

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови**

Кваліфікаційна робота

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ “ВАВИЛОН” Р. Ф. КВАН)**

**Спеціальність: 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021 (Мова та зарубіжна література
(англійська))**

**Освітня програма «Середня освіта (Англійська мова,
німецька/французька мови та літератури, зарубіжна література)»**

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
групи мСОАМ-23
Олійник Соломії Богданівни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат філологічних наук, доцент
Кондратьєва Тетяна Богданівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат педагогічних наук, доцент
Закордонець Наталія Іванівна**

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	6
1.1. Поняття соціокультурної компетентності в контексті вивчення іноземних мов.....	6
1.2. Компоненти та рівні володіння соціокультурною компетентністю.....	13
1.3. Потенціал іноземної художньої літератури у формуванні соціокультурної компетентності.....	20
Висновки до 1 розділу.....	26
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ВАВИЛОН» Р. Ф. КВАН	28
2.1. Особливості роману «Вавилон» у соціокультурному аспекті.....	28
2.2. Принципи добору автентичного тексту для навчання.....	34
2.3. Система вправ і завдань для розвитку соціокультурної компетентності на основі аналізу роману.....	40
Висновки до 2 розділу.....	63
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	64
3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту.....	64
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	68
Висновки до 3 розділу.....	73
ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ	84

ВСТУП

У сучасних умовах глобалізації та посилення міжкультурних контактів значно зростає роль соціокультурної компетентності як невід'ємної складової іншомовної комунікативної компетентності. Вивчення іноземної мови сьогодні неможливе без глибокого розуміння культурних кодів, традицій, цінностей та моделей поведінки, що формують мовну особистість носіїв мови. Саме тому питання формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти набуває особливої актуальності, адже від рівня її розвитку залежить успішність міжкультурної взаємодії та здатність природно орієнтуватися в іншомовному соціальному просторі.

Процес опанування соціокультурних знань потребує не лише засвоєння фактологічного матеріалу, а й занурення в автентичний контекст іншої культури. Одним із найбільш ефективних засобів формування соціокультурної компетентності виступає іноземна художня література, яка дає змогу побачити цінності, норми та поведінкові моделі зсередини та сформувати глибше розуміння культурних відмінностей. Через сюжет, образи, мовленнєві стратегії та міжкультурні конфлікти художній текст стає практичним інструментом розвитку емпатії, толерантності та критичного сприйняття культурних явищ.

Цьому питанню присвятили свої роботи як зарубіжні, так і українські дослідники, зокрема Д. Хаймс, М. Канейл і М. Свейн, Л. Бахман, М. Байрам, Л. Кнюх, С. Ніколаєва, Н. Бориско, Л. Калініна, І. Алексеєнко та інші. У своїх працях вони по-різному концептуалізують соціокультурну компетентність, однак усі підкреслюють її ключову роль у формуванні здатності до ефективної міжкультурної комунікації.

Особливе значення у цьому контексті має роман Ребекки Кван «Вавилон», який висвітлює теми мовної політики, колоніалізму, перекладу, культурної ідентичності та влади. Завдяки багатшаровості змісту, глибокому соціокультурному підґрунтю та яскравому художньому оформленню твір має

значний потенціал для розвитку соціокультурної компетентності здобувачів освіти, що й зумовлює **актуальність обраної теми**.

Попри той факт, що чимало досліджень присвячені формуванню соціокультурної компетентності, питання використання сучасної художньої літератури, зокрема творів тематики постколоніалізму та міжкультурної взаємодії, у процесі навчання іноземної мови все ще залишається недостатньо вивченим. Потребують подальшого розроблення методичні аспекти добору автентичного тексту, створення системи вправ і завдань, а також визначення ефективності застосування літературного аналізу для формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових методичних підходів до формування соціокультурної компетентності та використання сучасної іноземної літератури як дієвого освітнього ресурсу.

Мета магістерської роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному дослідженні ефективності застосування іноземної художньої літератури, зокрема роману Ребекки Кван «Вавилон», у формуванні соціокультурної компетентності здобувачів освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**:

1. проаналізувати сутність, зміст і структуру соціокультурної компетентності у контексті вивчення іноземних мов;
2. обґрунтувати потенціал іноземної художньої літератури як засобу формування соціокультурної компетентності;
3. визначити соціокультурні аспекти роману Р. Ф. Кван «Вавилон» та можливості його використання у навчальному процесі;
4. розробити систему вправ і завдань, спрямованих на формування соціокультурної компетентності;
5. експериментально перевірити ефективність розробленої системи вправ.

Об'єктом дослідження є процес формування соціокультурної компетентності у здобувачів освіти в умовах вивчення іноземної мови.

Предметом дослідження є іноземна художня література як засіб формування соціокультурної компетентності на матеріалі роману Ребекки Кван «Вавилон».

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури; порівняння, узагальнення та систематизація наукових підходів; лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту; педагогічний експеримент; кількісний та якісний аналіз результатів.

Наукова новизна дослідження полягає у поглибленому теоретичному обґрунтуванні ролі художньої літератури у формуванні соціокультурної компетентності та розробці системи вправ її формування на матеріалі сучасного англomовного роману.

Практичне значення полягає у можливості використання створеного комплексу вправ і методичних рекомендацій у навчальній діяльності вчителів іноземної мови, а також у курсах літератури та культурології.

Структура роботи визначена її метою та завданнями. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів із висновками, висновків, списку використаних джерел та додатків. У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, окреслено наукову новизну та практичну значущість. Перший розділ містить теоретичні засади формування соціокультурної компетентності. Другий розділ присвячений практичним аспектам розробки системи вправ на основі роману «Вавилон». Третій розділ подає результати експериментальної перевірки ефективності комплексу вправ.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1. Поняття соціокультурної компетентності в контексті вивчення іноземних мов

У сучасному світі поняття соціокультурної компетентності набуває особливої актуальності, що зумовлено процесами глобалізації, активізацією міжкультурної комунікації та зростанням ролі освіти як ключового інструменту формування відкритого, толерантного суспільства. Вивчення іноземних мов сьогодні виходить за межі засвоєння граматики та лексики, оскільки воно передбачає глибоке розуміння культурних особливостей, норм поведінки та цінностей інших народів. Саме соціокультурна компетентність дає змогу ефективно взаємодіяти в полікультурному середовищі, уникати комунікативних бар'єрів та розвивати справжній міжкультурний діалог. У цьому контексті освіта стає важливим чинником підготовки особистості до життя й діяльності в глобалізованому світі.

Поняття «соціокультурна компетентність» сформувалося в контексті комунікативної методики навчання іноземних мов у другій половині ХХ ст., коли акцент змістився з суто лінгвістичних знань до комунікативної адекватності в реальних соціокультурних ситуаціях.

Вперше ідеї, близькі до соціокультурної компетентності, були окреслені Д. Хаймсом [55, с. 270] у 1960–1970-х рр., коли він увів поняття «комунікативна компетентність» у відповідь на іншу видатну лінгвістичну концепцію Ноам Чомскі [47, с. 134] (концепція здатності мови використовувати свою рідну мову як ідеальну мову). Д. Хаймс зосереджувався на засвоєнні важливості правил використання мови, інакше спроби застосовувати граматичні правила будуть марними. Хаймс дав визначення комунікативної здатності, що є найбільш загальним терміном для визначення особистих здібностей; здатність залежить

від знання мови та здатності користуватися мовою відповідно до ситуації. Відтоді лінгвістичні та методологічні характеристики комунікативного підходу у навчанні іноземних мов розвиваються та вдосконалюються.

Подальшого розвитку поняття комунікативної компетентності набуло у моделі Майкла Канейла та Мерріл Свейн [46, с. 25], яка стала концептуальним підґрунтям сучасного комунікативного підходу до навчання іноземних мов. У цій моделі автори розглядають комунікативну компетентність як багатовимірне явище, що складається з кількох взаємопов'язаних компонентів. Насамперед вони виокремлюють лінгвістичну компетентність, що охоплює знання граматичної будови мови, лексичного запасу, фонологічних і орфографічних норм та забезпечує мовцеві можливість точно й правильно оформлювати висловлювання.

Важливою складовою є й соціолінгвістична компетентність, яка пов'язана зі знанням соціальних норм, культурних моделей поведінки та рольових очікувань, що визначають доречність мовленнєвих засобів у конкретній ситуації спілкування. Саме цей компонент підводить до подальшого розвитку поняття соціокультурної компетентності, оскільки акцентує на потребі врахування культурних чинників у процесі комунікації. Дискурсивна компетентність у моделі Канейла та Свейн стосується здатності будувати зв'язні, логічно структуровані та тематично цілісні висловлювання, поєднуючи окремі репліки й фрагменти тексту у когерентне ціле. Нарешті, стратегічна компетентність охоплює вміння долати комунікативні труднощі: користуватися компенсаторними стратегіями, перефразовувати, уточнювати, звертатися по допомогу чи коригувати напрям розмови.

Сукупність цих компонентів відображає комплексну природу комунікативної компетентності й демонструє, що ефективне володіння мовою передбачає не лише знання її структур, а й здатність адаптуватися до соціального та культурного контексту спілкування.

Таким чином, соціолінгвістичний компонент моделі Канейла та Свейн став теоретичним підґрунтям для виокремлення соціокультурної

компетентності як самостійного, але взаємопов'язаного складника загальної комунікативної компетентності.

Значний внесок у розвиток теоретичного підґрунтя комунікативної компетентності здійснив Л. Бахман [39, с. 215], який запропонував детальну модель комунікативної мовної здатності (communicative language ability (CLA)). Вона стала однією з найвпливовіших у сфері лінгводидактики та тестування мовних знань, оскільки систематизувала складові комунікативної здатності та визначила їхній взаємозв'язок.

Модель CLA складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

1. Мовна компетентність, яка охоплює знання мовної системи та правил її використання. Вона поділяється на:

- організаційну компетентність, що включає граматичні та текстові знання.
- прагматичну компетентність, яка визначає здатність ефективно використовувати мову відповідно до комунікативних цілей та соціального контексту.

2. Стратегічна компетентність, яка охоплює когнітивні механізми, які дозволяють мовцеві ефективно планувати, реалізовувати та коригувати комунікативні дії. Вона виконує роль «мосту» між мовними знаннями та їхнім реальним застосуванням у конкретних ситуаціях, зокрема в умовах мовленнєвих труднощів чи браку лексичних ресурсів.

3. Психофізіологічні механізми, які стосуються фізичних та неврологічних процесів, які забезпечують продукування та сприйняття мовлення (наприклад, артикуляційні навички, слухова обробка тощо).

Особливу увагу Л. Бахман приділив саме соціолінгвістичній компетентності як складнику прагматичної. На його думку, ефективна комунікація неможлива без знання соціальних та культурних правил використання мови. Таким чином, Л. Бахман трактує соціолінгвістичну та соціокультурну компетентності не як додаткові або периферійні, а як невід'ємну частину ширшої мовної компетентності, без якої неможливе автентичне та

адекватне володіння мовою. Його підхід став важливим кроком у переході від вузького розуміння мовної компетентності як граматичного знання до інтегративного бачення мови як соціокультурного явища.

Згодом у 1997 році М. Байрам у співавторстві з Б. Грибковою та Г. Старкі [44, с. 11 - 13], систематизував та адаптував модель міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) для практичного застосування вчителями. У цій публікації МКК остаточно сформульована як інтегрована структура, що охоплює знання, навички та ставлення, доповнені критичним усвідомленням власних та чужих цінностей, які формують соціальну ідентичність особистості.

М. Байрам, досліджуючи природу міжкультурної комунікативної компетентності, запропонував її цілісну модель, у якій соціокультурна компетентність виступає базовим складником [45, с. 8]. Учений обґрунтував, що ця компетентність структурується на п'ять взаємопов'язаних компонентів, відомих як «п'ять *savoirs*» (від фр. *savoir* – «знати», «уміти»):

1. Міжкультурне ставлення (*Savoir être*) – це фундамент МКК, що вимагає цікавості, відкритості та готовності до призупинення власної думки про свою культуру та недовіри до чужої. Ключовим у цьому компоненті є здатність до «децентрування» – готовність релятивізувати власні цінності, переконання та норми поведінки, усвідомлюючи, що вони не є єдино можливими чи природно правильними.

2. Знання (*Savoirs*) - знання спрямовані не лише на конкретні факти про певну культуру, а насамперед на розуміння загальних процесів функціонування соціальних груп та ідентичностей, а також механізмів міжкультурної взаємодії. Це включає:

- знання про соціальні групи, їхні продукти та практики у власній країні та країні співрозмовника.
- знання про загальні процеси індивідуальної та суспільної взаємодії.

3. Навички інтерпретації та співвіднесення (*Savoir comprendre*) – це здатність інтерпретувати документ або подію з іншої культури, пояснити їх і

співвіднести з документами чи подіями власної культури. Навички порівняння є критично важливими для виявлення та усунення потенційних непорозумінь у спілкуванні, що виникають через відмінності соціальних ідентичностей.

4. Навички відкриття та взаємодії (*Savoir apprendre/faire*) – оскільки неможливо передбачити всі необхідні знання, ця складова передбачає здатність здобувати нові знання про культуру та культурні практики, а також застосовувати наявні знання, ставлення та навички в умовах комунікації в реальному часі. Це вимагає, зокрема, уміння ставити коректні запитання носіям мови про їхні цінності та переконання.

5. Критична культурна свідомість (*Savoir s'engager*) - це здатність критично оцінювати на основі чітких критеріїв перспективи, практики та продукти власної та інших культур. Незважаючи на відкритість, власні глибинні цінності можуть спричиняти відторгнення чужого, тому критична свідомість вимагає усвідомлення власних цінностей та їхнього впливу на сприйняття іншої культури. Метою є не зміна цінностей учнів, а їх експлікація та усвідомлення в процесі оцінювання.

Як окремий термін, «соціокультурна компетентність» почала активно використовуватися з 1980–1990-х років у європейській методиці викладання іноземних мов. Її формування було тісно пов'язане з розвитком комунікативного підходу та інтеграцією культурного компонента у процес мовного навчання. Особливо значну роль у поширенні терміна відіграла розробка Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), опублікованих Радою Європи [48, с. 129 - 138].

У межах CEFR соціокультурна компетентність розглядається як складова соціолінгвістичної та соціокультурної компетенцій, що охоплюють знання про суспільство, його історичні та культурні особливості, національні традиції, цінності, поведінкові норми та соціальні умовності. Такий підхід підкреслює, що ефективне володіння іноземною мовою неможливе без розуміння соціокультурного контексту, у якому ця мова функціонує. Соціокультурна

компетентність, таким чином, стає ключовим чинником розвитку міжкультурної комунікації та формування мовної особистості.

В українській науковій традиції проблема соціокультурної компетентності також є предметом активних досліджень. Серед українських дослідників, котрі вивчають соціокультурну компетентність, варто виокремити О. Локшину, Л. Зеню, Н. Бориско, Л. Калініну, С. Ніколаєву, О. Паршикову, О.Першукову, Т. Полонську, В. Редьку, І. Самойлюкевич та О. Шаленка.

Л. Кнюх та Т. Потапчук визначають соціокультурну компетентність як знання про національні та культурні особливості країни, мова якої вивчається, норми поведінки в мовному середовищі та вміння адаптувати своє мовлення до цих норм поведінки та соціокультурного контексту комунікації. [16, с. 4; 26, с. 435]

С. Ніколаєва зазначила, що метою соціокультурної компетентності є формування здатності учня вибирати форми й використовувати їх відповідно до ситуації спілкування. Ідеться про сукупність знань про країну, звичаї, правила поведінки, норми етикету, а також здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування з носіями мови, орієнтуватися в соціальній ситуації й керувати нею [21, с. 16]. Це визначення є найбільш поширеним у вітчизняній методиці. Воно підкреслює триєдиний характер СКК: знання + уміння + ставлення, що є близьким до європейських моделей.

І. Алексеєнко [1, с. 438] визначає соціокультурну компетентність як складову комунікативної здатності, що охоплює характерні особливості суспільства та його культури, які виявляються у комунікативній поведінці його носіїв.

Г. Ємець стверджує, що СКК – це інтегративне професійне утворення особистості, що складається з фонових знань (лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, культурологічних), умінь їхнього застосування у процесі міжкультурної комунікації та готовності до толерантної взаємодії з представниками іншої лінгвокультурної спільноти [14, с. 152].

Підсумовуючи все вищезазначене, можна дійти висновку, що у західній науковій традиції у соціокультурної компетентності ключовим є формування відкритості, здатності до “децентрування” (релятивізації власних норм) та володіння навичками інтерпретації, співвіднесення та критичної оцінки як власної, так і чужої культури. Тобто, наголос зміщений від знання статичних фактів до динамічної взаємодії та готовності до міжкультурного діалогу.

Натомість, українські дослідники акцентують на практичному застосуванню та соціальній орієнтації СКК, визначаючи її як триєдину сукупність знань (про країну, звичаї, етикет), умінь, готовності та толерантності. Основною метою є забезпечення адекватності мовленнєвої поведінки в конкретному соціокультурному контексті, що робить вітчизняний підхід більш практико-орієнтованим і сфокусованим на виборі доречних засобів комунікації для уникнення бар'єрів.

Підсумовуючи розгляд теоретичних підходів до визначення соціокультурної компетентності, варто зазначити, що в сучасній методиці навчання іноземних мов це поняття перебуває у тісному зв'язку з іншими суміжними категоріями – лінгвокраїнознавством та міжкультурною компетентністю. Проте для точності наукового аналізу необхідно провести чітке розмежування між ними.

Перш за все, соціокультурна компетентність трактується як інтегроване поняття, яке поєднує знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації, необхідні для адекватної мовленнєвої поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування. Вона забезпечує не лише розуміння культурних норм і соціальних ролей, але й здатність коректно застосовувати ці знання у комунікативній практиці. Таким чином, СКК має когнітивний, поведінковий і афективно-ціннісний аспекти, що сприяють гармонійній взаємодії представників різних культур.

Разом із тим, І. Процюк визначає, що лінгвокраїнознавство є значно вужчим поняттям, оскільки охоплює переважно фактичні знання про країну мови, яка вивчається: географію, політичну систему, побут, свята, історію, культуру, національні символи тощо. Воно не включає поведінкових чи

емоційних компонентів, а отже, не є компетентністю в повному розумінні. Лінгвокраїнознавство забезпечує учнів базовими знаннями про країну, але не гарантує формування здатності до міжкультурної комунікації [27, с. 109]. Таким чином, у структурі підготовки здобувачів воно відіграє роль інформаційної основи для формування СКК, проте не охоплює її повністю. Якщо лінгвокраїнознавство відповідає на запитання «що я знаю про іншу культуру», то соціокультурна компетентність – «як я дію, спілкуючись із її носіями».

У цьому контексті важливо звернути увагу й на міжкультурну компетентність, яка має ще ширший зміст. О. Селіванова трактує це поняття як здатність до ефективної комунікації, медіації та взаєморозуміння між представниками різних культур. На відміну від соціокультурної компетентності, що зосереджена на поведінці в межах конкретної іншомовної культури, міжкультурна компетентність передбачає вищий рівень розвитку – уміння усвідомлено поєднувати та узгоджувати різні культурні коди, цінності й комунікативні норми [31, с. 124]. Таким чином, у цій системі соціокультурна компетентність постає як складова міжкультурної, а лінгвокраїнознавство – як її знаннява основа.

Отож, соціокультурна компетентність – це здатність особистості ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на основі розуміння, поваги та прийняття культурних відмінностей. Вона поєднує знання про норми, традиції, цінності та поведінкові моделі іншої культури з умінням адекватно їх застосовувати у спілкуванні, зберігаючи при цьому власну культурну ідентичність.

1.2. Компоненти та рівні володіння соціокультурною компетентністю

Оскільки соціокультурна компетентність є багатовимірним явищем, важливим завданням є визначення її складових елементів та рівнів володіння, що дає змогу глибше зрозуміти процес її формування у процесі вивчення іноземної мови. Аналіз структури соціокультурної компетентності дозволяє

систематизувати знання про її зміст і визначити, які саме якості, знання й уміння мають бути сформовані у студентів для ефективної міжкультурної комунікації.

У наукових працях дослідників існують різні підходи до визначення структури соціокультурної компетентності. Так, М. Бонюк пропонує виокремлювати три основні структурні компоненти соціокультурної компетентності:

1. Когнітивний компонент, що охоплює знання системи універсальних цінностей, цінностей рідної культури та культури країни, мова якої вивчається, а також розуміння принципів взаємодії культурних уявлень і норм у процесі міжкультурного спілкування.

2. Діяльнісно-практичний компонент, який передбачає сформованість умінь і навичок ідентифікувати культурні цінності через спостереження за носіями інших культур, ефективно взаємодіяти з ними, будувати вербальну та невербальну поведінку відповідно до норм іншомовної культури.

3. Особистісно-смисловий компонент, що включає здатність керувати власними емоціями, проявляти емпатію й толерантність, сприймати представників інших культур як рівноправних партнерів, а також уміння адаптуватися до іншомовного культурного середовища та долати природні прояви ксенофобії [8, с. 11].

О. Бігич, Н. Бориско та Г. Борецька розглядають структуру соціокультурної компетентності як поєднання країнознавчих і соціокультурних знань, що формують базу для ефективного міжкультурного спілкування [5, с. 116]. Науковиця виокремлює країнознавчу складову, яка передбачає володіння інформацією про політичний устрій, економіку, географічні особливості, історію, літературу та мистецтво країни мови, що вивчається. Ці знання допомагають краще орієнтуватися в культурному контексті, розуміти специфіку суспільних явищ і поведінкових норм іншої культури.

Водночас соціокультурна інформація, на думку дослідниці, включає соціолінгвістичні знання, тобто розуміння особливостей мовленнєвої та

немовленнєвої поведінки носіїв мови, норм ввічливості, комунікативних стратегій, невербальних засобів спілкування. Саме ці знання забезпечують здатність адекватно реагувати в реальних комунікативних ситуаціях, обирати мовленнєві форми відповідно до соціального статусу, віку чи культурних очікувань співрозмовника. Таким чином, підхід Н. Бориско підкреслює, що соціокультурна компетентність передбачає не лише фактологічну обізнаність про країну, а й уміння застосовувати ці знання у міжкультурній комунікації.

Л. Волошина вважає, щоб бути соціокультурно компетентним, треба знати п'ять речей: загальну культуру, країну, мову в зв'язку з країною, правила спілкування в різних групах (соціолінгвістика) і просто соціальні правила. Всі ці знання пов'язані через контекст. Якщо культурний контекст – це знання загальних звичаїв і фактів, які знає весь народ-носій мови, то соціальний контекст – це знання конкретних правил поведінки та спілкування, які прийняті в різних ситуаціях у цій країні [11, с. 8].

К. Нігаметзянова зазначає, що соціокультурна компетентність охоплює такі компоненти:

- лінгвістичний компонент – володіння лексичними одиницями та фразеологізмами, що мають національно-культурне забарвлення;
- соціолінгвістичний компонент – знання мовних особливостей, притаманних певним соціальним верствам і групам, а також діалектних варіантів;
- соціопсихологічний компонент – знання невербальних засобів спілкування, моделей поведінки та комунікативних стратегій, характерних для певної культури чи території;
- культурологічний компонент – розвиток потреби поглиблювати знання про традиції, звичаї та історію народу, мова якого вивчається [20, с. 102].

О. Балан, М. Шепель та Л. Цехмістренко [2, с. 8] у своїй науковій праці здійснили аналіз підходів різних дослідників до структури соціокультурної

компетентності та, узагальнивши їхні погляди, виокремили основні її компоненти, що подані в таблиці нижче.

Таблиця 1.1

Структура соціокультурної компетенції

Компоненти	Індикатори
Міжкультурна/культурологічна компетентність	Знання історії, географії, економіки, державного устрою, традицій; фактичні знання про країну, її народ, менталітет, соціально-політичну систему, основні географічні, демографічні та політичні дані, відомості про видатних діячів, культурні досягнення, побут і традиції тощо.
Етнолінгвістична компетентність	Опанування студентами особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних комунікативних ситуаціях.
	Володіння лексичними одиницями та фразеологізмами з національно-культурним забарвленням.
Соціальна компетентність	Здатність вступати в ефективні комунікативні взаємини з іншими людьми, орієнтуватися у постійно змінюваній комунікативній ситуації; враховувати особливості етикету й невербальної поведінки, соціальні норми поведінки та соціальний статус учасників спілкування.
Комунікативна компетентність	Комплексне використання мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціальних і побутових ситуаціях; уміння орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, виявляти ініціативу у спілкуванні; обізнаність, наявність певної системи знань, практичних мовленнєвих умінь і

	здібностей.
Соціолінгвістичний компонент	Знання мовних особливостей, характерних для певних соціальних верств і груп, а також діалектних варіантів.
Соціопсихологічний компонент	Знання невербальних засобів спілкування, моделей поведінки та комунікативних технік, властивих певній культурі або території.
Культурологічний аспект	Формування потреби в поглибленні знань про традиції, звички та історію народу, мова якого вивчається.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що у різних підходах ці компоненти набувають різного наповнення, проте всі вони спрямовані на формування здатності особистості ефективно діяти у міжкультурному середовищі, розуміти культурно зумовлену поведінку співрозмовників і відповідно будувати власну комунікацію.

Таким чином, соціокультурна компетентність охоплює не лише знання про культуру, а й уміння, навички та ціннісні орієнтації, необхідні для досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур.

Після визначення структурних компонентів логічним є звернення до питання рівнів володіння соціокультурною компетентністю, адже саме вони дозволяють оцінити ступінь її сформованості у здобувачів освіти.

Л.І. Хіценко, базуючись на дослідженнях інших вчених, виділила три основні критерії та відповідні засоби їх діагностики [35, с. 146]:

1. Когнітивний (знаннєвий) – країнознавчі та лінгвокраїнознавчі тести, педагогічне спостереження, методи «Дискусія», «Полілог».
2. Операційно-функціональний – методи «Незакінчене речення», «Дискусія», «Полілог», педагогічне спостереження, аналіз творчих робіт.
3. Емоційно-оцінний - анкета, діагностика самооцінки особистості.

На основі цих критеріїв Л.І. Хіценко розробила шкалу рівнів сформованості соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю, яка дозволяє оцінити рівень знань про культуру та соціальні норми, визначити здатність застосовувати ці знання на практиці та оцінити емоційне ставлення та толерантність до іншої культури (див. Додаток А).

Кожен із критеріїв у таблиці відображає різні аспекти компетентності: когнітивний критерій оцінює рівень знань про культуру, країнознавчі та лінгвокраїнознавчі аспекти, зокрема знання норм, цінностей, традицій і соціальних реалій. Операційно-функціональний критерій спрямований на оцінку практичних навичок здобувачів, тобто здатності застосовувати знання на практиці під час міжкультурного спілкування, брати участь у дискусіях, аналізувати тексти та вирішувати ситуаційні завдання. Емоційно-оцінний критерій визначає ставлення студентів до іншої культури, включаючи прояви толерантності, емпатії та позитивного сприйняття культурних відмінностей.

Для кожного критерію передбачено рівні сформованості соціокультурної компетентності: високий, середній, низький та критичний.

Високий рівень (90-100 балів) відповідає здобувачам, які володіють ґрунтовними знаннями та уміннями, здатні адекватно застосовувати їх у практичних ситуаціях та демонструють позитивне ставлення до іншої культури.

Середній рівень (75-89 балів) дозволяє оцінити студентів, які мають достатній рівень знань та практичних умінь, але ще потребують вдосконалення для стабільного застосування у міжкультурному спілкуванні.

Низький рівень (60-74 бали) вказує на недостатню сформованість знань і практичних умінь, обмежене застосування їх на практиці та частково неадекватне емоційне ставлення.

Критичний рівень (0-59 балів) характеризує студентів із суттєвими прогалинами у знаннях, відсутністю практичних навичок і слабким або нейтральним емоційним ставленням до іншої культури.

До кожного критерію визначені уміння, що допомагають оцінювати компетентність студентів більш об'єктивно. Таким чином, таблиця забезпечує комплексну оцінку соціокультурної компетентності студентів, поєднуючи знання, практичні навички та ціннісне ставлення, а також дозволяє визначити прогалини у розвитку кожного з аспектів. Використання чітко визначених балових меж для різних рівнів сформованості дає змогу системно оцінювати прогрес студентів і планувати відповідні педагогічні заходи для підвищення рівня їхньої соціокультурної компетентності.

Додатково процес становлення соціокультурної компетентності можна розглядати крізь призму розвитку міжкультурної чутливості, описаної М. Беннеттом у межах Моделі формування міжкультурної чутливості ((DMIS) Developmental Model of Intercultural Sensitivity) [41, с. 2]. Вона відображає поступовий перехід від етноцентричних до етнорелятивних установок у ставленні до представників інших культур.

Етноцентричні етапи включають:

1. Заперечення (Denial) – індивід не усвідомлює існування культурних відмінностей. Наприклад, людина вважає, що «всі міста однакові, у них є високі будівлі, заклади швидкого харчування та кав'ярні».

2. Оборона (Defense) – індивід починає розпізнавати культурні відмінності, але відчуває загрозу з їхнього боку, що може спричиняти як почуття переваги власної культури, так і надмірне захоплення іншою: «їхня культура неправильна, наша – краща» або «їхні звичаї кращі, ніж мої; я хотів би бути одним із них».

3. Мінімізація (Minimization) – людина визнає культурні відмінності, проте схильна зосереджуватись на універсальних рисах, вважаючи, що «насправді ми всі однакові, якщо не зважати на культурні дрібниці».

Етнорелятивні етапи охоплюють:

4. Прийняття (Acceptance) – індивід починає цінувати культурні відмінності у поведінці та світогляді, визнає, що «ми маємо різні цінності та досвід, і можемо навчитися один від одного».

5. Адаптацію (Adaptation) – людина виявляє відкритість до різних світоглядів і здатна приймати чужі перспективи, змінюючи власну поведінку відповідно до культурного контексту.

6. Інтеграцію (Integration) – особистість виходить за межі власної культури, сприймаючи себе та свої дії через призму різних культурних систем: «я можу дивитися на світ очима представників різних культур».

Таким чином, модель Беннетта може бути використана для конкретизації рівнів сформованості соціокультурної компетентності, оскільки вона демонструє, як поступово змінюються ставлення, поведінка та готовність особистості до міжкультурного діалогу.

Узагальнюючи, можна зазначити, що соціокультурна компетентність є багатогранною системою, яка поєднує знання, уміння та особистісні якості. Її формування передбачає не лише засвоєння культурознавчих знань, а й розвиток здатності до ефективної міжкультурної взаємодії. Визначення рівнів володіння цією компетентністю – від початкового до інтеграційного – дає змогу простежити поступове зростання міжкультурної обізнаності у процесі вивчення іноземної мови. Таким чином, розглянуті підходи допомагають системно зрозуміти структуру та етапи становлення соціокультурної компетентності.

1.3. Потенціал іноземної художньої літератури у формуванні соціокультурної компетентності

Здатність літературного тексту передавати не лише мовну інформацію, але й елементи ментальності, світоглядні орієнтири та моделі поведінки робить його незамінним засобом соціокультурної освіти. Через образну систему твору читач не просто дізнається про іншу культуру, а починає відчувати, як мислить і реагує носій цієї культури. Це дозволяє перейти від поверхневого знання про культуру до глибинного переживання її сенсів, що є ключовим у розвитку міжкультурної чутливості.

С. Бондар стверджує, що читачі, які активно працюють з художньою літературою, досягають найвищих показників у тестах на розуміння тексту, оскільки вони мають значно розвиненіші вміння аналізувати та інтерпретувати прочитане [7, с. 39]. Зокрема, Н. Демченко наголошує, що художня література сприяє формуванню здатності до співпереживання, деконструкції упереджень і виявлення культурних стереотипів [13, с. 31]. Читач, ідентифікуючи себе з героями або спостерігаючи їхній досвід, може зіткнутися з альтернативними системами цінностей, що провокує переосмислення власних уявлень.

На відміну від навчальних або публіцистичних текстів, художня література, як стверджують К. Галацин та А. Хом'як, не лише описує культурні явища, а й відтворює їх через систему художніх образів, сюжетні конфлікти, емоційні переживання та автентичні діалоги персонажів [12, с. 61]. Якщо навчальний текст зазвичай має дидактичну спрямованість і фокусується на передачі фактів чи мовних структур, а публіцистичний – на інтерпретації суспільних подій через певну ідеологічну призму, то художній твір пропонує цілісну, багатовимірну модель культурної дійсності.

На думку Н. Білик, художня література є ідеальним додатковим матеріалом, який через приклади використання граматики та нової лексики допомагає учням одночасно вдосконалювати всі аспекти мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письмо) [6, с. 162]. В. Киливник наголошує, що у процесі читання студент занурюється у соціальне середовище іншомовної культури, спостерігає її норми, звичаї, комунікативні стратегії, типові форми етикету та міжособистісних відносин [15, с. 19].

Художній текст одночасно впливає на когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти соціокультурної компетентності. Б. Томлінсон та Дж. Брунер стверджують, що завдяки багатшаровій природі літературного твору навчальний процес виходить за межі лінгвістичного засвоєння та переходить у сферу емоційного залучення й практичного застосування отриманих знань у ситуаціях міжкультурного спілкування [67, с. 98; 43, с. 115].

А. Бекірова наголошує, що когнітивний компонент соціокультурної компетентності формується через опанування знань про традиції, історію, соціальні норми та мовленнєвий етикет країни, мова якої вивчається [4, с. 14]. На її думку, читаючи художні тексти, студенти отримують доступ до моделей поведінки, характерних для певних соціальних груп, дізнаються про особливості побуту, систему цінностей, культурні символи та алюзії. Опис святкувань, форм привітання, стилю одягу чи типових жестів допомагає відтворити у свідомості реалії іншої культури та сприяє розвитку культурної обізнаності й розумінню контексту мовного вжитку.

О. Пасічник підкреслює, що емоційно-ціннісний компонент формується завдяки здатності художнього твору викликати емоційну реакцію, співпереживання та рефлексію [24, с. 45]. Зіткнення читача з моральними дилемами персонажів відкриває доступ до різних систем цінностей, у яких поняття добра, справедливості, свободи, сімейних чи гендерних ролей можуть мати інше культурне наповнення. Такий досвід розвиває емпатію, толерантність і здатність сприймати іншу культуру без упереджень. Емоційна взаємодія з персонажами, на її думку, є важливою умовою формування глибшого міжкультурного розуміння.

Щодо поведінкового компоненту, А. Пак зазначає, що він передбачає здатність обирати доречні мовні й немовні стратегії взаємодії й розвивається у процесі аналізу та моделювання типових комунікативних ситуацій, представлених у художній літературі [23, с. 17]. Літературний текст дає можливість відтворювати автентичні формальні й неформальні ситуації спілкування, у яких проявляються культурні норми ввічливості, соціальна дистанція та невербальна поведінка. Виконання рольових ігор на основі сцен твору або обговорення поведінки персонажів дозволяє студентам застосовувати набуті знання на практиці та формувати культурно доречну поведінку у взаємодії з носіями мови.

Таким чином, художня література створює умови для комплексного розвитку соціокультурної компетентності, поєднуючи інтелектуальне пізнання з

емоційним зануренням і практичним застосуванням. Її педагогічна цінність полягає в тому, що вона одночасно навчає, виховує та моделює реальну міжкультурну взаємодію.

Згідно з теорією мультилітерацій Т. Есперата, кожна культура розвиває свої власні способи створення значення [50, с. 16]. Ці способи формуються під впливом суспільства та історії. Тому вивчення іноземної культури означає не просто запам'ятовування фактів, а засвоєння того, як люди цієї культури створюють і передають сенс. Це складніше завдання і може іноді суперечити цінностям власної культури людини.

Д. Ханауер стверджує, що використання художнього тексту в процесі вивчення другої мови дає змогу поглянути на світ з різних точок зору. Художній текст виконує, перш за все, пізнавальну функцію. З іншого боку, кожен художній текст відображає емоційне поле персонажів, які живуть і діють у певному місці та в певний час. Суб'єктивний світ літературних персонажів не тільки захоплює та спокушає читача, але й переносить його в іншу реальність [54, с. 11]. Саме через читання художніх творів іншомовного автора студент має змогу зіткнутися з іншим баченням реальності, незвичними для нього соціокультурними моделями, альтернативними системами цінностей.

Д. Ханауер у своїй іншій роботі *Focus-on-cultural-understanding: Literary reading in the second language classroom* виокремлює три основні аргументи на користь використання художніх текстів у процесі вивчення іноземної мови [53, с. 393].

По-перше, це мотиваційний аспект читання літератури. Сутність цього аргументу полягає в тому, що читання художніх текстів приносить задоволення та особисту залученість, а отже, підвищує якість мотивації студентів до читання.

Другий аргумент стосується психолінгвістичних аспектів літературного читання. Його сутність полягає у взаємодії мовних і текстуальних характеристик літературних текстів із когнітивними особливостями читача, що впливає на процес вивчення другої мови. Наприклад, як зазначає Д. Ханауер,

читання поезії спонукає учнів звертати увагу на мовну форму, створюючи ситуацію, у якій досвідчені читачі можуть розширювати розуміння можливостей уживання мовних структур та їх значень.

Третій аргумент стосується культурної ролі літературного читання. Його основна ідея полягає в тому, що включення завдань із читання художніх текстів у мовне навчання надає учням доступ до культурних знань спільноти носіїв мови.

Таким чином, ідеї Д. Ханауера підкреслюють багатофункціональність художньої літератури у процесі вивчення мови. Вона не лише формує мовну та комунікативну компетентність, а й виступає потужним засобом розвитку соціокультурної обізнаності учнів. Зокрема, через діалоги та описи ситуацій читач засвоює не лише лексичні одиниці, а й прагматичні правила спілкування: як виражати згоду чи незгоду в певній культурі, які табу існують у комунікації та які невербальні сигнали супроводжують мовлення. Це знання є критично важливим для уникнення міжкультурних непорозумінь.

Літературні знання складаються з трьох взаємопов'язаних складових:

- знання літературних текстів,
- знання способів читання літератури,
- знання інтерпретацій літератури.

У викладанні рідної мови часто наголошується на особистісному читанні (reader-response approach), але Д. Ханауер доводить, що для іноземної мови важливі також експертні інтерпретації, бо вони показують, як саме носії культури створюють смисли.

Канонічні тексти важливі, бо вони мають інтертекстуальний статус – на них часто посилаються у культурному дискурсі. Знання таких текстів допомагає розуміти глибші культурні алюзії. Проте канон повинен відображати сучасні тенденції культури, включно з критичними поглядами на традиційні твори.

Вчений розробив унікальний метод пізнання культури через читання тексту, який передбачає інтерпретацію твору з погляду власної культури та особистого досвіду [53, с. 401].

На першому етапі учень іноземної мови намагається осмислити текст, виходячи зі свого соціокультурного досвіду. На другому етапі він прагне зрозуміти або розглянути різні інтерпретації тексту, здійснені переважно експертом – літературним критиком, психолінгвістом або самим лінгвістом. Фактично, читач поступово опановує професійне поле інтерпретації тексту, знайомиться з різними підходами, теоріями та концепціями.

Такий підхід є цінним для формування соціокультурної компетентності, оскільки він поєднує особистісне сприйняття з академічним аналізом і сприяє розвитку критичного мислення. Через зіставлення власних і експертних інтерпретацій студент глибше усвідомлює різні культурні способи творення смислів.

Отже, аналіз типів читання та наукових джерел дозволяє зробити висновок, що художня література є цінним і багатовимірним засобом формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови. Завдяки здатності художнього тексту поєднувати мовну, культурну, емоційну та поведінкову інформацію, літературний твір занурює студента у світ іншомовної культури значно глибше, ніж навчальні чи публіцистичні матеріали. Через образи, сюжет, діалоги та емоційні переживання персонажів читач не лише отримує знання про традиції, норми, етикет чи соціальні ролі, але й вчиться відчувати логіку та цінності культури, яку опановує.

Таким чином, художня література виконує у навчанні комплексну функцію: вона одночасно навчає, виховує та моделює міжкультурну взаємодію. Поєднання особистісного переживання тексту з академічними моделями інтерпретації створює умови для формування глибокої соціокультурної обізнаності, що є необхідною передумовою успішної міжкультурної комунікації.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі було систематизовано теоретичні засади формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови. Аналіз наукових джерел засвідчив, що це поняття сформувалося в межах комунікативної парадигми та є невід'ємним складником сучасної мовної освіти. Від класичних концепцій Д. Хаймса, М. Канейла та М. Свейн до інтегративних моделей Л. Бахмана та М. Байрама, розвиток підходів до соціокультурної компетентності демонструє поступовий перехід від акценту на мовних знаннях до пріоритету міжкультурної взаємодії, критичної свідомості та здатності до культурного посередництва.

У розділі висвітлено різні підходи до структури соціокультурної компетентності, що, попри варіативність, включають три ключові виміри: когнітивний (знання про культуру та соціальні норми), діяльнісно-поведінковий (уміння діяти відповідно до культурних умов), а також емоційно-ціннісний (толерантність, емпатія, відкритість до іншої культури). Показано, що українські й зарубіжні науковці розширюють тлумачення цієї компетентності, наголошуючи на її інтегративному характері та значущості у формуванні успішного комунікатора в полікультурному середовищі.

Важливо, що в межах розділу було визначено критерії та рівні сформованості соціокультурної компетентності, що дозволяють комплексно оцінювати її розвиток. Системи діагностики, запропоновані різними дослідниками, охоплюють знаннєвий, операційно-функціональний та емоційно-оцінний аспекти, забезпечуючи можливість об'єктивного вимірювання динаміки становлення компетентності.

Окрема увага була приділена потенціалу художньої літератури як дієвого засобу формування соціокультурної компетентності. Показано, що літературний текст – це не лише джерело мовних моделей, а й носій культурних смислів, норм, цінностей, моделей поведінки. Література впливає на всі компоненти компетентності: когнітивний (через культурні знання), емоційно-ціннісний

(через емпатію та переживання), поведінковий (через моделювання комунікативних ситуацій). У цьому контексті художній твір виступає унікальним інструментом формування міжкультурної чутливості та критичної рефлексії.

Отже, перший розділ створює міцне теоретичне підґрунтя для обґрунтування методики формування соціокультурної компетентності та підтверджує важливість використання автентичних художніх текстів як одного з найбільш ефективних засобів цього процесу.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ВАВИЛОН» Р. Ф. КВАН

2.1. Особливості роману «Вавилон» у соціокультурному аспекті

Роман Ребекки Кван «Вавилон» вирізняється як один з найяскравіших і найактуальніших творів сучасної англomовної та світової літератури. Побудований як інтелектуальне фентезі з елементами альтернативної історії, він не лише занурює читача у світ вікторіанської Англії, а й пропонує глибоку рефлексію щодо проблем колоніалізму, культурної асиміляції, насильства, ролі мови, перекладу та академічної спільноти.

Ребекка Ф. Кван (Rebecca F. Kuang) – сучасна китайсько-американська письменниця, науковиця та перекладачка, відома своїми інтелектуально насиченими романами у жанрах фентезі, історичної прози та темної академії.

Згідно з Readeat, Р. Ф. Кван виросла у США, штат Техас, у родині китайських іммігрантів. Вона вільно володіє англійською та китайською мовами. Освіту здобула у Джорджтаунському університеті, де вивчала міжнародні відносини та китайську мову. Під час навчання стажувалася в Кембриджі та Оксфорді, що згодом вплинуло на створення роману «Вавилон» [29].

У 2022 році Р. Ф. Кван опублікувала «Вавилон», який став світовим бестселером і здобув Nebula Award, Locus Award та Hugo Award [63, с. 4].

Як зазначається в одному з обговорень на платформі Reddit, читачі відзначають виняткову майстерність Ребекки Кван у поєднанні лінгвістичних і колоніальних тем у романі Вавилон. Один із відгуків читачів зауважує, що *“...Про Кван і справді можна багато сказати. Вавилон – це роман, який могла написати лише людина з дуже особливим набором умінь (або, принаймні, з дуже специфічними захопленнями). Кван демонструє свої здібності в кожному розділі, немов джерело знань, що виливається на читача. Значна частина*

геніальності твору полягає в тому, як вона перетворює слабкі сторони на сильні завдяки концепції срібної магії. Наприклад, неможливість перекладу повністю передати значення слів між мовами стає головною перевагою – саме це й живить магію. ...” [64].

Сюжет роману розгортається в альтернативній версії Великої Британії 1830-х років, у центрі якої – Оксфордський університет і специфічний Королівський інститут перекладу, відомий під назвою Вавилон. У цьому світі магічна система сріблярства дозволяє Британській імперії підсилювати свою колоніальну, економічну й технологічну потугу завдяки алхімії соціолінгвістичних пар – магічних властивостей срібла, наділених «втраченим у перекладі» між мовами.

Головний герой – Робін Свіфт, сирота з Кантону (Китай), врятований англійським професором Річардом Ловеллом і вихований для вступу до Вавилону. Разом із інтернаціональною групою однокурсників – Рамі (індус-мусульманин з Калькутти), Віктуар (гаїтянка, що виросла у Франції), Летті (британка з родини адмірала) – Робін проходить шлях від сліпого служіння імперії до свідомого опору їй. Ключовим переломним моментом стає його знайомство зі зведеним братом Гріффіном, членом підпільного Товариства Гермеса, яке бореться із засиллям імперської машини британської влади. У фіналі – революція у стінах Вавилону, вибух вежі й трагедія героїв: боротьба за гідність пригноблених та усвідомлення болісної ціни насильства як останнього засобу спротиву [59].

У жанровому плані роман поєднує елементи історичного й альтернативно-історичного фентезі, університетського роману, фантастики та темної академії – стилю, що акцентує на атмосфері старих університетів, інтелектуальної одержимості та моральному занепаді героїв на тлі готичної, осінньої естетики.

У самій основі роману лежить філософська проблема перекладу, виражена італійським афоризмом: “Traduttore, traditore” що означає «Перекладач – зрадник». Роман стверджує, що акт перекладу є актом зради на двох рівнях.

По-перше, лінгвістично, оскільки переклад обов'язково втрачає або спотворює нюанси вихідного значення. По-друге, культурно, оскільки в контексті імперіалізму переклад стає інструментом для асиміляції та експлуатації. Ця подвійна зрада, зафіксована у магичній системі срібного робочого, є каталізатором усього сюжетного конфлікту.

Соціокультурний зміст роману “Вавилон” Ребекки Кван розкривається через низку ключових тематичних напрямів: мова як інструмент влади, культурна гібридність, колоніалізм і академічна експлуатація, моральний спротив, переклад як міжкультурна практика та дискримінація. Кожен із цих напрямів демонструє, як художній текст може сприяти формуванню соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови.

У центрі сюжету – концепт сріблярства, тобто магичної енергії, що виникає з втрати значення при перекладі між мовами. Цей художній прийом унаочнює постколоніальний принцип: мова є не лише засобом комунікації, а й механізмом контролю та підкорення. Як зазначає авторка у книзі: *«Languages aren't just made of words. They're modes of looking at the world. They're the keys to civilization. And that's knowledge worth killing for»* [58, с. 170]. Таким чином, роман є цінним джерелом для аналізу складних взаємозв'язків між мовою, культурою і владою.

У романі мовна різноманітність слугує імперському пануванню, а переклад використовується як форма контролю. Імперія перетворює лінгвістичні розбіжності між мовами на матеріальну силу через сріблярство, яке дозволяє посилювати економічну та військову могутність. Це художнє відображення теорії Е. Саїда [30, с. 191] про те, що колоніальна влада утверджується через дискурсивне домінування – контроль над мовою, знанням і репрезентацією. Таке бачення отримує підтвердження у фрагменті:

«So the history of the word does not describe just a change in language, but a change in an entire social order» [58, с. 170].

Також переклад у романі поданий не як нейтральний процес передачі смислу, а як проблема етики і влади. Герої ставлять під сумнів саму суть перекладацької діяльності:

«Translation means doing violence upon the original, means warping and distorting it for foreign, unintended eyes. So then where does that leave us? How can we conclude, except by acknowledging that an act of translation is then necessarily always an act of betrayal?» [58, с. 158].

Це підкреслює, що контроль над інтерпретацією є формою контролю над значенням – важливий урок для тих, хто вивчають іноземні мови.

«The poet runs untrammelled across the meadow. The translator dances in shackles» [58, с. 153]. Ця метафора прекрасно ілюструє залежність перекладача від соціально-культурних обмежень, які визначають його роботу, та підкреслює асиметрію між культурним творенням і відтворенням.

Герої роману – студенти коледжу Вавилону – походять із колонізованих країн і здобувають освіту в центрі імперії. Ця позиція формує в них глибокий внутрішній конфлікт: розрив між приналежністю до колоніальної культури і походженням. Саме це ілюструють такі цитати:

«They were men at Oxford; they were not Oxford men» [58, с. 75].

«You've identified so hard with the colonizer, you think any threat to them is a threat to you. When are you going to realize you can't be one of them?» [58, с. 221].

Ці вислови відображають фундаментальний елемент постколоніальної ідентичності – відчуження, змішана лояльність і пошук самовизначення в межах чужої системи. На заняттях такі фрагменти можна використовувати для обговорення діаспорних ідентичностей, міжкультурних конфліктів і внутрішньої культурної гібридності особистості.

Роман наголошує, що справжнє знання мови виходить далеко за межі граматики і лексики. Це підкреслюється у висловлюванні:

«Plenty of people speak it [English], but few of them really know it, its roots and skeletons. But you need to know the history, shape, and depths of a language» [58, с. 36].

Тут авторка порушує тему культурного підтексту – без розуміння історії, контекстів та ідеологічної складової мови людина залишається вразливою до маніпуляцій. Це надзвичайно важливо для розвитку лінгвокультурологічної компетентності, адже знання мови без розуміння світоглядного підґрунтя робить неможливим усвідомлений міжкультурний діалог.

У романі постійно виникає питання: чи можуть пригноблені групи досягти справедливості мирним шляхом? Уже назва “The necessity of violence” ставить під сумнів універсальність пацифізму. Герої ставлять під сумнів гуманістичні ідеали, які часто відтворюють колоніальні порядки:

«My point being, abolition happened because white people found reasons to care – whether those be economic or religious.» [58, с. 398].

Це твердження відображає критичний погляд на західний гуманізм як прикриття економічних і політичних інтересів. Моральна дилема в романі перегукується з ідеєю, що колонізований не може залишатися нейтральним – він або асимілюється, або чинить опір. Для студентів це можливість рефлексії над соціальною справедливістю і етикою політичного вибору.

Переклад у романі постає не лише як філологічна, а як глибоко етична дія. У ньому завжди присутній вибір, який має наслідки – як для тексту, так і для культур, які він репрезентує:

«Word choice, word order, sound – they all matter, and without any one of them the whole thing falls apart» [58, с. 153].

Саме тому авторка показує перекладача як посередника, який несе моральну відповідальність за передачу смислу:

«That’s all speaking is. Listening to the other and trying to see past your own biases to glimpse what they’re trying to say. Showing yourself to the world, and hoping someone else understands» [58, с. 523].

Ці фрагменти перегукуються з ключовими компонентами соціокультурної компетентності: емпатією, відкритістю, здатністю до критичної рефлексії. Роман показує, що переклад – це не лише техніка, а спосіб бачити іншу культуру і поважати її.

Окрему увагу Р. Ф. Кван приділяє гендерній та расовій дискримінації в академічному середовищі. Через образ Летті авторка демонструє перетин структурного утиску:

«Scholars would reach past her at faculty parties to shake Robin's or Ramy's hand; if she spoke up, they pretended she did not exist. If Ramy corrected a professor, he was bold and brilliant; if Letty did the same she was aggravating.»

«Her friends were always going on about the discrimination they faced as foreigners, but why didn't anyone care that Oxford was equally cruel to women?» [58, с. 432].

Ці приклади ілюструють, як навіть у прогресивних інституціях нерівність на основі статі, раси та соціального походження продовжує визначати доступ до знання й визнання. У контексті навчання іноземної мови ця тема дає можливість говорити про соціальну справедливість, культурні стереотипи і міжкультурну толерантність.

Роман Ребекки Кван «Вавилон» є яскравим прикладом художнього твору, що здатний не лише розважати, але й формувати соціокультурну компетентність, тобто здатність бачити, розуміти й критично оцінювати взаємодію мови, культури й влади. Через образи студентів-перекладачів авторка демонструє складну системну нерівність, закладену в імперську структуру знання, і водночас розкриває можливість особистісного та колективного спротиву, морального вибору й культурної самореалізації.

Мова у романі постає водночас і зброєю, і мостом, що поєднує (або роз'єднує) культури. Саме завдяки такому комплексному зображенню мовної діяльності, ідентичності й влади роман може використовуватися як ефективний соціокультурний ресурс у навчанні іноземної мови для розвитку критичного мислення, емпатії, міжкультурної компетентності й розуміння культурних аспектів комунікації.

2.2. Принципи добору автентичного тексту для навчання

Однією з основних умов формування соціокультурної компетентності є ретельний вибір літературного тексту для навчальних цілей. Обраний навчальний матеріал повинен викликати позитивну мотивацію учнів та зміцнити потребу у читанні іноземною мовою [19, с. 224]. У цьому контексті принцип оригінальності виступає центральним у комунікативно-пізнавальній структурі викладання іноземної мови. З огляду на це рекомендується використовувати автентичні тексти, створені носіями мови для носіїв мови, що дозволяє учням взаємодіяти з реальними мовними та культурними явищами.

О. Рейда наголошує, що автентичні матеріали – це матеріали з оригінальних джерел, які мають природне лексичне наповнення й граматичні форми, характеризуються ситуативною адекватністю вживаних мовленнєвих засобів, показують випадки автентичного слововживання [28, с. 135]. За визначенням Р. Сандерсона, автентичні матеріали – це ресурси, які можна застосовувати на заняттях з іноземної мови без будь-якої адаптації під потреби учнів. Типовим прикладом є газетна стаття, створена для носіїв англійської мови [66, с. 3]. Ці матеріали створювалися не для навчальних цілей, проте їх можна ефективно використовувати під час вивчення англійської мови. Вони надають учням можливість ознайомитися з живою мовою, розвивати навички читання, аудіювання, письма та говоріння у реальному контексті, а також сприяють формуванню міжкультурної компетенції та розумінню соціальних і культурних особливостей мовного середовища.

За формою та змістом автентичні тексти можна класифікувати на кілька основних типів. Н. Сологуб трактує **художні тексти**, як тексти, які охоплюють різноманітні літературні жанри: драматичні твори, розповіді, новели, комікси, вірші, пісні, казки, загадки, п'єси тощо. Вони дозволяють учням ознайомитися з мовою у творчому та емоційному контексті, розвиваючи уяву та читацькі навички [33, с. 501]. О. Максимчук додає, що **прагматичні тексти** включають документи та матеріали побутового чи офіційного характеру: листи, телеграми,

короткі біографії, телепрограми, реклами, афіші, квитки, рецепти, факси тощо [18, с. 286]. Такі тексти допомагають відпрацьовувати реальні ситуації спілкування та формують практичні мовні навички. О. Третьяк також працювала з **публіцистичними текстами**, які містять матеріали суспільно-інформаційного характеру – газетні статті, інтерв'ю, короткі репортажі, блог-пости, соціальні медіа [34, с. 72]. Вони сприяють розвитку критичного мислення, уміння аналізувати інформацію та сприймати сучасну мову у соціокультурному контексті.

У працях іноземних дослідників наводяться різні терміни для позначення текстів, близьких до автентичних:

С. Ратерт розрізняє напівавтентичні тексти (semi-authentic texts) – це тексти, створені на основі оригінальних матеріалів, але адаптовані до навчальної програми з урахуванням лексичних або синтаксичних особливостей [62, с. 13].

На думку О. Яковлевої, у межах класифікації матеріалів, близьких до автентичних, доцільно виокремлювати такі різновиди: відредаговані автентичні тексти (edited authentic texts) – автентичні тексти, які зазнали певного редагування; злегка адаптовані автентичні тексти (roughly-turned authentic texts) – тексти, що були частково змінені, проте містять граматичні структури, дещо складніші за рівень учнів; наближені до автентичних тексти (near-authentic texts) – матеріали, максимально наближені за змістом та формою до автентичних; тексти, схожі на автентичні (authentic-looking texts) – тексти, які мають зовнішню схожість із автентичними [36, с. 113].

К. Робертс та М. Кук виділили учбово-автентичні тексти (learner authentic texts) – навчально-автентичні тексти, створені спеціально для використання учнями [65, с. 635].

При аналізі автентичного навчального тексту Е. Аветісян та І. Карапетян виділили сім ключових концептів, які визначають його змістовну структуру [38, с. 123]:

1. Культурологічна автентичність – використання текстів, що формують уявлення про інші культури, особливості повсякденного життя та звичаї носіїв мови.

2. Інформаційна автентичність – застосування текстів, що містять важливу інформацію для учнів, відповідну їх віковим особливостям та інтересам.

3. Контекстуальна/ситуативна автентичність – передбачає природні ситуації, цікаві для носіїв мови, обговорювані теми, які висвітлюють навчальний текст у певний спосіб.

4. Національна ментальність – пояснює недоречність застосування тієї чи іншої фрази в конкретному культурному контексті.

5. Реактивна автентичність – використовується для створення навчального тексту, який викликає в учнів реальні емоційні, мисленнєві та мовні реакції.

6. Автентичність формулювання – оригінальність викладу, яка привертає увагу учнів і полегшує розуміння комунікативної проблеми тексту, підтверджуючи його зв'язок із реальністю..

7. Автентичність завдань, пов'язаних із навчальними текстами – завдання, пов'язані з навчальними текстами, мають стимулювати взаємодію з текстом і ґрунтуватися на операціях, що використовуються при роботі з першоджерелами.

Застосування таких автентичних текстів сприяє розвитку міжкультурної чутливості учнів, допомагає формувати власну позицію щодо культурних явищ та активізує процес самостійного осмислення змісту тексту. Використання різноманітних завдань і типів автентичності забезпечує більш глибоке та цілісне сприйняття навчального матеріалу.

При підборі літературного твору для навчальних цілей слід враховувати різноманітні чинники, як педагогічного, так і позакласного характеру. Це завдання ускладнюється у випадку, коли текст обирається для вивчення іноземної мови. С. Берардо стверджує, що автентичні тексти слід вибирати на

основі: відповідності змісту, зручності використання та читабельності. Він вважає, що зміст є придатним, якщо він цікавить студентів і відповідає їхнім потребам і здібностям [42, с. 63]. Вчитель або автор підручника повинен брати до уваги рівень мовних навичок учнів, їхній попередній досвід читання та знайомства з художньою літературою рідною мовою, вік, ціннісні орієнтації, пізнавальні мотиви, напрямки інтересів, час створення оригіналу, проблематику твору, світогляд персонажів, доступність матеріалу, а також філософські та психологічні передумови авторської ідеї.

Сьогодні існує багато різних класифікацій типів читання, які допомагають зрозуміти, як саме учні сприймають текст і які навички при цьому розвиваються. С. Важинський наголошує, що різні цілі та складнощі, що виникають у процесі навчання читанню, зумовили створення у методиці спеціальних систем прийомів, які прийнято називати «види читання» [10, с. 89]. І. М. Варава та О. В. Гаврилова виокремлюють аналітичне (детальне розуміння структури) та синтетичне (інтеграція змісту) читання відповідно до психологічних особливостей [9, с. 97]. Л. Бейкер та Л. Браун пропонують розрізняти підготовлене читання (попереднє ознайомлення) й імпровізоване (реакція на текст у режимі «тут і зараз») за умовами виконання [40, с. 369]. Д. Ольшанський акцентує на інтенсивному (детальне опрацювання) й екстенсивному (загальне сприйняття змісту) читанні за принципом глибини проникнення в текст [22, с. 101]. О. Безлатня виокремлює голосне (розвиток артикуляції) й тихе (швидке охоплення змісту) за формою читання [3, с. 3]. Д. Кайн вважає доцільним поділ тексту за рівнями розуміння: розуміння основного змісту, детальне читання та виділення необхідних даних [56, с. 184]. К. Нутталл за цільовими позиціями читача виділяє дослідницьке читання (reading for detailed understanding), спрямоване на виявлення нової інформації та аналіз її значущості; спостережне читання (observation reading), що передбачає увагу на деталях та фактах і спостереження за структурою тексту; повідомлювальне читання (reading for specific information), орієнтоване на

отримання конкретної інформації; а також пошукове читання (scanning), спрямоване на швидкий пошук необхідних даних у тексті [61, с. 154].

Т. Полонська підкреслює, що робота з автентичними матеріалами здійснюється поетапно і включає підготовчий, основний (текстовий), післятекстовий та творчий етапи [25, с. 41]. Така структура дозволяє поступово розвивати мовні, когнітивні та міжкультурні компетентності студентів. Також це дає змогу адаптувати навчальний процес під специфіку матеріалу та рівень підготовки студентів.

На підготовчому етапі (pre-reading stage) головною метою є подолання можливих труднощів у сприйнятті автентичного матеріалу (мовних, стилістичних і соціокультурних). Студентів знайомлять із метою читання, прослуховування чи перегляду, а також прагнуть зацікавити й активізувати їхнє мислення. Розвиваються уміння прогнозувати зміст, будувати речення за візуальною опорою або без неї, запам'ятовувати ключові англійські слова та фрази. Підготовка може здійснюватися як самостійно, так і під керівництвом викладача та включає вправи на переклад заголовку, визначення значень слів, заповнення пропусків, відповіді на запитання, тестування тощо. Згідно з М. Алемі, завдання цього етапу закладають основу для подальшого правильного сприйняття матеріалу та формують мотивацію до глибшого опрацювання [37, с. 569].

За словами Р. Назурті, на етапі безпосередньої роботи з матеріалом (while-reading stage) основна увага приділяється розвитку умінь семантичного аналізу: розуміння основної ідеї, визначення підтем і структурування змісту [60]. Студенти вчаться інтерпретувати мовні й немовні культурні особливості носіїв англійської мови в порівнянні з українською. Завдання підбираються залежно від типу матеріалу та характеру читання (оглядове, пошукове, детальне тощо). Важливо формувати не лише мовні, а й міжкультурні навички, особливо через контрастивний аналіз англійської та рідної культур.

На післятекстовому етапі (post-reading stage) здійснюється відбір головної інформації, відтворення деталей і контроль розуміння. О. Кобринець відзначає,

що на цьому етапі розвиваються рецептивні вміння (аналіз, прогнозування, вибір, порівняння), а також репродуктивні – переказ змісту з опорою чи без неї [17, с. 188]. Увага приділяється також мовленнєвому етикету – правильному завершенню бесіди, погодженню чи запереченню. Використовуються завдання на обговорення ситуації, складання плану, заповнення таблиць, пошук еквівалентів і визначення головної думки. Цей етап сприяє закріпленню набутих знань і перетворенню їх у практичні мовленнєві навички.

На творчому етапі активізуються творчі здібності студентів, а також формується вміння самостійно шукати та інтерпретувати соціокультурну інформацію. Згідно з А. Скибою, цей етап є невід’ємним, оскільки сприяє розвитку уяви в учнів, яка формує здатність до образного мислення та інтерпретації культурних явищ, а також активізує особистісне ставлення до прочитаного [32, с. 57]. На цьому етапі розвиваються як репродуктивні (інтерпретація тексту), так і продуктивні (використання матеріалу в нових комунікативних ситуаціях) навички, а також аналітичні й оцінювальні компетенції. Типові завдання включають трансформацію матеріалу (переказ), відтворення змісту (опис), вирішення проблемних завдань (аналіз, аргументація) та виконання проєктів. На творчому етапі студенти можуть проявити індивідуальність у мовленні, створюючи власні тексти на основі автентичних джерел.

Такий структурований підхід робить роботу з автентичними матеріалами ефективною, цілісною й такою, що сприяє розвитку комунікативних, міжкультурних і творчих навичок майбутніх філологів.

Отже, продуманий підбір таких текстів, з урахуванням рівня підготовки, інтересів і вікових особливостей учнів, у поєднанні з різноманітними формами читання та завданнями, забезпечує глибоке, критичне й цілісне засвоєння інформації. Таким чином, автентичні матеріали стають важливим інструментом не лише у розвитку мовленнєвих навичок, а й у формуванні світоглядних і культурних орієнтирів студента.

2.3. Система вправ і завдань для розвитку соціокультурної компетентності на основі аналізу роману

Формування соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної літератури потребує поєднання теоретичних знань і практичних умінь, спрямованих на розуміння культурних цінностей іншомовного середовища та адекватне реагування на культурні особливості. Проаналізовані нами теоретичні засади формування соціокультурної компетентності, а також розкриття сутності, структури та критеріїв цієї компетентності дозволили розробити практичний комплекс вправ і завдань, що спрямовані на розвиток міжкультурного мислення, критичного осмислення соціальних явищ та усвідомленого сприйняття художнього тексту.

Роман Ребекки Кван «Вавилон» було обрано як базовий матеріал для аналізу завдяки його багатому соціокультурному контексту, різноманіттю персонажів та можливості інтегрувати мовну практику з розвитком міжкультурних навичок. Робота з текстом дозволяє учням усвідомлювати культурні коди, досліджувати ціннісні орієнтири інших спільнот та формувати здатність до аргументованої інтерпретації культурних явищ.

Для досягнення цієї мети запропоновано комплекс вправ і завдань, призначений для учнів старшої школи, який включає роботу з лексикою та змістом роману, аналіз культурних символів, інтерактивні та проектні завдання, спрямовані на формування цілісного уявлення про соціокультурні особливості іншої спільноти. Такий підхід забезпечує системне і послідовне формування соціокультурної компетентності, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками, необхідними для ефективного міжкультурного спілкування.

Комплекс вправ на формування соціокультурної компетентності засобами роману Р. Кван “Вавилон”

1. Підготовчий етап

Вправа №1. Прогнозоване читання (Predictive Reading)

Стратегія Predictive Reading спрямована на розвиток уміння прогнозувати зміст твору на основі зовнішніх ознак – обкладинки, заголовку, анотації та тематичних цитат. Дж. В. Гаррісон та К. Хоскіссон наголошують, що це один зі способів допомогти дітям навчитися науково мислити. Учні, які займаються прогнозним читанням, роблять припущення (гіпотези), підтверджують або спростовують їх, виправляють або переглядають та обґрунтовують [52, с. 482].

У рамках цього завдання учні аналізують візуальні й текстові підказки та створюють mind map ключових тем, які, на їхню думку, будуть основними у романі.

Назва роману: *“Babel. Or the Necessity of Violence. An Arcane History of the Oxford Translators' Revolution.”*

Цитата перед першим розділом (епіграф): *“Language was always the companion of empire, and as such, together they begin, grow, and flourish. And later, together, they fall”* Antonio de Nebrija, Gramática Castellana (1492).

Матеріали: обкладинка (див. Додаток Б).

Перший етап: Організаційний

Учитель демонструє учням обкладинку, зачитує назву роману та епіграф.

Питання для індивідуального обдумування (1–2 хвилини):

- *What ideas come to your mind when you hear the word “Babel”?*
- *Why do you think the title mentions “the necessity of violence”?*
- *How are language and empire connected, based on the quote?*
- *What do the tower and architecture on the cover symbolize?*

Учні записують свої асоціації на аркуші (без обговорення).

Другий етап: Основна частина (Mind Map Creation)

Учні об'єднуються в групи по 3–4 особи.

Завдання групи: Обмінятися асоціаціями. Узгодити 4–5 ключових тем, які, на їхню думку, визначатимуть роман. Створити майндмеп, де в центрі – слово *“BABEL”*, а від нього – теми (*напр., language as power, translation, colonialism, racism, identity, resistance*).

Опорні фрази для обґрунтування думки:

“We predict the novel will explore...”

“The title suggests a conflict between...”

“The quote shows that language and empire...”

Третій етап: Контрольний

Групи презентують свої майндмепи (усно або на дошці).

Після презентацій учитель проводить коротке обговорення:

Which themes appeared most often? Why?

Do you think language can be used as a weapon?

How might a university (like Oxford) be involved in empire-building?

Ця вправа є ефективною, оскільки вона стимулює учнів самостійно формувати гіпотези про ключові теми твору та аргументувати свої припущення. Завдяки роботі в групах учні навчаються обмінюватися ідеями, будувати логічні висновки та презентувати результати, що розвиває не лише мовні, а й соціальні й аналітичні навички.

Вправа №2. Brainstorming

Стратегія активізації знань Brainstorming (мозковий штурм), яка застосовується на підготовчому етапі, є одним із ключових інструментів формування соціокультурної компетентності учнів, адже дозволяє виявити та актуалізувати їхнє попереднє уявлення про соціальні, культурні й історичні аспекти роману. Л. Фернальд вважає, що мозковий штурм є ефективним інструментом творчого вирішення проблем [51, с. 216].

Ця вправа передбачає вільне висловлення думок учнів щодо тем, ключових понять і контекстів, що лежать в основі роману “Вавилон”, з метою підготовки до його читання.

Мозковий штурм допомагає сформувати спільну базу знань, виявити можливі прогалини у розумінні тематики й налаштувати учнів на глибше критичне осмислення матеріалу.

Перший етап: Організаційний

Учитель пропонує учням подумати та коротко записати свої асоціації та знання, пов’язані з такими поняттями:

- *Imagination of Empire*
- *Colonialism and Language*
- *Translation and Power*
- *Cultural Identity in Education*
- *Oxford University*

На цьому етапі учні працюють самостійно. Мета – викликати оригінальні ідеї, активізувати попередній досвід і закласти основу для подальшої дискусії.

Другий етап: Основна частина

Учитель об'єднує учнів у групи по 4–5 осіб. Завдання групи – поділитися своїми асоціаціями та узагальнити їх.

Для полегшення учням можуть бути запропоновані опорні фрази:

“I associate the word ‘empire’ with...”

“Language can be powerful because...”

“I believe translation is not only about words, but also about...”

Групи мають узгодити ключові ідеї, які на їхню думку будуть важливими для розуміння роману.

Третій етап: Контрольний

Кожна група представляє свої ключові ідеї (усно або у вигляді mind map на дошці). Учитель занотовує загальні поняття, підкреслюючи повтори.

Завершальне обговорення будується навколо питань:

“Which ideas appeared in most groups? Why?”

“Do you think language can shape identity or create power imbalance? How?”

Використання стратегії “Brainstorming” на цьому етапі сприяє формуванню критичного ставлення до теми мови і влади, забезпечує включення учнів у спільне творення знань і допомагає побачити текст у ширшому соціокультурному полі.

Вправа №3. KWL Chart

Стратегія активізації знань KWL Chart (Know–Want to know–Learned) на підготовчому етапі є ефективним інструментом розвитку соціокультурної

компетентності, оскільки дозволяє учням структурувати свої знання, визначати інформаційні прогалини та усвідомлювати процес навчання. Дана вправа стимулює критичне мислення, підтримує самостійність і формує навички рефлексії під час роботи з текстом.

Перший етап: Організаційний

Учитель пропонує учням індивідуально заповнити перший стовпчик KWL Chart: K – What I Know (Що я знаю).

Мета – актуалізувати попередні знання учнів про тему, події, культурні та історичні аспекти твору.

Учні можуть записати короткі фрази або ключові слова, наприклад:

“I know that empire affects language and culture.”

“I know that translation can change the meaning of a text.”

“I know Oxford University is a prestigious educational institution.”

На цьому етапі учні працюють самостійно. Завдання – зафіксувати власні уявлення, ідеї та факти, які вони вже знають.

Другий етап: Основна частина

Учитель об'єднує учнів у групи по 4–5 осіб. Завдання групи – заповнити другий стовпчик W – What I Want to know (Що я хочу дізнатися).

Група ділиться своїми запитаннями та цілями щодо подальшого читання. Для підтримки учнів можуть бути запропоновані опорні фрази:

“I want to know how language influences power in the novel.”

“I wonder why translation is important for cultural identity.”

“I want to find out how historical context shapes the story.”

Групи узгоджують та структурують ключові питання, які вони хотіли б розкрити під час читання, і записують їх у спільну таблицю.

Третій етап: Контрольний

Після роботи з текстом учні заповнюють третій стовпчик L – What I Learned (Що я дізнався), фіксуючи нові знання, відкриття та роздуми.

Клас може обговорити відповіді груп, виділити повторювані ідеї та порівняти їх із первісними припущеннями.

Для обговорення можна використати питання:

“Which questions were answered after reading?”

“Did anything surprise you in the text? Why?”

“How did your understanding of cultural identity or language change?”

Використання стратегії KWL Chart дозволяє учням побачити власний прогрес у навчанні, стимулює інтерес до теми та забезпечує осмислене занурення у соціокультурний контекст тексту.

2. РОБОТА З ТЕКСТОМ

Вправа №4. Skimming and Scanning

Уривок:

“London was drab and grey; was exploding in colour; was a raucous din, bursting with life; was eerily quiet, haunted by ghosts and graveyards. As the Countess of Harcourt sailed inland down the River Thames into the dockyards at the beating heart of the capital, Robin saw immediately that London was, like Canton, a city of contradictions and multitudes, as was any city that acted as a mouth to the world.

But unlike Canton, London had a mechanical heartbeat. Silver hummed through the city. It glimmered from the wheels of cabs and carriages and from horses' hooves; shone from buildings under windows and over doorways; lay buried under the streets and up in the ticking arms of clock towers; was displayed in shopfronts whose signs proudly boasted the magical amplifications of their breads, boots, and baubles. The lifeblood of London carried a sharp, tinny timbre wholly unlike the rickety, clacking bamboo that underwrote Canton. It was artificial, metallic – the sound of a knife screeching across a sharpening steel; it was the monstrous industrial labyrinth of William Blake's ‘cruel Works / Of many Wheels I view, wheel without wheel, with cogs tyrannic, moving by compulsion each other’.

London had accumulated the lion's share of both the world's silver ore and the world's languages, and the result was a city that was bigger, heavier, faster, and brighter than nature allowed. London was voracious, was growing fat on its spoils

and still, somehow, starved. London was both unimaginably rich and wretchedly poor. London – lovely, ugly, sprawling, cramped, belching, sniffing, virtuous, hypocritical, silver-gilded London – was near to a reckoning, for the day would come when it either devoured itself from inside or cast outwards for new delicacies, labour, capital, and culture on which to feed” [58, с. 28-29].

Перший етап: Організаційний

Учні ознайомлюються з уривком і кожен учень записує свої початкові враження та припущення про місто, використовуючи речення *I believe... because...*

Питання для індивідуального обдумування:

- *What kind of city is London, based on the description?*
- *What contrasts (rich/poor, natural/artificial, noisy/quiet) do you notice?*
- *What role does silver, technology, and industry play in the life of the city?*
- *How might social and cultural aspects be reflected in the city’s “heartbeat”?*

Учні записують свої асоціації та ключові слова без обговорення.

Другий етап: Основна частина (Skimming & Scanning)

Учні об’єднуються в групи по 3–4 особи.

Завдання групи: швидко прочитати уривок, знайти ключові слова та фрази, що описують соціальні та культурні аспекти Лондона.

Учні підкреслюють або записують приклади, які відображають:

- *contrasts (unimaginably rich / wretchedly poor),*
- *industrialization and technology (mechanical heartbeat, silver hummed through the city),*
- *cultural and social features (languages, labor, virtue and hypocrisy).*

Питання для обговорення:

- *Which contradictions are highlighted in London?*
- *How does the city’s industrial life affect its social structure?*
- *Which words or images show wealth and poverty side by side?*

- *What can you learn about cultural diversity in London?*
- *How does the author describe the city's energy or "heartbeat"?*

Учні відображають свої знахідки у вигляді коротких нотаток або схем.

Третій етап: Контрольний / обговорення

Групи обмінюються результатами, формують спільну схему або mind map соціокультурних особливостей Лондона, використовуючи ключові слова: *contrasts, industry, wealth, poverty, culture, languages*.

Питання для обговорення:

- *Which social and cultural contrasts are most striking in London?*
- *How does industrialization influence life in the city?*
- *Why might the city be described as "voracious" or "hungry"?*
- *How do wealth and poverty coexist, and what does it tell us about society?*

Групи презентують результати, коротко пояснюючи свої висновки англійською.

Вправа розвиває навички швидкого пошукового читання, здатність виділяти ключові деталі та соціокультурні аспекти, формулювати власні висновки та обґрунтовувати їх англійською. Учні практикують критичне мислення, аналіз символіки, взаємозв'язок між економікою, культурою та соціальною структурою міста, а також командну роботу та презентацію результатів.

Вправа №5. Close Reading and Cultural Comparison

Стратегія, спрямована на аналіз описів персонажів та їхнього ставлення до культури (власної й імперської), сприяє розвитку соціокультурної компетентності та формує вміння критично осмислювати взаємодію мови, влади й ідентичності. О. Холодняк стверджує, що порівняльний аналіз сприяє рефлексії, розумінню та визнанню різноманітності [57, с. 263-264]. Ця стратегія також дозволяє провести паралелі між досвідом героїв та досвідом читача.

Перший етап: Організаційний

Учитель пропонує учням обрати одного персонажа роману, зосередившись на його культурній ідентичності та взаємодії з імперською системою (наприклад: *Robin, Ramy, Victoire, Letty*).

Після цього учні отримують уривок для close reading або обирають його самостійно.

Учні працюють індивідуально й готують короткі нотатки, відповідаючи на запитання:

- *What aspects of the character's background seem important for understanding their cultural identity?*
- *Which moments in the text highlight the character's relationship with their own culture?*
- *Which moments reveal the character's attitude towards the imperial (British) culture?*

Мета етапу – активізувати попередні знання, зосередити увагу на ключових аспектах культури й підготувати учнів до глибшого аналізу.

Другий етап: Основна частина

Учні об'єднуються у малі групи (3–4 особи). Спершу вони обмінюються своїми нотатками та читають вибраний фрагмент уважно (close reading), звертаючи увагу на мовні маркери ідентичності.

Учитель пропонує опорні запитання для аналізу уривку:

- *Which specific words or images reflect the character's inner conflict between 'home culture' and 'imperial culture'?*
- *How does the character describe their native language? What emotions accompany this description?*
- *Does the character experience shame, pride, anger, or confusion about their cultural background?*
- *How does the imperial system (Oxford, the Translation Institute) influence or reshape the character's identity?*

Групи мають підготувати узагальнені висновки щодо того, як авторка показує колоніальний вплив через образ конкретного персонажа.

Третій етап: Контрольний (Cultural Comparison)

Кожна група презентує свій аналіз і переходить до порівняння досвіду персонажа з українським досвідом колоніального тиску.

Учитель спрямовує дискусію за допомогою запитань:

- *What similarities can you find between the character's struggle for cultural identity and the Ukrainian historical struggle for linguistic and cultural survival?*
- *Can the character's conflict help us better understand modern discussions about the role of language in Ukraine today?*

Групи можуть представити результати усно або у формі порівняльної таблиці.

Цей метод сприяє формуванню критичного мислення, усвідомленню зв'язку мови й влади та глибшому розумінню колоніальних структур у художньому тексті та в реальному історичному досвіді.

Вправа №6. Inferring Meaning from Context (Здогадування значення з контексту)

Стратегія спрямована на формування вміння учнів визначати значення незнайомих слів або фраз, спираючись на контекст, емоційний тон, опис ситуації та логічні зв'язки в тексті. Дж. Д. Волтерс наголошує, що здатність визначати значення незнайомих слів із контексту є однією з ключових стратегій розвитку читання та мовної компетентності [68, с 183].

Метод розвиває критичне читання та розширює словниковий запас, не вимагаючи постійного перекладу або використання словника.

Для завдання використано уривки з роману Ребекки Кван “Вавилон”.

Перший етап: Організаційний

Учитель пояснює мету: навчитися “виловлювати” значення незнайомих слів через уважне читання. Учні отримують картки/слайди з уривками та незнайомими словами, виділеними жирним.

Учні працюють індивідуально й дають попередні здогадки, ґрунтуючись лише на контексті.

Extract 1

*“The air was **rank**, the floors slippery... The boy was too weak to lift the jug.”*

Extract 2

*“He was **parched**, his tongue sitting in his mouth like a dense, sandy stone.”*

Extract 3

*“Robin felt a sharp **pang** in his chest as Canton disappeared over the horizon.”*

Extract 4

*“Her voice was gentle, but her eyes carried a kind of **sternness** Robin could not decipher.”*

Extract 5

*“Robin noticed how the books were stacked in **precarious** piles, threatening to topple at any moment.”*

Мета – активізувати попередній досвід, налаштувати на уважне читання тексту.

Другий етап: Основна частина (робота з контекстом у групах)

Учні об'єднуються у групи 3–4 особи.

Їм пропонуються розширені уривки та завдання на інтерпретацію значення слова:

Extract A

*“He tried to close her filmy eyes, but her lids kept sliding back open. The house was silent except for the **eerie** sound of the silver bar humming.”*

Questions (group discussion):

- *What word in the sentence helps you guess the meaning of eerie?*
- *Is the feeling positive or negative? Why?*

Extract B

*“Robin swallowed, coughed to clear his throat, and began to read... The font was small, and the prose proved **daunting**.”*

Questions:

- *What does the situation tell you about the meaning of daunting?*
- *What other synonyms can fit here?*

Extract C

*“Guilt **twisted his gut**. Words collected on his tongue, cruel and terrible...”*

Questions:

- *What physical reaction does the phrase **twisted his gut** imply?*
- *What emotion is implied?*

Завдання групи: Порівняти свої здогадки. Пояснити, які саме контекстні підказки допомагають визначити значення. Сформулювати короткі визначення англійською.

Учитель може запропонувати опорні фрази:

“I think this word means... because the text describes...”

“The feeling in the scene suggests that...”

Третій етап: Контрольний (перевірка розуміння)

Кожна група представляє свої визначення й пояснює логіку.

Учитель записує варіанти на дошці й підкреслює ті здогадки, які спираються на сильні контекстні сигнали.

Guiding Questions for the class:

- *Which contextual clues were most helpful for you?*
- *Did different groups infer the same meanings? Why or why not?*
- *What strategies helped you guess more accurately?*

Стратегія сприяє розвитку вправності в читанні без словника, глибшому розумінню контексту, формуванню критичного ставлення до мови та використанню дедуктивного мислення під час читання художнього тексту.

3. ПІСЛЯТЕКСТОВИЙ ЕТАП**Вправа №7. Text Reconstruction**

Стратегія Text Reconstruction, яка використовується на післятекстовому етапі, сприяє поглибленому аналізу соціокультурного контексту роману. Учні відтворюють ключові фрагменти змісту на основі вибірових підказок, ключових слів та логічних зв'язків.

Це тренує здатність бачити підтекст, розуміти суспільні та культурні сили, що формують поведінку персонажів, та повертатися до найважливіших ідей тексту через реконструкцію його смислів.

Перший етап: Організаційний

Учитель пояснює учням, що вони отримають деформований фрагмент тексту, де деякі ключові елементи пропущені. Учні мають відновити зміст за допомогою ключових слів та логічних підказок, опираючись на прочитаний роман.

Учні працюють індивідуально.

Мета – перевірити розуміння змісту і соціокультурних смислів, активізувати пам'ять про події та персонажів.

Завдання (excerpt to fill in):

“Letty had always known that the world expected less from girls like her. While her brother received tutors, books, and praise, she was told to be _____, and to prepare for a future that involved marriage rather than _____.

Yet Letty possessed a mind sharp enough to cut glass. She mastered languages in secret, listening behind closed doors, absorbing every lesson meant for _____.

At Oxford, she tried to hide her frustration behind discipline and precision. But every time a professor dismissed her work, she felt the heavy weight of _____ pressing down on her.

She was not allowed anger. She was expected to be grateful. And so she learned to wear a mask of _____, even as her heart burned with the knowledge that brilliance, for a woman, was treated as a threat rather than a _____.”

Ключові слова: obedient, opportunity, men, gender expectations, politeness, gift, academia

Учні вписують пропущені частини, опираючись на зміст роману.

Другий етап: Основна частина

Учитель об'єднує учнів у групи по 3–4 особи.

Завдання – порівняти свої реконструкції, обговорити відмінності та обґрунтувати зроблені вибори.

Для полегшення обговорення учням пропонуються опорні фрази

“I filled this gap with... because...”

“This word fits the cultural context because...”

“I think Ramy’s experience reflects...”

“This detail shows the power dynamics between...”

Групи мають узгодити спільну версію фрагмента, яка найточніше відображає соціокультурні мотиви персонажа.

Третій етап: Контрольний

Кожна група зачитує свою реконструкцію фрагмента.

Учитель пропонує учням порівняти відновлений текст з авторським змістом роману та визначити які соціокультурні елементи були відтворені вдало.

Обговорення завершується питаннями:

- *What social or gender expectations shape Letty’s behaviour?*
- *How does the academic environment limit her potential?*
- *Why does she feel she must hide her intellect?*

Використання цієї стратегії поглиблює усвідомлення постколоніальних тем, вчить критично мислити та читати між рядками, сприяє розвитку навичок аналітичного та творчого читання та формує здатність до інтерпретації соціокультурних контекстів, що стоять за текстом.

Вправа №8. Debate

Теми перекладу, мови та влади є ключовими у романі. П. Заре стверджує, що дебати дозволяють учням побачити, як мова може бути інструментом культури, влади, нерівності або спротиву, та як різні соціальні групи по-різному бачать ці процеси [69].

Це форму розуміння взаємозв’язку між мовою та ідентичністю, уміння представити різні культурні позиції, навичку дискусії та повагу до множинності поглядів.

Перший етап: Організаційний

Учитель оголошує тему для дискусії (одну з двох):

Topic A: “Can translation ever be truly faithful to the original?”

Topic B: “Can language be used as a weapon?”

Учні отримують ролі або вибирають їх самостійно.

Роль може бути:

- персонажем роману (Robin, Ramy, Victoire, Letty, Professor Lovell, translator at Babel, colonial officer),
- абстрактною позицією (postcolonial scholar, imperial administrator, professional translator, minority language speaker, Oxford traditionalist).

Учні готують короткі тези із 2–3 аргументами.

Другий етап: Основна частина

Учні працюють у групах 4–6 осіб. Формат можна обрати:

- Debate (дві команди: “for” і “against”)
- Panel discussion (кругла дискусія, кожен має власну позицію)

Учитель надає уривки або ідеї з роману для опори.

For Topic A: “Can translation ever be truly faithful?”

The silver-work system in Babel depends on mistranslation and the gap between meanings. Robin often feels that translation involves loss, betrayal, or reshaping culture. Professor Lovell insists that translation can be scientific and neutral. Victoire argues that translation reflects ideology and culture, not neutrality.

For Topic B: “Can language be a weapon?”

Silver bars weaponize language differences literally. Translation helps the British Empire maintain control over colonies. Speaking one’s native language becomes an act of resistance for Robin, Ramy, Victoire. Letty feels threatened when others speak languages she doesn’t understand. The Empire uses English to impose hierarchy and erase other voices.

Guiding Questions for Debate:

- Is it possible to translate without losing cultural meaning?
- Does a translator have moral responsibility to the author?
- Can a dominant language silence others?
- How does Babel illustrate language as power?
- Whose perspective on language feels the most convincing?

- Is mistranslation always harmful – or can it be creative?

Учні повинні представити свою позицію, використати приклади з роману, відповідати на контраргументи інших та дотримуватися ввічливого та академічного стилю.

Третій етап: Контрольний

Команди/групи презентують висновки.

Post-Debate Whole-Class Reflection:

- *Which argument changed your mind the most?*
- *How does translation influence cultural identity today?*
- *Do you see modern examples of language being used as power?*
- *What parallels can we draw with Ukrainian linguistic and cultural experience?*

Учні усно відповідають.

Ця вправа допомагає учням не лише вдосконалити навички аргументованого мовлення англійською, але й глибше усвідомити соціокультурний зміст роману “Вавилон” та реальність, яку він відображає. Дискусії з тем перекладу, мови та влади дають змогу проаналізувати, як мова може бути одночасно інструментом панування та засобом опору, як вона формує ідентичність і визначає доступ до знань та можливостей.

Вправа №9. 4 Corners

Метод полягає в тому, що учні фізично займають одну з чотирьох позицій у класі – *Agree / Disagree / Partly agree / Not sure* – у відповідь на твердження.

Вправи допомагають сформулювати власну позицію, побачити різні точки зору, аргументувати англійською та аналізувати соціокультурні ситуації з тексту.

Перший етап: Організаційний

Учитель розвішує по кутках класу 4 таблички:

Agree / Disagree / Partly agree / Not sure

Учитель пояснює правила: Учні слухають твердження. Обирають позицію та стають у відповідний кут. Готують коротке усне пояснення (1–2 аргументи), використовуючи приклади з роману *Babel* або власного досвіду.

Другий етап: Основна частина

Учитель зачитує твердження одне за одним. Учні займають позиції.
Statements:

“Language can be a form of power.”

“Translation always changes the original meaning.”

“Using your native language in a foreign environment is an act of resistance.”

“Empires use education to maintain control.”

“Identity is shaped more by culture than by birthplace.”

“Neutrality is impossible in a colonial system.”

Третій етап: Контрольний

У кожному куті учні обговорюють свою позицію й готують спільні аргументи.

Учитель пропонує фрази-підказки:

“We believe this because...”

“In the novel, an example is when...”

“One strong argument for our position is...”

“A counterargument might be..., but we think...”

Після цього кожна група коротко презентує свою позицію.

Вправа стимулює навичку аналізу й порівняння, важливі складові соціокультурної компетентності, та сприяє формуванню виваженої, аргументованої позиції, що є ключовою для ефективної комунікації в багатокультурному просторі.

4. ТВОРЧИЙ ЕТАП

Вправа №10. Role Play – інсценізація ситуації

Інсценізація дозволяє учням не лише відтворити ситуації, пов’язані з темами роману, але й пережити та зрозуміти культурні, соціальні й етичні конфлікти, що стоять перед персонажами. В. Деланой наголошує, що діалогічне навчання розвиває критичне мислення та міжкультурне розуміння [49, с. 181].

Це сприяє розвитку здатності бачити іншу культурну перспективу, емпатії, усвідомлення колоніальної нерівності, уміння аргументувати та навичок комунікації в міжкультурному середовищі.

Перший етап: Організаційний

Учитель пояснює тему: учні мають відтворити ситуації соціальної або культурної напруги, які переживають персонажі роману.

Учні отримують рольові картки (character cards) або обирають роль самі.

Characters (examples): Robin, Ramy, Victoire, Letty, Professor Lovell

Учні отримують короткі описи ролей та їхніх мотивацій.

Другий етап: Основна частина (Role Play Scenarios)

Учні працюють у групах по 3–4. Кожна група отримує один сценарій (або обирає). Мета – інсценувати діалог англійською, передаючи емоції, соціальну нерівність, різні культурні погляди. Нижче подано готові сценарії з питаннями та завданнями.

Scenario A: Arriving in Oxford for the first time

Context: Robin and Ramy see Oxford for the first time. A British student comments on their accents and origins.

Task: Re-enact the moment when cultures collide.

Show misunderstanding, curiosity, superiority, or discomfort.

Guiding Questions:

- *How do you feel in a new cultural environment?*
- *How do you react when someone comments on your accent?*
- *What power dynamics appear in this conversation?*

Scenario B: A classroom disagreement about translation

Context: Professor Lovell insists that translation is neutral. Victoire and Ramy disagree, arguing that translation can be weaponized by empire.

Task: Stage a heated but polite academic argument.

Show different cultural and ideological positions.

Guiding Questions:

- *Is translation objective or political?*

- *Whose knowledge is valued in this room?*
- *What cultural biases appear in the discussion?*

Scenario C: A moment of cultural conflict in London

Context: A London passerby mistakes Robin for a servant or foreign laborer.

Task:

Role-play the misunderstanding and its emotional impact.

Guiding Questions:

- *How does stereotyping affect identity?*
- *How would you respond in Robin's place?*
- *What social hierarchies are visible here?*

Третій етап: Контрольний

Групи представляють свої сценки перед класом.

Учитель звертає увагу не лише на мовну правильність, а й на соціокультурні аспекти.

Follow-up Questions (whole class):

- *Which cultural misunderstandings were the most evident?*
- *How did the characters express or negotiate power?*
- *What emotions were strongest in your scenario and why?*

Через інсценізацію реалістичних ситуацій, учні мають можливість пережити культурні конфлікти та відчувати їхню емоційну вагу, що формує емпатію та критичне ставлення до нерівності й упереджень. Виходячи за межі тексту до інтерактивної взаємодії, учні вчаться аналізувати владу, ідентичність та колоніальний спадок у міжкультурному спілкуванні. Таким чином, інсценізація сприяє розвитку не лише мовних, а й соціальних, емоційних і культурних компетенцій, необхідних для глобального громадянства.

Вправа №11. Creative Task (Diary Entry/Internal Monologue/Alternative Ending)

Це творче завдання дозволяє учням розкрити внутрішній світ персонажа, який зазнає утиску через соціальні й гендерні норми. Через письмо від першої особи учні глибше розуміють систему гендерної нерівності в британській

імперії, аналізують суперечність між талантом і обмеженнями, накладеними суспільством, формують емпатію, розвивають критичне мислення про роль жінки в освіті й культурі та практикують письмове мовлення в англійській мові.

Перший етап: Організаційний

Учитель дає коротке summary про Леті:

Letty Price is a brilliant young woman from an upper-class English family. Despite growing up around privilege, she experiences constant gender-based oppression. Her father believes women should only learn to sign the marriage certificate. Her older brother receives all the tutors, books, and academic opportunities. Letty secretly teaches herself Greek and Latin, eavesdropping on her brother's lessons. She is more talented than her brother, but society refuses to acknowledge it. She becomes strict, cold, even harsh – because she learns that a woman must be “steel” to be taken seriously. She dreams of Oxford, but she knows society expects her to marry, not to study. Inside she feels invisible, undervalued, and furious at the limits placed on her because she is a girl.

This emotional tension is the key to her character.

Другий етап: Основна частина

Учні пишуть внутрішній монолог або щоденниковий запис від імені Леті, використовуючи історичний та культурний контекст.

“Write a diary entry or internal monologue from Letty’s point of view.

Describe how she feels as a talented young woman living in a society that values her brother’s mediocrity more than her brilliance. Show her frustration, ambition, anger, and fear of being dismissed because she is a woman.”

Guiding Questions:

- *How does Letty feel when she watches her brother receive every academic privilege she is denied?*
- *How does she hide her talent or frustration in front of others?*
- *What does she think about Oxford – a place she longs for but fears she will never see as a student?*
- *What does she feel toward her father, who openly prefers her brother?*

- *Does she feel anger? Resentment? Shame? Determination?*
- *What would Letty's life be like if she were born a boy?*

Optional Alternative Ending Task:

"Rewrite a short scene from Letty's past and create an alternative ending where she openly challenges the expectations placed on her as a woman."

Possible directions:

- *She confronts her father about her education.*
- *She refuses to hide her knowledge.*
- *She tells her brother she deserves Oxford more than he does.*
- *She imagines what her life would be like if society valued her mind.*

Третій етап: Контрольний

Після написання учні працюють у парах або малих групах зачитують уривки, пояснюють, які емоції підкреслили та обговорюють культурний і гендерний контекст.

Учитель ставить запитання:

- Which cultural or gender barriers did you highlight in your writing?
- Why does Letty choose to be strict and harsh? What does this tell us about women's roles in Victorian society?
- How do Letty's struggles reflect the broader system of gender inequality?
- Can you compare Letty's limitations with any modern examples of gender inequality?
- What parallels can be drawn with Ukrainian women's experience in education or professional life (past or present)?

Вправа поглиблює соціокультурну компетентність учнів, сприяє розвитку толерантності й розуміння множинності жіночого досвіду, що є ключовим у вивченні мови як засобу культурної взаємодії.

Вправа №12. Project Work

Проектна діяльність дозволяє учням творчо та аналітично опрацьовувати теми роману, створювати візуальні або мультимедійні продукти, досліджувати

культурний і колоніальний контекст, формувати власну позицію та презентувати її англійською мовою.

Результатами можуть бути: презентації (PowerPoint/Canva/Google Slides), постери або інфографіки.

Проект сприяє розвитку соціокультурної компетентності, навичок дослідження, креативності та роботи в команді та формуванню критичної думки щодо тем, порушених у Вавилоні.

Перший етап: Організаційний

Учитель ділить клас на групи (3–4 учні) та пояснює мету проекту:

Завдання – створити візуальний або мультимедійний продукт англійською, який досліджує одну з тем роману “Babel” через соціокультурну призму. Учні обирають формат роботи.

Другий етап: Основна частина

Учні обирають одну тему з переліку та створюють продукт англійською.

Project Themes:

1. *“Language as Power: How Babel Shows Linguistic Inequality”*

Possible content:

- *how silver-working uses translation gaps;*
- *how the Empire controls colonized people through language;*
- *examples of linguistic discrimination in the novel.*

2. *“Identity and Belonging: Robin, Ramy, Victoire, Letty”*

- *What makes each character feel “foreign”?*
- *How do gender, race, and class shape identity?*

3. *“Women in Academia: Letty’s Struggle”*

Project may include:

- *poster with Letty’s barriers and achievements;*
- *comparison to women’s access to education in 19th century Britain;*
- *parallels with today’s situation.*

Each project must include a clear title and introduction, 3–5 key ideas supported by examples from the novel and visual elements.

Третій етап: Контрольний

Групи презентують свої роботи. Учні (усно або письмово) відповідають на запитання:

- *What new cultural or historical insights did you gain while working on this project?*
- *Which part of your project helped you understand the novel better?*
- *What would you explore further if you had more time?*

Створюючи презентації або візуальні продукти англійською, учні не тільки розвивають мовні й дослідницькі навички, але й усвідомлюють глибші соціокультурні процеси, які формують світ твору і мають паралелі в сучасності. Цей формат сприяє розвитку критичного мислення, навичок роботи в команді, креативності та розуміння глобальних питань через призму художнього тексту.

Отже, впровадження системи вправ і завдань, розробленої на основі роману Ребекки Кван «Вавилон», що поєднує методики формування соціокультурної компетентності, стратегії іншомовного читання та інтерактивні форми роботи, забезпечує цілісний і багатоаспектний підхід до вивчення іноземної літератури у старшій школі. Такий комплекс дозволяє не лише вдосконалювати мовні навички учнів, але й формувати здатність до критичного мислення, міжкультурної взаємодії, усвідомленого аналізу культурних і соціальних явищ. Таким чином, розроблений комплекс вправ є ефективним інструментом формування соціокультурної компетентності старшокласників та відповідає сучасним освітнім вимогам і потребам учнів старшої школи.

Висновок до 2 розділу

У другому розділі було обґрунтовано методичні засади формування соціокультурної компетентності на матеріалі роману Ребекки Кван «Вавилон». Проаналізовано соціокультурні особливості твору, зокрема його постколоніальну проблематику, багат шаровість культурних кодів, взаємодію мови й влади, питання ідентичності, нерівності та морального вибору. Показано, що роман становить високий потенціал для формування міжкультурної чутливості, розвитку емпатії та критичного осмислення взаємозв'язку мови, культури й соціальних структур.

Розглянуті принципи добору автентичних текстів дають підстави стверджувати, що художній твір такого рівня є ефективним засобом розвитку мовленнєвих і соціокультурних умінь за умови методично виваженого підходу. З'ясовано, що автентичні матеріали сприяють зануренню учнів у реальне іншомовне середовище, формують навички аналізу культурних явищ, розвивають здатність працювати з різними видами текстів і типами читання.

Запропонована система вправ підтверджує, що формування соціокультурної компетентності має бути поетапним, інтегрованим і спрямованим на поєднання рецептивних, репродуктивних та продуктивних умінь. Представлені завдання – від підготовчих стратегій прогнозування змісту до творчих проєктів і рольових ігор – забезпечують глибоке осмислення культурних, історичних і соціальних контекстів роману та формують здатність учнів взаємодіяти з іншомовним матеріалом критично, свідомо та творчо.

Отже, розділ доводить, що систематично організована робота з автентичним художнім текстом, зокрема з романом «Вавилон», є дієвим інструментом розвитку соціокультурної компетентності старшокласників. Упровадження запропонованої методики сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й формуванню культурної обізнаності, толерантності та готовності до міжкультурного діалогу.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту

Метою педагогічного експерименту було перевірити ефективність використання сучасної іноземної художньої літератури, зокрема роману Ребекки Кван «Вавилон» для формування соціокультурної компетентності. Основна увага приділялася тому, як аналіз художнього тексту, виконання інтегрованих культурознавчих завдань та систематична робота з соціокультурним змістом твору впливають на розвиток знань, умінь і ставлень, що складають соціокультурну компетентність.

У межах даного експерименту формування соціокультурної компетентності розумілося як цілеспрямований процес опанування здобувачами освіти культурних знань, умінь інтерпретувати й зіставляти культурні явища, використовувати їх у спілкуванні, а також виявляти відкритість, толерантність та критичність щодо інших культур. Особливу увагу було зосереджено на умінні аналізувати культурні коди, соціальні ролі й моральні конфлікти, відображені в романі, та співвідносити їх із реаліями сучасного світу.

Відповідно до поставленої мети було сформульовано гіпотезу дослідження: використання автентичної художньої літератури сприятиме підвищенню рівня сформованості соціокультурної компетентності здобувачів освіти порівняно з традиційними підходами, що передбачають опрацювання літературного тексту переважно з позиції сюжетно-тематичного аналізу або читання для загального розуміння.

Гіпотеза ґрунтувалася на тому, що:

– художній текст забезпечує автентичне відображення норм, моделей поведінки та культурних цінностей іншої лінгвокультурної спільноти;

- сюжетні конфлікти й міжкультурні взаємодії персонажів стимулюють розвиток емпатії й здатності до інтерпретації культурних відмінностей;
- виконання завдань, спрямованих на порівняння культур, критичне осмислення й дискусію, сприяє переходу здобувачів освіти від поверхневого знання фактів до вищих рівнів соціокультурної компетентності, таких як аналізу, рефлексії та адаптивної поведінки.

Експеримент проводився на базі Острівецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів у 2024–2025 навчальному році. До участі було залучено учнів 11 класу (усього 16 учнів). Учасники були поділені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи по 8 осіб у кожній.

Контрольна група (КГ) працювала за традиційною методикою формування соціокультурної компетентності, притаманною урокам англійської мови. Учні опрацьовували країнознавчі тексти з підручника, ознайомлювалися з культурними особливостями англomовних країн, виконували вправи на читання з розумінням, лексико-граматичні завдання, дискусійні питання та письмові відповіді. Формування соціокультурної компетентності здійснювалося опосередковано через стандартні навчальні матеріали та типові мовленнєві ситуації, без використання художнього роману й без спеціально розроблених соціокультурних завдань аналітичного характеру.

Експериментальна група (ЕГ) навчалася за модифікованою методикою, що передбачала використання роману Р. Кван «Вавилон» як основного засобу розвитку соціокультурної компетентності. Здобувачі освіти працювали з фрагментами твору, виконували завдання на інтерпретацію культурних реалій, виявлення постколоніальних мотивів, аналіз моделей комунікації персонажів, порівняння культурних явищ із українським контекстом, розв'язували проблемні питання, брали участь у дискусіях і рольових ситуаціях.

Основними завданнями експерименту було:

1. з'ясувати вихідний рівень соціокультурної компетентності здобувачів освіти;

2. розробити комплекс вправ, спрямованих на формування когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-ціннісного компонентів СКК;

3. здійснити формувальний вплив через інтегровані уроки-обговорення та аналітичні заняття за романом Р. Ф. Кван;

4. визначити динаміку розвитку СКК після завершення формувального етапу;

5. порівняти результати КГ і ЕГ та зробити узагальнення й висновки.

Експеримент складався з трьох взаємопов'язаних етапів.

На підготовчому (констатувальному) етапі було здійснено добір фрагментів роману з найбільшим соціокультурним потенціалом (епізоди, що відображають колоніалізм, культурну гібридність, мовну владу, соціальну ієрархію, поведінкові моделі персонажів); створення вправ для на основі роману та визначення критеріїв оцінювання СКК відповідно до її трьох компонентів: когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-ціннісного.

Формувальний етап тривав чотири тижні та включав 8 занять тривалістю 45 хвилин. Заняття ЕГ були побудовані відповідно до комплексу вправ та містили такі види діяльності:

- інтерпретація уривків роману з позицій соціокультурного аналізу;
- робота з культурними кодами, алюзіями, мовними репрезентаціями влади;
- групові дискусії щодо суперечливих культурних конфліктів;
- вправи на порівняння культурних норм;
- рольові ситуації, побудовані на сюжетних епізодах твору;
- виконання творчих завдань (альтернативний погляд героя, культурний щоденник персонажа).

Контрольна група працювала з тим самим матеріалом, але без використання спеціально розроблених культурознавчих завдань, зосереджуючись на традиційному літературознавчому аналізі.

На підсумковому (контрольному) етапі було проведено вихідний зріз знань і вмінь за тією ж стратегією, що й на констатувальному етапі; порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп та узагальнення отриманих даних.

На основі аналізу наукової літератури ми визначили такі критерії оцінювання рівня соціокультурної компетентності:

- когнітивний компонент – знання учнями культурних реалій, соціальних норм, історико-політичних передумов, постколоніальних контекстів, відображених у романі; вміння пояснювати культурні явища та їх роль у поведінці персонажів;

- діяльнісно-поведінковий компонент – уміння інтерпретувати та порівнювати культурні моделі, застосовувати культурознавчі знання у власних висловлюваннях, аргументувати позицію, адекватно реагувати на міжкультурні ситуації;

- емоційно-ціннісний компонент – сформованість толерантності, емпатії, відкритості до інших культур; здатність оцінювати культурні події, конфлікти та взаємодії персонажів з різних перспектив; уміння критично осмислювати проблеми влади, ієрархії та ідентичності (див. Додаток А).

Оцінювання здійснювалося на основі аналізу письмових і усних відповідей, інтерпретаційних та порівняльних завдань, рольових ситуацій, дискусій, а також творчих робіт (культурні щоденники персонажів, альтернативні інтерпретації культурних конфліктів, мініпроекти). Виділено чотири рівні сформованості соціокультурної компетентності: високий, середній, низький і критичний.

Очікувалося, що після реалізації формувального етапу учні експериментальної групи продемонструють більш глибоке розуміння культурних реалій, символів та соціальних контекстів, представлених у романі; вищий рівень здатності інтерпретувати та порівнювати культурні явища, аргументувати власну позицію; зростання толерантності, емпатії та

міжкультурної чутливості та здатність застосовувати культурні знання у власних висловлюваннях та мініпроектах.

Отже, організація експериментального дослідження дала змогу перевірити ефективність роботи з романом Р. Ф. Кван «Вавилон» як засобу формування соціокультурної компетентності та визначити шляхи оптимізації процесу вивчення англійської мови на основі сучасної художньої літератури.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Аналіз результатів експерименту був спрямований на виявлення динаміки сформованості соціокультурної компетентності (СКК) учнів 11 класу в умовах використання сучасної художньої літератури, зокрема роману Р. Кван «Вавилон». Оцінювання відбувалося на двох етапах: констатувальному та підсумковому, з урахуванням трьох компонентів СКК: когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-ціннісного.

На початку експерименту було визначено вихідний рівень сформованості СКК у контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп. Оцінювання здійснювалося на основі відповідей на запитання та завдань на порівняння культурних явищ та коротких усних висловлювань (див. Додаток В).

Табл. 3.1.

Результати констатувального етапу формування соціокультурної компетентності (у %)

Рівень сформованості	Експериментальна група (ЕГ), %	Контрольна група (КГ), %
Високий	12,5 % (1 учень)	25 % (2 учні)
Середній	50 % (4 учні)	62,5 % (5 учнів)
Низький	25 % (2 учні)	12,5 % (1 учень)

Критичний	12,5 % (1 учень)	0 % (0 учнів)
-----------	------------------	---------------

Отримані дані засвідчили, що рівень сформованості СКК учнів обох груп був приблизно однаковим. Домінував середній рівень, що характеризувався фрагментарними знаннями про культурні явища, недостатньо розвиненими навичками інтерпретації культурних конфліктів та поверхневим розумінням соціальних контекстів, представлених у художньому творі. Учні мали труднощі з аналізом культурних кодів та з аргументацією власної позиції під час обговорення міжкультурних ситуацій.

Анкетування педагогів проводилося для виявлення їхнього досвіду та методичних уподобань щодо формування СКК (див. Додаток Д). Питання анкети охоплювали: педагогічний стаж, значущість СКК у навчальному процесі, форми роботи для її розвитку, використання художньої літератури та труднощі, що виникають у процесі навчання.

Результати анкетування показали, що більшість вчителів визнають важливість соціокультурної компетентності та використовують різні інтерактивні методи для її формування: дискусії, рольові ігри, проєкти, роботу з художньою літературою. Основними труднощами педагогів є нестача матеріалів, обмежений час та недостатній рівень мовленнєвої підготовки учнів. Педагоги також зазначили, що сучасна художня література, зокрема романи іноземних авторів, може ефективно сприяти розвитку СКК.

Було проведено анкетування для виявлення інтересів, мотивації та ставлення учнів до вивчення культури англomовних країн, а також для визначення готовності працювати з сучасними літературними творами як засобом розвитку СКК (див. Додаток Е). Анкета включала питання про зацікавленість англійською мовою, типи навчальних матеріалів, досвід читання сучасної художньої літератури, ставлення до культурних відмінностей та бажання працювати з сучасним романом на уроках.

Аналіз анкет показав, що більшість учнів зацікавлені у вивченні культури англomовних країн, віддають перевагу роботі з художньою літературою,

відеоматеріалами та дискусіями. Учні позитивно оцінюють роботу з сучасними романами, такими як «Вавилон» Р. Кван. При цьому частина учнів визначала культурні відмінності інколи складні для розуміння, що підтверджує потребу в інтерактивних методах навчання.

Для оцінки динаміки СКК на підсумковому етапі експерименту було проведено тестування, яке включало три компоненти: когнітивний компонент, діяльнісно-поведінковий компонент та емоційно-ціннісний компонент (див. Додаток Ж).

Після впровадження комплексу занять, що ґрунтувалися на роботі з романом «Вавилон», учні ЕГ продемонстрували значно вищу динаміку розвитку СКК порівняно з учнями КГ, які працювали за традиційною моделлю, особливо у когнітивному та емоційно-ціннісному компонентах. Учні демонстрували кращу здатність аналізувати культурні коди, аргументувати власну позицію та проявляти толерантне ставлення до культурних відмінностей.

Табл. 3.2.

Результати підсумкового зрізу сформованості соціокультурної компетентності (у %)

Рівень сформованості	Експериментальна група (ЕГ), %	Контрольна група (КГ), %
Високий	50 % (4 учні)	25 % (2 учні)
Середній	37,5 % (3 учні)	50 % (4 учні)
Низький	12,5 % (1 учень)	25 % (2 учні)
Критичний	0 % (0 учнів)	0 % (0 учнів)

Порівняння результатів констатувального та підсумкового етапів експерименту дозволяє простежити динаміку формування соціокультурної компетентності учнів обох груп. У експериментальній групі спостерігається значне зростання кількості учнів із високим рівнем СКК – з 12,5 % на початку

експерименту до 50 % після впровадження комплексу занять, що базувався на роботі з романом «Вавилон». Кількість учнів із середнім рівнем зменшилася з 50 % до 37,5 %, а низький рівень знизився з 25 % до 12,5 %. Критичний рівень повністю зник. Така динаміка свідчить про суттєве підвищення знань та навичок учнів у сфері міжкультурної комунікації, особливо в когнітивному та емоційно-ціннісному компонентах СКК.

У контрольній групі позитивна динаміка була значно менша. Кількість учнів із високим рівнем СКК залишилася без змін – 25 %, середній рівень зменшився з 62,5 % до 50 %, а низький рівень зріс із 12,5 % до 25 %. Критичний рівень відсутній. Це свідчить про обмежений прогрес учнів, які працювали за традиційною моделлю навчання без використання сучасної художньої літератури.

Таким чином, порівняльний аналіз демонструє, що експериментальна група досягла значно вищих показників розвитку СКК порівняно з контрольною групою. Зокрема, помітним є зростання кількості учнів із високим рівнем компетентності та повне зникнення критичного рівня у ЕГ, що підтверджує ефективність інтеграції сучасної художньої літератури як засобу розвитку когнітивного, поведінкового та емоційно-ціннісного компонентів соціокультурної компетентності.

Табл. 3.3.

Порівняльна динаміка розвитку соціокультурної компетентності (%)

Рівень	ЕГ на початку	ЕГ після	ЕГ	КГ на початку	КГ після	КГ
Високий	12,5 %	50 %	+37,5 %	25 %	25 %	0 %
Середній	50 %	37,5 %	–12,5 %	62,5 %	50 %	–12,5 %
Низький	25 %	12,5 %	–12,5 %	12,5 %	25 %	+12,5 %
Критичний	12,5 %	0 %	–12,5 %	0 %	0 %	0 %

Узагальнення результатів показало, що кількість учнів з високим рівнем СКК в ЕГ значно зросла та частка учнів із низьким/критичним рівнем суттєво зменшилася. КГ показала лише незначні природні зрушення, не пов'язані з цілеспрямованим формувальним впливом.

Отримані результати переконливо засвідчують ефективність використання роману Р. Кван «Вавилон» як засобу розвитку соціокультурної компетентності учнів старшої школи. Учні експериментальної групи продемонстрували глибше розуміння культурних контекстів, вищу здатність інтерпретувати міжкультурні явища, сформовані навички порівняння культур, зростання емпатії, толерантності та рефлексивності та ширше застосування культурних знань у власних висловлюваннях та міні-проектах.

Отже, цілеспрямована робота з сучасною художньою літературою довела свою ефективність у формуванні СКК порівняно з традиційними методами, що ґрунтуються переважно на країнознавчих текстах та спрощеному аналізі художнього твору.

Висновки до 3 розділу

У третьому розділі було проведено експериментальну перевірку ефективності комплексу вправ для формування соціокультурної компетентності учнів 11 класу на основі сучасної художньої літератури, зокрема роману Ребекки Кван «Вавилон». Результати констатувального етапу показали, що початковий рівень соціокультурної компетентності у контрольній та експериментальній груп був приблизно однаковим і переважав середній рівень, що свідчило про часткові знання про культурні явища, недостатньо розвинені навички інтерпретації культурних конфліктів та поверхневе розуміння соціальних контекстів у художньому творі.

Анкетування педагогів та учнів підтвердило необхідність і доцільність інтеграції сучасної художньої літератури у навчальний процес. Вчителі зазначили, що художня література дозволяє ефективно формувати СКК за допомогою інтерактивних методів, тоді як учні виявили високу мотивацію до роботи з текстами та позитивне ставлення до міжкультурного навчання.

Підсумковий зріз результатів продемонстрував суттєве зростання рівня СКК у експериментальній групі. У контрольній групі спостерігалися лише незначні зміни, що підтверджує обмежену ефективність традиційного підходу.

Отже, у третьому розділі експериментально доведено, що комплексна робота з сучасною художньою літературою сприяє розвитку когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-ціннісного компонентів соціокультурної компетентності. Методика показала високу результативність у формуванні знань, умінь і цінностей, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації, розвитку емпатії та толерантності. Результати дослідження підтверджують доцільність використання сучасної літератури як інтегрованого засобу навчання англійської мови та розвитку соціокультурної компетентності учнів старшої школи.

ВИСНОВКИ

У нашій роботі було здійснено комплексне дослідження теоретичних, методичних і практичних засад формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти засобами сучасної іноземної художньої літератури. Дослідження охоплювало аналіз наукових підходів до визначення сутності соціокультурної компетентності, обґрунтування потенціалу художнього тексту для її розвитку, розробку системи вправ і завдань на матеріалі роману Р. Ф. Кван «Вавилон», а також експериментальну перевірку ефективності запропонованого комплексу вправ.

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз поняття соціокультурної компетентності, її місця в структурі комунікативної компетентності. Було узагальнено наукові підходи до трактування соціокультурної компетентності як важливого складника іншомовної комунікативної компетентності. Проаналізовано праці зарубіжних і вітчизняних учених, що дозволило визначити основні компоненти цієї компетентності (когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний) і рівні її сформованості, окреслено рівні її сформованості та діагностичні критерії, що дозволяють чітко визначити ступінь опанування соціокультурного компонента у здобувачів освіти. Також було доведено, що формування соціокультурної компетентності неможливе без роботи з автентичними текстами, які містять культурні коди, соціальні ролі та міжкультурні конфлікти, що відповідає сучасним вимогам мовної освіти.

У другому розділі розкрито педагогічний потенціал іноземної художньої літератури як ефективного засобу формування соціокультурної компетентності. На прикладі роману «Вавилон» Р. Ф. Кван проаналізовано його змістові та соціокультурні особливості, зокрема теми мови як інструменту влади, колоніалізму, культурної ідентичності, перекладу та дискримінації. На основі цього проведено обґрунтований добір текстових матеріалів і розроблено систему вправ і завдань, спрямованих на формування трьох компонентів

соціокультурної компетентності здобувачів освіти. Вправи включали інтерпретацію культурних кодів, аналіз суспільних ролей, порівняння культурних явищ, дискусії, творчі завдання та проектну діяльність. У розділі було показано, що художній текст слугує ефективним засобом не лише мовного, а й соціокультурного розвитку учнів.

У третьому розділі здійснено експериментальну перевірку ефективності комплексу вправ на основі контрольної та експериментальної груп. Згідно з результатами констатувального етапу, рівні сформованості СКК у двох групах були приблизно однаковими. Після проходження формувального етапу в експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку за всіма компонентами соціокультурної компетентності: учні продемонстрували глибше розуміння культурних явищ, здатність інтерпретувати культурні конфлікти, підвищений рівень емпатії, толерантності та відкритості до іншої культури. Порівняльний аналіз контрольної та експериментальної груп підтвердив ефективність запропонованої системи вправ та її здатність сприяти суттєвому зростанню рівня соціокультурної компетентності здобувачів освіти.

Поставлені в роботі завдання було повністю виконано. Розкрито сутність соціокультурної компетентності, визначено її структуру та рівні сформованості; обґрунтовано доцільність використання художнього тексту у процесі її формування; здійснено детальний соціокультурний аналіз роману «Вавилон»; розроблено систему вправ, спрямованих на розвиток усіх її компонентів; організовано та проведено педагогічний експеримент; доведено ефективність запропонованої методики у підвищенні рівня соціокультурної обізнаності старшокласників.

Отримані результати мають важливу практичну значущість. Розроблений комплекс вправ може бути використаний учителями англійської мови для організації інтегрованих уроків, спрямованих на розвиток соціокультурної обізнаності та підготовку учнів до міжкультурного спілкування. Матеріали дослідження можуть стати основою для укладання методичних рекомендацій, створення факультативних курсів, позакласних занять або тематичних проєктів.

Вони також відкривають перспективи для подальших наукових розвідок, пов'язаних із застосуванням художніх текстів у формуванні соціокультурної, міжкультурної та комунікативної компетентностей, а також із розробкою цифрових інструментів, що посилюють ефективність культурознавчого навчання.

Отже, дослідження підтвердило висунуту гіпотезу та засвідчило, що систематичне використання іноземної художньої літератури, зокрема роману «Вавилон» Ребекки Кван, є ефективним засобом формування соціокультурної компетентності здобувачів освіти. Поставлені завдання виконано в повному обсязі, а мети магістерської роботи досягнуто. Результати проведеного дослідження можуть бути використані в практиці викладання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко І. В. До проблеми конструювання змісту уроку іноземної мови у старшій школі. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць ред. кол.: В. М. Мадзігон, О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка. 2011. Вип. 11. С. 437 - 446.
2. Балан О., Шепель М., Цехмістрєнко Л. Розвиток соціокультурної компетенції як передумова становлення майбутніх фахівців галузі публічного управління та адміністрування. *Economic journal Odessa polytechnic university*. 2021. Т. 1, № 15. С. 5 - 15. URL: <https://doi.org/10.15276/ej.01.2021.1> (дата звернення: 11.11.2025).
3. Безлатня О. Формування і розвиток навичок читання. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-i-rozvitok-navichok-chitannya-15664.html> (дата звернення: 01.11.2025).
4. Бекірова А. Формування основ громадянської культури молодших школярів у позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл Автономної Республіки Крим : автореф. дисертація. Київ, 2010. 21 с.
5. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Білик Н. Літературний компонент у науковій картині світу та образі світу старшокласника як умова формування емоційного інтелекту. *Технології інтеграції змісту освіти*. 2019. № 11. С. 160 - 167.
7. Бондар С. І. Психологічна характеристика тексту з іноземної мови як об'єкта отримання інформації. *Психологія* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 11. 2014. С. 33 - 40.
8. Бонюк М. В. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя : автореф. Київ, 2015. 20 с.
9. Варава І. М., Гаврилова О. В. Навчання аналітичного читання на

основі творів А. Конан-Дойля «Собака Баскервілів» і «Загублений світ». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 18, № 1. С. 96 - 99. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-20> (дата звернення: 09.11.2025).

10. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

11. Волошина Л. Є. Формування соціокультурної компетентності учнів на уроках англійської мови (методичні рекомендації). Радомишль. *Радомишльська загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 3 Житомирської області*. 2019. С. 7 - 15.

12. Галацин К. О., Хом'як А. П. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської мови. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 160 с.

13. Демченко Н. В., Фреган Н. М. Використання сучасних форм позааудиторної роботи в практиці викладання іноземних мов. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Т. 3, № 22. С. 29 - 32.

14. Ємець Г. О. Формування соціокультурної компетенції у майбутніх учителів англійської мови. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2012. № 3. С. 151 - 155.

15. Киливник В. В., Лебедь Ю. Б. Соціокультурні аспекти компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2023. №1. С. 19 - 22.

16. Кнюх Л. П. Теоретичні передумови формування соціокультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення іноземної мови. 2015. С. 2 - 5.

17. Кобринець О. С. Технології роботи з текстом на уроках іноземної мови у процесі міжкультурної комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 2, № 17. С. 187 - 190.

18. Максимчук О. Л. Прагматичний потенціал публіцистичного тексту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. №72. С. 285 - 289.

19. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
20. Нігаметзянова К. Формування соціокультурної компетенції на заняттях з іноземної мови професійного спілкування у вищих військових навчальних закладах. *Педагогічні науки*. 2016. № 66–67. С. 99 - 104.
21. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу : методичний матеріал. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11 - 17.
22. Ольшанський Д. Ефективні підходи до навчання англomовної лексики майбутніх журналістів у контексті їх професійної підготовки. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 1. С. 101. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.15> (дата звернення: 03.11.2025).
23. Пак А. Когнітивний, емоційний та поведінковий виміри міжкультурної чутливості майбутніх викладачів корейської мови. *ADVANCED*. 2025. № 13. С. 15 - 17.
24. Пасічник О., Пасічник О. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український Педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 45 - 46.
25. Полонська Т. К., Пасічник О. С., Горошкін І. О. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій (методичні рекомендації). Київ : *Пед. думка*, 2009. 59 с. URL: <https://surl.li/quenwo> (дата звернення: 16.10.2025).
26. Потапчук Т. В. Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис.на здобуття наукового ступеня доктора наук. Київ, 2015. С. 409 - 457.
27. Процюк І. Є. Формування соціокультурної компетентності студентів засобами іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. Т. 2, № 81. С. 107 - 113.

28. Рейда О., Івлєва К., Гулієва Д. О. Використання автентичних матеріалів у процесі викладання англійської мови студентам-філологам. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. / гол. ред. М. П. Пантюк. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2019. Т. 3, № 23. С. 133 - 138.*
29. Ребекка Кван – книги автора, біографія, рецензії. Readeat. Книжковий магазин. URL: <https://readeat.com/author/rebekka-kvan> (дата звернення: 16.08.2025).
30. Сава К. Р. Основні наративи творчості Едварда Саїда: постколоніальна критика, культура та ідентичність. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2025. Т.2, №214. С. 188 - 194. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/865> (дата звернення: 02.09.2025).*
31. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації. Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2011. 350 с.
32. Скиба А. О. Методика розвитку уяви у молодших школярів на уроках читання : автореф. кваліфікаційна робота освітнього ступеня «магістр». Чернігів, 2021. 108 с.
33. Сологуб Н. Мова художнього твору як текст. *Науковий вісник Чернівецького університету. Слов'янська філологія. 2009. № 475. С. 497 - 500.*
34. Третяк О. В. Лінгвокогнітивні та прагмастилістичні особливості перекладу англomовних політичних текстів на українську мову : кваліфікаційна робота освітнього ступеня «магістр». Київ, 2023. 122 с.
35. Хіценко Л. І. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності. *Педагогічні науки. 2016. №. 74. С. 146.*
36. Яковлева О. Мовна компетенція студентства та мовна ситуація в українських ВНЗ у контексті наближення України до європейського освітнього простору. *Вища освіта України. 2010. № 4. С. 112 - 114.*
37. Alemi, M., Ebadi, S. The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research. 2010. № 5. P. 569.*
38. Avetisyan E., Karapetyan I. Fiction text as a means of forming learners'

sociocultural competence. *WISDOM*. 2023. Vol. 25. № 1. P. 119 - 128. URL: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v25i1.964> (дата звернення: 07.11.2025).

39. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford. Oxford University Press, 1990. 408 p.

40. Baker L., Brown A. L. *Metacognitive skills and reading*. Handbook of reading research. New York: Longman, 1984. 369 p.

41. Bennett M. J. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. 2017. P. 1 - 5.

42. Berardo S. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6. № 2. P. 60 - 69.

43. Bruner J. S. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press, 1986. 228 p.

44. Byram M., Gribkova B., Starkey H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. P. 11 - 13. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (дата звернення: 18.05.2025).

45. Byram, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 136 p.

46. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1 (1). P. 1 - 47.

47. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA. MIT Press, 1965. 251 p.

48. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, 2001. 276 p.

49. Delanoy W. Dialogic Communicative Competence and Language Learning. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg : Winter, 2008. P. 173 - 188.

50. Esperat T. M. K. Multiliteracies in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2024. 27 p. URL:

<https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1890> (дата звернення: 23.06.2025).

51. Fernald, L. W., Nickolenko, P. The creative process: Its use and extent of formalization by corporations. *Journal of Creative Behavior*. 1993. Vol. 3, № 27, P. 214 - 220.
52. Garrison, J. W., & Hoskisson, K. Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*. 1989. Vol. 7, №42. P. 482 - 486.
53. Hanauer D. Focus-on-cultural-understanding: Literary reading in the second language classroom. *CAUCE, Revista de Filologia y su Didactica*. 2001. №24. P. 389 - 404.
54. Hanauer D. Poetry reading in the second language classroom. *Language Awareness*. 1997. № 6. P. 1 - 15.
55. Hymes D. On Communicative Competence. J.B. Pride, J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin, 1972. P. 269 - 293.
56. Kain D. L. Problem-based learning for teachers, Grades 6–12. Boston: Pearson, 2003. 184 p.
57. Kholodniak O. Comparative Literary Theory: A Cross-Cultural Approach to English Literature. *Research Journal in Advanced Humanities*. 2023. P. 263 - 264. URL: <https://doi.org/10.58256/rjah.v4i4.1317> (дата звернення: 10.10.2025).
58. Kuang R. F. Babel. Or the Necessity of Violence. An Arcane History of the Oxford Translators' Revolution. New York: HarperCollins Publishers, 2022. 560p.
59. Kuang R. F. Babel. Goodreads. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/57945316-babel> (дата звернення: 02.09.2025).
60. Nazurty, R., Priyanto, N., Anggia Pratiwi, S., & Mukminin, A. Learning strategies in reading: The case of Indonesian language education student teachers. *Universal Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 7 №11, P. 2536 - 2543.
61. Nuttall, C. Teaching Reading Skill in a Foreign Language. London: Heinemann Educational Books. 1982. 233 p.

62. Rathert, S. A comparison of text authenticity and focus of reading comprehension questions between an English and Turkish as a foreign language coursebook Turkophone. 2016. P. 1 - 17.
63. Rebecca F. Kuang Wiki. Wiki Fandom. URL: <https://rfkuang.fandom.com/wiki/Babel> (дата звернення: 25.08.2025).
64. Reddit. URL: <https://www.reddit.com/> (дата звернення: 28.08.2025).
65. Roberts, C., Cooke, M. Authenticity in the adult ESOL classroom and beyond. *Tesol Quarterly*. 2009. Vol. 4, №43. P. 620 - 642.
66. Sanderson, Paul. *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 271 p.
67. Tomlinson, B. Developing Principled Frameworks for Materials Development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (2nd ed.). London: Bloomsbury. 2013. P. 95 - 118.
68. Walters, J. Methods of teaching inferring meaning from context. *RELC Journal*. 2006. Vol. 2, №37. P. 176 - 190.
69. Zare, P., Othman, M. Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*. 2013. Vol. 11 №28. P. 1506 - 1513.

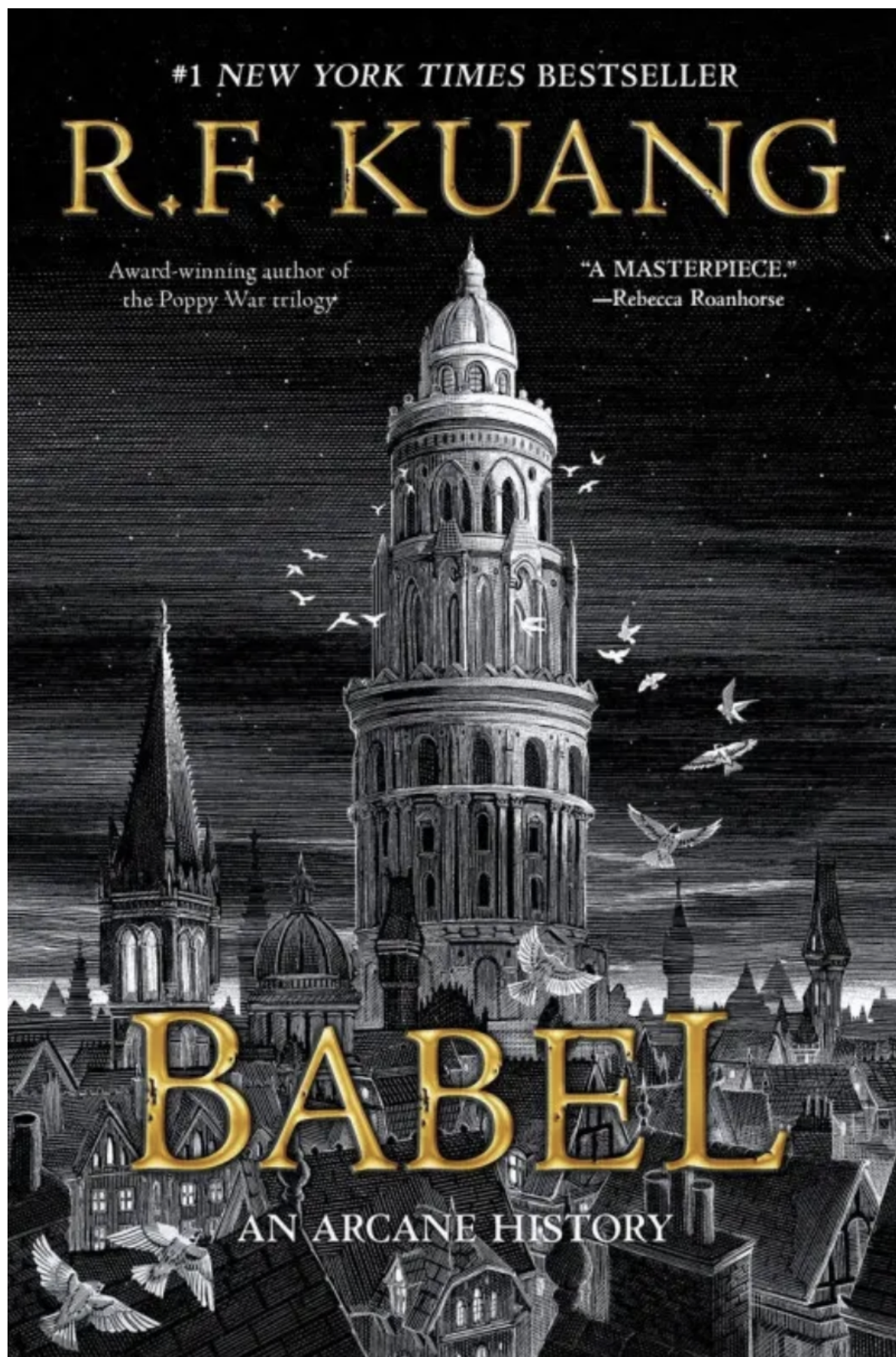
ДОДАТКИ

Додаток А

Рівні сформованості соціокультурної компетентності
здобувачів вищої освіти навчальних закладів немовного профілю

Критерії	Рівні сформованості			
	Високий 90–100 балів	Середній 75–89 балів	Низький 60–74 балів	Критичний 0–59 балів
Когнітивний критерій	Знання загальнокультурного характеру (культури спілкування, культури усного і письмового мовлення)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом загальнокультурних знань	Здобувач володіє середнім обсягом загальнокультурних знань	Здобувач володіє невеликим обсягом загальнокультурних знань	Здобувач не володіє загальнокультурними знаннями
	Знання культурно-національного характеру (культурних цінностей, реалій, способів життя, етичних і моральних норм поведінки, моделей соціальних ситуацій країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом культурологічних знань національного характеру	Здобувач володіє середнім обсягом культурологічних знань національного характеру	Здобувач володіє невеликим обсягом культурологічних знань національного характеру	Здобувач не володіє культурологічними знаннями національного характеру
	Знання країнознавчого характеру (знання зі сфери географії, природи, історії, політики, економіки країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє середнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє невеликим обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач не володіє лінгвокраїнознавчими знаннями
	Знання спеціального країнознавства (знання зі сфери права, політичної обстановки, що визначають сучасні реалії суспільно-політичного й економічного життя країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом спеціального країнознавства	Здобувач володіє середнім обсягом спеціального країнознавства	Здобувач володіє невеликим обсягом спеціального країнознавства	Здобувач не знає спеціального країнознавства
	Знання лінгвокраїнознавчого характеру (мовного матеріалу, лексичного фону, знання конотативної і безеквівалентної лексики країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє середнім обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач володіє невеликим обсягом лінгвокраїнознавчих знань	Здобувач не володіє лінгвокраїнознавчими знаннями
	Знання спеціального лінгвокраїнознавства (знання зі сфери права, правоохоронної діяльності країни, мова і культура якої вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом спеціального лінгвокраїнознавства	Здобувач володіє середнім обсягом спеціального лінгвокраїнознавства	Здобувач володіє невеликим обсягом спеціального лінгвокраїнознавства	Здобувач не володіє спеціальним лінгвокраїнознавством
	Знання соціолінгвістичного характеру (мовні правила спілкування, мовні особливості соціальних прошарків, дискурсивні способи спілкування, знання соціальної і культурної схожості і відмінностей мови і культури, що вивчаються)			
	Здобувач володіє достатнім обсягом соціолінгвістичних знань	Здобувач володіє середнім обсягом соціолінгвістичних знань	Здобувач володіє невеликим обсягом соціолінгвістичних знань	Здобувач не володіє соціолінгвістичними знаннями
Операційно-функціональний критерій	Уміння збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію			
	Здобувач без ускладнень збирає, аналізує та інтерпретує соціокультурну інформацію	Здобувачу не завжди вдається збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію	У здобувача часто виникають труднощі під час відбору, аналізу й інтерпретації соціокультурної інформації	Здобувач не вміє збирати, аналізувати й інтерпретувати соціокультурну інформацію
	Уміння проводити аналогії і зіставлення фактів і явищ культури, що вивчається, виявляючи їх соціокультурну схожість і відмінність			
	Здобувач легко проводить аналогії і зіставлення фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач не завжди вміє проводити аналогії і зіставляти факти і явища культури, що вивчається	Здобувач лише інколи здатний проводити аналогії і зіставляти факти і явища культури, що вивчається	Здобувач не вміє проводити аналогії і зіставляти факти і явища культури, що вивчається

Емоційно-оцінний критерій	Уміння будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму			
	Здобувач без ускладнень будує мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	Здобувач не завжди може будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	Здобувачу часто не вдається будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму	Здобувач не вміє будувати мовну, немовну поведінку відповідно до культурних норм соціуму
	Уміння пізнавати, інтерпретувати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові			
	Здобувач вміє легко впізнавати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові	Здобувач в більшості випадків може впізнавати соціокультурно-марковані лексичні одиниці, але не завжди може коректно вживати їх у мові	Здобувач рідко впізнає і коректно вживає соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові	Здобувач не вміє впізнавати і коректно вживати соціокультурно-марковані лексичні одиниці в мові
	Уміння вибирати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування			
	Здобувач вміє коректно вибирати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	Здобувач не завжди вміє правильно вибрати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	Здобувач рідко коректно вибирає і використовує соціокультурно-прийнятну тактику спілкування	Здобувач не здатний вибрати і використовувати соціокультурно-прийнятну тактику спілкування
	Уміння знаходити екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах			
	Здобувач легко знаходить екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	Здобувач не завжди знаходить екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	Здобувачу важко знаходити екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах	Здобувач не вміє знаходити екстралінгвістичну інформацію у текстах, аудіо-, відеофрагментах
	Уміння дотримуватись норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається			
	Здобувач дотримується норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	Здобувач не завжди дотримується норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	Здобувач рідко дотримується норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається	Здобувач не здатний дотримуватись норм мовного етикету, прийнятих у країні мови, що вивчається
	Сприйнятливості до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей носіїв мови і культури, що вивчаються			
	Здобувач володіє здатністю до сприйнятливості соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей розмови носіїв мови і культури, що вивчаються	Здобувач не завжди виявляє сприйнятливості до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей носіїв мови і культури, що вивчаються	Здобувач лише іноді виявляє сприйнятливості до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей мови і культури, що вивчаються	Здобувач не володіє сприйнятливості до виявлення соціокультурно-забарвленої лексики і соціолінгвістичних особливостей мови і культури, що вивчаються
	Соціокультурна неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається			
	Здобувач завжди виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач не завжди виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач часто не виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається	Здобувач не виявляє соціокультурну неупередженість під час інтерпретації фактів і явищ культури, що вивчається
	Соціокультурна спостережливість			
	Здобувач завжди демонструє соціокультурну спостережливість	Здобувач не завжди демонструє соціокультурну спостережливість	Здобувач лише іноді демонструє соціокультурну спостережливість	Здобувач не виявляє соціокультурної спостережливості
	Соціокультурний такт			
	Здобувач завжди виявляє соціокультурний такт	Здобувач не завжди виявляє соціокультурний такт	Здобувач рідко виявляє соціокультурний такт	У здобувача відсутній соціокультурний такт



Передекспериментальний зріз знань**Зразок тестування для учнів****PART 1. Cognitive Component (knowledge of cultural facts and concepts)**

1. Choose the correct answer.

The term “cultural code” refers to:

- A) a set of grammatical rules;
- B) a system of cultural symbols, meanings and values;
- C) a list of social roles;
- D) a type of literary genre.

2. Colonialism is:

- A) a form of intercultural dialogue;
- B) a political and economic system of domination;
- C) a national stereotype;
- D) an artistic movement.

3. Which of the following is an example of cultural misunderstanding?

- A) A student politely asks for help.
- B) Two people speak different languages.
- C) A gesture interpreted as polite in one culture is seen as rude in another.
- D) A person forgets a new vocabulary word.

4. Which concept best describes belonging to more than one cultural group at the same time?

- A) Monocultural identity
- B) Cultural hybridity
- C) Social hierarchy
- D) Cultural isolation

PART 2. Behavioural Component (interpretation & communication skills)

Read the dialogue and explain the cultural situation.

A: “You should visit us sometime.”

B: *“Really? When exactly?”*

A: *“Oh... I didn’t actually mean a specific time.”*

Questions:

- Why does Person B misunderstand the invitation?
- How do different cultures treat directness and indirectness?

PART 3. Affective Component (empathy, tolerance, openness)

Rate the statements (1 – strongly disagree, 4 – strongly agree):

1. *I try to understand why people from other cultures behave differently from me.*
2. *I believe that cultural differences enrich communication.*
3. *I feel comfortable discussing cultural problems or stereotypes in class.*
4. *Literature helps me better understand the emotions and experiences of people from other cultures.*

Анкетування вчителів англійської мови**Шановні вчителі!**

Просимо вас взяти участь в анкетуванні, спрямованому на дослідження стану формування соціокультурної компетентності учнів старшої школи. Анкетування є анонімним й уся отримана інформація буде використана виключно для наукового дослідження *«Формування соціокультурної компетентності засобами іноземної літератури (на матеріалі роману “Вавилон” Ребекки Ф. Кван)»*.

1. Скільки років педагогічного стажу ви маєте?

- ☐ до 5 років ☐ 5–10 років ☐ 10–20 років ☐ понад 20 років

2. Чи вважаєте ви соціокультурну компетентність важливою складовою вивчення англійської мови?

- ☐ так ☐ частково ☐ ні

3. Які форми роботи ви використовуєте для її формування? (можна кілька варіантів)

- ☐ країнознавчі тексти
☐ відеоматеріали
☐ дискусії
☐ рольові ігри
☐ проекти
☐ робота з художньою літературою
☐ інше (вказіть) _____

4. Чи використовуєте ви сучасні романи або іншу художню літературу на уроках англійської?

- ☐ так (які саме?) _____ ☐ інколи ☐ ні

5. Які труднощі виникають під час формування соціокультурної компетентності?

- ☐ нестача матеріалів
- ☐ недостатній рівень мовленнєвої підготовки учнів
- ☐ обмежений час
- ☐ складність текстів
- ☐ інше _____

6. На вашу думку, чи може художня література (зокрема сучасна іноземна проза) ефективно розвивати соціокультурну компетентність?

- ☐ так ☐ частково ☐ ні

Анкетування учнів 11 класу**Шановні учні!**

Просимо вас відповісти на запитання анкети, яка допоможе з'ясувати ваші погляди на вивчення культури англomовних країн.

Анкетування є анонімним. Отримані дані будуть використані виключно для наукового дослідження.

1. Чи подобається вам вивчати англійську мову?
☐ так ☐ інколи ☐ ні
2. Наскільки вам цікаво дізнаватися про культуру англomовних країн?
☐ дуже цікаво ☐ цікаво ☐ не дуже ☐ не цікаво
3. Які матеріали вам найбільше подобаються?
☐ відео ☐ пісні ☐ художня література
☐ статті / підручникові тексти
☐ проекти
☐ дискусії
4. Чи читали ви сучасну художню літературу англійською мовою?
☐ так (яку?) _____
☐ частково (уривки)
☐ ні
5. Як ви ставитеся до культурних відмінностей між країнами?
☐ це цікаво
☐ це інколи незрозуміло
☐ це мене не цікавить
☐ це викликає дискомфорт
6. Чи хотіли б ви працювати з сучасним романом (наприклад, Ребекки Кван “Babel”) на уроках англійської мови?
☐ так ☐ можливо ☐ ні
7. На вашу думку, що допомагає найкраще зрозуміти іншу культуру?

- ☐ фільми
- ☐ книги
- ☐ спілкування з іноземцями
- ☐ подорожі
- ☐ уроки англійської

Післяекспериментальний зріз знань**Зразок тестування для учнів****PART 1. Cognitive Component**

(knowledge of cultural concepts, postcolonial themes, sociocultural issues)

Choose the correct answer.

1. In postcolonial contexts, the term “*linguistic power*” refers to:
 - A) the difficulty of learning languages;
 - B) the ability of language to influence social hierarchy and control;
 - C) the number of languages spoken in a country;
 - D) informal communication between friends.
2. The concept of “*cultural hybridity*” means:
 - A) complete assimilation into another culture;
 - B) isolation from other cultural groups;
 - C) a mixture of cultural identities and traditions;
 - D) refusal to accept cultural differences.
3. Which of the following best illustrates a cultural stereotype?
 - A) Asking questions during a lesson.
 - B) Believing that all people from one country behave the same way.
 - C) Learning idioms and proverbs.
 - D) Writing a summary of a text.
4. Which of the following is an example of a cultural value?
 - A) “Punctuality is important in our society.”
 - B) “I like reading fantasy books.”
 - C) “This classroom is large.”
 - D) “My favourite colour is blue.”
5. Why can cultural stereotypes be harmful?
 - A) They help us understand each person individually.
 - B) They oversimplify complex identities and lead to prejudice.

C) They make communication easier and more accurate.

D) They eliminate intercultural misunderstandings.

PART 2. Behavioural Component

Read the short passage and answer the questions.

“The professor addressed the group using first names. One of the students felt uncomfortable, as in their culture using titles shows respect.”

Questions:

- What cultural values are in conflict?
- How may this difference affect communication in the classroom?

PART 3. Affective Component

Rate the statements (1 – strongly disagree, 4 – strongly agree).

1. *I feel more confident interpreting cultural differences after working with literary texts.*
2. *I try to understand people's behaviour through their cultural background.*
3. *I am willing to adapt my communication style in intercultural situations.*
4. *I believe that learning about cultural conflicts in literature helps develop empathy.*
5. *I feel more open to different cultural perspectives than before.*