**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет філології, історії та політико-юридичних наук**

**Кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов**

Освітньо-професійна програма

«Середня освіта. Мова і література

(англійська)» зі спеціальності

014.02 Середня освіта. Англійська

мова та література.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

**«Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення англійської мови учнями старшої школи»**

Студентa другого курсу

(магістерського рівня)

Групи МАН-СО

**Руденка Олександра Миколайовича**

Науковий керівник:

**Плотніков Є. О.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов

Рецензент: **Пономаренко О. В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов

Рецензент:

**Ларіна Т.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики

Допущено до захисту

Завідувач кафедри, канд. пед. наук,

доцент Плотніков Є.О.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(підпис)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата)

Ніжин 2022

**ЗМІСТ**

[Перелік умовних скорочень 3](#_Toc121101927)

[Вступ 3](#_Toc121101928)

[Розділ 1. Огляд літератури з проблем дослідження 3](#_Toc121101929)

[1.1. Поняття лінгвосоціокультурної компетентності у методиці навчання іноземних мов 3](#_Toc121101930)

[1.1.1. Визначення лінгвосоціокультурної компетентності 3](#_Toc121101931)

[1.1.2. Моделі лінгвосоціокультурної компетентності 3](#_Toc121101932)

[1.2. Зміст процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів 3](#_Toc121101933)

[1.2.1. Фактори, що впливають на процес формування лінгвосоціокультурної компетентності школярів 3](#_Toc121101934)

[1.2.2. Етапи формування та розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів 3](#_Toc121101935)

[1.3. Проблеми та виклики процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів середньої школи 3](#_Toc121101936)

[1.3.1. Контроль та оцінювання лінгвосоціокультурної компетентності учнів 3](#_Toc121101937)

[1.3.2. Місце лінгвосоціокультурної компетентності у загальній парадигмі навчання іноземних мов 3](#_Toc121101938)

[Висновки до Розділу 1 3](#_Toc121101939)

[Розділ 2. аналіз методології дослідження ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНів СТАРШОЇ ШКОЛИ 3](#_Toc121101940)

[2.1. Характеристика методів дослідження 3](#_Toc121101941)

[2.2. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів 3](#_Toc121101942)

[2.3. Експериментальна перевірка лінгвосоціокультурної ефективності учнів 3](#_Toc121101943)

[2.3.1. Учасники та місце проведення дослідження 3](#_Toc121101944)

[2.3.2. Матеріали дослідження 3](#_Toc121101945)8

[2.3.3. Процедура проведення дослідження 3](#_Toc121101946)3

[2.3.4. Етичні аспекти дослідження 3](#_Toc121101947)

[Висновки до Розділу 2 3](#_Toc121101948)

[Розділ 3. результати експериментального дослідження та їх інтерпретація 3](#_Toc121101949)

[3.1. Частотні та контекстуальні показники аналізованих категорій 3](#_Toc121101950)

[3.2. Аналіз динаміки розвитку лінгвосоціокультурної комптетентності учнів профільної школи 3](#_Toc121101951)

[3.3. Перспективи подальших досліджень та рекомендації з розвитку лінгвосоціокультурної комптетентності школярів 3](#_Toc121101952)

[Висновки до Розділу 3 3](#_Toc121101953)

[Висновки 3](#_Toc121101954)

[Список використаної літератури 3](#_Toc121101955)

[Додатки 3](#_Toc121101956)

Перелік умовних скорочень

ІМ – іноземна мова

ЛСК – лінгвосоціокультурна компетентність

Вступ

Сучасний світ складається з безлічі різних країн, кожна з яких має свою культуру та мову, і саме це розмаїття іноді ускладнює спільне життя людей. Мова – це лише засіб спілкування, який відображає особистість людини, її уяву та спосіб передачі знань. Крім того, передача концепції від культури до культури завжди вимагатиме переходу від однієї інтелектуальної системи до іншої, і ці нероздільні інтелектуальні системи можуть бути джерелом взаємного нерозуміння і навіть приниження та зневаги до людей (Ali Al Briki& Rahman Khan, 2019). Тим не менш, уроки іноземних мов (ІМ) повинні сприяти тому, щоб учні були вільні від забобонів щодо іншої культури та здатними до міжкультурної комунікації.

Глобалізація та її вплив на всі соціальні, економічні, культурні та етичні процеси, необхідність спілкування між країнами та між людьми всередині кожної країни, взаєморозуміння і терпимість один до одного, з кожним днем зростає. Отже, заохочення людей до вивчення мов, які становлять частину їхньої спадщини або мови, які дозволяють взаємодіяти на міжнародній арені, на сьогодні є надзвичайно важливим. Набуття навичок володіння однією або декількома ІМ громадянами різних країн є необхідною умовою для всебічної участі в міжнародному співтоваристві та використання його можливостей.

Європейський парламент поставив за мету підвищити поінформованістьпро культурне та мовне розмаїттяна теренах континету, а вивчення інших мов зробити ключем до розвитку особистіснихстосунків та взаємовідносиніз представниками інших націй.Неможливо навчати мові без вивчення культури її носіїв. Обговорення культурних особливостей країни мови, що вивчається, а також знайомство зі звичайними проблемами може викликати інтерес до незнайомої культури та мови і створити більш глибоке їх розуміння. У сучасній системі освіти міжкультурна комунікаціяшироко інтегрована в процес навчання (Ali Al Briki & Rahman Khan, 2019; Mazana et al., 2019).

На сьогодні все більше уваги приділяється навчанню ІМ, що, як зазначають дослідники, є основним інструментом набуття лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК). Так, науковціН. Осадча, М. Нацюк і Т. Фролова зазначають, що формування ЛСК школярів можливе через виконання низки спеціально сконструйованих завдань та спеціальну організацію навчального процесу.

Оцінюванням набуття ЛСКзаймалися такі дослідники, як: Р. Гріффіз та ін., Д. Дірдорф, О. Локшина, Н. Науменко, А. Фентіні та інші. У своїх дослідження зазначені науковці запропонували різні інструменти оцінювання для учнів середньої школи, студентів закладів вищої освіти, а також вчителів.

Науковці П. Вервік, В. Дудакіна, О. Огієнко, П. Чатурведі та інші у своїх роботах аналізували професійний розвиток вчителів ІМ у контексті розвитку навичок міжкультурної комунікації та методики викладання ІМ з урахуванням формування та розвитку ЛСКучнів.

**Актуальність теми** полягає в тому, що не дивлячись на наявність дотичних досліджень, залишається відкритим питання динаміки формування та розвитку ЛСКучнів, що вивчають ІМ та успішність методики навчання ІМ з урахуванням компоненту формування комунікативної компетентності. Аналіз зазначених питань сприятиме цілісності огляду методики формування ЛСКучнів та виявлення її слабких сторін, якщо такі будуть, з подальшим їх удосконаленням.

**Об’єкт дослідження** – процес формування ЛСКучнів під час вивчення англійської мови.

**Предмет дослідження** – методика формування в учнів профільної школи ЛСКна уроках англійської мови.

**Метою роботи** є аналіз та експериментальна перевірка існуючої методики формування ЛСКучнів профільної школи на уроках англійської мови.

**Дослідницьке питання** – Якою є динаміка формування та розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи в умовах вивчення ІМ без посиленої уваги до цього компоненту комунікативної компетентності учнів?

**Робота має наступнізавдання:**

1. проаналізувати поняття «лінгвосоціокультурна компетентність»;
2. визначити етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи;
3. конкретизувати проблеми формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи на уроках англійської мови;
4. проаналізувати методологію формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи на уроках англійської мови;
5. експериментально перевірити ефективність існуючої методики формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи на уроках англійської мови.

**В роботі буде застосовано такіметоди дослідження**, як аналіз, синтез та узагальнення теоретичних джерел; спостереження, методи якісного дослідження (опитування).

**Теоретичне значення роботи** полягає в тому, що *набуло подальшого розвитку* наукове уявлення про роль лінгвосоціокультурної компетентності у вивченні англійської мови учнями профільної школи; *обґрунтовано* необхідність розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи під час вивчення англійської мови.

**Практичне значення роботи** полягає в тому, що сформульовані під час дослідження висновки можуть бути використані при удосконаленні процесу навчання англійської мови учнів старшої школи.

**Апробація та публікації**

Основні положення та результати дослідження обговорювались і знайшли схвалення нанаукова-практичнихконференціях молодих учених у м. Хмельницький (13-14 травня 2022 р.)та у м. Київ(23-24 вересня 2022 р.), за результатами яких було опубліковано дві наукові праці (Руденко, 2022a, 2022b)

Мета та завдання зумовили наступну **структуру роботи:** робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків. Наприкінці роботи подається список використаних джерел.

Повний обсяг роботи – 86 сторінок (основна частина – 76 сторінок). Список використаних джерел налічує 67 найменувань, з яких 20 – українською, 47 – іноземними мовами.

Розділ 1. Огляд літератури з проблем дослідження

1.1. Поняття лінгвосоціокультурної компетентності у методиці навчання іноземних мов

1.1.1. Визначення лінгвосоціокультурної компетентності

ЛСК – це поняття, єдине визначення якого важко знайти у сучасній науковій літературі. Більше того, спостерігається не тільки варіативністьвизначень, але й відсутність консенсусу серед дослідників щодо самого терміну. У дослідженнях можна зустрітищонайменшетакі варіанти назви міжкультурного компоненту комунікативної компетентності, як: транскультурна комунікація, крос-культурна комунікація, крос-культурна поінформованість, глобальна компетентність, крос-культурна адаптація, міжнародна міжкультурна чутливість, (соціо)культурна компетентність, мультикультуралізм тощо (Sinicropeet al., 2007; Smolcic & Arends, 2017).

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (*CEFR*) використовують термін «міжкультурна компетентність» (*intercultural competence*) замість «соціокультурна компетентність» (*sociocultural competence*) (Council of Europe, 2020). Беакко та ін. (Beacco et al., 2016) у супутній книзі Ради Європи визначають багатомовну та міжкультурну компетентність як здатність використовувати множинний репертуар мовних та культурних ресурсів для задоволення комунікативних потреб або взаємодії з іншими людьми, а також збагачувати цей репертуар. Багатомовна компетентність відноситься до репертуару ресурсів, яких потребують учні вивчаючи будь-яку мову, і які також належать до культур, пов'язаних з цими мовами (мови шкільної освіти, регіональні мови/мови меншин та мігрантів, сучасні чи класичні мови); багатокультурність означає здатність брати участь у різних культурах, зокрема шляхом оволодіння кількома мовами. Таким чином, міжкультурна компетентність – це здатність відчувати інакшість і культурне розмаїття, аналізувати цей досвід і отримувати з нього користь. Після набуття міжкультурної компетентності стає легше розуміти інакшість, встановлювати когнітивні та афективні зв'язки між минулим та новим досвідом інакшості, виступати посередником між членами двох (або більше) соціальних груп та їх культурами, а також ставити під сумнів розуміння власної культурної групи та середовища (Beacco et al., 2016). ЛСК поєднує у собі міжкультурну компетентність із здатністю застосовувати мовні засоби для її реалізації. Таке розуміння ЛСК передбачає розширення ідентичності мовної особистості у змістовному плані й тим самим помітно впливає на процес вивчення ІМ (Sinicropeet al., 2007).

1.1.2. Моделі лінгвосоціокультурної компетентності

Моделювання є універсальним методом дослідження у науці. Загальновизнаною характеристикою моделювання є те, що воно є матеріальною або уявною імітацією реально існуючих процесів або систем шляхом спеціального конструювання їх аналогів, в яких відтворюються ключові, важливі для дослідження структурні компоненти, система їх взаємодії та реалізації.

Моделі, які будуть розглянуті нижче, різняться за ступенем впливу та визнання в галузі викладання мови, і були обрані тому, що кожна з них підходить до ЛСК з різних точок зору, і кожна має певні сильні сторони, які можуть бути відсутніми в інших моделях, проте мають цінність для загального розуміння проблеми.

*Модель М. Байрама*

У моделі М. Байрама (Byram, 2009), наведеній на рисунку 1, міжкультурна комунікативна компетентність складається з двох тісно пов'язаних галузей: комунікативної компетентності та міжкультурної компетентності. Комунікативна компетентність складається з лінгвістичної компетентності, соціолінгвістичної компетентності та дискурсивної компетентності. Міжкультурна компетентність складається з трьох компонентів (знання,

Рис. 1. Модель міжкультурної комунікативної компетентності за М. Байрамом. (відтворено з *The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*, M. Byram, 2009, SAGE Publications. Copyright 2009 by SAGE Publications)

навички та установки) та доповнюється п'ятьома цінностями, а саме: (1) міжкультурні установки, (2) знання, (3) вміння інтерпретації та знаходження спільного, (4) навички відкриття та взаємодії, (5) критичне усвідомлення культурних особливостей (Byram, 2009, 2014). Ці п'ять основних міжкультурних компетентностей тісно взаємопов'язані. Байрам стверджує, що основа міжкультурної компетентності ґрунтується на установках людини, яка взаємодіє з представниками іншої культури. Без цієї базової компетентності решта чотири не можуть по-справжньому розвиватись.

М. Байрам критикував припущення про те, що компетентний носій ІМ матиме таку ж комунікативну компетентність, як і носій мови. На його думку, більш бажаним результатом вивчення мови є здатність учня бачити та керувати відносинами між собою та власними культурними переконаннями, поведінкою та значеннями, вираженими ІМ, а також відносинами своїх співрозмовників, вираженими тією ж мовою (або навіть комбінацією мов), яка може бути рідною мовою співрозмовника (Byram, 2009).

Байрам стверджує, що учнівський колектив під час вивченняІМ – це середовище, яке не тільки має великий потенціал для навчання міжкультурної комунікативної компетентності, але й є місцем, де таке навчання, швидше за все, відбуватиметься «за замовчуванням». Оскільки мова відображає та втілює культуру, неможливо, щоб культурні елементи не були присутні під час вивчення ІМ. Тому перед учителями постає питання не про те, чи потрібно, а про те, як підходити до навчанняіншомовної культури своїх учнів. Центральне місце в моделі займає ідея про те, що вчителі ІМ не повинні зосереджуватися на навчанні домінуючої культури (наприклад, Великобританії або США в класі англійської мови), а натомість повинні вчити, як отримати доступ до широкого спектру культурних практик і значень та вміти аналізувати їх. М. Байрам вказав три місця, де може відбуватися таке міжкультурне навчання, а саме: 1) клас (де надаються знання, навички інтерпретації та взаємозв'язку, і навіть критичне розуміння культури); 2) позакласна діяльність, тобто досвід взаємодії з навчальними ситуаціями та цілями освіти поза класом, наприклад, шкільні екскурсії або університетські обміни (де можна розвинути навички взаємодії); 3) самостійне навчання, яке грунтується на інструментах, одержаних у класі. Таким чином, навіть якщо не всі аспекти міжкультурної компетентностіможуть бути викладені під час безпосереднього навчання у шкільних умовах, колектив відіграє центральну роль у керівництві та сприянні міжкультурному навчанню.

Варто відзначити деякі обмеження моделі М. Байрама. Модель дає опис ідеальної міжкультурноїособистості, але вона не пояснює, не тільки як може виглядати міжкультурна комунікативнакомпетентністьна менш просунутих рівнях, але й як її досягти. Не завжди чітко також прослідковується взаємозв'язок між різними компонентами системи. Більше того, як наголошує сам М. Байрам (2009), список компонентів міжкультурної компетентності не є вичерпним і не може включати, наприклад, риси особистості, які сприяють розвитку міжкультурної комунікативноїкомпетентності.

*Модель І. Зимньої*

І. Зимня (2005) розглядала ЛСК як структурний елемент професійної особистості педагога та розробила свою модель у ширшому контексті підготовки вчителя. Хоча ця модель орієнтована на специфічний професійний контекст, вона дозволяє також глибше зрозуміти сутність ЛСК ширшого кола користувачів ІМ, в тому числі учнів профільної школи. На думку дослідниці, крім мовного, структуру ЛСКнаповнюють приватні або парціальні (термінологія І. Зимньої (2005)) види соціокультурної компетентності, що відповідають системі таких компонентів педагогічної діяльності, як: діагностичному, аксіологічному, прогностичному, комунікативному, інтерактивному та дослідницькому. У сукупності ці компоненти дозволяють дійти висновку про рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості, оскільки в них комплексно присутні знання, уміння і навички в галузі педагогіки та інших наук; ціннісні орієнтації; особистісні та професійні якості; досвід та оцінка власної професійної діяльності. Таким чином, дослідниця репрезентує модель соціокультурної компетентності вчителя як єдність таких парціальних компетентностей, як:

* Діагностична компетентність.

Ця компетентність передбачає володіння системою знань у галузі професійної психолого-педагогічної діагностики; усвідомлення їхньої важливості для освітнього процесу; теоретичне та практичне володіння діагностичними методами, серед яких і навчання учнів елементам діагностики та самодіагностики.

* Аксіологічна компетентність.

Аксіологічна компетентність учителя ґрунтується на володінні системою знань у галузі педагогічної аксіології; усвідомлення та прийняття гуманістичних цінностей в освітньому процесі; володіння методами встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі; наявність позитивного досвіду педагогічної діяльності, що базуються на гуманістичних цінностях, та наявність досвіду формування гуманістичних ціннісних орієнтацій в учнів. Як зазначають А. Валєєв та І. Кондратьєва (Valeev & Kondrateeva, 2015) та П. Чатурведі (Chaturvedi, 2014) аксіологічна компетентність складає ядро соціокультурної компетентності вчителя, оскільки на її основі базується «Я-концепція» та розвиваюча педагогічна взаємодія.

* Прогностична компетентність.

На думку І. Зимньої (2004; 2005) цю компетентність можна визначити, як володіння вчителем системою знань професійного прогнозування та визначення цілей; усвідомлення їхньої значущості для процесу навчання; вміння прогнозувати та формулювати цілі професійної діяльності.Саме високий рівень прогностичних умінь педагога є невід'ємною частиною стабільного професійного зростання досягнень та перспектив, реалізації орієнтаційного прогнозу у великому арсеналі інноваційних педагогічних розробок (Dadakina, 2020).

* Комунікативна компетентність.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Council of Europe, 2020) стверджується, що всі знання та досвід володіння мовами сприяють формуванню комунікативної компетентності. Отже, комунікативну компетентність можна вважати поєднанням мінімум трьох компонентів. Перший пов'язаний із *знаннями*. Когнітивні елементи компетентності містять знання того, як щось зробити, і розуміння того, чому все робиться так, як робиться (Hargie, 2016: 9). Другий компонент комунікативної компетентності – це *здатністьвикористовувати* мову у різних галузях та ситуаціях. Третій – *здатність адаптуватись до різних контекстів*. Те, що є компетентним чи ні, залежить від соціального та культурного контексту, що унеможливлює лише один стандарт для того, що вважається комунікативною компетентністю. Соціальні та культурні змінні, такі як статус, влада, раса, національність тощо, впливають на компетентність (Шехавцова, 2011).

І. Зимня (2005) зазначає, що комунікативна компетентність розуміється також не тільки, як володіння системою знань у галузі педагогічного спілкування; а й ставлення до них як до цінності; наявність позитивного досвіду такої діяльності та розвитку комунікативних умінь та навичок в учнів.

* Інтерактивна компетентність.

Інтерактивна компетентність вчителя постає як володіння системою знань у галузі педагогічної взаємодії; усвідомлення необхідності побудови освітнього процесу з урахуванням взаємодії його основних суб'єктів; роботи у команді. У широкому значенні інтерактивна компетентність є набуттям або вдосконаленням навичок особистої, спільної та соціальної взаємодії, обміну досвідом, рефлексії та спілкування (Kabilan, 2004)

* Фасилітаційна компетентність.

Зміна ролі вчителя зі звичайного лектора на помічника у навчанні, промоутера та директора потребує іншого набору якостей. Згідно з П. Дагду та Б. Раго (Dagdu & Ragho, 2017), цими якостями є (A) фасилітативна комунікативна компетентність, (Б) фасилітаційна соціоемоційна компетентність, (В) фасилітаційна компетентність процесу та (Г) фасилітаційна професійна компетентність. Отже фасилітаційна діяльність складає основу цього компоненту ЛСК. Фасилітаційна компетентність – володіння знаннями та вміннями у галузі педагогічної фасилітації; усвідомлення важливості такої діяльності вчителя на навчання; володіння інструментами фасилітаційної діяльності. Роль фасилітатора освітнього процесу нелегка, оскільки треба вміти застосовувати діагностичні методики, прогнозувати розвиток особистості учня, реалізовувати ефективне педагогічне спілкування та співробітництво.

* Аналітична компетентність.

Ця компетентність пов'язана, перш за все, зі знаннями та вміннями в галузі педагогічного аналізу та аналітичної діяльності; усвідомлення їх місця та ролі у навчальному процесі; використання методів та прийомів педагогічного аналізу. Аналітична діяльність дозволяє вчителю оцінити та зрозуміти внутрішній світ учня, його мотиваційну сферу, а також причини, що викликали ті чи інші його дії, визначити найбільш доцільні способи реакції та взаємодії з ними. Інша важлива функція аналізу пов'язана з тим, що об'єктивно проведений аналіз виступає як надійна та необхідна основа прогностичної діяльності (Фоменко, 2014).

* Рефлексивна компетентність.

Рефлексивне викладання вимагає компетентності у методах дослідження класу на основі фактичних даних для підтримки поступового розвитку вищих стандартів викладання. Це передбачає вивчення відповідних існуючих досліджень, збирання доказів, використання об'єктивних та суб'єктивних даних, аналіз та оцінку, а також винесення суджень, що сприяють прийняттю рішень(Warwick, 2008). Рефлексивна компетентність вчителя є системою знань педагогічної рефлексії; володіння методами та прийомами рефлексії, наявність досвіду рефлексії власної діяльності та навчання учнів елементам такої діяльності. Сформованість рефлексивного компонента є засобом захисту особистості вчителя від стресових ситуацій.

* Акмеологічна компетентність.

Акмеологічна компетентність є рівнем володіння вчителем методами та способами особистісно-професійного розвитку, який дозволить йому цілковиту самореалізацію у професійній діяльності (Костина, Тлеужанова & Джолданова, 2021). Акмеологічну компетентність вчителя І. Зимня (2005) розглядає як володіння системою знань закономірностей та механізмів особистісного та професійного зростання; володіння методами та прийомами самовиховання, самопізнання, самоосвіти, самореалізації; наявність позитивного досвіду такої діяльності та навчання учнів методам та прийомам саморозвитку та самоосвіти.

* Методологічна компетентність.

Методологічна компетентність вчителя пов'язана з методологією та процесами наукового пошуку. Вона передбачає прийняття вчителем позиції дослідника як особистісно значимої; володіння методами дослідження, наявність досвіду власної дослідницької діяльності та навчання учнів методам та прийомам дослідницької діяльності.

Таким чином, запропонована І. Зимньою концептуальна модель ЛСК є системою, що охоплює процес від постановки цілей (аксіологічний та прогностичний компоненти) до аналізу результатів та підбиття підсумків діяльності (аналітичний та рефлексивний компоненти).

*Модель INCA*

Проєкт із оцінки міжкультурної компетентності (INCA, 2004) – це проєкт Європейського Союзу, спрямований на розробку системи міжкультурної комунікативної компетентності, аналогічної до системи вивчення ІМ, запропонованої у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (*пізнішу версію див. –* Council of Europe, 2020). Система була розроблена з урахуванням інтересів дорослих, щоб забезпечити основу для навчання та оцінки міжкультурної комунікативної компетентності у професійному середовищі. Основою системи виступили роботи М. Байрама та інших дослідників. У той час як моделі М. Байрама та Д. Дірдорфа описують бажані установки, знання та навички, система *INCA* підходить до соціокультурного компоненту ЛСК з дещо іншого боку. Вона визначає шість характеристик міжкультурно-компетентної людини, а саме: толерантність до двозначності, поведінкова гнучкість, комунікативна поінформованість, відкриття знань, повага до інакшості та емпатія. У кожній з цих характеристик зазначені бажані мотивації, навички або знання, а також поведінка (Таблиця 1). На основі бажаної мотивації, навичок/знань та поведінки була створена структура оцінки з дескрипторами трьох рівнів ЛСК («базовий», «проміжний» та «повний»). Така структура дає дуже точний опис бажаних компонентів міжкультурної комунікативної компетентності на різних етапах розвитку мовної особистості, хоча й не демонструє повною мірою взаємозв'язок між різними компонентами. Ще однією перевагою цієї моделі є те, що вона заснована на збалансованій точці зору кількох вчених, а не лише одного.

Таблиця1.Рамки *INCA* (INCA, 2004).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **A) Мотивація** | **Б) Навички/Знання** | **В) Поведінка** |
| 1) **Толерантність до неоднозначності** | Готовність приймати та працювати з неоднозначністю | Здатність впоратися зі стресом, пов'язаним із неоднозначністю | Управління неоднозначними ситуаціями |
| 2) **Поведінкова гнучкість** | Готовність застосовувати та доповнювати весь спектр існуючого репертуару поведінки  | Наявність широкого репертуару та знань про свій репертуар  | Адаптація своєї поведінки до конкретної ситуації |

*Продовження табл. 1*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 3**) Комунікативна поінформованість** | Готовність модифікувати існуючі комунікативні умовності  | Здатність ідентифікувати різні комунікативні умовності, рівні володіння ІМ та їх вплив на міжкультурну комунікацію. | Вироблення відповідних комунікативних умовностей для міжкультурного спілкування та подолання відмінностей у рівні володіння ІМ |
| 4**) Відкриття знань**  | Цікавість до інших культур сама по собі та для того, щоб краще взаємодіяти з людьми | Вміння етнографічного виявлення релевантно-ситуаційних культурних знань (включаючи технічні знання) до, під час та після міжкультурних зустрічей | Пошук інформації для отримання знань, пов'язаних із культурою |
| 5) **Повага до інших**  | Готовність поважати різноманітність та узгодженість поведінки, цінностей та систем переконань | Критичне знання таких систем (включаючи власну при винесенні суджень) | Однакове ставлення до різних систем поведінки та цінностей, що активізуються під час міжкультурних зустрічей |
| 6) **Емпатія**  | Готовність прийняти думку іншої людини | Вміння прийняття ролідецентрування;усвідомлення різних точок зору | Виявлення та співвіднесення один з одним культурно-специфічних перспектив |

1.2. Зміст процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів

Хоча значна частина існуючої літератури з ЛСК присвячена її визначенню та опису, існують також емпіричні дослідження, спрямовані на з'ясування того, як учителі та освіта, у ширшому сенсі, можуть сприяти розвитку ЛСК в учнів. Огляд ключових аспектів цих процесів є актуальним для нашого дослідження, оскільки його учасники матимуть справу зі структурованою діяльністю, яка потенційно може покращити ЛСК учнів шляхом виконання певних культурно-орієнтованих завдань. Зазначенідослідження переважно проводилися в університетських умовах. Загальною темою всіх досліджень є не тільки визнання позитивної ролі навчальної взаємодії у розвитку ЛСК, але й різних процесів взаємодії з іншими культурами, яким часто також необхідно сприяти за допомогою структурованих ініціатив та завдань.

Результати дослідження І. Кушнір (2014) показали, що навчальна взаємодія дозволяє учнюзвернути увагу на власну компетентність, яка проявляється у комунікації зі співрозмовником. Міжкультурні зустрічі також дозволяють розвивати емпатію щодо представників інших культур і будувати з ними особисті відносини. Ще один позитивний висновок про роль взаємодії було зроблено Краєвським (2011), який розповсюдив анкету серед студентів, які відвідують курс міжкультурної комунікації. Студентів попросили оцінити кожен із заходів курсу, виходячи з того, наскільки кожне з них сприяло розвитку у них ЛСК. Заходи, що включають командну роботу в культурно-мішаних групах, були одними з найбільш високо оцінених, набравши більше балів, ніж дослідницькі проєкти, есе, читання та підручники. Лекції також були серед найбільш високо оцінених видів діяльності, що вказує на те, що теоретичні знання також допомагають учням стати міжкультурно компетентними. Далі ми розглянемо фактори, що впливають на процес навчання, та етапи роботи з ЛСК, як одні з ключових аспектів змісту формування ЛСК учнів профільної школи.

1.2.1. Фактори, що впливають на процес формування лінгвосоціокультурної компетентності школярів

ЛСК не можна розглядати як таку, що реалізується лише у певний час, у одному просторі чи під впливом одного чинника. Навпаки, вона є комплексним феноменом, а отже потребує критичногоосмислення у зв'язку з ширшим набором соціальних процесів та диференційованого навчального досвіду (Quinlan & Deardorff, 2016).Беручи до уваги таке розуміння ЛСК, у процесі її формування необхідно враховувати низку факторів, включно з різнимиформами навчання, навчальними програмами та супутнім суб'єктивним досвідом. ЛСК – це «вивчена» компетентність, що постійно розвивається протягом життя (Saunders et al., 2015), і тому до неї слід ставитись, перш за все, як до практичного досвіду формального та неформального навчання. Відповідно до соціокультурного розуміння навчання, поширеного у дослідженнях у галузі освіти, досвід навчання розуміється як те, що відбувається в різних часових та просторових масштабах (Holloway & Jöns, 2012), від мікро-зустрічі в розмові до макрорівня артикуляції наративів ідентичності (Bright et al., 2013). Крім важливості просторово-часового континууму, поняття суб'єктивності та суб'єктивного досвіду також є ключовим для навчання, оскільки різне соціокультурне походження, досвід та особисті настанови породжують різний досвід навчання. Важливими є як формальні, так і неформальні навчальні програми, оскільки на навчання впливає не тільки те, що чітко представлено в плані змісту, а й інші норми та практика (Holloway & Jöns, 2012).

*Мультикультурний досвід та зустрічі*

Мультикультурний досвід має важливе значення для мультикультурного розвитку студентів. Однак у більшості досліджень зазначається, що студентам не вистачає такого досвіду при вступі до університету, оскільки багато хто з них ніколи не стикався з різноманіттям у місцях проживання або в школах, де вони навчалися (Schauer, 2021).Відсутність досвіду, як правило, посилює стереотипні переконання та ставлення до різноманіття, що є на заваді розвитку мультикультурної компетентності (Borghetti, 2019).

Отже, багато досліджень перевіряли вплив мультикультурного досвіду на мультикультурну компетентність чи її компоненти. Для визначення такого досвіду зазвичай поєднують знання ІМ, навчання, проживання чи роботу за кордоном та спілкування з людьми, які мають культурнівідмінності. С. Лопес-Мерфі та К. Мерфі (Lopes-Murphy & Murphy, 2016) виявили позитивну кореляцію між мультикультурним досвідом студентів (досвідом використанняІМ, навчання/поїздки за кордон, наявністю друзів з іншим культурним досвідом) та ЛСК. Дослідники Л. Кан та ін. (Kahn et al., 2014) виявили, що мультикультурний досвід, що вимірюється як проживання/робота за кордоном, приналежність до меншини або робота в спільноті з представниками культурних меншин, є другим за впливом фактором для розвитку ЛСК. М. Стеблтон та ін. (Stebleton et al., 2013), вивчаючи різноманітний досвід навчання/подорожей за кордон у формальних, неформальних освітніх та рекреаційних цілях, виявили, що всі вони важливі для розвитку мультикультурної компетентності, причому найбільший вплив мають структуровані університетські програми формального навчання за кордоном через університет або через іншого партнера-провайдера. Куі (2016) використовував володіння ІМ та частоту зустрічей з людми іншої культури як дві різні змінні та виявив, що вони обидві мають статистично значний вплив на мультикультурну компетентність учнів.

*Особистісні переконання щодо різноманітності: прихильність до національної однорідності*

Намагаючись наголосити на важливості особистих переконань щодо різноманітності для мультикультурної компетентності студентів, Л. Горбунова (2014) стверджує, що спочатку потрібно стати мультикультурною особистістю, щоб потім стати мультикультурним професіоналом. Особисті переконання студентів щодо різноманіття мають особливе значення, зокрема якщо врахувати, що переконання студентів пов'язані з практикою викладання та успішністю їхніх однолітків (Рязанцева, 2018).Як приклад того, у що може вилитися такий зв'язок, можна навести дослідження, в яких робиться висновок про те, що чим менше стереотипних уявлень у студентів про однолітків з інших культур, тим менша ймовірність того, що вони матимуть упереджені очікування щодо спілкування останніх (Quinlan & Deardorff, 2016).

Цілий корпус наукової літератури присвячений вивченню ставлення учнів до різноманіття на особистісному рівні (Dervin, 2017; Дирда, 2019). Логіка цих розвідок заснована на результатах досліджень, згідно з якими значна частина студентів вступає до університету з негативним чи дефіцитарним ставленням та переконаннями щодо людей з різним соціокультурним походженням (Дирда, 2019). Крім того, з'ясувалося, що очікування студентів щодо своїх досягнень визначаються особистими уявленнями про навчання, природу суспільства та культури. Існуючі переконання про расу, культуру, суспільство та навчанняслугують для майбутніх вчителів фільтрами, через які опосередковуються нові знання та досвід. Таким чином, основний аргумент полягає в тому, що якщо вчителі, які готуються до роботи, не мають позитивного відношення до різних культур і дотримуються стереотипів, то вони також чекатимуть відучнів меншого у плані міжкультурного діалогу або й навіть будуть пояснювати відмінності у шкільній успішності з погляду культурнихвідмінностей (Dervin, 2017).

*Соціально-демографічні та особисті характеристики*

Д. Аба (Aba, 2016) вказує на логічністьтвердження, що етнічне та соціально-економічне походження, стать та місце проживання можуть впливати на переконання людини, які, у свою чергу, впливають на навчання та викладання. Дослідник наголошує на важливості позиційності, говорячи про вплив, який стать, етнорасове та соціально-економічне походження, місце проживання, а також політична орієнтація мають на мультикультурну практику навчання та викладання. Звертаючи увагу на зазначене вище більшість досліджень, проведених з метою вивчення ЛСКучнів включають контроль впливу соціально-демографічних і особистих характеристик.

Що стосується гендеру, то Т. Яшіма та ін. (Yashima et al., 2017)виявили, що жінки більш прихильно ставляться до різноманіття та питань, пов'язаних із мультикультурною освітою, порівняно з чоловіками. Жінки показали вищі результати з мультикультурної компетентності, ніж чоловіки, щодо студентів різних шкіл. Т. Форд та Л. Квінн (Ford & Quinn, 2010), вивчаючи студентів першого курсу університету в США, дійшли висновку, що жінки надають більшого значення необхідності мультикультурної обізнаності та впровадженню мультикультурної практики порівняно зі своїми колегами чоловічої статі. Більше того, гендерні відмінності зберігалися навіть після завершення курсу, пов'язаного з різноманіттям, в якому обидві статі продемонстрували помітне покращення у рівні володіння ЛСК. Протилежні результати були отримані С. Полат та Т. Огай Барка (Polat & Ogay Barka, 2014) у їхньому дослідженні, присвяченому вивченню мультикультурної компетентності майбутніх учителів у Туреччині та Швейцарії, де стать не мала статистично значущого впливу. Що стосується впливу етнічної приналежності, то, аналізуючи дані емпіричних досліджень з підготовки вчителів до роботи в полікультурних класах, Д. Аба (Aba, 2016) виявила, що вчителі з іншим кольором шкіри більшою мірою поінформовані про культуру та орієнтовані на практичну реалізацію полікультурної освіти, ніж їхні білі колеги.

Логіка включення соціально-економічного статусу до факторів, що впливають на формування ЛСК, полягає в тому, що результати досліджень показали, що люди з більш забезпеченого та високоосвіченого середовища мають більше непрямого та прямого мультикультурного досвіду, підтримують космополітичне ставлення та виявляють відкритість та цікавість до інших культур порівняно зі своїми однолітками з нижчим статусом (Aba, 2016). Емпіричним шляхом було встановлено, що місце проживання впливає на мультикультурну компетентність через мультикультурний досвід, оскільки люди, які виросли в більш мультикультурному просторі, мають більше мультикультурного досвіду та більш високу мультикультурну компетентність порівняно зі своїми однолітками з однорідного середовища (Lopes-Murphy & Murphy, 2016) .

1.2.2. Етапи формування та розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів

У нашому дослідженні ми опираємось на рамку формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів, запропоновану Т. Треном та Т. Донгом (Tran & Duong, 2018).Згідно з неюнавчання є безперервним процесом оволодіння ЛСК. Сам процес складається з трьох частин (Рис. 2): базові знання лінгвістичні та соціокультурні знання («мова – культура»), основний процес навчання («введення інформації – звернення уваги – тренування – продукування»), та ЛСК («міжкультурна комунікативна компетентність»), які систематично інтегровані. Друга частина – це основнийблок, що складається з чотирьох етапів навчання, які сприяють розвитку ЛСК учнів, і відображають основні кроки процесу конструювання знань, що у кінцевому випадку призводить до розвитку ЛСК учнів. На схемі цілісні стрілки між компонентами вказують на послідовність процесу, а пунктирні стрілки зображують взаємозв'язок між основною частиною, підґрунтям та кінцевою метою формування ЛСК.

*Мова-культура*

Мовнітасоціокультурні знання і досвід, що становлять основупроцесу формуванняЛСК учнів. Вихідна ситуація сформованості ЛСК.

*Введення інформації*

Цей етап навчання спрямований на засвоєння учнями мовних та міжкультурних знань шляхом ознайомлення їх із широким спектром автентичних текстів та джерел (усних, письмових та візуальних) про мову та

Рис. 2. Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів

різні культури. Ідея зрозумілого введення (*comprehensibleinput*) інформації включена в цей етап навчання для підвищення навчальної мотивації учнів шляхом надання їм доступного матеріалу, який водночас містить елементи новизни для учня.

*Звернення уваги*

На основі своїх попередніх знань про мову та інші культури учням пропонується помітити та порівняти незнайомі особливості з відомими. Крім того, учні обговорюють причини виникнення мовних та міжкультурних особливостей, а також особисту реакцію на ці мовні та міжкультурні особливості. На цьому етапі навчання, який є наступним етапом процесу формування ЛСК, ключовою особливістю є звернення уваги, що здійснюється з метоюсприяння підвищенню рівня мовної та міжкультурної обізнаності учнів та корекції їх міжкультурних установок.Учитель використовує більш автентичні навчальні завдання/види діяльності, щоб учні могли звертати увагу та помічати незнайомі особливості нового матеріалу.

*Тренування*

Учні виконують короткі керовані вчителем комунікативні завдання, пов'язані з елементами нових знань, отриманих на двох попередніх етапах навчання. Крім того, вони мають можливість практикуватися у використанні міжкультурних мовних стратегій для спілкування відповідно до своїх мовних та культурних потреб. Значна взаємодія використовується на цьому етапі навчання для сприяння розвитку ЛСК учнів, допомагаючи їм використовувати попередньозасвоєний матеріал для розвитку мовних (наприклад, говоріння, аудіювання, читання) та міжкультурних вмінь (наприклад, здатності інтерпретувати значення в цільовій культурі та співвідносити їх з власними, а також взаємодіяти з людьми з різних культур).

*Продукування*

На цьому етапі учні використовують раніше засвоєний матеріал, а також розмірковувати про їх ефективність та доречність. Водночас учні можуть досліджувати нові мовні та міжкультурні особливості, використовуючи нові форми, вирази або стратегії, отримані з попереднього матеріалу, у реальному використанні мови через мовні та міжкультурні завдання (наприклад, проект, драма, презентація тощо). Завдання на цьому етапі спрямовані також на усвідомлення учнями прогалин у власних знаннях та вміннях, що потенційно здатне здійснювати позитивний вплив на подальші повторення навчального циклу другого етапу.

*Міжкультурна комунікативна компетентність*

Згідно з Т. Треном та Т. Донгом (Tran & Duong, 2018), кінцева мета формування ЛСК – допомогти учням стати міжкультурними носіями ЛСК, здатними ефективно взаємодіяти з представниками різних культур як з точки зору використання доречних мовних засобів, так і застосування соціокультурних вмінь.

1.3. Проблеми та виклики процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів середньої школи

Як було зазначено вище, ЛСК є складним явищем, яке розглядається на стику цілого комплексу наук. Щоб вважати оптимальним процес формування ЛСК, необхідно вивчити роль та місце цієї компетентності у системі навчання ІМ, а також яким чином можна визначити рівень її сформованості.

Одним із викликів, який може стояти перед дослідником, є аналіз соціокультурного середовища, сім'ї, учнівського колективу, а також неформальних стосунків учнів поза школою. При вивченні соціокультурного середовища, важливим є потенціал його розвитку.Вивчаючиродинне оточення дослідник дізнається про морально-психологічний клімат, у якому виховується дитина.Вивчення учнівського колективудозволяє отримати уявлення про соціальний статусучня в групі.Аналіз неформальних стосунків учнів поза школою надає інформацію про соціальну активність дитини та її ставлення до однолітків (Gray & Thomas, 2006).

1.3.1. Контроль та оцінювання лінгвосоціокультурної компетентності учнів

Цілком традиційною практикою у навчання ІМє оцінювання знань та фактів про інші культури. ОцінюванняЛСК є помітною проблемою для вчителів, які впроваджують міжкультурне навчання у своїх класах та програмах (Berdrow & Bird, 2018). Незалежно від того, чи маємо ми на меті виміряти результат навчання в кінці курсу або визначити успішність студентів під час курсу, природа ЛСК ускладнює завдання, оскільки вона стосується в основному внутрішнього морального розвитку, який важко визначити та оцінити. У цьому контекстіварто говорити не стільки про набуття нових знань, скільки про поведінкові та світоглядні зміни: розвиток культурної поінформованості та самосвідомості, розуміння та повагу до інших культур, відкритість до різноманітного культурного досвіду тощо. Більше того, педагоги зазвичай оцінюють знання та вміння, але вони значно рідше звертаються до оцінки ставлення та обізнаності. ОцінкаЛСКпотребує вичерпного загальноприйнятого визначення та більш-менш універсального розуміння її природи (Fantini, 2009). Існуючі визначенняЛСК, як вже зазначалося вище,частофокусуються на її специфічних компонентах, ускладнюючи появупевного спільного бачення, що, у свою чергу, ускладнює процес оцінювання(Deardorff, 2009).

Контроль та оцінюванняЛСК є не тільки технічно складними, але й такими, що порушують певні етичні питання. Одним із викликів є з’ясування доречностікількісноїоцінки ставлення до інших (Byram, 2009) та толерантності (Byram, 2014). Вчителі ретельно перевіряють учнів щодо змін у їхньому ставленні, що ставить під сумнів їхнє право судити про «ступінь соціальної відповідальності» учнів (Byram, 2009). Деякі експерти в галузі міжкультурного спілкування вважають, що ЛСК не повинна або не може оцінюватись, оскільки її можна розглядати як досить особисте поняття, яке по-різному сприйматиметься і матиме різний зміст для кожного учня (Deardorff, 2009).

Проте у будь-якому разі оцінка потрібна щонайменше для закладів освіти та вчителів, оскільки освітні системи вимагають вимірювання результатів, і вона може бути стимулом для викладачів та учнів серйозно ставитись до міжкультурного компоненту (Осадча, 2018). А. Фантіні (Fantini, 2009) рекомендує як відправну точку чітке визначення ЛСК та подальше узгодження цілей, дизайну та реалізації курсу. Одним із підходів до оцінки ЛСК та альтернативою традиційним тестам та іспитам, що передбачають кількісну оцінку, є самооцінка учнів. Самооцінка може бути ефективним доповненням до тестів та оцінки вчителя, вона не обов'язково має ґрунтуватися на контрольних списках і може пропонувати більш гнучкіші способи самопрофілювання (Осадча, 2018). Ґрунтуючись на припущенні, що учні повинні прагнути стати носіями міжкультурного спілкування, М. Байрам (Byram,2009) рекомендує мета-фазу оцінювання, яка дозволяє учням озирнутися на своє навчання, зробити висновки щодо своєї роботи та оцінити власний прогрес у галузі міжкультурного навчання. Крім того,М. Байрам (Byram,2014) пропонує підхід з використанням портфоліо, як основного інструменту,переважно з акцентом на міжкультурне спілкування.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Council of Europe,2020), незважаючи на свою ґрунтовність в інших аспектах вивчення ІМ, пропонують лише загальні рамки для оцінювання ЛСК. У них неодноразово згадується міжкультурна поінформованість, як важливий компоненткомунікативної компетентності. Водночас Загальноєвропейські рекомендації (Council of Europe, 2020) постулюють три фундаментальні компоненти будь-якого оцінювання в навчанні ІМ, а саме: валідність, надійність і достовірність. Європейський центр сучасних мов, керуючись цією інформацією, запропонував деякі методи оцінювання ЛСК. Так, оцінювання ЛСК повиннемістити не лише об'єктивне тестування знання культурних фактів, що зазвичай практикується, але й брати до уваги два інші аспекти: загальні знання (*savoir faire*) та життєвий досвід (*savoir être*). Ця досить складна задачаможе бути вирішена за допомогою низкиінструментів, таких як контрольні списки спостережень, шкала оцінювання спостережень, документація поведінки, пов'язаної з виконанням завдань, опитувальники, журнали, опитувальники інтересів тощо (Осадча, 2018). Ці інструменти визначають вид оцінювання, який є безперервним та поточним (а не підсумковим), оскільки передбачають, що вчителі будуть збирати інформацію про своїх учнів протягом усього процесу навчання. Вони також пропонують оцінювання, яке може бути прямим (наприклад, спостереження за допомогою критеріальної сітки за учнями, які виконують рольову гру) або непрямим (тест), цілісним (глобальне судження про роботу) або аналітичним (ретельне спостереження за всіма вимірами та під вимірами). ЛСК також можна розвивати та оцінювати за допомогою навчальних текстів, спираючись на деякі міжкультурні цілі, як наприклад, виявлення національних стереотипів у досліджуваному тексті, які за можливості можна спостерігати у поведінці учнів (Фролова, 2005).

Таким чином, критерії оцінювання ЛСК не є однозначними, переважно тому, що в них задіяні цінності та установки. Розробляючи елементи оцінювання ЛСК вчителям варто будувати їх на чітких критеріях і вимірюваних результатах учнів. Крім того, А. Фантіні (Fantini,2009) та Д. Дірдорфф (Deardorff, 2009) рекомендують визначити пріоритетність аспектів ЛСК, що підлягають вимірюванню, та узгодити освітні цілі, реалізацію курсу та оцінювання.

1.3.2. Місце лінгвосоціокультурної компетентності у загальній парадигмі навчання іноземних мов

Аналіз літератури, зокрема (Van Compernolle, 2018), показав, що лінгвосоціокультурні знання та вміння учнів передусім мають містити:

* знання безеквівалентної та фонової лексики, а також реалій у межах певної мовленнєвої тематики;
* знання окремих аспектів соціального життя та культури країни мови, що вивчається (історичні події, література і публіцистика, музика, образотворче мистецтво, театральне та кіномистецтво, спортивне життя, національні свята і традиції, громадські організації, засоби масової інформації, екологіятощо);
* уміння вживати розмовні формули та кліше етикетного характеру увідповідних ситуаціях спілкування;
* уміння оперувати знаннями щодо історичних, економічних, політичних, географічних, культурних і спортивних реалій країни мови, що вивчається, під час побудови власних висловлювань;
* уміння висловлюватися щодо різних аспектів культури країни мови, що вивчається (у межах мовленнєвої тематики, що вивчається);
* уміння брати участь у діяльності, що сприяє розумінню національно-культурних особливостей народу,мова якого вивчається та виховують повагу до них (підготувати усне повідомлення про відомого митця, спортсмена, історичну особистість тощо, підготувати розповідь про визначні пам'ятки країни мови, що вивчається тощо)(Van Compernolle, 2018).

У контексті формування ЛСК важливим також є питання рівня впливувчителя на цінності та переконання учнів, сформовані в результаті життєвого досвіду. Наскільки легко стати міжкультурно компетентним, або, за словами М. Байрама (Byram, 2009), «тим, хто розмовляє міжкультурною мовою»? Численні дослідження вказують на складність міжкультурних відносин та необхідність цілеспрямованих зусиль для успішного спілкування з іншими культурними групами та людьми.ЛСК не є природним побічним продуктом навчання ІМ (Кушніров, 2015). Якщо навчання ІМ містить міжкультурнийкомпонент, чи можуть у результаті бути підготовлені носії міжкультурної мови? Певна проблема постаєу термінологічній площині: компетентність визначається як певний набір вмінь, знань тастратегій, тоді як міжкультурне спілкування є складним процесом особистісного зростання, який розвивається протягом усього життя.

Інші дослідники, особливо у сфері соціальної психології, вказують на складність міжкультурного досвіду та розвитку ЛСК. Цей процес вимагає перегляду укорінених переконань, концепцій та установок, щоб краще зрозуміти інших, що може бути порівняно некомфортним (Кушнір, 2011). Становлення міжкультурноїособистості передбачає розкриття та переглядвласного світогляду, ідей та цінностей. Таким чином, стає очевидним, що дослідження специфіки своєї культури та ідентичності може бути не завжди комфортним (Осадча, 2018).

Це чітко показує, що міжкультурне навчання є викликом для педагогів. Необхідно допомогти учням набути критично-рефлексивного розуміння структур переконань і почуттів, які вони додають до відносин з культурною різноманітністю. Вчителі повинні дати учням можливість досліджувати та розкрити свої зрозумілі погляди та цінності, що тягне за собою перегляд їхньої ідентичності та культури (Огієнко, 2013).

Володіння мовою, рівень етноцентризму, знання іноземної та рідної культури є провідними факторами, що сприяють міжкультурній адаптації. У цьому контексті емоційну регуляціюварто розглядати як вміння, що дозволяє використовувати широкий репертуар інструментів розвитку ЛСК. Формування ЛСК ускладнюється, якщо учень не може контролювати свої емоційні реакції продуктивними способами (Нацюк, 2013). Дослідження гніву, насильства та конфліктів у групі також можуть мати відношення до розвитку ЛСК. Дослідники визначили кілька областей переконань, які поділяють індивіди та/або групи, що беруть участь у конфліктах з іншими індивідами/групами, серед них: 1) перевага: «ми кращі, ніж вони»; 2) несправедливість: «з нами погано поводились!»; 3) вразливість: «нам загрожує небезпека з боку зовнішньої групи»; 4) недовіра: «ми не довіряємо зовнішній групі, яка має злі наміри» та 5) безпорадність: «ми безсилі і залежимо від зовнішньої групи». Ці переконання необхідно виявити серед учніві максимально мінімізувати (Котлова, 2013).

Висновки до Розділу 1

З метою перевірки ефективності методики формування в учнів профільної школи ЛСК на уроках англійської мови, у першому розділі було визначено теоретичні аспекти для подальшого практичного опрацювання зазначеної компетентності. Відповідно до мети дослідження було розглянуто визначення ЛСК на стику різних наук.

Було проаналізовано моделі формування ЛСК, а саме: модель М. Байрама, модель І. Зимньої та модель *INCA*. Розглянуті моделі різняться за ступенем впливу та визнання в галузі викладання мови, і були обрані тому, що кожна з них підходить до ЛСК з різних точок зору, і кожна має певні сильні сторони, які можуть бути відсутніми в інших моделях. Врахування особливостей зазначених моделей було покладено в основу аналізу існуючої методики формування ЛСК під час навчання ІМ учнів профільної школи.

Оскільки учасники нашого дослідження матимуть справу зі структурованою діяльністю, яка потенційно може покращити ЛСК дітей шляхом виконання культурно-орієнтованих завдань, то важливим був зміст процесу формування ЛСК, а саме, як вчителі та інституції можуть сприяти розвитку ЛСК.

З метою аналізу різноманітних ситуацій, умов навчання та суб'єктивного досвіду, пов'язаного із мультикультурною компетентністю та її розвитком, нами було розглянуто низку факторів, що впливають на процес формування ЛСК. Першим фактором є мультикультурний досвід, для вивчення якого поєднують знання ІМ, навчання, проживання чи роботу за кордоном та спілкування з людьми, які мають культурну різноманітність. Другим фактором були особистісні переконання щодо різноманітності: прихильність до національної однорідності. Цей фактор був важливим для підтвердження факту про те, що якщо вчителі, які готуються до роботи, не мають позитивногоставлення до різних культур і дотримуються стереотипів, то вони також матимуть негативну позицію щодо різних учнів. Третім фактором були соціально-демографічні та особисті характеристики, які можуть впливати на переконання людини, що, у свою чергу, впливають на навчання та викладання.

Було розглянуто основні етапи формування та розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів, а саме: введення інформації, звернення уваги, тренування та продукування. Кожен етап відображав процес конструювання знань, що сприяє розвитку ЛСК учнів. Також можемо стверджувати, що формування ЛСК є послідовним процесом.

У результаті дослідження було проаналізовано різні види оцінювання ЛСК учнів, а саме: пряме (спостереження за допомогою критеріальної сітки за учнями, які виконують рольову гру), непряме (тест), цілісне (глобальне судження про роботу) та аналітичне (ретельне спостереження за всіма вимірами та під вимірами). Визначено, що критерії оцінювання ЛСК не є однозначними, переважно тому, що в них задіяні цінності та установки. Також зазначено, що при плануванні розвитку ЛСК учнів, вчителям ІМ необхідно розробити власну модель, яка повинна бути орієнтована на оцінювання та заснована на чітких критеріях і вимірюваних результатах учнів.

Також, в межах підрозділу було розглянуто місце ЛСК у системі навчання ІМ та зроблено висновок, що володіння мовою, рівень етноцентризму та знання приймаючої та рідної культур є провідними факторами, що сприяють міжкультурній адаптації.

Розділ 2. аналіз методології дослідження ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНів СТАРШОЇ ШКОЛИ

2.1. Характеристика методів дослідження

Дослідження процесу формуванняЛСК може бути досить складним і неоднозначним, оскільки це багатовимірний конструкт із багатьма компонентами. Більш того, деякі з компонентів, особливо ті, які пов'язані зі ставленням, є латентними конструктами, які можна спостерігати лише побічно (Aba, 2015). У раніше згаданому дослідженні Д. Дірдоффа (Deardorff, 2009)експерти з ЛСК зазначали, що найбільш узгоджені методи дослідження включали вивчення конкретних випадків, інтерв'ю, аналіз описових щоденників, інструменти самозвіту, спостереження інших та власні судження. Ці методи поділяються на дві основні категорії: самоаналіз та спостереження/судження інших, причому ці два методи часто комбінуються, наприклад, в описових щоденниках автор може розмірковувати про свою компетентність, а експерт може використовувати цю розповідь для формування власної думки про ЛСК людини. Такі методи дозволяють оцінити компоненти ЛСК, які піддаються прямому спостереженню чи тестуванню. Ґрунтуючись на існуючій літературі та рекомендаціях щодо формування ЛСК, досить поширене оцінювання на основі виконаних учнями робіт (наприклад, портфоліо), які включають самоаналіз та критичне усвідомлення (Byram et al. 2009; INCA, 2004). Емпіричні дослідження, розглянуті в попередньому розділі, також започатковують свою оцінку ЛСКучнів на таких методах, як інтерв'ю або завданнях. Меншою мірою використовуються також дані самозвіту з анкет (INCA, 2004). Більш традиційні тести «питання-відповідь» використовуються, але майже ніколи як один інструмент; найчастіше вони застосовуються для оцінювання компонентів, пов'язаних зі знаннями, оскільки найкраще працюють із питаннями, на які є об'єктивно правильна відповідь (Byram, 2009).

На сьогодні для вимірювання ЛСК використовуються два переважаючі формати оцінювання, а саме: опитування та оцінювання портфоліо (Griffith et al., 2016). Усі опитування (деякі приклади наведені в Таблиці 2) мають довжину від 9 до 160 пунктів. Як правило, ці опитування проводяться у онлайн-форматі, хоча деякі оцінки також пропонуються у паперовому вигляді. У роботі розглядаються лише оцінки ЛСК, у яких використовуються виключно пункти з вибраними відповідями.

Крім опитувань, для оцінки ЛСК у вищій освіті також використовуються портфоліо, що включають елементи з відповідями, що конструюються. Оцінювання портфоліо – це колекція матеріалів, створених або людиною протягом певного часу, або результати різних оцінок, або те й інше. На сьогодні не існує стандартного оцінювання портфоліо, що означає те, що зміст, формат (паперовий чи цифровий) та методи оцінювання різняться у різних навчальних закладах, дослідженнях та контекстах (наприклад, курси ІМ, навчання за кордоном, загальна освіта). Цей недолік може вважатися перевагою. Портфоліо можуть фіксувати специфічні навички (наприклад, написання ділових листів для місцевого власника бізнесу в країні третього світу) та розвиток цих навичок з часом. Таким чином, ЛСК фіксується шляхом збору результатів праці, отриманих у різні періоди навчання (Науменко, 2017).

Деякі заклади вищої освіти з усього світу використовують цифрові портфоліо. Наприклад, Університет Клемсона (США) використовує цифрове портфоліо та вимагає від усіх студентів надати докази крос-культурної поінформованості як універсальну загальноосвітню вимогу, незалежно від участі у програмах за кордоном. Докази міжкультурної поінформованості, яку Університет Клемсона (Clemson University, 2016) визначає як здатність

Таблиця2.Приклади тестів для оцінювання ЛСК(за Griffith et al. (2016))

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tест** | **Розробники** | **Форма** | **Формат** | **Формита питання** | **Теми** |
| Міжкультурна комунікативна компетентність (ЛСК) | Арасаратнамта Доерфель (2005) іАрасаратнам (2009) | Саморефлексія: 7-бальна шкала Лайкерта; від категоричної незгоди до категоричної згоди | Папір та олівець | 10 питань; 3–4 питання на кожен блок | Когнітивні, афективні та поведінкові аспекти міжкультурної комунікативної компетентності |
| Оцінювання рівня культурного інтелекту | Томас та ін. (2015) | Саморефлексія (шкали множинних відповідей) та протокол вербального відстеження | --- | 24 питання плюспротокол вербального відстеження | Вимірює знання з культури, складність знань, метапізнання культури (самозвіт та відстеження), навички взаємин, гостроту сприйняття, емпатію, адаптивність та толерантність до невизначеності |
| Опитувальник з глобальних компетентностей | Козаї; Бьорд та ін. (2002) | Саморефлексія: 5-бальна шкала Лайкерта; від категоричної незгоди до категоричної згоди | онлайнтест | 160 питань; 16 шкал із пунктами, які варіюються від 6 до 14 | Компетентності можна умовно згрупувати за сприйняттям, відносинам та самоуправлінню |
| Шкала оцінювання поведінки для міжкультурної ефективності (BASIC) | Koeстер таОлеб (1989) | Оцінювання однолітками; 4-бальна шкала оцінювання | Папір та олівець | 9 питань | Вимірює ефективність міжкультурної комунікації через рейтинги однолітків |
| Опитування про навички мультикультурної обізнаності-знання (MAKSS) | Д’Aндреа, Деніелс таХек (1991) | Саморефлексія: 4-бальна шкала Лайкерта; від категоричної незгоди до категоричної згоди | Папір та олівець | 60 питань | Призначений для мультикультурного консультування; вимірює мультикультурну поінформованість, знання та навички |

пояснити,як аспекти культури інтегруються у світогляд, а потім продемонструвати, як культура впливає на поведінку людини, демонструються в цифрових портфоліо за допомогою зразків письмових робіт. Хоча цифрові портфоліо можуть включати інші продукти роботи, такі як аудіо- та відеозаписи міжкультурної комунікації (Deardorff, 2009).

Вибір форматувидівдослідженнязалежить від передбачуваної мети останнього. Хоча експерти з ЛСК пропонують використовувати більш ніж одну методику (тобто як якісні, так і кількісні методи) для вимірювання ЛСК (Deardorff, 2009; Fantini, 2009), дослідженняЛСК з метою надання еталонної інформації про рівень сформованості ЛСКучнів вимагає формату, що дозволяє проводити порівняння окремих осіб та груп, що беруть участь в експерименті. Для цього портфоліо може виявитися неприйнятним форматом оцінювання, оскільки складно стандартизувати різні робочі продукти, представлені студентами, і забезпечити міжрейтингову надійність в оцінці студентських робіт. Однак опитування може бути стандартизоване та співвіднесене з нормами, що дозволяє вищим закладам освіти робити висновки про ЛСК як окремої людини, так і групи. Більш того, опитування можуть включати кілька типів форматів елементів з вибраними відповідями, які можуть краще відображати багатовимірну природу ЛСК. Наприклад, відповіді за шкалою Лайкерта можуть бути застосованими для відображення відносних компонентів ЛСК, але питання з примусовим вибором або множинним вибором можуть бути більш відповідними для оцінки знань та навичок, які характеризують ЛСК(Deardorff, 2009; Fantini, 2009).

Якщо оцінка, яка грунтується на самоаналізі та завданнях, рекомендується і популярна серед дорослих, то щодо дітей існують серйозні обмеження. Будь-які методи, що включають критичне усвідомлення та самоаналіз, неможливі з дітьми принаймні до певного віку. Інші обмеження, пов'язані зі стадією розвитку дітей, включають грамотність, стійкість уваги і робочу пам'ять (Локшина, 2009). Серед можливих методів оцінювання спостереження видається єдиним перспективним. Насправді спостереження вже широко використовується вчителями початкової школи для оцінювання їхньої компетентності або прогресу в різних галузях. Шкільні звіти для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку зазвичай ґрунтуються на спостереженнях вчителя за розвитком дітей, а не на оцінках чи роботах, виконаних дітьми. Переваги спостереження дітей під час міжкультурних зустрічей у тому, що ЛСК спостерігається у справжніх, а не симульованих ситуаціях, і що дітям не потрібно виконувати будь-які конкретні завдання. У випадках, коли діти не можуть брати участь у реальних міжкультурних зустрічах, оцінювання може бути складнішим та ґрунтуватися на заходах (наприклад, рольових іграх), спрямованих на виявлення поведінки, пов'язаної з ЛСК, або на імітації міжкультурних зустрічей (Griffith et al., 2016).

Зважаючи на доступність інших методів, спостереження за поведінкою не дуже поширене в оцінці ЛСК у дорослих. Одним із інструментів дослідження ЛСК під час міжкультурних зустрічей є«Шкала оцінювання поведінки для міжкультурної компетентності» (BASIC) (див. табл. 2).Шкала може використовуватися підготовленими та непідготовленими спостерігачами для оцінювання за 4- або 5-бальною шкалою Лайкерта рівня сформованості компетентності людини у дев'яти галузях, пов'язаних із ЛСК, а саме: прояв поваги; позиція взаємодії; орієнтація на знання; емпатія; рольова поведінка, пов'язана із завданням; рольова поведінка, пов'язана з відносинами; індивідуальна рольова поведінка; управління взаємодією та толерантність до невизначеності. Аналіз показав, що бали, отримані людьми, є ознакою того, наскільки добре вони реагують на культурний шок після переїзду до нової країни, і наскільки добре вони адаптуються до культури. Необхідно зазначити також деякі недоліки спостереження як методу оцінювання, наприклад: метод часто потребує багато часу; він також часто суб'єктивний, особливо щодо конструктів, які не піддаються прямому спостереженню.

2.2. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів

Дослідження ефективності формування ЛСК здійснювалося у межах підходів до навчання ІМ, що реалізуються в Ніжинському міському ліцеї при НДУ імені Миколи Гоголя, який був базовим для проведення експериментального дослідження (*щодо вибору місця дослідження див. 2.3.1. нижче*). Навчання учнів здійснюється згідно з програмами, рекомендованими МОН України (наказ МОН № 1407 від 23.10.2017 року)для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. Згідно з програмою навчання ІМ здійснюється «на основі взаємопов’язаного оволодіння іноземною мовою і культуроюнароду, що нею спілкується» (Міністерство освіти і науки України, 2017). Крім того, серед функцій іноземних мов у реалізації цілей навчання зазначається, що розвиваючи іншомовну комунікативну компетентність учні повинні:

* усвідомлювати значення ІМ для існування у мультилінгвальному та полікультурному соціальному просторі;
* володіти знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається;
* залучатися до діалогу культур;
* мати позитивне ставлення до ІМ як засобу спілкування, поважати народ, який є носієм виучуваної мови, культуру, звичаїї і спосіб життя(Міністерство освіти і науки України, 2017).

В межах класів, ячні яких брали участь в експериментальному дослідженні, використовуються підручники, рекомендовані МОН України, зокрема «Prepare!» (Частина 6) (Styringetal., 2015) та «Англійська мова (10 рік навчання, профільний рівень)» (Морська, 2018). Аналіз зазначених підручників та календарно-тематичного планування дозволив виявити завдання, що мають повну або часткову соціокультурну спрямованість. Для виявлення таких завдань ми скористалися критеріямита вказівками, запропонованими Д. Субандово(Subandowo,2022), Р. Ван Комперолле (Van Compernolle, 2018) тощо. Так, вибірмовних одиниць лінгвосоціокультурного плану слід насамперед потребує зверненню уваги на їх актуальність для сучасної мовної свідомості людини, достовірність, частотність і типовість(Subandowo, 2022).Лінгвосоціокультурна спрямованість навчальних завдань та матеріалівпередбачає:

* послідовну і цілеспрямовану передачу учням лінгвосоціокультурноїінформації у процесі навчання ІМ;
* систематичне врахування і дотримання наступності в моделюванні лінгвосоціокультурних фонових знань учнів;
* використання лінгвосоціокультурного матеріалу у всіх видах мовленнєвої діяльності учнів;
* використання лінгвосоціокультурногопотенціалу публіцистичних і художніх текстів, творів мистецтва тощо, що містять соціокультурну інформацію;
* застосування принципів концентрації під час застосуваннялінгвосоціокультурно орієнтованих завдань;
* поєднання класної та позакласної роботи для розширення фонових знань учнів про країну мови, що вивчається, а також послідовного використання цих знань у процесі навчальної та особистої комунікації (Subandowo, 2022; Van Compernolle, 2018).

Розглянемо декілька прикладів вправ з лінгвосоціокультурним компонентом у різних видах мовленнєвої діяльності та для різних видів мовленнєвих навичок, що використовуються в межах аналізованої методики.

**Приклад 1 (читання)**

***Тип:*** умовно-комунікативна, рецептивна.

***Загальна мета:***розвитоквмінь читанняпубліцистичних текстів.

***Лінгвосоціокультурний компонент:***ознайомлення учнів з системами середньої освіти у трьох країнах світу (включно з двома, де англійська мова є офіційною); навчання соціокультурно забарвлених лексичних одиниць, що стосуються національних систем освіти.

***Режим виконання:*** індивідуальний.

***Контроль:***з боку викладача

***Інструкція:****Read about the school systems in three countries. Which subjects arecompulsory in each country?*

***Зміст:***

SECONDARY SCHOOL SYSTEMS

Around the world, there are various systems for secondary education. Students may start theirstudies at different ages, have holidays at different times of year and study different compulsorysubjects. Here are just three examples.

*Australia (School year: late January to mid-December*

*School day: 9:00 am – 3:30 pm)*

In Australia, most children begin secondary school when they are 12 or 13 years old. Everyonemust continue studying until they are 17, and then take offi cial exams to earn their school-leavingcertifi cate. After that, young people can work, begin training for a job, or go to university.Australian students attend school from Monday to Friday, with weekends off. The school day is fairlyshort: six and a half hours long, including time off for lunch at midday. The school year is divided intofour terms of 10 weeks, with a two-week break between each term and a fi ve-week summer holiday.Compulsory subjects include English, maths, science, history, geography and physical education.Students must also take another language, like French or Chinese. There are some optional subjects as well, like art, music, technology andICT (information and communication technology)…

Перевірка розуміння прочитаного здійснюється також із використанням лінгвосоціокультурної інформації:

***Інструкція:****Match the sentences to the three countries in the text. Some sentences matchmore than one country.*

***Зміст:***

* The holidays at the end of the school year are in December and January.
* Teenagers don’t have to study science or history at secondary school.
* Students don’t attend any regular classes at the weekend… (Styringetal., 2015, 18)

**Приклад 2 (говоріння, письмо)**

***Тип:*** умовно-комунікативна, продуктивна.

***Загальна мета:***розвитоквмінь писемного мовлення.

***Лінгвосоціокультурний компонент:***розвиток міжкультурного усвідомлення шляхом порівняння традиційної їжі у рідній культурі та культурі мови, яка вивчається; навчання соціокультурно забарвлених лексичних одиниць, що стосуються їжі.

***Режим виконання:***колективний (проєктна робота).

***Контроль:***з бокуучнів

***Інструкція:****Work in pairs or groups. List some typical dishes from yourcountry or region. Then choose three dishes and write abrochure about them for tourists. Include illustrations orphotos of the dishes and ingredients.*

* + *Describe the dishes and their ingredients.*
	+ *Are the ingredients usually preserved?*
	+ *Which of the ingredients are local? Which are imported?*
	+ *Explain how the dishes are prepared.*(Styringetal., 2015, 41)

**Приклад 3 (навчання лексики)**

***Тип:*** умовно-комунікативна, рецептивна.

***Загальна мета:***розвитокнавичок вживання лексичних одиниць з теми «Клімат».

***Лінгвосоціокультурний компонент:***ознайомлення учнів з особливостями клімату Великобританії.

***Режим виконання:*** індивідуальний.

***Контроль:***з боку викладача

***Інструкція:****Study the climate for Edinburgh, Scotland. Then complete the sentences with the wordsin the box*(див. Рис. 3).

***Зміст:***

Рисунок 3. Невербальна опора для виконання завдання із лінгвосоціокультурним компонентом

AprilFebruary drier higher July lower September wetter

*1 is the warmest month of the year.*

*2 is the wettest month of the year.*

*3 January and are the coldest months.*

*4 February and are the driest months.…*(Styringetal., 2015, 29)

Загалом, кожен тематичний модуль аналізованої методики містить завдання із лінгвосоціокультурною спрямованістю, що дозволяє вдосконалювати ЛСК учнів з різним ступенем інтенсивності на кожному уроці.

2.3. Експериментальна перевірка лінгвосоціокультурної ефективності учнів

2.3.1. Учасники та місце проведення дослідження

Учасники дослідження були відібрані під час проходження практики в Ніжинському ліцеї Ніжинської міської ради при НДУ імені Миколи Гоголя. Більшість учасників дослідження походять з більш менш схожого культурного тла (північно-західна частина України), але географічно їх рідні місця відрізняються. Деякі діти приїхали з інших регіонів країни, що свідчить про культурні відмінності. Було обрано лише одну школу, головним чином, через те, що збирання даних педагогічногоспостереження одночасо у багатьох школах потребує значних витрат часу та координації дослідницької роботи. Дані повинні були бути зібрані за відносно короткий період часу, а отже залучення більшої кількість шкіл означало б отримання лише обмеженоїкількості даних від кожної школі. У той же час у школах одного регіону навчаються відносно схожі за рівнем сформованості ЛСК учні, тому не очікувалося, що результати здатні продемонструвати значні відмінності. Спостереження за дітьми лише в одній школі дозволило отримати більш суттєві дані, що дало змогу виявити закономірності та провести глибший аналіз. Із учителями англійської мови та/або відповідними фахівцями зв'язувались як особисто, так і електронною поштою. Представники шкіл висловили зацікавленість в участі у дослідженні.

Вік дітей становив від 15 до 16 років, і вони належали до різних мовних груп. Інформація про їх походження була отримана за допомогою пілотної анкети, що складається з п'яти питань(Додаток А), а саме: 1) про рідну мову батьків, 2) про мову (мови), якою батьки говорять вдома, 3) про мову (мови), якою дитина розмовляє вдома, 4) чи знає дитина чи вивчає якусь мову, крім української/рідної мови (мов); 5) чи спілкується дитина з представниками культур, відмінних від її власної, поза школою. Унашому дослідженні поняття «культура» визначалося в аспекті мов, якими дитина говорить чи чує вдома.Інформацію щодо цього було отримано за допомогою питань 2 і 3. Відповідь на питання 1 надала додаткову інформацію про мовну приналежність батьків. Ця інформація може бути актуальною в деяких випадках, наприклад, коли рідною мовою батьків є мова, якою вони не спілкуються вдома. У цьому випадку, навіть якщо дитина не долучатиметься до рідної культури батьків через мову, вона може долучитися до неї іншими способами, наприклад, через звичаї та традиції. Питання 4, 5 і 6 додатково розширили уявлення про культурний профіль дитини, завдяки інформації про наявний досвід міжкультурних контактів поза школою, про будь-які інші мови, які дитина, можливо, вивчає або вивчлав поза домом і школою, і про будь-який можливий досвід життя в різних культурних середовищах. Вся ця інформація враховувалася при інтерпретації поведінки дітей, залучених до дослідженняЛСК.

Двадцять чотири із 28 учасників заповнили анкету. Щодо решти чотирьох дітей інформація про те, якою мовою (мовами) вони говорили вдома, була отримана від вчителя. Ніхто з дітей не знав інших мов, окрім української чи російської (їхньої рідної мови). Тільки менше однієї третини (8 із 28) дітей говорили та чули вдома виключно українську мову; інші діти говорили різними мовами вдома замість української або на додаток до неї. Принаймні 14 дітей мали контакт із представниками інших культур поза школою, що могло вплинути на рівень їхньої ЛСК.

2.3.2. Матеріали дослідження

Для реалізації дослідження було створено форму спостереження, яка грунтується на категоріях ЛСК, запропонованих Л. Герліх та ін. (Gerlichetal.,2010). Форма враховувала такі основні категорії:

*Ставлення*

* страх/заперечення (діти уникають контакту, виявляють ознаки дискомфорту, коли стикаються з проявами культурних відмінностей; діти відмовляються від контакту з певними людьми, мовами, предметами або діями, пов'язаними з іншою культурою);
* засуджувальне висловлювання (діти вимовляють фрази, що виражають неповагу або негативні припущення про іншу культуру; діти сміються з висловлювань, дій, вірувань або звичок людей з іншої культури в неповажній формі);
* толерантність/прийняття (діти виявляють відкритість або доброзичливу реакцію стосовно людей, предметів та дій з іншої культури; діти поважають правила міжкультурної ситуації);
* вагання (діти уникають або виглядають настороженими або сором'язливими щодо людей з іншого культурного середовища, їх дій або предметів, пов'язаних з ними, але вони не виявляють ознак заперечення);
* шкодування (діти висловлюють смуток чи розчарування з приводу певних умов, пов'язаних із міжкультурною ситуацією);
* інтерес (діти виявляють цікавість чи бажання отримати знання про інших людей, предмети та дії, пов'язані з іншою культурою);
* відсутність інтересу (діти виявляють незацікавленість до демонстрованих предметів, тем або інших нових можливостей);
* мотивація до вивчення мови (діти виявляють бажання брати участь у заняттях або контактувати з викладачами ІМ або з дітьми з іншого культурного середовища);
* мотивація до встановлення контакту (діти виявляють бажання вивчати ІМ, що вивчається у школі або інші мови; діти проявляють задоволення від знання мови);

*Знання*

* фактичні знання (діти вимовляють, відтворюють або переказують факти, що відносяться до національної чи етнічної культури, самобутності, звичок, правил тощо);
* знання мови (діти вимовляють, відтворюють, переказують слова або фрази мовою, яка не є для них рідною);
* відсутність знань (дітивідчувають дефіцит фактичних знань з питань, пов'язаних з культурою, або знанням мови; хоча це не обов'язково має негативний відтінок або інтерпретацію);
* мета-лінгвістичні знання/мета-комунікація (діти висловлюють припущення або фактичні знання про мову, побудову мови або комунікації; діти говорять про різні мови та/або про стратегії комунікації);

*Вміння*

* вербальна стратегія спілкування (діти використовують вербальні висловлювання, щоб реагувати чи взаємодіяти з обраним ними співрозмовником(ми) з іншої культури, наприклад, вибираючи адекватнізасоби комунікації або адаптуючи власну мову до можливостей співрозмовника);
* невербальна стратегія спілкування (діти використовують міміку та мову тіла, щоб реагувати на співрозмовника або взаємодіяти з ним);
* відсутність комунікативної стратегії (діти не мають вербальної чи невербальної стратегії взаємодії із співрозмовником/співрозмовниками, що призводить до неуспішного спілкування);
* негативна стратегія виключення (діти використовують успішну стратегію спілкування для реалізації свого наміру, але намір дітей полягає в тому, щоб припинити спілкування, а не покращити його, наприклад, шляхом виключення інших співрозмовників);
* отримання інформації (діти використовують успішну стратегію для отримання знань або збору інформації, наприклад, ставлячи питання);
* дедукція/перенесення (діти комбінують фактичні та/або неусвідомлені знання для встановлення взаємозв'язків між фактами, про які вони раніше не знали);
* переклад/посередництво (діти використовують успішну стратегію для вирішення непорозуміння чи дисфункції у спілкуванні між людьми різного культурного походження, наприклад, шляхом посередництва, перекладу чи пояснення);
* керівництво (діти успішно використовують стратегію, щоб включити іншу людину з іншого культурного середовища до групи для здійснення діяльності або ознайомлення з певними знаннями; стратегія не обмежується комунікацією і зазвичай включає інші стратегії, такі як уміння перекладати).

На рисунку 4 показано частину форми спостереження з категоріями знань (форма спостереження складається з трьох частин, одна з яких містить категорії ставлення, інша – категорію знань, а третя – категорія навичок). У таблиці представлені всі категорії знань разом із наданими ним кодами (МЗ1, MЛЗ та ін.). В іншій таблиці подано фактичні дані спостереження. Кожен випадок категорії представлений в окремому стовпці, і кожен випадок отримує код, який вводиться в рядок «Код спостереження». Коди спостережень складаються із коду категорії, номера спостереження та номера появи конкретної категорії. Наприклад, код МЗ1/4/2 відповідає шостому спостереженню (4), яке було першим спостереженням (2), в якому зустрічалася категорія знання мови (МЗ1). У рядку під «Кодом спостереження» можна записати деталі спостережень, наприклад, точні слова дитини та/або її поведінку, а також ситуацію, в якій спостерігалася дитина, учасники та мови. У таблиці 3 наведено приклад заповненого стовпця. Записуються окремі випадки категорій, деталі яких можуть бути внесені до наступного рядка.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код | ФЗ | МЗ1 | НЗ  | MЛЗ | І |
| Категорія | Фактичні знання | Мовні знання | Недостатність знань | Meта-лінгвістичні знання/ мета-комуікація | Інше |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код спостереження |  |  |  |  |  |
| Точні слова/поведінкаСитуація*Контекст діяльності*УчасникиМовиІнші коменарі |  |  |  |  |  |

Рисунок4. Розділ «Знання» бланка спостереження, використаного для збирання даних

Часто діти демонстрували діяльність в межах більше ніж однієї категорії, пов'язаної з ЛСК протягом одного спостереження. Запис номера спостереження дозволяв співвіднести різні категорії з конкретними ситуаціями, у яких вони спостерігались. Одним спостереженням зазвичай вважалася одна міжкультурна зустріч, хоча іноді категорії ЛСК спостерігались і поза міжкультурними зустрічами, наприклад, коли діти демонстрували фактичні знання у спілкуванні з людиною, яка не належить до іншої культури. Крім того, межі того, що можна вважати міжкультурною зустріччу, не завжди були чіткими, – наприклад, коли взаємодія переривалась, а потім відновлювалась.

Таблиця3. Заповнена колонка бланку спостереження.

|  |  |
| --- | --- |
| Код спостереження | МЗ1.40.26 |
| Точні слова/поведінкаСитуація*Контекст діяльності*УчасникиМовиІнші коментарі | С6 вказує на бланк спостереження і каже: «Що тут написано?» Я: «Ти можеш впевнено читати англійською?» С6: «Так. Тут написано «behaviour». Тут написано «participants». Я: «Чудово!».Діти дивляться фільм, С6 сидить поряд зі мною.дослідник, C6 Англійська--- |

2.3.3. Процедура проведення дослідження

Спостереження проводилось під час чотирьох відвідувань школи протягом одного місяця. Щоразу школа відвідувалася у день, коли викладалася англійська мова. Кілька копій бланка спостереження було роздруковано та принесено до класу. Кожен із днів складався із подібних заходів: урок, на якому вчитель працював з дітьми, позакласні бесіди. На початку кожного позакласного заняття вчитель пропонував дітям кілька видів діяльності, наприклад, пограти у мовні ігри чи подискутувати. Діти могли вибирати, яким видом діяльності вони хочуть займатися, але водночас учитель стежив, щоб усі діти займалися разом.

Під час перших двох відвідувань відеозапис спостережень не проводився. Під час останніх двох відвідувань вівся частковий відеозапис за допомогою камери мобільного телефону. Загалом було проведено 12 годин спостережень, з яких близько 4 годин було знято на відео. Відеозаписи дозволили зафіксувати більше деталей, особливо під час тривалих взаємодій без необхідності записувати деталі взаємодії в режимі реального часу. Вони також дозволяли досліднику взаємодіяти з дітьми без необхідності одночасно записувати це у бланк. У ті дні, коли вівся відеозапис, спостереження записувалися при перегляді відзнятого матеріалу.

*Методологічні аспекти*

Для коректного аналізу данних дослідження варто звернути увагу на кілька важливих методологічних проблем. Перша стосувалася ролі дослідника в класі, друга – того, чи слід вважати взаємодію з учителем міжкультурними контактами, а третя – перекладу взаємодій, які відбувалися не англійською мовою. Щодо першого пункту, необхідно було вирішити, чи потрібно спостерігати за дітьми на відстані з мінімальною участю дослідника, чи дослідник має брати участь у діяльності з дітьми. Один із можливих ризиків залучення в діяльність дітей полягав у тому, що діти можуть змінити свою поведінку, перебуваючи поблизу спостерігача та/або камери. Під час першого відвідування школи за дітьми спочатку спостерігали здалеку та звертали увагу на будь-які негативні форми поведінки, які могли виникнути внаслідок присутності нової людини у класі, наприклад, сором'язливість чи неуважність. Такої негативної поведінки виявлено не було. Діти прийняли присутність дослідника у класі без жодних ознак дискомфорту. Оскільки відвідувачі були у класі не вперше, діти не сприймали це як щось незвичне. Коли за ними спостерігали з боку під час їхньої звичайної роботи в класі, вони не виглядали так, ніби їм некомфортно. Коли дослідник підходив ближче, будь-яка реакція на його присутність була позитивною, наприклад, дитина включалася в діяльність або посміхалась. У той час як у дорослих могло виникнути відчуття, що їх засуджують, коли за ними спостерігають під час їхньої повсякденної діяльності, такий спосіб мислення не здавався актуальним для дітей. Таким чином, взаємодія з дітьми розглядалася як можливість спостерігати більш міжкультурну поведінку, оскільки ця взаємодія була міжкультурною зустріччю. Коли камеру було ввімкнено пізніше, змін у поведінці також не спостерігалося.

Інше питання полягало в тому, чи взаємодії дітей з учителем є міжкультурними контактами. Вчитель завжди зверталася до дітей англійською мовою, і діти здебільшого розмовляли з нею англійською, хоча нерідко зверталися до неї й українською. Щодо мовного та культурного фону, вчитель говорила як англійською, так і українською мовами і мала значний міжкультурний досвід, відмінний від досвіду будь-якої дитини. Теоретично це класифікує взаємодію вчителя та дітей як частково міжкультурні контакти, однак ми вважали за доцільне не класифікувати сам акт взаємодії дітей з учителем англійською мовою як міжкультурну комунікацію з кількох причин. По-перше, використання ІМ у спілкуванні з учителем не було необхідним з комунікативної точки зору: вчитель говорив англійською, щоб діти вивчили мову, а діти говорили англійською, бо вчитель просив їх про це. Це відрізняє таку взаємодію від автентичної міжкультурної комунікації.Оскільки використання ІМ переслідує лише педагогічні цілі, інколи неможливо розділити комунікативні акти, що мали б місце під час автентичної міжкультурної комунікації, та комунікативні акти, які є актами навчання чи актами підпорядкування правилам класу. Наприклад, може бути незрозуміло, чи діти виявляють мотивацію до використання мови, коли розмовляють з учителем англійською, або вони говорять англійською, тому що вчитель заохочує використання цієї мови. Тому оцінка ЛСК дітей на основі їхньої взаємодії з учителем не може вважатися точною оцінкою їхньої компетентності. Однак, оскільки вчитель та діти мають різний культурний досвід, деякі аспекти ЛСК можуть стати актуальними під час взаємодії з вчителем, наприклад, ставлення до досвіду чи знань учителя. Більше того, категорії, які не вимагають міжкультурної зустрічі для того, щоб бути видимими, все одно можуть бути помічені під час взаємодії вчителя з дітьми. Таким чином, такі категорії були включені в дані, але взаємодії, в яких єдиним аспектом ЛСК, який був помітний, була здатність та/або бажання дітей розмовляти англійською з вчителем, не були включені.

*Аналіз*

Після кожного відвідування класу дані бланків спостережень вносилися в електронну таблицю. Підраховувалась кількість разів, коли зустрічалася кожна категорія. Водночасварто зауважити, що частота появи не є прямим показником того, які аспекти ЛСК дітей є розвиненими. Це може бути показником того, які типи поведінки трапляються чи не трапляються у дітей, але остаточних висновків робити не варто. Оскільки дані були зібрані шляхом спостереження, частота поведінки може бути пов'язана з контекстом та можливостями для певних видів поведінки. Наприклад, знання мови можна легко отримати, просто розмовляючи з дитиною, тоді як у дитини може бути менше можливостей продемонструвати фактичні знання про культури. Крім того, деякі зустрічі могли бути пропущені під час спостережень з огляду на те, що на двадцять дітей був лише один спостерігач. Існували також деякі зустрічі, які були неоднозначними, тобто, які не можна було впевнено віднести до будь-якої категорії, і тому вони не були включені до набору даних. ЛСК дітей та контекст, у якому вони відбувалися, було проаналізовано шляхом пошуку закономірностей у деталях спостереження. Для кожної з категорій були зроблені описові та інтерпретуючі записи.

Категорії ЛСК у бланку спостереження оцінювалися після кожного відвідування шляхом відповідей на такі питання:

– Чи з'явилися якісь додаткові категорії?

– Чи є непотрібні категорії? (Наприклад, тому що вони дублюють одна одну).

– Чи потребують якісь категорії перевизначення?

Крім того, до уваги брались будь-які методологічні або інтерпретаційні питання, наприклад, пов'язані з формою спостереження як інструментом збору даних. Після кожного відвідування робилися записи, що описують діяльність, що відбувалася протягом дня, загальну атмосферу класу, а також будь-яку іншу інформацію, яка не вписувалася у форму спостереження, наприклад, не пов'язані з ЛСК поведінкові моделі дітей, які могли б допомогти в аналізі.

2.3.4. Етичні аспекти дослідження

Наше дослідження не ставить за мету узагальнити отримані результати в контексті різних можливих обставин. Таким чином, учасникидослідження, не репрезентують учнів зінших класів, а тим більше всіх учнів, що вивчають ІМу профільних школах країни.

Вчителі та батьки учасників отримали письмову інформацію про мету дослідження, про передбачувану процедуру збору даних (включаючи періодичний відеозапис), а також про конфіденційність даних. Батьки та вчитель підписали форми згоди на участь своєї дитини у дослідженні.

На першому занятті зі збору даних дослідник відвідав клас, ознайомив учнів із метою, цілями, процесом та методами збору даних поточного дослідження. Дослідник усно докладно пояснив учням суть дослідження. На зустрічі було наголошено на праві учасників відмовитися від участі у дослідженні. Крім того, учасники (як викладачі ІМ, так і учні) були проінформовані про можливі потенційніризики участі у дослідженні та мали можливість поставити питання щодо процедури та етичних аспектів дослідження. Узагальнена інформація також була запропонована учням письмово у інформаційному листі.

Висновки до Розділу 2

У другому розділі було проаналізовано методику формування ЛСК учнів профільної школи на уроках англійської мови. З’ясовано основні напрями реалізації лінгвосоціокультурного компонента у навчальних завданняхдля різних видів мовних і мовленнєвих вмінь та навичок

Виявлено, що для вимірювання рівня сформованості ЛСК найчастіше використовуються два іструменти, а саме: опитування та портфоліо. Узагальнено, що опитування можуть мати обсяг від 9 до 160 елементів з відповідями для вибору, що можуть дозволитиякісно оцінити багатовимірну природу ЛСК. Наприклад, відповіді за шкалою Лайкерта можуть бути застосованими для відображення відносних компонентів ЛСК, а питання множинного вибору– більш відповідними для оцінювання знань та навичок, які характеризують ЛСК.Основні аспектиЛСК, які можуть бути оцінені за шкалою Лайкерта: прояв поваги, позиція взаємодії, орієнтація на знання, емпатія, рольова поведінка, пов'язана із завданням, рольова поведінка, пов'язана з відносинами, індивідуальна рольова поведінка, управління взаємодією та толерантність до невизначеності.

У дослідженні взяли участь школярі профільної школи зі схожим культурним бекграундом. Деякі учасники дослідження приїхали з інших регіонів країни, що свідчить про культурні відмінності. Було обрано лише одну школу через те, що збирання якісних даних одночасно у кількохзакладах загальної середньої освітине є виправданим з огляду на особливості даних, отриманих під час дослідження. Вік учасників експерименту становив від 15 до 16 років.

Інформація про особливості лінгвосоціокультурного досвідуучнів була отримана за допомогою пілотної анкети для батьків та школярів.

Матеріали дослідження включали форму спостереження, яка грунтується на категоріях ЛСК, запропонованих Л. Герліх та ін.. Зокрема, вона складалась із таких категорій, як ставлення, знання та вміння.Кожен випадок категорії отримав код спостереження, який складається із коду категорії, номера спостереження та номера появи конкретної категорії.

Процедурою проведення дослідження передбачалось спостереження під час чотирьох відвідувань школи протягом одного місяця. Щоразу школа відвідувалася у день, коли викладалась англійська мова та/або відповідні позаурочні заходи.

Під час проведення дослідження нами було враховано кілька методологічних аспектів, а саме: роль дослідника в класі, чи варто вважати взаємодію з учителем міжкультурними контактами та переклад взаємодій, які відбувалися не англійською мовою.Після кожного відвідування класу дані бланків спостережень вносилися в електронну таблицю і підраховувалась кількість разів, коли зустрічалася кожна категорія. Також враховувались етичні аспекти під час проведення дослідження.

Розділ 3. результати експериментального дослідження та їх інтерпретація

3.1. Частотні та контекстуальні показники аналізованих категорій

Усього було відібрано 106 ситуацій, у яких спостерігалася поведінка, пов'язана з ЛКС. У Таблиці 4 показано кількість разів, коли спостерігали кожну категорію. Багато спостережень охоплювали більше однієї категорії. Як видно, деякі категорії не спостерігалися взагалі, а саме: категорії відносин – «Засуджувальне висловлювання» та «Відсутність інтересу»; категорії навичок – «Негативна стратегія виключення» та «Керівництво до дії».

Таблиця 4. Частота появи категорій ЛСК.

|  |  |
| --- | --- |
| **Категорія** | **Кількість** |
| ***Ставлення*** |
| Страх/заперечення | 2 |
| Засуджувальне висловлювання | 0 |
| Толерантність/прийняття | 84 |
| Вагання | 3 |
| Шкодування | 1 |
| Інтерес | 5 |
| Відсутність інтересу | 0 |
| Мотивація до вивчення мови | 5 |
| Мотивація до встановлення контакту | 52 |
| ***Знання*** |
| Фактичні знання | 2 |
| Знання мови | 87 |
| Відсутність знань | 15 |
| Металінгвістичні знання/метакомунікація | 15 |

*Продовження Табл. 4*

|  |
| --- |
| ***Навички*** |
| Вербальна стратегія спілкування | 90 |
| Невербальна стратегія спілкування | 19 |
| Відсутність комунікативної стратегії | 2 |
| Негативна стратегія виключення | 0 |
| Отримання інформації | 20 |
| Дедукція/перенесення | 3 |
| Переклад/посередництво  | 16 |
| Керівництво | 0 |

Давайте розглянемо кожну з категорій детальніше. Як згадувалося вище, до одного спостереження часто можна було віднести кілька категорій (наприклад, категорії стратегії вербальної комунікації та знання мови майже завжди збігалися).

*Страх/заперечення*

Категорія страху/заперечення спостерігалася двічі. Вона стосувалася двох схожих ситуацій, коли учні не хотіли говорити з дослідником англійською, незважаючи на володіння цією мовою. Однак вони заперечували не сам акт міжкультурної комунікації, а скоріше акт міжкультурної комунікації конкретною мовою.

*Toлерантність/прийняття*

Категорію толерантності/прийняття було дуже важко оцінити кількісно з декількох причин. По-перше, вона була дуже поширена, і її присутність була швидше загальною атмосферою класу, ніж окремими випадками. По-друге, будучи досить нейтральною категорією, вона визначалася відсутністю інших, екстремальніших категорій, таких як «страх/заперечення», «нерішучість» або «мотивація до встановлення контакту», а не наявністю конкретного виду поведінки. Тому число 84, показане в Таблиці 4 як кількість випадків цієї категорії, може бути не дуже точним та/або відповідним способом подання наявності толерантності та прийняття.

*Вагання*

Нерішучість спостерігалося тричі у ситуаціях, коли діти, здавалося, не хотіли вступати до міжкультурної комунікації. В одному з випадків дослідник прокоментував висловлювання учениці, яка проходила повз нього, але вона ніяк не відреагувала на коментар; поглянула на дослідника і прискорила крок, проходячи повз нього. Це може бути пов'язане з недостатнім знанням мови, але той факт, що вона уникала зорового контакту здослідником і швидко пішла, вказує на нерішучість.

*Інтерес*

Інтерес був помічений п'ять разів, завжди, коли учні запитували дослідника про його міжкультурний досвід. Можливо, учні цікавилися людьми чи предметами в інший час, проте ці п'ять разів були єдиними випадками, коли інтерес був помічений безпосередньо.

*Мотивація до вивчення мови*

Більшість учнів іноді просили інших розмовляти англійською, проте незрозуміло, чи дійсно вони хотіли говорити і чути якнайбільше англійською, або вони просто повторювали вказівки вчителя, щоб дисциплінувати своїх однокласників. Як уже згадувалося раніше, у більшості випадків, звертаючись один до одного, діти говорили українською, а не англійською мовою.

*Мотивація до встановлення контакту*

Мотивація до встановлення контакту спостерігалася багато разів, коли діти ініціювали взаємодію з кимось із іншим міжкультурним досвідом. Можливо, їхня ініціатива взаємодії іноземною мовою також демонструвала мотивацію до вивчення мови. Однак вирогідно, що вони просто розмовляли іноземною мовою, тому що це був необхідний спосіб спілкування зі співрозмовником, а не тому, що вони справді хотіли використовувати цю мову. Діти були ініціаторами більше половини всіх спостережуваних міжкультурних контактів.

*Фактичні знання*

Важливо, що до цієї категорії не входять знання про мови, наприклад, про мови, якими говорять діти, оскільки цей тип знань охоплюється категорією «металінгвістичні знання/мета-комунікація». Фактичні знання іншомовної культури були відзначені лише двічі, можливо, через те, що фактичні знання – це те, що зазвичай помітно у повсякденній взаємодії; вони стають помітними лише тоді, коли застосовуються чи колись хтось запитує щось конкрене в учня.

*Знання мови*

Знання мови спостерігалося постійно. Оскільки знання мови було скоріше правилом, ніж винятком, випадки, коли вона мала місце, часто було важко оцінити кількісно. Знання англійської мови у більшості учнів було достатньо хорошим, щоб передати та отримати ірформацію. Випадки недостатнього знання мови траплялися набагато рідше, ніж протилежні. У розмові з учителем діти переважно використовували англійську мову, і лише іноді їм доводилося вдаватися до української. Коли вони говорили англійською мовою, мова часто була нецільовою чи спрощеною, проте такі неточності не впливали на спілкування.

*Відсутність знань*

Категорію «відсутність знань»можна умовно розділити на відсутність мовних знаньта відсутність фактичних знань (про мови або культури). Відсутність фактичних знань зустрічалося 6 разів. Відсутність мовнихзнаньтраплялася 9 разів. В основному це відбувалося з окремими словами або висловлюваннями і було лише епізодичним у порівнянні з усіма випадками, коли діти мали достатні знання для спілкування англійською мовою. Випадків недостатнього знання української мови не було. Цікавим було звернути увагу на те, як учні справлялися з прогалинами у знанні мови. У одному з випадківучениця перестала говорити, не знаючи, як сказати щось англійською. Однак у всіх інших випадках учні мали певну стратегію, щоб висловити або подолати нестачу мовних знань.

*Металінгвістичні знання/метакомунікація*

Випадки металінгвістичного знання/метакомунікації мали місце, коли діти говорили про те, що вони повинні говорити англійською в ситуаціях, коли вони були з учителем англійської мови. Вчитель часто нагадувала їм про необхідність говорити англійською, особливо коли вони розмовляли між собою, що вони робили переважно українською мовою. Вона часто робила це, ставлячи запитання на кшталт: «Я чую багато української мови. Якою мовою ви повинні говорити замість цього?».

*Вербальна стратегія спілкування*

Вербальна комунікація мала місце у переважній більшості всіх ситуацій. Як уже згадувалося, багато епізодів комунікації були тривалими (іноді тривали 10-15 хвилин), показуючи, що здібності багатьох учнів до вербального спілкування іншою мовою виходять за межі коротких обмінів. Увесь цей час учні демонстрували різноманітні комунікативні вміннядля висловлювання того, що вони хотіли зробити, формулювання запитань досліднику, висловлювання ідей тощо. Більше того, учні часто швидко переходили з одного мовного коду на інший залежно від адресата, говорячи з дослідником англійською, а зі своїми однокласниками – українською.

3.2. Аналіз динаміки розвитку лінгвосоціокультурної комптетентності учнів профільної школи

У процесі дослідження було виявлено кількісне переважання позитивних установок, таких як толерантність/прийняття чи мотивація до встановлення контакту, хоча нерідко зустрічалася й установка на нерішучість. Учніпродемонстрували достатні знання англійської мови, а також деякі аспекти металінгвістичних знань, такі як знання своїх та чужих мовних здібностей. Вони також продемонстрували широкий спектр стратегій вербальної комунікації, що призвело до створення трьох нових категорій, пов'язаних із комунікативними навичками.

*Ставлення*

Найпоширенішим ставленням серед учнів було ставлення терпимості та прийняття. Негативні установки, такі як страх/заперечення, засудження, жаль і відсутність інтересу, спостерігалися рідко або зовсім не спостерігалися. Корисним могло б бути порівняти поточне ставленняучнів з тим, коли вони тільки починали своє навчання. Якщо в той час і були якісь негативні установки, наприклад, внаслідок того, що учні погано справлялися з відмінностями або з присутністю нової мови, то на момент спостережень ця стадія майже повністю пройшла. Діти з самого початку прийняли присутність дослідника, який демонстрував міжкультурний досвід, відмінний від усіх учнів, і їхнє позитивне ставлення з часом лише посилювалося. Учні часто ініціювали взаємодію з дослідником, свідомо прагнучи контакту з ним. Якщо установки толерантності/прийняття та мотивації до контакту були більш менш прозорими, то менш зрозуміло, наскільки учні були зацікавлені до сприйняття інших культур, оскільки встановлення інтересу рідко виявлялося безпосередньо. Незрозуміло, чи часто учні ініціювали контакти з людьми з інших культур, тому що інакшість була для них джерелом інтересу. З іншого боку, вони могли взаємодіяти з цими людьми з інших причин, а інакшість не заважала їм і була не дуже значущою. Це питання особливо актуальне для взаємодії між однокласниками з різним культурнимдосвідом, де мовний бар'єр був відсутній. Незрозуміло, наскільки учні усвідомлювали культурну різницю між собою і своїми однокласниками, і наскільки ця відмінність була для них значущою.

Під час проведення дослідження були також виявлені ознаки того, що ставлення до міжкультурних контактів може бути пов'язане з особистісними особливостями учнів, особливо у випадках однакових типів поведінки, коли учні взаємодіяли з усіма, незалежно від їхнього культурного досвіду.

*Знання*

Спостереженняпродемострували обмеженість фактичних знань учнів про інші культури. Відсутність знання про різні країни спостерігалась кілька разів, що було відносно очікуваним, оскільки фактичні знання – це те, що набувається поступово протягом усього життя людини. Були ознаки того, що учні плутають поняття національності та мов, якими хтось говорить, але також і те, що ці поняття мають для них значення і що вони намагаються розібратися в них, ставлячи запитання.

Знання англійської мови було достатнім для спілкування, але не таким широким, як знання української. Можливо, що обмежені мовні знання сприяли випадкам, коли учні не наважувалися вступати у міжкультурну взаємодію, відповідно до висновків Л. Герліх та ін. (Gerlich etal., 2010) про те, що люди, які не впевнені у своїх мовних здібностях, схильні уникати міжкультурної взаємодії. Однак у той же час багато учнів використовували стратегії для подолання прогалин у своїх мовних знаннях, таких як невербальне спілкування, творчий підхід до свого обмеженого мовного репертуару та спроби спілкування іншою мовою.

Обсяг метамовних знань учнів включав знання про те, якими мовами говорять вони самі та інші люди, а також знання про те, якими мовами їм слід говорити в тих чи інших ситуаціях. Вони також знали про різні наслідки неправильного мовлення в різних ситуаціях, наприклад, вони знали, що навіть якщо вчитель вважає за краще, щоб вони розмовляли англійською, вона все одно зрозуміє їх, якщо вони говоритимуть українською.

*Вміння*

Учні продемонстрували різні вміння, пов'язані з міжкультурною комунікацією, багато з яких були досить складними та вимагали великих пізнавальних зусиль. Вони знаходили способи спілкування, незважаючи на часто обмежені мовні знання, і тому невдала комунікація була рідкістю, а відсутність комунікативної стратегії траплялася вкрай рідко. Навіть у разі відсутності комунікативної стратегії, спілкування було можливим завдяки посередницьким навичкам та лінгвістичній винахідливості інших учнів. Хоча такі навички здаються досить складними, можливо, що вікова характеристика полегшує ці навички, а не робить їх складнішими. Багато комунікативних стратегій, які спостерігаються в учнів, схожі на стратегії, які можуть регулярно спостерігатись у всіх учнів, незалежно від того, якою мовою вони говорять. Словниковий запас учнів все ще досить обмежений, і ситуації, коли вони не знають слова або не можуть зрозуміло описати складні ідеї, не є рідкістю.

Одним із специфічних вмінь учнів було управління дискурсом у взаємодії, коли учасники спілкувалися різними мовами, наприклад, перемикання кодів залежно від адресата або перемикання мови взаємодії на ту, яку всі розуміли. Можливо, що ситуації міжкультурних контактів у школі та поза нею значно сприяли розвитку цих умінь, оскільки вони є ситуативно зумовленими і необхідні для спілкування, на відміну від взаємодії з учителем, де учні могли періодично вдаватися до української мови. Варто також зазначити, що багато хто з учнів уже знав дві мови до англійської, і в цьому випадку слід з'ясувати, чи даєтакий метамовний досвід їм перевагу при оволодінні третьою або четвертою мовою.

Незважаючи на загальну здатність дітей підлаштовувати свою мову під співрозмовника(ів), іноді спостерігалося і використання «неправильної» мови. Як зазначалось раніше, існує безліч можливих причин такоїситуації, і поява цієї категорії не може бути простим показником того, наскільки добре чи погано сформованаЛСК учнів. Найчастіше неправильний вибір мови здавався випадковим, можливо, внаслідок когнітивної потреби в управлінні двома мовами в режимі реального часу, що трапляється навіть із досвідченими білінгвами.

3.3. Перспективи подальших досліджень та рекомендації з розвитку лінгвосоціокультурної комптетентності школярів

З огляду на результати дослідження видається необхіднім подальше вивчення процесу формуванняЛСК учнів профільної школи.Незважаючи на загальновизнану необхідність мультикультурної підготовки в освіті, результати показали, що залишаються значні прогалини у підготовці учнів, що мають потребу у володінні знаннями, вміннями та позитивним ставленням до навчання та існування у все більш мультикультурному середовищі. У цьому напрямку першим кроком може стати вивчення того, як можуть бути застосовані результати цього дослідження до інших конкретних культурних та навчальних контекстів. Хоча отримані результати можна вважати репрезентативними для обраної групи учнів профільної школи, у майбутніх дослідженнях можна спробувати застосувати запропоновану методологію у різних контекстах, щоб у подальшому здійснити узагальнення отриманих результатів.

Більш того, оскільки в цьому дослідженні дані спиралися в основному на спостереження у штучних умовах, залишається не до кінця з’ясованим наскількипоказникивикористання ЛСКучнями є практично ефективними. Можливим є застосування додатковихметодів дослідження, таких як самозвіти/самоаналіз, для з’ясування відповідності отриманих результатів реальному стану рівня сформованості ЛСК учнів. Іншими словами, у майбутніх дослідженнях варто скористатисяальтернативними джерелами даних та методами для отримання повнішого уявлення про ЛСК учнів, які вивчають ІМ. Наприклад, спостереження за учнями під час роботи над іншими шкільними предметами могло б надати дані про відповідність даних анкет або фокус-груп реальним навчальним практикаму контексті реалізаціїЛСК та полікультурної освіти.

У зв'язку з цим майбутні дослідження могли б також зосередитися на аналізі навчальних програм підготовки вчителів, намагаючись вивчити рівень звернення уваги на мультикультурну підготовку майбутніх вчителів як один з очікуваних результатів навчання, а також на змісті дій, вжитих для досягнення цієї мети. Ця інформація може бути використана як основа для вивчення впливу ЛСК вчителів на процес формуванняЛСК школярів.

На підставі результатів дослідження ми можемо запропонувати кілька ключових ідей щодо розробки та впровадження навчальних програм, що будуть більш орієнтованими на формування ЛСК. Однією з цілей такої програми може бути підвищення сприйнятливості учнів до культурної різноманітності та розвитоквмінь критичного мислення. При цьому слід прагнути до гармонійного розвитку мовних вмінь і ЛСК. Вибір тем, завдань та текстів для навчальних матеріалів має ґрунтуватися на цілях курсу, їх актуальності для формування ЛСК та привабливості для учнів. Слід враховувати особливості учнів, такі як вік, соціальна орієнтація, а також місцевий культурний контекст, щоб зробити навчальну діяльність актуальною та значущою, повноцінно включити учнів у процес навчання та підвищити їхню мотивацію до навчання. Вторинною метою може бути розширення міжкультурного діалогу у класі та за його межами,і підвищення рівня задоволення від навчання.

Починаючи роботу надрозробкою навчальних програм, яка бглибше знайомила учнів із питаннями соціальної справедливостіі культурної різноманітності, що у свою чергу сприяло б підвищенню культурної сприйнятливості та розвитку критичного мислення, ми пропонуємодати відповідь на кілька питань, а саме:

* Що можна запропонувати учням такого, що матиме соціокультурну цінність? (CEFR, 2020:44).
* Як курс може найкраще сприяти формуванню в учнів відповідальної громадянської позиції у плюралістичному демократичному суспільстві? (CEFR, 2020:44)
* Як зміст курсу може сприяти новому розумінню та побудові нових уявлень про культурне розмаїття, а отже, підготувати учнів до успішної міжкультурної взаємодії?
* Як краще подати конкретнумультикультурну інформацію (розуміння сучасного світу)?
* Яким чином навчальнапрограма може бути пов'язана із попередніми мультикультурними знаннями та досвідом учнів?

З огляду на це, цілі навчання івідповідні навчальні матеріали мають бути сфокусовані на таких аспектах формування ЛСК, як:

* міжкультурне узагальнення;
* усунення стереотипів;
* етнічні культурні моно та множинні ідентичності;
* співвіднесення мультикультурності з проблемою міграції та потрапляння до іншого культурного середовища;
* подолання упереджень.

Зважаючи на зазначеніаспекти, доцільним видаєтьсябільш ретельне вивчення питання максимізації ефективностіудосконаленняЛСК вчителями ІМ. Актуальною у цьому процесі може бути реалізація навчальних стратегій у співпраці та взаємодії для посилення навчального впливу та забезпечення ширшої культурної різноманітності.

Висновки до Розділу 3

Результати експериментального дослідження було отримано після аналізу 106 ситуацій, у яких спостерігалася поведінка, пов'язана з ЛСК. Багато спостережень охоплювали більше однієї категорії. За результатами проведеного експерименту щодо динаміки розвитку ЛСК учнів профільної школи було встановлено, що переважно мали місце позитивні установки, такі як толерантність/прийняття чи мотивація до встановлення контакту, хоча нерідко зустрічалася й установка на нерішучість. Учні продемонстрували достатні знання англійської мови, а також деякі аспекти металінгвістичних знань, такі як знання своїх та чужих мовних здібностей.

Розглянемо отрималі результати у категоріях «ставлення», «знання» та «вміння». Найчастіше серед учнів зустрічалось ставлення терпимості та прийняття. Негативні установки, такі як страх/заперечення, засудження, жаль і відсутність інтересу, спостерігалися рідко або зовсім не спостерігалися. Також були виявлені ознаки того, що ставлення до міжкультурних контактів може бути пов'язане з особистісними особливостями учнів, коли можна було спостерігати однакові типи поведінки, коли учні взаємодіяли з усіма, незалежно від їхнього культурного походження.

Щодо категорії «знання», то спостерігалось мало фактичних знань учнів про культури. Були виявлені ознаки того, що учні плутають поняття національності та мов, якими хтось говорить, але також і те, що ці поняття мають для них значення і що вони намагаються розібратися в них, ставлячи запитання, що є позитивним моментом.

У категорії «вміння» учні продемонстрували різні вміння, пов'язані з міжкультурною комунікацією, багато з яких були досить складними та вимагали великих пізнавальних зусиль. Одниміз специфічних вмінь, яким володіли учні, було управління дискурсом у взаємодії.

Результати дослідження показали, що залишаються значні проблеми у підготовці учнів, які мають знання, навички та схильність до ефективної роботи та навчання у все більш мультикультурному середовищі. У цьому напрямку першим кроком може стати вивчення того, як і чи застосовні результати цього дослідження до інших конкретних культурних та навчальних контекстів.

Грунтуючись на результатах дослідження запропоновано декілька ідей щодо розробки та впровадження більш дружньої міжкультурної взаємодії навчальної програми задля підвищення сприйнятливості учнів до культурної різноманітності та розвитку навичок критичного мислення. При розробці заходів слід прагнути розвитку мовних навичок, з одного боку, і міжкультурної компетентності з іншого. Вибір тем, завдань та текстів для навчальних матеріалів та заходів має ґрунтуватися на цілях курсу, їх актуальності для ЛСК та привабливості для учнів. Також необхідно враховувати особливості учнів, такі як їх вік, соціально-професійна орієнтація та місцевий культурний контекст, щоб зробити навчальний план актуальним та значущим, включити учнів у процес навчання та підвищити їхню мотивацію до участі.

Зазначено, що подальше визначення цілей навчання і, відповідно, навчальних матеріалів, має бути спрямоване на те, щоб викликати роздуми про такі поняття, як: узагальнення, стереотипи, етнічні культури-ідентичності та множинні ідентичності, міграція й упередження.

Висновки

Проведене дослідження уможливило узагальнення й інтерпретацію теоретичних і практичних результатів.

1. Було оглянуто літературу з проблеми дослідження.

Відповідно до мети дослідження було розглянуто дефініцію соціокультурної компетентності у міжпредметній площині.

Було проаналізовано моделі формування соціокультурної компетентності, а саме: модель М. Байрама, модель І. Зимньої та модель *INCA*. Розглянуті моделі різняться за ступенем впливу та визнання в галузі викладання іноземної мови, і були обрані тому, що кожна з них підходить до ЛСК з різних точок зору. Кожна проаналізована модель має свої сильні сторони, яких може не бути в інших моделях. Врахування особливостей зазначених моделей було покладено в основу аналізу існуючої методики формування ЛСК під час навчання ІМ учнів профільної школи.

Оскільки учасники нашого дослідження мали справу зі структурованою діяльністю, яка потенційно може покращити ЛСК дітей шляхом виконання культурно-орієнтованих завдань, то важливим був зміст процесу формування ЛСК, а саме, як вчителі та інституції можуть сприяти розвитку ЛСК.

У роботі було розглянуто низку факотрів, що впливають на процес формування ЛСК для аналізу різноманітних просторів, навчальних програм та суб'єктивного досвіду, пов'язаного із мультикультурною компетентністю та її розвитком. Першим фактором є мультикультурний досвід. Він включає знання ІМ, навчання, проживання чи роботу за кордоном та спілкування з людьми, які мають культурну різноманітність. Другим фактором були особистісні переконання щодо різноманітності, а саме прихильність до національної однорідності. Цей фактор був важливим для підтвердження факту того, що якщо майбутні вчителі не мають позитивного ставлення до різних культур і дотримуються стереотипів, то вони також матимуть негативну позицію щодо різних учнів. Третім фактором були соціально-демографічні та особистісні характеристики. Вони можуть впливати на переконання людини, а ті, у свою чергу, впливають на навчання та викладання.

Було розглянуто осоновні етапи формування та розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів, а саме: введення інформації, звернення уваги, тренування та продукування. Кожен етап відображав процес «підбору та конструювання знань», що сприяє розвитку ЛСК учнів. Також можемо стверджувати, що формування ЛСК є послідовним процесом.

У результаті дослідження було проаналізовано різні види оцінювання ЛСК учнів, а саме: пряме (спостереження за допомогою критеріальної сітки за учнями, які виконують рольову гру), непряме (тест), цілісне (глобальне судження про роботу) та аналітичне (ретельне спостереження за всіма вимірами та підвимірами). Визначено, що критерії оцінювання ЛСК не є однозначними, оскільки в них задіяні певні цінності та установки. Також зазначено, що розробляючи навчальніпрограми або курси, де формування ЛСК є однією з цілей навчання, викладачам іноземних мов потрібно розробити власну модель. Ця модель повинна бути орієнтована на оцінювання та грунтуватися на чітко визначених критеріях і вимірюваних результатах навчання учнів.

Було розглянуто місце ЛСК у системі навчання іноземних мов іузагальнено, що володіння мовою, рівень етноцентризму та знання приймаючої та рідної культур є провідними факторами, які сприяють міжкультурній адаптації. Доведено, що саме навчання інозенмих мов сприяє такій адаптації.

1. Аналіз методології дослідження формування лінгвосоціокультурної

компетентності учнів старшої школи.

Визначено, що на сьогодні для вимірювання ЛСК здебільшого використовуються два формати оцінювання, а саме: опитування та оцінювання портфоліо. Усі опитування складаються із мінімум 9 до 160 пунктів. Як правило, вони проводяться в онлайн-форматі. Нами було розглянуто лише оцінювання ЛСК, у яких використовуються виключно пункти з можливістю обирати відповіді.

Встановлено, що крім опитувань, для оцінювання ЛСК також використовуються портфоліо. Зазначено, що на сьогодні не існує стандартного оцінювання портфоліо. Це означає, що зміст, формат (паперовий чи цифровий) та методи оцінювання різняться у різних навчальних закладах, дослідженнях та контекстах.

Узагальнено, що опитування можуть складатися із кількох форматів елементів оцінювання з вибраними відповідями, оскільки це краще відображає багатовимірну природу ЛСК. Розглянуто дев'ять компонентів, які можуть бути оцінені за 4- або 5-бальною шкалою Лайкерта, а саме: прояв поваги, позиція взаємодії, орієнтація на знання, емпатія, рольова поведінка, пов'язана із завданням, рольова поведінка, пов'язана з відносинами, індивідуальна рольова поведінка, управління взаємодією та толерантність до невизначеності. Аналіз показав, що бали, отримані учнями, є ознакою того, наскільки добре вони реагують на культурний шок після переїзду до нової місцевості, і наскільки добре вони адаптуються до середовища нової культури.

У дослідженні взяли участь школярі профільної школи зі схожим культурним бекграундом. Деякі учасники дослідження приїхали з інших регіонів країни, що свідчить про культурні відмінності регіону. Вік дітей становив від 15 до 16 років, і вони належали до різних мовних груп. Було обрано одну профільну школу для дослідження.

Проведено пілотне анкетування для отримання інформації щодо походження учнів. Анкета складалась із п'яти питань, а саме: 1) про рідну мову батьків, 2) про мову (мови), якою батьки говорять вдома, 3) про мову (мови, якою дитина розмовляє вдома, 4) чи знає дитина чи вивчає якусь мову, крім української/рідної мови (мов); 5) чи спілкується дитина з представниками культур, відмінних від її власної, поза школою.

Форма спостереження грунтувалась на категоріях ЛСК, запропонованих Л. Герліх та ін.. Ця форма складалась із таких категорій, як ставлення, знання та вміння. Кожен кейс категорії отримав код спостереження, який складається із коду категорії, номера спостереження та номера появи конкретної категорії.

Процедурою проведення дослідження передбачалось спостереження під час чотирьох відвідувань школи протягом одного місяця. Щоразу школа відвідувалася у день, коли викладалася англійська мова.

Під час проведення дослідження були враховані роль дослідника в класі, чи варто вважати взаємодію з учителем міжкультурними контактами та переклад взаємодій, які відбувалися не англійською мовою. Після кожного відвідування класу дані бланків спостережень вносилися в електронну таблицю і підраховувалась кількість разів, коли зустрічалася кожна категорія.

1. Результати експериментального дослідження та їх інтерпретація.

Результати експериментальних досліджень було отримано після аналізу 106 ситуацій, у яких спостерігалася поведінка, пов'язана з ЛСК. Багато спостережень охоплювали більше однієї категорії. За результатами проведеного експерименту щодо динаміки розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів профільної школи було встановлено, що переважно учні профільної школи мають позитивні установки щодо іншої культури, такі як толерантність/прийняття чи мотивація до встановлення контакту, хоча нерідко зустрічалася й установка на нерішучість. Учнями продемонстровано достатні знання англійської мови, а також деякі аспекти металінгвістичних знань, такі як знання своїх та чужих мовних здібностей.

Отримані результати стосувались таких категорій, як: «ставлення», «знання» та «вміння». Найчастіше серед учнів зустрічалось ставлення терпимості та прийняття. Не спостерігалися такі негативні установки, як страх/заперечення, засудження, жаль і відсутність інтересу. Виявлено ознаки того, що ставлення до міжкультурних контактів може грунтуватися на особливостях особистості учнів, коли можна було спостерігати однакові типи поведінки під час взаємодії учнів із іншими учнями, незалежно від їхнього культурного походження.

Спостерігалось мало фактичних знань учнів про культури у категорії «знання». Було виявлено ознаки того, що учні не повністю розуміють поняття національності та мов, якими хтось говорить.

Учнями продемонстровано різні вміння, пов'язані з міжкультурною комунікацією у категорії «вміння». Однією зі специфічних навичок, яким володіли учні, було управління дискурсом у взаємодії.

Отримані результати дослідження показали, що залишаються значні проблеми у підготовці учнів, які мають знання, вміння та схильність до ефективної роботи та навчання у більш мультикультурному середовищі. Грунтуючись на результатах дослідження запропоновано декілька ідей щодо розробки та впровадження більш дружньої міжкультурної взаємодії навчальної програми задля підвищення ставлення учнів до культурної різноманітності та розвитку навичок критичного мислення. Встановлено, що готуючи різні заходи потрібно прагнути розвивати не тільки мовні навички, але й міжкультурнукомпетентність. Вибір тем, завдань та текстів для навчальних матеріалів та заходів має ґрунтуватися на цілях курсу, їх актуальності для ЛСК та привабливості для учнів. Встановлено, що необхідно враховувати вік учнів, їх соціально-професійну орієнтацію та місцевий культурний контекст, щоб зробити навчальний план актуальним та значущим, і підвищити мотивацію учнів до навчання.

Встановлено, що подальше визначення цілей навчання і, відповідно, навчальних матеріалів, має бути спрямоване на переосмислення таких понять, як: узагальнення, стереотипи, етнічні культури-ідентичності та множинні ідентичності, міграція й упередження в контексті ЛСК.

Список використаної літератури

Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений в 6 т., Т. 2*. Педагогика.

Зимняя, И.А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целеваяоснова компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii\_75b32e46499.html

Зимняя, И. А. (2005). Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня, 11*, 14-20.

Горбунова, Л. (2014) Транскультурна компетентність: освітній шлях до глобальної культури миру. *Філософія освіти*. 2014. № 2 (15). С. 141-167.

Дирда І. А. (2019). Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 253 с.

Костина, Е., Тлеужанова, Г., & Джолданова, Д. (2021). Вопросы формирования акмеологической компетенции будущих учителей иностранных языков в условиях вуза. *Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». № 1*(101). 73-78. https://pedagogy-vestnik.ksu.kz/apart/2021-101-1/10.pdf

Котлова, Л.О. (2013). *Психологія конфлікту: курс лекцій : Навчальний посібник*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Кушнір, І. М. (2011). Методичні засоби формування соціокультурної компетентності іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки,* 19. 57-64.

Кушнір, І. М. (2014). Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів засобами дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6*(40). 372-379. https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/2209/1/Formuvannia%20sotsiokulturnoi%20kompetentnosti%20inozemnykh.pdf

Кушніров, М.О. (2015). Методичні погляди на формування в учнів лінгвосоціокультурної компетентності та компетентності в читанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 9(53). 291-298. https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1942/1/Metodychni%20pohliady.pdf

Локшина, О. (2009). Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії.* № 2. С. 107–113

Міністерство освіти і науки України. (2017). *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10 – 11 класи (Англійська мова, Німецька мова, Французька мова, Іспанська мова)*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf

Морська, Л (2018). *Англійська мова (10 рік навчання, профільний рівень)*. Астон

Науменко, Н. (2017). Мовне портфоліо як інноваційний спосіб оцінювання знань у технологічному виші. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі* : матеріали ІІІ міжн. конф.. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса : ПНПУ. С. 82-85.

Нацюк, М. (2013). Психологічні передумови формування лінгвосоціокультурнрої компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі читання художньої літератури. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки, 67*, 151-156. http://eprints.zu.edu.ua/9578/1/32.pdf

Огієнко, О. І. (2013). Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього фахівця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4*, 368-375. https://lib.iitta.gov.ua/6042/1/Огієнко\_О.І.\_-\_пед.\_науки\_-\_№4\_%2830%29\_-\_2013.pdf

Осадча, Н.В. (2018). Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства (Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Київський національний лінгвістичний університет). http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/266/diss%20Осадча%20Н.В..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Осадча, Н. В. (2015). Проблеми визначення змісту та структури формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів профільної школи у читанні країнознавчих текстів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 131*, 96-100.

Руденко О.М., (2022а). Methods of formation of linguistic and sociocultural competence in the process of learning english by high school students. *Матеріали науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 13-14 травня 2022 р.)*. Видавництво «Молодий вчений», 49

Руденко О.М., (2022b).Ефективні засоби навчання в процесі розвитку лінгвосоціокультурної компетентності учнів старшої школи під час вивчення англійської мови. *Матеріали науково-практичної конференції (м. Київ, 23-24 вересня2022 р.)*. Видавництво «Молодий вчений», 59

Рязанцева, Д. (2018). Формування міжкультурної наукової компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Збірник наукових праць «*Педагогіка та психологія*». Харків, Вип. 59.

Фоменко, Т. М. (2014). Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, 42*, 149-156. https://oaji.net/articles/2014/982-1414763905.pdf

Фролова, Т. М. (2005). Лінгводидактичні основи формування у старшокласників соціокультурної компетентності у процесі читання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 8*, 114-121.

Шехавцова, С. О. (2011). Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. *Науковий вісник Донбасу, 2*. http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11ssokkp.pdf

Aba, D. (2016). Addressing intercultural experience and academic mobility in higher education. *Journal of Intercultural Communication Research, 45*(6), 487-502. https://doi.org/10.1080/17475759.2016.1236032

Ali Al Briki, M. H. & Rahman Khan, M. F. (2019). Managing Students & Employees Through College Information Management System (Cims) – A Case Study: Shinas College Of Technology (Shct), OMAN. Humanities & Social Sciences Reviews, 6(2), 90-99. Retrieved from http://giapjournals.com/index.php/hssr/article/view/hssr.2018.6211

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing: Strasbourg. https://rm.coe.int/16806ae621

Berdrow, I., & Bird, A. W. (2018). Development and Assessment of Intercultural Effectiveness: A Learner-Centered Approach. *The Journal of Education*, *198*(2), 136–145.

Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural Communication Education, 2*(1), 20–38. https://doi.org/10.29140/ice.v2n1.101

Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Sage. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\_7764/objava\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Byram, M. (2014) Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum, 27*(3), 209-225. https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329

Bright, N.G., Manchester, H., & Allendyke, S. (2013). Space, place, and social justice in education: Growing a bigger entanglement: Editor’s introduction. *Qualitative Inquiry, 19*(10), 747-755. https://doi.org/10.1177/1077800413503794

Chaturvedi, P. (2014). Axiological competences: The role of teacher training programme in strengthens it. *IOSR Journal of Research & Method in Education, 4*(2), 19-23. https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-4%20Issue-2/Version-4/D04241923.pdf

Clemson University. (2018). *General Education Assessment Summer 2018* [Report]. https://www.clemson.edu/undergraduate-studies/documents/gen-ed/asstreports/2018AsstReport.pdf

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing: Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

Cui, Q. (2016). A study of factors influencing students’ intercultural competence. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(3), 433-439. : http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0703.01

Dadakina, V. (2020). Prognostic competence as a predictor of a successful professional activity of future teachers. *ARPHA Proceedings*. https://doi.org/10.3897/ap.2.e0395

Dagdu, P. & Ragho, B. (2017). Promoting facilitative teacher development through teacher education. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3*(11). 17-20. http://wwjmrd.com/upload/promoting-facilitative-teacher-development-through-teacher-education.pdf

Deardorff, D. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-91. Sage. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\_7764/objava\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Dervin, F. (2017). “I find it odd that people have to highlight other people’s differences – even when there are none”: Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education, 63*, 87-102. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9620-y

Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence. Issues and tools. In D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Sage. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\_7764/objava\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf

Ford, T. & Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education?. *Multicultural Education, 17* (4), 18-24. https://eric.ed.gov/?id=EJ915267

Gerlich, L., Kersten, H., Kersten, K., Massler, U., & Wippermann, I. (2010). Intercultural encounters in bilingual preschools. In K. Kersten, A. Rodhe, C. Schelletter & A. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools. Volume I: Learning and Development* (pp. 137-173). WVT. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572867.pdf

Gray, P. & Thomas, D.J. (2006). Critical reflections on culture in nursing. *Journal of Cultural Diversity*, 13(2).

Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). *Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions (Research Report No. RR-16-25)*. Educational Testing Service. http://dx.doi.org/10.1002/ets2.12112

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory, and practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315741901

Holloway, S.L., & Jöns, H. (2012). Geographies of education and learning. *Transactions of the Institute of British Geographers, 37*(4), 482-488. https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x

Intercultural Competence Assessment (INCA) (2004). *INCA: The theory*. European Website on Integration. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-08/docl\_9372\_399031269.pdf

Kabilan, M. (2004). Online professional development: A literature analysis of teacher competency. *Journal of Computing in Teacher Education, 21*(2), 51-57. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876878.pdf

Kahn, L.G., Lindstrom, L., & Murray, C. (2014). Factors contributing to preservice teachers’ beliefs about diversity. *Teacher Education Quarterly, 41*(4), 53-70. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090541.pdf

Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education, 10*, 137-153. https://doi.org/10.1177/1475240911408563

Lopes-Murphy, S.A., & Murphy, C.G. (2016). The influence of cross-cultural experiences & location on teachers’ perceptions of cultural competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(3), 57-71. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19331

Mazana, M. Y., Montero, C. S. & Casmir, R. O. (2019). Investigating Students’ Attitude towards Learning Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 14*(1), 207-231. https://doi.org/10.29333/iejme/3997

Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Pre-service teachers’ intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 19-38. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057212.pdf

Quinlan, O., & Deardorff, D.K. (2016). *How universities can teach their students to respect different cultures*. The Conversation (South Africa). http://theconversation.com/how-universities-canteach-their-students-to-respect-different-cultures-56857

Saunders, J.A., Haskins, M., & Vasquez, M. (2015). Cultural competence: A journey to an elusive goal. *Journal of Social Work Education, 51*(1), 19-34. https://aquila.usm.edu/fac\_pubs/18679/

Schauer, G. (2021). Measuring intercultural competence. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing* (pp. 359–370). Routledge.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies, 26*, 1-58. http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Norris.pdf

Smolcic, E., & Arends, J. (2017). Building Teacher Interculturality: Student Partnerships in University Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, *44*(4), 51–73.

Stebleton, M.J., Soria, K.M., & Cherney, B. (2013). The high impact of education abroad: College students’ engagement in international experiences and the development of intercultural competencies. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 22*, 1-24. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062114.pdf

Styring, J., Tims, N., & Capel, A. (2015). *Cambridge English Prepare! Level 6 Student’s Book*. Cambridge University Press.

Subandowo, D. (2022b). A detailed overview on sociolinguistic competence in pedagogical applications. *International Journal of Humanity Studies (IJHS), 5*(2), 238–246. https://doi.org/10.24071/ijhs.v5i2.4411

Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 3*(1). https://doi.org/10.1186/s40862-018-0048-0

Valeev, A. A., & Kondrat’eva, I. G. (2015). Axiological approach to the development of students’ intercultural competences by foreign language means. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, 361–365. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.377

Van Compernolle, R. A. (2018). Constructing a second language sociolinguistic repertoire: A sociocultural usage-based perspective. *Applied Linguistics, 40*(6), 871–893. https://doi.org/10.1093/applin/amy033

Warwick, P. (2008). *Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection*. University of Cumbria. https://www.cumbria.ac.uk/media/university-of-cumbria-website/content-assets/public/education/images/documents/educatiorsstorehouse/sharingideas/ReflectiveTeachingGuide.pdf

Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 Selves. *The Modern Language Journal*, *101*(4), 691–711.

Додатки

**Додаток А**

**Анкета пілотного дослідження навного лінгвосоціокультурного досвіду учнів**

1. Якою мовою(ми) ви та ваші батьки вважаєте рідною?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ви: | 🞏 Українська | 🞏 Інша, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Ваші батьки: | 🞏 Українська | 🞏 Інша, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

2. Якою мовою(ми) ви та ваші батьки спілкуєтеся вдома?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ви: | 🞏 Українська | 🞏 Інша, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Ваші батьки: | 🞏 Українська | 🞏 Інша, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

3. Якою мовою(ми) ваша дитина розмовляє вдома?

|  |  |
| --- | --- |
| 🞏 Українська | 🞏 Інша, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 🞏 Українська | 🞏 Інша, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

4. Чи знає або вивчає ваша дитина будь-яку(і) мову(и) окрім рідної?

🞏 Так, а саме \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

🞏 Ні \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Чи контактує ваша дитина з людьми, які не розмовляють українською або іншою рідною мовою (наприклад, з друзями або під час сімейної відпустки)?

🞏 Так 🞏 Ні

Якщо так, то якою(и) мовою(и)?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6. Ваша дитина завжди жила в Україні?

🞏 Так 🞏 Ні

Якщо ні, то у яких країнах? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_