledge of language variation and naming conventions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scotland as part of the UK and Great Britain; • “Scottish” vs “British” (context-dependent usage); • awareness of linguistic variation: recognition of Scottish English and Scots as varieties <p>2. Politically and culturally appropriate language:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scotland ≠ England (avoiding 	<p>tartan, thistle), traditions, and historical events; understand Scotland’s distinct cultural and political position within the UK.</p> <p>1. Geography and cultural landscape:</p> <ul style="list-style-type: none"> • location; • Highlands, Lowlands, islands (Orkney, Shetland, etc.); • symbolic landscapes (mountains, castles, lochs) 	<p>in discussions about heritage, tourism, and contemporary life in Scotland.</p> <p>1. Participation in discussions about identity and culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressing views on Scottish identity and traditions <p>2. Comparative cultural communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparing Scotland with England and other countries; • discussing cultural diversity
--	---	--	---

	<p>generalisation);</p> <ul style="list-style-type: none"> • acknowledging distinct national identity within the UK <p>3. Symbol-related vocabulary in context:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tartan, kilt, thistle, bagpipes, clan, national anthem 	<p>2. Historical and cultural development:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scottish independence history (basic overview) • Union with England (Acts of Union) <p>3. National symbols and cultural identity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltire flag, thistle, tartan patterns; • bagpipes, kilt as cultural markers; • National heroes and 	<p>within the UK</p> <p>3. Everyday communicative contexts</p> <ul style="list-style-type: none"> • talking about tourism, traditions, festivals; • describing cultural experiences <p>4. Social awareness in communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respectful discussion of cultural distinctiveness
--	---	---	--

		<p>literary heritage (e.g. Robert Burns)</p> <p>4. Cultural traditions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Highland Games; • Burns Night 	
<p>6. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Wales</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to recognize basic features of Welsh linguistic context, including the role of the Welsh language; use relevant vocabulary to describe cultural and geographical aspects of Wales.</p> <p>1. Knowledge of language</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to demonstrate knowledge of Wales's geography, history, and cultural traditions; explain the significance of the Welsh language and national symbols;</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to engage in discussions about language preservation and cultural identity; compare Welsh cultural features with those of other regions; communicate</p>

	<p>variation and naming conventions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wales as part of the UK; • “Welsh” vs “British”; • awareness of bilingual context: English and Welsh as official languages (basic awareness) <p>2. Politically and culturally appropriate language:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognition of Welsh language importance; <p>3. Symbol-related vocabulary in context:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lexis: dragon, daffodil, leek, bilingualism, heritage 	<p>identify key cultural practices and heritage sites.</p> <p>1. Geography and cultural landscape:</p> <ul style="list-style-type: none"> • location; • mountains (Snowdonia), coastal regions; • rural and cultural landscapes <p>2. Historical and cultural development:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celtic heritage; • integration into the UK historical process; 	<p>appropriately about traditions and everyday life in Wales.</p> <p>1. Participation in discussions about language and identity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressing opinions on bilingualism <p>2. Comparative cultural communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparing Wales with other UK regions <p>3. Everyday communicative contexts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • talking about culture, festivals, education;
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • revival of Welsh language and culture <p>3. National symbols and cultural identity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Red dragon, daffodil, leek; • Welsh language as key cultural symbol; • choir tradition and musical culture <p>4. Cultural traditions and institutions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eisteddfod festival (culture 	<ul style="list-style-type: none"> • describing travel experiences <p>4. Social awareness in communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • awareness of cultural sensitivity in language use
--	--	---	--

		<p>and literature)</p> <ul style="list-style-type: none"> • strong tradition of music and poetry 	
<p>7. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Northern Ireland</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to recognize vocabulary related to historical and political context; demonstrate awareness of language variation and sensitive use of terminology in discussing regional issues; use appropriate language for describing social and cultural topics.</p> <p>1. Knowledge of language variation and naming conventions:</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to demonstrate knowledge of Northern Ireland's geography, history, and cultural diversity; explain key historical events and their impact; identify cultural symbols and traditions of different communities.</p> <p>1. Geography and cultural landscape:</p>	<p>By the end of the topic the students should be able to discuss social and cultural diversity with awareness and sensitivity; compare perspectives within Northern Ireland and with other contexts; participate in discussions on identity, community, and contemporary issues in an appropriate manner.</p> <p>1. Participation in</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Northern Ireland as part of the UK on the island of Ireland • Identity terms: “Northern Irish”, “British”, “Irish” (context-sensitive and politically sensitive usage) • Awareness of linguistic diversity: general recognition of English usage influenced by Irish English varieties <p>2. Politically and culturally appropriate language:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avoiding simplification of 	<ul style="list-style-type: none"> • location on the island of Ireland; • urban and rural division (Belfast, countryside regions) • symbolic landscapes linked to history and identity <p>2. Historical and cultural development:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partition of Ireland (basic historical awareness); 	<p>discussions about identity and diversity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discussing cultural and political diversity <p>2. Comparative cultural communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparing Northern Ireland with other UK regions <p>3. Everyday communicative contexts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • talking about society, culture, and history sensitively <p>4. Social awareness in communication:</p>
--	--	---	---

	<p>British vs Irish identity;</p> <ul style="list-style-type: none"> • awareness of historical and political context in language use <p>3. Symbol-related vocabulary in context:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lexis: unionist, nationalist, peace process, flag, cultural heritage 	<ul style="list-style-type: none"> • The Troubles (general contextual understanding) • Peace process and reconciliation <p>3. National symbols and cultural identity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • flags, emblems, cultural markers • dual cultural affiliation (British and Irish influences) • community traditions 	<ul style="list-style-type: none"> • high sensitivity to political and cultural context
--	--	--	--

2.2.4. Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)

Предмет вивчення освітньої компоненти – усне і писемне мовлення в лінгвістичному, соціокультурному та професійно-педагогічному аспектах, моделі вживання мовних одиниць англійської мови в різних комунікативних ситуаціях.

Освітня компонента «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» викладається на 3 курсі, в 5, 6 семестрі.

На вивчення освітньої компоненти відводиться 210 годин 7 кредитів ECTS.

Форма проведення занять: практичні заняття.

2. Мета, завдання та результати навчання

2.1. Мета вивчення освітньої компоненти:

Засвоєння студентами знань з англійської мови в межах визначеної тематики; формування їх комунікативної та лінгвосоціокультурної компетентностей задля ефективного використання іноземної мови у ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування, а також вирішення важливих питань міжкультурної комунікації; формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів.

2.2. Основними завданнями вивчення освітньої компоненти є:

- формування у студентів комунікативної, лінгвосоціокультурної, інформаційно-комунікаційної та професійно-педагогічної компетентностей;

- оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння) відповідно до Європейських рекомендацій з мовної освіти;

- підготовка висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівців, що здатні успішно реалізувати свою професійну іншомовну комунікативну компетентність під час здійснення професійної педагогічної діяльності.

2.3 Компетентності та програмні результати навчання:

Компетентності

Змістовно освітня компонента спрямована на формування здобувачами вищої освіти здатності розв'язувати складні професійно-педагогічні задачі у галузі середньої іншомовної освіти та зарубіжної літератури, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних базових та суміжних наук, характеризується комплексністю та невизначеністю умов і використовується в рамках традиційного та дистанційного навчання.

ЗК1. Здатність ефективно спілкуватися державною та іноземною мовами.

ЗК3. Здатність до використання soft skills (комунікативних, лідерських, командних, соціально-психологічних та інших умінь) у міжособистісних, соціальних і міжкультурних ситуаціях спілкування та професійного співробітництва.

ЗК4. Здатність розуміти сутність й соціальну значущість майбутньої професії, прогнозувати перспективи розвитку власної професійної діяльності.

ЗК5. Здатність до рефлексивного аналізу особистісного досвіду, його співвідношення з теорією і практикою сучасної науки.

ЗК7. Здатність до автономного навчання впродовж життя, самостійного цілеспрямованого розвитку професійно значущих компетентностей.

ЗК8. Навички використання технологій 21 століття: інформаційно-комунікаційних, медіаосвітніх та SMART-технологій.

СК1. Здатність ефективно здійснювати комунікацію англійською мовою (на рівні, не нижчому за С1) в умовах професійно-педагогічного та міжкультурного спілкування.

СК2. Здатність кваліфіковано застосовувати сучасні підходи, принципи, моделі, стратегії та прийоми формування іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО як засобу навчання діалогу культур.

СК3. Здатність адаптуватися до світових тенденцій розвитку освіти, основних напрямів модернізації освіти в Україні, що стосуються навчання іноземної мови (англійської).

СК9. Здатність формувати в учнів розуміння соціально значущих, культурологічно специфічних реалій народів, мови, яка вивчається.

СК10. Здатність створювати сприятливий психологічний клімат для оволодіння англійською мовою.

СК11. Здатність аналізувати, систематизувати та узагальнювати результати наукових досліджень у сферах методики навчання англійської мови, мовознавства та літературознавства; оцінювати результати власних наукових досліджень.

Програмні результати навчання

ПР1. Володіти здатністю вживати іноземну мову в усіх її проявах в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування на рівні автономного користування С1, реалізувати себе в межах діалогу культур та слугувати зразком для потенційних учнів.

ПР2. Бути здатним реалізувати свою професійну іншомовно-комунікативну компетентність на рівні європейських вимог на основі професійно-орієнтованих підходів.

ПР3. Володіти знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається, з метою розширення лінгвістичного кругозору учнів, бути здатним слугувати для них ретранслятором іншомовної культури, виховувати в них шанобливе та доброзичливе ставлення до мови і культури народів, які говорять цією мовою.

ПР20. Розуміти процеси та закономірності у розвитку та функціонуванні іноземної мови, визначати тенденції та особливості використання мовних і мовленнєвих засобів залежно від умов і мети спілкування.

3. Інформаційний обсяг освітньої компоненти

Модуль I. Мистецтво.

Мистецтво як сукупність художніх образів. Виникнення та розвиток кіно. Світові кіностудії. Історія вітчизняної кіноіндустрії. Види і жанри кіно. Створення фільму. Авторський кінематограф. Аналіз фільму.

Кіно та його вплив на людину. Особистість актора. Сучасні актори та режисери. Кінофестивалі. Мій улюблений актор / режисер.

Історія живопису. Течії і жанри в образотворчому мистецтві. Мистецькі осередки світу. Абстрактний живопис. Відомі українські художники. Митці нашого краю. Мій улюблений художник сучасності.

Модуль II. Пізнаємо світ навколо нас.

Особистість мандрівника. Типи подорожей. Планування мандрівки: транспорт, житло, туристичні атракції.

Еко туризм. Піший туризм: переваги та недоліки. Кемпінг як різновид екологічного туризму. Обладнання для кемпінгу. Екстремальні подорожі.

Життя під час подорожі. Сучасний туризм. Світогляд мандрівника 21 століття. Туристичні традиції у різних країнах.

Модуль III. Вік живи, вік навчайся.

Система середньої освіти у англomовних країнах. Освіта і суспільство. Дошкільна та середня освіта у Великобританії. Дошкільна та середня освіта у США та Канаді.

Типи шкіл. Державні та приватні школи. Розподіл учнів між класами однієї паралелі. Доступність освіти. Спеціальні школи.

Середня освіта в Україні. Система оцінювання в школі. Сучасні тенденції в українській середній освіті. Дистанційне навчання. Професія вчителя в Україні та закордоном.

Представимо зазначене у вигляді таблиці:

**Складники змісту ЛСКК дисципліни «Практика усного та писемного мовлення
(англійська мова)»**

Topics / Components	Sociolinguistic component	Sociocultural component	Social component
1. Art (Cinema & Paintings)	<p>By the end of the topic students will be able to use and recognize art- and film-related vocabulary and expressions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Film terms and genres: <i>director, actor, screenplay, cinematography, documentary, drama, comedy, horror.</i> • Art terms: <i>portrait, landscape, abstract art, sculpture, exhibition, mural.</i> 	<p>By the end of the topic students will be able to demonstrate understanding of art and film history and cultural context:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Film industry knowledge: <i>Hollywood, Bollywood, early Ukrainian cinema pioneers (Aleksandr Dovzhenko, Yosyp Tymchenko, Serhii</i> 	<p>By the end of the topic students should be able to discuss art and cinema in cultural terms:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal preferences: describe and justify favorite actor, director or artist (“<i>My favorite painter is... because...</i>”). • Comparative perspective:

	<ul style="list-style-type: none"> • Common expressions: <i>star in a film, box office hit, blockbuster movie, art gallery, critically acclaimed, visual arts.</i> • Idioms & expressions: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>to think outside the box;</i> ○ <i>out of the blue;</i> ○ <i>to have a feeling of déjà vu;</i> ○ <i>to face the music;</i> ○ <i>to walk a tightrope;</i> ○ <i>to jump on the bandwagon;</i> ○ <i>to strike the wrong note;</i> ○ <i>to read between the lines;</i> ○ <i>to wait in the wings;</i> 	<p><i>Parajanov</i>); major film festivals (<i>Cannes, Oscars, Odesa Film Festival</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art history and movements: major periods (<i>Renaissance, Baroque, Impressionism, Abstract, modern art</i>) and famous artists (e.g., <i>Leonardo da Vinci, Claude Monet, Vincent van Gogh, Pablo Picasso, Frida Kahlo</i>). 	<p>discuss how films or paintings are interpreted differently across cultures (e.g., <i>humor, symbolism</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Social impact: talk about how art and film influence society (e.g., <i>change opinions, raise awareness of issues</i>). • Art events: engage in conversation about <i>exhibitions,</i>
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>to play second fiddle;</i> ○ <i>to bring the curtain down;</i> ○ <i>to put smb in the picture;</i> ○ <i>a hard act to follow.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • National art traditions: <i>Ukrainian folk art, Soviet-era cinema; how cultural values (e.g., religion, politics) influenced art and film.</i> • Film analysis context: <i>plot, theme, character and how they reflect society.</i> 	<p><i>film festivals and their cultural significance.</i></p>
<p>2. Travelling (Discovering the World Around Us)</p>	<p>By the end of the topic students will be able to use travel-related language and expressions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Travel vocabulary: <i>itinerary, passport, visa, reservation,</i> 	<p>By the end of the topic students will be able to demonstrate knowledge of global travel culture and practices:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travel planning: types of trips 	<p>By the end of the topic students should be able to engage in travel-related discussions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Share travel experiences and plans: <i>discuss</i>

	<p><i>backpack, hostel, tourist attraction, landmark.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Collocations/phrase s: <i>go on a trip, book a flight/hotel, pack a suitcase, travel abroad, world heritage site.</i> • Asking directions: <i>"Where is the nearest...?", "How far is it to...?". Staying in hotels: "I'd like to check in.", "What time is check-out?".</i> • Restaurant requests: <i>"I'd like to make a reservation.", "I have</i> 	<p><i>(cultural, adventure, eco-tourism), trip logistics (booking tickets, visas, itineraries).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tourist etiquette: greetings and customs (<i>tipping norms, personal space</i>), local traditions (e.g., <i>removing shoes indoors, temple etiquette</i>). • World traditions: national holidays and festivals around the globe (e.g., <i>Easter,</i> 	<p><i>favorite destinations, dream vacations and what they learned from travel.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultural sensitivity: demonstrate respect and adaptability to different cultures during travel (e.g., <i>polite phrases, following local customs</i>). • Collaborative planning: <i>work in groups to plan an international trip,</i>
--	---	--	--

	<p><i>an allergy...".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Idioms & expressions: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>an air rage</i> ○ <i>a Delhi-belly</i> ○ <i>to thumb a lift</i> ○ <i>in the middle of nowhere</i> ○ <i>to break the bank</i> ○ <i>to live out of a suitcase</i> ○ <i>to find/get one's sea legs</i> ○ <i>to get itchy feet</i> ○ <i>to travel light</i> ○ <i>to do the sights</i> ○ <i>to read between the lines</i> ○ <i>a stone's throw from</i> ○ <i>to pull a fast one</i> ○ <i>in the back of</i> 	<p><i>Thanksgiving, Christmas, Lunar New Year, Ramadan)</i> and how travelers experience them.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustainability: principles of ecotourism and camping (<i>leave-no-trace, wildlife respect</i>), and the impact of tourism on environment and local communities. 	<p><i>negotiating itinerary and budget while respecting different preferences.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Global awareness: <i>reflect on how travel broadens perspectives, fosters understanding, and encourages a global mindset.</i>
--	---	--	--

	<p><i>beyond</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>to pay through the nose</i> ○ <i>to lay down the law</i> ○ <i>to go to the dogs</i> 		
3. Education and Society	<p>By the end of the topic students will be able to use education-related vocabulary and structures accurately:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● School terms: <i>kindergarten, primary school, secondary school/high school, college, degree, major, diploma.</i> ● Academic terms: <i>curriculum,</i> 	<p>By the end of the topic students will be able to demonstrate understanding of different education systems and cultural values:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Education structures: compare schooling in the UK/USA/Canada vs Ukraine (e.g., <i>UK: GCSE at 16, A-levels</i>) 	<p>By the end of the topic students should be able to discuss education in cultural context:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compare school life: <i>talk about daily routines, uniforms vs casual dress, extracurricular activities and school traditions in different countries.</i> ● Educational

	<p><i>classroom, homework, exam, grade/mark, semester, tuition, scholarship.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles and titles: <i>teacher, head teacher/principal, student, pupil, classmate, guidance counselor.</i> • Common expressions: <i>“attend university”, “graduate with honors”, “take an exam”, “apply for a scholarship”, “distance learning”.</i> • Regional variations: <i>UK vs US terms</i> 	<p><i>at 18; Ukraine: 4+5+2 structure, External Independent Testing (ZNO).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • School types: <i>knowledge of public vs private vs special schools, boarding schools, and their social roles.</i> • Educational values: <i>role of exams, grading systems, and teacher-student relationships in different cultures.</i> • Current trends: <i>distance and online learning, lifelong learning, educational reforms, and</i> 	<p><i>debates: discuss issues like exam pressure, online learning vs classroom, and access to education for all.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultural attitudes: <i>reflect on respect for teachers and societal attitudes toward education (e.g., college admission pressures, vocational training).</i> • Personal reflection: <i>relate how education shapes identity and career choices, and share their own experiences with</i>
--	--	---	--

	<p>(e.g., <i>public school (UK) vs private school (US); head teacher vs principal</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idioms & expressions: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>to run out of steam</i> ○ <i>a lot at stake</i> ○ <i>to step out of comfort zone</i> ○ <i>to be on a steep learning curve</i> ○ <i>to breeze through something</i> ○ <i>to drum something into someone</i> ○ <i>to get one's head down</i> ○ <i>to get the hang of something</i> ○ <i>to give something your best shot</i> 	<p><i>access/equity in education.</i></p>	<p><i>schooling and teachers.</i></p>
--	--	---	---------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none">○ <i>to go blank</i>○ <i>to keep (someone) on track</i>○ <i>to run on empty</i>○ <i>to backfire on sb.</i>○ <i>be the teacher's pet</i>○ <i>mind one's p's and q's</i>○ <i>learn something by heart</i>○ <i>be as easy as one, two, three</i>○ <i>be of the old school</i>○ <i>know something like the back of one's hand</i>○ <i>pass something with flying colours</i>○ <i>make the grade</i>		
--	--	--	--

2.3. Координація змісту інтегрованих професійно значущих дисциплін

Аналіз наукової літератури надав можливість з'ясувати, що важливою умовою забезпечення цілісності професійної підготовки майбутніх фахівців є реалізація координації змісту міждисциплінарних професійно-значущих дисциплін. У сучасній педагогічній науці вона розглядається як процес узгодження змісту, методів, форм і засобів навчання різних освітніх компонентів з метою комплексного формування компетентностей здобувачів освіти, інтеграції знань, умінь і практичного досвіду в єдину систему професійної підготовки. Завдяки цьому створюються умови для цілісного сприйняття навчального матеріалу, усунення дублювання змісту окремих дисциплін та реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі¹³⁵.

Подібна координація є важливим чинником підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки сприяє інтеграції знань, отриманих у межах різних навчальних дисциплін, у єдину систему. Її значення особливо зростає в умовах підготовки майбутніх учителів іноземних мов у формуванні міжкультурної компетентності потенційних учнів, де мовна освіта тісно пов'язана із лінгвосоціокультурною, країнознавчою і лінгвокраїнознавчою професійно орієнтованими складовими. Наш досвід свідчить про те, що завдяки узгодженню змісту таких навчальних курсів студенти

¹³⁵ Гуменюк І. М. Міждисциплінарна координація в системі підготовки вчителя початкових класів і вихователя / І. М. Гуменюк, Т. О. Близнюк // Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. - 2022. - Т. 9. - № 1. - С. 139-145. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/12785> (Last access date: 11.05.2026)

швидше адаптуються до освітнього середовища, усвідомлюють взаємозв'язки між окремими дисциплінами та краще розуміють практичну цінність отриманих знань для майбутньої професійної діяльності.

Важливою перевагою міждисциплінарної координації є підвищення навчальної мотивації здобувачів освіти. Коли мовний матеріал вивчається не ізольовано, а в контексті фахових дисциплін, студенти чіткіше усвідомлюють його професійне призначення та можливості подальшого застосування. Такий підхід забезпечує формування цілісного комплексу всіх видів знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної самореалізації в діалозі культур замість фрагментарного засвоєння окремих фактів чи понять.

Як слушно зауважує І. Є. Семененко, важливим результатом міждисциплінарної взаємодії є *розвиток мовленнєвої компетентності* студентів. Опрацювання спеціалізованої термінології, автентичних текстів та професійно орієнтованих комунікативних ситуацій у безпосередньому зв'язку зі змістом профільних дисциплін сприяє більш глибокому та усвідомленому засвоєнню мовного та мовленнєвого лінгвосоціокультурного матеріалу. Таке інтегроване навчання є значно ефективнішим порівняно з традиційним підходом, за якого мовно-мовленнєва підготовка здійснюється окремо від фахового міжкультурного контексту.

Серед провідних напрямів реалізації такої координації уваги заслуговує *узгодження змісту навчальних програм* інтегрованих міждисциплінарних професійно-значущих дисциплін: «Методика навчання англійської мови», «Практика усного та писемного мовлення», «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови»,

«Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)». Завдяки цьому студенти мають можливість опанувати лексику іншомовного міжкультурного спілкування та понятійний апарат у природному контексті їх використання, що позитивно впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Важливу роль також відіграє *впровадження сучасних педагогічних технологій* в контексти навчання мови і культури, зокрема змішаного навчання, проєктної діяльності, технології перевернутого класу та цифрових освітніх інструментів, які створюють додаткові можливості для інтеграції змісту різних професійно-орієнтованих дисциплін.

Як було зазначено у підрозділі 1.4., необхідною умовою ефективної міждисциплінарної координації є *когнітивно-комунікативний підхід*, що орієнтує освітній процес на засвоєння фонових, країнознавчих та мовних теоретичних знань та розвиток практичних лінгвосоіокультурних умінь і навичок, необхідних для успішного навчання мови і культури. При цьому особливого значення набуває постійна взаємодія між викладачами, які забезпечують реалізацію різних інтегрованих професійно-значущих освітніх компонент. Регулярний обмін інформацією, спільне планування навчального процесу, узгодження тематики занять, методів і форм роботи дозволяють уникнути дублювання навчального матеріалу, забезпечити його логічну послідовність та сприяти формуванню цілісної системи професійних лінгвосоіокультурних знань у студентів¹³⁶.

¹³⁶ Семененко І.Є. Міждисциплінарна координація у навчанні іноземних студентів технічних ЗВО України. С.264-268. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/3e5ea5c6-ad35-43e7-9b97-add7fe9b4e8b/content> (Дата останнього звернення: 23.04.2026).

У контексті професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови особливого значення набуває класифікація видів міждисциплінарної координації, що дає змогу визначити характер взаємозв'язків між освітніми компонентами та особливості їхнього впливу на формування компетентностей здобувачів освіти. Одним із найбільш поширених її видів є **горизонтальна міждисциплінарна координація**, яка передбачає встановлення змістових і функціональних зв'язків між дисциплінами в межах одного освітнього рівня та освітньої програми. Її реалізація забезпечує перенесення знань, умінь і способів діяльності, сформованих під час вивчення одних навчальних курсів, у процес опанування інших, що сприяє систематизації навчального досвіду та підвищенню ефективності професійної підготовки.

У межах горизонтальної міждисциплінарної координації виокремлюють регресивний і прогресивний різновиди. Регресивна горизонтальна координація ґрунтується на актуалізації знань, умінь і навичок, набутих у процесі вивчення попередніх дисциплін, та їх використанні для засвоєння нового навчального матеріалу. Такий тип координації забезпечує наступність освітнього процесу та сприяє поглибленню вже сформованих компетентностей.

Натомість прогресивна горизонтальна координація орієнтована на перспективний розвиток компетентностей здобувачів освіти. Вона передбачає формування знань і вмінь, які слугуватимуть підґрунтям для успішного опанування наступних навчальних дисциплін та освітніх компонентів. Завдяки цьому забезпечується логічна послідовність професійної підготовки, розширюються можливості для

інтеграції знань і створюються передумови для формування комплексної професійної компетентності майбутнього фахівця.

У нашому випадку саме така координація дозволяє скоординувати не тільки лінгвокраїнознавчі знання студентів, отримані в курсі «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» на 3-му курсі, але й визначити ступінь сформованості необхідних навичок і умінь міжкультурного спілкування, що становитиме базовою опорою для удосконалення і розширення знань та умінь всіх компонентів лінгвосоціокультурної компетентності на інтегрованих професійно-значущих курсах 3-го і 4-го курсів, а саме: «Методика навчання англійської мови», «Практика усного та писемного мовлення», «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)».

У наукових працях інтеграція кваліфікується з точки зору цілісності, системності, взаємозв'язку та взаємозалежності, комплексності; об'єднання в ціле розрізнених частин; комплексування і підсумовування; створення синтезованих курсів й виокремлення міжпредметних зв'язків¹³⁷. Вчені розглядають міждисциплінарну інтеграцію як *«цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження теоретичної і практичної цілісності навчальних дисциплін. ... Водночас міждисциплінарна інтеграція – це процес узгодження змісту*

¹³⁷ Міждисциплінарна інтеграція у процесі викладання гуманітарних дисциплін в закладах вищої освіти / Марчук І., Нагорна Н., Іванова Н. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 1, 2024. С. 81-91. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2024.302202

навчальних дисциплін щодо відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності»¹³⁸.

У науковій літературі розглянуті внутрішньо- та міждисциплінарна інтеграція, а також вертикальна, горизонтальна та універсальна інтеграція. Горизонтальна інтеграція передбачає вивчення практично-орієнтованих завдань в рамках однієї дисципліни, які є в предметному полі інших. Вона акцентує увагу на об'єктах майбутньої професійної діяльності. Вертикальна інтеграція, в свою чергу, до цього додає включення науковоприкладних проблем у навчальний матеріал для досягнення високого рівня інтеграції. Вона вирішує міждисциплінарні проекти з долученням численних дисциплін. Формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі сприяють узгоджене в часі вивчення дисциплін, забезпечення послідовності розвитку понять, спільність в інтерпретації та уникнення дублювання понять під час вивчення різних предметів¹³⁹.

У контексті нашого дослідження, яке також здійснюється у межах освітньо-професійної програми «Англійська мова та зарубіжна література в закладах освіти»¹⁴⁰, слід зазначити, що змістове спрямування вибіркового дисциплін «Країнознавство:

¹³⁸ Міждисциплінарна інтеграція як фактор удосконалення викладання фармакології у медичному виші / Н. І. Волошук, О. С. Пашинська, А. О. Іваниця, І. В. Таран. Медична освіта. 2016. № 4. С. 8-11.

¹³⁹ Хоменко О. В. Міждисциплінарна інтеграція як механізм формування професійної мовної особистості. Медична освіта. 2019. Вип. LXXXVIII. С. 144–149. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/download/7298/pdf/25463 (Дата останнього звернення: 19.04.2026)

¹⁴⁰ Освітня програма А4 Середня освіта / Англійська мова та зарубіжна література в закладах освіти Бакалавр 2025 рік. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/op/153/bachelor/2025/> (Дата останнього звернення: 07.04.2026)

соціокультурний аспект навчання іноземної мови» і «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» свідчить про наявність **горизонтальної міждисциплінарної координації**, спрямованої на формування мовної, соціокультурної, міжкультурної та професійної компетентностей майбутнього вчителя англійської мови. ОПП передбачає формування здатності використовувати знання про мову, культуру, історію та суспільне життя англійських країн у професійній діяльності, а також здійснювати міжкультурну комунікацію.

Деталізований аналіз міждисциплінарної координації цих освітніх компонент є виправданим, оскільки їхній зміст характеризується найбільшою кількістю спільних країнознавчих тем і понять. Такий рівень тематичної узгодженості свідчить про суттєвий потенціал інтеграції змісту навчання та забезпечення наступності у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності здобувачів освіти. Так, дисципліна «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» забезпечує засвоєння студентами соціокультурних норм, цінностей, моделей поведінки носіїв мови, особливостей міжкультурної взаємодії та способів інтеграції культурного компонента в процес навчання іноземної мови. В свою чергу дисципліна «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» спрямована на вивчення мовних особливостей англійських країн, варіативності англійської мови, специфіки національних мовних картин світу, взаємозв'язку мови та культури в різних англійських спільнотах.

Таким чином, міждисциплінарна координація між цими курсами реалізується через спільний предмет вивчення –

взаємозв'язок мови, культури та суспільства. Знання про соціокультурні реалії англomовного світу, отримані під час вивчення першої дисципліни, поглиблюються через аналіз мовних явищ, діалектних особливостей, національно-маркованої лексики та культурно зумовлених мовних практик у межах другої дисципліни. Представимо координацію у формуванні компетентностей на основі цих дисциплін у нижче наведеній таблиці.

Таблиця 2.6

Міждисциплінарна координація у формуванні компетентностей

Компетентність	Завдання дисципліни «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови»	Завдання дисципліни «Лінгвокраїнознавство о країн, мова яких вивчається (англійська мова)»
Міжкультурна компетентність	Формує розуміння культурних норм, традицій, цінностей та моделей поведінки представників англomовних культур	Поглиблює розуміння культурної специфіки через мовні особливості різних англomовних спільнот
Соціокультурна компетентність	Навчає інтерпретувати культурні явища та ефективно діяти в	Демонструє відображення соціокультурних процесів у мовній

	міжкультурному середовищі	системі
Лінгвокраїнознавча компетентність	Ознайомлює з культурними реаліями англomовних країн	Забезпечує системні знання про мовне різноманіття англomовного світу
Комунікативна компетентність	Розвиває навички адекватної міжкультурної комунікації	Формує здатність враховувати національні та регіональні мовні особливості під час спілкування
Професійна компетентність учителя	Навчає інтегрувати соціокультурний компонент у викладання іноземної мови	Надає матеріал для розроблення автентичних культурно й мовно орієнтованих навчальних завдань

Отже, між дисциплінами «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» простежується прогресивна горизонтальна міждисциплінарна координація, оскільки результати навчання однієї дисципліни слугують підґрунтям для поглибленого засвоєння змісту іншої. Їх поєднання забезпечує комплексне формування міжкультурної, соціокультурної, комунікативної та професійної компетентностей майбутніх учителів англійської мови, що відповідає компетентнісній спрямованості освітньо-професійної програми.

Аналіз робочих програм дисциплін «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» засвідчує наявність горизонтальної міждисциплінарної координації не лише на рівні компетентностей і програмних результатів навчання, а й на рівні змісту навчання, методів і освітніх технологій. Така координація забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови та створює умови для комплексного осмислення взаємозв'язку мови, культури й суспільства.

На рівні змісту навчання координація простежується через спільну тематичну спрямованість обох дисциплін. Зокрема, вивчення соціокультурних особливостей англомовних країн, національних традицій, цінностей, моделей комунікативної поведінки та культурних реалій у межах курсу «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» доповнюється дослідженням мовної варіативності, національно маркованої лексики, соціолінгвістичних особливостей та мовної картини світу англомовних спільнот у курсі «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)». У результаті студенти отримують можливість розглядати культурні явища через призму мовних засобів їх репрезентації, що сприяє формуванню цілісного бачення англомовного соціокультурного простору.

Координація також виявляється у використанні споріднених методів навчання. Обидві дисципліни передбачають застосування комунікативних, проблемно-пошукових та дослідницьких методів, орієнтованих на активне залучення студентів до аналізу мовних і культурних явищ. Важливе місце посідають дискусії, презентації, аналітичні

повідомлення, робота з автентичними текстами, порівняльний аналіз культурних феноменів та виконання індивідуальних дослідницьких завдань. Такі методи сприяють розвитку критичного мислення, умінь інтерпретувати культурну інформацію та застосовувати набуті знання у професійно орієнтованих ситуаціях.

Не менш важливою є координація на рівні освітніх технологій. Обидва курси орієнтуються на використання інтерактивних технологій навчання, технологій розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, проєктного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. Робота з цифровими ресурсами, автентичними мультимедійними матеріалами, онлайн-платформами та електронними освітніми ресурсами забезпечує інтеграцію лінгвістичного та соціокультурного компонентів підготовки. Водночас застосування проєктних технологій створює умови для комплексного дослідження мовних і культурних особливостей англійських країн та їх представлення в різних формах академічної комунікації.

Отже, між дисциплінами «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» простежується змістова, методична та технологічна координація, яка забезпечує взаємодоповнення навчального матеріалу, сприяє інтеграції знань про мову і культуру та підвищує ефективність формування професійних компетентностей майбутніх учителів англійської мови. Такий характер взаємодії дисциплін відповідає принципам міждисциплінарного підходу та забезпечує реалізацію компетентнісної моделі сучасної педагогічної освіти.

Поряд із міждисциплінарною координацією між дисциплінами «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» простежуються ознаки міждисциплінарної інтеграції. Якщо координація передбачає узгодження змісту, методів і технологій навчання з метою уникнення дублювання та забезпечення послідовності формування компетентностей, то інтеграція характеризується більш глибоким рівнем взаємодії, за якого знання з різних предметних галузей поєднуються в єдину систему професійних знань.

Міждисциплінарна координація між зазначеними освітніми компонентами реалізується через взаємодоповнення тематики навчальних курсів. Так, дисципліна «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» формує знання про культурні цінності, норми поведінки, традиції та особливості міжкультурної комунікації в англійськомовному середовищі, тоді як дисципліна «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» поглиблює ці знання через вивчення мовної варіативності, соціолінгвістичних процесів та мовних засобів репрезентації культури. У цьому випадку дисципліни залишаються відносно самостійними, але їх зміст, методи та результати навчання взаємно узгоджуються.

Водночас міждисциплінарна інтеграція виявляється у формуванні цілісного уявлення про взаємозв'язок мови й культури як єдиного соціокультурного феномена. Студенти не лише засвоюють окремі лінгвістичні та культурологічні знання, а й навчаються аналізувати мовні явища в контексті культурних процесів, а культурні особливості – через їх мовне відображення. У результаті формується інтегроване бачення

англомовного світу, у якому мова розглядається не як автономна система, а як інструмент збереження, трансляції та відображення культури.

Інтеграційний потенціал зазначених дисциплін особливо яскраво проявляється під час виконання дослідницьких і проєктних завдань. Аналіз національно маркованої лексики, вивчення мовної репрезентації культурних цінностей, дослідження особливостей мовленнєвої поведінки представників різних англomовних спільнот або розроблення навчальних матеріалів з міжкультурної комунікації потребують одночасного використання знань, здобутих у межах обох курсів. Таким чином, відбувається синтез соціокультурного та лінгвістичного компонентів професійної підготовки.

Отже, міждисциплінарна координація між дисциплінами «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» забезпечує узгодженість їх змісту, методів і результатів навчання, тоді як міждисциплінарна інтеграція сприяє формуванню нової якості знань, що виникає внаслідок синтезу соціокультурного та лінгвістичного підходів до вивчення англomовного світу. Саме інтеграція забезпечує цілісне формування міжкультурної, лінгвосоціокультурної та професійно-комунікативної компетентностей майбутнього вчителя англійської мови.

Якщо завдяки горизонтальній координації одні й ті самі культурні явища розглядаються з різних наукових позицій: мовної, історичної, соціокультурної та методичної, то **вертикальна координація**, своєю чергою, забезпечує послідовне ускладнення змісту навчання від курсу до курсу.

Вертикальна координація в системі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови передбачає забезпечення змістової наступності та взаємозв'язку між дисциплінами, які вивчаються на різних етапах освітньої програми. На відміну від горизонтальної координації, що реалізується між навчальними курсами одного рівня, вертикальна координація спрямована на поступове накопичення, розширення та поглиблення знань, умінь і навичок студентів упродовж усього періоду навчання.

Особливого значення вертикальна координація набуває в процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. У межах освітньої програми країнознавчий та соціокультурний компоненти не зосереджуються в межах однієї дисципліни, а розподіляються між низкою навчальних курсів, які доповнюють один одного.

Зокрема, соціокультурна проблематика, що піднімається в рамках вивчення дисциплін «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови» (Зкурс) та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» (2 курс), дотична до змісту дисциплін «Практичний курс англійської мови» (1-2 курси), «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» (3 курс) та «Англійська мова у сучасному комунікативному просторі» (4 курс), а також низки дисциплін мовознавчого циклу, де розглядаються лексичні, фразеологічні та дискурсивні особливості англомовних країн.

Протягом чотирьох років навчання студенти систематично звертаються до тих самих культурно значущих об'єктів, однак кожного разу з нової наукової перспективи. Наприклад, під час вивчення «Практики усного та писемного мовлення» студенти знайомляться з базовими відомостями про

Сполучене королівство Великої Британії та Північної Ірландії, опановують лексику, пов'язану з географією, культурою, традиціями та суспільним життям Сполученого Королівства. В межах дисципліни «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови» ті самі об'єкти аналізуються вже як носії культурних цінностей, історичної пам'яті та національної ідентичності. Студенти вивчають історичні передумови формування британської державності, специфіку культурної взаємодії між Англією, Шотландією, Уельсом та Північною Ірландією, а також особливості їх репрезентації в сучасному суспільному дискурсі.

У результаті проведеного аналізу змісту освітніх компонент «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» було уточнено тематичне наповнення дисциплін з метою усунення дублювання навчального матеріалу та забезпечення їх логічного взаємодоповнення, а саме:

1) повтори окремих тем і змістових елементів було мінімізовано;

2) вивчення найбільш важливих культурних явищ, соціокультурних реалій та особливостей англомовних країн розглядатимуться під різними кутами зору відповідно до цілей і завдань кожної дисципліни: у межах курсу «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови» акцент буде зроблено на формуванні соціокультурної компетентності та методичних підходах до інтеграції культурного компонента у процес навчання іноземної мови, тоді як дисципліна «Англомовні країни: лінгвістичний аспект» передбачатиме поглиблене вивчення мовних особливостей, національно-

культурної специфіки та лінгвокраїнознавчих характеристик англomовних країн.

Для констатації проведеного аналізу і внесення відповідних змін до змісту робочих програм наведемо приклади соціокультурних явищ і реалій, які, на наш погляд, потребують розгляду відповідно до мети і завдань кожної з двох дисциплін.

Зазначимо, що у межах дисципліни «**Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови**» наведені нижче культурні явища та реалії доцільно розглядати не як об'єкти країнознавчого чи лінгвістичного аналізу, а як носії культурних смислів, цінностей та елементів соціокультурної компетентності, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації.

1. Union Jack: прапор Великої Британії доцільно вивчати як символ національної ідентичності та історичної єдності держави. Увага може бути зосереджена на його ролі в сучасній британській культурі, суспільному житті та міжнародному позиціонуванні країни, а також на формуванні вмінь інтерпретувати державні символи як важливі маркери культурної належності.

2. Національні прапори, емблеми, національні свята, традиційні страви, види спорту та міста окремих країн Великої Британії: ці реалії доцільно розглядати як елементи історично-культурної спадщини та повсякденного життя британського суспільства. Основний акцент варто робити на їхньому значенні для формування національної та регіональної ідентичності, відображенні традицій, цінностей і способу життя мешканців різних частин Великої Британії. Вивчення таких реалій сприяє розвитку міжкультурної обізнаності та готовності до спілкування з представниками іншої культури.

3. Міста Великої Британії (Лондон, Едінбург, Бат, Стретфорд на Ейвоні, Оксфорд, Кембридж та інші): у соціокультурному аспекті ці міста можуть розглядатися як культурні та освітні центри, що репрезентують історичну цінність, сучасний стиль життя та культурне різноманіття Великої Британії. Особливу увагу доцільно приділяти їхній ролі у формуванні архітектурного образу країни, туристичній привабливості та значенню для міжкультурних контактів.

4. The Tower of London: цей об'єкт доцільно вивчати як важливий елемент культурної пам'яті та історичної спадщини Великої Британії. У межах дисципліни увага може бути зосереджена на його символічному значенні для британської культури, ролі у збереженні історичних традицій та популяризації національної спадщини. Короткий історичний огляд і знайомство з сучасними функціями пам'ятки сприятимуть розумінню зв'язку між історією, культурою та сучасністю.

Таким чином, у дисципліні «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови» зазначені культурні явища та реалії виступають насамперед засобом формування соціокультурної компетентності, розвитку міжкультурної чутливості та усвідомлення взаємозв'язку мови й культури.

Аналіз робочих програм засвідчив доцільність внесення окремих доповнень до змісту дисциплін з метою посилення їх актуальності, міждисциплінарної взаємодії та більш повного забезпечення програмних результатів навчання. Першочергово вважаємо за доцільне звернути увагу на розширення історичного контексту у межах соціокультурного матеріалу, що вивчається, оскільки знання культурних реалій без розуміння

їхнього історичного походження часто залишаються фрагментарними. При цьому, на наше переконання, не потрібно перевантажувати курс історією Великої Британії, а доцільно зосередитися лише на тих історичних подіях, постатях монархів і культурних пам'яток, які допомагають пояснити сучасні культурні цінності та національну ідентичність британців.

Для курсу «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови» доцільним видається посилення історичного контексту в межах окремих лекційних тем. Такий підхід сприятиме більш глибокому розумінню соціокультурних явищ Великої Британії, оскільки сучасні традиції, символи, культурні явища і пам'ятки та суспільні цінності формувалися під впливом історичних процесів і діяльності видатних історичних постатей. Історичний матеріал у цьому випадку виступає не самостійним об'єктом вивчення, а засобом інтерпретації сучасного соціокультурного простору країни. Наведемо змістові доповнення даного курсу у вигляді таблиці.

Таблиця 2.7

**Змістові доповнення до освітньої компоненти
«Країнознавство: соціокультурний аспект навчання
англійської мови»**

Тема	Змістове доповнення
1. Сполучене Королівство Великої Британії: географія і національні символи.	<ul style="list-style-type: none"> • об'єднання Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії; • історія виникнення прапора Union Jack; • походження символів Англії (a red rose), Шотландії (thistle), Уельсу (daffodil) та Північної Ірландії

	(shamrock)
2. Політичний устрій Великої Британії	<ul style="list-style-type: none"> • підписання Великої хартії (Magna Carta (1215)) • ключові етапи становлення конституційної монархії; • король Генріх VIII • королева Єлизавета I • королева Вікторія
3. Лондон: історія і сучасність	<ul style="list-style-type: none"> • палац Hampton Court - епоха Тюдорів; Victoria and Albert Museum - як культурна спадщина вікторіанської доби; • Buckingham Palace - як символ сучасної монархії; • Westminster Abbey - як місце коронацій британських монархів.
4. Англія	<ul style="list-style-type: none"> • норманське завоювання (Norman Conquest (1066)); • Англійська Реформація; • Єлизаветинська доба
5. Шотландія	<ul style="list-style-type: none"> • війни за незалежність Шотландії;; • Акт Унії (Act of Union (1707))
6. Уельс	<ul style="list-style-type: none"> • завоювання Уельсу Англією; • Акти про Уельс (Laws in Wales Acts (1535-1542))
7. Північна Ірландія	<ul style="list-style-type: none"> • плантація Ольстеру (Plantation of Ulster); • поділ Ірландії (Partition of Ireland (1921));

	<ul style="list-style-type: none"> • Північноірландський конфлікт (The Troubles); • Белфастська угода (Good Friday Agreement (1998))
--	--

У межах теми «Сполучене Королівство Великої Британії: географія і національні символи» доцільно розглядати історичні передумови формування Об'єднаного Королівства, виникнення державних символів та становлення британської національної ідентичності. Особливу увагу можна приділити процесам об'єднання Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії, а також історичним витокам прапора Union Jack як символу політичної та культурної єдності держави.

У темі «Політичний устрій Великої Британії» доцільним є висвітлення ролі монархії у розвитку британської державності. Увага може бути зосереджена на ключових етапах становлення конституційної монархії, а також на окремих монархах, діяльність яких мала визначальний вплив на розвиток британського суспільства та політичних інститутів. Зокрема, доцільно звернутися до постатей короля Генріха VIII як реформатора англійської церкви, королеви Єлизавети I як символу політичного та культурного піднесення Англії та королеви Вікторії, правління якої асоціюється з періодом економічного розвитку, розширення Британської імперії та утвердженням моральних і суспільних цінностей, що значною мірою вплинули на британську культуру.

У темі «Лондон: історія і сучасність», окрім "Великої чуми" та "Великої пожежі Лондона", які вже передбачені змістом курсу, доцільно розглядати історичні пам'ятки міста через призму діяльності монархів та їхнього внеску у формування

культурного образу британської столиці. Наприклад, палац Hampton Court може бути представлений у зв'язку з постаттю Генріха VIII та епохою Тюдорів; Victoria and Albert Museum – як культурна спадщина вікторіанської доби та відображення просвітницьких і мистецьких ідеалів королеви Вікторії та принца Альберта; Buckingham Palace – як символ сучасної монархії; Westminster Abbey – як осередок національної пам'яті та місце коронацій британських монархів. Такий підхід дозволяє поєднати історичний та соціокультурний контексти без надмірної деталізації історичних фактів.

Під час вивчення окремих частин Сполученого Королівства історичний компонент також може слугувати засобом пояснення особливостей регіональної ідентичності. Так, у темі «Англія» доцільно звернутися до нормандського завоювання, епохи Тюдорів та вікторіанської доби як історичних періодів, що значною мірою визначили сучасний культурний образ країни. Важливими є постаті монархів, які вплинули на формування англійської ідентичності, зокрема Генріха VIII та Єлизавети I. Через історичні події можна пояснити витoki сучасних культурних традицій, суспільних цінностей та ролі Англії в об'єднаному королівстві. У темі «Шотландія» історичний матеріал може бути пов'язаний із боротьбою за незалежність і діяльністю національних героїв, зокрема Вільяма Воллеса і Роберта Брюса та збереження національної самобутності. У темі «Уельс» доцільно акцентувати увагу на історичних процесах, які вплинули на збереження мовної та культурної ідентичності цих регіонів. Особливе значення має історія валлійської мови як важливого елемента національної ідентичності. Доцільно показати, як історичні процеси вплинули на сучасний рух за збереження

валлійської культурної спадщини, мови та традицій. Історичний контекст у межах теми «Північна Ірландія» доцільно подати через історію британсько-ірландських відносин, колонізацію Ольстеру, релігійні та політичні суперечності між протестантським і католицьким населенням. Варто висвітлити події, пов'язані з поділом Ірландії у 1921 році, а також коротко охарактеризувати конфлікт другої половини ХХ століття (The Troubles) та підписання Белфастської угоди 1998 року. Такий матеріал допоможе зрозуміти сучасні особливості суспільного життя та регіональної ідентичності Північної Ірландії.

Важливим доповненням до змісту курсу може стати ознайомлення студентів із найбільш значущими подіями британської історії, які знайшли відображення в культурній пам'яті суспільства та продовжують впливати на сучасний соціокультурний дискурс. До таких подій належать нормандське завоювання Англії, становлення парламентської монархії, промислова революція, вікторіанська епоха, Друга світова війна та процеси деколонізації. Їх доцільно розглядати не з історичної точки зору як такої, а як чинники формування сучасних британських цінностей, суспільних інститутів і культурних традицій.

Таким чином, історичний контекст може органічно доповнити зміст дисципліни «Країнознавство: соціокультурний аспект навчання англійської мови», забезпечуючи цілісне розуміння культурних явищ Великої Британії та поглиблюючи соціокультурну компетентність майбутніх учителів іноземної мови без дублювання змісту країнознавчих дисциплін.

Водночас у межах дисципліни «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» соціокультурний

простір студентів розширюється за рахунок залучення інших англомовних країн. Окрім Великої Британії, предметом вивчення стають США, Канада, Австралія та Нова Зеландія. Це дозволяє розглядати англомовний світ як складну систему взаємопов'язаних культур, об'єднаних спільною мовою, але водночас відмінних за історичним розвитком, культурними традиціями та національними цінностями. Таким чином відбувається поступовий перехід від вивчення окремих країнознавчих фактів до формування цілісного уявлення про англомовний культурний простір.

Проведений аналіз змісту освітньої компоненти «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» засвідчив необхідність подальшого концептуального уточнення змісту останньої.

Якщо дисципліна «Країнознавство» орієнтована насамперед на формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та розвиток здатності інтерпретувати культурні явища в контексті міжкультурної комунікації, то «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» повинно забезпечувати поглиблене розуміння механізмів відображення культури у мовній системі та мовленнєвій діяльності носіїв мови.

У зв'язку з цим доцільним видається посилення лінгвокультурного компонента дисципліни шляхом розширення тематики, пов'язаної з національно маркованою лексикою, мовною репрезентацією культурних концептів, особливостями мовної картини світу англомовних народів та специфікою функціонування прецедентних феноменів у сучасному англомовному дискурсі. Особливої актуальності набуває вивчення мовних засобів репрезентації національної

ідентичності, культурної пам'яті та суспільних цінностей, які формують специфіку мовленнєвої поведінки представників різних англomовних культур.

Перспективним напрямом удосконалення змісту дисципліни є також включення тем, присвячених феномену світових різновидів англійської мови (World Englishes) та мові міського простору англomовних країн (вивісок, реклами, назв закладів, графіті), туристичного дискурсу, проблемам мовної політики та багатомовності, а також особливостям функціонування англійської мови в умовах глобалізації. Важливого значення набуває аналіз цифрового культурного простору англomовних країн, зокрема соціальних мереж, нових форм медіадискурсу, інтернет-комунікації та мультимодальних текстів, які дедалі більше впливають на сучасні мовні практики.

Запропоновані зміни дозволять змістити акцент із традиційного опису країнознавчих фактів на дослідження взаємодії мови, культури та суспільства, що повною мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку лінгвокультурології, міжкультурної комунікації та професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Водночас оновлення змісту дисципліни має розглядатися не лише в контексті її внутрішньої модернізації, але й крізь призму забезпечення вертикальної координації освітніх компонентів освітньої програми. Такий підхід передбачає послідовне ускладнення змісту навчання та поглиблення культурно-мовних знань здобувачів освіти від базового ознайомлення з культурними реаліями англomовних країн до їхнього комплексного лінгвокультурного осмислення. У цьому контексті особливого значення набуває відбір змістових елементів, які забезпечують наступність між інтегрованими

професійно-значущими дисциплінами та сприяють формуванню цілісної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

Особливу роль у процесі вертикальної координації відіграють також прецедентні феномени культури, що є центральним поняттям у становленні вторинної мовної особистості здобувача вищої освіти. У сучасних дослідженнях міжкультурної комунікації подібні явища розглядаються як культурно значущі одиниці колективної пам'яті, які виступають базовими одиницями збереження та передачі культурно значущої інформації. У сучасних лінгвокультурологічних дослідженнях прецедентні феномени розглядаються як культурні явища, що мають особливу когнітивну та емоційну цінність для носіїв певної культури, є впізнаваними для значної частини спільноти і систематично відтворюються в комунікативній практиці. Вони функціонують не лише у межах індивідуальної пам'яті, а й як елементи колективної свідомості, сприяючи формуванню спільного культурного досвіду та взаєморозуміння між учасниками лінгвокультурної групи.

Прецедентність передбачає наявність комплексу ознак, що забезпечують її особливий статус. Це висока впізнаваність, багаторазовість використання у різних дискурсивних контекстах, здатність викликати стійкі асоціації, наявність оцінного компоненту, а також закріпленість у колективній пам'яті. Семантична компактність є ще однією визначальною рисою прецедентних феноменів, що дозволяє навіть короткій згадці про певне ім'я, символ чи подію активізувати широкий

спектр культурних знань, історичних контекстів і емоційних реакцій¹⁴¹.

До основних властивостей прецедентних феноменів належать фактуальність, повторюваність, маркованість, асоціативність, оцінність та здатність до рефлексивного переосмислення. Ці характеристики трансформують їх у потужні культурні маркери, які забезпечують зв'язок між минулим і сучасним, а також між індивідуальною і колективною пам'яттю. Часто прецедентні феномени набувають рис клішованості завдяки регулярному використанню у мовленні, медійному просторі, художній літературі, шкільній освіті та повсякденній комунікації.

Важливою характеристикою прецедентних феноменів є їхній когнітивний характер. Вони не існують ізольовано як окремі мовні чи культурні одиниці, а репрезентуються у свідомості носіїв культури у вигляді когнітивних структур, сформованих у межах пізнавальної бази особистості. Такі структури акумулюють знання про історичні події, культурні цінності, соціальні норми, національні символи та колективний досвід певної лінгвокультурної спільноти. Завдяки цьому прецедентний феномен виступає своєрідним когнітивним «згорнутим текстом», який містить значний обсяг культурно значущої інформації та здатний актуалізувати її в процесі сприйняття й інтерпретації повідомлення.

У процесі іншомовної комунікації такі когнітивні структури виконують функцію культурних орієнтирів, що

¹⁴¹Соловйова Т. О. Типологія та прагматика прецедентних феноменів в українськомовному політичному дискурсі 2014–2019 рр. : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 035 «Філологія». Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2022. 289 с.

забезпечують спільність інтерпретації повідомлень учасниками спілкування. Тому навіть коротка згадка про певну історичну подію, особистість, символ чи культурний артефакт здатна викликати цілий комплекс асоціацій, оцінок та емоційних реакцій. Саме тому прецедентні феномени виступають важливим механізмом смислотворення, економії мовних засобів та забезпечення ефективності міжособистісної й міжкультурної комунікації.

Водночас рівень сформованості відповідних когнітивних структур безпосередньо впливає на успішність міжкультурного спілкування. Відсутність або недостатня сформованість знань про прецедентні феномени іншої культури може ускладнювати розуміння прихованих смислів, культурних алюзій, оцінних конотацій та прагматичних намірів мовця. Натомість оволодіння системою прецедентних феноменів сприяє формуванню вторинної мовної особистості, розширює культурний тезаурус здобувача освіти та забезпечує його готовність до адекватної інтерпретації культурно маркованих повідомлень у процесі міжкультурної комунікації.

Як було зазначено в 1.5.2, термін «прецедентний феномен», що вживається паралельно з такими поняттями як «прецедентний текст», «прецедентне висловлювання», «прецедентна ситуація» чи «прецедентне ім'я», знаходить відгук переважно в працях українських учених (Ф.Бацевич, К.Гостра, Ж. Колоїз, О.Полумисна, Т.Соловійова, Л.Шевченко, Л. Юлдашева), у той час як у зарубіжній практиці вказаний термін відсутній, а на його місці на позначення культурно специфічних феноменів, що викликають певні асоціації в пам'яті індивіда, вживаються терміни «фразеологізми»,

«колокації», «сталі/крилаті вирази», «алюзії» тощо (Р. Глезер, Р.Мун, С.Фідлер).

Джерелом прецедентності можуть бути не лише мовні одиниці, а й невербальні культурні об'єкти: історичні події, архітектурні пам'ятки, національні символи, твори мистецтва, ритуали і навіть повсякденні побутові елементи. Таким чином, прецедентні феномени розглядаються як складні когнітивно-культурні структури, які існують у суспільній свідомості і формують важливу частину культурного коду спільноти.

Слід зауважити, що прецедентний феномен не обов'язково повинен бути відомим лише одній національній спільноті. У глобалізованому світі багато культурно значущих явищ виходять за межі окремих культур і набувають міжнародного чи загальнолюдського статусу. Прикладами таких феноменів є образи Шекспіра, Робіна Гуда, Гаррі Поттера, постаті Черчилля і Мартіна Лютера Кінга, а також такі символи, як Біг-Бен чи Статуя Свободи. Аналогічно, біблійні сюжети та антична міфологія утворюють спільний культурний фундамент для багатьох народів.

Розглянемо це питання більш детально в контексті координації змісту інтегрованих професійно-значущих дисциплін.

У сучасних дослідженнях важливою стає класифікація прецедентних феноменів за масштабом поширення та рівнем культурної значущості. За цим критерієм виділяють індивідуальні, групові, національні, наднаціональні й універсальні феномени. Індивідуальні діють у межах особистого досвіду; групові - у межах певної соціальної чи професійної спільноти; національні - для представників однієї культури; наднаціональні охоплюють кілька споріднених культур, а

універсальні є частиною загальнолюдської культурної спадщини.

Особливий інтерес для підготовки майбутніх вчителів англійської мови становлять національні та наднаціональні прецедентні феномени англomовного світу. Це історичні події, культурні символи, літературні персонажі, топоніми, антропоніми, прислів'я, традиції та інші культурні реалії, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності студентів і можуть стати змістовною основою міжпредметної координації у системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Як зазначає німецький культуролог Я. Ассман, прецедентні феномени формують культурну пам'ять¹⁴², що забезпечує передачу суспільно значущих знань через систему символів, текстів, образів і ритуалів, які підтримують колективну ідентичність спільноти. Саме такі культурні феномени стають своєрідними вузловими елементами змісту різних навчальних дисциплін.

Вчений робить висновок, що суспільства пам'ятають через тексти, ритуали, символи, пам'ятники, історичні наративи та інші культурні носії інформації¹⁴³. Крім того, він розмежовує поняття комунікативної та культурної пам'яті. У той час як комунікативна пам'ять зосереджується на досвіді, що передається з покоління в покоління (зазвичай, пам'ять про подію), культурна пам'ять може зберігати знання протягом століть або навіть тисячоліть. В аспекті викладання іноземних

¹⁴² Assmann J. *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press, 2011. P. 110–125.

¹⁴³ Assmann J. *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press, 2011. P. 110–125.

мов, це означає, що студент стикається не лише з новою лексикою чи граматиною, але й з ще більшим корпусом спогадів від носіїв цих мов. Культурні явища, такі як король Артур, Робін Гуд, Вільям Шекспір, Американська мрія слугують особливими маркерами культури, що формують колективну пам'ять англомовних суспільств.

З точки зору професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, це означає, що потрібно розвивати не лише мовну, але й міжкультурну компетентність, здатність читати між рядками, інтерпретувати значення тексту та проводити міжкультурну медіацію. Культурна пам'ять виступає своєрідною базою для міждисциплінарної координації дисциплін «Країнознавство» та «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» «Методика навчання англійської мови» та «Практика усного та писемного мовлення». Під час вивчення «Лінгвокраїнознавства країн, мова яких вивчається (англійська мова)» дослідники дізнаються більше про минулі події, географію та культурні символи Великої Британії, США, Канади, Австралії та Нової Зеландії. Ці ж явища аналізуються як носії національних цінностей та культурних значень у дисципліні «Країнознавство».

У результаті цього прецедентний феномен (феномен культури) розкривається поетапно та через різні наукові точки зору, роблячи освітній контент горизонтально інтегрованим. Для вертикальної координації освітніх дисциплін культурна пам'ять відіграє важливу роль. Студенти вивчають на молодших курсах основні аспекти ландшафту, державного устрою та символіки англомовних країн, що підкріплюється вивченням історичних моментів, літературних традицій та культурних стереотипів далі. Водночас культурні явища стають об'єктом

методологічного розгляду та аналізуються з точки зору формування міжкультурної компетентності студентів на 3-му і 4-му курсах під час навчання дисциплін «Методика навчання англійської мови» та «Практика усного та писемного мовлення». Таким чином, культурна пам'ять може функціонувати як трансверсальний змістовий компонент для безперервної професійної підготовки майбутніх вчителів.

До того ж, культурні явища мають функціональні аналоги в українській та англійській культурах, які становлять особливий інтерес для міждисциплінарної координації. Так, англійське прислів'я «*The apple doesn't fall far from the tree*» майже повністю відповідає українському «Яблуко від яблуні недалеко падає». Англійське прислів'я «*Too many cooks spoil the broth*», несе таке ж культурне значення, як і український вислів «У семи няньок дитя без ока».

Аналіз змісту дисциплін «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)» та «Країнознавство» дає підстави стверджувати, що значна частина навчального матеріалу може бути розглянута крізь призму теорії прецедентних феноменів. Водночас не всі країнознавчі одиниці однаковою мірою відповідають критеріям прецедентності. Такі лексеми, як *bungalow*, *platypus*, *eucalyptus* або *condo*, насамперед належать до категорії культурних реалій та виконують функцію репрезентації специфічних особливостей побуту, природи чи матеріальної культури окремих англійських країн. Вони є важливими складниками країнознавчої компетентності студентів, проте не завжди мають той рівень культурної значущості та асоціативності, який дозволяє віднести їх до прецедентних феноменів.

Натомість значна кількість інших одиниць функціонує саме як прецедентні феномени культури. До таких належать історичні пам'ятки, відомі географічні об'єкти, національні свята, культурні символи, історичні постаті та знакові місця, які є впізнаваними для широкого кола носіїв мови та викликають стійкі культурні асоціації. Наприклад, *Oxford i Cambridge* давно перетворилися на символи престижної британської освіти, *Wall Street* символізує американську фінансову систему і капіталізм, *Silicon Valley* уособлює інновації та високотехнологічний розвиток сучасного світу, а *Thanksgiving* виступає одним із ключових символів американської культурної пам'яті та національної ідентичності. Саме такі феномени відповідають основним критеріям прецедентності: вони є загальновідомими, культурно значущими, регулярно відтворюються в різних типах дискурсу та мають високий асоціативний потенціал.

Серед прецедентних феноменів, представлених у змісті навчальних дисциплін, окрему групу становлять *прецедентні топоніми*. До них належать *Stratford-upon-Avon, Tower of London, Wall Street, Oxford, Cambridge, Harvard, Yale, Gettysburg, Lexington, Silicon Valley, Loch Ness, Grand Canyon, Yellowstone National Park, Niagara Falls, Rocky Mountains, Uluru* та *Great Barrier Reef*. Ці назви виконують не лише номінативну функцію, а й репрезентують важливі фрагменти культурної пам'яті англомовного світу.

Такий прецедентний феномен, як *Tower of London*, розглядається одразу в межах двох дисциплін, однак, у межах соціокультурного аспекту увага зосереджується на ролі Тауера як об'єкта культурної спадщини Великої Британії, його значенні для формування історичної пам'яті британського суспільства, збереження монархічних традицій та популяризації національної культури. У межах

лінгвокраїнознавства *The Tower of London* розглядається як прецедентний топонім, що входить до когнітивної бази британської лінгвокультурної спільноти. Вказаний феномен вивчається не як архітектурна пам'ятка, а як носій культурно значущих смислів, пов'язаних із монархією, владою, історією та національною пам'яттю. Для студентів важливим є усвідомлення того, чому ця пам'ятка залишається важливим елементом британської ідентичності та туристичної культури.

Окрему категорію утворюють *прецедентні антропоніми*. Хоча їх кількість у програмі є меншою, вони також відіграють важливу роль у формуванні соціокультурної компетентності студентів. До цієї групи належать постаті *Andrew Jackson, Martin Luther King Jr., William Shakespeare, Anne Hathaway* та *Queen Elizabeth II*. Значення таких імен виходить далеко за межі біографічних відомостей про конкретних історичних осіб. Так, окремі постаті британського походження згадуються одночасно на заняттях «Лінгвокраїнознавства країн, мова яких вивчається (англійська мова)» та «Країнознавство». Ними є, зокрема, *William Shakespeare* та його дружина *Anne Hathaway*. Проте цілі та характер їхнього вивчення суттєво відрізняються.

У межах соціокультурного аспекту навчання іноземної мови зазначені постаті доцільно розглядати як складові культурної спадщини Великої Британії та об'єкти культурного туризму. Наприклад, *Anne Hathaway's Cottage* може виступати прикладом історико-культурної пам'ятки, що приваблює відвідувачів з усього світу та є важливим елементом культурного простору Стретфорда-на-Ейвоні. У центрі уваги перебувають питання культурної пам'яті, національної спадщини, ролі літературних постатей у формуванні

позитивного іміджу країни та розвитку міжкультурної обізнаності студентів.

Натомість у межах лінгвокраїнознавства зазначені феномени набувають статусу прецедентних одиниць англомовної культури. У цьому випадку *Anne Hathaway's Cottage* розглядається не стільки як туристичний об'єкт, скільки як прецедентний топонім, що входить до когнітивної бази носіїв англійської мови та пов'язаний із ширшим шекспірівським культурним простором. Відповідно, увага зосереджується на тих культурних асоціаціях, знаннях та смислах, які актуалізуються у свідомості носіїв культури при згадці цього об'єкта.

Аналогічний підхід застосовується і до постаті Вільяма Шекспіра. Якщо у соціокультурному аспекті він розглядається як видатний представник британської культурної спадщини, творчість якого сприяє формуванню національної ідентичності та культурного авторитету Великої Британії у світі, то у лінгвокраїнознавстві Шекспір постає як прецедентний антропонім. У цьому випадку предметом аналізу стає не біографія драматурга, а його функціонування у сучасній культурній свідомості англомовної спільноти, використання його імені у прецедентних висловах, алюзіях, медійному та художньому дискурсі, а також ті культурні смисли, які актуалізуються через звернення до цієї постаті.

Важливе місце у структурі прецедентних феноменів посідають *історичні події та національні свята*. У навчальній програмі представлені такі культурно значущі події, як *Thanksgiving, ANZAC Day, Waitangi Day, Victoria Day, Boxing Day, Guy Fawkes Night, Memorial Day, Veterans Day, Labour Day, Columbus Day та Groundhog Day*. Їх значення полягає насамперед у тому,

що вони забезпечують збереження та відтворення колективної пам'яті суспільства.

Наприклад, під час уроків з лінгвокраїнознавства *Thanksgiving* розглядається крізь призму значущості цього свята для американського суспільства, його історичних витоків, національно-культурної специфіки, символіки та особливостей мовної репрезентації у культурному просторі США. Увага може бути зосереджена на культурно маркованій лексиці, прецедентних образах і концептах, пов'язаних із цим святом, а також на його місці у когнітивній базі носіїв американської культури. У той час як під час вивчення соціокультурного аспекту навчання іноземної мови *Thanksgiving* основний акцент робиться на розумінні ролі свята у житті суспільства, його значенні для сімейних взаємин, міжособистісної комунікації та формуванні національної ідентичності американців.

Guy Fawkes Night у соціокультурному аспекті може розглядатися як британська традиція святкування, що знайомить студентів із особливостями культурної пам'яті британців, їхніми звичаями та ритуалами. В аспекті лінгвокраїнознавства *Guy Fawkes* постає як прецедентний антропонім, оскільки відбувається трансформація історичної особи у культурний символ. Варто дослідити, як ім'я *Guy Fawkes* функціонує в сучасному дискурсі, які конотації викликає, чому воно стало символом протесту та як пов'язане з сучасними культурними кодами.

Подібним чином відбувається і розмежування лінгвокріінознавчого та соціокультурного трактувань елементів шотландського одягу *kilt*. У соціокультурному аспекті він розглядається як елемент шотландської культурної спадщини та регіональної ідентичності. Основна увага приділяється його

ролі у збереженні традицій та репрезентації шотландської культури.

У лінгвокраїнознавстві *kilt* виступає етнографічною реалією та культурним символом, що репрезентує концепт *Scottishness*. Тут важливими є мовні контексти функціонування слова, його символічне навантаження та місце у формуванні національних стереотипів і культурних образів.

Особливий інтерес для міжкультурної освіти становлять також прецедентні символи, як-от: *thistle, rose, daffodil, unicorn, maple tree, beaver, kiwi, silver fern ma bald eagle*. Усі вони є важливими складниками національної символіки відповідних країн і виступають носіями культурних смислів. Так, *thistle* традиційно асоціюється зі Шотландією, *rose* – з Англією, *daffodil* – з Уельсом, *bald eagle* – зі Сполученими Штатами Америки, а *kiwi* став одним із найвідоміших символів Нової Зеландії. Завдяки своїй впізнаваності та символічному навантаженню ці одиниці можуть розглядатися як класичні прецедентні феномени культури.

Водночас у межах інтегрованих професійно-значущих дисциплін зазначені символи можуть виконувати різні дидактичні функції. На четвертому курсі в методичному модулі 5.4. «Developing Intercultural Competence» подібні прецедентні феномени культури розглядаються як безеквівалентна лексика, що позначають поняття, притаманні одній культурі та відсутні в інших культурах, наприклад: *bagpipe, melting pot, the Apple, boarding school etc.* Під час вивчення соціокультурного аспекту основна увага доцільно зосереджується на їхній ролі у формуванні національної ідентичності, відображенні історичних традицій та культурних цінностей відповідних народів. Так, студенти можуть досліджувати причини, з яких

thistle став символом шотландської незламності, а *daffodil* асоціюється з валлійською культурною спадщиною. У цьому випадку символи виступають засобом ознайомлення з культурою, історією та світоглядом представників англomовних країн.

У межах лінгвокраїнознавства зазначені одиниці доцільно розглядати як прецедентні символи та елементи національної когнітивної бази, які беруть участь у формуванні культурно маркованих смислів у процесі комунікації. Предметом аналізу стають особливості їхньої мовної репрезентації, асоціативний потенціал, функціонування в художньому, публіцистичному та медійному дискурсі, а також їхня роль у формуванні національних концептів. Наприклад, згадка про *rose* у британському культурному контексті може актуалізувати не лише образ квітки, а й ширший комплекс асоціацій, пов'язаних з англійською історією, монархічною традицією та національною ідентичністю. Аналогічно *kiwi* у новозеландському дискурсі часто функціонує не лише як назва птаха, а й як неофіційне позначення громадян Нової Зеландії, тоді як *beaver* у канадській культурі символізує працьовитість і є важливим елементом національного культурного наративу.

Не менш важливу групу становлять прецедентні висловлювання, представлені англійськими прислів'ями та приказками. Такі одиниці, як *Home, sweet home*, *An Englishman's home is his castle*, *East or West, home is best*, *Curiosity killed the cat*, *Early bird catches the worm*, *Every dog has its day* або *Once in a blue moon*, акумулюють культурний досвід багатьох поколінь носіїв мови. Вони репрезентують цінності, норми поведінки та світоглядні орієнтири англomовних суспільств і тому можуть розглядатися як важливі носії культурної пам'яті.

З позицій міжпредметної координації особливого значення набуває той факт, що один і той самий прецедентний феномен може функціонувати в різних дисциплінах та на різних етапах навчання. Саме на цьому ґрунтується вертикальна координація змісту. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається» студенти знайомляться з озером *Loch Ness* як географічним об'єктом Шотландії, вивчають його розташування, природні особливості та легенду про Нессі. Однак на третьому курсі в межах дисципліни «Країнознавство» цей самий феномен розглядається вже як елемент британської культурної міфології, механізм формування туристичного бренду країни та приклад функціонування національного міфу в сучасній культурі. Таким чином відбувається перехід від накопичення фактичних знань до їхнього культурного осмислення та інтерпретації.

На другому курсі студенти знайомляться з будяком (*thistle*) як національною емблемою Шотландії та вивчають історію його походження. На третьому курсі цей самий символ розглядається вже як важливий елемент шотландської національної ідентичності, інструмент репрезентації культури та засіб формування міжкультурної компетентності учнів. У результаті прецедентний феномен виступає не лише об'єктом вивчення, а й своєрідною змістовою ланкою, яка забезпечує як вертикальну, так і горизонтальну координацію освітніх компонентів у системі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Наприклад, топоніми *London, Edinburgh, Cardiff i Belfast* можуть одночасно функціонувати як об'єкти лінгвістичного аналізу, країнознавчі реалії та символи культурної пам'яті. На

заняттях з практики англійської мови вони виступають насамперед як лексичні одиниці та компоненти навчальних текстів. У курсі лінгвокраїнознавства ці назви розглядаються як важливі географічні та історичні центри відповідних частин Сполученого Королівства. У межах соціокультурного аспекту навчання англійської мови ті самі топоніми набувають додаткового значення як символи регіональної ідентичності та культурної самобутності окремих націй, що входять до складу Великої Британії.

Аналогічна ситуація спостерігається під час вивчення антропонімів, національних символів та культурних реалій.

Прапор *Union Jack*, червона троянда Англії, будяк Шотландії, нарцис Уельсу або трилисник Північної Ірландії поступово переходять із категорії країнознавчих фактів до категорії культурних концептів, через які студенти усвідомлюють специфіку національної ідентичності народів Сполученого Королівства.

В межах міжкультурної комунікації прецедентні феномени виконують роль носіїв культурної пам'яті, через які передаються суспільно значущі знання, цінності та моделі поведінки від покоління до покоління. Тому вони мають вагомe значення для вивчення іноземних мов і культур. Знання прецедентних феноменів дає змогу правильно інтерпретувати мовлення носіїв, усвідомлювати приховані культурні сенси, алюзії та символічні послання, що часто залишаються непоміченими для представників інших культур.

Поряд із міжпредметною координацією важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови відіграє міжпредметна інтеграція.

Особливо продуктивною є інтеграція професійно-значущих дисциплін, що може реалізовуватися насамперед через систему спільних культурних концептів. Наприклад, феномен *Home* є предметом вивчення як у країнознавчому, так і в соціокультурному аспектах. У курсі лінгвокраїнознавства студенти знайомляться з особливостями британського та американського житла, типами будинків, специфікою організації житлового простору, історією розвитку архітектурних традицій. У межах соціокультурного аспекту цей самий матеріал розглядається вже через призму культурних цінностей та національного світогляду, що знаходить відображення в таких прецедентних висловлюваннях, як «*An Englishman's home is his castle*» або «*East or West, home is best*». На заняттях з курсу «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)» ці прецедентні висловлювання аналізуються та деконструються для глибшого розуміння їх походження та повноцінного розкриття рис національної ідентичності британців. Таким чином, фактичні країнознавчі знання інтегруються з аналізом не просто значення окремих лексичних одиниць, але й культурних смислів і ціннісних орієнтирів англомовного суспільства.

Іншим прикладом інтеграції виступає вивчення уже згадуваної вище національної символіки. У результаті один і той самий матеріал набуває додаткових інтерпретаційних вимірів і формує в студентів здатність бачити за конкретними символами ширший культурний контекст.

Важливою формою інтеграції є також тематична інтеграція навчального матеріалу. Наприклад, теми «*National Identity*», «*Symbols of the English-Speaking World*», «*Holidays and Traditions*», «*Education*», «*Housing*», «*Cuisine*», «*Geographical Position*

of English-Speaking Countries» або «*Ethnographic Realia»* можуть одночасно розглядатися в обох дисциплінах, але на різних рівнях аналізу. Завдяки цьому студенти поступово переходять від засвоєння фактологічної інформації до формування цілісного міжкультурного бачення досліджуваних явищ.

Під час курсу «Методика навчання англійської мови» в модулі 5.4. «*Developing Intercultural Competence»* всі компоненти лінгвосоціокультурної кометентності не повторюють матеріал, що вивчається в інших інтегрованих дисциплінах (див. с. 158). В рамках соціокультурного і соціального компонентів студенти ознайомлюються з поглибленим вивченням культурних моделей, типів культури та підходів до розуміння навчання культурам. У межах соціального аспекту детально вивчаються моделі вербальної і невербальної поведінки, феномен культурного шоку, його симптоми і шляхи запобігання. У соціолінгвістичному компоненті розглядається фонові лексика, афоризми, культурно-забарвлені ідіоми, ідіоматичні антоніми, прислів'я і приказки з культурним контекстом, запозичення з інших культур, упередження і стереотипи (національні стереотипи, які мають історичне походження; стереотипи, що потребують культурно чутливого осмислення (culturally sensitive stereotypes); і гендерна політика (gender neutral, gender bound professions)).

У формуванні міжкультурної компетентності майбутніх вчителів ІМ на заняттях з «Практики усного та писемного мовлення (англійська мова)» увага акцентується на поєднанні розвитку мовленнєвих умінь із системним опануванням лінгвосоціокультурного змісту. Зміст курсу побудований таким чином, щоб студенти не лише засвоювали лексико-граматичний матеріал, а й розуміли культурні, історичні та

соціальні чинники, які визначають функціонування мовних одиниць у реальному спілкуванні.

Особливу увагу приділено роботі з фразеологічними одиницями, ідіомами, сталими виразами та культурно маркованою лексикою. Студенти не лише ознайомлюються з їхнім значенням і українськими відповідниками, а й аналізують їхнє походження, історичне підґрунтя, образну основу та особливості функціонування в сучасному мовленні. Такий підхід дозволяє деконструювати культурні смисли, закладені в мовних одиницях, та усвідомити взаємозв'язок між мовою, способом мислення і культурним досвідом народу. Наприклад, аналізуючи ідіому *to spill the beans*, студенти досліджують можливі версії її походження та порівнюють її з українськими відповідниками («розкрити карти», «видати секрет»), визначаючи як спільні, так і відмінні культурні образи, що лежать в їх основі. Аналогічно ідіоми *break the ice, once in a blue moon, the ball is in your court* або *cost an arm and a leg* розглядаються не лише як мовні одиниці, а як носії культурних концептів, історичних алюзій та національно специфічних способів концептуалізації світу.

Важливою складовою дисципліни є також ознайомлення студентів із культурними явищами, традиціями, соціальними нормами та моделями поведінки представників різних країн світу. Тематика практичного курсу (мистецтво, подорожі, освіта, суспільство тощо) виходить за межі виключно англломовних країн і охоплює широкий спектр культурних контекстів. Завдяки цьому студенти усвідомлюють, що англійська мова є сучасною мовою глобальної комунікації (*lingua franca*), яка використовується представниками різних культур, а отже,

ефективне спілкування потребує не лише мовної, а й міжкультурної компетентності.

Важливою особливістю Практики усного та писемного мовлення є широке використання автентичних матеріалів, зокрема статей, художніх і публіцистичних текстів, відеоматеріалів, подкастів, інтерв'ю, виступів, повідомлень у соціальних мережах та інших сучасних джерел іншомовного спілкування. Робота з такими матеріалами дозволяє студентам не лише теоретично ознайомитися з особливостями культури, мовленнєвого етикету та національно маркованої лексики, а й спостерігати їх функціонування в автентичних комунікативних ситуаціях. Студенти аналізують особливості вербальної та невербальної поведінки представників різних культур, порівнюють комунікативні норми, правила мовленнєвого етикету, моделі взаємодії та соціокультурні цінності. Це сприяє розвитку здатності адекватно інтерпретувати мовні й позамовні явища, розуміти культурно зумовлені особливості поведінки співрозмовників та застосовувати набуті знання у власній комунікативній практиці.

Водночас формування міжкультурної комунікативної компетентності не обмежується аудиторною роботою. Студенти залучаються до міжнародних освітніх проєктів, програм віртуального обміну та міжнародної співпраці (зокрема COIL, eTwinning, Virtual Exchange), що створює умови для безпосередньої взаємодії з представниками різних культур. Спілкуючись із представниками різних країн, студенти переконуються, що англійська мова функціонує в багатоманітних культурних контекстах, зазнає постійного розвитку та адаптації під впливом різних культур і мовних спільнот. Таким чином, практичний курс англійської мови

виступає не лише засобом формування іншомовної комунікативної компетентності, а й важливою складовою цілісної системи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах багатокультурного освітнього простору.

Отже, міжкультурна координація та інтеграція забезпечують не механічне повторення навчального матеріалу, а його послідовне поглиблення та переосмислення. Прецедентні феномени культури виступають у цьому процесі своєрідними наскрізними змістовими маркерами, які об'єднують різні дисципліни в єдину систему формування міжкультурної компетентності. Завдяки багаторазовому зверненню до тих самих культурних об'єктів у різних навчальних контекстах студенти накопичують знання про англійські країни та поступово формують здатність інтерпретувати культурні смисли, що є однією з ключових складових професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

ВИСНОВКИ

В умовах глобалізації, активного розвитку міжнародної співпраці та зростання ролі міжкультурної комунікації підготовка майбутнього вчителя іноземної мови потребує переосмислення традиційних підходів до іншомовної освіти. Володіння іноземною мовою сьогодні вже не обмежується формуванням мовленнєвих умінь і навичок, а передбачає розвиток здатності ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, адекватно інтерпретувати мовні й культурні явища, критично осмислювати власні та чужі культурні цінності й успішно діяти у ситуаціях міжкультурної взаємодії. Саме тому навчання мови і культури має розглядатися як єдиний інтегрований процес.

У монографії обґрунтовано, що формування лінгвосоціокультурної та міжкультурної комунікативної компетентностей є одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Знання мовних норм без розуміння культурного контексту їх функціонування не забезпечує успішної міжкультурної комунікації та не дозволяє майбутньому педагогу якісно реалізовувати професійну діяльність. Проведений аналіз сучасних наукових підходів дозволив визначити структуру лінгвосоціокультурної компетентності, окреслити її змістові компоненти та виявити основні труднощі, що виникають у процесі міжкультурної комунікації. Доведено, що ефективна підготовка майбутніх учителів повинна передбачати системне формування знань про культуру, соціальні норми, мовленнєвий етикет, невербальну поведінку, культурно зумовлені мовні явища, а також розвиток умінь аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати

міжкультурні ситуації, долаючи стереотипи, упередження, етноцентризм і комунікативні бар'єри.

Одним із провідних положень монографії є обґрунтування міждисциплінарної інтеграції як основи навчання мови і культури. Встановлено, що лише узгоджене вивчення професійно значущих дисциплін (*«Країнознавство: соціокультурний аспект навчання іноземної мови»*, *«Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (англійська мова)»*, *«Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)»*, *«Методика навчання англійської мови»*) забезпечує цілісне формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів. Координація змісту цих дисциплін дозволяє уникнути дублювання навчального матеріалу, забезпечити логічну послідовність засвоєння знань, поглибити міжпредметні зв'язки та підвищити ефективність професійної підготовки.

Практична цінність монографії полягає у представленні цілісної моделі інтегрованого навчання мови і культури, яка може бути використана під час розроблення освітніх програм, силабусів, навчально-методичних комплексів, практичних занять і навчальних матеріалів для професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні інтегрованих моделей формування міжкультурної комунікативної компетентності з використанням сучасних педагогічних технологій, а також у створенні системи практичних міждисциплінарних завдань, спрямованих на розвиток умінь ефективної міжкультурної взаємодії майбутніх учителів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Видавничий центр "Академія", 2004. 344 с.
2. Бачинська І. А. Формування англійської мовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2016. 217 с.
3. Бесараб Т. П. Значущість методу комунікації у процесі вивчення іноземної мови. Комунікативна спрямованість вивчення мовних дисциплін у вищих навчальних закладах : матеріали Міжвузівського наук.-практ. семінару / Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого» / Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого», 2015. 160 с.
4. Богданова І. В. Сугестивний потенціал прецедентних одиниць в українському медійному дискурсі початку ХХІ ст. : дис. ... канд. філол. наук. Вінниця, 2016. 191 с.
5. Божко Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8a1b604f-e457-41e9-9282-c2fbc5714728/content>
6. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1989. 223 с.

7. Борщовецька В.Д., Ігнатенко В.Д. Основи методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / В.Д. Борщовецька, В.Д. Ігнатенко. - Біла Церква: БНАУ, 2018. 122 с. https://btsau.edu.ua/sites/default/files/news/pdf/acreditaacia_filologia/navch_metod_zabezpech/osnov_metod_navch_inozem_mov.pdf
8. Величко І. Проблеми когнітивної лінгвістики та психології та їх змістовна роль у викладанні іноземних мов в Україні. Молодий вчений. Педагогічні науки. 2019. № 9 (73). С. 330-333.
9. Венжинович Н. Ф. Фраземіка української літературної мови: когнітивний та лінгвокультурологічний аспекти : дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2018. 503 с.
10. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ, 1989. 223 с.
11. Вітренко А. В. Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетентності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. № 29. С. 138-143. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_29_26
12. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів : нова освітня парадигма / О. І. Вовк. - Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.
13. Вознюк О. В. (2005) Мова як системно-синергетичне утворення: основні аспекти апроксимально-

аналітичного методу викладання іноземних мов. Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали. № 14. С. 7-33.

14. Вознюк О. В. Холістичний підхід до аналізу обдарованості: визначення, діагностика, формування. / Олександр Васильович Вознюк. // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованостію Матеріали круглого столу, 26 жовтня 2011 р., м. Київ. 2011. С. 65-78.
15. Голубова Г. В. Когнітивно-комунікативний метод викладання іноземних мов. 2018. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2345>
16. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. С. 210.
17. Гостра К. В. Критерії відбору прецедентних феноменів культури для навчання іноземної мови. Іноземна філологія, 2021. Вип. 93. С. 61-66.
18. Гуменюк І. М. Міждисциплінарна координація в системі підготовки вчителя початкових класів і вихователя / І. М. Гуменюк, Т. О. Близнюк // Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. 2022. Т. 9. № 1. С. 139-145. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/12785>
19. Дацків О. П. Комплекс вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації. Наукові записки Національного університету «Острозька

академія»: серія «Філологія». Острого: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 7(75), жовтень. С. 140-144.

20. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення:
21. Зуброва О. А. Когнітивно-комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Педагогічні науки. 2023. № 104. С. 7-9.
22. Кардашова Н. В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Молодий вчений. 2017. № 5. С. 365–368.
23. Кодлюк Л. І. Лінгвосоціокультурна компетентність в усному спілкуванні німецькою мовою старшокласників як методичний феномен: теоретичний аспект. № 109 (2025): Збірник наукових праць "Педагогічні науки". С. 26-37.
24. Конопленко. Л. О. Міжпредметна інтеграція у вищому навчальному закладі. У О. В. Ткачик (ред.), Взаємодія одиниць мови та мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий і методичний аспекти. Київ: НГУУ «КП». 2013. С.153-155.
25. Котковець А. Л. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ / А.Л. Котковець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Т. 66, дод. 1 до вип. 36. 2015. С. 599–607.

26. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник [для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти]. К.: Академія, 1999, С.171-172.
27. Кузьменко О. Ю., Сніговська О. В., Мокрієнко Е. М. Глобальні виклики у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності сучасного фахівця. Вісник науки та освіти. 2025. № 5(35). С.503-504
28. Лаврухіна В. Л. Когнітивний підхід до навчання іноземної мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції студентів. Smart technologies – integral assistants of philologists in their professional activities : scientific and pedagogical internship, Wloclawek, Republic Poland, February 5 – March 17, 2024. – Wloclawek, 2024. Р. 55–59. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15186>
29. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
30. Міждисциплінарна інтеграція у процесі викладання гуманітарних дисциплін в закладах вищої освіти / Марчук І., Нагорна Н., Іванова Н. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 1, 2024. С. 81-91. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2024.302202

31. Міждисциплінарна інтеграція як фактор удосконалення викладання фармакології у медичному виші / Н. І. Волощук, О. С. Пашинська, А. О. Іваниця, І. В. Таран. Медична освіта. 2016. № 4. С. 8-11.
32. Мізін К. І. Точки дотику культурної лінгвістики і лінгвокультурології: теоретичні підвалини та методологічний інструментарій. In book: Людино- й культурознавчі пріоритети сучасного мовознавства: напрями, тенденції та міждисциплінарна методологія. 2019. С.71-84.
33. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) / Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_yH-/v
34. Модельна навчальна програма. «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (автори Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Трифан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В.), С. 7.
35. Ніколаєва С. Ю. (Ред.). Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [нав. метод. посібник для студ. мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня «магістр»]. Київ: Ленвіт. 2011. С.36.

36. Освітня програма А4 Середня освіта / Англійська мова та зарубіжна література в закладах освіти Бакалавр 2025 рік. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/op/153/bachelor/2025/> (Дата останнього звернення: 07.04.2026)
37. Пахомова С. М. Словацька безеквівалентна лексика: визначення об'єкта. *Studia Slovakistica: Словацька філологія в Україні: зб. наук. ст.* Ужгород: Вид-во О. Гаркуші, 2014. Вип.15. С. 65-75.
38. Пентилюк М. І. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка».* Випуск 29, 2014. С. 86-89.
39. Письменна І. І. Імплементція зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі // *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2019. № 1 (17). С. 169-174.
40. Піддубцева О., Семак Л. Аналіз освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх аграріїв. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.20>
41. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 4 червня 2024 року № 3760-IX: станом на 01 січня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 20.12.2025).

42. Професійний стандарт за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)" / Рекомендовано МОН України : Наказ від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
43. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема / В.В. Прошкін // Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. № 37. С. 374–379.
44. Пустовіт Г. Концептуальні засади модернізації змісту сучасної позашкільної освіти і виховання учнів / Г. Пустовіт. Рідна школа. 2010. № 10. С. 19-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_10_5
45. Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов. *International Scientific Journal of Education and Linguistics*. Vol. 2, No. 6, 2023. С. 34-47.
46. Сажко Л.А. Інтегративна основа навчання іноземних мов / Л.А. Сажко // Вісник київського лінгвістичного університету. Сер. «Педагогіка і психологія». 2011. Вип. 19. Київ: КНЛУ, С. 18–25.
47. Семененко І. Є. Міждисциплінарна координація у навчанні іноземних студентів технічних ЗВО України. С.264-268. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/>

api/core/bitstreams/3e5ea5c6-ad35-43e7-9b97-add7fe9b4e8b/content (Дата останнього звернення: 23.04.2026).

48. Скоробагата О. Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки. Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць (Вип. 18). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2016. С.322.
49. Соловійова Т. О. Типологія та прагматика прецедентних феноменів в українськомовному політичному дискурсі 2014–2019 рр. : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 035 «Філологія». Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2022. 289 с.
50. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с. ISBN 978-966-2716-47-4.
51. Хоменко О. В. Міждисциплінарна інтеграція як механізм формування професійної мовної особистості. Медична освіта. 2019. Вип. LXXXVIII. С. 144–149. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/download/7298/pdf/25463 (Дата останнього звернення: 19.04.2026)
52. Цюпак І.М. Педагогічні ідеї Я.А.Коменського в контексті досліджень науковців України: Історичний аспект/Цюпак І.М./Педагогічний альманах – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 34. С. 309-313.

53. Чень Чунься Лінгвосоціокультурна компетентність у структурі навчально-професійної підготовки викладачів іноземних мов. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/view/12551
54. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Міжпредметна координація в системі професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2017. № 53. С. 46-52.
55. Черноватий Л. М. Основи теорії педагогічної граматики англійської мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2001. 21 с.
56. Щеголева Т. Л. Способи перекладу безеквівалентної лексики в текстах американської преси. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету, № 139. 2016. С. 40-43.
57. Anderson R. C. Readings in the psychology of cognition [text] / R. C. Anderson, D. P. Ausubel. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. Original from the University of Michigan Digitized. Jun. 13, 2006. 690 p.
58. Assmann J. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. Cambridge University Press, 2011. P. 110-125.
59. Assmann J. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. Cambridge University Press, 2011. P. 110-125.

60. Barna L. M. Stumbling blocks in intercultural communication. *Intercultural communication: A Reader* (7 Edition). 1994. P.345-353. URL: https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/s_tumbling-blocks-in-intercultural-communication.pdf (дата звернення: 18.03.2026 р.)
61. Barna L. M. Stumbling blocks in intercultural communication. *Intercultural communication: A Reader* (7 Edition). 1994. P.345-353. URL: https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/s_tumbling-blocks-in-intercultural-communication.pdf (дата звернення: 18.03.2026 р.)
62. Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993. PP.109-135.
63. Berry, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 1997, Vol. 46, No. 1, PP. 5-34. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x> (Last access date: 28.02.2026).
64. Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* / trans. by R. Nice. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1984. P. 1-2.
65. Byram M., Gribkova B., Starkey H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division,

Directorate of School, Out-of-School and Higher Education,
Council of Europe. 2002.

66. Byram. M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited (2nd ed.). Multilingual Matters & Channel View Publications. 2021. 177 p. DOI: 10.2307/jj.22730614
67. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 28-31. URL: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing (Last access date: 04.03.2026).
68. Castellotti V., De Carlos M. La formation des enseignants de langue, CLE International, Paris. 1995. 192 p.
69. Chastain P.-K. «La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes» dans ELA n°77, janvier-mars 1990, Didier-Erudition, Paris. 1990. 192 c.
70. Cochran-Smith M., Lytle S. M. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. Review of Research in Education. 1999. №24. C. 249-305.
71. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 274 p.

URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

72. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press. 2010.
73. Ek J. A. van, Trim J. L. M. Threshold 1990. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. P. 94.
74. Helmane I., Briška I. What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*. 2017. № 9(1), P. 7–15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>
75. Hinner M. B. The importance of intercultural communication in a globalized world. In *Proceedings of the 1998 Conference on Intercultural Communication*. University of Kassel, 1998. P. 7-15.
76. Hoff H. E. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*. 2020. Vol. 3, No. 2. P. 56.
77. Humboldt W. von. *On Language: On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species* / ed. by M. Losonsky. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. P.11
78. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds) *Sociolinguistic Selected readings*. 1972. P. 269-293.

79. Integrated Skills Approach. Integrated Skills Approach. Міжнародний освітньо-методичний центр «Dinternal Education». 2020. P.31.
80. Jandt F. E. An introduction to intercultural communication: Identities in a global community. Sage Publications. 2017. 445 p.
81. Kim Y.Y. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross cultural adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage. 2001. 321 p.
82. Malinowski B. The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, C. K., Richards, I. A. (eds.). The Meaning of Meaning. London : Routledge & Kegan Paul, 1949. P. 296–336.
83. Natsiuk M., Babii L. Міжкультурна компетентність у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: застосування на практиці. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2019. № 1. С. 79. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.1.10>.
84. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 340 p.
85. Plurilingualism // The Free Dictionary : вебсайт. URL: <https://www.thefreedictionary.com/plurilingualism> (Last access date: 28.02.2026)

86. Politeness theory. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/politeness-theory>
87. Sapir E. Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality / ed. by D. G. Mandelbaum. Berkeley ; Los Angeles : University of California Press, 1949. P. 162.
88. Sharifian F. Cultural Linguistics and world Englishes. World Englishes/ 2015. Vol. 34 (4). pp. 513-532. <https://doi.org/10.1111/weng.12156>
89. Starke K. The importance of background knowledge in understanding text. Teachhub. 2021. URL: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2021/08/the-importance-of-background-knowledge-in-understanding-text/>
90. Triandis, H. C. Culture and social behavior. NY: McGraw Hill. 1994. 330 p.
91. Tyler, B., Britton, T., Iveland, A., Nguyen, K., Hipps, J., & Schneider, S. (2017). The synergy of science and English language arts: Means and mutual benefits of integration (Evaluation Report No. 2, 51 pp.). WestEd.
92. Vivatananukul, M. Intercultural Communication. Bangkok: Chulalongkorn University Press. 2016. 248 p.
93. Whorf B. L. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: MIT Press. 1956. PP. 212-215, 134-135.

Наукове видання

Колектив авторів:

Калініна Лариса Вадимівна
Григор'єва Тетяна Юріївна
Климович Юлія Юріївна
Кузьменко Олена Юріївна
Прокопчук Наталія Романівна

**Навчання мови і культури в умовах міждисциплінарної
інтеграції предметно-значущих дисциплін
(перший (бакалаврський) рівень освіти):
колективна монографія**

Комп'ютерна верстка *Климович Ю.*

Надруковано з оригінал-макета, наданого авторами

Ум. друк. арк. 9,5.