

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет іноземної філології

Кафедра англійської мови та методики її викладання

**ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ 9-х КЛАСІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконала: студентка 4 курсу 461
групи

Спеціальності: 014.02 Середня освіта
(мова і література англійська,
німецька)

Освітньо-професійної програми
«Середня освіта (Мова і література
англійська)»

Єфременко Анастасія Віталіївна

Керівник: кандидат філологічних
наук, доцент Поторій Н.В.

Рецензент: кандидат педагогічних
наук, доцент Колкунова В.В.

Херсон-2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Роль автентичного художнього тексту як елемента культури у формуванні читацького світогляду учнів	7
1.1. Міжкультурна комунікація як аспект формування читацького світогляду.....	7
1.2. Автентичний художній текст як складова діалогу культур й умова формування читацького світогляду учнів.....	18
РОЗДІЛ 2. Система роботи з формування читацького світогляду в учнів 9-х класів	27
2.1. Загальні принципи роботи з автентичними художніми текстами.....	27
2.2. Система вправ та етапи роботи з англійськими фольклорними текстами.....	46
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60

ВСТУП

У теорії та практиці викладання іноземних мов активно триває пошук і затвердження нових підходів до навчання і викладання мови. Поширені в останні десятиліття комунікативні, когнітивні підходи у методиці викладання іноземних мов забезпечують високий ступінь володіння мовною формою на всіх рівнях мови і мовлення. Однак проблема полягає в тому, що комунікативні підходи недостатньо враховують специфіку мови як відображення системи культурних цінностей, на основі яких будуються конкретні суспільства і моделі поведінки їх членів, а також специфіку мовленнєвої діяльності як культурно-обумовленої мовленнєвої поведінки.

Незаперечним є той факт, що кожна культура знаходить унікальне відображення в мові – її носії. Освоюючи нову мову, людина розширює не тільки свій світогляд, але і межі свого світосприйняття і світовідчуття. При цьому те, як вона сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відбивається в поняттях, сформованих на основі її (людини) вихідної мови й з урахуванням усього різноманіття притаманних цій мові виразних засобів. Більш того, жодна ситуація, жодна подія не сприймаються людиною неупереджено. Вони оцінюються нею, так само як і явища інших культур, завжди через призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через призму засвоєної індивідуумом картини (моделі) світу.

Чужа культура засвоюється тільки у процесі якоїсь діяльності, а читання художньої літератури іноземною мовою й є тією самою діяльністю, у процесі якої повною мірою відбувається усвідомлення засвоєваних фрагментів чужої культури, «переформулювання» чужої культури у термінах свого лінгвокультурного досвіду. Однак практика показує, що такому читанню приділяється недостатня увага. Адже саме мистецтво читання є системоутворюючою основою для формування

інформаційно-академічних умінь, які дозволяють людині ефективно орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках й вибудовувати автономну освітню траєкторію з урахуванням індивідуальних потреб.

Основною програмною метою навчання читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності у закладах загальної середньої освіти до сих пір є формування вмінь вилучати інформацію з тексту в тому обсязі, який необхідний для вирішення конкретного мовленнєвого завдання. Але у зв'язку з модернізацією мовної освіти взагалі і з культурологічними тенденціями, що активно розвиваються в методиці викладання іноземних мов, зокрема, сьогодні переглядається мета навчання читання учнів закладів загальної середньої освіти. Сьогодні недостатньо просто читати текст і знаходити потрібну інформацію, учні мають засвоювати й освоювати «чужу» культуру для найбільш ефективної взаємодії й взаєморозуміння з носіями мови. Саме у читанні, використовуючи свій лінгвокультурний досвід, учні намагаються дізнатися не тільки про інший мовний код, але й інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, при цьому усвідомлюючи факт їх чужорідності. Критично осмислюючи прочитане, учні зіставляють різні концептуальні системи, тим самим збагачуючи свою свідомість за рахунок концептуалізації світу за межами своєї рідної культурної реальності й засобів її структурування в текстах.

Отже, **актуальність** обраної теми визначається низкою факторів: по-перше, недостатньо вивченою є проблема вибору методологічної стратегії для обґрунтування принципів відбору змісту навчання читання, прийомів навчання і вправ для формування читацького світогляду учнів засобами літератури країни, мова, якої вивчається; по-друге, актуальною залишається проблема використання автентичного тексту в якості матеріалу для навчання читання.

Обрана тема є актуальною й у світлі сучасних тенденцій гуманізації освіти, оскільки її вирішення неможливе поза її зв'язком з культурою, частиною якої є художня література.

Читаючи, учні долучаються до нового для них світу, починають орієнтуватися в ньому, вчать визначати загальнолюдські цінності й, нарешті, отримувати задоволення від власне процесу читання.

Читання учнями 9-х класів закладів загальної середньої освіти автентичних художніх текстів сприятиме, на нашу думку, задоволенню пізнавальних інтересів учнів, оскільки в результаті вони знайомляться з абсолютно новою для більшості з них літературою, з класичними та кращими сучасними художніми текстами. Це важливо ще й тому, що література дає колосальний, величезний і глибокий досвід життя, розвиває в людині не тільки почуття краси, а й розуміння – розуміння життя, всіх його складнощів, є провідником в інші епохи, розкриває перед нею серця людей. Інакше кажучи, робить людей мудрими.

Цікавий для учня автентичний художній текст підвищує його мотивацію до вивчення іноземної мови, так як є носієм культурологічної інформації, що сприяє задоволенню його пізнавальних потреб, стимулює комунікацію, забезпечує зростання рівня володіння мовою і, в результаті, зростання впевненості у своїх силах і самоповаги, стимулює подальше самостійне читання, розширюючи його читацькі обрії.

Мета кваліфікаційної роботи полягає в обґрунтуванні й описі принципів роботи з англійськомовними автентичними художніми текстами для формування читацького світогляду в умовах нової соціальної ситуації, що вимагає розвитку у підлітків уміння вести діалог культур.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких дослідницьких завдань:

- з'ясувати сутність поняття «читацький світогляд» й особливості його формування в аспекті міжкультурної комунікації;

- розглянути питання відбору автентичних художніх текстів як складової діалогу культур й умови формування читацького світогляду учнів;

- визначити загальні принципи роботи з автентичними художніми текстами на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

Об'єктом дослідження є процес формування читацького світогляду учнів у процесі роботи з англійськомовними автентичними художніми текстами.

Предмет – система вправ для формування читацького світогляду учнів 9-х класів.

Мета, завдання дослідження, специфіка його об'єкта та предмета зумовили вибір **методів дослідження**:

- теоретичні (аналіз і синтез державних документів з актуальних проблем освіти, лінгвістичної, методичної літератури з теми дослідження; вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду);

- емпіричні (цілеспрямоване спостереження за освітнім процесом; анкетування; бесіди).

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх застосування у практиці викладання англійської мови, у курсах «Методика викладання іноземної мови», «Література Англії та США», під час проходження студентами виробничої (педагогічної) практики у закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1

РОЛЬ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЕЛЕМЕНТА КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ

1.1. Міжкультурна комунікація як аспект формування читацького світогляду учнів

Грунтовні дослідження питань культурології, взаємодії мови, культури і міжкультурної комунікації проводили і проводять як вітчизняні так і зарубіжні вчені [12; 34–36; 42; 54; 59–65].

Жоден інший навчальний предмет не володіє таким величезним потенціалом залучення учнів у міжкультурний діалог, як іноземна мова. Такий зв'язок між вивченням іноземної мови і культури країни-носія цієї мови не є випадковим, адже мова – феномен культури, культурно-історичного середовища, що втілює в собі історію, культуру, звичаї народу.

Кожен народ має свою культуру, свої духовні цінності, своє світосприйняття, а оскільки мова відображає світ її носіїв, погляд на світ нації відбивається в мові, що свідчить про її соціально-історичні функції. У зв'язку з цим важливим вважаємо виокремлення таких положень [62, с. 207]:

1. Мова акумулює і зберігає культуру нації, передаючи її з покоління в покоління, або від нації до нації.

2. Мова формує свого носія, передаючи йому погляд на світ і культуру людських стосунків, відображених у ній.

Фонові знання, зафіксовані в ментальності нації, відображаються в мові, тому для реального знання мови необхідно знати культуру народу – носія мови, що вивчається. Без знання культури мова стає мертвою, адже недостатньо знати слова і правила їх сполучуваності в мові для

того, щоб уміти користуватися мовою, продукуючи мовлення. Культура й іноземна мова – неподільна єдність [62, с. 207].

У методиці під культурою розуміють комплекс знань і досвіду, який входить у соціокультурний компонент навчання іноземних мов і дозволяє учням бути адекватними учасниками міжкультурної комунікації [61, с. 13]. Сюди відносимо розуміння підтексту, різного емоційного і стилістичного забарвлення усного та письмового висловлювання, а також адекватну інтерпретацію культурно-історичних реалій, які зустрічаються в текстах, у тому числі художніх.

Питання міжкультурної комунікації та інтеркультурного підходу до викладання іноземних мов розглядаються в роботах багатьох дослідників, які підкреслюють, що врахування інтеркультурних чинників у контексті навчання іноземних мов означає вихід за межі мови в область соціальної історії людини, системи його соціальних знань, поглядів, системи цінностей і відносин, особливостей мовленнєвої поведінки і форм свідомості. Міжкультурне навчання покликане допомагати кращому розумінню іншої культури і через неї своєї власної [49–51; 56–57; 59].

Міжкультурна комунікація – це адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур. Готовність зрозуміти співрозмовника впливає з шанобливого ставлення до іншої культури, досягнення чого можливе лише за умови знання один одного. Отже, адекватна міжкультурна комунікація неможлива без знань про іншу культуру, її особливості, тобто без фонових знань. Таким чином, фонові знання, в тому числі й пов'язані з літературною спадщиною нації, є необхідною передумовою комунікації.

Художня література є однією із складових культури країни, мова якої вивчається [8]. Повнота і глибина сприйняття художнього твору й іноземної мови в цілому значною мірою залежить від правильного розшифрування культурного коду тексту, його підтексту і контексту.

Отже, робота з художніми текстами значно поповнюватиме фонові знання учнів про країну іноземної мови, розширюючи їх світогляд, і формувати здатність до міжкультурного спілкування.

Державний стандарт і розроблені на його основі вимоги до базового рівня володіння мовою визначають цілі і зміст навчання з точки зору виходу на реальне спілкування з носіями виучуваної мови і з автентичними джерелами інформації. При цьому навчання читання визначається як пріоритетна мета, найбільш реальна і доступна з методичної точки зору в умовах нашої країни. Крім того, підкреслюється необхідність залучення учнів до культури країни, мова якої вивчається [45].

Основною програмною метою навчання читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності в школі до сих пір є формування вмінь вилучати інформацію з тексту в тому обсязі, який необхідний для вирішення конкретного мовленнєвого завдання. Але у зв'язку з модернізацією мовної освіти в школі взагалі й культурологічними тенденціями, що наразі активно розвиваються у методиці викладання іноземних мов, зокрема, переглядається мета навчання читання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Сьогодні учням 9-х класів недостатньо просто читати текст і вилучати інформацію, необхідну для вирішення конкретного мовленнєвого завдання; читаючи іншомовний текст, учні мають засвоювати й освоювати «чужу» культуру для найбільш ефективної взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови. Саме в читанні, використовуючи свій лінгвокультурний досвід, учні намагаються дізнатися не тільки інший мовний код, але й інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, при цьому усвідомлюючи факт їх чужорідності. Критично осмислюючи прочитане, учні зіставляють різні концептуальні системи, тим самим збагачуючи свою свідомість за рахунок концептуалізації світу за межами своєї рідної культурної реальності й засобів її структурування в текстах [23, с. 10].

Читання іноземною мовою є видом мовленнєвої діяльності, що дозволяє не імітувати, а відтворювати одну з форм реального спілкування іноземною мовою. В результаті читання здійснюється процес отримання інформації. Виходячи з цієї функції читання, навчання цього виду мовленнєвої діяльності слід будувати так, щоб учні сприймали його як реальну діяльність, що має практичне значення. Розгляд читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності визначається його комунікативним завданням [23, с. 12].

Зріле читання характеризується автоматизованістю техніки читання і високим рівнем розвитку рецептивних лексико-граматичних навичок, а також рецептивних умінь вилучати змістовну і смислову інформацію, що забезпечує спрямованість уваги на отримання культурознавчої інформації географічного, історичного, політичного, етнолінгвістичного й етнопсихологічного характеру з іншомовного художнього тексту.

Традиційно у такому читанні виділяють п'ять груп умінь, що забезпечують повне розуміння змісту і смислу тексту:

- уміння, спрямовані на впізнавання і розуміння значень вивчених лексичних та граматичних явищ у різних контекстуальних умовах;
- уміння, спрямовані на семантизацію незнайомих слів;
- уміння розуміння композиційно-смислової структури художнього тексту;
- уміння виявлення змістовно-смислових особливостей тексту;
- уміння, спрямовані на виявлення стилістичних особливостей тексту [23, с. 13].

Однак, як показує наше дослідження, цих умінь недостатньо для формування читацького світогляду учнів, яким необхідно також оволодіти вміннями:

- сприймати й диференціювати культурологічну інформацію іншомовного художнього тексту як інформацію, відмінну від наявної, що співвідноситься з власною культурою;

- запам'ятовувати й утримувати у пам'яті культурознавчі факти;

- отримувати культурологічну інформацію у процесі читання іншомовних художніх творів;

- визначати (розуміти) тему і головну ідею іншомовного художнього твору як твору, який представляє іншу картину світу;

- критично оцінювати прочитане на основі аналізу інформації культурологічного характеру і порівнювати її з фактами рідної культури [23, с. 14].

У роботі за теоретичну основу формування читацького світогляду учнів обрано культурологічний підхід – науковий підхід, що розробляється, у першу чергу, з позицій етнолінгвістики, лінгвокультурології та лінгвокраїнознавства; дані етнолінгвістики дозволяють виявити співвідношення і зв'язок мови і народної культури, з'ясувати вплив соціальних чинників на розвиток мови, визначити етнічні чинники в мові, в менталітеті й у культурі; лінгвокультурологічні основи дозволяють розглядати мову як транслятор культурної інформації, яка реалізується в одиницях мови, що набули символічного, еталонного, образно-метафоричного значення в культурі й які закріплені в міфах, легендах, фольклорних та релігійних художніх творах тощо; а опора на лінгвокраїнознавство сприяє опису явищ мови і культури у зіставленні з явищами рідної мови й рідної культури учнів [23; 57; 60–61].

У рамках культурологічного підходу основною метою навчання читання стає оволодіння учнями вербально-семантичним кодом мови, яка вивчається, тобто мовною картиною світу носіїв цієї мови, і глобальною (концептуальною) картиною світу, що дозволяє учням зрозуміти нову для них дійсність, а також художньою картиною світу,

яка дає їм можливість глибше зрозуміти смисл будь-якого художнього твору. Таким чином, іншомовні твори художньої літератури на уроках іноземної мови дозволяють не тільки задовольнити пізнавальні потреби учнів, а й стають матеріалом для формування в учнів мовної, концептуальної та художньої картин світу [23, с. 10].

Сприйняття і розуміння є ключовими процесами у читанні. Виділяють три рівні розуміння іншомовного тексту: розуміння лінгвістичної інформації; розуміння змістовної, фактуальної, інформації; розуміння смислової інформації [18, с. 45].

Дослідження питання про рівні розуміння іншомовного тексту дає нам можливість визначити послідовність навчальних дій, що забезпечують досягнення повного і точного розуміння іншомовних художніх текстів, які містять факти культурознавчого характеру: сприйняття культурологічних фактів; їх розуміння; засвоєння цих фактів у процесі читання тексту з опорою на контекст; їх обговорення й інтерпретація; критичний аналіз і порівняння з фактами рідної культури.

Для того, щоб реалізувати перераховані навчальні дії учнів, тобто розробити методику роботи з іншомовними художніми текстами, слід здійснити, по-перше, відбір художніх текстів і культурологічних фактів, описаних у художній літературі; по-друге, необхідно за допомогою адаптаційних прийомів забезпечити раціональне сприйняття і розуміння інформації етнокультурознавчого, етнолінгвістичного, історичного, географічного, політичного й етнопсихологічного характеру; по-третє, важливо передбачити інтерпретаційні дії, що сприяють критичній оцінці художнього твору і забезпечують повне його розуміння [23, с. 12].

Художні тексти із золотого фонду літератури країни, мова якої вивчається, виявляються противагою оточуючій учнів масовій культурі й засобом формування і розширення їх читацького світогляду.

Світогляд у широкому сенсі визначають як систему «принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс і мету життя,

які визначають діяльність індивіда або соціальної групи та органічно включаються у людські вчинки й норми поведінки» [15, с. 567].

Читацький світогляд учня будемо розуміти як обсяг його знань, інтересів й уявлень про художню літературу, що дозволяє йому створити систему понять про навколишню дійсність і характеризує рівень його інтелектуального, психологічного і культурного розвитку [67; 69; 70-71].

Нас цікавить читацький світогляд учня у зв'язку з вивченням іноземної мови і формуванням його уявлень про країну виучуваної мови через мову і художню літературу. Відомо, що сучасні учні не завжди усвідомлюють важливість читання, читають мало, часто лише популярну і навчальну літературу, а з художньої рідної та світової літератури не завжди обирають дійсно кращі зразки. Часто це лише розважальне читання, яке орієнтує підлітків на полегшене сприйняття прочитаного. Це змушує вчителя, в тому числі й іноземної мови, по-новому поглянути на проблему формування читацького світогляду, глибше усвідомити виховну можливість мистецтва слова. Вирішуючи цю проблему, вчитель іноземної мови, по-перше, долучає учня до справжніх цінностей світової літератури на основі формування потреби в особистісному спілкуванні з нею; по-друге, сприяє повноцінному сприйняттю прочитаного, культивує творче читання, розвиваючи особистість учня; по-третє, значно поглиблює його комунікативну компетентність. Таким чином, формування читацького світогляду учнів 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів засобами літератури країни, мова якої вивчається – це цілеспрямований вплив на зміст і характер читання за допомогою різних форм і методів роботи з автентичними художніми текстами на уроці іноземної мови або літератури, що сприяє їх всебічному розвитку і глибшому проникненню в мову і культуру країни виучуваної мови. Рішення проблеми формування читацького світогляду знаходимо у природі художньої літератури, її специфіці, особливих механізмах впливу на читача, в

нашому випадку, учня: оскільки однією з функцій літератури як виду мистецтва є емоційна, домінанта співпереживання у процесі читання художнього твору породжує унікальний за своїми можливостям ефект пережитого особистого досвіду. Цей отриманий читачем в особливій формі життєвий досвід збагачує його, піднімає на новий щабель, дозволяючи емоційно відчувати свій зв'язок з людством, його минулим, сьогоденням і майбутнім. У цей момент читання стає особистісним, задовольняючи потребу кожної людини в усвідомленні самої себе в світі і світу в собі. На цьому шляху «проникливого читання» народжується радість художніх і моральних відкриттів – одна з спонукальних сил у спілкуванні з мистецтвом [30, с. 102].

Вибір теми нашого дослідження впливає із сучасної концепції навчання іноземних мов, що спрямовує у центр освітнього процесу особистість учня і створення умов, в яких ця особистість розвиває свої природні сили, здатність до діяльності й креативності. Формуючи читацький світогляд учня, вчитель сприяє всебічному розвитку його особистості, виховує культуру читання. При цьому вирішується завдання духовного зростання учня, бо для сучасної людини є абсолютно необхідним освоєння інтелектуального, морального й емоційного багатства, що міститься у золотому фонді світової художньої літератури [9, с. 5].

Окрім того, на сучасному етапі перед методистами та вчителями постає завдання навчити учнів вести діалог культур, можливий лише за умови знайомства з цими культурами. Формуючи читацький світогляд, автентичні художні тексти літератури країни, мова якої вивчається, сприятимуть вирішенню цього завдання, так як значно поповнять фонові знання учнів, знання безеквівалентної лексики і фразеології, що відображають національну культуру і національний характер. Діалог культур народжується також у процесі зіставлення автентичних художніх текстів з відомими учням художніми текстами української

літератури й у процесі порівняння соціокультурного досвіду народоносія іноземної мови з власним соціокультурним досвідом. У результаті конфронтації учня з чужою культурою його особистість буде розвиватися, а культурний потенціал зростати, що є особливо важливим, оскільки саме рівень культурного й особистісного розвитку сьогodнішніх учнів зумовить ступінь успішності взаєморозуміння і співпраці між різними країнами в майбутньому [56, с. 102].

Роль діалогу культур у розвитку особистості учнів у процесі вивчення іноземних мов досліджується багатьма вченими. Так, Ю. Пассов, визначивши культуру як систему духовних цінностей, створених суспільством у всіх сферах її буття, підкреслює, що весь світ культури відображений у мові і знаходиться у свідомості людини. Вчений пропонує таку схему взаємодії мови і культури: «К – М – М – К», що означає, що культура відбивається в мові, за мовою стоїть культура [49, с. 426]. Ця схема показує принципово нову в методиці навчання іноземних мов концепцію: «культура через мову, мова через культуру», або точніше – привласнення фактів культури у процесі використання мови (видів мовленнєвої діяльності як засобів спілкування) й оволодіння мовою (видами мовленнєвої діяльності як засобами спілкування) на основі присвоєння фактів культури. За Ю. Пассовим, зміст іншомовної освіти – іншомовна культура, а її мета – становлення особистості [49, с. 427].

Саме завдяки спілкуванню культура функціонує в життєвому, в тому числі освітньому, просторі. Тому спілкування можна назвати «механізмом функціонування культури». Дослідник виділяє чотири найважливіші функції, які виконує спілкування: воно є 1) каналом пізнання; 2) засобом розвитку; 3) інструментом виховання; 4) адекватним середовищем навчання [49, с. 429].

Сприяючи розвитку інтелекту, що проявляється в мові, діалог культур формує здібності людини здійснювати різні види мовленнєво-

мисленнєвої діяльності і використовувати різні комунікативні ролі в соціальній взаємодії з іншими людьми. При цьому діалог культур сприяє формуванню таких якостей особистості, як розкутість, творчість, самостійність, здатність до соціальної взаємодії; засвоєнню таких загальнолюдських цінностей, як потреба і здатність до рефлексії, потреба у пошуку істини, самостійність, толерантність, ідеали, моральні норми і принципи; розвитку критичного мислення [61, с. 13].

Н. Гальскова вважає за необхідне організувати комунікацію на міжкультурному рівні (в широкому культурологічному аспекті), розвивати в учнів потребу і здатність брати у ній участь. Для цього необхідно формувати в учнів певні особистісні якості: комунікабельність, толерантність, готовність до спілкування, вміння взаємодіяти зі співрозмовниками, здатність чути і слухати співрозмовника, тобто відкритість. Відкритість це свобода від упередженого ставлення до людей – носіїв іншої культури. Вона дозволяє побачити в іншомовній культурі нове, незвичне і зрозуміти його без відторгнення й неприйняття, що забезпечить адекватне міжкультурне спілкування [14].

Таким чином, для успішного міжкультурного спілкування іноземною мовою слід розвивати в учнів здатність одночасно бачити як спільність людей, що належать до різних соціумів, так й їх специфічні особливості, обумовлені національними факторами; розуміти і приймати відмінності і спільність у різних моделях дійсності, у світосприйнятті, специфіці поведінки (у тому числі мовленнєвої) представників інших культур.

При цьому основне завдання будь-якого освітнього закладу – розвивати духовність учня, його моральні якості, забезпечувати його потреби. Це завдання може бути успішно вирішене у процесі формування читацького світогляду учнів у процесі роботи з

автентичними художніми текстами. Для цього, на нашу думку, необхідно:

- навчити учнів читати автентичні художні тексти, вилучаючи необхідну інформацію й отримуючи задоволення від читання;

- збагатити їх уявлення про іноземну мову, навчити цінувати красу мови – багатозначність слова, гру слів, метафори, порівняння, звукопис, гумор;

- розширити їх словниковий запас, значно поглибити їх мовну й мовленнєву компетентності;

- дати учням уявлення про коріння літератури, що вивчається – фольклор: казки, прислів'я і приказки, загадки, скоромовки, народну поезію, зіставляючи їх з відповідними зразками рідної літератури;

- познайомити їх з найвідомішими іменами й явищами літератури країни, мова якої вивчається, й оцінити їх своєрідність;

- ознайомити учнів з реальним життям людей-носіїв виучуваної мови – як у минулому, так і сьогодні;

- допомогти їм побачити в автентичних художніх текстах риси національного менталітету, національного характеру, зіставити їх з рисами українського національного характеру;

- навчити їх зіставляти факти культури країни мови, що вивчається й рідної країни, знаходячи схожість і відмінності;

- сприяти усвідомленню своєрідності української культури і літератури.

Вирішення цих завдань, на наше переконання, буде свідчити про розширення читацького світогляду учнів, оскільки змістом роботи з автентичними художніми текстами буде культура.

1.2. Автентичний художній текст як складова діалогу культур й умова формування читацького світогляду учнів

Людська цивілізація являє собою сукупність знань і досвіду, накопичених попередніми поколіннями. Долучитися до неї можливо лише за умови проникнення в духовний світ цих поколінь. Здійснивши це, можна стати культурною, духовно багатою особистістю, й єдиний шлях для цього – читання. Книги це ідеальна можливість вивчення минулих епох, національного характеру і традицій країни. Так, читання творів Чарльза Діккенса, на нашу думку, дає пересічному читачеві набагато більше для розуміння Англії й англійців, ніж праці істориків. Окрім того, читання таких книг відкриває людині її разючу подібність з людьми, віддаленими від неї в часі і просторі. Ми уявляємо себе частиною всесвіту, відчуваємо своє братство з цими людьми. Таким чином, розширюється наш загальний світогляд і світогляд читацький.

Перш ніж досліджувати особливості художнього тексту і його роль у формуванні читацького світогляду учнів, слід розглянути текст з точки зору методики.

Різноманіття функцій тексту в освітньому процесі визначає важливість досліджень, пов'язаних з його відбором і застосуванням у навчанні [70, с. 15].

Оскільки текст є елементом внутрішньокультурної і міжкультурної комунікації, він сприяє формуванню в учнів комунікативної компетентності, тобто здатності вирішувати мовними засобами комунікативні завдання навчання. Результатом розуміння тексту з соціальної точки зору є «залучення до більшості» – соціалізація – реципієнта, який одержує через тексти програми соціальної спадщини, формує людину як особистість. Іншими словами, відбувається формування особистості в процесі засвоєння культури [49].

Роль тексту у накопиченні мовного матеріалу відзначається багатьма дослідниками [19; 24; 31; 70]. Експериментально доведено

мнемонічний ефект читання, який збільшується завдяки цікавому і змістовному тексту.

Текст як одиниця комунікації, як закінчений мовленнєвий твір несе певну інформацію, пов'язану з культурою країни виучуваної мови, яка представлена в національно-культурному аспекті тексту [54].

Неможливо переоцінити і важливість виховної та пізнавальної цінності тексту. На думку дослідників, пізнавальний аспект тексту виявляється досить важливим, без країнознавчого фону комунікація ускладнюється або навіть неможлива, крім того, пізнання країни нерідко є основним або ще одним мотивом у вивченні мови [8, с. 116].

Виховна цінність тексту полягає у формуванні в учнів позитивного ставлення до країни, мова якої вивчається, що фактично є умовою успіху під час вивчення мови. При цьому досить важливим вважається критерій змістовної цінності тексту: «чим більше текст містить країнознавчих відомостей, чим вагомішими вони є для вивчення культури, чим легше вони сприймаються і запам'ятовуються, тим вище його змістова цінність [8, с. 117].

Окрім того, більшість дослідників схиляється до думки, що текст, який використовується на уроці іноземної мови, повинен відповідати загальнодидактичному принципу новизни, а зміст текстів – психологічним і віковим особливостям учнів.

Художній текст, який використовується на уроці іноземної мови, є репрезентантом літератури як мистецтва слова. Мистецтво створює цінності, призначені для задоволення естетичних потреб людини і розширення її світогляду. Іншомовний художній текст дозволить учням обговорити особисті проблеми, які їх глибоко хвилюють, проектуючи їх на сюжет тексту, так як, на думку психологів, підлітки не схильні відкриватися у своїх почуттях і тому більшою мірою оцінюють вчинки і почуття літературних героїв, ніж свої власні. Порівнюючи й ідентифікуючи свої вчинки з вчинками персонажів, учень розширює

своє уявлення про оточуючий світ і своє місце в цьому світі, що впливає на його емоційну сферу, пробуджує почуття причетності і співпереживання [19; 24; 31; 44; 66].

Отже, читання художніх текстів допоможе вирішити такі завдання навчання іноземної мови:

- сприяти підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації учнів;
- формувати їх лінгвокраїнознавчу й інтеркультурну компетентність;
- формувати позитивне ставлення учнів до іноземної мови, до культури народу / народів, які розмовляють цією мовою;
- розширити загальний світогляд учнів за рахунок знань про досягнення своєї та іншої національних культур [49].

Усі ці фактори сприятимуть формуванню читацького світогляду учня, формуватимуть його як особистість, яка належить до певного мовного і культурного співтовариства, і сприятимуть розвитку його загальнолюдської свідомості.

Отже, використання художнього тексту в освітньому процесі є одним із головних аспектів знайомства учнів з іншомовною культурою.

Автентичний художній текст, який використовується в освітньому процесі розуміємо як продукт мовленнєвої діяльності, що являє собою письмове мовленнєве повідомлення, яке характеризується складною структурою, цілісністю і зв'язністю, смисловим і вербальним змістом, головними функціями якого як одиниці навчання є текстова діяльність, яка сприяє розвитку мовленнєвих умінь; поглибленню фонових знань; підвищенню комунікативно-освітньої мотивації; здатності породжувати і підтримувати міжкультурну комунікацію в діалозі культур і сприяти моральному розвитку особистості; розширенню читацького світогляду [48, с. 15].

Художній текст набуває особливого значення для розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів, виступаючи не тільки дзеркалом національної культури, а й носієм складної інтерлінгвістичної інформації. Через художній текст учні засвоюють нові знання і цінності, духовну культуру іншого народу, уточнюють власні моральні та естетичні позиції. На уроці іноземної мови література як сукупність пропонованих учням автентичних художніх текстів є тим «перехрестям, де вони опосередковано зустрічаються з цілим комплексом реальних історико-культурних і лінгвістичних проблем країни, мова якої вивчається, розширюючи читацький світогляд учнів [67; 72].

Як частина культури і засіб відображення світу, накопичення і зберігання лінгвокраїнозначої інформації, художній текст виконує гносеологічну функцію: всі найважливіші події історії країни знаходять своє відображення не тільки в документах і наукових дослідженнях, а й у творах культури. При цьому твори мистецтва є не тільки важливим каналом відображення і накопичення інформації про дійсність, а й, деякі з них самі по собі є значним явищем національної культури народу [8].

На нашу думку, запропонований учням 9-х класів текст для читання та обговорення повинен бути тільки автентичним. Вимога автентичності художніх текстів, що представляють за допомогою мови «картину світу», як метода забезпечення освітнього процесу й умова формування здатності до міжкультурної комунікації, має велике значення у формуванні зрілості читання учнів й їх читацького світогляду. Процес навчання іноземної мови має, на наше переконання, спиратися на автентичний інофонний текст як одиницю комунікації (продукт текстової діяльності), в якому представлені ознаки іншої (іншомовна) мовної спільноти [14, с. 79]. При цьому йдеться про соціально значущу, культурологічно специфічну інформацію, опановуючи яку, учень буде долучатися на певному рівні до лінгвокогнітивних характеристик представника іншої етнокультурної

спільноти й, інтерпретуючи його текстову діяльність, краще усвідомлювати свою рідну культуру. Автентичний текст як універсальний засіб навчання дозволить вчителю змінити позицію учня в діалозі культур з позиції «споживача культури на позицію творця культурних цінностей» [73, с. 22].

Для визначення поняття автентичного тексту перш за все слід з'ясувати, що означає слово «автентичний». У словнику *Collins Cobuild English Language Dictionary* [77] знаходимо *authentic – of undisputed origin and not a copy; genuine* означає «справжній», «непідробний». Автентичний (тобто справжній, чи не спрощений і не полегшений, тому непідробний) художній текст – втілення оригінального іншомовного писемного мовлення з усіма його особливостями і синтаксичною складністю.

В останні роки проблема автентичності текстів привертає увагу цілої низки зарубіжних і вітчизняних дослідників [11; 48; 76].

Під автентичним текстом зазвичай мають на увазі текст, створений носієм мови і не призначений для навчальних цілей [48; 76]. Автентичні тексти відрізняються своєю надмірністю, під якою розуміють наявність в мові елементів, що несуть повторну інформацію, тобто інформацію, вже передану іншими елементами мови [42, с. 55]. Автентичність забезпечує не тільки можливість передачі повідомлення, але й розвиток мовної здогадки й імовірного прогнозування. Крім того, автентичний текст відрізняється своєю високою інформативністю.

У методиці автентичний текст розглядається як значуще для освітнього процесу ступеневе утворення. На лінгвістичному рівні текст характеризується смисловою завершеністю, структурною доцільністю й композиційним оформленням. На комунікативному рівні для нього характерними є ситуативність, тематичність, прагматичний потенціал і функціональність. На соціокультурному рівні тексту властиві певні

реалії та історичні особливості, що є характерними для певного контексту [52].

Оскільки текст є комунікативним, необхідно, щоб він

- повідомляв учням нову інформацію;
- пропонував їм свіжі ідеї, змушував замислитися над тим, що раніше не приходило на думку;
- допомагав зрозуміти, що думають і відчують люди, які належать до іншої культури, дотримуються інших поглядів тощо;
- стимулював учнів до подальшого читання «для себе», щоб з'ясувати, наприклад, чим закінчилося оповідання, або дізнатися більше про письменника;
- давав реальне навантаження на інтелект.

На лінгвістичному рівні автентичному тексту властиві смислова і лексико-граматична зв'язність; тематична цілісність; наявність авторського комунікативного наміру, який відповідає заданому жанру [31].

Переваги автентичного тексту у порівнянні з неавтентичним полягають в тому, що він:

- відображає реальну функцію мови в мовленні її носіїв і в природному соціальному контексті;
- відрізняється за жанрами і темами;
- викликає інтерес учнів;
- стимулює комунікативний процес на уроці;
- готує учнів до сприйняття мови в автентичному мовному середовищі;
- є оптимальним засобом знайомства з іншомовною культурою [48; 76].

Неавтентичний навчальний текст, автор якого здебільшого не є носієм мови, має такі недоліки у порівнянні з автентичним:

- 1) неприродне мовне наповнення;

- 2) штучна повторюваність окремих слів і граматичних структур;
- 3) відсутність логіко-граматичних зв'язків між реченнями;
- 4) примітивний зміст;
- 5) невідповідність інтересам учнів [48; 76].

У процесі відбору текстів для формування читацького світогляду учнів, на нашу думку, слід враховувати принципи автентичності, посильності, проблемності, популярності твору в Україні, своєрідну мову автора, здатність текстів викликати в учнів інтерес і природний емоційний відгук, виховний і розвивальний потенціал твору. У роботі ми послуговуємося також критеріями облігаторності (книги, які будь-яка людина повинна прочитати і знати; це поняття поширюється на всі види мистецтва: у будь-якому соціумі існують твори літератури, пісні, скульптурні композиції, твори живопису, архітектури, хореографії, з якими знайомий кожен представник цього соціуму й які складають важливу частину його самосвідомості), насиченості фактами культурологічного характеру, континуальності (феномен іншомовної культури представляється у функціональному контексті, а не ізольовано, так як культура не є статичною), актуальності (відбір текстів, що містять актуальну для учнів проблематику і сприяють підтримці інтересу до читання і розуміння значущості досліджуваних текстів для оволодіння іноземною мовою відповідно до вікових особливостей і життєвого досвіду читача), критерій художньо-естетичної значущості тексту (на відміну від текстів нехудожніх, мета яких інформувати читача, тексти художньої літератури покликані також впливати на читача естетично, пробуджувати у ньому почуття, змушувати співпереживати, створювати емоційний настрій і стимулювати естетичну реакцію читача) [23].

Однак автентичність художнього тексту – не самоціль, оскільки сама вона не забезпечує досягнення основної мети іншомовної освіти. Автентичність тексту повинна підкріплюватися автентичністю всього освітнього процесу, що включає такі параметри:

- 1) автентичність текстів, які використовуються в процесі навчання;
- 2) автентичність сприйняття цих текстів учнями;
- 3) автентичність навчальних завдань;
- 4) автентичність соціальної ситуації на уроці [48].

Ми згодні з О. Носонович, що в контексті міжкультурного спілкування головним є не той факт, що вчитель пропонує учням оригінальний художній текст, головною є автентична взаємодія учнів з текстом, учителем й один з одним. Прийоми роботи з текстом слід зробити автентичними, так як, привчаючи дітей сприймати таку роботу не як вправу, а як автентичну комунікативну діяльність, учитель стимулює природну взаємодію на уроці. Таким чином, знімається традиційне протиставлення мови, що застосовується на уроці, й мови, яка реально існує [48, с. 49].

Отже, недостатньо використовувати автентичні матеріали на уроці, треба, щоб і завдання до них були автентичними. Однією з ознак автентичного завдання, на думку М. Суона [79], є можливість учня говорити від самого себе. Інтерес до особистості учня, його точки зору робить процес використання іноземної мови на уроці максимально наближеним до реальної дійсності, адже саме так – на вираженні власної думки та з'ясуванні думки співрозмовників – будується процес спілкування будь-якою мовою.

Автентичність навчального матеріалу стимулює відповідну діяльність учнів, перетворюючи її з власне навчальної на особистісну й автентичну. Автентичне завдання стимулює взаємодію з текстом, вираження учнями різних емоцій, особистого ставлення до проблеми. При цьому важливу роль відіграє формулювання завдання [48]. Особистісний фактор, тобто ставлення до тексту і завдань учителя й учнів, розглядається більшістю дослідників як один з вирішальних в оцінці якості навчальних матеріалів, добираючи які і формулюючи

завдання так, щоб зацікавити учнів, учитель буде формувати в них потребу подальшого читання, розширення їх читацького світогляду. Адже чим більше учні пізнають реальну дійсність минулого і сьогодення (у нашому випадку з автентичних художніх текстів), тим цікавішим і важливішим постає перед ними навколишній світ, тим глибше вони осягають його. «Якщо ви не бачите за навколишнім світом його минулого, він для вас порожній» [33]. Виховуючи в учнів інтерес до читання і потребу в ньому, надаючи їм для читання зразки справжньої культури, ми формуємо їх читацький світогляд.

Робота з автентичними художніми текстами дозволить, на нашу думку, ефективніше вирішувати два найважливіші завдання, що стоять перед вчителем іноземної мови, а саме навчання мови і культури, забезпечуючи досягнення головної мети навчання іноземних мов – здатності до міжкультурної комунікації.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОГО СВІТОГЛЯДУ В УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ

2.1. Загальні принципи роботи з автентичними художніми текстами

Сформувати читацький світогляд означає прищепити людині смак до читання серйозної літератури й надати їй можливості читати, зближуючи її тим самим з кращими представниками людства. Формування читацького світогляду, на нашу думку, дозволить учню розвиватися, робити своє життя повноцінним і цікавим. Художній текст – зберігач культури людства, а сформований читацький світогляд дозволить учневі оволодіти цією культурою. Автентичний художній текст дає можливість глибше проникнути в досліджувану мову і культуру країни цієї мови. Цілеспрямовано впливаючи на зміст і характер читання за допомогою різних форм і методів роботи з художніми текстами на уроці, виховуючи культуру читання здобувачів освіти, ми таким чином формуватимемо їх читацький світогляд.

Оскільки освіта як процес це особистісно зорієнтоване привласнення культури; як продукт – те, що людина отримує внаслідок пізнання, розвитку, виховання і навчання [51], необхідно запропонувати учню таке інтелектуальне навантаження, яке б сприяло розвитку його особистості у процесі навчання. А робота з автентичним художнім текстом – напружена когнітивна творча діяльність – дає учням таку можливість.

Стратегія роботи з художнім текстом – творчий процес, унаслідок якого практично здійснюється методична концепція авторів навчальних посібників і вчителя як організатора освітнього процесу.

Проблема організації роботи з автентичними художніми текстами у закладах загальної середньої освіти, питання формування вмінь

інтерпретації художнього тексту як засобу міжкультурної комунікації, на наш погляд, недостатньо розглядаються у методичній літературі.

У роботах учених досліджуються питання організації текстів для читання, психологічні особливості читання іноземною мовою, навчання читання як фактору розвивального навчання, лінгвокраїнознавчого підходу до відбору текстів, наголошується на необхідності враховувати вікові особливості учнів, мовні особливості тексту, рівень складності, специфічний художній стиль [5; 19; 24; 66; 73].

Ми не можемо стверджувати, що у методичній літературі повністю відсутні дослідження проблем, пов'язаних з роботою з художніми текстами, навпаки, їх чимало, але майже всі вони адресовані викладачам, які працюють зі студентами факультетів іноземних мов [1; 16; 18; 27–28]. Однак, основні теоретичні положення, розроблені авторами концепцій аналізу художнього тексту, є, на наше переконання, важливими для вчителів закладів загальної середньої освіти, так як допомагають зрозуміти суть процесу і грамотно розробити систему завдань.

Усі дослідники принципів аналізу художнього тексту сходяться в тому, що існують деякі загальні принципи його побудови, які й розглядаються у процесі лінгвістичного аналізу тексту.

У структурно-семантичній організації художнього тексту виділяють два типи семантичних цінностей: зміст і смисл. Зміст включає в себе опис позамовної дійсності, лінійний розвиток сюжету, він виражений експліцитно. Смисл створюється на основі інформації, впливає зі структури змісту тексту. Цей аспект тексту представлено в основному імпліцитно, його складно визначити, головним чином опосередковано, шляхом зіставлення різних елементів тексту [1, с. 48].

Зміст і смисл тексту взаємопов'язані, але не тотожні. План змісту конкретного тексту відносно стабільний; смисл варіативний і залежить значною мірою від індивідуальних якостей адресата. Сприйняття смислу

вимагає вміння відновити те, що мається на увазі, усвідомити імпліцитні смисли. Розуміння художнього тексту – процес складний і творчий. Розуміння називають діяльністю розуму з самостійної переробки сприйнятих текстів, їх розшифрування, порівняння з раніше набутим досвідом [18, с.107].

Звичайно, в умовах закладу середньої освіти не можливо ставити завдання повної інтерпретації тексту, так як це навіть у ЗВО передбачає досить високу лінгвістичну підготовку і філологічний світогляд. Окрім того, обмеження обсягу аналізу художнього тексту на уроці в школі неминуче не тільки через практичну невичерпність смислів художнього твору і суб'єктивні можливості учнів, але й через обмеженість навчального часу. Проте, на нашу думку, слід розуміти, що наразі вивчення мови в її естетичній функції як засобу творення художньої літератури як мистецтва слова і співвіднесення її з іншими видами мистецтва – основа уроків словесності нових типів інтегрованих уроків, де мова й її роль в якості основи літературної творчості розглядаються як єдине ціле [58].

Сприйняття автентичного художнього тексту, що вимагає «співпереживання» читача, багато в чому виявляється обумовленим індивідуальністю читача: його світоглядом, рівнем загальної культури, розумінням законів художньої образотворчості, стилістичних прийомів і власне рівнем володіння мовою. Іншомовний художній текст складний з точки зору мови: він довгий, насичений незнайомою лексикою і граматиною, може містити маловживану, архаїчну, професійну лексику, сленг тощо. Він складний ще й тому, що в ньому багато різних персонажів, відбувається багато подій, за чим досить часто буває нелегко стежити.

Недостатнє знання іншомовним читачем мови художнього тексту обумовлює в навчальній практиці доцільність поетапного сприйняття художнього твору [72, с. 13].

На першому етапі рекомендується використовувати коментоване читання, під час якого текст розглядається в його горизонтальному, лінійному розгортанні, коментуються лексико-граматичні й стилістичні явища (зняття мовних труднощів, повідомлення необхідної лінгвокраїнознавчої інформації). Коментоване читання забезпечує сприйняття плану змісту.

На другому етапі проводиться власне лінгвістичний аналіз, дослідження по «вертикалі», виявлення глибинних, підтекстових значень, авторської позиції, тобто визначення смислового аспекту тексту [1, с. 143].

Оскільки художній текст – це відображення безперервного творчого процесу, потоку думок і почуттів, які передбачають багатовимірність простору художнього мовлення, методика роботи з ним може варіюватися в залежності від поставлених цілей, рівня володіння учнями мовою й конкретного тексту.

Як і будь-який твір мистецтва, літературний твір вимагає уважного і дбайливого ставлення. Ще у минулому столітті головним завданням аналізу методисти вважали навчання поглибленого читання тексту. Лінгвостилістичний аналіз тексту є важливим засобом розвитку активних навичок володіння мовою. «Як дитина навчається говорити лише через розуміння мовлення дорослих, так і людина може знайти свій власний стиль лише через розуміння чужих стилів» [53, с. 180].

Учені підкреслюють, що аналіз автентичного художнього тексту спрямований на виховання культури читання, яка включає знання природної мови в її стилістичному різноманітті, розуміння образної мови твору, вміння виділити авторську точку зору і сприйняти цілісний естетичний зміст тексту. Здатність проникнення в художню суть тексту дає можливість іншомовному читачеві відчути рівень духовної і моральної культури народу, втілений у літературних творах [8]. Уміння

провести такий аналіз свідчить про сформований читацький світогляд учнів.

З точки зору філології, аналіз тексту має кілька рівнів: граматичний, лексичний, емоційний, жанрово-композиційний та рівень інтерпретації тексту [1; 16; 29].

Аналізуючи граматичний рівень, слід виділити складні або незвичайні граматичні форми і пояснити їх; працюючи з лексичним рівнем, проаналізувати словниковий склад, підбираючи еквіваленти слів і словосполучень, звертаючи увагу на синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці; на емоційному рівні необхідно залучити до роботи почуття учнів; жанрово-композиційна різноманітність текстів дозволяє нам познайомити учнів з деякими літературознавчими поняттями, різними стилями. Рівень інтерпретації тексту – освоєння естетичної, смислової й емоційної інформації художнього тексту шляхом відтворення авторського бачення і пізнання дійсності через інтенсивну роботу думки читача, напружену когнітивну творчу діяльність. Сміслові сприйняття художнього тексту це не процес засвоєння готового продукту думки, а, за словами дослідників, відповідь на образно виражену думку автора «аналогічними рухами своєї художньої думки, яка, за всієї своєї слабкості й меншовартості, все ж таки відповідає думці художника» [1, с. 56].

Серед способів оволодіння іноземною мовою перевага зараз надається тим, які «мають розвивальний потенціал: пробуджують думку, відточують засоби її вираження, збагачують почуття, образні уявлення, вдосконалюють загальну культуру спілкування і соціальної поведінки в цілому [21].

Це означає, що повідомлення готових знань, зубріння, відтворення чужих думок не можуть бути провідними формами навчання у сучасному закладі середньої освіти.

Сучасний освітній процес прагне задовольнити очікування учнів, що надає цьому процесу особистісний сенс і значимість; перенести акцент з навчання на учіння; зняти напругу і створити атмосферу високої мотивації, в якій учень хоче експериментувати з мовою й успішно навчатися. Тому робота з художнім текстом має розглядатися нами як цілеспрямована система освітнього впливу вчителя, в центрі якої знаходиться учень. Стратегія роботи в рамках цієї системи і формування лінгвістичної та культурологічної компетентностей учнів у процесі роботи над автентичними художніми текстами являє собою складну діяльність.

На нашу думку, така робота є оптимальною тоді, коли вона

- спрямована на формування читацького світогляду учня, розвиток його художнього смаку і загальної культури;
- сприяє дбайливому розкриттю авторського задуму і відповідає індивідуальним читацьким запитам учнів;
- стимулює розвиток мовних здібностей у процесі творчого переосмислення тексту.

Тобто, якщо характер й організація роботи з художнім текстом побудовані «автентично» і читання протікає як мовленнєва діяльність, а не як чергова вправа на розвиток «знань, умінь і навичок», учні також сприйматимуть художній текст «автентично». Освітній процес повинен розвинути в учнів здатність здійснювати мовленнєву діяльність самостійно.

Для того щоб процес роботи з художнім текстом став дійсно процесом залучення до культури країни мови, що вивчається, і стимулював зростання мовної грамотності учнів, необхідним є комплекс вправ, який робив би можливим ефективно засвоєння тексту, сприяв розкриттю авторського задуму і відповідав індивідуальним читацьким запитам учнів, а також стимулював розвиток здібностей творчого переосмислення тексту. Система вправ, спрямована на розвиток

культурно і духовно багаті особистості, створить невимушену атмосферу процесу навчання і допоможе учням краще зрозуміти «загальноєвропейський і національно-культурний фон традицій, стереотипів поведінки у стилях життя різних соціумів» [57, с. 2].

Це буде втіленням ідей розвиваючого навчання, в якому «технологія засвоєння заданого змісту з необхідністю повинна перетворитися на технологію інтенсивного розвитку учнів» [41].

Більшість дослідників пропонують розділити систему роботи над художнім текстом на кілька етапів [11; 14; 20; 37].

І етап – попередня робота з текстом.

Завдання цього етапу – створити відповідну лінгвістичну і психологічну атмосферу для сприйняття художнього тексту. Важливо актуалізувати особистий досвід учнів, розмовляючи з ними про те, чи чули вони що-небудь про автора і твір, про історію його створення, читали якісь інші твори цього автора, чи бачили фільми, засновані на цьому творі, які почуття і спогади пов'язані з ним тощо. Вчитель може актуалізувати свій особистий досвід спілкування з цим твором, що завжди цікаво учням. У передтекстових вправах учитель моделює певні фонові знання – про епоху, в яку був написаний твір, його автора, історію створення. Сюди ж можна включити усунення труднощів лексико-граматичного, стилістичного і лінгвокраїнознавчого характеру.

Приклади завдань на цьому етапі: познайомитися з біографією автора, відповісти на питання, що сформувало його як письменника, знайти факти, які якимось чином перегукуються із сьогоденням, з біографіями українських авторів, висловити свою думку, чим сьогодні цей письменник цікавий.

Учні не відразу починають вільно, швидко говорити, тому що не завжди знають, як правильно побудувати висловлювання. Робота з біографією – відповіді на питання, виконання завдань типу «Знайдіть доказ у тексті», вільний переказ, гра «Машина Часу», в якій учні в ролі

сучасних журналістів беруть у «письменника» інтерв'ю – сприяє розвитку вмінь логічно вибудовувати висловлювання, мовленнєві зв'язки, що утворюються під час відтворення готового матеріалу, надходять в активний запас учнів й є опорою у процесі утворення нових мовленнєвих зв'язків. Читання текстів про життя і творчість письменників виявляється корисним, воно стимулює власну розумову діяльність учнів, готує їх до читання художніх текстів, до сприйняття ідей цих текстів, до швидкого мовлення.

II етап – власне читання твору або уривку.

Метою цього етапу є розширення інформаційного поля у тематиці тексту, коригування особистих мовних досягнень учнів за допомогою самоконтролю, конкретизація фонових знань.

Передтекстові завдання повинні бути спрямовані на розвиток навичок уважного зрілого читання. Такі завдання утримують увагу читача, оскільки вимагають від них пошук явища в тексті; важливих моментів у розвитку сюжету; події / слова, що характеризують персонажів («Зверніть увагу на те, як автор описує ...»; «Зверніть увагу на стиль / прикмети епохи / добір лексики», «Визначте поворотні пункти в духовному розвитку героя», «Визначте ставлення автора до ...» тощо).

Під час читання текстів різного типу (не тільки художніх) на цьому етапі використовуються різні види читання: вголос або про себе, пошукове або вивчаюче. Перш ніж вибрати найбільш ефективний у нашій навчальній ситуації вид читання, слід розглянути деякі теоретичні положення з цього питання.

Види читання розглядалися багатьма методистами [11; 14; 23-24; 38; 46; 52; 59]. Більшість з них виділяють три види читання: вивчаюче, ознайомлювальне і переглядове.

Результат вивчаючого читання, за С. Фоломкіною, – повне й точне розуміння всіх основних і другорядних фактів, що містяться у тексті [70]. І. Бім називає таке читання «детальним» [2]. Н. Гальскова

використовує визначення «читання з повним охопленням змісту» [14]. Таке читання означає повне розуміння авторського задуму – не тільки сюжету, а й емоційного плану твору, коли читач незримо бере участь у перипетії сюжету, співпереживаючи героям, хвилюючись, сміючись і плачучи.

Вивчаюче / детальне читання передбачає користування словником, оскільки читач намагається вилучити з тексту максимально повну і точну інформацію, зрозуміти всі деталі, встановити взаємозв'язок подій, причинно-наслідкові зв'язки, визначити головну ідею, зіставити інформацію, зрозуміти точку зору автора – тобто зробити певний аналіз тексту.

Цілі ознайомлювального читання – розвивати вміння розуміти основний зміст тексту; знаходити основну інформацію, відокремлюючи її від другорядної; узагальнювати викладені в тексті факти; робити висновки тощо.

Переглядове читання – це читання з виокремленням необхідної значущою інформації, коли учні повинні визначати в загальних рисах тему тексту, його жанр, знаходити певну інформацію щоб дати відповідь на запитання, визначаючи важливість цієї інформації [38, с. 200–201].

Безумовно, читання автентичного художнього тексту на уроці англійської мови не може бути ознайомлювальним чи переглядовим. Це може бути, на нашу думку, тільки вивчаюче читання з елементами аналізу тексту. У 9-му класі художній текст сприймається учнями як носій не тільки змістовної, а й мовної інформації. Вони вже можуть оцінити мовну форму тексту, отримати задоволення від його сприйняття – гри слів, несподіваних метафор і порівнянь, словотворчості письменника, оригінального гумору; алітерації, епітетів, енергетики мови.

Звісно ж художній текст можна сказати учням прочитати вдома, якщо він не складний, але краще починати знайомство з текстом з

коментованого усного читання. При цьому читання супроводжується паралельним тлумаченням мовних труднощів, можна також користуватися коментарем, який пояснює текст. Удома учні повинні прочитати текст ще раз самостійно, звертаючи увагу на смислові зв'язки частин, логічні акценти. Коментоване читання забезпечує розуміння мовного та змістовного рівня тексту, допомагає набути необхідного емоційно-ціннісного досвіду спілкування, розвиває техніку зрілого читання, що підтверджується результатами багатьох досліджень, в яких зазначається, що початок етапу формування зрілого читання передбачає необхідність читання вголос окремих фрагментів тексту [11; 14; 23–24; 38; 46; 52; 59].

Читання тексту або його окремих частин уголос в класі виявляється досить важливим, так як значна кількість характеристик тексту часто найкраще проявляється на слух. Читаючи про себе, можна щось упустити. Читаючи вголос, ми вловлюємо виразні особливості художнього тексту – ритмічність, текстурну, інтонацію, швидкість, модуляцію, структуру, вплив на читача – все це ми повністю усвідомлюємо, тільки коли «піднімаємо слова зі сторінки» (*getting words off the page*), адже автор – це *wordsmith* – «карбувальник слів» [80]. Низка властивостей тексту, будучи вимовленими і почутими, виходять на поверхню і стають явними. Ігнорувати таку можливість під час роботи з художніми текстами – все одно, що «намагатися битися, коли одна рука прив'язана до спини» (*with one arm tied behind the back*) [80].

Читання тексту вголос учителем і різні варіанти читання вголос учнями розвивають навички зрілого читання, яке передбачає не послівне читання, а читання осмисленими відрізками і виховує в учнів навичку наполегливості в читанні [78].

Ми маємо на увазі читання вголос невеликого тексту або уривка, і, безумовно, віршів. Якщо пропонується довгий (кілька сторінок), слід обмежитися коментованим читанням деяких абзаців, надавши

учням можливості працювати вдома самотійно. Проте, і на наступних етапах роботи з текстом буде присутнє читання вголос в якихось інших варіантах, наприклад, виразне читання учнями улюблених уривків з тексту, читання за ролями тощо.

III етап – контроль розуміння прочитаного.

Мета цього етапу – осмислення проблем, поставлених у тексті. З психолінгвістичної точки зору читання являє собою діяльність, спрямовану на вирішення проблеми, яка активно залучає читача до роботи із визначення смислу [78]. На цьому етапі здійснюється контроль розуміння учнями сюжетної лінії, характерів головних героїв; виділення ними засобів образності і виразності; з'ясування авторської позиції.

Саме на цьому етапі відбувається усвідомлення учнями літературної й культурознавчої цінності твору, освоєння фонової лексики.

Завдання вчителя – виявити ступінь розуміння тексту учнями, перевірити, як вони реалізували установку перед читанням тексту, допомогти їм впоратися з труднощами у процесі виконання завдань. Надзвичайно важливим на цьому етапі є високий ступінь інтелектуальної активності учнів, адже, за дослідженнями, учнів 9-х класів відрізняє активність мислення, спрямованість на рішення розумових завдань, смак до логічної впорядкованості та системності, до пошуку універсальних закономірностей, до самотійного знаходження способів узагальнюючого орієнтування в матеріалі, до теоретичних узагальнень [11, с. 156]. Все це, на нашу думку, слід використовувати під час формулювання завдань.

Цей етап дозволяє перевірити, наскільки в учнів сформувалися вміння зрілого читання іноземною мовою, основною ознакою якого більшість дослідників вважає здатність до прогнозування, оцінювання викладених у тексті фактів, інтерпретації (розуміння ідеї тексту, підтексту твору), встановлення зв'язків між подіями.

Контроль розуміння прочитаного здійснюється за допомогою цікавих, незвично поставлених питань, серед яких можуть бути проблемні (навіщо, чому, з якою метою?). Складання плану тексту також дозволяє виявити ступінь розуміння основних ідей тексту й взаємозв'язку подій.

Розвитку вмінь міжкультурної комунікації сприяє завдання визначити національну чи загальнолюдську специфіку поведінки героя або певного опису.

Якщо характер тексту дозволяє, ефективним було б знову почитати вголос разом – за ролями. Читання за ролями – це «персоналізація спілкування», адже учні повинні представити себе у відповідній ролі й інтонацією передати характер зображуваного персонажа, його настрій. Якщо текст іншого характеру, все одно слід почитати вголос разом – по черзі – певні частини тексту, важливі з тієї чи іншої точки зору для визначення основних ідей тексту. Можна запропонувати учням знайти й виразно прочитати відповіді на питання за змістом.

IV етап – аналітичне та творче осмислення тексту.

Метою цього етапу є критичне й аналітичне осмислення художнього тексту, осмислення його як складною структурною єдністю системи взаємодіючих елементів. При цьому розвиваються вміння вирішувати проблемні завдання, аналізувати стилістичні і мовні особливості тексту. Виконання певних розумових операцій з інформацією (аналіз, синтез, відбір, перегрупування, конструювання нових зразків, прийняття рішень, пошук аргументації) має велике значення для процесу розвитку особистості школяра.

У зв'язку з цим у низці досліджень [9; 20; 37; 53; 69] на етапі завершального осмислення тексту пропонуються два рівні текстової діяльності: когнітивно-рецептивний, на якому розвиваються пізнавальні здібності учнів, уміння аналізувати безеквівалентну лексику,

стилістично забарвлені засоби мови, конструювання нових зразків; креативний рівень текстової діяльності, що дає можливість розвивати навички усного та писемного мовлення учнів.

Зазначеним рівням відповідають дві групи завдань:

- пов'язані з поглибленим аналізом змісту прочитаного;
- перехідні, які абстрагуються від безпосереднього змісту.

Важливість завдань другої групи полягає в тому, що під час їх виконання самотійна розумова діяльність учнів є більш інтенсивною і складною, так як зменшується можливість використовувати готові – авторські – мовленнєві зв'язки обговорюваного художнього тексту. Оскільки мова повинна сприйматися учнями не як сукупність деяких формальних мовних елементів, а як інструмент, який дозволяє взаємодіяти з навколишнім світом на рівні текстової діяльності, вправи мають стимулювати учнів діяти не тільки і не стільки на репродуктивному рівні, скільки на продуктивному (креативний).

На цьому етапі текстової діяльності в постійному спілкуванні розвиваються пізнавальні здібності учнів, зростає їх мовна компетентність, вміння спонтанного мовлення у непередбачених монологічних або діалогічних висловлюваннях (наприклад, у ситуативних рольових іграх, коли учні грають ролі різних персонажів), у результаті чого вони наближаються до рівня *near native speaker* – близький до носія мови. Всі ці результати, на наш погляд, будуть можливі за умови дотримання комунікативної технології спілкування, принципи якої розроблені методичною школою на чолі з Ю. Пассовим, і яка забезпечує високу мовленнєво-мисленнєву активність учнів як результат їх постійного залучення у процес спілкування. Висока мовленнєво-мисленнєва активність полягає в безпосередньому (вербальне) чи опосередкованому (розумове) вирішенні мовленнєвих завдань спілкування; індивідуальності ставлення до всього, що складає загальноосвітній процес; освітньої (пізнавальна, розвивальна, виховна і

комунікативна) цінності матеріалів як об'єктивної їх характеристики й інформативності як їх суб'єктивної характеристики; новизни як постійної варіативності всіх компонентів освітнього процесу (зміст, організація, прийоми); евристичності як антипода заучування, стандартизації тощо [49–50].

Усе це узгоджується з принципом мотивації всієї освітньої діяльності, яка є рушійним початком людської поведінки у механізмі пізнання. Мотивація включає різноманіття психічних проявів – потреб, інтересів, що набуває вирішального значення під час відбору навчальних матеріалів для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів з опорою на їх інтелектуальний потенціал, бо «ступінь інтелектуальної активності, поглибленого розуміння передбачуваного навчального матеріалу, як показує практика викладання, виявляється вирішальним фактором, який визначає ефективність навчання» [44, с. 267].

На креативному рівні здійснюється можливість творчого розвитку особистості учня, його уяви, фантазії, асоціативного мислення.

Удосконалюються його вміння творчого переосмислення тексту на основі власних оціночних критеріїв. Досить важливим є також те, що у процесі виконання проблемних завдань цього рівня має місце пошук нестандартних рішень. Не слід пропонувати учням переказати текст, відтворюючи готовий мовленнєвий зразок. Можна запропонувати їм такі творчі завдання:

- драматизувати уривок;
- змінити перспективу оповідання (розповісти про події або персонажів від імені різних героїв і навіть неживих предметів);
- змінити жанр тексту;
- написати сценарій фільму на основі тексту;
- взяти інтерв'ю у героя (роль якого виконує один з учнів);
- написати листа персонажу;

- охарактеризувати героя, його поведінку, проаналізувавши події і вчинки, виходячи з власного життєвого досвіду;

- порівняти текст за певними параметрами (специфічними для кожного окремого тексту) з українською літературою.

Такі завдання відповідатимуть принципу автентичності, досить важливого в організації природної мовленнєвої взаємодії на уроці. Обговорення проблем, які цікавлять учнів, постановка питань, висловлення власної точки зору, вербальна і невербальна реакція на висловлювання інших – усе це автентичні елементи природної комунікації, які слід відновити на уроках англійської мови, що присвячені роботі з автентичними художніми текстами англійської літератури. У цьому випадку висловлювання учнів матимуть неформальний характер, будуть емоційно забарвленими, супроводжуватися адекватною мімікою й жестикуляцією.

В обстановці природної міжкультурної комунікації (в широкому сенсі) вчитель не почує чіткого, без помилок мовлення, що зайвий раз підкреслить природний, спонтанний характер висловлювань, для яких характерним є наявність пауз, повторів, обривів логічного ланцюжка, деяких неточностей мовного оформлення (які не заважають розумінню) [48].

Питання, на думку багатьох учителів, треба ставити таким чином, щоб змусити учнів розглядати факти й явища у взаємозв'язку, бачити явища або предмети не тільки за складовими елементами, а й у цілому. Питання не повинні перевищувати можливості учнів знайти на нього свою власну – правильну або неправильну – відповідь, але й не повинні бути простими. Занадто легка проблема – не проблема, занадто важка – гальмо інтелектуальної та мовленнєвої діяльності.

На всіх етапах роботи з текстом досить важливою є роль учителя як носія двох макро- і мікрокультур, країнознавчої інформації у сприянні осмисленню учнями цінностей іншомовної культури і

залученні до них, у процесі розвитку читацького світогляду учнів. При цьому істотно змінюється роль вчителя як учасника, посередника й інтерпретатора міжкультурного спілкування [51, с. 67].

Учитель має бути щиро зацікавлений у будь-якій творчій ініціативі учнів, висловленні ними будь-якої точки зору, адже щоразу «предметом говоріння є думка як відображення зв'язків і відносин предметів і явищ реального світу» [51], а завданням вчителя якраз й є розвиток розумової активності учнів. Учитель, на нашу думку, не повинен зневажливо відкидати ідеї учнів, які здаються йому неглибокими, не повинен дивитися на них зверху вниз. Навпаки, він має побачити раціональне зерно навіть у неправильній, на перший погляд, відповіді, спробувавши включити всі рішення у загальний хід міркувань. А оскільки поганих відповідей за такої стратегії роботи не буває, це розковує ініціативу учнів, усуває страх неправильного висловлювання. Вислуховуючи своїх учнів, учитель повинен використовувати висловлювання, які заохочують учня, що свідчать про те, що він уважно стежить за ходом думки учня, поважає її (*What a most interesting idea! Oh yes! I see. Right you are. Great!* тощо). При цьому, як нам здається, вчитель не повинен надто активно брати участь в дискусії, щоб не чинити тиску своїм авторитетом на мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів. Під час виникнення пауз у процесі спілкування, які свідчать про те, що існує якась перешкода для розвитку обговорення, вчитель може допомогти подолати її, поставивши певне запитання або надавши потрібний коментар. Однак зазвичай така пауза не виявляється занадто довгою, завжди знаходиться оригінальне рішення проблеми, що свідчить про справді творчу атмосферу уроку, яка народжує нові ідеї.

Використання проблемних ситуацій на уроці досліджувалося низкою вчених, що є досить важливим, на нашу думку, для визначення стратегії роботи з художнім текстом. Так, Н. Якушева у своїй роботі аналізує праці психологів, присвячені ролі проблемної ситуації у

розвитку мислення. За їх даними, проблема, в якій немає очевидних шляхів вирішення, змушує людину шукати ці шляхи, що дає поштовх до подальшого руху мислення, власного розсуду. В людини виникають інтелектуальні труднощі, коли вона не знає, як пояснити явище чи факт. Це спонукає її шукати новий спосіб пояснення ситуації, яка склалася, що є закономірним для продуктивної пізнавальної діяльності [74].

Роль проблемної ситуації полягає в тому, що вона розвиває творчі здібності і пізнавальну самостійну діяльність учнів. Питання, відповіді на які можна дати тільки в результаті активної розумової діяльності і переважаючого продуктивного мислення, передбачають реальну можливість неоднозначної відповіді. Саме тому керування вчителя в цьому випадку не сковує думку учнів. Свідомий пошук вирішення проблеми з поживленим обміном думками, зіткненням думок дає можливість по-новому поглянути на проблему, деколи повністю переосмислити її. Психологи стверджують, що опозиція – це потужний фактор, який значно впливає на зростання інтелекту. Крім того, «учням імпонує така організація спілкування на уроці, коли відбувається вибір між різними точками зору, зіставлення альтернативних підходів, відстоювання власної точки зору, суперечка» [66, с. 123].

Проблемне питання має ставити учнів перед необхідністю й морального вибору. При цьому важливою проблемою для обговорення виявляється людина й якості особистості. Обговорення зазначеної проблеми, яка витікає з конкретного художнього твору, є цікавою для учнів й українською мовою, тобто є реальною мовної комунікацією. Живу реакцію викликає проблематика моральних цінностей і морального світу особистості, людських відносин, почуттів, особливо в ті моменти, коли необхідно осмислити й оцінити моральну позицію особистості [20, с. 8].

У звичайному закладі загальної середньої освіти в таких проблемних ситуаціях може відбуватися перехід учнів на рідну мову,

так як певне питання може так схвилювати учня, що він не зможе просто знайти адекватних засобів вираження своїх думок іноземною мовою. Слід відзначити, що в умовах профільного навчання в ліцях учні мають у своєму арсеналі достатній запас мовних засобів, щоб висловити будь-яку думку. Вчитель може лише підказати слово, що, до речі, відповідає ситуації реального спілкування, коли ми хвилюючись не можемо підібрати потрібне слово і хтось нам його підказує. У тих випадках, коли учні все ж намагаються розмовляти рідною мовою, слід, на нашу думку, зупинити їх і спокійно, але наполегливо нагадати, що вони здатні висловити будь-яку свою думку англійською. Це допоможе учням упоратися з рішенням лінгвістичної проблеми й зміцнить їх віру в свої сили.

Вирішення лінгвістичних проблем у процесі міжкультурного спілкування виявляється досить важливим, так як активізація розумової діяльності учнів у ході міркування забезпечує поглиблення колишніх знань і нове їх застосування, що створює умови для досягнення високого рівня володіння мовою. А художні тексти – це природно мотивована база для міркування, адже під час обговорення тексту легше подолати сором'язливість, перейти до особистого досвіду, до невідготовленого мовлення. Художній текст розвиває особистість, формує і покращує художній смак учнів, їх світогляд. Учні вчать читати уважно, аналізувати події і вчинки героїв, їх мовлення стає складнішим і цікавішим.

Слід відзначити одну особливість системи вправ, запропонованої Н. Якушевою, яка, до речі, широко використовується на уроках літератури в американських школах з метою контролю розуміння прочитаного навіть на старшому етапі навчання. За цією системою після постановки проблемного питання учні обирають варіанти відповідей на нього з декількох запропонованих. Це, на думку науковців, достатньо ефективно вирішення проблеми формування комунікативної

компетентності учнів. Однак не можна не відзначити, що за наявності готового множинного вибору учні позбавляються можливості думати самостійно, адже готові відповіді сковують думку, іноді суперечать точці зору, що склалася в учня після прочитання тексту [74, с. 88].

Завершальна стадія креативного рівня – створення власних художніх текстів різних комунікативних типів – листи, вірші, прислів'я, загадки, сценарії, розповіді, есе, твори, художні переклади. Мета етапу – розвиток творчих здібностей учнів у процесі міжкультурної комунікації і формування читацького світогляду. Мовленнєві вправи на цьому етапі являють собою креативний рівень текстової діяльності. Учні самостійно вирішують мовні завдання, розвиваючи свої дослідницькі здібності і креативні можливості у письмових вправах. Вони створюють новий текст, виконуючи роль творця культурних цінностей. Створений учнем текст акумулює в собі весь зміст освіти на рівні акту сприйняття. Роль вчителя на цьому етапі – встановлення індивідуального рівня сформованості читацького світогляду учнів, ступінь їх проникнення в мову і культуру. При цьому специфіка художнього тексту і роботи з ним полягає в тому, що вони дають вчителю можливість глибше пізнати своїх учнів.

Учень, який створює новий текст, зі споживача культури перетворюється на творця культурних цінностей. Важливість цього переломного моменту неможливо переоцінити: людина, що створює культурні цінності, ніколи не буде рвати і спалювати книги, зносити пам'ятники, зневажати культуру і мистецтво.

І неважливо, на наш погляд, що не кожен текст, створений учнем, бездоганний з точки зору мовної форми. Важливим є відчуття причетності до світової культури, розуміння розширення своїх культурних горизонтів, усвідомлення своєї здатності творити, підвищення самооцінки.

Отже, робота з автентичними художніми текстами сприятиме, на нашу думку, усвідомленню учнями, що іноземна мова – не тільки засіб комунікації, а й інструмент самопізнання, саморозвитку, задоволення особистих духовних та інтелектуальних потреб, розширення читацького світогляду.

Увесь текстовий матеріал, який, як ми вважаємо, буде ефективним у процесі формування читацького світогляду учнів умовно розділяємо на чотири групи: 1) фольклор; 2) художні тексти (проза, поезія, драма); 3) короткі тексти про елементи стилю й мовні звороти; 4) літературознавчі тексти про біографію автора й епоху, в яку він жив і працював.

У наступному пункті нашого дослідження наведемо приклад системи роботи з текстами англійського фольклору.

2.2. Система вправ та етапи роботи з англійськими фольклорними текстами

Фольклор будь-якої країни, як естетичний продукт суспільства, відображає цінності цього суспільства [2, с. 22], надає вчителю іноземної мови необмежені можливості для формування фонових знань учнів, розвитку їх пізнавальної активності й почуття мови, сприяючи адекватній участі в діалозі культур і формуванню читацького світогляду.

У дослідженні ми пропонуємо знайомство учнів з фольклорними текстами у два етапи. На першому етапі ми обговорюємо фольклор взагалі, прислів'я і приказки, загадки і скоромовки; на другому – казки.

Кожному з невеликих інформативних текстів (*Proverbs and Sayings, British Folklore, Stylistic Devices, Riddles, Tongue Twisters*) першого етапу передують питання, що запрошують учнів до обговорення явищ, знайомих їм з рідної мови, тому вони не відчують труднощів, відповідаючи на них:

- *Will you give your own definition of folklore?*

- *What makes a proverb a work of literature?*
- *Why do you think it is so important for every nation?*
- *Why are tongue twisters so appealing?*
- *Why do people widely use proverbs in their speech?*

Деякі передтекстові завдання містять міжкультурний компонент: *What are your favourite Ukrainian riddles? Can you say any Ukrainian tongue twister very fast?.*

У післятекстових завданнях присутній також діалог культур: *Will you give examples of rhyme, alliteration and wordplay in Ukrainian proverbs? Are old Ukrainian and traditional English riddles similar or different? In which ways?*

Досить важливим, на нашу думку, є розвиток в учнів компенсаторних умінь, навичок мовної здогадки. Автентичність використовуваних текстів передбачає наявність значної кількості незнайомих слів, частина з яких – інтернаціональна лексика – може бути зрозуміла учнями без допомоги словника. На передтекстовому етапі учням пропонується прочитати низку таких слів і здогадатися про їхнє значення. При цьому в завдання включаємо навіть свідомо «прозорі» інтернаціональні слова (*paradoxical, philosophical, ballad, national*), щоб сформувати в учнів навичку їх правильного читання, адже міжмовна інтерференція, як правило, підштовхує учнів до промовляння інтернаціональних слів за правилами рідної мови.

Обираючи прислів'я, ми послуговувалися такими критеріями:

- популярність прислів'я і частота його вживання в мовленні – *No news is good news*;
- наявність відповідності в українській мові – *Strike while the iron is hot*;
- відмінність тільки у плані фонової лексики або реалій – *Rome was not built in a day*;

- різне лексичне наповнення прислів'їв, які мають однаковий зміст, що дасть можливість розвивати мовну здогадку і зіставляти явища культури – *First catch your hare, then cook him;*

- виразність й образність, що дозволить учням оцінити багатство художніх засобів англійської мови та уяви англійського народу – *There is many a slip between the cup and the lip.*

Мовна виразність фольклору сприяє введенню деяких стилістичних понять в процесі роботи з ним. Читаючи прислів'я і пояснюючи їх значення англійською, учні усвідомлюють, що різниця між ними і звичайним висловом полягає у використанні таких засобів виразності, як рима, алітерація, гра слів. Вони знаходять ці стилістичні особливості в прислів'ях, загадках, скоромовках, наводять приклади їх використання і в українському фольклорі.

Працюючи над прислів'ями, учні добирають їх українські відповідники і знаходять відповіді на питання, чому прислів'я в різних мовах говорять про одне й те ж і який висновок з цього можна зробити. Порівнюючи прислів'я і приказки в англійській й українській мовах, учні доходять висновку, що, за умови відмінності способів вираження думки, різні народи мають багато спільного у поглядах на життя, мисленні, отже, видається цілком реальним досягнення взаєморозуміння між носіями різних культур.

Одне з передтекстових завдань спрямоване на розширення світогляду учнів і поглиблення їх мовної компетентності: вони повинні заповнити таблицю використання в прислів'ях стилістичних засобів – рими, алітерації, гри слів. Окрім того, учні навчаються вживати алітерацію й у власних мініатюрних творах, отримуючи завдання спочатку пригадати якомога більше слів, що починаються з певного приголосного звуку (фронтальна робота), а потім скласти свої речення: *Five friendly frogs flew to the far fairyland.*

На післятекстовому етапі учні виконують різні комунікативні завдання, працюючи в групах (2-4 учня): а) ілюструють запропоновані ситуації прислів'ями; б) підбирають синоніми до нових прислів'їв з уже знайомих їм; в) грають в шаради, складаючи з двох половинок нові прислів'я і добираючи до них українські відповідності зі списку; г) коментують прислів'я (обговорюють їх значення); д) закінчують незнайомі їм прислів'я, порівнюючи потім свої твори з оригіналом.

При цьому обов'язково відпрацьовується вимова всіх нових прислів'їв і приказок, а на закінчення проводиться гра «Хто краще знає прислів'я?»: учні закінчують прислів'я, яке починає вчитель або інший учень. У результаті такої організації освітнього процесу, учні легко запам'ятовують велику кількість прислів'їв і приказок, а деякі з них формують їх потенціальних словник, що дозволить їм надалі впізнавати їх, в тому числі й у вигляді алюзій, у процесі читання художніх текстів.

На етапі креативної післятекстової діяльності учні створюють власний текст, намагаючись наблизити його за формою і змістом до художнього. Їм пропонуються на вибір такі завдання: а) інтерпретувати прислів'я; б) написати коротке оповідання, яке закінчується прислів'ям; в) проілюструвати прислів'я випадком із життя; г) скласти діалог чи короткий монолог (використовувати можна лише прислів'я).

Робота з загадками і скоромовками розширює основу для діалогу культур і створює на уроці атмосферу розкнутості, що сприяє ще більш високій мотивації до вивчення іноземних мов. Учні обговорюють такі питання, як *“Is it possible to translate this riddle or compose riddles like that in the Ukrainian language? Why do you think so?”*, що сприяє розвитку їх інтелектуальних здібностей у процесі аналізу і зіставлення рідної й іноземної мов.

Опрацювання загадок дозволяє також увести перше поняття зі зворотів мови – метафору, яка заслуговує на особливу увагу, бо наочно демонструє учням можливості мови, відображаючи закономірності

двоєдності мови і мислення як ніяке інше мовне явище. Детальне вивчення метафори допомагає учням пов'язати особливості мови з особливостями мислення її носіїв, побачити взаємозалежність цих двох планів, їх взаємопроникнення, що сприяє більш глибокому розумінню іноземної мови. Вивчення метафори розвиває в учнів вміння мислити іншомовними образами, наочно ілюструє закони мови, допомагає зробити заняття більш різноманітними і створює творчу атмосферу. Знаходячи в загадках метафору, учні вчаться аналізувати, чи можливим є її переклад українською. Завдяки цьому метафора стає для них нібито вікном, що відкриває їм панораму «мовної картини світу», культурологічним явищем.

Учню можна також запропонувати створити власні метафори, а однокласникам здогадатися, що мається на увазі (*A tear of God's love on cold snow – a snowdrop*).

Скоромовки можна використовувати для роботи над вимовою на будь-яких уроках англійської мови, так само як і загадки – у якості пауз релаксації між періодами напруженої інтелектуальної діяльності.

У системі роботи з формування читацького світогляду учнів ефективними, на наш погляд, будуть цитати з Біблії і творів Шекспіра, які міцно увійшли в усне та писемне мовлення носіїв мови – як самостійні комунікативні одиниці й у вигляді алюзій. Читання цитат з Біблії (деякі з яких є частиною чудових віршів) викликає інтерес учнів, вони знайомі з їх українськими еквівалентами (*forbidden fruit, daily bread, the root of all evil*). З точки зору міжкультурної комунікації та формування читацького світогляду, зіставлення українських й англійських еквівалентів дозволяє учням оцінити красу і виразність обох мов. Цитати з творів В. Шекспіра за кількістю використання в мові поступаються тільки біблійним, й учні бувають здивовані, дізнаючись, що та чи інша крилата фраза належить письменникові: наприклад, *the green-eyed monster*.

Після самостійного читання цитат, на післятекстовому етапі учні:

- а) визначають стилістичні прийоми, які використовуються в них;
- б) обговорюють крилаті фрази, які їм подобаються;
- в) описують ситуації, в яких вони можуть вживатися;
- г) пропонують один одному цитату як заголовок газетної або журнальної статті і просять розповісти зміст цієї статті;
- д) обирають кілька актуальних новин (подій) і відповідну крилату фразу, яка їх описує;
- е) вибирають одну з цитат у якості головного девізу рекламної кампанії і створюють коротке рекламне оголошення.

Ці види роботи розвивають уяву і творчий потенціал учнів. Так, виконуючи останнє завдання, вони створюють оригінальні мініатюрні твори, наприклад, вислів *Welcome to our land of promise* може бути рекламою страхової компанії.

Результати роботи з короткими закінченими текстами демонструють, що вони можуть бути достатньо ефективними у навчанні іноземної мови й у досягненні поставлених нами цілей формування читацького світогляду учнів.

Наведемо приклади виконання учнями 9-х класів ліцею креативних завдань, які ми запропонували їм під час проходження педагогічної практики.

Ілюстрація прислів'я:

NO NEWS IS GOOD NEWS

One of the greatest parts of folklore is proverbs. And it doesn't matter that every country has its own proverbs – most of them are very much alike. I think we can find equivalents in every language. Proverbs are really true – I understood it one day.

It was during my spring vacation when I was sitting in my favourite arm-chair and thinking: “Oh-oh-oh, poor me... Everybody forgot about me. Nobody calls me. nobody comes to me. And even my cat doesn't want to look

at me... Poor me...” To tell the truth, I love solitude. But at that time I didn’t want to be alone. I was sick and tired of solitude.

Suddenly the telephone rang. I was just happy about it. It was Dolly. We talked a little and, of course, I complained to Dolly that I was bored. Dolly is a wonderful friend: she soon found a way out. She told me that KVN (I’m sorry!) was to be right after the vacation. And she added that I had to go to Lyceum and think of something interesting to help our team.

So I realised that NO NEWS IS GOOD NEWS!

Інтерпретація:

If the sea water could be fresh, we could drink it.

Friends will follow you into fire.

If you want to solve a problem, don’t ask for advice.

A half of an apple looks like the other half

It’s very difficult to find two completely similar minds.

Робота з метафорами:

What is the River?

The River is the stream of our thoughts and dreams.

The River is like our life. It runs as our life and the landscapes on its banks permanently change, as different situations and feelings in our life. It has a source and a mouth. The river is narrow in the source and wide in the mouth, and our life is the same. When we are little babies, we don’t have any knowledge, but we grow and receive a lot of knowledge about the world, and our life enriches.

The River is the mirror of our disposition. The river full of water is like our disposition full of dreams, feelings and emotions.

The River is as deep as our soul. You should try not to get drowned in it

What are Stars?

- What are Stars?

- Stars?... Stars are lamps on God’s way to prevent Him from getting lost in the dark ocean of the Universe.

Or maybe Stars are the eyes of the World, bright and cold, attentive and merciless.

Or I guess a Star is a candle of one's life. It's lighted at the time of one's Birth and flames until Death.

Or Stars are alive themselves – they are Heaven's fire-flies, giving us an ability to dream.

Написання есе:

“God Almighty First Planted a Garden” (Francis Bacon)

God Almighty first planted a garden. Everything in the garden was beautiful and harmonious. Every tree yielded fruits. There was nothing evil or harmful. When I'm thinking about that garden, I can't help thinking about the reason why the first man lost that harmony. He lost it when he sinned for the first time. And since that time it has become normal. Every time you're sinning you are losing the garden of harmony and beauty again. You are breaking the garden of harmony inside your soul.

Складання власного лімерика:

*(1) There once was a fire in the basement –
The place which so much for tenth grades meant.
They poured it with tea
And turned into a sea –
And swam in that wonderful basement.*

*(2) There was a short break in the lunch-room,
When the flowers in the street started to bloom.
One boy was lost in his dreams –
He was happy, it seems.
And he sat all the day in the lunch-room.*

*(3) There was a short break in the lunch-room.
We were waiting for food as a girl for her bride-groom.
We were hungry as pets,
But they fed only cats.*

And soon ended the break in the lunch-room.

Що стосується англійських народних казок, які ми пропонуємо використовувати на другому етапі роботи з фольклорними текстами, то в якості навчального матеріалу слід обирати казки, керуючись такими принципами: а) цікавість; б) здатність викликати певні аналогії з українськими казками, що дозволить оцінити схожість і відмінності між ними, а також між типами національного мислення; в) несхожість казок, здатність зацікавити своєю незвичністю; г) достатня простота з мовної точки зору, що відповідає завданню поступового введення учнів у світ автентичних англійських художніх текстів.

Учитель на свій розсуд може обирати для роботи будь-яку із запропонованих у нашому дослідженні казок: *The Three Wishes, The Pedlar of SwaffJiam, The Giant of the Fens, The Enchanted Fisherman, The Dragon of Shervage Wood*).

Так, наприклад, казку *The Three Wishes* можна прочитати разом, оскільки її лексичне наповнення виявляється досить складним: оригінальний текст наповнений реаліями й архаїчними граматичними формами. Передтекстові завдання до казки *The Giant of the Fens* можна запропонувати у вигляді вирішення розумового і мовного завдання: *Think of a missing paragraph. What must it be about?*. Учні пропонують свої варіанти, а потім порівнюють їх із пропущеним фрагментом, наведеним після всіх завдань, й обговорюють, чиє рішення було найбільш близьким до оригіналу або найцікавішим.

На підготовчому етапі роботи обговорюються такі питання, як: *Why do people like tales? What is your favourite tale? Why? Is it by chance that many authors wrote tales?*

Передтекстові завдання, які залучають учнів до діалогу культур можна представити у вигляді запитань: *Does the main character remind you of any Ukrainian one? Read the tale and say if it reminds you of any Ukrainian one. Do we have creatures like Greenies in Ukrainian folklore?*

Варто відзначити таку важливу особливість казок, як відносна простота мови у поєднанні з цікавими і складними ідеями. Останнє означає, що для виявлення всього смислу, закладеного в них, казки необхідно широко інтерпретувати, що виявляється вкрай важливим для розвитку інтелектуальних й емоційних аспектів особистості. На етапі післятекстової діяльності учні обговорюють психологічні мотиви дій героїв; яким героям супроводжує вдача і чому тема вдачі присутня у багатьох казках; чому існує значна кількість казок про надприродних істот, яку функцію виконують ці персонажі; чому сюжет про пошук скарбів існує в казковому фольклорі різних країн.

Слід зазначити, що майже будь-яка казка є дидактичною, тобто відповідає вимогам дотримання виховного принципу навчання. Обговорюючи питання типу *Do you think this tale will be interesting for your little children? Why? What kind of tales can be used for ethical instruction?*, учні послуговуються своїм життєвим і читацьким досвідом, тому комунікація є природньою й живою. Крім того, на післятекстовому етапі відбувається активна діяльність з порівняння культур: *How is the tone of the Ukrainian tale different from the English one? Do you know any Ukrainian tale about a search for buried treasure? Are the supernatural creatures in the English and Ukrainian tales similar or different? Can you explain the fact that there are similar plots in the folklore of different countries? What kind of magic creatures are common for Ukrainian folklore? What do Ukrainian folk heroes usually search for?*

На рівні креативної діяльності (продуктивне мовленнєве відтворення тексту) учні інтерпретують тексти: а) переказують казку з додаванням якомога більшої кількості деталей: *Just imagine! You are a storyteller. It is a cold autumn day and you and your friends are sitting by the fire. Tell this tale. Add as many details as you can*; б) передають зміст казки якомога лаконічніше, зберігаючи її смисл; в) драматизують казку; переказують її з точки зору будь-якого персонажа; г) читають казку по

черзі вголос, додаючи до кожного іменника прикметники – епітети; д) розповідають вже відомі казки, використовуючи максимальну кількість нових слів з обговорених казок; е) створюють власні тексти (звіт репортера про сенсаційну подію за змістом казки, переказ української казки англійською мовою) тощо.

Таким чином, робота з фольклорним текстом надає величезні можливості для розвитку мовленнєвих навичок учнів, усвідомлення багатства й виразності рідної та англійської мов, розширення їх культурного світогляду шляхом залучення до міжкультурного діалогу.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу стану проблеми у філософській, психолого-педагогічній, науково-педагогічній літературі виявлено, що навчання мови як засобу спілкування і залучення до духовної спадщини інших країн і народів набуває наразі пріоритетного значення. Постановка завдання відповідності рівня мовної освіти в Україні сучасній ситуації в світі спричинило за собою зміни у вимогах до рівня володіння мовою, пошук нових підходів до відбору змісту та організації матеріалу, до методів навчання і контролю. Основним завданням навчального предмету «Іноземна мов» є формування в учнів здатності сприймати і розуміти культуру країни виучуваної мови, інтерпретувати і засвоювати її, тобто взаємодіяти з навколишнім світом, що не можна зробити без розширення читацького світогляду учнів.

Принцип автентичності є провідним на сучасному етапі викладання іноземних мов. Дійсно, тільки автентичний художній текст здатний забезпечити вирішення поставленого завдання формування читацького світогляду, так як автентичний текст самобутній, справжній, насичений інформацією культурознавчого характеру і стимулює пізнавальну активність учнів. При цьому автентичним має бути весь освітній процес.

Читацький світогляд учня – це обсяг його знань, інтересів й уявлень про художню літературу, що дозволяє йому встановити систему понять про навколишню дійсність й характеризує рівень його інтелектуального, психологічного і культурного розвитку. Автентичний художній текст розширює читацький світогляд учня за рахунок його залучення до іншої культури, так як саме автентичність забезпечує справжнє проникнення в культуру і мову.

Формування читацького світогляду учнів засобами літератури країни, мова якої вивчається – це цілеспрямований вплив на зміст і

характер читання за допомогою різних форм і методів роботи з автентичними художніми текстами на уроці іноземної мови, що сприяє всебічному розвитку учня, виховує культуру читання, розуміння природної мови в її стилістичному різноманітті, образної мови твору, здатність зрозуміти суть художнього тексту і відчувати рівень духовної і моральної культури народу-носія мови.

У процесі відбору текстів для формування читацького світогляду учнів слід враховувати принципи автентичності, посильності, проблемності, облігаторності, насиченості фактами культурологічного характеру, континуальності, актуальності, художньо-естетичної значущості тексту.

Під час формування читацького світогляду відбувається особистісний розвиток учнів, оскільки розроблені завдання до автентичних художніх текстів базуються на особистісно-орієнтованій концепції, згідно з якою в центрі освітньої системи перебуває учень, інтереси розвитку його особистості і свідомості. Створення умов, у яких розвивається особистість учня, природні сили, здатність до діяльності і креативності, сприяє засвоєнню ними соціального досвіду, необхідного для нормальної життєдіяльності в суспільстві, стимулює вільне і творче мислення, формує світогляд, допомагаючи створити цілісну картину світу, розвиває вміння вчитися самостійно. У результаті учні усвідомлюють, що іноземна мова – не тільки засіб комунікації, а й інструмент самопізнання, саморозвитку, задоволення особистих духовних та інтелектуальних потреб, засіб розвитку свого читацького світогляду. У процесі міжкультурної комунікації учні самостійно вирішують поставлені перед ними завдання, розвиваючи свої дослідницькі здібності й уміння мислити креативно.

Вони створюють нові тексти, перетворюючись із споживачів культури на творців культурних цінностей.

Знайомство з англійською літературою у процесі формування, читацького світогляду розширює уявлення учнів про країну виучуваної мови, допомагає краще зрозуміти англійський національний характер, значно поглибити фонові знання, тим самим сприяючи формуванню в них міжкультурної компетентності. У результаті учні вчаться пізнавати дійсність – як свою, так і чужу, розуміти думки інших і висловлювати свої власні, бачити, чути і цінувати мовне і культурне розмаїття світу. Через розуміння іншої літератури, тобто ментальності, учні починають усвідомлювати свою національну ментальність, розуміння схожості людей із різних країн в їх основних особистісних проявах, що є основою вміння створювати загальний світ у діалозі культур. Діалог культур сприяє розвитку таких якостей особистості школярів, як розкутість, творчість, самостійність, здатність до соціальної взаємодії.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про доцільність і важливість використання автентичних художніх текстів у процесі навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Результати проведеного дослідження мають сприяти становленню та розвитку методики роботи з автентичними художніми текстами з метою формування читацького світогляду учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. 177 с.
2. Бим И. Л., Каменецкая Н. П., Миролюбов А. А. О преподавании иностранных языков на современном этапе. *Иностранные языки в школе*. 1995. № 3. С. 6–11.
3. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
4. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1992. 398 с.
5. Вайсбурд М. Л. Методы обучения. Выбор за вами. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 29–34.
6. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. Москва: Русские словари, 1996. 416 с.
7. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения. Москва: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. 84 с.
8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1990. 246 с.
9. Вилегжаніна Т. Криза читання як сучасна проблема світового рівня. *Бібліотечна планета*. 2011. № 4. С. 4–6.
10. Вилегжаніна Т. Публічні бібліотеки України на зламі століть. Київ : Нац. парлам. б-ка України, 2015. 271 с.
11. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посібник. Київ: Знання, 2010. 206 с.

12. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). Москва: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. 331 с.
13. Гавеля О. Культурологічний аналіз читацьких інтересів обдарованої молоді вищих навчальних закладів України. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 3. С. 49–51.
14. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Москва: Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
15. Діденко В., Табачковський В. Світогляд. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Інститут філософії ім. Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. С. 569–570.
16. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
17. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
18. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: Теорія і практикум: науково-навч. посібник. Донецьк: ДонНУ, 2006. 289 с.
19. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 221 с.
20. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 446 с.
21. Калашнікова С. Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентнісно-орієнтованого підходу. Київ: Проект «Рівний доступ до якісної освіти», 2007. 55 с.
22. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 263 с.

23. Карпов Д. А. Культуроведческий подход к обучению коммуникативному чтению учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. 24 с.
24. Клычникова З. И. Психологические особенности чтения на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1973. 224 с.
25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
26. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур. *Иностранные языки в школе*, 2000, № 5. С. 3–6.
27. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 423 с.
28. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. 461 с.
29. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту: навч. посібник. Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. 272 с.
30. Левидов А. М. Автор – образ – читатель. Ленинград: Издательство Ленинградского ун-та, 1983. 352 с.
31. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. 9-е изд., стереотип. Москва: Издательский дом URSS. 2019. 216 с.
32. Литвинова Л. Д. Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации. Москва, 2000. 226 с.
33. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. Москва: Детская литература, 1989. 238 с.

- 34.Мамонтов С. П. Основы культурологии. Москва: Изд-во РОУ, 1996. 272 с.
- 35.Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посібник. Київ: Вид. центр «Академія», 2012. 288 с.
- 36.Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. Москва: Наследие, 1997. 208 с.
- 37.Медведева В. Читання як опанування нового культурного простору і підвищення особистісної компетентності. *Вісник КНУКіМ. Серія: Соціальні комунікації*. 2013. Вип. 2. С. 86–91.
- 38.Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
- 39.Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезикова. Київ: Вид. центр «Академія», 2010. 327 с.
- 40.Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2010. 332 с.
- 41.Мильруд Р. П. Проблема развития школьников средствами иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 3. С. 20–25.
- 42.Миньяр-Белоручев Р. К., Оберешко О. Г. Лингвострановедение или иноязычная культура? *Иностранные языки в школе*. 1993. № 6. С. 54–59.
- 43.Москвичова А. Молодь читає, просто інакше – книжковий експерт. Радіо Свобода. Суспільство. 2012. 5 жовт. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/24730139>. (дата звернення: 10.03.2020).
- 44.Мудрик А. В. Современный старшеклассник. *Хрестоматия по возрастной психологии* / сост. Л. М. Семенюк. Москва: Институт практической психологии, 1996. С. 266–275.

45. Навчальні програми для 5-9 класів URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 20.03.2020).
46. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
47. Новальська Т. В. Український читач у бібліотекознавчих дослідженнях (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, 2005. 250 с.
48. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамбовский гос. ун-т. Тамбов, 1999. 174 с.
49. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур. *Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых.* Москва, 1999. С. 425–430.
50. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 158 с.
51. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. Москва: Просвещение, 1993. 159 с.
52. Полушина Л. Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский гос. ун-т. Москва, 1995. 178 с.
53. Прокопенко Л. І. Читання як складова у формуванні культури сучасної молоді. *Культура і мистецтво у сучасному світі.* 2019. Вип. 20. С. 178–188.
54. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус. яз. как иностр.: метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва: Б.И., 1998. 108 с.

- 55.Проценко Т. Формування інформаційної культури користувачів. *Вісник Книжкової палати*. 2014. № 3. С. 34–38.
- 56.Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
- 57.Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Московский гос. ун-т. Москва, 1993. 47 с.
- 58.Саяхова Л. Г. Основные направления исследования проблемы «Язык и культура» в лингводидактическом аспекте. *Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых*. Москва, 1999. С. 79–90.
- 59.Селиванова А. А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения. *Иностранные языки в школе*. 1991, № 1. С. 61–63.
- 60.Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: кол. монографія / під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
- 61.Сысоев В. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4. С. 12–18.
- 62.Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
- 63.Томахин Г. Д. English Literature. *Иностранные языки в школе*. 1993. № 1. С. 80–84.
- 64.Томахин Г. Д. Культура стран английского языка. *Иностранные языки в школе*. 1993. № 1. С. 80–84.
- 65.Томахин Г. Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы. *Иностранные языки в школе*. 1980 № 3. С. 77–81.

66. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія: підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 1999. 558 с.
67. Усатий А. В. Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 172 с.
68. Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 15–21.
69. Фасоля А. Роль організаційно-діяльнісних умінь у формуванні компетентного учня-читача. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 2. С. 34–38.
70. Фоломкина С. Н. Функция текста в обучении иностранным языкам: Лингвистические проблемы текста. Москва: МГПИИЯ им. Тореца, 1983. Вып. 217. С. 14–18.
71. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2005. № 5. С. 12–21.
72. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. №7. С.10–14.
73. Яковлева Л. Н. О некоторых особенностях преподавания немецкой литературы в контексте межкультурной дидактики. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 5. С. 20–25.
74. Якушева Н. Д. Обучение старшекласників иноязычному рассуждению на базе художественных текстов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Владимирский гос. ун-т. Владимир, 1994. 141 с.
75. Яценко Т. О. Бібліотечні уроки як форми розвитку читацької компетентності учнів. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 5. С. 34–38.
76. Bran M. P. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*. 1985. Vol. 6. P. 60–70.

77. Collins Cobuild English Language Dictionary. London and Glasgow: Collins, 2009. 1704 p.
78. Papalia A. Interaction of Reader and Text. *Interactive Language Teaching* /Ed. by Wilga M. Rivers. Cambridge: CUP, 1988. P. 70–82.
79. Swan Michael. Understanding Ideas. Advanced Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 97 p.
80. Summerfield Judith and Summerfield Jeffrey. Texts and Contexts: A Contribution to the Theory and Practice of Teaching Composition. New York, 1986. 303 p.