



ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО

КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Колективна монографія

Одеса
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
2026

УДК 378:37.016:811.111:81'23

K57

DOI: <https://doi.org/10.24195/978-617-7790-72-2-2026>

Рекомендовано до друку вченою радою Університету Ушинського
(протокол №13 від 30.04.2026)

Авторський колектив:

Авраменко Богдана, Мирковіч Інна, Мулик Катерина, Оськіна
Наталія, Стрига Елеонора, Фогель Тетяна, Ірхіна Юліанна, Буздуган
Олена, Юмрукуз Анастасія

Рецензенти:

Асадчих О. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка

Яблонська Т. М. – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов та перекладу Одеського
національного морського університету

Петров О. О. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент
кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського

Когнітивно-прагматичні аспекти функціонування та
K57 **викладання іноземних мов : кол. моногр. / Авраменко Б.,**
Мирковіч І., Мулик К. та ін. Одеса : Видавець Букаєв Вадим
Вікторович. 2026. 222 с.

ISBN 978-617-7790-72-2

Монографія присвячена дослідженню когнітивно-прагматичних
аспектів викладання та функціонування іноземних мов у системі вищої
освіти. У праці висвітлено теоретичні засади формування іншомовної,
зокрема фонетичної, стилістичної та комунікативно-когнітивної
компетентностей, а також обґрунтовано сучасні методологічні підходи до
професійно орієнтованого навчання. Особливу увагу приділено розвитку
критичного мислення, інтегрованому навчанню та аналізу прагматичних
особливостей мовленнєвої взаємодії в різних типах дискурсу. Видання
адресоване науковцям, викладачам і здобувачам вищої освіти.

УДК 378:37.016:811.111:81'23

© Авраменко Б., Мирковіч І., Мулик К. та ін.

ISBN 978-617-7790-72-2

© Університет Ушинського

ЗМІСТ

Передмова.....	6
----------------	---

Частина 1. Когнітивно-прагматичні аспекти викладання іноземних мов

Розділ 1. КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ. АВРАМЕНКО Богдана	8
1.1. Фонетична компетентність: визначення та сутність	8
1.2. Формування фонетичної компетентності у межах професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови	12
1.3. Когнітивний компонент фонетичної компетентності.....	21
Розділ 2. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ. МИРКОВІЧ Інна	28
2.1. Комунікативно-когнітивна компетентність здобувачів вищої освіти як складника професійної підготовки сучасного фахівця	28
2.2. Специфіка іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності	33
2.3. Іншомовна комунікативно-когнітивна компетентність студентів магістратури педагогічних спеціальностей	36
Розділ 3. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ. МУЛИК Катерина	52
3.1. Визначення поняття педагогічної системи.....	52
3.2. Системний підхід у методиці викладання іноземних мов	57
3.3. Особистісно-діяльнісний підхід до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови	

майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки	64
3.4. Культурологічний підхід у векторі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки	72
Розділ 4. КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-СИНОЛОГІВ. ОСЬКІНА Наталія	88
4.1. До визначення поняття стилістичної компетентності.....	88
4.2. Структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності.....	91
4.3. Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності.....	94
Розділ 5. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ КИТАЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗВО. СТРИГА Елеонора	103
5.1. Особливості навчання історії китайської літератури у ЗВО	103
5.2. Компетентісний підхід до викладання китайської літератури	122
Розділ 6. КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ОДНІЄЇ З «21ST CENTURY SKILLS». ФОГЕЛЬ Тетяна	130
6.1. Критичне мислення як одна з «21st Century skills»	130
6.2. Особливості розвитку критичного мислення у студентів ЗВО	133
Розділ 7. КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА». ІРХІНА Юліанна	147

7.1. Теоретико-методологічні засади когнітивної готовності до міжкультурного спілкування.....	147
7.2. Модель інтенсивної підготовки магістрів: структура та етапи	148
7.3. Технологія реалізації професійно орієнтованого навчання та мовленнєвого середовища.....	167

Розділ 8. ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

БУЗДУГАН Олена.....	176
8.1. Іншомовна комунікативна компетентність як педагогічна категорія	176
8.2. Структура та значення когнітивного компонента у формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.....	182
8.3. Педагогічні умови формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти.....	183
8.4. Етапи формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти.....	188

Частина 2. Когнітивно-прагматичні аспекти функціонування іноземних мов

Розділ 9. ПРАГМАТИКА МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ ЗГОДИ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ БІЗНЕС-ДИСКУРСІ. ЮМРУКУЗ Анастасія

ЮМРУКУЗ Анастасія	198
9.1. Англomовний діалогічний бізнес-дискурс та мовленнєві акти згоди.....	198
9.2. Прагматичні особливості мовленнєвих актів згоди в англomовному діалогічному бізнес-дискурсі.....	204
9.3. Прагматичні відтінки впевненості/невпевненості згоди	210
9.4. Прагматичні відтінки емоційно-забарвленої згоди	211
9.5. Лексико-синтаксичні засоби реалізації мовленнєвого акту згоди	213

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активним пошуком ефективних підходів до підготовки фахівців, здатних діяти в умовах глобалізованого, багатомовного та міжкультурного простору. Особливої ваги набуває проблема формування іншомовної компетентності як інтегративної якості особистості, що поєднує мовні знання, когнітивні процеси та прагматичні вміння їхнього застосування у професійній діяльності. У цьому контексті когнітивно-прагматична парадигма постає як одна з найбільш продуктивних у дослідженні як функціонування мови, так і методики її викладання.

Запропонована монографія присвячена комплексному аналізу когнітивно-прагматичних аспектів викладання та функціонування іноземних мов. Її метою є висвітлення теоретичних засад і практичних підходів до формування різних видів мовної компетентності у здобувачів вищої освіти, зокрема в умовах професійно орієнтованого навчання.

У першій частині монографії розглянуто когнітивно-прагматичні аспекти викладання іноземних мов. Особливу увагу приділено аналізу фонетичної компетентності як важливого складника професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема її когнітивного компоненту та особливостей формування. Значне місце відведено проблемі розвитку іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності здобувачів магістерського рівня, що розглядається як ключовий чинник становлення сучасного фахівця.

Окремий розділ присвячено методологічним засадам інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, де обґрунтовуються системний, особистісно-діяльнісний та культурологічний підходи. У монографії також висвітлено особливості формування стилістичної компетентності студентів-синологів, зокрема її когнітивного компоненту, що є важливим для адекватного розуміння та продукування текстів китайською мовою.

Важливим напрямом дослідження є впровадження компетентнісного підходу у викладання історії китайської літератури у закладах вищої освіти, а також розвиток критичного мислення як однієї з ключових навичок XXI століття. Окремо розглядаються когнітивно-прагматичні аспекти викладання професійно-орієнтованої іноземної мови для здобувачів різних освітніх рівнів і спеціальностей.

Друга частина монографії зосереджена на когнітивно-прагматичних аспектах функціонування іноземних мов, зокрема на аналізі прагматики мовленнєвих актів згоди в англomовному діалогічному бізнес-дискурсі. Це дозволяє глибше зрозуміти механізми мовленнєвої взаємодії у професійному середовищі та сприяє підвищенню ефективності міжкультурної комунікації.

Монографія адресована науковцям, викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, магістрантам, а також усім, хто цікавиться сучасними тенденціями у галузі лінгводидактики, когнітивної лінгвістики та прагматики мовлення. Представлені у праці теоретичні узагальнення та практичні рекомендації можуть бути використані у процесі викладання іноземних мов і підготовки фахівців різних галузей.

Сподіваємося, що результати дослідження сприятимуть подальшому розвитку когнітивно-прагматичного підходу в освіті та стануть підґрунтям для нових наукових пошуків у цій актуальній сфері.

Частина 1.

Когнітивно-прагматичні аспекти викладання іноземних мов

Розділ 1.

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

АВРАМЕНКО Богдана

1.1. Фонетична компетентність: визначення та сутність

Вивченню іноземних мов завжди надавалося велике значення, хоча на різних етапах формування в суспільстві освітніх цінностей та потреб цілі та завдання, а значить, форми, методи, прийоми навчання мовам містили певні відмінності. Сьогодні знання іноземної мови, однієї або, бажано, вже кількох, є життєвою необхідністю.

У сучасній педагогіці відомо досить багато різних підходів, що лежать в основі освітнього процесу, спрямованого на навчання іноземних мов. Серед них є як уже відомі й усталені, так і нові, що увійшли до наукового обігу порівняно недавно [2, с. 28].

У 70-х роках ХХ ст. з'явився новий напрямок у лінгвістичних та психолінгвістичних дослідженнях – *когнітивний*. У центрі уваги когнітології – людський менталітет та процеси, явища, стани, які з ним пов'язані. Результатом синтезу комунікативного та когнітивного підходів стала поява у методиці викладання іноземної мови комунікативно-когнітивного підходу [4, с. 195].

Когнітивна лінгвістика вивчає мову як когнітивний механізм, що відіграє істотну роль у кодуванні та трансформуванні інформації. Когнітивна лінгвістика – це лінгвістичний напрямок, що активно розвивається, істотно впливає на напрямок сучасної світової лінгвістичної науки. Зважаючи на те, що когнітивна лінгвістика – напрямок досить новий, існує безліч суперечних питань у теорії, дослідній практиці та методах дослідження.

Когнітивна лінгвістика, будучи міждисциплінарною областю дослідження, містить комплекс методів, що допускають різні (іноді нестандартні для традиційної науки про мову) шляхи збору, обробки та інтерпретації даних. Методи когнітивної лінгвістики

розробляються не тільки лінгвістами, а й представниками інших напрямів, що дуже відрізняються, наприклад, психологія, когнітивна наука, філософія, нейронаука, інформатика. Це пояснює той факт, що когнітивна лінгвістика неодноразово змінювала напрямок у процесі свого існування.

Важливими категоріями сучасної освіти, що використовуються в межах комунікації когнітивного підходу, є поняття «компетенція і «компетентність», які розкриваються у працях таких дослідників, як: І. Зязюна, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Д'ячок, Н. Дем'яненко, О. Пехоти, Н. Протасова. Психологічні та філософські аспекти цього питання розглянуто у працях: В. Андрущенко, В. Бондаренка, В. Князева, Л. Божович, Г. Костюк, Т. Яценко. Окремі питання формування готовності педагогів до професійної діяльності присвячено науковій праці: К. Баханова, І. Богданової, А. Линенка, О. Савченко та інших теоретиків і практиків, які займаються дослідженням проблем методики викладання іноземних мов.

Розглянемо більш детально поняття компетентність і компетенція. Поняття «компетентність» вживаємо, коли говоримо про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання.

Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Отже, *компетенція* – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а *компетентність* – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській мові як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

Розглянемо поняття «компетенція» та «компетентність» у сфері освіти.

Так, у проєкті українського державного стандарту загальної освіти сформульовано визначення компетенції як «готовності учня використовувати уміння і навички, а також способи діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань». Ключовим у цьому визначенні є поняття «готовності» учня, яке означає «підготовлений до використання» знань і способів діяльності. Крім

того, готовність передбачає також згоду, бажання що-небудь зробити, тобто включає аспекти умотивованості особи на виконання роботи.

Ряд українських учених визначають компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня. У структурі компетентності виділяють чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід.

Компетентність – інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою; на відміну від уміння є здатною до перенесення; удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності, а не інформації про неї [2, с. 28].

Таким чином, аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дає підстави зробити такі висновки: *компетенція* – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки того, хто навчається, наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; *компетентність* – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; *компетентність* – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності.

Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності [2, с. 30].

Таким чином, стає можливим, розглянути більш детально поняття фонетична компетентність.

Під іншомовною фонетичною компетентністю ми, слідом за Н. Бориско, розуміємо здатність людини (вчителя) до коректного

артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості [4, с. 196].

Успішність формування фонетичної компетентності залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості.

Фонетичну компетенцію також трактують, як:

- гнучку систему, що розвивається, субкомпонент лінгвістичної компетенції, яка включає знання про звукову систему сучасної іноземної мови, релевантні перцептивні та артикуляційні навички, вміння адекватно оперувати ними відповідно до мовної ситуації, а також комплекс внутрішніх інструментально-інтеграційних мотивів, переконань і цінностей, які забезпечують високу якість професійної міжкультурної комунікативної діяльності [8, с. 250];
- здатність індивіда на основі фонетичних знань, слуховимовних та інтонаційних навичок адекватно розпізнавати на слух автентичне мовлення та коректно оформлювати власне висловлювання, враховуючи вимовну норму іноземної мови, ситуації спілкування, стилі та інші соціолінгвістичні особливості мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу фонетичного оформлення мовлення.

На етапі навчання іноземних мов передбачаємо навчання саме вивченню іноземної мови. Іншими словами, навчати – значить формувати потребу в постійній самоосвіті. Інформатизація дозволяє якщо не спростити, то принаймні суттєво полегшити процес оволодіння іноземною мовою загалом та мовленнєвим навичкам зокрема. Остання, тобто, оволодіння звуковою будовою мови, правильною вимовою та культурою мови, є неодмінною умовою ефективною іншомовної комунікації.

Якщо вимові не приділяти належної уваги на початковому етапі навчання, то потім виправити помилки та покращити сформовані навички буде складніше. Саме початковий етап є найскладнішим та найвідповідальнішим. На цьому етапі відбувається формування не

тільки слухо-вимовної основи, а й інших тісно пов'язаних з нею навичок і умінь.

Природним завданням наступних етапів вивчення іноземної мови стає підтримка набутих навичок, перешкоджання їх деавтоматизації, що виражається у дедалі сильнішому прояві інтерференції.

1.2. Формування фонетичної компетентності у межах професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови

У межах професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови вимові приділяється найбільше уваги на заняттях з практичної фонетики.

Вивчення теоретичного матеріалу супроводжується його відпрацюванням на практиці з метою формування фонематичного слуху, що дозволяє чітко і правильно чути звуки в мовленні та під час навчання, що є дуже важливим фактором при роботі з іноземною мовою, та вироблення чіткої артикуляції, без якої неможливо правильно вимовляти звуки.

Однак безперервно зростаючий потік мовленнєвої інформації, поповнення лексичного запасу, оволодіння складними граматичними конструкціями призводить до того, що поступово учні переключають свою увагу на змістовну сторону мови, забуваючи про її фонетичний бік і все частіше вдаючись до апроксимації. Як наслідок – раніше сформовані навички поступово втрачаються через свою «незатребуваність», що зрештою негативно позначається на кваліфікації майбутніх спеціалістів.

Таким чином, не викликає сумніву той факт, що процес підтримки та вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок учнів повинен мати безперервний характер, не обмежуючись заняттями з практичної фонетики.

У подібній ситуації очевидно, що універсальною та продуктивною формою підготовки учнів до автономного вдосконалення вимовних навичок є організація у межах навчального курсу керованої самостійної роботи, результатом якої є самоосвіта. Допмагаючи учню вивчати іноземну мову організувати процес самостійної навчальної роботи, педагог сприяє підвищенню його методичної компетенції, для чого орієнтує його у різноманітті засобів і можливостей. Удосконалювати фонетичні навички допоможуть улюблені пісні, аудіокниги, фільми, мультфільми тощо.

Крім традиційних прийомів роботи важливу роль на етапі подальшого вдосконалення вимовних навичок грають сучасні інформаційні технології, які дозволяють реалізувати практично різні методичні прийоми та індивідуалізувати процес навчання. Крім того, існуючі різноманітні комп'ютерні програми, мультимедійні підручники, енциклопедії дозволяють організувати та інтенсифікувати самостійну роботу учнів [3, с. 80].

Такий підхід не лише відкриває доступ до нових лексичних ресурсів, а й забезпечить позитивний емоційний ефект у процесі подальшої роботи над вимовою.

Таким чином, навички самостійної роботи тих, хто вивчає іноземну мову, є невід'ємною частиною як фонетичної, так і професійної компетенції майбутніх фахівців.

Тому, якість сформованості фонетичної компетентності залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної фонетичної та мовленнєвої усвідомленості.

Розглянемо окремо кожен з компонентів фонетичної компетентності іноземної мови.

Фонетична навичка – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприймання звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших [4, с. 205].

Виходячи з цього визначення, фонетичні навички поділяють на наступні види: слухо-вимовні, інтонаційні, рецептивні та репродуктивні. Представимо визначення кожного з цих видів.

Слухо-вимовні навички – це навички конкретної вимови усіх фонем у потоці мовлення та їх адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей.

Навчання літературної вимови є основою мовного мислення. Людина, яка відчуває, що її вимову оточуючі добре розуміють, більше уваги приділяє змісту висловлювання, його логічній будові. Досконале володіння вимовою дозволяє передати стилістичні тонкощі мови.

Інтонаційні навички – це навички конкретного інтонаційного оформлення власного мовлення та адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей.

Рецептивні фонетичні навички – автоматизована рецепція фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономатичного слуху.

Репродуктивні фонетичні навички – це автоматизована репродукція фонем й інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції (накладання артикуляції, що характерна для наступного звуку, на увесь звук) та інтонування.

Усі ці види фонетичних навичок характеризуються якостями автоматизованості, стійкості і гнучкості та формуються поетапно.

Стосовно фонетичних знань, то з наукової точки зору, їх поділяють на знання про: фонетичну сторону мовлення і фонему та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (методику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр); транскрипцію або інші умовні символи та графічні можливості відображення інтонації.

Говорячи про фонетичні знання, беремо до уваги не знання лінгвістичної фонетики, а спираємось на фактори доступності, посиленості і відповідності потребам спілкування, для формування фонетичної компетентності необхідні знання педагогічної фонетики, без яких формування фонетичної компетентності навіть на апроксимованому рівні неможливо.

Далі розглянемо способи формування фонетичних умінь. Фонетичні вміння – базуються на фонологічних знаннях, тобто знаннях норм вимови, наголошування та інтонування; вони передбачають усвідомлене застосування знань та навичок в процесі говоріння та аудіювання. Основним способом формування фонетичних умінь виступає виконання системи певних груп вправ. Під цим розуміємо сукупність завдань, об'єднаних за призначенням, матеріалу та способу їх виконання та спрямованих на формування умінь.

Система вправ вибудовується з урахуванням поступового наростання складності завдань і ступеня самостійності студентів при їх виконанні. На початковому етапі навчання найбільш застосовані вправи репродуктивного характеру.

Фонетичні вправи трактуються в методиці навчання мови як вид завдань, метою яких є формування слуховимовних навичок та певних фонетичних умінь. Так, при вивченні складу формуються так вміння, як:

- визначити складову структуру складу;
- підбирати слова заданої складової структури.

Педагогічна фонетика завжди контрастивна, адже враховує вплив рідної мови. Навчальний матеріал для неї відбирається за суто методичними критеріями, наприклад, нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування, і організовується циклічно і концентрично, а не системно-лінійно, як в лінгвістичній фонетиці з плануванням фаз систематизації і повторення.

Педагогічна фонетика передбачає здебільшого індуктивний шлях оволодіння фонетичним матеріалом після його багаторазового використання у спілкуванні, і здобуття знань студентами на основі організованої викладачем наочної демонстрації фонетичних явищ безпосередньо у мовленні. У ній враховуються психолого-педагогічні особливості засвоєння і вживання фонетичного матеріалу, наприклад, його складність і зрозумілість для студентів, запам'ятовуваність, залежність від сфери його використання в продукції чи в рецепції, зведення до мінімуму термінології.

Фонетична компетентність майбутніх вчителів іноземних мов є системною дефініцією, яка включає сформовані вміння вірного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших. Тому доцільно далі більш детально розглянути етапи формування фонетичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Етапи формування фонетичної компетенції за традиційним підходом:

- аналітичний (або артикуляторний), який передбачає окреме формування слухових і вимовних навичок у процесі дедуктивного експліцитного навчання. Етапи роботи: ознайомлення учнів з артикуляцією кожного звука і його характеристиками – робота над вимовою спочатку окремих звуків, звукосполучень, а потім слів, словосполучень і речень. Цей підхід суперечить принципам комунікативного навчання іноземних мов (сформовані навички є нестійкими, тому що умови їх формування не відповідають умовам функціонування у спілкуванні); вимагає проведення тривалого вступного фонетичного курсу і не може, таким чином, застосовуватися у школі;

- імітативний (або акустичний) підхід базується не на усвідомленому засвоєнні особливостей артикуляції, а на сприйнятті мовлення і його імітації. Однак імітація не може служити надійним прийомом навчання через дію фільтру рідної мови навіть у молодших школярів, які імітують краще за дорослих. Тому, дуже

часто має місце помилкова імітація. Перевагою цього підходу є одне те, що фонетичні навички формуються не ізольовано, а в мовленнєвих зразках;

- аналітико-імітативний (або комбінований) підхід об'єднує переваги обох підходів і раціонально комбінує імітацію з аналізом, з доступними учням описом артикуляції й інтонування та поясненнями особливостей вимови і фонетичної підсистеми мовлення. Питома вага імітації (імплицитного засвоєння) та аналізу (експліцитного засвоєння) варіюється і залежить від ступеня навчання: пояснювати й аналізувати необхідно в такій мірі, в якій це може бути корисним учням для розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння.

Доцільно зазначити, що послідовність формування фонетичних навичок як основного складника фонетичної компетенції може варіюватися, адже викладачі обирають різні види підручників, що ілюструють ту чи іншу послідовність подачі звуків та інтоном. Орієнтиром служать загальнодидактичні принципи навчання: від знайомого до незнайомого, від легкого до важкого, від простого до комплексного, від явищ, що мають аналоги в рідній мові, до тих, які не мають їх. Тому, більшість підручників починаються з першої групи звуків і легких інтоном, імітація яких не викликає великих труднощів.

Ще одним важливим компонентом методики формування фонетичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов виступає фонетична усвідомленість.

Фонетична усвідомленість є складником так званої загальної мовної усвідомленості (свідомості, здатності) рефлексивного підходу до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння й оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією та її складовими субкомпетенціями.

Фонетична усвідомленість – це здатність того, хто оволодіває іноземною мовою: розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань; свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування; знати свій тип «мовця» і «учня», усвідомлювати переваги й недоліки свого типу відносно формування фонетичної компетентності; аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки, наприклад, приймати рішення щодо наявності грубих відхилень від

стандартної (нормативної) вимови, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

До засобів стимулювання рефлексії і чутливості студентів до проблем вимови відносяться: організований викладачем індуктивний шлях оволодіння вимовою і кероване ним здобуття найважливіших фонетичних знань студентами; дозування і «візуалізація» фонетичних правил; обговорення з учнями джерел їхніх грубих помилок і шляхів їх подолання; порівняння з рідною мовою (або з першою іноземною мовою); короткі, чіткі й наочні пояснення (наприклад, як відбувається артикуляція, рух і положення окремих органів), використання транскрипції або інших символів, словників вимови тощо.

Навчитися правильного звуковживання, постановки наголосу, вибору сингармонійних варіантів та інтонування – це означає підвищити культуру мови. Погане знання мови заважає оволодінню іншими дисциплінами. А поки що можна констатувати, що якість усного мовлення в наші дні різко знижується. Аналіз мовного матеріалу засобів масової інформації, учнів шкіл, абітурієнтів, студентів дозволяє говорити про високу частотність фонетичних помилок і похибок, неправильну, бліду, одноманітну інтонацію, що спотворює сенс висловлювання, неправильні логічні наголоси і паузи, дефектну вимову окремих звуків та їх поєднань.

Через це виникає потреба розглянути таке питання, як «фонетична помилка». Звуки мовлення існують у вигляді фонем – це мінімальні смислорозрізнявальні звукотипи. Тому студентам пропонують вивчати необхідні відомості про функціональний бік звукового складу іноземної мови. Помилки при вимові з'являються під час невірної вимови фонем, а також інтонації і наголосі, що порушує смисл висловлювання. У методиці такі помилки називають *фонологічними помилками*.

Фонетичні помилки або нефонологічні – це помилки артикулювання, що ускладнюють впізнання вагомих одиниць мовлення і розуміння всього висловлювання, але не порушують його. У разі фонетичної помилки, наприклад, при заміні відтінку тієї або іншої фонемі іншим, буде спотворений звуковий образ слова і звичайно це ускладнить його розуміння. Тому для становлення фонетичної компетенції дуже важливо уникати фонетичних помилок.

Таким чином, студентам важливо знати, що англійська мова існує в мові як у загальноприйнятій зразковій формі, так і у формі звукових модифікацій. Оволодіння правильною іншомовною

вимовою не обмежується вивченням особливостей продукування одних тільки звуків, тому, крім артикуляційної бази мови, важливо вивчати просодичну базу, і особливо, – інтонацію англійської мови [19, с. 30].

Проблема викладання іноземної мови у закладі вищої освіти в даний час особливо актуальна, тому що зміни в характері освіти все більш явно орієнтують його на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність студентів.

Відомо, що метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, що включає в себе мовну, мовленнєву, соціокультурну та навчальну компетентності.

Мовна компетентність може бути визначена як знання мови, яку студенти вивчають, набір та система засвоєних правил мови, які дозволяють утворювати нові речення, а також розуміти речення, якими розмовляють з ними.

Фонетична компетентність є однією зі складових мовної компетентності і може бути визначена як уміння сприймати на слух всі звуки, інтонації, ритм іноземного мовлення і фонетично грамотно вимовляти звуки у мовленнєвому потоці.

При вивченні іноземної мови студентами спостерігаються певні труднощі формування фонетичної компетентності. Труднощі формування фонетичної компетентності зумовлюються такими факторами: по-перше, індивідуальними особливостями студентів; по-друге, мовою, що вивчається; по-третє, навчанням: це і викладачем, і технологією навчання, і навчальними матеріалами.

Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями студентів. Усі студенти, які починають вивчати іноземну мову, мають проблеми з ідентифікацією і диференціацією звукових одиниць, їх характеристик та елементів просодії через «фільтр» рідної мови, який діє у процесах рецепції і продукції (артикуляції та інтонування) на обох рівнях: сегментному і супрасегментному. Ця проблема називається зазвичай «нерозвиненість мовленнєвого слуху». Нейропсихологи довели, що слухова зона кори головного мозку немовляти містить сітку нервових клітин, здатну протягом першого року життя сприймати і переробляти звуки усіх мов світу. Але через постійне сприйняття переважно рідної мови формується диференційна чутливість лише до її звукового та інтонаційного оформлення. Через деякий час ця сітка налаштовується на рідну мову, зменшується внаслідок цього в обсязі і починає служити своєрідним

фільтром, який пропускає інтонацію і звуки тільки рідного мовлення. А всі незнайомі і чужі відсікаються, або деформуються й адаптуються до знайомих і звичних, внаслідок чого студень чує не те, що відтворюється.

Труднощі, зумовлені особливостями фонетики англійської мови. Тут доцільно пригадати класифікацію звуків в англійській мові, особливо другу групу і третю, з якою виникає найбільше проблем, особливості інтонації, темпу, паузації тощо. Звуки третьої групи також викликають значні труднощі при засвоєнні, тому що для їх вимови необхідно формувати нову артикуляційну базу.

Таким чином, належність звука іноземної мови до однієї із трьох груп зумовлює труднощі його засвоєння і відповідно методику навчання: способи ознайомлення студентів з ним, види і кількість вправ, що потрібні для оволодіння певним звуком у рецепції та репродукції.

Крім міжмовної, існує внутрішньомовна інтерференція, яка також спричиняє численні фонетичні помилки у мовленні учнів через:

- надмірне узагальнення («гіпергенералізацію»), наприклад, різниця у наголосах буде неочевидною учням у парі слів: record – to record.

- хибні аналогії, наприклад, foot – door. Знаючи, що «oo» вимовляється як /u/, учень може прочитати слова типу «door» неправильно.

- спрощення, наприклад, gain. Невміння вимовляти проривний звук /r/ призводить до того, що учень вимовляє замість нього спрощений передньоязиковий /r/, подібний до українського.

Труднощі, зумовлені навчанням. Відсутність у чинних програмах чітко сформульованих цілей формування фонетичної компетентності за рівнями й підрівнями і, як наслідок, брак якісних навчальних матеріалів з інтегрованим навчанням фонетики для всіх типів ВНЗ;

- погано сплановані та/або невдало проведені фонетичні фрагменти завдань, або навіть їх повна відсутність;

- гіпертрофоване розуміння викладачами принципу апроксимації;

- відсутність чіткого визначення фонетичної помилки і більш-менш чітких меж толерантності викладача стосовно фонетичних помилок студентів, яка призводить до фосилізації їхньої вимови, тобто розвитку стійкого залишкового акценту;

- звикання викладача до фонетичних помилок учнів і відсутність коригуючих реакцій на фоні надмірної уваги до граматичних і лексичних помилок.

Оскільки в останньому блоці труднощів, зумовлених навчанням, викладач може бути недостатньо досвідченим у питанні апроксимації, слід розкрити сутність даного концепту у навчально-виховному процесі.

У закладах середньої та вищої освіти практично неможливо досягти стандартної вимови студентів, тому вимоги до їхньої вимови визначають, виходячи з принципу апроксимації, тобто наближення до стандартної вимови. З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, і допускається деяке зниження якості вимови.

Апроксимована вимова – це така вимова, в якій відсутні фонологічні помилки (тобто помилки у вимові фонем в потоці мовлення), але яка допускає нефонологічні помилки (або помилки у вимові алофонів).

Як було вище зазначено, на основі принципу апроксимації допускається вибір так званого «фонетичного мінімуму», необхідного для достатнього рівня оволодіння учнями слухо-вимовними та ритміко-інтонаційними навичками.

Існує кілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму:

1) за ступенем труднощі фонетичного явища об'єктами спеціального засвоєння у навчанні вимови є лише ті, що становлять для студентів певні труднощі;

2) за критерієм відповідності потребам спілкування до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонаційні моделі, що виконують у мовленні смислорозрізнавальну функцію;

3) за критерієм нормативності з фонетичного мінімуму для ВНЗ вилучаються всілякі відхилення від стандартної вимови, а об'єктом навчання виступає повний стиль стандартної вимови (за еталон береться вимова дикторів радіо і телебачення)

Отже, продовження формування та вдосконалення в студентів фонетичної компетентності відбувається в різних організаційних формах навчання, з використанням відповідних підходів, методів, прийомів і засобів навчання. З метою покращення в студентів слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок, фонетичних знань, фонетичної усвідомленості, фонематичного й інтонаційного слуху та інших складників фонетичної компетентності, викладач іноземної

мови має володіти дотичними методичними знаннями, навичками та вміннями, які є компонентами методичної субкомпетенції у навчанні фонетики, підбирати ефективний комплекс вправ задля покращення рівня артикуляційних навичок та просодії студентів, враховувати наявність можливих труднощів та ретельно komponувати фонетичний мінімум.

1.3. Когнітивний компонент фонетичної компетентності

Когнітивний компонент фонетичної компетентності посідає ключове місце у структурі іншомовної підготовки, оскільки забезпечує усвідомлене опанування фонетичних явищ і формує здатність до їх адекватного сприйняття та відтворення. На відміну від суто артикуляційних навичок, він охоплює систему знань про звукову організацію мови, механізми фонетичного кодування та декодування, а також розуміння закономірностей інтонації, ритму й просодії. Саме когнітивний вимір дозволяє студентам не лише імітувати звукові моделі, а й інтерпретувати їх у процесі комунікації, що є особливо важливим у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців-філологів.

Фонетична компетентність є важливим складником усіх мовленнєвих компетенцій, насамперед в аудіюванні і говорінні. Але не менш важлива її роль і в писемному мовленні. Моторна теорія мовлення підкреслює роль кінестезій у писемному мовленні: ми проговорюємо про себе те, що пишемо і читаємо. Оволодіння усним мовленням і читанням уголос взагалі неможливе без стійких слухо-вимовних та інтонаційних навичок. Формування фонетичної компетентності передбачає оволодіння студентами всіма звуками і звукосполученнями іноземної мови, що вивчається, наголосом, ритмом та основними інтонаційними моделями поширених типів простих і складних речень.

Становлення слухо-вимовних навичок включає: ознайомлення зі звуками, тренування учнів у тому проголошенні на формування навички, застосування набутих навичок в мовленні і при читанні вголос. Постановка звуків, навчання лексиці, граматики тут ідуть одночасно. Ознайомлення з фонетичним явищем відбувається шляхом наочної, дещо перебільшеної демонстрації його особливості як звучить текст. Послідовність пред'явлення фонетичного матеріалу диктується його потребами спілкування.

При ознайомленні з фонетичними явищами пояснення обов'язково має перемежуватися з демонстрацією еталонів, які студенти чують від викладача або у фонозаписі, щоб створювати умови, у яких студентів хіба що «купаються» у звуках тоді, коли їм пояснюють їхню артикуляцію. Потім слідує інтенсивне тренування студентів у вимові, яка також відбувається на основі еталонів.

Тренування включає два типи вправ: активне слухання зразка та усвідомлена імітація, вправи на активне слухання та розпізнавання звуків, їх довготи та стислості та вправи на імітацію. Активне слухання гарантується попередніми завданнями, що допомагають привернути увагу до потрібної якості звуку, інтонації; воно стимулює виділення з потоку слів конкретного звуку, що підлягає засвоєнню. Підняттям руки або сигнальної картки студент показує викладачу, що він впізнав звук.

Вправи в активному слуханні є обов'язковою складовою частиною вправ у розвитку слухо-вимовних навичок; вони шліфують слух і готують ґрунт для вправ у відтворенні.

Важливість вправ у відтворенні має бути значно вищою. Ці вправи є усвідомленою імітацією зразка, вони мобілізують всі зусилля студентів і спрямовують їх якісне відтворення нового звуку. Проведені регулярно вправи в усвідомленій імітації допомагають подолати міжмовну та внутрішньомовну інтерференцію, зокрема, підміну іншомовного звуку рідною мовою. Проста імітація без усвідомлення особливості іншомовного звуку недостатньо ефективна, оскільки студенти схильні сприймати іншомовні звуки крізь призму вимовної основи рідної мови.

Підвищенню якості свідомої імітації сприяє диригування викладача. При цьому слід навчити учнів певної символіки жестів, щоб вони змогли їх читати. Довгота зображується горизонтальним рухом руки, стислість – швидким дугоподібним.

Особливо важливе диригування під час навчання інтонації: наголос демонструється енергійним помахом руки зверху вниз, підйому тону відповідає плавне рух руки нагору, його зниження – вниз. Диригування викладача – це важлива наочна опора для студентів на стадії становлення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

Проте працюючи з усвідомленою імітацією, доцільно давати студентам, цінний в змістовному відношенні матеріал: пісні,

римування, афоризми, вірші, прислів'я та приказки, тобто справжні зразки поетичного слова.

Фонетичний бік цього матеріалу повинен бути ретельно відпрацьованим; спонукати до заучування напам'ять слід лише тоді, коли досягнута правильність вимови. Також потрібно звертати увагу на виразну сторону мови.

З перших же хвилин роботи з поетичними автентичними моделями слід приділяти увагу не тільки правильній вимові звуків, але і наголосу, ритму, паузам та інтонації.

Процес формування базових когнітивних структур сприяє когнітивному розвитку та формуванню мовної свідомості студента, на основі якого відбувається проникнення в іншу культуру, тобто формуються соціокультурні образи. Тому когнітивний аспект навчання іноземної мови пов'язано з розвитком у студентів здатності до гнучкого використання різних видів інформації, вмінням коректно відтворювати її.

Успішне оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю також залежить від інших психічних процесів, рис характеру та психологічних індивідуальних характеристик, а також від оволодіння студентами стратегіями роботи з мовою.

Важливо також підкреслити значення мотивації у процесі вивчення іноземних мов. *Мотивація у вивченні іноземної мови* – це внутрішня рушійна сила, яка змушує людину витратити час та сили на вивчення іноземної мови.

Іноземні мови стають одними з головних факторів як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогресу суспільства.

Навчальну мотивацію можна розділити на позитивну та негативну. Так, конструкція «якщо, я навчатиму англійську, то отримаю на іспиті відмінно» є позитивною мотивацією. Проте, конструкція «якщо я навчатиму англійську мову, то здам іспит і мене не відрахують» – негативна.

Мотивацію можна також поділити на зовнішню та внутрішню.

Зовнішня мотивація не пов'язана безпосередньо із змістом предмета, а обумовлена зовнішніми обставинами (будучи відмінником по всім предметам студент намагається і з іноземної мови мати «відмінно» – зовнішній позитивний мотив; студент вивчає іноземну мову через те, що боїться суворих батьків чи викладача – зовнішній негативний мотив).

Зовнішня мотивація існує у двох різновидах: широка соціальна мотивація та особистісна. Зовнішня мотивація «процес навчання пов'язано з досить гостро пережитим почуттям громадянського обов'язку перед країною, перед дорогими, близькими людьми, пов'язано з уявленнями про навчання як шлях до освоєння великих цінностей культури, з уявленням про навчання як шляхи до здійснення свого призначення у житті».

Особистісна мотивація визначає ставлення до оволодіння іноземною мовою як способом самоствердження, а іноді як шлях до особистого благополуччя.

Внутрішня мотивація пов'язана не із зовнішніми обставинами, а безпосередньо із самим предметом. Її ще часто називають процесуальною мотивацією.

Різновиди внутрішньої мотивації: мотивація, пов'язана з перспективним розвитком особистості; комунікативна мотивація; мотивація, що породжується навчальною діяльністю.

Таким чином, когнітивний аспект навчання іноземним мовам передбачає оволодіння ним не лише як засобом міжкультурного спілкування, але і використання його як інструмента пізнання нової лінгвокультурної діяльності, когнітивного розвитку студента та оволодіння новою мовою.

Оволодіння фонетичною компетентністю є необхідною умовою для здійснення ефективної іншомовної міжкультурної комунікації. Коректне фонетичне забарвлення мовлення майбутнього вчителя іноземної мови дає змогу йому не лише передавати інформацію, а й виражати власне ставлення до співрозмовника та предмета розмови, здійснювати вплив на учасників комунікативного процесу. Фонетична компетентність є здатність майбутнього вчителя іноземної мови правильно артикулювати та інтонаційно висловлювати власні думки і розуміти мовлення інших. Для цього майбутнім учителям іноземних мов необхідно оволодіти відповідними фонетичними знаннями і навичками. Саме від їх рівня сформованості, від обсягу опанованого студентами знання та усвідомлення динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови.

Література:

1. Авраменко Б. В. Когнітивний аспект фонетичної компетентності студентів мовних спеціальностей. / Б. В. Авраменко. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.» 2023. №91. С. 5-8.

2. Авраменко Б. В. Структура когнітивного компонента фонетичної компетенції / Б. В. Авраменко. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* 2020. №27. С. 28-32.

3. Авраменко Б. В. Теоретична фонетика сучасної англійської мови: навч. пос./Б. В. Авраменко / Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 93 с.

4. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності / Н. Ф. Бориско. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 195-215.

5. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: *Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12 – 14 листопада 2012р.)*. Львів, 2012. С. 158 – 160.

6. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов. Київ: Знання. 2011. С. 46-59.

7. Гаврилюк А. П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1061> (дата звернення: 13.12.2023)

8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

9. Гутник В.М. Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному корективному курсі з німецької мови. *Іноземні мови*. 2016. №1. С. 24-30.

10. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. Режим доступу англійською мовою: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата звернення: 18.02.2024).

11. Калита А. А., Янчева Г. В. Навчання аудіюванню фонетичних явищ з метою формування навичок вимови. Методика викладання іноземних мов: наук.-метод. зо Вин. 22. Київ: КДППМ, 1993. С. 67-71.

12. Коваленко О. Я. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов. Київ. 2008. №3. С. 50-61.

13. Кузнецова О. О. Психологічні особливості словесно-понятійного мислення студентів іноземною мовою. *Нові технології навчання: наук.-метод., зб. Вип. 29.* Київ: НМЦВО, 2001. С. 141-146.

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

15. Ніколаєва С. Ю. Підходи до навчання іноземних мов і культур. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. С. 81-89.

16. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2010. № 2. С. 11-17.

17. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1. А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ.: Вид-во «АКОНІТ». 2006. 926 с.

18. Петрух Р. Б. Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 286 с.

19. Фонетика англійської мови. Теоретичний курс : підручник для студ. лінгв. вузів / Є. О. Бура, Т. І. Шевченко. 2-е вид., випр. К.: 2008. 272 с.

20. Чернобай В. Г. Іншомовна комунікативна компетентність для сучасного майбутнього фахівця. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 5-6 берез. 2021 р.). К. : ГО «Київська наук. організація педагогіки та психології», 2021. С. 95-97.

21. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. №51, С. 113-120. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>

22. Яценюк Н. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів засобами підручника : змістовий компонент. *Зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : педагогічні науки*. 2011. № 6. С. 57– 63.

23. Avramenko B., Oskina N., Stryga E., Piven V., Verhun L. Development of foreign language discourse competence of students in university education. /B. Avramenko, N. Oskina, E. Stryga., V. Piven., L. Verhun. Laplage em revista: Volume 7. May-Aug 2021. Special issue B. P. 125-134.

24. Dijk Teun A. van. Semantic Macrostructures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. Cognitive Processes in Comprehension. Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates, 1977. P. 3–32.

25. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.

26. Spector J. Michael la Teja, Ilena. ERIC Clearing house on Information and Technology Syracuse NY. Competen-cies for Online Teaching. Eric Digest. Competence, Competencies and Certification. P. 1–3.

Розділ 2.
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-
КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ
МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
МИРКОВІЧ Інна

2.1. Комунікативно-когнітивна компетентність здобувачів вищої освіти як складника професійної підготовки сучасного фахівця

Необхідність формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти обумовлена сучасними світовими тенденціями щодо організації навчального процесу за освітнім ступенем «Магістр» у вищих закладах освіти у відповідності до когнітивних здібностей студентів та формування в них здатності до наукової комунікації в іншомовному суспільстві.

Освітній процес, як зазначено в нормативних документах (Закон України «Про вищу освіту», «Про освіту»), має спрямовуватися на «надбання нових знань, примноження наявних знань, перехід знань у навички, а надалі у професійні вміння, за допомогою яких формуються фахові компетентності та відбувається гармонійний розвиток особистості» [8; 27].

Можливість досягнення високого рівня сформованості іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності передбачається шляхом попереднього моделювання освітнього процесу, що включатиме послідовність та систематичність розвитку іншомовно-мовленнєвих умінь студентів з поступовим ускладненням їхньої розумової діяльності.

Формування професійно-орієнтованих когнітивно-інтелектуальних кадрів сфери освіти розпочинається на останньому етапі навчання в педагогічних ЗВО, коли дипломований бакалавр продовжує освіту за програмою магістратури, де основною задачею навчання є підготовка науковців-дослідників. «Студент магістратури на цьому етапі має оволодіти науковим стилем мовлення для: спілкування щодо наукової тематики власної роботи та наукових досліджень інших студентів; професійного повідомлення про результати перших науково-дослідних експериментів, аргументації власної точки зору за певною проблемою, наукового обґрунтування

висновків роботи, обговорення способів розв'язання науково-практичних завдань, презентації отриманих результатів, коментування презентаційних доповідей інших фахівців, обміну науковим досвідом із колегами із зарубіжних вишів» [22, с. 69].

Проблему формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності студентів розкрито в численних наукових працях *вітчизняних*: Г. Барабанової (2013), С. Боднар (2014), О. Вовк (2011), К. Зайцевої (2020), О. Лук'яченко (2017), С. Майбороди (2016), І. Мирковіч (2020, 2023), Е. Мощанської (2001), С. Ніколаєвої (2019), Н. Сури (2003), О. Тарнопольського і С. Кабанової (2019), Г. Федюк (2020), А. Юмрукуз (2016) і *зарубіжних*: П. Бімель і У. Рампійон (2000), І. Галіндо (2020), Р. Джекендоф (1993), Б. Фрейзер (1983), Б. Хуфайзен (2007), М. Цветкової (2016) дослідників. Проте на жаль, проблема формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності магістрів педагогічних спеціальностей не набула достатнього науково-методичного обґрунтування і практичної реалізації в навчальному процесі педагогічних вишів, що й спонукало нас до дослідження цієї проблеми.

Метою нашого дослідження є формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей.

Виходячи з мети написання цієї роботи, її завданнями є:

1) схарактеризувати феномен «іншомовна комунікативно-когнітивна компетентність» стосовно здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей;

2) визначити зміст формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей;

3) встановити етапи формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей та покрокові методичні дії з її формування.

Розглянемо поняття «комунікативно-когнітивна компетентність» здобувачів вищої освіти як складника професійної підготовки сучасного фахівця. Термін «комунікативно-когнітивна компетентність» трактується Ф. Бацевичем, як «здатність мовця розуміти й продукувати усталені в мові висловлювання та засвоювати нові мовні та мовленнєві одиниці для активного практичного

використання в різних мовленнєвих ситуаціях, зокрема, в професійній інтеракції» [2, с. 12].

Необхідно відразу зазначити, що комунікативно-когнітивна компетентність входить до складу ключових компетентностей фахівця і пов'язана з орієнтацією на нові освітні цілі; зі зміною вже неактуальних методів навчального процесу на новітні, сучасні; з активізацією діяльності студентів під час заняття; наближення навчальних тем до реальної комунікації; пошуку шляхів вирішення проблем, що виникають під час наукової комунікації іноземною мовою, можливість успішно виконувати професійну наукову діяльність та ефективно взаємодіяти з іноземними колегами-науковцями.

Комунікативно-когнітивна компетентність, як передбачає її назва, складається із двох компетентностей: комунікативної і когнітивної. М. Пентилюк зауважує, що «когнітивна компетентність відтворює цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку та збагаченню когнітивного досвіду. А комунікативна компетентність, як головна ознака мовної особистості, формується в процесі професійного мовленнєвого спілкування» [25, с. 5]. О. Селіванова розширює зміст цього визначення і наголошує, що це «здатність мобілізувати різноманітні знання: мови, паравербальних засобів, ситуацій, правил, норм спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях» [29, с. 233].

Закцентуємо, що комунікативно-когнітивна компетентність є розвиненою на ґрунті комунікативно-когнітивних знань, навичок і вмінь. Ця компетентність, за думкою О. Вовк, є «інтегративною здатністю до реалізації ефективної когнітивно-комунікативної діяльності, що має прояв в ході розв'язання проблемних завдань лінгвістичними й когнітивними засобами за різних умов особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Така комплексна здатність формує готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвиненого знаннєвого простору, обізнаності з сучасною картиною світу, наявності множинного інтелекту та критичного мислення, здатності до продукування нових ідей, концептуального моделювання інформації та когнітивної активності особистості» [5, с. 326].

Основою створення поняття, що аналізується, стали когнітивна компетентність та комунікативна компетентність. Розглянемо перше поняття.

Слово «когнітивний», за лінгвістичним словником, означає «пізнавальний процес як набуття досвіду і знань засобом сенсомоторного сприйняття світу із залученням органів чуття, інтеріоризації у мозку продуктів цього сприйняття, переробки отриманих знань на основі рефлексивного досвіду, мовної та мовленнєвої інтерпретації» [29, с. 218]. Поняття когнітивна компетентність формально пов'язується з науковою роботою У. Найсера «Когнітивна психологія», що була опублікована в 1967 р. Ця робота демонструвала проведений аналіз розумової діяльності засобом застосування експериментальних методик фізіології та психології, маючи за мету обґрунтування необхідності враховувати специфіку психічних процесів для зросту ефективності інтелектуальної роботи людини.

Головним здобутком реалізації положень когнітивної психології став зв'язок між мисленням і мовою. Цю теорію досліджували такі психологи, як: Дж. Брунер, Л. Виготський, Ж. Піаже. Основними настановами когнітивної психології, за думкою означених вчених, є: «посилення значущості когнітивних процесів в порівнянні з декларативними знаннями; співвідношення в процесі навчання когнітивних, емоційно-вольових і мотиваційних чинників; важливість метапізнання в процесі трансформації знань, а саме, процедур контролю і регулювання, які індивідуум застосовує в процесі своєї когнітивної діяльності, а також повне володіння знаннями про цю діяльність [35]. Крім того, вчений Дж. Брунер з урахуванням цієї теорії обґрунтував три стадії вивчення будь-якого предмета, в тому числі мови. Перша стадія - отримання нової інформації у вигляді знань; друга стадія - закріплення набутих знань, їх поглиблення і застосування під час розв'язання нових завдань; третя стадія - перевірка адекватності застосування розвинених знань, навичок, умінь [35].

Когнітивна компетентність розуміється вченими Р. Мільруд і І. Максимовою [20, с. 14], як «здатність до здійснення такого виду діяльності, як комунікативно-розумової, а саме, до виконання мовленнєво-розумових завдань за допомогою реалізації сукупності мовленнєвих дій і розумових операцій». При цьому формування *когнітивних вмінь* передбачає три стадії дій: 1) ініціальну, або

«когнітивну стадію, на якій відбувається сприймання та розуміння мовленнєво-розумового завдання та зосередженість уваги на значеннєвій інформації; 2) проміжну, або асоціативну стадію, яка орієнтована на використання прийомів, що допомагають швидше зрозуміти та пригадати важливу інформацію, виправити знайдені помилки та пришвидшити виконання мовленнєво-розумових дій; 3) найвищу, або автономну стадію, на якій правильні відповіді стають автоматичними, більш побіжними та зростає рівень швидкості виконання й безпомилковості реалізації певних дій» [37, с. 169].

Мисленнєві операції відіграють істотну роль у формуванні когнітивних вмінь, а відповідно і когнітивної компетентності, тому що будь-яка мова може бути засвоєна з комунікативною метою лише як інструмент думки, оскільки комунікативний зміст у процесі комунікації не лише передається, а й утворюється в результаті мовленнєво-розумової діяльності. У будь-якій ситуації, яка вимагає такої діяльності, взаємодіють, переважно, три компоненти: 1) проблема, яку слід вирішити (когнітивна стадія формування навичок), 2) наявні знання, 3) дослідні дії, за допомогою яких може бути вирішена проблема (асоціативна стадія формування навичок). Подальший розвиток автономної стадії передбачає, що для розвитку гнучкості когнітивної навички необхідне створення різноманітних завдань та ситуацій, що стимулюють разом розумову і мовленнєву активність студентів.

Акцентуємо увагу на тому, що когнітивний підхід до навчання реалізується в тому випадку, коли студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Саме когнітивний підхід у навчанні робить комунікативну методику більш динамічною і надає новий імпульс для поновлення методичної думки. Розглядаючи питання когнітивного підходу, зауважує С. Ковриго, перш за все, потрібно зазначити, що когнітивна психологія має вагомий вплив, оскільки саме вона доводить, що сприймати інформацію легше, якщо студент уявляє, що саме він буде вивчати [11, с. 17]. Такий підхід дістав у США й Канаді назву CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach – когнітивний академічний підхід до вивчення мови).

Сутність когнітивного підходу, як вважає О. Кубрякова, полягає в спрямуванні процесу навчання на розв'язання таких проблем, як сприйняття, пізнання й розуміння особистістю дійсності; набуття, обробка, структурування, зберігання, виокремлення необхідних для

даної ситуації знань та їх адекватне використання; вивчення й пояснення пізнавальних процесів і механізмів, засобом яких забезпечується необхідна комунікативна діяльність студентів [14, с. 7]. Цей підхід, стверджує І. Мирковіч, передбачає вирішення практичних завдань, доцільних у професійно-орієнтованій діяльності, що охоплюють інтереси і потреби студентів гуманітарних спеціальностей та відображають систему взаємовідносин мовців, а також стимулюють інтелектуальний розвиток особистості людини та активізують її потенційні можливості [21, с. 99]. Такий підхід забезпечує вивчення мови в дії, що розгортається, в її реальному функціонуванні і ґрунтується на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів у процесі навчання.

2.2. Специфіка іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності

Іншомовну комунікативно-когнітивну компетентність О. Вовк визначає як «добре розвинену здатність студентів до здійснення фахової діяльності за допомогою мовленнєво-розумової активності й готовності розв'язувати проблемні завдання професійного характеру засобами іноземної мови на основі сформованої в них мовної грамотності, картини світу, культурної обізнаності тощо» [4, с. 190]. В. Клочко і М. Прадівляний наголошують, що іншомовна комунікативно-когнітивна компетентність є обов'язковим складником загальної фахової підготовки студентів. Це дозволяє майбутньому фахівцеві успішно опрацьовувати оригінальну автентичну літературу зі спеціальності, а саме: сприйняти інформацію, зрозуміти експліцитний та імпліцитний зміст тексту, виокремити необхідну інформацію із загальної маси тексту, перекласти або зреферувати необхідний матеріал; передати інформацію у формі монологу чи обговорити її у формі діалогу [10].

Розглянемо структуру іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності. Ряд вчених: Ф. Бацевич [2], О. Вовк [4], І. Мирковіч [21, 22], С. Ніколаєва [24], Н. Сура [30], О. Тарнопольський [31] пропонують виділяти такі її основні складники, як-от: лінгвістичний або мовний, мовленнєвий, дискурсивний, соціокультурний, стратегічний і прагматичний.

Дискурсивна компетентність, за визначенням науковців Київської лінгвістичної школи, – це «здатність поєднувати окремо взяті фрази, речення у зв'язне усне чи письмове повідомлення, усний чи

письмовий дискурс, використовуючи для цього різноманітні засоби когезії» [24]. Мовленнєва компетентність – це «здатність мовця сприймати, розуміти та продукувати фрази та речення з такою формою і значенням, які відповідатимуть певному соціолінгвістичному контекстові іншомовної комунікації». Лінгвістична або мовна компетентність – це «здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, не вивчені висловлювання іншомовного середовища». Соціокультурна компетентність – це «здатність розуміти поведінку людини, спираючись на систему знань про національно-культурні особливості та реалії країни, жителем якої і є адресат, сприймати його як повноцінного члена цього культурного суспільства і поводитися так, щоб носій цільової культури зміг правильно розуміти адресанта». Стратегічна компетентність – це «здатність ефективно брати участь в іншомовній комунікації, обираючи для цього адекватну і правильну для певної ситуації стратегію дискурсу з метою підвищення ефективності комунікації» [24]. Прагматична компетентність – це «володіння мовою з погляду її користувача, тобто вибір, який він здійснює під час використання мови в соціальній взаємодії, а також вплив того, що висловлено, на інших членів комунікативної інтеракції» [26].

Всі зазначені компетентності виступають складовими іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності. На їх формування впливає низка факторів. Основними є внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх факторів відносяться: мотиваційна сфера; внутрішня позиція особистості; розвиток та становлення “Я” та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів належать соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальна структура, різниця між носіями мови у соціальному статусі, віці, рівні освіти та культури, місці проживання. Усі внутрішні та зовнішні чинники взаємопов’язані, зовнішні залежать від внутрішніх, а внутрішні від зовнішніх [36, с. 25].

Методична доцільність комунікативно-когнітивного підходу в процесі формування комунікативно-когнітивної компетентності, стверджує І. Мирковіч, полягає в «організації активної мовленнєво-розумової діяльності студентів під час навчального процесу, оскільки такий процес забезпечує безпосередню комунікативну взаємодію студентів, моделює реальні ситуації професійно-орієнтованого

спілкування іноземною мовою і стимулює пізнавальну активність студентів» [21, с. 98].

Беручи до уваги, що компетентність формується та розвивається в діяльності, необхідно наголосити, що її важливим елементом є самостійне регулювання навчально-пізнавальної та професійної діяльності, тобто визначення її мети, аналіз та виявлення значущих умов щодо виконання цієї діяльності, вибір оптимального способу й алгоритму послідовності дій, оцінка їх результатів та корекція в разі виникнення такої необхідності. У навчанні іноземної мови, зауважує Н. Марченко, це зводиться до «проблеми оптимальної організації пізнавальної діяльності, що відповідає природній пізнавальній поведінці людини. Універсальна сторона когнітивної діяльності людини при оволодінні іноземною мовою проявляється у формуванні уявлень про мовні явища, яке відбувається природним шляхом. Однак загальна схема реалізується індивідуально через когнітивний механізм. Це відбувається шляхом використання індивідуального набору пізнавальних прийомів і стратегій: метакогнітивних (вибіркова увага, планування, самокорекція, самооцінка), когнітивних (повторення, перенос, здогадка, індукція, дедукція та ін.), соціальних (співробітництво), афективних (контроль емоцій) на кожному етапі пізнання» [18, с. 144].

Когнітивність у навчанні іноземних мов передбачає врахування таких лінгво-психологічних категорій, як: знання, інтелект, пізнання, мислення, сприймання. Кожен студент, зауважує вчена В. Красних, «володіє знаннями та уявленнями індивідуального та колективного характеру, які складають, по-перше, його індивідуальний простір, а саме, певним чином структуровану сукупність знань та уявлень, властивих кожній мовній особистості; по-друге, колективний когнітивний простір, а саме, сукупність знань та уявлень, властивих будь-якій мовній особистості, що входить до того чи іншого соціуму; по-третє, когнітивну базу, а саме, певним чином структуровану сукупність обов'язкових знань і детермінованих національно мінімізованих уявлень тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти» [13, с. 68]. На думку С. Боднар, комунікативно-когнітивне навчання іноземних мов дає змогу найбільш потужно і всеохоплююче реалізувати освітній і виховний потенціал цього предмету [3, с. 34]. Викладач-наставник допомагає студентам аналізувати тексти за темами й логічно структурувати власні відповіді, пропонує для більш глибокого запам'ятовування інформації використання різних

когнітивних прийомів й типів розумової діяльності, робить можливою самооцінку студентами їхніх досягнень в навчанні.

Європейське освітнє суспільство трактує когнітивний компонент у процесі навчання як «готовність до постійного підвищення власного освітнього рівня, потреба в розвитку та реалізації особистісного потенціалу, здатність автономно здобувати нові знання та удосконалювати вміння, готовність до саморозвитку» [6].

Стосовно комунікативних стратегій, які реалізуються в процесі навчання, то їх можна розподілити на дві групи за принципом: інтенція – інструменти реалізації інтенції:

1) інструментальні стратегії, які передбачають певну мовленнєву поведінку учасників комунікативного акту, засобом якої комуніканти імплементують локальну, а в подальшому і глобальну інтенцію. До таких стратегій відносяться: накопичення інформації, аргументація, маніпуляційний наратив;

2) інтенціональні стратегії, які передбачають вербальне вираження певного комунікативного наміру, а саме, вираження конкретної локальної інтенції в повідомленні комуніканта [9, с. 134].

Серед допоміжних стратегій, стверджує О. Качмар, доцільно виокремити такі: 1) емоційне зараження – передання емоційного стану комуніканта, що супроводжує наратив (лексика на позначення емоційних слів, імпліцитне посилення на певний емоційний стан, невербальна поведінка, жести, міміка); 2) емоційна аргументація – висловлювання мовцем власної думки або оцінки без надання аргументів, чому він має саме такий погляд; 3) раціональна аргументація – підтвердження певної точки зору, представленою системою тверджень, що зорієнтовані на досягнення ефекту схвалення від аудиторії; 4) запит інформації реалізується під час комунікації у вигляді використання інформативних запитань [9, с. 136-137].

В професійному мовленні когнітивні і комунікативні стратегії поєднуються і взаємодіють для передачі фахово-орієнтованої інформації і для емоційного впливу на співрозмовника.

2.3 Іншомовна комунікативно-когнітивна компетентність студентів магістратури педагогічних спеціальностей

Для чіткішого розуміння поняття *іншомовна комунікативно-когнітивна компетентність студентів магістратури педагогічних спеціальностей* надамо власне визначення. Означений термін

розуміється нами, як: пізнавальна здатність студентів, яка пов'язана з їх активною автономною роботою:

- з розуміння наукової іншомовної термінології, пояснення та тлумачення її значення, аналізу ключових дефініцій за фахом, виявлення схожості чи відмінності між поняттями, наданими різними науковцями;

- з формування в свідомості науковців-початківців наукової картини світу;

- з розширенням ерудиції та творчих здібностей в певній галузі;

- з розвитком розумових здібностей студентів магістратури, пов'язаних з дослідницькою діяльністю, що проводиться іноземною мовою.

Зазначимо, що використання комунікативно-когнітивного підходу під час навчання в магістратурі можна вважати найдоцільнішим, оскільки він забезпечує інтенсифікацію навчального і пізнавального процесів, що є важливим за умов скорочення аудиторних годин і збільшення обсягів автономної / самостійної роботи студентів. Засобом застосування такого підходу можна моделювати ситуації реального професійного спілкування іноземною мовою, та стимулювати мовленнєво-розумову активність студентів.

Комунікативно-когнітивний підхід також сприяє вирішенню практичних завдань під час проведення експериментальної професійної діяльності, яка охоплює наукові інтереси і потреби науковців-початківців та відображає «систему взаємовідносин комунікантів» [12, с. 43] під час сприйняття та оброблення вербального та невербального виду інформації.

Розглянемо зміст формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей. На основі аналізу таких нормативних документів, як: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, освітня професійна програма, робочих програм навчальних дисциплін зі спеціальностей «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Основи наукової комунікації», за якими навчаються здобувачі магістерського рівня вищої освіти було визначено відповідні комунікативно-когнітивні знання та вміння. Опишемо їх.

Знання: особливостей наукового та офіційного стилів мовлення; базових теоретичних положень курсу, що вивчається; культурологічних відмінностей наукових англо-американських та

українських комунікацій; фахової та наукової термінологічної лексики, професійних виразів, клішованих зворотів згідно наукового стилю; оформлення наукового дослідження (магістерської роботи) та бібліографії, резюме; правил складання, структурування та жанрової організації сучасного англomовного наукового дискурсу відповідно до комунікативного наміру в межах професійного науково-педагогічного спілкування; особливостей монологічних і діалогічних усних дискурсів англійською мовою [28, с. 3].

Вміння: розрізняти науковий та офіційний стилі мовлення; *визначати* базові поняття курсу, класифікувати основні положення теорії; *пояснювати* культурологічні відмінності наукових англо-американських та українських комунікацій; *анотувати та реферувати* тексти англійською мовою, складати тези/ статті на наукову конференцію, правильно оформляти науково-дослідницький проект; *вільно оперувати* професійною та науковою термінологією англійською мовою, а також загальнонауковими термінами; *правильно оформлювати* наукове дослідження (магістерську роботу), бібліографію, резюме; *читати та перекладати* з англійської мови на рідну мову автентичні наукові тексти з психології, інтерпретувати отриману інформацію; *складати* власне судження стосовно ідей певної наукової статті, виражати згоду чи незгоду з думкою автора наукової статті та аргументовано підтверджувати власну точку зору; *будувати* цілісні монологічні і діалогічні усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійного науково-педагогічного спілкування [28, с. 3-4].

Відповідно до змісту формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності здобувачів другого магістерського рівня вищої освіти спеціальності «Психологія», розглянемо принципи навчання. Принципами навчання, за даними вчених Р. Мартинової і С. Боднар, є такі: «адекватність розробленої моделі освітнього процесу практиці цієї діяльності; системність у структурі процесу навчання через незмінність його ланок і форми їх взаємозв'язку; безперервність процесу навчання, яка досягається вивченням нового матеріалу за умови повного засвоєння попереднього і тим самим забезпечення можливості подолання суперечностей між наявними знаннями і потребами в нових» [17, с. 57].

Опишемо безпосередньо експериментальне навчання зі здобувачами другого магістерського рівня вищої освіти спеціальності «Психологія», ДЗ ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, яке передбачало

реалізацію трьох етапів, на кожному з яких основна увага фокусувалася на застосуванні когнітивних прийомів навчання, що поступово ускладнювалися, з-поміж них: *когнітивно-накопичувальний, конструктивно-комунікативний і комунікативно-когнітивний.*

Метою першого – *когнітивно-накопичувального* – етапу було засвоєння студентами знань щодо наукової термінології англійською мовою. Завданнями були такі: пояснення термінів англійською мовою; пошук потрібного формулювання поняття із переліку наданих варіантів; виокремлення спільного та відмінного між ключовими поняттями; розмежування термінів схожих за своїм походженням і змістом, їх диференціювання; групування термінів за певною ознакою; об'єднання компонентів наукових виразів за змістом; категоризація термінів; впізнавання і розуміння термінологічних одиниць, що вивчаються, в наукових текстах професійної спрямованості; самостійне вживання вивченої термінології у висловлюваннях наукового характеру; озброєння студентів основними комунікативними стратегіями і когнітивними механізмами задля застосування наукової термінології у професійно-спрямованій іншомовно-мовленнєвій діяльності з психології; порівняння норм та правил ведення наукової комунікації англійською та рідною мовами.

Методами навчання на цьому етапі були: складання ментальних карт, візуалізація образів, асоціації зі словами іншої іноземної мови або певними пам'ятними ситуаціями, у яких ці слова вживалися, мнемотехніка, використання підказок для розуміння прочитаного, підкреслення ключових термінів, сканування та самоперевірка, моніторинг власних досягнень.

Наведемо приклади завдань.

1. *Find and present in class different definitions of the terms:* а) “theoretical linguistics” and “applied linguistics” given by foreign and Ukrainian scholars; в) “text” and “discourse” given by foreign and Ukrainian scholars.

2. *Match the terms with their definitions.*

1. a scientific report	a) a precise summary of the article, including the research findings.
2. an abstract	b) a document submitted to get an <u>academic degree</u> or professional qualification, it presents the author's research and findings.

3. a dissertation	c) a document that describes the process, progress and results of technical or scientific research or the state of a research problem.
4. a <u>book review</u>	d) a structured argument about a particular topic. It has an introduction, a body and a conclusion.
5. an essay	e) a description, critical analysis or evaluation of the quality, meaning, and significance of a book, often written in relation to prior research on the topic.

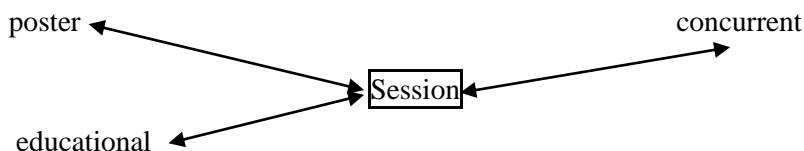
3. Name the difference between the following words:

1) academic conference – professional conference, 2) symposium – colloquium, 3) scholar – scientist, 4) research - investigation, 5) workshop – seminar, 6) grant – stipend.

4. Suggest three words which would collocate well with each of the nouns.

<i>academic</i> research	<i>silver-tongue</i> speaker <i>on-line</i> workshop
<i>cutting-edge</i> technology conference <i>scientific</i>	<i>library</i> resources

5. Fill in the collocations with the word “session”.



6. Name as many synonyms to the given words as you can.

1) researcher, 2) field, 3) conference, 4) to conduct (a research), 5) investigation, 6) problem.

7. Group the following word-combinations into three categories: a) conference, b) technology, c) people in science.

1) cutting-edge technology, 2) distinguished scholars, 3) advanced devices, 4) featured speakers, 5) modern equipment, 6) conference service department, 7) Chat GPT, 8) attendance certificates, 9) to download the registration form on-line, 10) conference services for the physically challenged, 11) outstanding researchers, 12) recognized scientists,

13) Artificial Intelligence, 14) conference committee, 15) academic conference.

8. *Fill the gaps with the derivatives of the word "science".*

1) The research supervisor invited students to the appointment to give them grounded advice on conducting the pedagogical experiment. 2) ... from different continents specializing in the Artificial Intelligence research gathered at the session to listen to the speech of the distinguished professor from Yale. 3) The whole ... world was interested in the medical experiments which took place in Japan. 4) This area of ... remained a grey matter to me. 5) The above-mentioned conference fee is meant for welcome coffee, a buffet lunch and handouts.

Метою другого – *конструктивно-комунікативного* – етапу був розвиток комунікативних умінь студентів із урахуванням комунікативних стратегій і когнітивних механізмів. Завданнями були такі: відпрацювання типового мовного сценарію для реалізації намірів мовця, структурування смислового цілого із серії висловів, виокремлення найбільш важливої частини висловлювань/тексту, доповнення думки партнера, уточнення незрозумілих обставин, визначення комунікативної тактики згідно з реакцією співрозмовника, моделювання комунікативних ситуацій наукового характеру зі спеціальності «Психологія» за наданим зразком, аналіз і обговорення прослуханої фахової інформації, підсумовування ідей, що висловлювалися. На цьому етапі використовувалися комунікативно-когнітивні стратегії зворотного зв'язку, за І. Галіндо [39], а саме, після прослуханої презентації, підготовленої певним студентом, прохання до інших студентів прокоментувати почуту інформацію та надати зворотний зв'язок щодо цього виступу. Такий зворотний зв'язок фокусував увагу студентів на набутті нових знань або формуванні нових навичок для надання зворотного зв'язку. При цьому відзначимо, що спочатку надавали студентам перелік понять, принципів або критеріїв оцінок, за якими можна було здійснювати зворотний зв'язок.

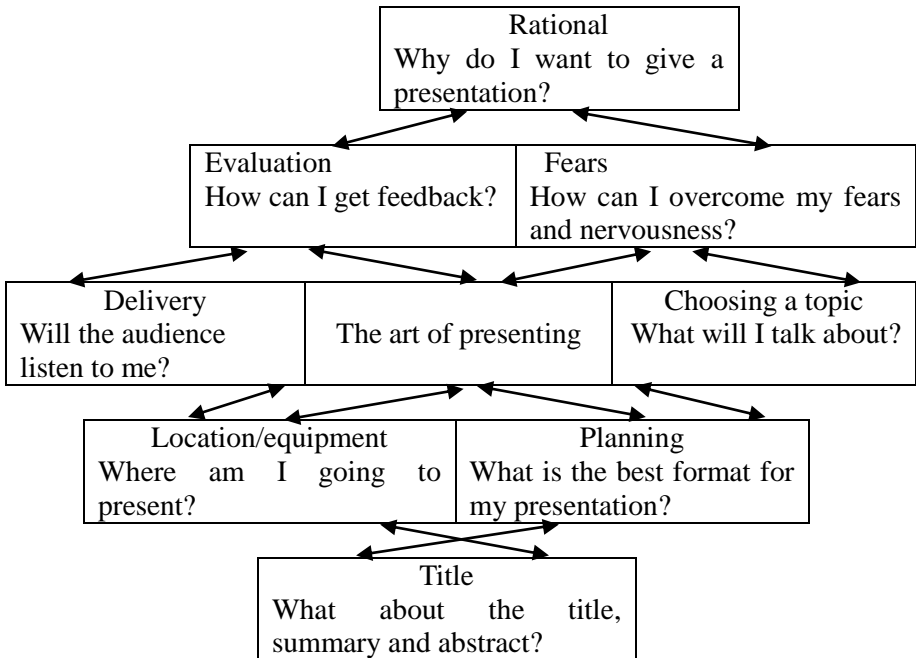
Метами навчання на цьому етапі були: проведення аналізу даних наукової статті, пояснення загальних положень висунутих у статті з Психології; порівняння гіпотез двох тематично схожих статей, інтерпретація наукової інформації із статті для читання й обговорення, встановлення логічних зв'язків у процесі комунікативної взаємодії студентів у процесі вирішення дослідницьких завдань іноземною мовою; розподіл наукового тексту на логічні частини;

передача змісту тексту за планом; написання висновку до прочитаної наукової статті.

Наведемо приклади завдань.

1. *Answer the comprehension questions to the topic “Scientific conferences”.*

1. What is an academic conference? What kinds of conference do you know?
 2. What are the parts of the conference?
 3. What is the procedure of the conference?
 4. What documents should be sent to the conference committee if you want to participate?
 5. What are oral presentations? What are the most important points you need to know while preparing for the presentation?
 6. What points should you keep in mind during and after the presentation?
2. *Look at the scheme showing the art of presentation. What does the art of presentation include? Explain the scheme in words.*



3. *Examine the statements of the scientific text. Structure a meaningful whole from a series of separate statements.*

Planning to write a scientific article

1. Before you begin to plan, consider your audience. A group of teachers may call for one type of approach and a group of university academics another. Think about what they already know. How much background needs to be given? Do key terms need to be defined and main points need to be simplified? And what should be the balance, for example, between entertainment and information? Avoid material that may be offensive.

2. A clear, logical order must be found for the middle. The pace must be varied to reduce the possibility of boredom. Individual work, pair work, or group activities may be incorporated, depending on the type of presentation, the size of the audience, the facilities, and the time available.

3. Once you have assessed the needs of your audience, a plan can be made. Whether the presentation is 15 minutes or 10 hours, the framework remains the same: introduction of idea(s), development of idea(s), and conclusion. To avoid confusion, handle one topic or idea at a time. Some people like to use a mindmap. Others like to use the traditional "table of contents" approach with headings and subheadings.

4. The opening must be fresh in order to grab the audience's attention. It can take the form of a challenge, a topical reference, a striking visual, an activity, a joke, an anecdote, or a quote. (Note that these can also provide spirited endings.) Some like to present an outline of where they are going, while others prefer to keep the audience in suspense as the talk unfolds. Either way, it helps if the audience can actually see an outline of the main points as you make them.

5. Give your audience visual and audible signals that the end is coming. They may feel "something is missing" if you do not provide some kind of summing up. Since time is a very important factor in talks and nothing is more unprofessional than a speaker who goes on and on over the limit, choose a flexible ending. A question-and-answer period is one way to finish; but remember, a strong ending makes for a lasting final impression.

6. Keep in mind that you should have some fillers such as anecdotes, activities, or examples on hand to add or remove depending on the time available. Mark these on your personal notes with coloured highlighters or double brackets.

4. Make a list of all points that should be covered in the presentation of the scientific report.

5. Your friend is going to participate at the scientific conference but he is the first-timer and doesn't know how to do it. Explain to him what steps he/she should undertake and what papers to fill in.

6. Imagine you are appointed to organize the conference on teaching English as a second language in higher educational establishments. Offer the name of the conference, the names of the workshops you are going to organize, present the programme of social events during the conference, suggest variants for accommodation of the participants.

7. Imagine you should organize Recourses Exhibition at the conference. Think what materials you can present, what Publishing Houses will prevail at your demonstration tables, what books will be of special offer to the members of the conference. Name the advantages of buying books from the Resources Exhibition Center.

Метою третього – комунікативно-когнітивного – етапу було закріплення і вдосконалення комунікативно-когнітивних умінь студентів. Завдання цього етапу були зорієнтовані на проведення інтелектуальної роботи, що сприяє створенню власної продукції наукового стилю мовлення, а саме, аналіз різних комунікативних стратегій задля презентації наукової доповіді, пов'язаної зі спеціальністю «Психологія», використання цих стратегій в науковій комунікації, вдосконалення вмінь започаткування, планування, прогнозування, розгортання, скорочення теми виступу, аналіз виступів інших науковців-початківців з вираженням своєї думки до прослуханого і аргументацією власного погляду на представлену презентацію; вдосконалення вмінь самостійного продукування зв'язного англomовного наукового мовлення за фахом.

Методами навчання на цьому етапі були: науково-зорієнтовані проекти; виступи з науковою доповіддю, під час роботи над якою студенти повинні були зробити планування виступу, пов'язати його з власною магістерською роботою, що виконується протягом року, обґрунтувати доцільність проведення експерименту; представити наочний презентаційний матеріал для кращого сприйняття та усвідомлення інформації, що надається, прослухати виступи інших магістрантів та провести аналіз їх виступів за відпрацьованою раніше з викладачем схемою; пошукова самостійна діяльність; парні інтерв'ю наукового змісту; міні-конференції; розв'язання проблемних наукових ситуацій; презентації результатів проведеної наукової

роботи; відеопрезентації власних досліджень; написання тез англійською мовою на міжвузівську конференцію, проведення онлайн зустрічей з представниками зарубіжної наукової еліти (участь у наукових вебінарах, організованих науковими співтовариствами, наприклад, Clarivate «Latest news from Web of Science», Oxford University Press, ResearchGate та іншими).

Наведемо приклад завдань.

1. Find and present in class the examples of some pieces of texts written in scientific style. Explain your point of view, why you have decided that it is a scientific style.

2. Find and present an example of the current research project in your specialization which is offered for scholars to take part in.

3. Tell about the topic of your research work (your Master's thesis). Why have you chosen this topic? What attracted you in it?

4. Tell about the plan of your research work. How did you prepare it? Did the supervisor help you? What recommendations did the supervisor give you?

5. Prepare the List of References to your scientific work (scientific article, master's thesis (10 sources)), following DSTU (National Standard of Ukraine) 8302:2015 and APA style. Be ready to present it in the class.

6. Write your own abstract on your Master's thesis (not less than 300 words). Name such points as: introduction, purpose, methods, results, conclusion.

7. Prepare a review on any scientific article, concerning the problem of your master's thesis. Be ready to present it in the class.

8. Find the information about a suitable conference held in your Institution of Higher Education or in the social network of scientists Scientific Social Community. Get acquainted with the dates and requirements for participation in the conference. Be ready to present the information in the class.

9. Read the Programme of the Scientific Conference written in the Ukrainian language. Translate the Programme into the English language. Name the peculiarities of the English Programme. Compare with its Ukrainian equivalents.

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ

26.05.2021	8-00 - 24-00	Заїзд учасників та розміщення. Культурна програма.
26.05.2021	8-00 - 10-00	Заїзд учасників та розміщення. Реєстрація учасників.
	11-00 – 14-30	Засідання № 1. Проблеми, що пропонуються для обговорення: вчитель майбутнього: моделі, концепції його підготовки; специфіка підготовки викладачів для педагогічних університетів, а також інших освітніх установ: магістратура, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації та перепідготовка; оцінка якості підготовки вчителів; основні види компетентності вчителів, їх формування в навчально-професійній діяльності та ін.
	14-30 – 15-30	Перерва.
	16-00 – 18-00	ититит Урочисте привітання учасників та гостей симпозиуму.
27.05.2021	10-00 – 14-00	Засідання № 2. Продовження роботи конференції. Проблеми, що пропонуються для обговорення: - глобалізація освіти – інформатизація; - Болонський процес: національні та наднаціональні підходи до змісту освіти; - переваги та труднощі реалізації кредитно-модульної системи; рівні підготовки фахівців: бакалавр, магістр, доктор PhD (доктор філософії), доктор наук; - вимоги до українських дипломів, їх визнання та нострифікація.
	14-00 – 15-00	Перерва
	15-00 – 20-00	Засідання № 3. Продовження роботи конференції.

		Проблеми, що пропонується до обговорення: - шляхи удосконалення міжнародного співробітництва в межах підготовки та реалізації спільних проектів, програм, обмінів; - можливості створення міжнародних, міжуніверситетських консорціумів та ін.
	18-00 – 20-00	Прийом учасників та гостей ректором університету.
27.05.2021	10-00 – 11-00	Організаційне засідання. Закриття конференції.

Наголосимо, що під час застосування комунікативно-когнітивного підходу в процесі навчання магістрантів-психологів їх комунікативно-когнітивні вміння формуються у взаємозв'язку з розвитком розумових здібностей та мисленнєвої активності особистостей. Увага акцентується на процес усвідомленого та цілеспрямованого засвоєння матеріалу та систематичний і послідовний розвиток в студентів освітнього ступеня «Магістр» здатності до наукової комунікації в іншомовному суспільстві.

Підсумуємо результати. В ході дослідження визначено поняття «іншомовна комунікативно-когнітивна компетентність здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей, яка передбачає безпосередній взаємозв'язок мовленнєвого аспекту, розумових здібностей та пізнавальних можливостей студентів. Навчання студентів магістратури з урахуванням комунікативно-когнітивного підходу здійснювалося за трьома етапами: когнітивно-накопичувальний, конструктивно-комунікативний і комунікативно-когнітивний. Залежно від етапу навчання виокремлювалися навчальні завдання та реалізовувалися запропоновані методи роботи когнітивно-комунікативного характеру.

На I етапі було запроваджено такі методи: складання ментальних карт, візуалізації образів, асоціації, мнемотехніка, використання підказок для розуміння прочитаного, підкреслення ключових слів, сканування та самоперевірка, моніторинг власних досягнень. На II етапі впроваджено: структурування смислового цілого із серії висловів, уточнення незрозумілих обставин, визначення комунікативної тактики співбесідника, моделювання комунікативних

ситуацій, використання когнітивних стратегій зворотного зв'язку; проведення аналізу даних; пояснення загальних положень статті; порівняння гіпотез двох тематично схожих статей; інтерпретація отриманої наукової інформації; розподіл наукового тексту на логічні частини; написання висновку до прочитаної наукової статті. На III етапі впроваджено: науково-зорієнтовані проекти, виступи, власні презентації та аналіз презентацій інших мовців; міні-конференції; підсумовування результатів роботи наукової конференції; парні інтерв'ю наукового змісту; розв'язання проблемних наукових ситуацій; самостійна пошукова діяльність; написання тез англійською мовою на міжвузівську конференцію; проведення он-лайн зустрічей з представниками зарубіжної наукової еліти. Весь процес навчання відбувався систематично, безперервно, послідовно за умови повного засвоєння попереднього матеріалу з акцентом на розумову діяльність студентів під час виконання іншомовних комунікативних завдань наукового характеру.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей проведення науково-дослідної роботи студентів магістратури спеціальності «Психологія» на кожному етапі навчання в магістратурі, встановленні способів активізації дослідницьких дій і виявленні найбільш ефективних шляхів формування наукової компетентності здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Барабанова Г. Когнітивна візуалізація іншомовного професійно-орієнтованого тексту в навчальних цілях. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 9(268). Львів : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. С. 251-257.*
2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія. 2004. 344 с.
3. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англійської лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта : науково-практичний журнал. Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2014. №10/CXXVII. С. 34-38.*
4. Вовк О. І. Вимоги до вправ для формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки». 2011. № 209. С. 190-192.*
5. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2013. 500 с.

6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

7. Зайцева К. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх учителів іноземних мов за умов конфліктного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 31, том 3, 2020. С. 170-182.

8. Закон України «Про вищу освіту» 2014. № 37-38, ст.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

9. Качмар О. Ю. Типологія комунікативних стратегій у психотерапевтичному дискурсі. *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*. Том 19. № 2. 2016. С. 132-140.

10. Ключко В. І., Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2009. 186 с.

11. Ковриго С. Б. Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні англійської мови. *Англійська мова та література*. 2010. № 36. С. 17-23.

12. Коростелев В. С. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 2. С. 43-44.

13. Красних В. В. Комунікація у світлі лінгво-когнітивного підходу. *Функциональные исследования*. 1997. Вип. 3. С. 67-83.

14. Кубрякова О. С. Про когнітивну лінгвістику та семантику терміна «когнітивний». *Вестник ВГУ, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2001. Вип. 1. С. 4-10.

15. Лук'яненко І. О. Формування презентаційних умінь студентів факультетів іноземних мов. *Наука і освіта: спецвипуск: проект «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»*. Одеса, 2011. Вип. 6. С. 151-154.

16. Майборода С. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков. *Педагогика высшей школы*. 2016. Вип. 1 (4). С. 66-68.

17. Мартинова Р. Ю., Боднар С. В. Принципы педагогического моделирования. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 51-60.

18. Марченко Н. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання майбутніх учителів німецької мови на базі англійської. *Освіта регіону*. 2011. Вип. 2. 143-148.

19. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних

університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

20. Мільруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні засади комунікативного навчання іноземних мов. *Иностранные языки в школе*. 2000. Вип. 4. С. 9-15.

21. Мирковіч І. Л. Навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 74. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. С. 97-101.

22. Мирковіч І. Л. Реалізація англomовного усного наукового дискурсу в професійній підготовці магістрів психології. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 56. Том 2. С. 69-73.

23. Мирковіч І. Л. Організація науково-дослідницької діяльності студентів магістратури спеціальності «Психологія». *Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції*. Одеса: Університет Ушинського, 2023. С. 58-60.

24. Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Майєр Н. В. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти: навчально-методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2019. 100 с.

25. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. Київ: Ленвіт. 2011. 256 с.

26. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

27. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 07.09.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

28. Робоча програма з дисципліни «Основи наукової комунікації іноземною мовою» для здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) рівнем ОПП 053 «Психологія»; розробник І. Л. Мирковіч. 2023. 25 с.

29. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К. 2006. 716 с.

30. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність : головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4. С. 190-192.

31. Тарнопольський О.Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

32. Федюк А. М. Комунікативні стратегії і тактики поведінки індивіда в конфліктних ситуаціях. Сборник научных трудов SWorld: материалы международной научно–практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2012». Вип 1. Том 27. Одеса: КУПРИЕНКО, 2012. С. 3-8.

33. Юмрукуз А. А. Просодичне оформлення мовленнєвого акту згоди в англomовному діалогічному бізнес дискурсі. Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. 2016. Вип. 22. С. 171-180.

34. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. München ; Berlin: Langenscheidt, 2000. 208 s.

35. Bruner J. Going beyond the information given. In.: J.Bruner et al. Contemporary Approaches to Cognition, Cambridge, 1957.

36. Canal M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication. London: Longman, 1983. P. 2-27.

37. Eysenck M. W. Principles of Cognitive Psychology. Cornwall, UK : TJ International Ltd. 2001. 436 p.

38. Fraser B. The Domain of Pragmatics. *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 29-59.

39. Galindo I. Four Cognitive Strategies for Student Engagement. Wabash Center for Teaching and Learning in Theology and Religion. February 26, 2020. <https://www.wabashcenter.wabash.edu/print-blog-as-pdf/?id=240589>.

40. Jackendoff R. Semantics and Cognition. 6th ed. Cambridge (Mass.): The MIT Press. 1993. 283 p.

41. Kaniuk O. Cognitive-communicative approach in teaching foreign languages. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2019. Вип. 17. С. 231-239.

42. Kasper G., Kellermann T. Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives [Applied Linguistics and Language Study]. London : Longman, 1997. 416 p.

43. Tsvetkova M. The cognitive approach as a challenge in foreign language teaching. *Series in Linguistics, Culture and FLT*. Sofia: Asenevtsi trade Ltd., 2016. Vol 1. P. 125-135.

Розділ 3.
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ
ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ
МУЛИК Катерина

3.1. Визначення поняття педагогічної системи

Сучасні державні стандарти підготовки спеціалістів у немовних ЗВО вимагають від фахівців не тільки високої кваліфікації за обраною спеціальністю, але й умінь співпрацювати із зарубіжними партнерами, вільно спілкуватися державною та англійською мовою, що збільшує їхню конкурентоздатність на міжнародних професійних ринках. Фахівець соціальної галузі користується англійською насамперед у процесі пошуку та оброблення нової професійно значущої інформації, у роботі з аутентичними текстами з наукової літератури, періодичними виданнями, монографіями, статтями, оскільки переважна більшість інформаційних ресурсів Інтернет та інших пошуково баз даних англомовні. Крім того, англійська мова необхідна під час усної мовленнєвої діяльності для забезпечення обміну інформацією у ситуаціях обговорення проблем професійного характеру на конференціях, семінарах, зустрічах, у процесі наукової співпраці. Так, керуючись загальною метою підготовки конкурентоспроможного фахівця, суголосні з тим, що англійська мова є важливим засобом, завдяки якому здобувачі опановують свою спеціальність, а англомовна професійна підготовка – це невід’ємний компонент системи фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, оволодіння яким дозволяє, з одного боку, засвоювати світовий досвід досягнень у професійній сфері, з іншого – розвиватися в особистісному плані, найповніше реалізовувати свій професійний потенціал в активній взаємодії з представниками професійної спільноти інших країн. Крім того, за оцінками вітчизняних та зарубіжних роботодавців, володіння іноземною мовою (особливо англійською) підвищує шанси на отримання більш високої посади, що підвищує професійну конкурентоспроможність фахівця.

Відтак, посилюється значення системної організації процесу професійно-спрямованого навчання англійської мови майбутніх

соціальних працівників у закладах вищої освіти як необхідної умови їхньої фахової підготовки.

Водночас у практиці англomовної професійно-спрямованої підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України наявна низка суттєвих суперечностей між: рівнем якості засвоєння англomовного матеріалу та вимогами до професійної іншomовної підготовки фахівців соціальної сфери; зростаючою потребою держави у висококваліфікованих соціальних працівниках, здатних ефективно використовувати англійську мову в професійній діяльності, та реальним станом практики викладання для них англійської мови у вітчизняних закладах вищої освіти; необхідністю забезпечення навчальної мотивації високого рівня та фактичним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників щодо вивчення англійської мови.

Отже, актуальність проблеми іншomовної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО та потреба розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження «Теоретико-методичні засади інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки».

Будь-яке експериментальне дослідження є насамперед науковим дослідженням, яке послуговується положеннями загальної наукової та педагогічної методології. Результати будь-якої діяльності багато в чому залежать від концептуальних підходів до способу організації і вибору технологій і методик здійснення цієї діяльності.

Методологія загальнонаукова – розробляє універсальні принципи, засоби і форми наукового пізнання, що співвідносяться, хоча б потенційно, не з якоюсь конкретною наукою, а із широким колом наук, залишаючись, на відміну від філософської методології, у рамках власне наукового пізнання, не розширюючись до загального світоглядного рівня [4].

У педагогічних дослідженнях учені орієнтуються на методологію педагогіки. Так, С. Гончаренко дає найбільш повну характеристику і визначає методологію педагогіки як систему знань про структуру педагогічної теорії, принципи підходу і способи набуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також як систему діяльності із здобуттям таких знань і обґрунтування програм, логіки, а також як вчення про цю систему. Методологія педагогіки включає такі положення: вчення про структуру і функції педагогічного знання;

вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл; вчення про логіку і методи педагогічного дослідження; про способи використання здобутих знань для вдосконалення практики. Особливо важливу роль у розвитку методології і теорії педагогіки відіграє розумне, виважене використання досягнень інших наук: філософії, теорії інформації, синергетики, соціології, психології тощо. Це допомагає глибше зрозуміти, більш точно пояснити й передбачити розвиток тих чи тих педагогічних процесів, оптимізувати навчання і виховання молодого покоління.

В. Кремень описує методологію педагогіки як сукупність підходів, принципів, методів і логічних процедур, які забезпечують наукове пізнання освітніх процесів і явищ. О. Савченко – як систему теоретичних положень і підходів, що спрямовують процес наукового дослідження педагогічних явищ і процесів.

Отже, узагальнюючи різні підходи до визначення феномену «методологія педагогіки», доходимо висновку що це є система принципів, підходів і методів наукового пізнання та організації педагогічного дослідження.

Методологія організації педагогічного дослідження передбачає орієнтацію на таку методологічну позицію як підхід.

Сучасна англійська мова – не тільки освітня дисципліна, а й необхідний засіб для діалогу культур, інтеграції України у світову економічну систему, здійснення спільних науково-технічних проєктів з іншими країнами. Зростає потреба у фахівцях, які володіють англійським мовленням, а також підготовлених для роботи з літературою іноземною мовою. Це сприяє значним змінам у практиці навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, де домінуючим підходом стає *системний підхід*, за яким уже з першого заняття студенти навчаються іншомовного професійного спілкування.

Звернімося насамперед до поняття «система». У словниках поняття «система» (від грецьк. *συστημα* – поєднання, утворення) пояснюється так: множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою, і мають мету. За словниковими джерелами, «система» визначається як внутрішньо впорядкована структура елементів, яка становить цілісність, сукупність організаційних засад, норм та правил, обов'язкових для певної галузі, сукупність способів дії [5]; єдність

закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням [13]; «сукупність визначених елементів, між якими існує зв'язок чи взаємодія; якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи; сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи» [38, с. 583]; сукупність принципів, покладених в основу певного вчення; порядок, зумовлений правильним розташуванням частин [33].

Системою називають багатонааявність одночасно різноманітних понять, як фізичних (нервова система, транспортна система, система керування базами даних), так і логічних (банківська система, політична система, система рівнянь). І. Малафійк вбачає у системі абстрактне поняття: «...немає систем як матеріальних чи абстрактних об'єктів, проте кожен із цих об'єктів може розглядатися як система» [20, с. 103]. На думку О. Дубасенюк, система – це множина об'єктів, між якими існують певні відношення [11, с. 134]. Під поняттям «система» В. Томашевський розуміє цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що мають певну структуру і взаємодіють із зовнішнім середовищем, яке автор пояснює як сукупність елементів, які не входять до складу системи, проте впливають на поведінку або властивості. Вчений виділяє відкриту і закрити системи. Відкритою система є тоді, коли зовнішнє середовище здійснює на неї вплив; закритою – коли вплив відсутній або, з огляду на мету дослідження, не враховується [35, с. 16]. С. Харченко, наголошує, що важливою складовою цілісних систем є компоненти – структурні одиниці, частини, які взаємодіють з іншими структурними одиницями в межах цілісної системи. Науковець зауважує, що вважати компонентами, частинами цілого слід лише ті структурні одиниці, взаємодія яких породжує притаманні цілому якісні особливості. Зважаючи на те, що між компонентами системи можуть бути різні відносини, зв'язки, взаємодії, важливим є виявлення однотипних стійких відносин і взаємодій, які складуть структуру педагогічної системи [39].

Підсумовуючи вищесказане, доходимо висновку, що система є сукупністю різних нерозривних між собою чинників спрямованих на вирішення поставленого завдання.

У межах обраного дослідження вважаємо доцільним розкрити поняття «педагогічна система», яка тлумачиться як цілісна єдність усіх чинників, що сприяють досягненню поставленої мети розвитку вихованців; до основних ознак педагогічних систем належать: повнота компонентів (чинників), причетних до досягнення мети; наявність зв'язків та залежностей ідей, що виконують системоутворювальну функцію; поява цілісних якостей об'єкта чи суб'єкта педагогічної системи [5].

На думку В. Кременя, педагогічна система – це усталена цілісна єдність усіх елементів діяльності окремого педагога щодо виховання, навчання та розвитку учнів. Педагогічній системі притаманна низка ознак, як-от: для її створення необхідна повнота компонентів, причетних до досягнення мети [17]. На думку С. Дяченко, педагогічна система – це безліч взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей [12]. Найда педагогічну систему розуміє як упорядковану безліч взаємопов'язаних та взаємозумовлених цілісних структур і функціональних компонентів, які становлять єдине ціле та у своїй структурі об'єднані загальними цілями, мотивами, завданнями [21].

Аналізуючи наукові дослідження, вважаємо, що педагогічна система є прогностичною і динамічною моделлю, яка в конкретних умовах освітнього процесу реалізуються в певних організаційних формах, методах визначення мети й відбору змісту, технології та засоби педагогічного спілкування. Складниками процесу створення педагогічної системи є: - структурний аналіз (вибір системоутворювального чинника, призначення та місця системи, визначення складу елементів і характеру зв'язків між ними, виокремлення підсистем, встановлення відношень між системами різних рівнів, визначення меж системи); - функціональний аналіз - визначення напряму й умов розвитку системи, динаміка зміни системи як цілісності в залежності від внутрішніх процесів і зовнішніх умов, новоутворення складників її елементів; - аналіз результатів функціонування і розвитку системи.

Аналіз поняття педагогічна система націлює на виявлення її усталених елементів, таких як: - цілі і призначення освітньої системи у процесі аналізу соціальних потреб суспільства у сфері освіти, державних освітніх стандартів, освітніх програм; - зміст освіти, що забезпечує фундаментальну підготовку фахівця до майбутньої

професійної діяльності; - технології активізації психологічних механізмів розвитку здібностей до здійснення професійної діяльності; - сам освітній процес, що забезпечує єдність і узгодженість цільових, змістових і процесуальних компонентів; - організаційні форми і засоби освітнього процесу, адекватні цілям і змісту освіти; - моніторинг динаміки освітнього процесу на основі використання ефективного діагностувального інструментарію; - управління освітнім процесом за розробленими критеріями оцінки ефективності системи та контролю якості освітньої діяльності; - підготовка викладачів для роботи в рамках цієї системи для супроводу розвитку і становлення майбутніх фахівців.

Отже, у контексті дослідження «педагогічну систему» розуміємо як сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів навчання (зміст навчання, форми, методи, принципи тощо), яких об'єднує загальна освітня мета.

3.2. Системний підхід у методиці викладання іноземних мов

Проблема підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг передбачає необхідність застосування відповідних методологічних підходів. Досліджуючи професійну підготовку майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, наголошуємо на важливості системного підходу. Схарактеризуємо його.

«Підхід» – спосіб трактування когось або чого-небудь; сприймання, розуміння чогось [4]; сукупність вихідних положень, що визначають стратегію дослідження (організацію освітнього процесу) під відповідним кутом зору, базова ціннісна орієнтація [6]; основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи тієї системи [21]; тематично зумовлена, науково обґрунтована та практично спрямована сукупність способів і прийомів, що використовуються задля оптимізації загального процесу професійної підготовки, один з її методологічних орієнтирів [31].

У філософському словнику *системний підхід* визначається як напрям філософії і методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Системний підхід - загальнонаукова методологічна концепція, особлива стратегія наукового пізнання і практичної діяльності, яка зорієнтовує останніх на розгляд складних об'єктів як окремих систем. Системний підхід формулює певні методологічні принципи, які забезпечують системну

спрямованість наукового дослідження і практичного освоєння об'єкта: а) принцип цілісності, згідно з яким об'єкт, що досліджується виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; б) принцип домінування цілого над його складовими частинами, який означає, що ціле визначає функції як окремих компонентів, так і системи взагалі; в) принцип ієрархічності, який постулює субстанційну відносність розрізнення системи та її елементів, оскільки кожен елемент може виступати складним об'єктом і бути системою нижчого рівня тоді, як кожна система - виступати елементом системи більш високого рівня, внаслідок чого предметна галузь теорії набуває вигляду деякої ієрархії систем; г) принцип полісистемності, за яким кожен складний об'єкт може розглядатися як деяка сукупність систем, вписаних одна в одну [38].

Особливість системного підходу в тому, що він орієнтований на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, які його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Поняття «системний підхід» (від англ. - systems approach) набуло наукового розповсюдження в 1960 - 1970 рр., хоча саме прагнення до розгляду об'єкта дослідження як цілісної системи виникло ще в античній філософії та науці. Окремі позиції системності у навчанні і вихованні знаходимо ще у працях древньогрецьких філософів. Так, Платон називав «правильним вихованням» гармонійне поєднання у систему навчання риторики, музики, діалектики і заняття гімнастичними та силовими вправами. У працях Аристотеля також знаходимо міркування про одиничне і загальне, цілісне і розрізнене «оскільки держава є одним цілим і має на меті одну кінцеву ціль, то і для всіх необхідне єдине і однакове виховання, і турбота про це виховання повинна бути загальною, а не приватною справою.

Важливим проявом системності у дослідженні педагогічних явищ та об'єктів можна назвати приклади розроблених видатними педагогами систем навчання і виховання, в яких обґрунтовуються принципи системного підходу Я. Коменського («Велика дидактика»), А. Дістервег («Посібник для освіти німецьких вчителів») та ін.

Ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів, зокрема людини як об'єкта виховного впливу активно обстоював видатний вітчизняний педагог К. Ушинський. Учений висловлює необхідність цілісного системного вивчення людини для організації

оптимальних умов та педагогічного впливу на її навчання, виховання і розвиток [37].

На думку А. Макаренка, педагогіка повинна бути наукою цілісною (синтетичною), оскільки вона має справу з цілісною людиною, яка виховується не частинами, а формується синтетично всією сумою впливів, яких зазнає. Відповідно це означає, що великий педагог розумів значимість сприймання особистості як комплексно-цілісної системи, яка не повинна розсіюватися в суспільстві, а становити її неповторний складник.

Системний підхід один із класичних методологічних парадигм наукових досліджень, застосування якого передбачено в дослідженні фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Сутність «системного підходу» у вітчизняній науці потрактовується ученими неоднозначно. Проаналізуємо детальніше.

У педагогічному словнику системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем [5, с. 305]. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [5, с. 305]. Учені (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Шейко) розглядають системний підхід як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як системи. На думку В. Шейко, системний підхід (структура, взаємозв'язки елементів, цілісність розвитку, динаміка системи, сутність та особливості, чинники та умови) ефективний лише за умов дослідження сутності явища, процесу [41]. Системний підхід як принцип пізнання практичної діяльності, що ґрунтується на системному віддзеркаленні дійсності [41].

Системний підхід сприяє модернізації вищої освіти, забезпечує цілісність підготовки, передбачає аналіз усіх чинників, як множини взаємопов'язаних елементів, спрямовує діяльність суб'єкта на оптимальне функціонування педагогічних систем. Використання системного підходу в процесі підготовки студентів у закладах вищої освіти дає можливість описати його у вигляді організованої цілісності, визначити місце та роль будь-якого елемента в загальній системі освіти, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве та побудувати теоретичну модель [10, с. 128].

Отже, зазначені можливості застосування системного підходу для вивчення, проєктування і впровадження педагогічних систем визначають доцільність його використання як методологічного інструментарію процесу фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, що означає: - розроблення методологічних засад освітньо-виховної системи, її структури і функціонування; - дослідження системоутворювальних чинників освітньо-виховної системи освітнього закладу; - вивчення системних особистісних якостей особистості, елементів цілісної системи професійних компетенцій (компетентностей) майбутніх учителів; - моделювання освітньо-виховної системи зорієнтованої на формування гармонійно розвиненої особистості; - розроблення дослідно-експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і використання результатів в практиці.

Теоретичний аналіз сучасних досліджень засвідчив, що наукові розроблення вітчизняних та зарубіжних учених з проблеми системності вивчення явищ, предметів, процесів дійсності стали методологічною базою системного підходу, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у дослідженнях різних галузей знань, зокрема і в педагогічних науках.

Оволодіння іноземними мовами є складним психофізіологічним процесом, кінцевою метою якого є набуття повноцінної комунікативної компетенції як сукупності знань, умінь і навичок в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності [19]. Це також перехід до нового образу мислення, що зумовлює мовоутворення відповідно до граматичних схем і смислових зв'язків системи іноземної мови. Системний підхід, що враховує всі означені вище параметри, відкриває нові можливості підвищення якості і зменшення витрат часу на навчання.

Застосування системного підходу до різних галузей знань стає все більш затребуваним. Це відбувається, оскільки системне мислення дозволяє здійснити всебічний аналіз проблеми з урахуванням усіх її аспектів, а також дає можливість виявити всі суттєві параметри і взаємозв'язки компонентів та оптимізувати процеси пізнання, осмислення і практичного застосування знань. Саме тому системний підхід веде до успішної діяльності в будь-якій галузі. Системний підхід до вивчення англійської мови, яка все більше поширюється в нашій країні і за кордоном, задовольняє цим

вимогам, позиціонуючи якісно вищий рівень її застосування у професійній діяльності.

Методологія, спрямована на навчання англійської мови за системним підходом, забезпечує таку системно-комплексну, послідовну презентацію і тренування матеріалу, за якою найбільш оптимально відбувається формування мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для іншомовного спілкування. Мовленнєві вміння і навички, які опановують студенти в процесі системного навчання англійської мови, стають певною мірою універсальними і не пов'язуються у свідомості з тією певною ситуацією, в якій вони були здобуті, а сприймаються як прийоми грамотного вираження своїх думок. У цьому основна його відмінність від методик, заснованих на імітаційному, пасивно-механічному засвоєнні іноземних мов, що ведуть до їх швидкого й легкого забування. За системним підходом формуються довготривалі аналітико-синтетичні і причинно-наслідкові зв'язки, що гарантують міцне і якісне володіння англійською мовою в майбутній професійній діяльності.

Структурна оформленість, угруповання і насиченість під час презентації мовного матеріалу за системним підходом приводить до включення іншомовного матеріалу в загальну мовну систему і сприяє узагальненню лінгвістичних знань, заснованому на попередньому співвідношенні і осмисленні інформації.

В результаті формування автоматизму, за системним підходом в опануванні англійської мови вже через незначний час навчання спостерігається «автоматична пробіжка» (послідовне і точне використання мовленнєвих засобів для вираження власної думки) і збільшення її тривалості як результату апріорного синтезу. Збільшуються водночас з цим комбінаторні можливості і гнучкість у вживанні лексико-граматичних парадигм у мовленні, що засвідчує усталеність сформованих автоматизмів і прогресуючого прояву мовної інтуїції.

Відзначимо, що оволодіння англійською мовою за системних підходом передбачає врахування і використання в навчанні об'єктивних і суб'єктивних закономірностей засвоєння англійської мови на основі рідної мови і її співвідношення з англійською. Така систематизація має на меті звести в єдину цілісність педагогічні, психологічні і лінгвістичні особливості оволодіння англійською мовою і сформулювати чітку стратегію і тактику управління освітньою діяльністю кожного студента. У структурі оволодіння

англомовним спілкуванням реалізуються всі підсистеми через призму процесу засвоєння знань, формування навичок і вмінь за умови системного використання загальних механізмів мовленнєвої діяльності та спілкування.

Основними принципами системного підходу в межах порушеної проблеми є: цілісність - розгляд об'єкта як єдиної системи; структурність - взаємозалежність зв'язків і відносин між окремими елементами цього об'єкта; ієрархічність - можливість виділення в рамках системи інших, більш елементарних систем.

Отже, одним з основних принципів системного підходу є розглядання об'єкта в сукупності його зв'язків і у взаємодії із середовищем. Оскільки в рамках дослідження його об'єктом є англійська мова як складна система, в якій можуть бути виділені підсистеми різного рівня, структури та елементи, предметом розгляду стає їх взаємодія і функціонування у контакті із зовнішнім середовищем (в комунікативному акті). При цьому кожний із компонентів системи (система фонетики, граматики, лексики) не володіє властивостями, які забезпечують функціонування системи в цілому, такими властивостями володіє тільки цілісна система.

Відповідно до розуміння цілісності мови як системи розглядання і інтерпретація окремих структур і елементів мови і їх функціонування в мовленнєвій діяльності не може бути фрагментарним, воно повинно бути побудовано з урахуванням властивостей усієї системи як сукупності взаємопов'язаних елементів, а також з урахуванням організації зворотного зв'язку. Крім того, за допомогою зворотного зв'язку відбувається оцінка результату іншомовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, забезпечує розвиток навичок іншомовного спілкування.

Відбір компонентів мовної системи для їх послідовної презентації і тренування здійснюється в такому порядку, за яким, по-перше, досягається розуміння узгодження підсистем, структур і елементів один з одним, а по-друге, враховується їх взаємне функціонування в мові, за яким проявляються різні властивості цих елементів у різних ситуаціях комунікативного акту.

Складниками інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки є зміст, форми, методи і засоби навчання, а також суб'єкти цього процесу, тобто викладач і студент. Жоден з означених елементів у рамках цього процесу не функціонує автономно, але кожен, у свою

чергу, може бути представлений як певна підсистема зі своєю ієрархією зв'язків і відношень.

Розглянемо реалізацію системного підходу в змісті інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, який передбачає розвиток іншомовних навичок та формування іншомовних умінь безпосередньо пов'язаних з цілями навчання.

Якщо розглянути зміст навчання як базову методичну категорію, можна побачити суттєві, з погляду системного підходу, моменти. По-перше – відповідність іншомовних засобів тим компетентнісним параметрам, які визначено державним стандартом. По-друге – необхідність передбачення в освітньому процесі шляхів і засобів інтегрування іншомовної підготовки з цілями та визначеним результатом навчання. По-третє – оптимальне співвідношення теоретичних знань із практичною іншомовною діяльністю; співвідношення засобів навчання і обсягу аудиторної та самостійної роботи студентів.

Наступним важливим моментом за системним підходом до вирішення проблеми інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників є визначення характеру і обсягу теоретичних відомостей, необхідних і достатніх для формування іншомовних навичок і вмінь високого рівня. Знання правил і окремих теоретичних закономірностей побудови іншомовного висловлювання, що не є саме по собі об'єктом педагогічного контролю і, отже, критерієм успішності іншомовної діяльності, є своєрідним фундаментом для формування необхідних навичок і мовленнєвих умінь. Безумовно, засвоєння теоретичних знань з англійської мови розглядається як невід'ємний компонент формування загальнокультурних і професійних компетенцій, а також слугує орієнтиром для самоконтролю у процесі іншомовного говоріння і письма.

Один з центральних ракурсів системного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки є практична реалізація міждисциплінарних зв'язків. Наразі англійська мова, як освітня дисципліна, є суттєвим компонентом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і вкрай необхідно із самого початку орієнтувати студентів на використання англійської мови як інструмента здобуття знань та створення різних продуктів

освітньої діяльності (доповідей, рефератів, статей, анотацій, курсових та дипломних робіт тощо). В рамках цього питання першочерговою є необхідність урахувати зміст освітніх робочих програм із фахових дисциплін при їх розробленні, зокрема з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» (спеціальність «Соціальна робота»).

Слід зазначити також, що системний підхід до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників можна застосовувати до кожного етапу навчання з урахуванням і оцінкою взаємозв'язку компонентів і функціонування їх у мовленнєвій діяльності і відповідним коригуванням (за необхідності) неупорядкованих компонентів системи. При цьому на формування іншомовленнєвих навичок за системним підходом витрачається набагато менше часу, оскільки для осмислення розрізаних, не поданих у системі фактів, потрібно в кілька разів більше часу, ніж при оволодінні ними системно. А це означає, що за таким підходом більш активно і динамічно відбувається набуття іншомовного досвіду і його творчий прояв у професійній іншомовній діяльності.

3.3. Особистісно-діяльнісний підхід до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Одним із підходів у процесі визначення методологічних засад інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки було обрано особистісно-діяльнісний підхід, у якому виокремлено два взаємозумовлених складники – особистісний і діяльнісний.

Окреслимо поняття «*особистість*». Згідно психологічного словника, особистість – феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка має свідомість і самосвідомість. Структура особистості – цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу і визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності та спілкування. Особистість – саморегульована динамічна функціональна система без упину взаємодіючих між собою властивостей, відносин і дій, що складаються у процесі онтогенезу людини. У широкому, традиційному розумінні, особистість – це індивід як суб'єкт

соціальних відносин і свідомої діяльності. До структури особистості входять всі психологічні характеристики людини і всі морфофізіологічні особливості її організму – аж до особливостей обміну речовин [40, с. 305].

Згідно з О. Леонтьєвим, особистість – якісно нове утворення. Воно формується завдяки життєдіяльності в суспільстві. Тому особистістю може бути тільки людина, причому лише та, яка досягла певного віку. У процесі діяльності людина вступає у відносини з іншими людьми – у суспільні відносини, і вони стають індивідуально-утворювальними. З боку самої людини, як особистості, її формування та життя виступають насамперед як розвиток, трансформація, підпорядкування і перепідпорядкування її мотивів. Критерії сформованої особистості такі: 1) наявність у мотивах ієрархії в одному певному розумінні – як здатності подолати власні безпосередні спонукання заради чогось іншого, тобто здатності до поведінки опосередкованої; при цьому передбачається, що мотиви, завдяки яким долаються безпосередні спонукання, соціально значимі, соціальні за походженням і змістом (опосередкована поведінка може мати в основі й стихійно сформовану ієрархію мотивів, і навіть «стихійну моральність»: суб'єкт може не усвідомлювати, що саме змушує його здійснювати певні вчинки, проте діяти цілком морально); 2) здатність до свідомого управління власною поведінкою; таке управління здійснюється на основі усвідомлених мотивів-цілей і принципів (на відміну від першого критерію, тут передбачається саме свідоме супідрядність мотивів – свідоме опосередкування поведінки, що припускає наявність самосвідомості як особливої інстанції особистості) [21].

Особистість, особа – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Поняття «особистість» не слід цілком ототожнювати з поняттями «індивід» (одиничний представник людського роду) та «індивідуальність» (сукупність рис, що відрізняють певного індивіда від усіх інших) [5, с. 242].

Західна психологія розглядає *особистість* як особливу незмінну духовну сутність, як «цілком психічну істоту». У психології та психоаналізі особистість трактувалась як ансамбль ірраціональних несвідомих потягів. Біхевіоризм фактично знімає проблему

особистості, якій не залишалося місця в механістичній схемі «стимул – реакція». Досить продуктивні в плані конкретних методичних рішень концепції А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса також виявляють певну обмеженість. Проте в галузі психотерапії особистості, тренінгу спілкування тощо успіхи західної емпіричної психології є досить істотними.

Засновником особистісного підходу у педагогіці був К. Ушинський. Йому належить думка про те, що якщо виховувати людину в усіх відношеннях, то потрібно і дізнатися його в усіх відношеннях. Великий педагог розумів проблеми розвитку людини і вивчення людини як найважливіше завдання науки.

Особистісний підхід - послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом [5, с. 242].

Сучасне розуміння особистісного (або особистісно-центрованого) підходу визначили в 60-ті роки представники напряму гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкль), які стверджували, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, якщо школа слугуватиме лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної дитини. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самовизначення, самореалізації та самоутвердження.

В. Стрельников сформулював такі принципи особистісно орієнтованої педагогіки:

✓ Всі люди різні. У кожній людини своя система значущих рис як для самого себе, так і для суспільства. Все, що відбувається навколо, людина усвідомлює через свої погляди, переконання.

✓ Кожна особистість унікальна і неповторна. Цей принцип логічно продовжує попередній. Немає у світі абсолютно однакових людей. Вони відрізняються не тільки ставленням один до одного, але і ставленням до самого себе. Емоційно-когнітивне ставлення до себе можна позначити словом «самоцінність». Самоцінність - це відчуття, емоційне забарвлення ставлення до себе. Рівень самоцінності може бути високим або низьким.

✓ Кожна людина прекрасна у своєму особистісному потенціалі. Кожна особистість здатна до саморозвитку. Тому так важлива педагогічна розвивальна діяльність, спрямована на самовиховання учня, на розкриття його призначення, на розвиток його здібностей і кращих особистісних якостей.

✓ Допомога учню в процесі розвитку його кращих якостей, спрямована на зняття кайданів з його особистісного потенціалу [34].

Особистісний підхід в освітньому процесі ґрунтується на повазі до особистості студента, на комплексному сприйнятті його особистості. Здійснюючи цей підхід викладач бачить у кожному унікальну, єдину і неповторну особистість.

Потрібно відзначити, що, створюючи умови для інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, необхідно враховувати різні можливості і здатності студентів. Таким чином, особистісний підхід у межах проблеми, що досліджується, створює передумови для більшої результативності навчання.

Питанню діяльності в педагогіці присвячені праці К. Ушинського, І. Беха, І. Зязюна, М. Фіцули, О. Савченко, В. Семиченко та інших учених. З'ясуємо насамперед поняття «діяльність», яка є складником означеного підходу.

«Діяльність» — динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній дійсності [40, с. 103]; спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності, загальним засобом діяльність є сукупність знарядь праці, створених людьми, — техніка і технологія. [5, с. 98]. З погляду психології поняття діяльності пов'язано з поняттям мотиву, тобто діяльності без мотиву не існує, діяльності є її мотив, який завжди відповідає тій чи тій потребі [30].

Розробка загальної теорії діяльності була започаткована ще у ХХ ст. і зазначала, що лише у процесі діяльності людина створює себе саму. Зауважимо, що ще К. Ушинський вказував на наявність у дитини потреби до діяльності. Про це він писав: «дитя потребує діяльності весь час і втомлюється не від діяльності, а від її одноманітності та однобічності» [37, с. 253].

О. Дубасенюк вважає, що розвиток особистості у навчально-виховній діяльності має наслідувальний характер. На основі цієї закономірності розробляються теоретичні засади методу прикладу у вихованні. Людська особистість розвивається в діяльності (природні задатки людини реалізуються тільки в процесі її життєдіяльності). Всебічному її розвитку сприяє залучення до різних видів діяльності під впливом середовища [10]. У той же час С. Гончаренко, визначаючи зміст діяльнісно-особистісної концепції виховання, стверджує, що дієвим виховання є лише тоді, коли дитина залучається в різноманітні види діяльності та оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності [3]. Психолог-педагог В. Семиченко вважає, що діяльнісний підхід визначає провідну цінність системи (в тому числі системи підготовки учнів музичних шкіл) на основі діяльності, яка забезпечує засвоєння та функціонування навчання, а сутність діялісного підходу полягає в тому щоб навчити вчитися, стимулювати розумові та пізнавальні процеси, актуалізувати творчий потенціал студентів [29, с. 179].

Діялісний підхід надає змогу дослідити здатність особистості до саморозвитку, формувати вміння орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обирати стратегію для досягнення визначених цілей. Згідно означеної теорії, розвиток особистості відбувається у процесі діяльності через усвідомлення її необхідності та важливості, а також своєї ролі в ній на основі діалогічного емоційного контакту з іншими людьми [27].

Суголосні з думкою Ю. Павлова, що діяльність – основа, засіб і чинник розвитку особистості; форма активності людини, що виражається в її дослідному, перетворювальному і практичному ставленні до світу й самої себе, є провідною категорією діялісного підходу; спосіб існування і розвитку суспільства й людини, всебічний процес перетворення природи і соціальної реальності [23, с. 227].

Діялісний підхід з погляду психології визначався як: - один із найважливіших принципів вивчення психіки, в основу якого покладено категорію предметної діяльності; - теорія, що розглядає психологію як науку про породження, функціонування та структуру психічного відображення в діяльності індивідів [40, с. 105]. Основні принципи діялісного підходу: - принципи розвитку, історизму, предметності; - принцип активності, що включає в себе надситуативну активність як специфічну особливість людської психіки; - принцип інтеріоризації-екстеріоризації як механізмів

засвоєння суспільно-історичного досвіду; - принцип єдності організації зовнішньої та внутрішньої діяльності; - принцип системного аналізу психіки; - принцип залежності психічного відображення від місця об'єкта, що відображається в структурі діяльності [30].

Ю. Павлов зазначає, що принципова відмінність особистісно-діяльнісного підходу від усіх попередніх полягає у тому, що аналізу піддається реальний процес взаємодії людини зі світом. Всі попередні підходи аналізували окремі елементи [23].

Особливість діяльнісного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованого іншомовного мовлення майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки пов'язана зі специфікою освітньої дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням», у змісті якої англійська мова розглядається як засіб спілкування у професійній сфері. У змісті і цілях навчання професійно-спрямованої англійської мови вже закладено діяльнісний підхід, що визначає не тільки особливості організації освітнього процесу, а й специфіку вивчення англійської мови.

Під діяльнісним підходом до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки розуміємо освітній процес, який передбачає організацію і управління освітньо-пізнавальною діяльністю на основі співробітництва викладача і студента; навчання розглядається як діяльність; засвоєння знань, формування вмій та навичок як активно-дослідний процес, що здійснюється за допомогою вмотивованого і цілеспрямованого вирішення іншомовних завдань. Здійснення діяльнісного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки відбувається через: - моделювання та аналіз професійних ситуацій на заняттях; - використання активних та інтерактивних методик; - участь у проєктній діяльності, - володіння прийомами дослідницької діяльності, - залучення студентів до проблемної, дискусійної діяльності, що сприяє пошуку ефективного підходу до вирішення завдання.

Один з головних принципів діяльнісного підходу в межах означеної проблеми полягає в тому, що іншомовні знання студенти здобувають самостійно, беручи участь у дослідницькій діяльності. Завдання викладача під час презентації або відпрацювання

англомовного матеріалу – організувати дослідницьку роботу студентів так, щоб вони самостійно знайшли рішення проблеми.

Діяльнісний підхід забезпечує повне охоплення всіх аспектів оволодіння іноземною мовою в комплексі. Навчити іншомовної комунікації можна тільки, якщо залучати студентів до різного виду діяльності, шляхом моделювання реальних життєвих, професійних ситуацій, на основі систематизації іншомовного матеріалу. Діяльнісний підхід до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки реалізується за моделлю іншомовної комунікації, відповідно до якої освітній процес максимально наближено до реального спілкування. Такі змодельовані комунікативні ситуації дозволяють студентам висловлювати власну думку, своє ставлення, погоджуватись або спростовувати думку викладача, використовуючи різні мовні кліше. Отже, обговорення проблеми є реальним спілкуванням на занятті.

Підвалини *особистісно-діялісного підходу* було висвітлено в працях багатьох сучасних учених О. Бігич, О. Пехота, В. Будак В. Семиченко, О.Проскурняк. Так, О. Пехота вважає, що особистісно-орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [25].

Особистісно-діялісна концепція виховання стверджує, що дієвим виховання є лише тоді, коли дитина включається в різноманітні види діяльності і оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективного стимулювання педагогом її активності в цій діяльності [5, с. 98].

Р. Найда вбачає реалізацію технології особистісно-діялісного підходу в практичному застосуванні дидактичних принципів, зокрема: - принцип діяльності, який полягає в тому, що студент, здобуває знання не в готовому вигляді а, здобуваючи їх самостійно, усвідомлює зміст і форми своєї освітньої діяльності, що сприяє успішному формуванню його загальнокультурних, особистісних здібностей; - принцип системності, який означає наступність між усіма ступенями і етапами навчання з урахуванням вікових психологічних особливостей розвитку особистості; - принцип психологічної комфортності припускає уникнення всіх стресоутворювальних чинників освітнього процесу, створення на

заняттях доброзичливої атмосфери, зорієнтованої на реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування.

Ґрунтуючись на результатах багаторічних дослідженнях, вважаємо, що особистісно-діяльнісний підхід до навчання з позицій студента передбачає свободу вибору, забезпечення безпеки особистісного прояву студентів у всіх освітніх ситуаціях, створення умов його особистісної самоактуалізації та особистісного зростання. Цей підхід формує його активність, готовність до освітньої діяльності, вирішення проблемних завдань. Також особистісно-діяльнісний підхід до навчання з позиції студента передбачає єдність зовнішніх і внутрішніх мотивів: зовнішнім є мотив досягнення, а внутрішнім - пізнавальний мотив; забезпечує отримання задоволення від процесу співпраці із викладачем та іншими студентами. Це є основою розвитку не тільки компетентності і афіліації (належності групі, сім'ї, спільноти) як компонентів власної гідності, але й значною мірою і почуття впевненості в собі як передумови самоактуалізації. Особистісно-діяльнісний підхід до на навчання з позиції студента означає також наявність актуалізації нових форм, правил, засобів соціальної професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності студента, а й його особистості в цілому. Це, зокрема, означає, що на основі переходу зовнішнього у внутрішнє у студента цілеспрямовано і ефективно формується саморегуляція та самооцінка.

В цілому особистісно-діяльнісний підхід у навчанні означає, що передусім в цьому процесі вирішується основне завдання освіти - створення умов для розвитку гармонійної, соціально активної, конкурентоздатної професійно-компетентної особистості.

Звернення до особистісного-діялісного підходу в межах дослідження зумовлено прагненням вирішити суперечності між декларованими цілями навчання іноземної мови у закладах вищої освіти і реальними практичними результатами. Аналіз практики показує, що у студентів вищої школи відсутня мотивація, заснована на природній потребі до спілкування іноземною мовою. Крім того, відсутність можливості використовувати іншомовний мовленнєвий досвід у реальному житті не дозволяє досягти істотних результатів у навчанні іноземної мови.

Отже, *особистісно-діялісний підхід* до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки розуміємо як цілісну

психолінгвістичну концепцію організації освітньої діяльності, засновану на лінгвопсихологічних і психолого-педагогічних закономірностях, що реалізуються з позиції сучасних наукових знань та гуманістичного принципу освітнього співробітництва викладача і студента, для розвитку гармонійної, соціально-активної, професійно-компетентної особистості.

Підсумуємо, що впровадження особистісно-діяльнісного підходу у процес інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників сприятиме активізації професійно-спрямованої англомовної діяльності студентів, а також інтенсифікації процесу навчання англійської мови. При цьому, враховуючи специфіку спеціальності соціального працівника, необхідним вважаємо застосування проблемних методів інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови; моделювання та аналіз професійних ситуацій на заняттях; використання інтерактивних методик; залучення до дослідницької та проєктної діяльності; враховувати особистісні здібності майбутніх фахівців соціальної сфери, що дозволить підвищити мотивацію студентів до навчання англійської мови та зорієнтувати їх на самостійну пізнавальну діяльність.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід має суттєве значення для здійснення нової парадигми іншомовної освіти, оскільки спрямований на організацію активно-діяльнісного навчання з орієнтацією на розвиток особистості студентів, їхніх розумових і творчих здібностей, створення умов для саморозвитку, забезпечення бази для запуску механізму самостійного навчання.

3.4. Культурологічний підхід у векторі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Реформування мовної освіти в Україні базується на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, згідно яких вивчення іноземної мови передбачає ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Культурологічний підхід до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників уможливує усвідомлення студентами цінності, як української так і англійської мов, знайомить з етнічною культурою країни, мова якої вивчається.

Звернімося до феноменів «культура», «культурологія» «педагогічна культура». Етимологічно термін «культура» походить від латинського слова «сикига» — виховання, освіта, розвиток і визначається як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні «культура» — це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування (школи, виші, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [5, с. 182]; поняття «культура» об'єднує в собі науку (включно з технологією) і освіту, мистецтво (літературу та інші галузі), мораль, уклад життя та світогляд; також «культура» вивчається комплексом гуманітарних наук, насамперед культурологією, етнографією, соціологією, психологією, історією; зустрічається визначення культури і дещо ширше – комплекс характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірування; в джерелах з культурології є і більш соціально-зорієнтовані визначення, наприклад: культура – це сфера духовної, ціннісної, комунікативної організації суспільства, яка визначає норми поведінки, мислення, почуттів різних верств населення і націй в цілому [36, с. 78].

Культура - одна з основних категорій у системі гуманітарних дискурсів і є предметом вивчення наукових дисциплін - філософії, культурології, мистецтвознавства, історії, етнології, психології, педагогіки та інших. Спочатку термін «культура» позначав оброблення людиною землі. Потім відбулося розширення значення цього терміна, яким позначали також процеси і результати обробки природних матеріалів в різних ремеслах, а потім і процеси виховання і навчання людини. У цьому розширеному значенні термін «культура» вперше був застосований у працях давньоримського оратора і філософа Марка Тулія Цицерона, який використовував «культуру» в переносному значенні – як оброблення людського розуму в процесі виховання і навчання. Подальший розвиток поняття «культура» був пов'язаний з ім'ям німецького філософа і юриста С. Пуфендорфа. У

своїх працях автор визначив культуру як протилежне природного стану, як все те, що зроблено.

(І. Кант, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, Ф. Шиллер, Ф. Шлегель, Г. Лессінг та інші). Другий напрям акцентував не на поступовому історичному розвитку культури, а на її особливостях, розглядаючи різні культури як автономні системи цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації (Г.Ріккерт, Е. Кассирер, М. Вебер).

У філософії XIX та першої половини XX століття особливої популярності набув поділ культури на матеріальну і духовну. Від другої половини XVIII століття термін «культура» став широко використовуватися в європейській філософії та історичній науці. Існувало кілька напрямів дослідження феномена культура. Згідно першого - культура поставала як процес розвитку людського розуму і розумних форм життя, історичний розвиток людської духовності, тобто як еволюція моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової та політичної свідомості, що забезпечує прогрес людства. Культурою розумілось різноманіття вироблених людиною предметів (знаряддя, машини, інструменти, предмети побуту, одяг, прикраси, культові та ритуальні предмети, зброю тощо), а також природні об'єкти та явища, перетворені під впливом людини (оброблені природні об'єкти або так звані техногенні ландшафти). До духовної культури відносили всю сукупність продуктів духовної та інтелектуальної діяльності людини (релігійні системи, міфи, філософські концепції, наукові теорії, звичаї і традиції, системи соціальної організації тощо) [2].

Теоретичними засадами дослідження питання культурологічного підходу стали психолого-педагогічні праці вітчизняних та зарубіжних науковців, присвячені загальнотеоретичним засадам педагогічної культури (О.Савченко, І. Пальшкова, В. Гриньова, В. Аніщенко, О. Падалка та ін.); ідеї діалогу культур (Ю. Плиска, Е. Тайлор, В. Біблер, та ін.); лінгвокультурології (Ю. Бойчук, І. Лисакова Л. Настенко та ін.); міжкультурної комунікації (Л. Лебедева, М. Галицька, І. Бахов та ін.).

Розглядаючи можливість застосування культурологічного підходу в рамках означеного дослідження, звернімося до сучасних класифікацій культури, як от:

- Культура як норма, цей підхід вперше обґрунтував Е. Тайлор, який відзначав, що культура складається із знань, вірувань, законів,

звичаїв, засвоєних людиною як членом суспільства, тобто культура виступає як нормативна система регулювання суспільних відносин [43];

- Культура як традиція. Культура є історичною пам'яткою народу. М. Мід визначала культуру як єдність усіх форм традиційної поведінки і виділила три основні типи обміну знань між дорослими та дітьми: постфігуративний – передання знань від дорослих до дітей; кофігуративний - отримання дітьми та дорослими знань переважно від однолітків; префігуративний передача знань від дітей до дорослих [42]. Прихильником такого підходу був соціолог А. Моль, який схарактеризував культуру як інтелектуальний аспект штучного середовища, яке людина створює в процесі свого соціального життя та поділив її на дві категорії: індивідуальна культура -культура, що відображає екран знань, на якому індивід власне і проєктує повідомлення, отримані від зовнішнього світу та соціальна культура, на думку автора - це культура багатьох/більшості людей, які складають ту чи ту соціальну групу [2]. Д. Лихачов зазначав, що найбільш перспективним шляхом розвитку суспільства є управління його майбутнім, спираючись на цінності, ідеї суспільства, задані рамками культури та історії. Автор визначав культуру як мету, а не засіб і не умову, вчений вважав, що поняття культура охоплює знання з релігії, наук, моральні норми поведінки.

Культура як інструмент перетворення людини і суспільства. Вчені, які розвивають цю ідею, розглядають культуру в контексті її здатності впливати на розвиток суспільства. Цю позицію підтримували іспанський філософ Х.Ортега-і-Гассет, який виокремив поняття «масова культура».

Звернімося до поглядів учених психолого-педагогічної сфери освіти щодо поняття «культура», «культурологічний підхід».

Л. Настенко визначає культуру як систему життєвих сенсів суб'єкта (особистості, групи, спільноти), що реалізується у засобах та результатах діяльності. Автор наголошує на важливості узгодження професійної, суспільно-економічної та культурологічної складової у процесі професійної підготовки [22].

О. Савченко визначає культуру як сукупність матеріальних та духовних цінностей, як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості вчителя. Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутнього вчителя з позиції культурологічного підходу, «культура» подається через її

аналіз на ціннісному (аксіологічному), системно-цілісному та особистісно-діяльнісному рівнях [28, с. 146].

У дослідженні з питання культури вчителя Ю. Плиська доводить тезу про усталений термінологічний зв'язок понять «культура» та «культура особистості», співпрацю людини і культури та їх взаємний вплив. У дисертації авторам сформульовано визначення особистісної педагогічної культури вчителя «як стійкої сукупності культурних знань, морально-духовних якостей і цінностей, власної участі в культурі та особистісної культури, що формуються в результаті інтеріоризації загальнокультурного й педагогічного досвіду людства у власну фахову діяльність» [26].

У спеціальній педагогічній літературі вперше поняття «педагогічна культура» згадується в роботах В. Сухомлинського, який визначав її як індивідуальну, особистісну характеристику, пов'язану як із викладацькою, так і з виховною діяльністю. У сучасній педагогічній науці відсутнє загальноприйняте визначення «педагогічної культури». Різні автори розуміють педагогічну культуру як:

- високий рівень розвитку і вдосконалення всіх компонентів педагогічної діяльності і педагогічних здібностей [8];

- складну соціальну характеристику особистості вчителя, показник рівня його духовного, морального, інтелектуального розвитку, його знань, умінь і навичок, високого професіоналізму, професійно-значущих якостей особистості, необхідних для успішного розв'язання педагогічних задач;

- складник загальнолюдської культури, в якій найбільш повно віддзеркалюються духовні і матеріальні цінності освіти і виховання, а також засоби творчої педагогічної діяльності, необхідні для здійснення освітньо-виховних процесів;

- інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру у сферу професії, синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання, наявність культуротворчих здібностей.

У наукових дослідженнях культуру вчителя розглядається за рівнями – вищий, високий, достатній, масовий. В основі авторської класифікації полягає гуманізм педагога, поєднаний з його творчим ставленням до педагогічної діяльності. За В. Гриньовою, педагогічна культура майбутнього вчителя є педагогічною системою і водночас її елементом, особистісним утворенням, діалектичною, інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і

відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності та спілкування, визначаючи характер і рівень останніх [7].

І. Пальшкова визначає поняття «педагогічна культура» і «професійна культура» як єдиний феномен, а саме як «професійно-педагогічна культура». На думку вченої, «професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики, організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння цією діяльністю» [24, с. 39].

А. Клемен стверджує, що саме педагогічна культура спроможна забезпечити майбутнім соціальним працівникам орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток, оскільки, натепер у час загострення соціальних та економічних проблем в українському суспільстві, зростають вимоги до формування у них високих професійно-моральних якостей, уміння самостійно приймати своєчасні та правильні рішення, творчо працювати з різними групами клієнтів для надання якісних та своєчасних соціальних послуг.

На підставі аналізу філософської, психолого-педагогічної і культурологічної літератури під культурою розуміємо сукупність матеріальних і духовних надбань, які віддзеркалюють соціально-історичний досвід суспільства. Педагогічну культуру визначаємо, з одного боку, як складник загальної культури педагога, з іншого, як високий рівень розвитку його професійних та особистісних важливих якостей: знання свого предмета, володіння психолого-педагогічними знаннями, ерудиція, емпатія тощо.

Розглянемо поняття «культура мови» і «культура мовлення». «Культура мови» тлумачиться як дотримання ustalених норм вимови, слово- та формовживання й побудови фраз. Основи культура мови закладаються в сім'ї в дошкільному віці, натомість систематичне, організоване навчання мови починається в школі [5, с. 182]; культура моовлення – це дотримання сталих мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, невимушене, цілеспрямоване, майстерне вживання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування.

Звернення в дослідженні до культурологічного підходу вимагає з'ясування поняття «культурологія». Термін «культурологія» в 1909 р.

запропонував німецький філософ і фізик В. Освальд, який виявив різницю між культурологією та соціологією, а також використав цей термін для опису специфічних явищ, яким є культура як феномен суто людської діяльності.

«Культурологія» – гуманітарна наука, що вивчає внутрішні закономірності та структуру культури в її конкретно-історичних та регіонально-локальних проявах; конкретні цінності, певні результати культурної діяльності у динаміці, форми зв'язку та механізми трансляції культурного досвіду [38, с. 317]. Термін «культурологія» був запропонований американським антропологом Леслі Уайтом для позначення нової самостійної науки в комплексі соціальних наук. Предмет культурології – дослідження феномена культури як історично-соціального досвіду людей, який утілюється у специфічних нормах, законах і рисах їхньої діяльності, передається з покоління в покоління у вигляді ціннісних орієнтирів і ідеалів, інтерпретується в «культурних текстах» філософії, релігії, мистецтва і права [44] .

За словами Т. Гриценка, культурологія – це особлива галузь гуманітарного знання, що синтезує у собі філософські, історичні, антропологічні, етнографічні, соціологічні та інші дослідження культури, тобто специфічний спосіб життєдіяльності людини, головним змістом якої є гуманізація природи й суспільства. Основні завдання культурології: аналіз культури як системи культурних феноменів; виявлення ментального змісту культури; дослідження типології культури; розв'язання проблем соціокультурної динаміки; вивчення культурних кодів та комунікацій.

В. Буряк виокремлює три елементи культурологічного підходу: - розгляд проблеми кризь призму культури як цілісного механізму, що має певну структуру (горизонтальний зріз); - дослідження проблеми в контексті історії культури (вертикальний зріз); - розглядання через призму системостворювальних понять, таких як культура, культурні зразки, норми, цінності, уклад і спосіб життя.

Г. Балл відзначає важливість культурологічного підходу у формуванні всього змісту освіти і тлумачить культуру як упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійної діяльності.

Культурологічний підхід, крім ключових понять (культура, цінності, традиції) містить таке поняття, як «культурний шок». Причина культурного шоку закладена у протистоянні старих і нових

культурних норм, «своїх» і «чужих» цінностей і традицій. П. Адлер підкреслює, що це, насамперед, набір емоційних реакцій на втрату основ власної культури та нові культурні стимули, які мають мале значення чи взагалі його позбавлені. М. Вінкельман фіксує такі, крім рольового, складові культурного шоку: пізнавальна втомлюваність (cognitive fatigue), яка є наслідком «інформаційного навантаження», та «персональний шок» – від змін в особистому житті (втрата друзів, ідентичності тощо) [45]. Вважається, що важливу роль в успішному подоланні культурного шоку відіграє освітній рівень людини: чим він вищий – тим легше відбувається адаптація, оскільки освіта розширює внутрішній потенціал людини, ускладнює її сприйняття навколишнього середовища, а, отже, робить її терпимішою до змін та новацій.

Культурологічний варіант розуміння соціальної реальності як системи різноспрямованих тенденцій соціального руху, пов'язаний із трактуванням соціальної активності людей, зумовленої не тільки їхніми прагматичними і статусними інтересами, але і ціннісними орієнтаціями, стереотипами свідомості, ідеальними устремліннями, що становить зміст культурологічної парадигми освіти.

Реалізація культурологічного підходу у вищій школі характеризується такими показниками: звернення освітнього процесу до особистості студента як основного предмета освіти; організація навчання не як сукупності заходів, а як цілісної системи взаємодії викладача і студента; здійснення освіти в контексті світової і національної культур; підтримка індивідуальності, розвиток суб'єктивних властивостей студентів; істотне підвищення педагогічної культури викладачів. Культурологічна освітня парадигма орієнтує не на знання, а на освоєння елементів культури.

Потреба у застосуванні культурологічного підходу до вивчення іноземної мови, вдосконалення цього процесу і підвищення рівня його якості виникла у зв'язку з процесами глобалізації та потребою формування сприятливих умов для особистісного розвитку людини, її соціалізації у середовищі, якому притаманна наявність представників різних націй та культур. Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а також враховуючи культурологічний підхід до вивчення іноземної мови, можна дійти висновку, що людина, яка бажає оволодіти іноземною мовою, зобов'язана вивчати культуру народу – носія цієї мови, щоб вільно орієнтуватися в реаліях, притаманних людям, які належать до певної мовної групи.

Культурологічний підхід має істотне значення для визначення методики інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників. По-перше, він концентрує на ціннісно-орієнтаційному змісті культурологічної освіти, сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності. По-друге, культурологічний підхід дозволяє звернутися до проблем відбору культурологічного матеріалу, його структурування і розроблення технології експертної оцінки культурологічного наповнення освітньої літератури.

Необхідно також додати, що інтегроване навчання професійно-спрямованої англійської мови та водночас ознайомлення студентів з культурою Великобританії підвищує освітній потенціал дисципліни та сприяє формуванню позитивної мотивації: насамперед комунікативної мотивації, яка визначається на основі потреб у спілкуванні; лінгво-пізнавальної, заснованої на прагненні студентів до засвоєння мовних та країнознавчих явищ; професійно-спрямованої, що базується на здобутті професійних знань студентами засобами англійської мови.

До основних функцій культурологічного підходу в межах дослідження відносимо: - розвивальну, сутність якої полягає в тому, що культура спрямована на розвиток соціальних і професійно значущих якостей особистості студента, які відіграють значну роль у процесах, пов'язаних з мовною діяльністю (мислення, увагу, пам'ять, уяву, сприйняття тощо) та мовними здібностями (фонематичний слух, почуття мови, імітації, логічний виклад матеріалу тощо); - освітню (оволодіння різними формами іншомовного спілкування); - виховну, яка полягає в тому, що культура є засобом морально-етичного виховання; професійну, сутність якої полягає в тому, що культура визначає професійну специфіку, притаманну тій чи тій країні.

Основними компонентами культурологічного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників визначаємо лінгвокраїнознавчий та соціолінгвістичний.

Так, Л. Лозова акцентував на тому, що єдиний засіб вивчити характер народу – засвоїти його мову, і чим глибше ми увійшли в мову народу, тим глибше ми увійшли в його характер. Студенти повинні знайомитися з новою для них культурою безпосередньо в процесі вивчення іноземної мови. Курс вивчення іноземної мови не

повинен обмежуватися тільки лексичними і граматичними знаннями, він повинен готувати майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації та забезпечувати її успішність [10].

На думку Н. Астапової, *лінгвокраїнознавчий* аспект у вивченні іноземної мови відображає особливість національної культури країни, мова якої вивчається, тобто культура вивчається засобами мови, а презентація країнознавчого матеріалу відбувається за допомогою лінгвістичних методів. Такий матеріал науковець називає «фоновими знаннями» (background knowledge) і зараховує до них знання про географію, історію, соціальне життя, професійну діяльність, побут, мистецтво і культуру, звичаї і традиції країни, мова якої вивчається [1]

Основою будь-якої комунікації є «сумісний код» - знання предмета комунікації між учасниками спілкування. Тому вивчення іноземних мов повинно містити не тільки лінгвістичний матеріал, а й матеріал соціальної, культурної, політичної тематики. Тільки таким чином можна забезпечити вивчення необхідних фонових знань, без яких неможливо реальне іншомовне спілкування [2]

Соціолінгвістичний компонент культурологічного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, на базі якого формуються знання про реальність, звичаї, традиції Великобританії, знання і навички комунікативної поведінки в процесі мовної комунікації, навички та вміння вербальної і невербальної поведінки, входить до змісту національної культури та має значний потенціал щодо залучення студентів до діалогу культур та розвитку загальнолюдської культури.

Соціолінгвістичний аспект вивчення іноземної мови сприяє розвитку полікультурної мовної особистості, здатної здійснювати продуктивне спілкування з носіями інших культур; розвитку професійних здібностей, використовуючи іноземну мову; когнітивних здібностей; готовності до саморозвитку та самоосвіти, а також сприяють підвищенню творчого потенціалу особистості [22].

І. Грищенко розглядає зміст соціолінгвістичного аспекту вивчення іноземної мови за такими складниками: соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається, про її культурні цінності і традиції, знання про особливості національного менталітету і норми поведінки); досвід спілкування (вибір стилю спілкування, трактування явищ іншомовної культури); особистісне ставлення до загальних фактів про культуру країни, мова якої

вивчається (в тому числі здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти у спілкуванні); володіння іншомовними засобами (доречне вживання національно-маркованих мовних одиниць у різних сферах міжкультурного спілкування) [8].

Відбір культурологічного (лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного) матеріалу в рамках інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників має відповідати когнітивним і комунікативним можливостям та рівню іншомовної підготовки студентів. Використання країнознавчої інформації забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, сприяє розвитку іншомовних комунікативних навичок і вмій, а також позитивної мотивації, є стимулом до самостійної роботи з мови та підвищення загальнокультурного рівня.

І. Судук підкреслює, що лінгвокраїнознавчий матеріал у процесі вивчення іноземних мов виконує не функцію супроводу, а є його інтегрованим складником, в однаковій мірі спрямованою як на здобуття інформації, так і на мовленнєву дію [35]. Отже, у процесі відбору культурологічного матеріалу необхідно враховувати такі суттєві моменти, як актуальність інформації, інформативність, новизну, цікавість, зв'язок з освітньою програмою, відповідність інтересам студентів і рівню їхньої мовної підготовленості. Крім знайомства з містами і визначними пам'ятками, хвилюючими уяву народними святами і звичаями студенти повинні замислитися з матеріалом, який змушує задуматися над життям народу країни, мова якої вивчається, її роль у сучасному світі, напрямками в політиці держави. Отож, на заняттях з англійської мови передбачалось широке застосування відеоматеріалів (фільми, ток-шоу); автентичні тексти (з газет і журналів); фразеологізми, в яких віддзеркалюється національна своєрідність історії, культури, традиційного способу життя народу - носія англійської мови; англійський гумор: анекдоти, гумористичні оповідання. Особливий інтерес для студентів становлять завдання, пов'язані з дешифруванням деяких країнознавчих реалій, які представлено в прислів'ях, приказках, фразеологізмах, а також випадки географічної метонімії, матеріал з яскраво вираженою національно-культурною англійською семантикою (пісні, казки); політичні та економічні статті (статті в інтернеті тощо). Важливу роль відіграє інформація про історичний розвиток педагогіки, соціальної педагогіки, сучасний стан соціальної

роботи у Великобританії та англomовних країнах, інформація про видатних філософів, психологів, педагогів, соціологів, тобто найактуальніша культурологічна інформація, пов'язана з майбутньою професійною діяльністю майбутніх соціальних працівників.

Отже, застосування специфічного матеріалу культурологічної спрямованості в поєднанні з лінгвістичним є детермінантою культурологічного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників.

Слід зазначити, що інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників, побудоване із застосуванням культурологічного підходу, підвищує інтерес студентів до вивчення англійської мови, розвиває внутрішню мотивацію, забезпечує можливість саморозвитку. Більш того, можна з упевненістю стверджувати, що введення культурологічної інформації на заняттях з англійської мови є ефективним засобом від одноманітності, допомагає розвитку творчих здібностей студентів, розвиває їхній творчий потенціал, зацікавленість у вивченні англійської мови, збільшує мотивацію до навчання.

Таким чином, у період глобалізації та нових технологій знання англійської мови – світової мови, стає необхідністю, а для того, щоб повноцінно спілкуватися іноземною мовою, важливо знати базові аспекти культури країни, для якої ця мова є рідною, тому актуальним є застосування культурологічного підходу до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників.

У рамках започаткованого дослідження розуміємо культурологічний підхід як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, які реалізується шляхом спрямованості освітнього процесу на становлення майбутнього соціального робітника суб'єктом професійно-спрямованого англomовного культурного середовища. Вважаємо, що саме культурологічний підхід закладає професійно-мотиваційний фундамент майбутньої діяльності соціального робітника та сприяє безперешкодному входженню в культурне та професійне середовище.

Література:

1. Астапова Н. О. Лінгвістичні аспекти міжкультурної комунікації. Київ. 2007. 256 с.
2. Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних

навчальних закладів. Вісник НТУУ «КПІ». 2009. № 3. (Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»). С. 121–125.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. С. 188–189

4. Гончаренко С. У., Пастернак Н.В. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти. Педагогіка. Психологія. 1998. №2. С.16-29.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

6. Гончаренко С. У. Критерії оцінювання якості педагогічних досліджень. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. №5. С. 80-89.

7. Гриньова В. М. Система знань майбутнього вчителя. Проблеми сучасного мистецтва і культури: Педагогічні, мистецтвознавські та культурологічні аспекти сучасного суспільства: Зб. наук. Праць. Харків: Каравела, 1998. 60 с.

8. Грищенко І. В. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі вивчення української мови як іноземної. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. 2018. №1. С. 67–69

9. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.

10. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

11. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.

12. Дяченко С. В. Зміст фахової підготовки майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності в старших дошкільників. Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (8-10 квітня 2008 р., м. Луганськ). Луганськ: Альма-матер, 2008. С. 116-118.

13. Короткий енциклопедичний словник / В. П. Андрущенко, В. П. Бех, І. В. Козубовська, М. П. Лукашевич. Київ. ДЦССМ. 2002. 536 с.

14. Короткий термінологічний словник з педагогіки. Укладач С. Г. Мельничук. Кіровоград, 2004.

15. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н.М.Флегонтова. Київ: КНУТД. 2013. 55 с.

16. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ. Грамота, 2005. 448 с.

17. Кремень В. Г. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні: концептуальні засади взаємовпливу. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Київ. 2003. № 4. С. 5-11.

18. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / педагогічна і психологічна наука в Україні: зб.наук.праць до 15-рччя АПН України: у 5 томах. Київ. Педагогічна думка. 2007. С.68-79.

19. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчальнометодичний посібник. Київ. 2010.143 с.

20. Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ. Кондор, 2005. 56 с.

21. Найда Р. Системно-цілісний підхід у підготовці майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу. Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Вип. 16. / упоряд. О. Б Петренко; ред. кол.: О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2022. №16. С. 171-180.

22. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Спеціальність - 13.00.09. Київ, 2002.

23. Павлов Ю. О. Теорія і практика формування основ професійної компетентності майбутніх фахівців ресторанного сервісу у професійнотехнічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ю. О. Павлов. Київ, 2014. 537 с.

24. Пальшкова І. О. Професійна компетентність як важлива складова професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів. Педагогічні науки. 2007. С. 329–332.

25. Пехота О. М. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені

В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 1.40. С. 26-31.

26. Плиска Ю. С. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: порівняльний аналіз. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Національний університет «Острозька академія», Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир. 2018.

27. Романюк І. М. Модульно-рейтингова технологія навчання та контролю засвоєння знань у вищому військовому закладі освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. М. Романюк. Тернопіль, 2003. 19 с.

28. Савченко О. П. Культурологічного підхід до підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта*, №8, 2012. С.146-148.

29. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. Київ. 2000. С. 176-203.

30. Скрипченко О. В. Загальна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. Київ. Каравела, 2009. 464 с.

31. Словник-довідник з професійної педагогіки. За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221с.

32. Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / за заг. ред. М. Пентилюк. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 176 с.

33. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник / За ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

34. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. С.64-72.

35. Судук, І. І., Литвин, Н. Б., Титова, М. В. Шляхи формування лінгвокраїнознавчої компетенції на заняттях з української мови як іноземної. Вісник ОНУ. Серія: Філологія, 21(2), 2016. 153–161.

36. Тюрменко І. І., Горбула О. Д., Культурологія: теорія та історія культури. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.

37. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / За ред. В. М. Столетова. Київ. Рад. школа. 1983. Т. І. 464 с.

38. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / За ред. В.І.Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

39. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально педагогічні технології: навчально методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ: Альма-матер. 2005. 552 с..

40. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків. Прапор, 2007. 640 с.

41. Шейко В. М., Кушнаренко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 3-тє вид., стер. Київ: Знання- Прес, 2003. 295 с.

42. Mead M. Culture and Commitment. Natural History Press. N.Y., 1970, 113 p.

43. Tylor, E. B. 1889. On a Method of Investigating the Development of Institutions; Applied to Laws of Marriage and Descent. The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Vol. 18 (1889), p. 248.

44. White, Leslie The Evolution of Culture: The Development of Civilization to the Fall of Rome. New York: McGraw-Hill, 1959. P. 300

45. Winkelman M. Cultural Shock and Adaptation. Journal of Counselling and Development. 1994. Vol. 73. P. 121-126

Розділ 4.
КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СТИЛІСТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-СИНОЛОГІВ
ОСЬКІНА Наталія

4.1. До визначення поняття стилістичної компетентності

У контексті глобального поширення ринкових відносин і розвитку міжкультурних зв'язків, роль мовної освіти, особливо у сфері синології, набуває особливого значення. Зростання економічного, політичного та культурного впливу Китаю в світі підкреслює необхідність підготовки фахівців, зокрема філологів-синологів, з високим рівнем китайської мовної компетентності.

Формування лінгвістичної компетентності у студентів, що вивчають китайську мову, включає в себе розуміння різних стилів мовлення. Стилiстична компетентність стає важливим аспектом, оскільки вона дозволяє студентам ефективно взаємодіяти з китайськомовною аудиторією на різних рівнях формальності та культурних контекстів. Це включає вміння використовувати адекватну лексику, граматику та структури мовлення для різних ситуацій, таких як академічна дискусія, ділова переписка, літературна аналіз тощо.

Інтеграція цих компетентностей у програми навчання синологів не лише допомагає студентам засвоїти мову більш ефективно, а й підготовлює їх до успішної професійної діяльності в умовах міжнародного спілкування та співпраці з китайськомовними партнерами. Зазначені підходи узгоджуються зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG), які акцентують увагу на результатах навчання, компетентнісному підході та якості освітніх програм [9].

Науковий інтерес до проблеми формування стилістичної компетентності, зокрема серед майбутніх філологів-синологів, свідчить про важливість цього аспекту в процесі мовної освіти. Певні аспекти стилістичної компетентності вивчали вітчизняні науковці, зокрема стилістичній компетентності школярів різного вікового діапазону (С. Глушчук, І. Кучеренко, І. Нагрибельна,) студентів-філологів (О. Вовк, І. Каменська, Ю. Слободська, А. Попович). Водночас обмежена кількість китайських досліджень присвячена формуванню китайськомовної стилістичної компетентності (Zhou

Yun, Zhang Yong-qin, Zhang Jing; Chen Kaijie), зокрема у контексті прагматичного засвоєння мови та її викладання [1]. Розширення досліджень в цій області відображає потребу у вдосконаленні методик та підходів до навчання, спрямованих на покращення якості освіти та підготовку студентів до сучасних викликів.

Вивчення робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників у цій галузі дозволяє ідентифікувати недоліки та прогалини у наявних підходах до формування стилістичної компетентності, а також виявляти перспективи для подальших досліджень та розвитку педагогічної практики.

Використання різних термінів та понять у сфері стилістики та мовної компетентності може призвести до певної неузгодженості серед дослідників щодо того, чи то виділяти означену компетенцію/компетентність в окрему самостійну категорію, чи то розглядати її як частину, наприклад, комунікативної / мовнокомунікативної компетентності [7, с. 243]. Використовуються різні терміни в залежності від конкретного контексту дослідження або підходу до аналізу мови, а саме:

- загальний термін структурна компетентність / компетенція, що описує здатність до розуміння та використання мови в цілому, коли стилістична компетентність може розглядатися як частина цієї загальної компетентності, що відповідає за вміння використовувати мову в різних стилістичних контекстах;

- термін лінгвістична стилістична компетентність вказує на знання та розуміння стилістичних аспектів мови, таких як вибір лексики, синтаксису, риторичні фігури тощо;

- термін дискурсивно-стилістичний складник лінгвістичної компетенції може описувати здатність до розуміння та використання стилістичних засобів в рамках конкретних дискурсів або текстових жанрів;

- термін лінгвостилістична компетенція може бути синонімом до стилістичної компетентності, описуючи здатність до адекватного використання мови в різних стилістичних контекстах;

- термін комунікативно-стилістична компетенція термін може вказувати на здатність до використання стилістичних засобів для досягнення певних комунікативних цілей у спілкуванні.

Важливо розуміти, що вони можуть описувати схожі аспекти мовної компетентності, але під різними кутами зору або з різних методологічних підходів.

Серед дослідників можна виокремити низку поглядів на стилістичну компетентність.

Як здатність будувати висловлювання у природних умовах комунікації відповідно до конкретної ситуації [4]: цей погляд підкреслює практичний аспект стилістичної компетентності, описуючи здатність особи ефективно використовувати мовні засоби для досягнення певних комунікативних цілей у конкретних ситуаціях спілкування.

Як складову комунікативної компетентності [2, с. 60]: це більш широке розуміння, де стилістична компетентність розглядається як частина загальної здатності особи до ефективного спілкування, що включає розуміння мовних норм, функціональних стилів та засобів мовленнєвої діяльності.

Як інтегративний компонент філологічної компетентності майбутнього вчителя мови [2, с. 60]: це погляд спрямований на зв'язок між стилістичною компетентністю та освітою, особливо в контексті підготовки вчителів мови, де стилістична компетентність є важливою складовою професійної підготовки.

Як інтегративну ознаку особистості, що обізнана в зображувально-виразних засобах мови [7, с. 243]: це визначення підкреслює важливість розуміння та використання мовних засобів для ефективного виразу в мовленнєвих ситуаціях.

Мета дослідження полягає у визначенні сутності та структури когнітивного компоненту стилістичної компетентності студентів-синологів.

Досягнення мети потребує вирішення таких завдань:

- 1) визначити поняття «стилістична компетентність»;
- 2) виокремити структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності;
- 3) визначити структуру когнітивного компоненту стилістичної китайськомовної компетентності.

З урахуванням сучасних підходів до проєктування освітніх програм та розроблення профілів ступеневих програм, що передбачають визначення програмних компетентностей і результатів навчання [5], підготовка філологів-синологів має ґрунтуватися на формуванні широкого спектра компетентностей. Це означає, що студенти, що навчаються за цією програмою, повинні опанувати не лише мовні та літературні знання, але й розвинути різноманітні

практичні навички та здібності, необхідні для ефективного виконання завдань у сфері філології та синології.

Зокрема, науковці визначають комплекс знань, навичок, здатностей та компетенцій необхідних для опанування стилістичною компетентністю, а саме: знання мовознавчих термінів та теорій необхідні для аналізу стилістичних явищ, а також розуміння їх взаємозв'язок зі стилістикою; лінгвістична компетенція включає фонологічну, орфографічну, лексичну, семантичну та граматичну компетентності необхідні для створення стильово адекватних текстів; навички мовленнєвої діяльності передбачають навички аудіювання, говоріння, читання та письма, що є ключовими для вивчення та використання мови в практичних ситуаціях; здатність знаходити зв'язки між стилістикою та іншими лінгвістичними дисциплінами включає в себе розуміння того, як стиль пов'язаний з іншими аспектами мови, такими як синтаксис, семантика, прагматика тощо.

Беручи до уваги все зазначене вище, зазначимо, що це дослідження оперує поняттям «компетентність», незважаючи на те, що в цитатах зустрічається поняття «компетенція», та розглядає стилістичну компетентність як аспект більш широкого поняття «лінгвістична компетентність» майбутніх учителів китайської мови і літератури.

Таким чином, дослідження наукових педагогічних, методичних та психологічних джерел дозволило обґрунтувати стилістичну компетентність майбутніх учителів китайської мови як інтегративну здатність особистості використовувати мовні та мовленнєві засоби китайської мови, відповідно до мети, умов, культурологічних особливостей комунікативної ситуації; використовувати набуті знання, навички і уміння із стилістики китайської мови у власній професійно-педагогічній діяльності, а також здійснювати науково-дослідницьку пошукову роботу [6, с. 60].

4.2. Структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності

Запропонована концепція стилістичної компетентності майбутніх учителів китайської мови відображає їх потреби в різноманітних аспектах використання мови та мовленнєвих засобів в навчальному та професійному контексті. Ця концепція стилістичної компетентності враховує різноманітні аспекти мовного навчання та

викладання, а також важливість розвитку у студентів здатності адаптувати своє мовлення до різних ситуацій та потреб.

Дослідження показало, що існує різноманітність підходів до структурування стилістичної компетентності. Деякі вчені погоджуються з тим, що стилістична компетентність є частиною комунікативної компетентності, проте вони розходяться у визначенні компонентів цієї компетентності. Зокрема, виділяються такі компоненти: лінгвістичний, мовний, мовленнєвий, етнокультурознавчий; когнітивний, інтерпретативний, особистісно-смысловий, регуляторний, досвід діяльності, індикатори сформованості компетенції; мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, комунікативно-мовленнєвий. Також існують наукові обґрунтування щодо цільового, мотиваційно-ціннісного, інструментального, особистісного компонентів стилістичної компетентності. Незважаючи на різноманіття точок зору, можна зазначити згоду стосовно когнітивного, мотиваційного / мотиваційно-ціннісного та особистісно-смыслового / особистісного компонентів стилістичної компетентності.

Цитовані дослідження підкреслюють різноманітність підходів до структурування стилістичної компетентності, але водночас вони вказують на певну згоду щодо деяких її ключових компонентів.

Хоча різні дослідники виокремлюють різні компоненти стилістичної компетентності і навіть використовують різні терміни для їхнього опису, вони погоджуються на тому, що когнітивний, мотиваційний та особистісно-смысловий аспекти є ключовими для розвитку цієї компетентності. Це свідчить про важливість розуміння мотиваційних та особистісних аспектів вивчення стилістичної мови та її ефективного використання у практичній діяльності.

Відповідно до підходів проєкту «Тюнінг» [8] та методичних рекомендацій щодо розроблення освітніх програм [5], компетентність визначається як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, цінностей і міжособистісних якостей.

Когнітивний компонент, який передбачає знання та розуміння, є ключовим у загальному визначенні компетентності. Він відображає здатність особи розуміти і використовувати знання для досягнення конкретних цілей.

У виокремленні когнітивного компоненту в стилістичній компетентності також відбувається акцент на здатність розуміти та

аналізувати стильові особливості мови, їхню природу та вплив на спілкування.

Таким чином, співвідношення між загальним визначенням компетентності та виокремленим когнітивним компонентом в стилістичній компетентності дійсно показує певну відповідність та збіг у підходах до розуміння ключових аспектів навичок і знань.

Розглянуті дослідження, а також специфіка визначення компетентностей в межах проекту «Тьюнінг» дозволили визначити такі структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності: когнітивний, мотиваційний, міжособистісний, діяльнісний [8].

Когнітивний компонент навчання іноземної мови покликаний розвивати готовність до комунікативної та розумової діяльності, спрямованої на оволодіння мовою як засобом спілкування. Це означає активну участь у процесі навчання, аналіз засвоєної інформації та вміння її використовувати в практичних мовленнєвих ситуаціях.

Когнітивний компонент стилістичної компетентності, описаний як знаннєвий, визначається як усвідомлене опанування теоретичних знань зі стилістики та постійна потреба у їхньому поповненні. Цей аспект визначає здатність особи активно засвоювати та розуміти стилістичні поняття та категорії [7, с. 243].

Основні риси цього компоненту включають усвідомлене опанування теоретичних знань зі стилістики, постійну потребу у поповненні знань, здатність активно засвоювати та розуміти стилістичні поняття.

Усвідомлене опанування теоретичних знань зі стилістики передбачає глибоке розуміння теоретичних аспектів стилістики, таких як стилістичні прийоми, фігури мови, стилістичні засоби тощо.

Постійна потреба у поповненні знань обумовлена необхідністю постійно оновлювати свої знання про нові тенденції та підходи в цьому напрямі оскільки стилістика є динамічною галуззю.

Здатність активно засвоювати та розуміти стилістичні поняття передбачає здатність не лише запам'ятовувати фактичні дані, але й розуміти їхній контекст та застосовувати їх у конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Когнітивний компонент грає ключову роль у формуванні стилістичної компетентності, роблячи особу здатною аналізувати та творчо використовувати мовні засоби для досягнення певних стильових ефектів.

Інструментальний компонент стилістичної компетентності, як описано у дослідженні, відображає сукупність знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективного використання мовних та мовленнєвих засобів у мовленнєвій діяльності. Цей компонент включає в себе розуміння стилістичних та граматичних правил, лексичного багатства, а також вміння використовувати ці знання у практичних ситуаціях [8].

У контексті запропонованого в дослідженні визначення стилістичної компетентності як інтегративної здатності використовувати мовні та мовленнєві засоби китайської мови, інструментальний компонент дійсно представляє собою метакогнітивний аспект. Це означає, що цей компонент не лише включає в себе знання про мову, але й здатність розуміти, як ефективно використовувати ці знання у реальних мовленнєвих ситуаціях. Це вимагає вміння аналізувати, планувати та контролювати власну мовленнєву діяльність, що є характеристикою метакогнітивного рівня мовної компетентності.

4.3. Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності

Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності включає знання стилістичної термінології китайської мови, стилістичної теорії китайської мови (стилістичної лексикології, стилістичного синтаксису, ритмічної структури мови, системи функціональних стилів), а також навички і вміння використання перелічених знань у різних комунікативних ситуаціях, в професійній діяльності, з метою професійного розвитку та самовдосконалення.

Підхід до формування стилістичної компетентності на трьох рівнях - предметному, міждисциплінарному та професійному - є досить цікавим та перспективним. Він враховує не лише мовні аспекти, але й контекстуальні, культурні та професійні особливості використання мови.

На предметному рівні студенти отримують базові знання та навички, які стосуються китайської мови як системи. Це включає в себе знання про фонетику, граматику та лексику китайської мови, а також вміння використовувати ці знання для правильного вживання мовних одиниць у мовленні.

На міждисциплінарному рівні студенти розширюють свої знання та розуміння шляхом вивчення різних наукових дисциплін, які допомагають їм краще розуміти контекст та культурні аспекти використання китайської мови. Це може включати вивчення мовознавства, міжкультурної комунікації, стилістики та риторики.

На професійному рівні студенти вивчають спеціалізовані дисципліни, які допомагають їм застосовувати свої знання та навички у реальних професійних ситуаціях. Це включає в себе вивчення історії китайської літератури, інтерпретації художніх текстів, ділової мови та лінгвістичного аналізу художніх текстів.

Такий комплексний підхід дозволяє студентам отримати не лише мовні знання, але й глибоке розуміння культурного та професійного контексту використання китайської мови.

Стилістична китайськомовна компетентність є важливим аспектом лінгвістичної китайськомовної компетентності майбутніх філологів-синологів. У штучному середовищі, де студенти опановують китайську мову, вміння орієнтуватися у різноманітні ситуації мовного спілкування і відбирати необхідні мовні засоби є надзвичайно важливим.

Здатність володіти різними функціональними стилями китайської мови є важливою складовою сформованої вторинної мовної особистості. Ця особистість інтегрується у китайську культуру, розвиває вміння розуміти зміст тексту і передавати свої враження іншим, що сприяє активному володінню китайською мовою, вдумливому читанню, розвитку художнього та естетичного смаку, а також загальної гуманітарної культури особистості.

Отже, стилістична китайськомовна компетентність не лише сприяє вивченню мови, але й розвиває загальнокультурні аспекти особистості, що важливо для майбутніх фахівців у галузі китайської філології та синології.

Таким чином доходимо висновку, що стилістична китайськомовна компетентність є сукупністю чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційного, міжособистісного, діяльнісного.

Когнітивний компонент стилістичної китайськомовної компетентності включає у себе усвідомлене опанування теоретичних знань зі стилістики китайської мови та постійну потребу в їх поповненні. Цей компонент також передбачає здатність активно засвоювати стилістичні поняття й категорії та розуміти їх.

Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності включає знання стилістичної термінології китайської мови, стилістичну теорію китайської мови, навички і вміння використання знань у різних комунікативних ситуаціях, використання в професійній діяльності.

Знання стилістичної термінології китайської мови включає знання ключових термінів, понять і термінологічних одиниць, які використовуються у стилістиці китайської мови.

Стилістична теорія китайської мови включає розуміння основ стилістики китайської мови, таких як стилістична лексикологія, стилістичний синтаксис, ритмічна структура мови та система функціональних стилів.

Навички і вміння використання знань у різних комунікативних ситуаціях означає здатність застосовувати отримані знання про стилістику китайської мови у різних ситуаціях спілкування, як професійних, так і неформальних.

Використання в професійній діяльності передбачає використання набутих знань у професійній діяльності, що пов'язані з вивченням китайської мови, з метою досягнення професійного розвитку та самовдосконалення.

Отже, когнітивний компонент стилістичної китайськомовної компетентності є ключовим для розвитку навичок і знань, необхідних для впевненого володіння стилістикою китайської мови і його застосування у практичній діяльності.

Наступним кроком було проаналізовано стилістичну термінологію китайської мови як складову когнітивного компоненту стилістичної компетентності майбутніх філологів-синологів.

Китайська культура відзначається схильністю до холізму і континуалізму, що відображається в психологічних особливостях та сприйнятті світу. Стосовно стилістики, ця глибинна культурна специфіка може відобразитися в підходах до розуміння та опису мовних явищ.

Основні відмінності між "правопівкульним" (китайським) та "лівопівкульним" (європейським) психотипами можуть впливати на сприйняття та аналіз текстів, що відображається в стилістичному аналізі. Китайська культура, зокрема, може бути більш схильною до опису мови та стилів як цілісних систем, в яких окремі елементи взаємодіють із загальним контекстом, ніж до дискретного аналізу окремих мовних явищ, як це характерно для європейської культури.

Такий підхід може вплинути на те, як студенти, що навчаються китайської мови, сприймають і аналізують мовні засоби і стилістику. Їхнє розуміння та використання стилістичних прийомів може відрізнятись від тих, хто отримує освіту в європейському контексті, через культурні впливи та психологічні особливості сприйняття світу.

В китайській мові і культурі існують різні терміни, які використовуються для позначення понять, що відповідають аспектам стилістики. Це відображається у різних термінах, які вживаються для опису та аналізу стилістичних явищ.

Таке різноманіття термінів свідчить про різні підходи та аспекти, які розглядаються в контексті стилістики в китайській мові та культурі. Вони відображають конкретний, практичний погляд на явища стилістики в китайській картині світу та її лінгвокультурному контексті.

Китайська мова та культура відзначаються високою розвиненістю художньо-мовних засобів та образотворчих прийомів, що мають своє коріння у стародавніх традиціях. Стилiстика китайської мови, як вчення про художньо-мовні засоби, вивчає різноманітні способи виразності та образотворчості.

Одним з найважливіших засобів в китайській стилістиці є алегорія або біблійна порівняльна метафора (比喻 - *biyu*). Алегорія використовується для вираження складних ідей, концепцій або моральних понять через порівняння з конкретними образами або ситуаціями. Вона допомагає передати глибокий зміст ідеї чи почуття, робить мовлення більш образним та ефектним.

Наприклад, китайські підручники зі стилістики розглядають різні типи алегорії, які базуються на різних формах порівняння. Деякі з них включають явне порівняння (明喻 - *mingyu*), приховане порівняння (隱喻 - *inyu*), сильне порівняння (強喻 - *qiangyu*), опосередковане порівняння (借喻 - *jiayu*), а також алегоричне порівняння (諷喻 - *fengyu*).

Ці різні форми алегорії використовуються для створення різноманітних образів та ідей, що робить китайську мову багатою на художні виразні засоби та стильові нюанси [3].

Стилiстична термінологія китайської мови дійсно відображає багатогранність та глибину культурного спадку і мовного багатства. Вона відображає не лише лінгвістичні аспекти мови, а й культурні, філософські та психологічні особливості китайської культури та способу мислення.

У стилістичній термінології китайської мови відображені такі культурні та філософські концепти, як холізм, який виражає ідею цілісності і взаємозалежності всіх частин, континуалізм, який підкреслює значення контексту та взаємозв'язку між явищами, а також ідеї та символи, які є ключовими в китайському мисленні та мові.

Ця термінологія відображається у вивченні стилістики китайської мови та розумінні її особливостей. Вона сприяє не лише кращому розумінню самої мови, але й допомагає збагатити світосприйняття та мислення людини, що вивчає китайську мову, даючи можливість досягнути культурні та філософські аспекти китайської цивілізації через її мову.

Стилістичний синтаксис дійсно вивчає побудову мови з точки зору її стилістичних властивостей. Він аналізує синтаксичні структури мови з урахуванням їх виразних, емоційних та композиційних можливостей, а також з точки зору їх стилістичної різноманітності [3].

У стилістичному синтаксисі досліджуються такі аспекти, як використання різних типів речень (прості, складні, складноскорочені), сполучників, порядку слів, різноманітність синтаксичних конструкцій тощо. Аналізуються їхні стилістичні функції та ефекти, які вони створюють у тексті.

Ця галузь стилістики допомагає зрозуміти, як певні синтаксичні конструкції впливають на сприйняття тексту, його емоційну забарвленість, структуру та логічність. Дослідження в області стилістичного синтаксису сприяє вивченню мовних засобів виразності та різноманіття стилів мовлення.

Емфаза або засоби емпізи в китайській мові використовуються для логічного підкреслення або емоційного забарвлення певних частин речення або складних синтаксичних конструкцій. У китайській мові це поняття відоме як "着重" - *zhuozhong*. [3]

Засоби емпізи можуть включати в себе різні лінгвістичні засоби, такі як підсилення частини мови, використання інтонації, повторення слова або фрази, вживання специфічних слів або конструкцій.

Використання емпізи дозволяє говорячому або письменнику передати свої емоції, підкреслити важливість або наголосити певні думки. При цьому інтелектуальні і емотивні аспекти змістовної одиниці взаємодіють між собою, утворюючи цілісний і виразний контекст.

Китайська мова володіє широким спектром можливостей та розмаїттям синтаксичних ресурсів для вираження актуальної структури висловлювання. Основні засоби для емоційного виокремлення компонентів синтаксичних структур включають інтонацію (语调 - yudiao), інверсію (倒装 - dao Zhuang), а також підсилювальні, обмежувальні та фразові частки (语气词 - yuqi). У китайському стилістичному синтаксисі спостерігається емпфаза в членах простого речення, в окремих частинах складних речень. [3]

Емпфаза може бути застосована до різних типів речень, включаючи прості, ускладнені і складні речення, для підкреслення важливих думок, акцентування певних аспектів або створення емоційного забарвлення висловлення. Ці засоби сприяють більш яскравому та ефективному комунікативному впливу мови.

Синтаксичні структури з емоційно-оцінним значенням у китайській мові можуть бути виражені через складнопідрядні речення, які виражають різні логіко-сміслові відносини, а також надають додаткове емоційно-оцінне забарвлення. Деякі із цих структур можуть включати умовні речення, які використовуються для вираження умов або можливостей, а також для передачі емоційного ставлення до цих умов або можливостей; речення, які виражають відношення відмінностей, які можуть бути використані для підкреслення різниці між об'єктами або явищами, а також для вираження емоційного ставлення до цих відмінностей.

Утворені таким чином структури можуть бути дуже ефективними для вираження не лише логічних відношень, а й емоційних оцінок, додавання емоційного забарвлення до висловленої думки чи ідеї.

Переосмислення значення синтаксичних структур є одним з ефективних прийомів стилістичного синтаксису в сучасній китайській мові. Переосмислення дозволяє використовувати синтаксичні конструкції не лише для передачі прямого значення, а й для вираження переносного, метафоричного або емоційно забарвленого смислу.

Наприклад, риторичне питання (反问 - fanwen) часто використовується для звертання уваги на певні аспекти висловлення або для підкреслення важливості питання. Запитання може мати емоційне забарвлення або зацікавленість відповідаючого. [3]

Подвійне заперечення (双重否定 - shuangchong fouding) використовується для підкреслення або посилення певної ідеї або

твердження. Це використовується для підкреслення важливості, сили або непередбачуваності висловленого. [3]

Ці фігури стилістичного синтаксису додають глибини, виразності та емоційного забарвлення до мови, що робить їх популярними серед письменників, ораторів та інших користувачів китайської мови.

Композиційні прийоми організації синтаксичних структур, відомі також як синтаксичні фігури мови, відіграють важливу роль у стилістиці китайської мови. Ці прийоми додають тексту експресивності, ритмічності та виразності, що робить їх популярними серед авторів та мовців.

Приєм антитези (对照 - duizhao) полягає у протиставленні суперечливих або протилежних ідей або концепцій у одному реченні або відступі. Він створює контраст і привертає увагу читача до протилежностей. Паралелізм (对仗 - duizhang) це паралельна структура речення, де частини або речення збудовані за аналогічними або подібними синтаксичними засобами. Послідовна побудова (排迭 - raidie) передбачає поєднанням трьох і більше синтаксичних одиниць, близьких за смисловим змістом і схожих за своєю формальною, синтаксичною організацією. Підхоплення (顶针 - ding zhen) - це синтаксична фігура, яка полягає в тому, що слово або словосполучення, що закінчує собою ту чи іншу словосполучення чи речення, знову повторюється напочатку наступного відрізка мови. Градація (层递 - céngdì) - це синтаксична фігура, кожний наступний компонент структури якої перевершує попередній або значущістю, вагомістю свого смислового змісту, або ступенем емоційної напруженості. Еліпс (省略 - shěnglüè) представляє собою пропуск промовистою (пишуть) тих чи інших елементів висловлювання, які можуть бути легко відновлені в даній ситуації (контексті) слухача (читає). Асиндетон (连词省略 - liáncí shěnglüè) передбачає використання відсутності сполучників між словами чи фразами, що робить текст більш експресивним і динамічним. Опусцення сполучників (连词省略 - liáncí shěnglüè) - це синтаксичний прийом, який полягає в розриві звичайної, передбаченої нормативною граматику синтаксичного зв'язку між компонентами речення. [3]

Підсумуємо, що когнітивний компонент стилістичної китайськомовної компетентності включає в себе не лише знання стилістичної термінології, а й глибоке розуміння стилістичної теорії китайської мови, зокрема стилістичного синтаксису. Стилістичний

синтаксис китайської мови відрізняється великим багатством і різноманітністю засобів, які використовуються для емоційно-логічного виділення компонентів синтаксичних структур, передачі емоційно-оцінних значень, переосмислення синтаксичних структур та організації тексту з використанням композиційних прийомів. Ці засоби сприяють створенню експресивних та виразних мовних висловлювань, що важливо для володіння мовою на високому рівні.

Реалізація когнітивного компонента стилістичної компетентності у володінні китайською мовою в різних сферах життя є надзвичайно важливою для успішного володіння китайською мовою. Ось як це може бути застосовано.

Реалізація у різних комунікативних ситуаціях когнітивного компонента стилістичної компетентності допомагає ефективно виражати думки, ідеї та почуття в різних комунікативних ситуаціях, обирати відповідний стиль мови, формулювати переконливі аргументи та враження в ході розмов, дискусій або публічних виступів.

У сфері професійної діяльності реалізація когнітивного компонента стилістичної компетентності допомагає створювати професійно написані тексти, есе, звіти, презентації та інші документи, забезпечує чітке та переконливе спілкування з колегами, клієнтами та партнерами.

Формування когнітивного компонента стилістичної компетентності студентів-синологів є важливими для досягнення успіху як у професійній діяльності, так і в особистому розвитку. Постійний розвиток когнітивного компонента стилістичної компетентності допомагає підвищувати мовну культуру, розвивати креативне мислення та аналітичні здібності, а також стати більш ефективним співробітником, лідером та експертом у викладанні китайської мови.

Література:

1. Chen Kaijie. Pragmatic Acquisition and Teaching Chinese as a Foreign Language. *Advances in Computer Science Research*, Volume 75. P. 215-217.
2. Kamenskaya I. B. Assessment criteria of future philologists linguastylistic competence. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2013. № 2 (6). С. 58-61.

3. Горелов В. И. Стилистика современного китайского языка Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностр. яз.» Москва: «Просвещение», 1979. 192 с.

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

5. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.

6. Оськіна Н. О. Стилистична компетентність майбутніх учителів китайської мови і літератури. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов*: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. А. Юмрукуз. Одеса: Магістр, 2020. С. 59-60.

7. Попович А. С. Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 3 (326). С. 240-249.

8. Проект Тьюнінг – гармонізація освітніх структур в Європі. Внесок університетів у Болонський процес. 2006. URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf

9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ “ЦС”, 2015. 32 с.

Розділ 5.
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ
КИТАЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗВО
СТРИГА Елеонора

5.1. Особливості навчання історії китайської літератури у ЗВО

Питання щодо специфіки викладання літературознавчих дисциплін, зокрема «Історія літератури (китайська мова)» у закладах вищої освіти, є досить важливе та актуальне. У запропонованому розділі виокремлюються проблеми її викладання для здобуття бакалаврського ступеня та надаються шляхи їх вирішення.

Ватро почати з того, що традиційним уважалося, що викладання літературознавчих дисциплін у переважній більшості відбувається під час лекцій, семінарських та самостійних занять. Проте модернізація освіти вбачає інноваційний зсув через використання нестандартних методів і прийомів, спрямованих на розвиток критичного, самостійного, самостійного мислення здобувачів, їх вольової та емоційної сфер [2, с. 23]. Суттєві зміни в соціокультурному просторі, стрімкі процеси глобалізації, цифровізації – все це має суттєвий вплив на менталітет сучасного здобувача вищої освіти, зокрема сприйняття зарубіжних прозових, поетичних і драматичних творів.

Серед основних завдань із навчання зарубіжної літератури та її історії є:

- надати уявлення про основні твори, особливості, тенденції та напрями розвитку зарубіжної художньої літератури;

- сформулювати розуміння складності сучасного літературного процесу, який характеризується подоланням кордонів – національних, етнічних та культурних тенденцій, взаємодії документальних і художніх джерел, жанрів і стилів сучасної прози та поезії, специфіки взаємодії сучасної прози та поезії, специфіки взаємодії літератури та інших видів мистецтва, як-от: кіно, музика, театр, фотографія, нові види образотворчої виразності);

- навчити аналізувати складні за будовою та різні за формою тексти;

- вивчити культурно-історичного підґрунтя, що сприяло створенню тих чи інших творів;

- розвивати грамотність роботи з сучасними джерелами інформації;

- допомогти здобувачам у створенні власних творів різного жанру (нариси, рецензії, есе, рецензії).

Основна мета викладання історії зарубіжної літератури в сучасному закладі вищої освіти полягає в ознайомленні з її основними творами, тенденціями розвитку, усвідомлення складності літературних епох, періодів, стилів і жанрів; набуття навичок усного та письмового висловлювання.

Дуже переконливими є думки науковців, які наголошують на використанні інноваційних підходів, методів і прийомів на заняттях з літературознавства у закладах вищої освіти [1, 2, 3, 5, 11]. У цьому контексті цікавим та своєчасним постає використання мультимедіа (презентацій, відеофільмів, електронних тестів, аудіозаписів, відеотрансляцій, відеоконференцій, відеоекскурсій тощо) для активізації та візуалізації сприйняття лекційного матеріалу [1, с. 194]. Тому сучасний освітній процес вбачає дидактичну доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій для концентрації уваги здобувачів, стимулювання запам'ятовування навчального матеріалу, надання можливості збільшити обсяг викладу інформації [1, с. 194-195].

Відтак, проблематика викладання історії китайської літератури є логічним продовженням курсу зарубіжної літератури та її історії в умовах університетської освіти та складається з двох основних частин. Перша – певна нестача наукових праць із досліджуваного питання, друга – аналіз викладання сучасних методів і прийомів викладання літературознавчих дисциплін у вищій школі. Далі надані шляхи розв'язання окресленої проблеми та авторські нароби щодо побудови лекційних, практичних, семінарських занять та самостійної роботи здобувачів.

Швидкий розвиток інформаційних технологій, світові інтеграційні процеси впливають на підготовку майбутніх вітчизняних китаєзнавців, оскільки відносини між Україною та Китаєм не є суто економічними, а мають соціально-гуманітарне спрямування [4, с. 7]. Знання історії, літератури, культури країни, мова якої вивчається, свідчить про духовну та інтелектуальну основу процесу підготовки майбутніх синологів.

Історія китайської літератури – відносно нова наука. Насамперед вона є одним із розділів літературознавства і розглядає цілі, завдання, орієнтації онтології, гносеології, аксіології літератури, естетичні, етичні, морально-ідеальні основи. Має міжпредметні зв'язки зі

вступом до літературознавства, історією зарубіжної літератури, історією китайської мови, її лексикологією, стилістикою, мовознавством. У ньому окреслено освітні та культурно-історичні завдання для здобувачів.

Історія літератури (китайська мова) є вибірковою дисципліною і викладається на другому році при підготовки бакалаврів освітньої-професійної програми «Середня освіта (Мова і література (китайська, англійська))», спеціальність А4 Середня освіта (предметна спеціальність А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (китайська))). Метою цього курсу є надання базових знань з історії китайської літератури; основних закономірностей формування та розвитку найвідоміших літературних напрямів, їх періодизації та типологічної характеристики на різних етапах історичного розвитку, їх взаємозв'язків та взаємовпливів із літературами інших країн [8, с. 260-264].

Основні навчальні завдання з вивчення історії китайської літератури поставлені такі:

- ознайомити здобувачів із специфікою періодизації історії китайської літератури;
- схарактеризувати важливі закономірності літературного процесу в зазначений період;
- виявляти своєрідність стилю письменника (поета), зіставляти творчі індивідуальності різних художників слова в контексті історико-літературного процесу китайської літератури;
- аналізувати літературно-художній твір в цілісному ключі – в контексті творчості письменника (поета), конкретної епохи і разом з тим в контексті вищих культурних цінностей [8, с. 260-264].

Серед очікуваних результатів навчання виокремлено такі, що націлюють здобувачів на те, щоб:

- знати: особливості основних напрямків літературного процесу, основні факти життя та творчості провідних китайських письменників, основні прийоми й методи літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії;
- уміти: аналізувати стилістичні та жанрові особливості літературної прози та поезії китайських авторів; перекладати зі словником літературні тексти; адекватно застосовувати основні прийоми й методи літературознавчого аналізу творів письменників і поетів; творчо читати й осмислювати твори на особистому рівні [8, с. 260-264].

Опанування змісту зазначеної навчальної дисципліни базується на принципах академічної добросовісності здобувачів:

- сумлінно, своєчасно та самостійно (крім випадків групової роботи) виконувати навчальні завдання, завдання проміжного та підсумкового контролю;

- бути присутнім на всіх навчальних заняттях, крім випадків, викликаних поважними причинами;

- ефективно використовувати час на навчальних заняттях для досягнення навчальних цілей, не витрачаючи його на непотрібні речі;

- сумлінно виконувати завдання самостійної роботи, використовувати інформацію з достовірно перевірених джерел, вивчати запропоновані та додаткові літературні джерела та ресурси Інтернету.

Задля вивчення літературного процесу китайської літератури здобувачів було ознайомлено з такими літературознавчими методами, як-от:

- бібліографічний (засновник Ш.-О. Сент-Бев) – вживається для осмислення літературного твору в світлі біографії та особистості письменника; фактори, що впливають на його творчість;

- культурно-історичний (засновник І. А. Тен) – передбачає аналіз великого масиву творів з урахуванням раси (особливості темпераменту, фізичної будови), середовища проживання (географія країни, моральні уявлення народу, побут тощо.) та історичний момент існування певної культури;

- компаративістика, або порівняльно-історична (виникає наприкінці ХІХ ст.) – вбачає порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів, тобто питання генетично-контактних зв'язків і типологічних відповідностей у актуалізуються багатонаціональні літератури;

- типологічний (виник у другій половині ХХ ст.) – на відміну від компаративістів, які досліджують контактні літературні взаємодії, представники цього методу розглядали схожість і відмінність літературних явищ не на основі безпосередніх контактів, а шляхом з'ясування ступеня подібності. про умови культурного життя;

- соціологічний (виник у перших десятиліттях ХХ ст.) – розглядає літературні явища як похідні від суспільних процесів; сильною стороною було прагнення підходити до всіх літературних явищ історично та діалектично; слабким місцем вважалася перебільшена

увага до економічних факторів, що породжує літературу; «вульгарний соціологізм» стає наслідком економічного чинника;

- формальний (виник на рубежі XIX-XX ст.) – розглядає аналіз літературних і художніх творів як органічну єдність змісту і форми, спрямований переважно на вивчення їх форми; починається англо-американська «нова критика» 1930-1940-х років, потім структуралізм;

- системно-структурний (виникає в 1926-1950 рр.) – пов'язаний зі структуралізмом, сформувався в працях Тартуської школи; відомі структуралісти (Р. Барт, Ю. Крістева та ін.) у своїх пізніх працях переходили на позиції постструктуралізму (деконструктивізму), проголошуючи принципи деконструкції та інтертекстуальності;

- семіотичний – досліджує текст твору з точки зору структури, символіки (семіотики), комунікативності та цілісності;

- феноменологічний – близький до структуралізму, основною категорією є ейдос, протиставлений логосу, який, на відміну від поняття, має специфіку узагальнення.

- історико-функціональний – реалізується при вивченні літературних творів, що функціонують протягом тривалого історичного часу («життя у віках»);

- історико-генетичний – спрямований на виявлення джерел літературних явищ;

- міфопоетика – комплекс методів, спрямованих на вивчення художньої образності, первісних значень і значень у фольклорі та літературі; ґрунтується на відкриттях міфологічної школи, яка належить до числа академічних шкіл літературознавства;

- психоаналітична – вбачає поширення фрейдистських і неофрейдистських положень про підсвідоме на художню творчість;

- психологічний – (засновник О. О. Потебня) спрямований на вивчення психології творця, внутрішнього життя героя, дослідження читацького сприйняття; звертає увагу на домінуючу точку зору та форми її розкриття: сповідь, щоденник, листування, внутрішній монолог, потік свідомості, діалог, недоречна пряма мова, «діалектика душі», процеси індивідуального несвідомого; герменевтично-інтерпретаційний – вбачає літературну інтерпретацію, засновану на принципах герменевтики (мистецтво і теорія тлумачення важких для розуміння текстів);

- постмодерн – допомагає знайти сенс у мінливому світі, коли постмодерні письменники говорять про безглуздість того, що

відбувається навколо; вивчає іронію, «чорний гумор», фрагментарність оповідання, змішання жанрів у художньому творі;
- рецептивна – вивчає реакцію читацького сприйняття свідомості та почуттів на твір, на художній світ автора; бачить невидимий діалог між письменником і читачем (текстом і читачем) [8, с. 260-264].

Наведені методи є сучасні та актуальні, а відтак можуть бути використані для аналізу китайськомовних творів.

Лекційний контент розподілено на два змістовні модулі та має наступний вигляд:

Змістовий модуль 1. Розвиток китайської літератури від міфів до романів.

Тема 1. Жанри китайської літератури.

Історичні хроніки та інші історико-географічні жанри. Книжкові канони. Енциклопедії. Поезія. Драма. Новела. Роман.

Тема 2. Література Китаю докласичного періоду.

Історичні епохи та їх культурна характеристика. Парадигми осмислення літературної і поетичної творчості. Творчість докласичного періоду.

Тема 3. Література середніх століть.

Епоха Тан – «золотий вік» китайської поезії. Сунська епоха в історії китайської словесності (X-XIII ст.)

Тема 4. Література Нового часу (XVII ст.– до початку XX ст.).

Літературний процес у XVII століття. Література XVIII століття. Література першої половини XIX століть.

Тема 5. Література Китаю кінця XIX – початку XX століть.

Специфіка окресленого літературного періоду. Лі Баоцза. «Просвітницька проза». Романи: «Події 1900 року», «Наше чиновництво», «Живе пекло», «Справжнє Китаю».

Змістовий модуль 2. Формування та розвиток новітньої літератури Китаю.

Тема 6. Нові теми в китайській літературі початкового етапу соціалістичних перетворень (1949-1956 рр.).

Рух «4 травня» (1919) та його вплив на розвиток літератури й культури. Знахідки і відкриття поезії – 4 травня. Синтез різних напрямів у творчості поетів. Запровадження розмовної мови байхуа. Маоїзм у літературі Китаю напередодні «культурної революції» (1956-1974 рр.).

Тема 7. Новітня китайська проза та поезія.

Етапи розвитку китайської літератури другої половини ХХ ст. Становлення соцреалізму (тема земельної реформи та героїзація історії літератури). Література «рідного краю» 乡土文学 . Курс «подвійної сотні» – літературна відлига та нова хвиля радикалізації соцреалізму. Ідея курсу «подвійної сотні». «Літератури шрамів»: відродження історії та її суб'єкта. Творчість Лю Сінь (刘心武). Прояви естетики модернізму в китайській прозі 80-х років ХХ ст. (вплив західних філософсько-мистецьких теорій). Модерністські тенденції в розповідній прозі. Прояви модернізму в «туманній поезії» та оповіді – «потоці свідомості». «Туманна поезія» 朦胧诗 – рецепція західного символізму та імажизму.

На лекційних заняттях викладається основний теоретичний матеріал, суспільно-політичні причини, що зумовили певні літературні течії, особливості літературних напрямів, творчість їх основних представників. Лекційний матеріал, прослуханий повністю, дає цілісне уявлення про основні теми курсу та допомагає виконувати тестові завдання з дисципліни. Для успішного засвоєння матеріалу необхідний системний, поглиблений, послідовний підхід до вивчення матеріалу, тому студентам рекомендується прослухати повний курс лекцій з дисципліни.

Лекції за змістом поділяються на вступні, тематичні, оглядові та підсумкові. За способом викладу та засвоєння матеріалу студентами: пояснювально-ілюстративний, проблемний, лекції – прес-конференції, лекції – консультації, лекції – бесіди, лекції – дискусії. За характером передачі змісту: академічні або традиційні, інноваційні та бінарні [3, с. 43].

На практичних заняттях розглядаються теми, що надані у технологічній карті дисципліни. Під час практичних занять здобувачам пропонується виконати низку завдань, пов'язаних із читанням, розумінням, інтерпретацією, аналізом різних видів художнього тексту: поезії, художньої прози, фольклору, драми, публіцистичної прози. Здобувачі повинні виконати повний переказ текстів, що містять інформацію про досліджувані літературні явища. Крім того, вони виступають з доповідями та повідомленнями, пишуть реферати, оформляють тези, виконують власні переклади художніх текстів.

Таблиця 1

Тема	Форма організації на занятті	Обов'язкове практичне завдання	Термін виконання
Дискусія «Різноманіття жанрів китайської літератури»	Участь у колективному обговоренні динамічним зворотнім зв'язком. Надайте загальну характеристику: 1. Поезія трьох Цао: Цао Цао, Цао Пі, Цао Чжі. 2. Тао Юаньмін - найбільший поет середньовіччя. 3. Китайська енциклопедія - скарбниця знань. 4. Історичні хроніки. 5. Інші історико-географічні жанри. 6. Книжкові канони. 7. Поезія. Драма. Новела. Роман.	Завдання. Проаналізуйте наступне: 1. Юаньська драма і її вплив на світовий кінематограф. 2. Новела – «перше китайське оповідання». Витоки новели чуаньці. 3. Роман як жанр китайської літератури: 3.1. героїчна епопея «Трицарство», 3.2. Ши Най-ань «Річкові заплави», 3.3. У Чен'ень «Подорож на Захід». Створіть глосарій до теми. Результати доповіді на практичному занятті.	На практичному занятті
Семінар «Особливості	Участь у колективному	Завдання. Проаналізуйте	На практичному

літератури Китаю докласичного періоду»	<p><i>обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i></p> <p>1. Відображення в літературі історії китайського народу.</p> <p>2. Особливості періодизації літератури.</p> <p>3. Історіографія в Стародавньому Китаї.</p> <p>4. Історичні записки Сима Цяня.</p>	з найбільш відомі міфи Стародавнього Китаю: «Міф про Пань-гу», «Міф про те як Великий Юй утихомирює потоп», «Міф про те, як богиня Нюйва лагодить небосхил». Створіть глосарій до теми. Результати доповіді на практичному занятті.	у занятті
Дискусія «Епоха Тан – «золотий вік» китайської поезії. Сунська епоха в історії китайської словесності»	<p><i>Участь колективному обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i></p> <p>1. Основні мотиви поезії епохи Тан.</p> <p>2. Китайська класична поезія (епоха Тан).</p> <p>3. Новели епохи Сун.</p>	з <i>Завдання.</i> 1. Обрати та проаналізувати поезії авторів епохи Тан. 2. Обрати та проаналізувати новели авторів епохи Сун. 3. Створити глосарій до теми. Результати доповіді на практичному занятті.	у На практичному занятті
Семінар «Літератур-	у <i>Участь колективному</i>	з <i>Завдання.</i> 1. Обрати	у На практичному

<p>ний процес Нового часу (XVII ст.– до початку XX ст.).</p>	<p><i>обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i></p> <p>1. Китайське суспільство в кінці XVI - початку XVII ст.</p> <p>2. Літературний процес у XVII ст.</p> <p>3. Література XVIII ст.</p> <p>4. Література першої половини XIX ст.</p> <p>5. 刘鹗 (Люе) 老残游记, 李宝嘉 (Лі Баоцзя) – родоначальник просвітницької «викривальної прози»</p> <p>6. Викривальний роман Лі Баоцзя «Наше чиновництво».</p> <p>7. Романи Лі Баоцзя «Події 1900 року» та «Живе пекло» – відображення періоду Танської імперії.</p>	<p>з та проаналізувати біографію та твори авторів означеного періоду.</p> <p>2. Створи ти глосарій до теми. Результати доповіді на практичному занятті.</p>	<p>у занятті</p>
<p>Семінар «Тенденції розвитку літератури в Китаї кінця XIX – початку XX століть»</p>	<p><i>Участь колективному обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i></p> <p>1. Історичні події</p> <p>2. Газети і викривальні статті Ван Тао, видання реформаторів і публіцистична діяльність Лян Цичао</p>	<p>у <i>Завдання.</i></p> <p>1. Обрати та проаналізувати біографію та твори авторів означеного періоду.</p> <p>2. Створи ти глосарій до теми. Результати</p>	<p>На практичному у занятті</p>

	3. Особливості поетичного і публіцистичної творчості лівого реформатора Тань Ситуна та інших представників епохи. 4. Проза другої половини XIX ст. - початку XX ст.	доповіді на практичному занятті.	
<i>Семінар</i> «Вплив політичного курсу на розвиток китайської літератури початкового етапу соціалістичних перетворень (1949-1956 рр.).»	<i>Участь колективному обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i> 1. З'їзд китайських літераторів в липні 1949 р. 2. Література і політика: зміна офіційних творчих методів китайської літератури.	<i>Завдання.</i> 1. Визначити тенденції соціального і художнього розвитку прози і поезії сучасної літератури. 2. Створи ти глосарій до теми. Результати доповіді на практичному занятті.	На практичному занятті
<i>Дискусія</i> «Своєрідність новітньої китайської прози та поезії»	<i>Участь колективному обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i> Проаналізуйте: 1. Відродження після Культурної революції, реабілітація творчого минулого.	<i>Завдання.</i> 1. Проаналізуйте питання викриття диктатури «чорної лінії» в літературі і мистецтві. 2. Створи ти глосарій до	На практичному занятті

	2. Течії, тенденції та нові прийоми в поезії і прозі.	теми. Результати доповіді на практичному занятті.	
<i>Робота в малих групах «Представник и новітньої прози та поезії»</i>	<i>Участь у колективному обговоренні динамічним зворотнім зв'язком.</i> 1. Художньо-зображальні та ідейні особливості «літератури шрамів». 2. Особливості літератури «пошуку коренів» (Чжан Ченчжі, Лу Веньфу). 3. Постмодерністическа драматургія Го Шісіна. 4. Авангардистські риси в творчості Мо Яня. 5. Специфіка китайського неореалізму (невигадивий реалізм): Фан Фан, Чи Лі, Лю Хен, Цю Хуадун. 6. Жіноча проза 1980-1990 рр. Творчість письменниць-красунь.	<i>Завдання.</i> 1. Обрати та проаналізувати біографію та твори авторів означеного періоду. 2. Створи ти глосарій до теми. Результати доповіді на практичному занятті.	На практичному у занятті

Метою практичних занять є формування кола знань про природу китайської художньої культури та літератури, необхідних для професійної діяльності, розвиток певних методичних умінь. Слухачі

повинні засвоїти основний концептуальний ряд літературно-культурного порядку; отримати уявлення про основні особистості та жанри в історії літератури; навчитися систематично працювати з паперовими та електронними носіями інформації, різноманітними бібліотечними каталогами та іншими пошуково-інформаційними системами. Під час практичних занять здобувачі вищої освіти отримують можливість навчитися вести наукову дискусію та проявити свої творчі здібності.

Наведемо нижче Таблицю 2 з критеріями оцінювання практичних завдань та самостійної роботи здобувачів. Вона є достатньо чіткою та прозорою для викладача та здобувача, щоб визначити успішність із вивчення тієї чи іншої теми.

Таблиця 2

Вид роботи	Бали	Критерії
Практичні завдання	0 балів	Здобувач вищої освіти не виконує практичне завдання, є лише спостерігачем.
	1 бал	Здобувач відтворює незначну частину навчального матеріалу, має поверхові уявлення про предмет вивчення, неаргументовано висловлює думку. Використовує необхідні інформаційно-методичні матеріали, виконує практичні завдання за умови сторонньої допомоги.
	2 бали	Відповіді на запитання загалом правильні, проте наявні помилки у визначеннях. Здобувач вищої освіти намагається робити власні висновки, наводить приклади практичного використання в освітньому процесі.
	3 бали	Знання здобувача є достатньо повними, він самостійно застосовує відповідний навчальний матеріал, виконуючи практичні завдання; аналізує, робить висновки. Відповідь повна, логічна, обґрунтована, але припускається неточностей.
	4 бали	Здобувач бере активну участь у практичному занятті. Висловлює власні міркування, наводить доцільні приклади, впевнено володіє основними літературознавчими поняттями та термінологією.

Самостійна робота	0 балів	Здобувач вищої освіти не бере участі в самостійній роботі, є лише спостерігачем.
	1 бал	Здобувач розпізнає деякі об'єкти вивчення та визначає їх на побутовому рівні, може описувати деякі об'єкти вивчення; має фрагментарні уявлення з предмета вивчення.
	2 бали	Здобувач намагається самостійно та за допомогою викладача виконувати певну частину завдань; знає послідовність виконання завдання, але вони містять багато суттєвих відхилень від установлених вимог, тож при їх виконанні здобувач потребує систематичної допомоги викладача.
	3 бали	Здобувач самостійно і логічно відтворює фактичний і теоретичний матеріал та наводить приклади; володіє навчальним матеріалом і використовує набуті знання, уміння у стандартних ситуаціях, але при виконанні завдань наявні окремі похибки.
	4-5 балів	Здобувач володіє глибокими знаннями, демонструє відповідні компетентності, використовує їх у нестандартних ситуаціях, самостійно працює з інформацією у відповідності до поставлених завдань; систематизує та узагальнює навчальний матеріал; самостійно користується додатковими джерелами інформації; без похибок виконує та аналізує практичні завдання.

Організація самостійної роботи передбачає використання таких видів робіт:

- підготовка доповідей та рефератів з вивчених тем;
- підготовка до виступів на практичних заняттях, студентських науково-практичних конференціях;

- робота з оригінальними неадаптованими та/або адаптованими виданнями;

- робота з двомовними та одномовними словниками;

- робота з джерелами Інтернету.

Приблизна тематика рефератів є різноманітною, охоплює основні етапи розвитку китайської літератури:

1. Пісенна лірика саньцзюй.

2. Генезис жанру класичної юаньської драми.

3. Структура і композиція юаньської драми.

4. Світ образів юаньської драми.

5. Історія створення, основні ідеї та образи історичної епопеї Ло Гуаньчжуна «Трицарство».

6. Структура і художні особливості історичної епопеї Ло Гуаньчжуна «Трицарство».

7. Історія створення, основні ідеї та образи героїко-фантастичної епопеї У Чен'єня «Подорож на Захід».

8. Структура і художні особливості анонімного роману «Цзінь, Пін, Мей» (або «Квіти сливи в золотій вазі»).

9. Історія створення, основні ідеї та образи анонімного роману «Цзінь, Пін, Мей» (або «Квіти сливи в золотій вазі»).

10. Генезис жанру, структура і різновиди міської повісті XVII ст.

11. Специфіка любовних хуабень.

12. Особливості авантюрно-пригодницьких хуабень.

13. Специфіка чарівних хуабень.

14. Своєрідність творчості Пу Сунліна.

15. Художні особливості новел на веньянь. Проблема внутрішньомовних перекладів.

16. Сатира як основний художній прийом у романі У Цзінцзи «Неофіційна історія конфуціанців».

17. Роман Цао Сюецзія «Сон у червоному теремі» і його місце в історії китайської літератури.

18. Витіснення класичних жанрів новими літературними формами.

19. Розвиток прози на розмовному байхуа, публіцистики.

20. Перші досліди перекладів західної художньої літератури.

21. Розвиток іноземної теми в китайській літературі.

22. Фен Менлі та Лін Менчу як яскраві представники своєї епохи.

23. Основні напрями і підсумки китайської літератури Нового часу та інші [7, с. 16-17].

Слід сказати, що формулювання тем рефератів може змінюватися відповідно до урахувань побажань та пропозицій викладача і здобувачів, що базуються на колі наукових інтересів та попередніх досліджень.

Оцінювання реферату як виду індивідуального навчально-дослідного завдання відбувається за такими критеріями:

Таблиця 3

Вид роботи	Бали	Критерії
Індивідуальне навчально-дослідне завдання (реферат)	0 балів	Завдання не виконано.
	1-3 бали	Реферат виконано формально, стандартними книжковими фразами, без власних роздумів.
	4-6 балів	Реферат відповідає предмету дисципліни, має описовий характер, містить поняття, має граматично не вичитаний текст, ключова проблема окреслена неточно.
	7-8 балів	Реферат відповідає предмету дисципліни, демонструє переважно академічність, містить аналіз і узагальнення, визначено ключову проблему.
	9-10 балів	Реферат виконано з творчим підходом, містить нешаблонні фрази, основні літературознавчі терміни, розгорнутий, цікавий, відрізняється власними роздумами, висновками.

Для оцінювання успішності у вивченні історії китайської літератури навчальним планом може бути передбачено підсумковий контроль у формі заліку. Кількість балів, необхідних для заліку (не менше 60), здобувач вищої освіти отримує під час участі у практичних заняттях, виконання всіх видів самостійної роботи.

Враховуючи критерії оцінювання за всіма видами робіт, пропонується оцінювання за всіма видами контролю:

Таблиця 4

Сума балів	Критерії оцінки
<p>Відмінно (90 – 100 А)</p>	<p>Здобувач вищої освіти володіє <i>поглибленими і систематизованими знаннями</i> про основні напрями та періоди літературного процесу, факти життя і творчості провідних китайських письменників, прийоми і методи літературознавчого аналізу китайськомовної прози і поезії давніх часів до сучасної літератури.</p> <p>Здобувач вищої освіти вміє самостійно аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стильові та жанрові особливості прози та поезії китайських авторів; адекватно застосовувати основні прийоми і методи літературознавчого аналізу творчості китайських письменників і поетів; творчо читати та інтерпретувати твори на особистому рівні.</p> <p>Оцінка нижче 100 балів обґрунтована недостатнім розкриттям теоретичних питань навчальної дисципліни.</p>
<p>Добре (82-89 В)</p>	<p>Здобувач вищої освіти володіє <i>необхідними знаннями</i> про основні напрями та періоди літературного процесу, факти життя і творчості провідних китайських письменників, прийоми та методи літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії від найдавніших часів до сучасності. література.</p> <p>Здобувач вищої освіти вміє правильно аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стильові та жанрові особливості прози та поезії китайських авторів; адекватно застосовувати основні прийоми і методи літературознавчого аналізу творчості китайських письменників і поетів; творчо читає та</p>

	осмислює твори на особистісному рівні, припускаючись при цьому дрібних помилок, які виправляє самостійно.
Добре (74-81 С)	Здобувач вищої освіти має <i>достатні знання</i> основних напрямів і періодів літературного процесу, фактів життя та творчості провідних китайських письменників, прийомів й методів літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури. Здобувач вищої освіти <i>уміє правильно</i> аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стилістичні та жанрові особливості прози та поезії китайських авторів; застосовувати основні прийоми й методи літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів; читати й осмислювати твори, але часом потребує допомоги викладача.
Задовільно (64-73 D)	Здобувач вищої освіти має <i>поверхові знання</i> основних напрямів і періодів літературного процесу, фактів життя та творчості провідних китайських письменників, прийомів й методів літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури. Здобувач вищої освіти <i>уміє поверхово</i> аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стилістичні та жанрові особливості прози та поезії китайських авторів; застосовувати основні прийоми й методи літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів; читати й осмислювати твори, часом відчуває невпевненість у власних здібностях.
Задовільно (60-63 E)	Здобувач вищої освіти має <i>елементарні знання</i> про основні напрями і періоди літературного процесу, фактів життя та творчості провідних китайських письменників, прийоми й методи літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури. Здобувач вищої освіти на низькому рівні <i>уміє відтворити</i> навчальний матеріал щодо періодів

	розвитку літературного процесу, стилістичних та жанрових особливостей прози та поезії китайських авторів; відчуваю труднощі при застосування прийомів й методів літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів, допускає суттєві неточності і помилки; читати твір, але під час його осмислення відчуває невпевненість у власних здібностях.
Незадовільно (35-59 FX)	Здобувач вищої освіти має <i>фрагментарні знання</i> основних напрямів і періодів літературного процесу, фактів життя та творчості провідних китайських письменників, прийомів й методів літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури. Здобувач вищої освіти <i>дуже слабо вміє</i> відтворювати навчальний матеріал щодо періодів розвитку літературного процесу, стилістичних та жанрових особливостей прози та поезії китайських авторів, не уміє застосовувати прийоми й методи літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів, осмислення прочитаного не відбувається.
Незадовільно (0-34 F)	Здобувач не виконує вимоги програми навчальної дисципліни: не сформовані знання уміння та навички. Здобувач не допускається до екзамену та проходить повторне вивчення дисципліни.

Отже, добір методів і прийомів залежить від типу заняття та рівня професійної підготовки викладача. Новаторство в його роботі спрямоване на розвиток різноманітних форм мислення здобувачів, їх творчих та інтелектуальних здібностей. Ретельний і належний курс прослуховування історії китайської літератури вбачає, що майбутні вчителі китайської мови і літератури здатні ефективно застосовувати знання та практичні навички літературознавства та використовувати професійні знання та практичні навички історії китайської мови та лінгвістичних досліджень, а саме: аналізувати історичні періоди, їх культурні особливості та вплив на літературний процес; незалежно опрацьовувати прозу та поезію різних жанрів; перекладати китайськомовні художні тексти зі словником, урахуваючи лексико-

стилістичні особливості; оволодіти основними методами і прийомами комплексного літературознавчого аналізу творчості китайських письменників і поетів; творчо читати й осмислювати твори, визначати їх культурну цінність та естетичну еволюцію, розкривати проблематику прочитаного.

5.2. Компетентнісний підхід до викладання китайської літератури

Слід відмітити, що нові соціально-економічні та політичні умови дають поштовх для інтенсивного розвитку педагогічної науки, реалізації відповідних підходів у підготовці майбутніх спеціалістів. Модернізація освіти спрямована на підвищення її ефективності та конкурентоспроможності, а це актуалізує питання змісту освіти, доступу до якісної освіти, професіоналізму педагогів.

За освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Мова і література (китайська, англійська))», спеціальність А4 Середня освіта (предметна спеціальність А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (китайська)) підготовка майбутніх фахівців китайської мови та зарубіжної літератури відбувається за кількома підходами, зокрема охоплює концептуальні положення компетентнісного, культурологічного, контекстуального та особистісно орієнтованих підходів у системі вищої освіти (Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступінь вищої освіти – бакалавр, спеціальність – А4 Середня освіта. (за предметними спеціальностями, Накази МОН України №192 від 12.02.2025).

Пріоритетним вважається компетентнісне спрямування сучасної національної освіти. Пояснюється це насамперед вимогами ринку праці, де випускник вищого навчального закладу має змогу оперувати технологіями та знаннями, які задовольняють потреби цифрового та інформаційного суспільства. Метою компетентнісної парадигми освіти є орієнтація вищої освіти, окреслення ціннісних орієнтацій суб'єктів навчання, визначення очікуваних результатів освітньо-професійної підготовки майбутніх спеціалістів (Оновлені стандарти вищої освіти від 21.08.2020 р.).

На думку французького вченого Клода Леві Строса, соціальні та гуманітарні науки відіграватимуть значну роль у середині 20 – на початку 21 століття. У цьому сенсі підготовка майбутніх фахівців із середньої освіти, зокрема вчителів китайської мови, підтримується вітчизняними науковцями, оскільки ця професія вважається

соціально значущою та ефективною умовою розвитку технологічного суспільства.

Таким чином, коло наукових інтересів відомих українських учених (Н. М. Бібик, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. Л. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Семенов, О. В. Сухомлинська та ін.) пов'язане з реалізацією компетентнісного підходу у навчанні та вихованні.

Такий підхід стає основою модернізації сучасної освіти, оскільки не обмежується суто пізнавальною складовою, а й сприяє вирішенню соціально-життєвих проблем і ситуацій. Екстраполяція підходу охоплює всі сфери життєдіяльності майбутніх спеціалістів, зокрема професійну, соціально-побутову, інформаційну, комунікаційну та інші.

Отже, керуючись нормативними документами, які регламентують вимоги до підготовки майбутніх китаєзнавців, зазначимо, що літературна компетентність має такі складові: емоційно-ціннісну, літературну, культурологічну та порівняльну [6, с. 230].

Беручи до уваги критерії оцінювання за всіма видами робіт у Таблиці 5 (див. вище), пропонуємо розглянути складові літературної компетентності майбутніх учителів китайської мови.

Так, емоційно-ціннісна складова містить у собі розкриття гуманістичного потенціалу та естетичних цінностей художніх творів китайської літератури, формування такого світогляду набувачів, де мораль, взаємоповага, розуміння коренів цінностей китайського суспільства, починаючи з стародавніх часів і до сучасної літератури.

Що стосується літературознавчої складової, то вона, насамперед, передбачає засвоєння літературних понять, умінь застосовувати їх у процесі аналізу та інтерпретації китайськомовних художніх творів, умінь застосовувати ці поняття в процесі аналізу та інтерпретації творів китайської літератури, умінь розглядати літературні тексти, явища та факти в контексті літературного процесу, розкривати специфіку літературних напрямів, течій, шкіл.

Культурологічна складова передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, ознайомлення здобувачів з основними цінностями китайськомовної художньої культури різних періодів, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язки літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями

китайського суспільства від найдавніших часів до сучасної літератури.

Виокремлення компаративної компетентності обґрунтовано вмінням порівнювати літературні твори, їх складові частини, явища і факти, що належать до різних літератур, зокрема української, розглядом традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, порівнянням оригінальних творів та україномовних перекладів китайськомовних літературних творів, вираження особливостей китайської культури та літератури на світовій основі, демонстрація лексичного багатства та особливих стилістичних можливостей китайської мови.

Отже, наведена характеристика складових літературної компетентності майбутніх синологів висвітлює різні її сторони, а саме емоційно-ціннісну, літературознавчу, культурологічну та порівняльну, які взаємодоповнюють одна одну та взаємопов'язані.

Зазначимо, що набуття літературної компетентності здобувачами вищої освіти предметної спеціальності А4.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (китайська)) передбачає формування розуміння художньої літератури як органічної складової китайської культури, усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, знання літературних творів, запланованих для текстологічного вивчення, основних етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних китайських письменників, уміння аналізувати й інтерпретувати літературний твір у єдності його змісту та форми, порівнювати різнонаціональні художні тексти, розуміти позицію автора та способи її вираження, використовувати теоретико-літературні поняття під час роботи над текстом художнього твору, розвиток умінь створювати усні та письмові творчі роботи, формування такої світогляд, який включає свідоме використання набутих знань у нових навчальних, життєвих і професійних ситуаціях.

У представленому огляді щодо лекційного, семінарського та самостійного опрацювання матеріалів з історії китайської літератури необхідно наголосити про неабиякий інтерес у здобувачів до наукової діяльності на основні незалежного та творчого підходу до такої активності.

Здобувачі вищої освіти проводили дослідження під керівництвом викладача та активно приймали участь у наукових обговореннях, зустрічах та конференціях, а згодом публікували результати. Серед

найбільш цікавих тем було обрано такі, як-от: юанська драма, історичні романи, походження та розвиток хуабень та байхуа, середньовічна китайська сатира, вен'янїзми, проблема внутрішньомовних перекладів та інші.

Так, здобувачка Д. О. Нікітіна досліджувала генезис класичного драматичного жанру епохи Юань, його історико-культурне підґрунтя, тобто те, що стало передумовою його виникнення. Нею було розкрито, яким чином юанська драма у своєму розвитку набула надзвичайної унікальності, синтез історичних обставин періоду правління династії Юань був описаний, а також культурні особливості життя ханьців. Визначаючи проблему, авторка акцентувала увагу на тому, що, будучи одним із унікальних жанрів китайської літератури, юанська класична драматургія прийшла з іноземними загарбниками, але міцно вкоренилася в китайській культурі і дала поштовх для розвитку революційного театрального мистецтва та привернула увагу багатьох дослідників літератури не тільки Китаю, а й усього світу. Актуальність даної роботи зумовлена необхідністю пізнання історії китайського народу крізь призму театрального мистецтва юанської драми. Об'єктом постають культурні та історичні особливості династії Юань. Предметом дослідження стали механізми впливу історичних та соціокультурних особливостей на генезис літературного жанру юанської драми. Матеріалом для дослідження послужили історико-літературні праці, присвячені мистецтву династії Юань. У роботі проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема китайських, що дало змогу зробити наступні висновки [9, с. 203].

Встановлено, що в Китаї в XIII-XIV століттях з'явився новий вид мистецтва – драма юань – поєднання музики, танцю, співу, театральних номерів, пантоміми, акробатики та бойових мистецтв. Під керівництвом чужоземної династії створюється квінтесенція всієї культурної спадщини народу. Монгольський уряд, вороже ставлячись до культурних традицій підкореного народу, знайшов єдиний жанр мистецтва, який, здавалося, «підривав» основи ідеології того часу, оскільки був заборонений попередньою владою. Цей жанр юанської драми був винайдений простим народом і являв собою перлину національної самобутності. Юанська драма пропагувала національну ідентичність і зрештою стала одним із головних надбань китайського народу, перетворившись в сучасну Пекінську оперу.

Далі авторка наголошує на послабленні впливу конфуціанців, що надало театру нових можливостей. За часів династії Юань драма розширила тематику своїх п'єс. Тепер любовна тематика не вважалась забороненою, а навпаки отримала центральне місце і стала поштовхом для створення нових сюжетів. Окремим досягненням варто вважати створення образу ніжної, але у той же час сильної духом та жертвовної жінки, оскільки раніше жінка була лишень другорядним персонажем, рушійною силою для персонажів – чоловіків. Жінка стала головним героєм твору і сюжетні події досить часто залежали саме від неї [9, с. 204].

Власно сама юанська драма, за належного фінансування та підтримки, в руках відомих і талановитих драматургів, таких як Бо Пу, Гуань Ханьцін і Ван Шифу, розквітла барвами своєї унікальності та різноманітності. У цьому мистецтві так чи інакше брали участь усі верстви населення, тому що тепер усі стани могли відвідувати театр, а актори, як правило, з простого народу, користувалися повагою. Сам жанр розвивався і трансформувався, отримуючи нові форми свого втілення на сценах невеликих китайських театрів і з часом дійшовши до оперного театру в Пекіні [9, с. 206].

Підсумовуючи все вищесказане, зазначимо, що юанська драма є вочевидь унікальним за своїм генезисом жанром. Наведений стислий зміст наукової статті свідчить про те, що культурно-історичне підґрунтя цього жанру стало потужним струменем, який дав неймовірний поштовх подальшому розвитку театру в Китаї.

Далі у центр нашої уваги постає стаття здобувачки В. С. Синициної про роман Цао Сюєціна «Сон у червоному теремі» та його місце в історії китайської літератури. Звісно, цей роман не залишився поза наукового інтересу, оскільки набув статусу класики китайської літератури. У роботі було проаналізовано філософські, релігійні, етичні, соціальні проблеми; унікальність роману, що виявляється в художній образності, психологічній точності й тонкості розкриття людських характерів. Авторка поставила за мету вивчити вплив класичного роману на різні аспекти сучасного літературного процесу Китаю. Задля досягнення мети було визначено такі завдання: вивчити композицію роману, дослідити місце роману в китайській та світовій літературі, визначити вплив роману на китайську літературу.

За традиційною схемою та вимогами до фахової статті було проведено аналіз останніх публікацій, що дало змогу виявити художні особливості роману та порівняти його з іншими творами цього жанру.

Висвітлено напрями дослідження біографії родини Цао, коментарі до роману, редакції роману, його тексту та втрачених розділів, філософсько-естетичні основи роману. Встановлено, що роману присвячені праці різних вчених: американських, китайських, французьких, японських та інших. Виклад основного матеріалу вбачав вивчення основ роману, тобто історії занепаду і розпаду впливової аристократичної родини, що несе в собі моралізаторський зміст. Групи персонажів виражають протилежні системи поглядів. Роман Цао Сюецінь є енциклопедією моралі традиційного китайського суспільства. У блискучій величі родини відчувається певна нестійкість і штучність, у ній закладений початковий конфлікт, який розхитує її основи. Цей конфлікт виявляється у відносинах між старшими і молодшими, між чоловічою і жіночою частинами будинку, між господарями і слугами і т. д. За зовнішньою порядністю часто ховаються найпрозаїчніші почуття і прагнення: заздрість і гнів, лицемірство і підлість, звичайна людська дурість. Відмінною рисою роману є те, що він написаний не класичною китайською (веньянь), а побутовою (байхуа). Підкреслюється також особлива роль поетичної складової: пісні та вірші містять натяки на долю героїв, поетичні імпровізації героїв на задану тему виконують художнє завдання: наділяють персонажів індивідуальною психологією та живими характерами, поглиблюють художнє зображення.

У висновках здобувачка зазначає, що «Сон у червоному теремі» є ознакою китайської нації. Кожне слово в романі влучне, ніщо не проходить повз ока автора, жодна частинка духу китайського народу. Цао Сюецінь зумів розкрити дуже глибокі риси національного характеру. Цей роман впливає на культурне, духовне та літературне життя Китаю. Він давно вийшов за межі літературного твору, ставши самим об'єктом культури, великою культурно-літературною спадщиною, тому інтерес до його читання та дослідження у світі зростає.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступні висновки. Викладання дисциплін літературного спрямування, зокрема історії китайської літератури, у закладах вищої освіти відноситься до гуманітарного циклу підготовки здобувачів, а відтак вимагає знання наукової парадигми, застосування головних принципів освітньої діяльності, усвідомлення великої сили мистецтва слова на формування світосприйняття слухачів. Історія китайської літератури представляє собою ціле безмежжя, занурюючись до якого,

майбутні вчителі китайської мови знайдуть для себе неосяжну красу та мудрість слова, що накопчувались століттями, від класики до сучасності. Новий сучасний період викладання літературознавчих дисциплін вважається періодом розвитку методичної науки. Для нього властиво наступне:

- формування незалежної особистості читача, здатної до самовираження, міжкультурного діалогу та взаємодії з представниками інших культур на засадах набору знань та навичок необхідних для продуктивної комунікації в міжкультурних ситуаціях;
- орієнтація на вивчення іноземних мов на засадах когнітивного компоненту;
- побудова компаративної змістової лінії творів, що вивчаються;
- використання цілісного та ціннісного підходів до читання іншомовних творів;
- вибір інноваційних методів та застосування компетентнісного підходу у навчанні та викладанні дисциплін означеного напрямку.

Література:

1. Грицак Н. Інноваційні підходи до вивчення зарубіжної літератури у вищій школі. Освітологічний дискурс. 2018, №1-2 (20-21). С. 188–199.

2. Ісаєва І. Особливості вивчення літератури в цифрову епоху. URL : <http://www.isaieva.kiev.ua/download/prez-5-cifrovaepoha.pdf> (дата звернення 23.03.2026.).

3. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.

4. Кіктенко В. О. Нарис з історії українського китаєзнавства. XVIII – перша половина XX ст.: дослідження, матеріали, документи. Київ, 2002. 194 с.

5. Кустовська І., Безбородих І. Інноваційні прийоми викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2018, №1(12). С. 148–159.

6. Стрига Е. В. Літературна компетентність майбутніх синологів та її складники. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск 39. Том 3. 2021. С.229-233.

7. Стрига Е. В. Методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Історія літератури (основна іноземна мова)». Одеса, Університет Ушинського, 2022. 35 с.

8. Стрига Е. В. Специфіка викладання історії китайської літератури у закладах вищої освіти. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету* : [збірник]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 32. С. 260-264.

9. Стрига Е. В., Никітіна Д. О. Генезис жанру класичної юанської драми. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Наукове видання. Випуск 30. Статті учасників П'ятої всеукраїнської науково-практичної конференції «Чорноморські наукові студії», 17 травня 2019. Одеса, 2019. С. 203-206.

10. Стрига Е. В., Синицина В. С. Роман Цао Сюеціна «Сон у червоному теремі» та його місце в історії китайської літератури. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Наукове видання. Випуск 30. Статті учасників П'ятої всеукраїнської науково-практичної конференції «Чорноморські наукові студії», 17 травня 2019. Одеса, 2019. С. 207-211.

11. Heick T. 12 strategies for teaching literature in the 21st century. URL : <https://www.teachthought.com/literacy/strategies-for-teaching-literature/> (дата звернення 23.03.2026).

Розділ 6.
КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК
ОДНІЄЇ З «21ST CENTURY SKILLS»
ФОГЕЛЬ Тетяна

6.1. Критичне мислення як одна з «21st Century skills»

Вирішальну роль у становленні демократичних цінностей країни, у формуванні свідомого, активного громадянина, здатного жити й працювати в суспільстві, яке постійно динамічно змінюється та оновлюється, безперечно, відіграє освіта.

Метою повної загальної середньої освіти в законі України «Про освіту» вказано всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [1].

На наш погляд, досягнення даної мети може бути реалізовано завдяки формуванню у учнів «21st Century skills», навичок 21 сторіччя, а саме –навчальних навичок (Learning skills) (співпраця, спілкування, творчість, критичне мислення), грамотності (Literacy skills) (інформація, технології та медіа) та життєвих навичок (Life skills) (гнучкість, лідерство, ініціатива, продуктивність, соціальні навички).

Формування «21st Century skills» нами були розглянуті в контексті теоретичного обґрунтування когнітивно-прагматичних аспектів функціонування та викладання іноземної мови, під якими ми розуміємо систему прагматичних знань користувачів мови, які базуються на когнітивних структурах, що залучають у процес створення смислів і є основою для взаєморозуміння комунікантів. [3]

В даному дослідженні ми розглянемо шляхи формування у учнів критичного мислення, як однієї з «21st Century skills».

Чому критичне мислення одна з «21st Century skills»? Відповідь на це питання може бути стандартною і доволі простою, а саме: «підготувати учнів до цього постійно мінливого та непередбачуваного світу, в якому ми живемо». Але перш ніж

відповісти на це питання, необхідно зрозуміти, що ж таке критичне мислення.

Термін «критичне мислення» почав з'являтися в академічних колах і літературі ще в середині двадцятого сторіччя. Існує багато визначень критичного мислення. Р. Енніс перелічує чотирнадцять філософсько-орієнтованих наукових визначень та три визначення словників. Він стверджує, що всі визначення є різними концепціями одного поняття [4].

Так, в 1941 році академік Е. Глейзер сказав, що критичне мислення – це пошук доказів на підтримку або дискредитацію переконання чи аргументу [4].

Тара Де Лессе визначає критичне мислення як здатність приймати обґрунтовані судження, які є логічними і добре продуманими. Це спосіб мислення, в процесі якого ви не просто приймаєте аргументи та висновки, які були вам запропоновані, а скоріше маєте відношення, яке ставить під сумнів такі аргументи та висновки. Це вимагає бажання побачити, які докази беруть участь у підтримці конкретного аргументу або висновку [4].

Д. Майерс вважає, що критичне мислення – це мислення, яке не сприймає аргументи і висновки сліпо, скоріше навпаки, воно досліджує припущення, розпізнає приховані цінності, оцінює наявні дані та висновки [4].

Р. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» [4].

Л. Терлецька визначає критичне мислення з позиції психології та виокремлює наступні його характеристики, а саме: глибина (вміння бачити неясне там, де іншим усе здається цілком ясным, зрозумілим); послідовність (уміння дотримуватися логічних правил, не суперечити самим собі, обґрунтовувати висновки); самостійність (уміння ставити питання, знаходити нові підходи до їх з'ясування); гнучкість (уміння змінювати спосіб розв'язання проблеми, знаходити нові шляхи, бути вільним від шаблону); швидкість (уміння швидко впоратися з пізнавальними завданнями); стратегічність (послідовне висування гіпотез, визначення ознак під час розв'язання задач) [2].

Р. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне

судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» [2].

Критичне мислення складається з двох аспектів: навиків критичного мислення та диспозиції до критичного мислення. В процесі критичного мислення приділяється велика увага когнітивним стратегіям та когнітивним навичкам. У той час, як диспозиція до критичного мислення базується на поведінковому компоненті та на безперервній внутрішній мотивації до вирішення проблем. Розглядаючи ідеального критичного мислителя, необхідно враховувати не тільки дані навички, але й його загальне ставлення до життя, фактів, питань та соціальних проблем.

Характеристиками критичного мислителя є: спостережливість, цікавість, об'єктивність, інтроспекція, аналітичне мислення, виявлення упереджень, визначення актуальності, висновки, співчуття та емпатія, скромність, відкритість, усвідомлення загальних помилок мислення, ефективний комунікатор, активний слухач.

З позицій педагогічної теорії (Є. Полат) критичне мислення має наступні ознаки: аналітичність (відбір, порівняння, зіставлення фактів та явищ); асоціативність (установлення асоціацій з раніше вивченими фактами, явищами); самостійність; логічність (уміння будувати логіку доказовості розв'язання проблеми, послідовність дій); системність (уміння розглядати об'єкт, проблему в цілісності їх зв'язків і характеристик) [2].

До ключових навиків, задіяних в критичне мислення, можемо віднести наступні: інтерпретація чи розуміння, аналіз, висновок, оцінка, пояснення, саморегулювання або рефлексія.

*Table 1.
Core skills involved in critical thinking and some examples of
corresponding questions*

Critical thinking core skills	Types of questions
Interpretation	What is this? How should we understand this?
Analysis	Why do you think that? What is your reason for making that claim? What are the arguments pros and cons? What is your basis for saying this? How can we accept that claim?

Inference	What conclusions can we draw from this? What does this evidence imply? What are the consequences of doing things this way? What solutions do you recommend?
Evaluation	How credible is this claim? How strong are the arguments? Why should this be trusted?
Explanation	What were the specific findings of the investigation? Why do you think that was the right answer? How would you explain this?
Self-regulation	How good was our methodology, and how well did we follow it? How good is our evidence? Our position on this issue is still vague, can we be more precise? Can we justify our belief with evidence and information?

6.2. Особливості розвитку критичного мислення у студентів ЗВО

Отже, проаналізувавши поняття «критичне мислення» та встановивши основні навички, задіяні в даному процесі, можемо стверджувати про виняткову важливість формування даного «21st century skill» у учнів, адже комунікативні завдання вимагають критичного мислення. Якщо на початковому рівні вивчення мови, увага може бути сфокусована на отриманні базового словникового запасу та на механічній схемі засвоєння знань «слухай-повторюй», то виконання більш складних комунікативних завдань використання цільової мови, які містять такі елементи, як персоналізація, дослідження та вирішення проблем, порівняння декількох фактів, підведення підсумків тощо, потребують навичок критичного мислення.

З огляду на вищезазначене, нами були підібрані завдання, які сприяють розвитку критичного мислення.

Кожне завдання поділяє наступні цілі:

- Розвиток навичок критичного мислення
- Вивчення та відпрацювання певного мовного завдання

Activity 1

Developing a critical mindset.

Critical thinking aim: To introduce basic awareness of critical thinking.

Language aim: To introduce the language for expressing opinion, agreeing and disagreeing.

Level: A2+ – B1

Rationale: This activity is a useful way to introduce students to the idea of becoming critical thinkers. It also introduces some of the language they might use to express their opinions in class discussions later in the course.

Procedure.

1). Write a statement on the board which is likely to provoke a reaction and an opinion either for or against the statement. For example, you could use this statement: ‘The internet is reducing young people’s attention span and making them less intelligent.’

2). Ask students to work on their own and consider their own personal response to this statement. Do they agree or disagree with it? What’s their opinion?

3). Now show them this list of possible responses to the statement. They must choose the response in the list which most matches their own:

1. I’m not interested in this topic.

2. I agree. It’s true.

3. I disagree. It’s false.

4. I’m not sure.

5. I agree up to a point but I also disagree.

6. I agree / disagree because...

7. I agree / disagree for a number of reasons but I’d also like more evidence.

4). After they have chosen their corresponding response, show them this key to the meaning of their response in terms of their own critical thinking. For example, if their response corresponded to 3 in this list, then they have a strong opinion but need to support it with reasons and evidence in order to think critically:

1 You don’t need to be interested but have an opinion.

2 and 3 You have a strong opinion but can you give reasons for your opinion? 4 and 5 This is a safe response but critical thinkers need to be active in the discussion.

6 Good. You have a reason for your opinion.

7 Great! You have reasons for your opinion and you want more information.

Variation. To add an element of speaking to the procedure, after stage 2, allow students a few minutes to work in pairs and discuss their responses with their partner. [5]

Activity 2

Opinion and reason generator.

Critical thinking aim: To develop the skill of supporting a viewpoint with reasons. Language aim: To practise expressing opinion with opinion expressions and giving reasons with the conjunction 'because'.

Level: A2+ – B1

Rationale: Activity 1 introduced students to the importance of supporting an opinion with evidence or reasons. This simple activity continues this idea by introducing students to the need for supporting an opinion with reasons and providing the language they need to achieve this.

Procedure.

1). Write this table on the board.

I think that	exercise is good for you	social media sites	because
I agree that	waste our time		
I don't agree that	politicians are under-paid		
I'm not sure that	travel broadens the mind		
	our grandparents' lives were easier		
	living in the country is better than the city		
	the internet has improved communication		

2). Students work in pairs and have to generate opinions followed by a reason. They can create their sentences by combining any of the opinion expressions in column 1 with the topic in column 2 and then, using 'because', they have to provide a supporting reason [7].

Activity 3.

Critical questioning

Critical thinking aim: To develop students' critical questioning skills.

Language aim: To practise the language of asking closed and open questions.

Level: A2+ – B1

Rationale: Students need to develop the skill of asking searching questions if they are to become effective critical thinkers. This activity shows them how closed questions which only require yes/no answers do

not help us to question critically and that open questions are much more effective. At the same time, students review the structures they need to ask questions.

Procedure.

1). Write the following question words on the board:

What...? Why...? Who...? How...? When....? Where....?

2). Put students in pairs. Give Student A a copy of these eight closed questions:

1 Do you think meat is bad for you?

2 Do you believe that exercise is good for you?

3 Would you say that young children watch too much TV?

4 Are celebrities important in our lives?

5 Is the world a more dangerous place than fifty years ago?

6 Should most people recycle more than they do?

7 Can politicians make a difference to the world?

8 Is traditional family life disappearing?

3). Explain that Student A asks the first question and Student B answers Yes or No. Then Student A changes the closed question into an open question using a question word on the board. Student B answers with a much longer and more reasoned answer. So their conversation might start like this:

A: Do you think meat is bad for you?

B: Yes, I do.

A: Why do you think meat is bad for you?

B: Because I've read about the way meat is produced nowadays and I'm not happy about...

4). The students work through all eight questions in the same way until they reach the end. So that everyone has an equal opportunity to ask and answer the questions, Student B can also ask all eight questions in the same way. Or, if time is short, Student A can ask questions 1, 3, 5 and 7 and Student B asks questions 2, 4, 6 and 8.

Variation.

For higher level learners you can make the open questions on the board more focussed to the types of question that might be asked when thinking critically. These are:

- What evidence is there that...?

- Why do you think that...?

- Who says that...?

- How do you know that...?

- When did people start believing that...?

- Where did you read that...?

So a dialogue using these types of question phrases might sound like this:

A: Do you think meat is bad for you?

B: Yes, I do.

A: What evidence is there that meat is bad for you?

B: Well, there are lots of cases in the newspapers these days about eating processed meat. There was even the case of horse meat in hamburgers...[7]

Activity 4.

Recognising context

Critical thinking aim: To develop the skill of seeing things from another point of view.

Language aim: To speculate about a photograph in different contexts.

Level: A2+ – B1

Rationale: As part of developing a critical mindset, students need to develop the skill of seeing an argument from all sides. This simple activity will raise students' awareness of how the setting of an image or text can alter our perception or interpretation of something.

Procedure.

1). Choose an interesting image. It can be a photograph, cartoon or any kind of graphic. Show it to the students and ask them: - What does it show? - Where do you think you might see it? For example, in a magazine with a text about something. - Did the person who made or took the image have a particular message?

2). Students work in group. Ask them to discuss using the image in these different ways:

a) If it was an image on a film poster, what is the name of the film and what is it about?

b) If it was the front cover of a book, what is the name of the book and what is it about?

c) If it was an advertisement for a product or service, what would it be and what advertising slogan would be on the advert?

Afterwards, as an extra option, ask each group to think of one more new way to use the image.

Where would we see it?

How would it be used?

3). At the end, each group presents their ideas for the ways in which the image can be used. End the task by explaining that this exercise shows us how the meaning of an image or text can change according to the context. So when we read or hear an argument or opinion, it's important to understand its context. [7]

Activity 5.

Making connections between topics

Critical thinking aim: To make connections between the topic of a new subject and your prior knowledge.

Language aim: To talk about a topic and use topic vocabulary.

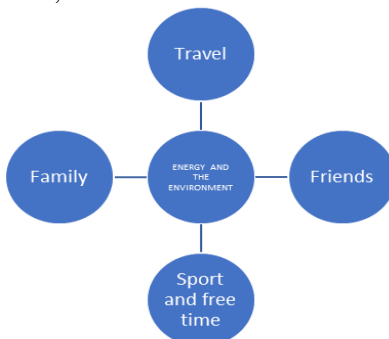
Level: A2+

Rationale: Sometimes students are required to talk about a topic with which they feel unfamiliar. For example, in an exam situation they may have to talk about a topic and express an opinion about it. For some students, especially younger teens, this is difficult because the topic they are discussing may seem distant from their own (sometimes limited) life experience. Use this activity to demonstrate how to relate a new topic to their life experience and as a mental warmer for students who may have to take a speaking or writing exam which requires them to comment on a topic.

Procedure.

1). Before the lesson, think of a topic which you think students will be unfamiliar with or feel that they have little to say about. You can also use this activity as a lead-in to a reading or listening activity, in this case, use the topic in the text.

2). At the beginning of the lesson, ask students to list five or six topics from your course that they are familiar with and feel they could talk or write about in, for example, an exam. As they make suggestions, write the topic words on the board in a circle. Then write the topic you chose in 1 in the middle, like this:



3). Explain to students that you want them to think of one connection between the middle topic and the topics on the outside. They work in pairs or groups and can either say or write down a sentence about the connection. Explain that the sentence can be simple or imaginative. (There should be no limits to their ideas in this exercise.) Do an example as a class to get them started.

For example: Sports like tennis and football are ok for the environment but motor sports use lots of fuel and so they are not so good for the environment.

4). Afterwards, ask students to read out or say their ideas for connections between the topics. [7]

Activity 6.

Stance

Critical thinking aim: To raise awareness of the importance of stance.

Language aim: Expressing opinion with reasons.

Level: B1+ – B2

Rationale: In critical thinking, students need to be aware that a person's stance or position on a topic can greatly change the way they write or speak about it. For example, the way a person from a very hot climate close to the equator talks about the topic of weather will vary greatly from someone in a Scandinavian country. So this activity provides a simple role-play activity to introduce the idea of stance before students are then asked to read or listen to a text on a topic and identify the writer or speaker's stance.

Procedure.

1 Show students a photograph of Venice, such as this one:



Ask students what they already know about Venice and if they know about the city's problems. Make sure that all students are aware that Venice has problems of overtourism, costs in maintaining all its ancient buildings and because it is slowly sinking.

2). Put students into groups of four and give them each one of these roles. Students should not let each other know their roles. (If you have a group of three, do not use Student D.)

Student A: You work on the Venice council which relies on local taxes and then gives money to projects to save Venice.

Student B: You are a local hotel owner with a five-star hotel in the city centre. Your family has owned it for three generations. You cannot imagine Venice without tourism!

Student C: You are a local historian who wants to preserve the ancient buildings. You think the city needs to limit the number of tourists entering the city.

Student D: You are a local tour guide who organises tours to the city. You run tours for over 100 customers every day.

3). Explain to the students that Student A has organised the meeting or local people from Venice to discuss the problems of Venice and how to solve them. Allow five minutes for the role-play discussion.

4). At the end of the meeting, ask the students to guess what was written on each other's role card and summarise each other's stance.

How was it different from their own?

Variation.

Instead of Venice as a context for the discussion, you could choose other locations around the world with problems related to over-crowding and tourism, such as Machu Picchu or Mount Everest. Follow up this activity by giving students different texts and asking them to identify the author's stance [7].

Activity 7.

Reading between the lines

Critical thinking aim: To develop the skill of identifying hidden assumptions or implicit meaning.

Language aim: To identify connotation and denotation.

Level: B1+

Rationale: When students start to read higher level or more authentic texts they will need to develop the ability to read between the lines. In other words, to understand the implicit meaning of the writer's words as well as the explicit meaning. In some cases, a writer will choose a word with connotations or certain associations. So instead of choosing the word for its denotation, or literal meaning, the writer uses it to evoke a different kind of meaning. Students need to develop the skill of identifying this language use in order to understand the writer's position or stance. Language with connotation can also be more persuasive to the reader because it appeals to our emotions. This exercise introduces students to the idea of connotation and denotation in texts.

Procedure.

These eight sentences all have a negative meaning because the word in bold has negative connotations. Make the sentences positive by replacing the word in bold with a word in the box which has a similar denotation but a positive connotation.

thrifty	passion	challenging	slim	classic	confident	unique
responsible						

1 'My brother's so **cheap** with his money!'

2 'The climb up the mountain is **difficult**.'

3 'My older sister is very **bossy**!'

4 'This type of design is **ancient**.'

5 'His sense of style is **unfashionable**.'

6 'Fashion models in magazines always look so **thin**.'

7 Stamp collecting is his **obsession**.'

8 'There's a student in my class who's so **big-headed**.'

(Answer: 1 thrifty 2 challenging 3 responsible 4 classic 5 unique 6 slim 7 passion 8 confident) [7].

Activity 8.

Practising the language for expressing critical thinking.

Critical thinking aim: To express your view of a topic based on your reading. Language aim: To practise functional language for discussions.

Level: B1+ – B2

Rationale: Sometimes teachers think their students have no opinions because they are unable to express their opinions. In fact, students often do have strong and thoughtful opinions but they are not confident with the language they need to express themselves. This activity provides input and practice with the language they will need.

Procedure.

1). Before the lesson, you need to make copies of expressions below and cut them into slips of paper.

The main point is...	On the one hand...
One argument for it is that...	I agree because...
One argument against it is that...	I disagree because...
It's because...	In my opinion...
As a result of this...	Evidence shows that...
...is similar because...	What do you mean by that?
...is different because...	Why do you think that?
There are a number of reasons. Firstly...	How did you come to that conclusion?
Another reason is...	In conclusion...
Also...	What evidence do you have for that?
Because...	I know because...

2). Make groups of three or four students and sit them in a circle around a table. Give each group one set of the cut-up expressions. They deal out the slips of paper so each player has the same amount. Put any extra slips to one side.

3). Write a topic for debate on the board. It could be something you have been discussing recently or a topic which doesn't need too much specialised knowledge. For example: 'It's important to spend 30 minutes a day doing physical exercise'.

4). Explain that the groups must discuss the topic but that they can only speak by using the words on one of their slips of paper and placing it in the middle of the table. One player begins and then the player on the left must continue with a logical comment. Then the next player on the left speaks so that the discussion moves anti-clockwise around the circle. The aim is for a player to use all his/her expressions and to get rid of all the slips of paper. If the group thinks that a player uses an expression incorrectly, they can challenge the player and make him/her miss a turn.

5). When the groups finish, repeat the activity by writing a new discussion topic on the board and dealing the slips of paper again [7].

Activity 9.

Predicting the content of the text

Critical thinking aim: To compare your prior knowledge and expectations of the content of a text and to evaluate the relevance of arguments.

Language aim: To prepare students' schema before listening or reading.

Level: A1+ – A2+

Rationale: In order to help understand a reading or listening text, we often ask students to predict what information or arguments the text might include. This is also a useful exercise to help students who are researching ideas for a presentation or essay. They can predict the content and then consider why some information was not included in the text.

Procedure.

1). With a reading text you can show students the title of the text, or ask them to look at a photograph or image that accompanies it. If you are going to play a recording, then write a title for it on the board. Ask students to work in groups and list six or seven items of information they expect to read or hear.

For example, if the text is an opinion piece then they can predict the kinds of argument they expect to read or hear.

2). Students read or listen to the text and tick the items they predicted correctly and put a cross next to those that were not in the text.

3). In their groups, students discuss the ideas which were not included.

Was it because they weren't relevant or didn't support the main argument?

Or are they still relevant and could be used in another text on this topic?

For example, if students are going to give a presentation on the topic they should discuss if they can still include these other ideas [7].

Activity 10.

A for-and-against essay

Critical thinking aim: To analyse the arguments for and against and to draw a conclusion.

Language aim: To write a four or five paragraph for-and-against essay.

Level: B1 – B2

Rationale After students have read or listened to texts on a topic and analysed the relevant points, they can synthesize their findings into an essay. Writing a for-and-against essay is the obvious choice and it reflects the kind of writing task that is found nowadays in examinations such Cambridge English and IELTS.

Procedure.

1). Think of a topic you have been studying in class recently and write a statement that will generate arguments both for and against. Here are some possible suggestions:

Sport: Sport in schools should be more competitive so that children learn about real life. Do you agree?

Jobs and money: Parents should only pay pocket money if their children do jobs. Do you agree?

Technology: The Internet is having a negative effect on people's social lives. Do you agree?

Education: Living in another country is the best education you can receive. Do you agree?

Places: The countryside is a better place for young children to grow up in than a city. Do you agree?

Animals: We should close down zoos and let animals go free. Do you agree?

2). Put students in groups and ask them to brainstorm lists of reasons or evidence supporting the arguments for or against the statement. On the board write this table and ask them to list their arguments below the + (for) and - (against):

+	-

Groups should find a minimum of three arguments for both sides. You can also collect ideas from each group at the end and write them on the board.

3). Next, students need to write their essays using the ideas in stage 2. They could write this alone or in groups. In order to ensure students follow a logical structure in their essay and that they learn to use phrases for structuring it, you could give them a copy of the page below with the essay structure laid out. In paragraph one, students restate the statement. In paragraph two, they list their three arguments for and their three arguments against in paragraph three. Then in the final paragraph, they write their concluding opinion.

There are various arguments for and against the view that
One argument for is that
Another reason is that
Thirdly,
However, there are arguments against. Firstly,
In addition to that,
Finally,
So, on balance, I think that

Отже, враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що критичне мислення – це глибокий, всеосяжний та самовиправляючий людський феномен. Ідеальний критичний мислитель за своєю природою допитливий, добре інформований, відкритий, гнучкий, справедливий у своїх оцінках, чесний у особистих упередженнях, розсудливий у прийнятті рішень, готовий до переосмислення, впевнений у результаті, послідовний у складних питаннях, старанний у пошуках відповідної інформації, обґрунтований у виборі критеріїв, наполегливий у пошуку результатів, які є настільки точними, наскільки дозволяють обставини та предмет дослідження. [6]

Критичне мислення також впливає на навички міжособистісного спілкування. Мислячи критично та дивлячись на речі з різних точок зору, учні стають більш відкритими та чуйними, кращими комунікантами, більш схильними співпрацювати з однолітками, отримувати й обговорювати ідеї.

Таким чином, виховувати гарного критичного мислителя означає працювати над досягненням даного ідеалу.

Література:

1. Закон України Про вищу освіту (*Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, ст. 2004) {Із змінами, внесеними згідно із Законами №76-VIII від 28.12.2014, ВВР, 2015, № 6, ст.40, № 222-VIII

від 02.03.2015, ВВР, 2015, № 23, ст.158 №3-VIII від 09.04.15, ВВР, 2015, №25, ст.192 №367- VIII від 23.04.2015}

2. Фогель Т. М. Розвиток критичного мислення як засіб формування художньо-образної компетентності «Інноваційна педагогіка» Науковий журнал. Вип. 12. Т. 2. Одеса, 2019. С. 78 – 82

3. Хаботнякова П. С. Методика дослідження когнітивно-прагматичного аспекту біблійних образів-символів у жанрі містичного трилеру (на матеріалі творів Френка Перетті). Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 1(69), ч. 2, березень. С. 207–209

4. The Stanford Encyclopedia of Philosophy is copyright © 2016 by The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University Library of Congress Catalog Data: ISSN 1095-5054

5. Debra Hill (2011) Student Essentials: Critical Thinking, Trotman Publishing

6. Facione, P.A., Facione N. C., and Giancarlo, C: The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skills, Journal of Informal Logic, Vol. 20 No. 1 (2000) 61-84.

7. John Hughes (2014) Critical Thinking in the language classroom, ELI

Розділ 7.

КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

ІРХІНА Юліанна

7.1. Теоретико-методологічні засади когнітивної готовності до міжкультурного спілкування

Когнітивна готовність (КГ) до міжкультурного спілкування – це особлива якість особистості, яка характеризує ціннісне, усвідомлене ставлення до міжкультурного спілкування як методу пізнання світу і відбиває пізнавальні параметри здатності особистості взаємодіяти за умов міжкультурного діалогу. КГ має визначальне значення в номенклатурі іншомовних мовних умінь міжкультурного спілкування, оскільки вона утворює когнітивно - психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії і є відправною точкою для пошуку способів оптимізації активного пізнання здобувачів.

Протягом останнього десятиріччя проблеми, пов'язані з удосконаленням іншомовної компетенції майбутніх фахівців, активно досліджували вітчизняні вчені, серед яких треба згадати С. Ю. Ніколаєву, О. Б. Тарнопольського, Л. М. Черноватого. Численні дослідження сучасних науковців (С. Ю. Ніколаєвої, Р. Ю. Мартинової, Н. К. Скляренко та інших) переконливо доводять, що фахова лексика відіграє важливу роль у розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців та здатна певною мірою визначати напрям для подальшого самостійного вивчення іноземної мови. Як основний засіб вираження, зберігання й передавання спеціальних професійних понять, фахова лексика забезпечує формулювання проблем і послідовність засвоєння наукових знань.

У наш час Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти націлюють сучасних дослідників на розробку нових моделей навчання іноземної мови, які можуть бути ефективно застосовані в галузі вищої освіти.

Проблема опанування лексичного складу професійно орієнтованої іноземної мови в умовах групового навчання за наявної

невеликої кількості академічних годин здається надзвичайно складною. Така ситуація змушує навчати іноземній мові у обмежених рамках, зосереджуючи увагу лише на суворо відібраному мінімумі та обов'язково здійснюючи інтенсифікацію навчального процесу. Ефективна організація всього навчального процесу можлива лише під час вирішення низки лінгвістичних, психологічних і методичних проблем. З погляду лексикології особливу важливість набуває питання про відбір лексичного, у тому числі фразеологічного матеріалу, призначеного для активного володіння фаховою лексикою майбутніми фахівцями у сфері соціальної роботи.

Актуальність дослідження полягає в тому, що на матеріалі фахових текстів з соціальної роботи було виявлено групу слів, що найчастіше вживаються в іноземній мові, що дозволяє покращити та прискорити результати вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями у сфері соціальної роботи, проведено аналіз відсоткового співвідношення вживання найбільш частотних слів стосовно решти слів з метою визначення їхньої ролі у передачі комунікативно - значущої інформації у фаховій сфері.

Мета дослідження полягає у розробці моделі інтенсивної підготовки здобувачів - магістрів, яка у перспективі могла б забезпечити форсований розвиток навичок і вмій у всіх видах мовленнєвої діяльності (слуханні, говорінні, читанні та письмі). Розроблена модель передбачатиме активне застосування прийомів сугестивного методу для залучення до процесу засвоєння різних психічних аспектів особистості з метою подолання психологічних бар'єрів, які можуть перешкоджати англійській комунікації.

7.2. Модель інтенсивної підготовки магістрів: структура та етапи

Інтенсивна підготовка здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови реалізується в межах двох етапів. На першому етапі протягом десяти днів (120 годин) здійснюється інтенсивне формування та розвиток мовленнєвих навичок і вмій спілкування в загальноживаних сферах у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1. Другий етап (також 120 годин протягом десяти днів) присвячений інтенсивному вдосконаленню мовленнєвих навичок та вмій спілкування в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності в діловій та професійній сферах на рівні B2.

У межах дослідження було виявлено наступні протиріччя між:

- рівнем когнітивного розвитку здобувачів та тим рівнем когнітивного розвитку, який дозволяє особистості «вийти за рамки» своїх цінностей та уявлень та стати активним учасником міжкультурного спілкування, що суттєво обмежує

розвиваючий потенціал виховання здобувачів засобами іноземної мови та перешкоджає реалізації цінностей міжкультурного підходу (Н. І. Алмазова; В. П. Фурманова, І. С. Соловйова, М. Г. Корочкіна, Є. В. Малькова та ін.);

- декларованою спрямованістю процесу навчання на розвиток індивідуально - специфічної сфери особистості здобувачів та слабким практичним застосуванням когнітивно - стильових особливостей здобувачів у процесі розвитку умінь міжкультурного спілкування;

- між потребою в оптимізації способів сприйняття, структурування,

інтерпретації соціокультурної інформації в умовах міжнародної комунікації та відсутністю теоретико - методологічної бази розвитку умінь міжкультурного іншомовного спілкування на основі когнітивно - стильового підходу.

Результати аналізу вищезазначених пунктів знайшли своє відображення у формулюванні проблеми, що визначається як необхідність інтегрувати технологію обліку когнітивно - стильових особливостей сприйняття та інтерпретації соціокультурної інформації у методику розвитку іншомовних умінь міжкультурного спілкування здобувачів.

Орієнтація педагогічної діяльності викладача ІМ на розвиток когнітивних ресурсів здобувача, як освітнього результату, та акцент на когнітивну складову міжкультурного спілкування зумовлюють затребуваність та перспективність розробки когнітивно - комунікативних основ організації процесу розвитку іншомовних умінь міжкультурного спілкування та роблять актуальною тему цього дослідження, під час якого і формується іншомовна міжкультурна компетенція.

В узагальненому вигляді етапи навчання, рівні оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою, а також лексичні, граматичні та комунікативні орієнтири подано в табл. 1.

Таблиця 1

Етапи навчання та рівні оволодіння професійно орієнтованою
англійською мовою

Етап / Інтенсивність	Рівень	Граматичні навички	Лексичні навички	Комунікативні сфери та теми
Початковий (Елементарні ситуації)	A1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite (Active)</i>	~ 1000 од.	Загальні теми: особиста й публічна сфери (спрощені)
Базовий (Загальні теми)	A2	Структурне оформлення речень у <i>Continuous (Active)</i>	~ 1500 од.	Розширені особиста й публічна сфери. Спрощена комунікація
Середній (Біографія та інтерв'ю)	B1	<i>Indefinite (Active, Passive), Continuous (Active)</i>	~ 2000 од.	Особиста й ділова сфери. Професія, контакти, контракти
1 Інтенсивний (120 акад. год.)	B1	<i>Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect Simple</i>	~ 2500 од.	Посади та робочі обов'язки
Професійний розвиток	B1	<i>Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple, Continuous)</i>	~ 3000 од.	Факти, цифри, розвиток професійної діяльності
Типові ситуації	B1	Усі форми часу та виду в активному та пасивному станах	~ 3500 од.	Ділова та професійна сфери. Менеджмент (спрощений)
2 Інтенсивний (120 акад. год.)	B2	Вдосконалення всіх часових форм та видів (Active/Passive)	4000+ од.	Спілкування у професійних ситуаціях. Розуміння професійного контексту

Першочерговим завданням першого етапу є розвиток навичок і вмінь читання та говоріння на основі активного запасу загальнонавчальної лексики в обсязі близько 2000 лексичних одиниць. Розроблена нами модель передбачає активне застосування прийомів сугестивного методу (авторитет викладача, інфантилізація слухачів, вправи на емоційні інтонацію та ритм, псевдопасивність слухачів) для залучення до процесу засвоєння різних психологічних аспектів особистості з метою подолання бар'єрів, які можуть перешкоджати англомовній комунікації.

Важливим чинником стає циклічний характер змісту навчання кожного навчального дня, який забезпечує послідовну зміну відрізків навчання, призначених для повторення засвоєного раніше та введення нового матеріалу, формування й удосконалення відповідних навичок та вмінь. Вмотивоване чергування таких циклів, яке створюватиме необхідні передумови для ефективного інтенсивного навчання, продемонстроване в табл. 2.

Таблиця 2

Синтезовані освітні цілі та елементів навчальних дисциплін ОК 14 «Фізична реабілітація в спеціальній та інклюзивній освіті» та ОК 2 «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»

№ з/п	Синтезовані освітні цілі	Синтезовані елементи навчальних дисциплін	
		мовні	мовленнєві
1.	Навчити здобувачів орієнтуватися у підходах до навчання дітей фізичній культурі та спорту, створювати креативні завдання для	Give Ukrainian equivalents to the following words and word combination s: holistic approach, implicit learning, subconscious level, verbalized	A Game - based Approach (GBA) is the holistic approach to children's sports development, recognizing that there is much more to a sport than technique. There are four "Performance Factors" that go into a performance: <ul style="list-style-type: none"> • Psychological (including Mental, Emotional, and Social) • Physical • Tactical • Technical The "traditional" approach to children's PE development concentrates heavily on isolated technical elements. Other elements are

<p>розв'язанн я проблем, які мають виконуват и діти з урахуванн ям вікових та інших особливос тей.</p>	<p>instructions, place and benefit, superior way, performance skills, in focus, sport - specific skills, commonly encounter, keen to explore, great advantage, novel exercises.</p> <p><i>Give English equivalents to the following words and phrases:</i></p> <p>велика перевага, підсвідомий рівень, специфічні навички для спорту, місце та користь, кращий спосіб, бажання досліджуват и, навички виконання, вербалізован і інструкції,</p>	<p>neglected and usually treated independently, but there is little integration. By contrast, the holistic approach recognizes that all elements are critical and are developed from the outset in an integrated way.</p> <p>To learn and teach in a game - based approach is fundamentally different than a drills - based approach. The game - based approach promotes implicit learning; learning that is taking place without the learner being consciously aware of what they are trying to learn or in other words the learning is taking place at a subconscious level.</p> <p>The drills - based approach typically promotes explicit learning; when the learner is consciously aware of the intended learning goal and is usually associated with verbalized instructions; directed learning where kids are told what to do.</p> <p>Both forms have their place and benefit in teaching. However, the game - based approach is often a superior way to teach as it equips children with all performance skills needed for successfully playing sports. The fun of playing a sport is why people take up the sport. The emphasis is on playing rather than reproducing an isolated skill that is not transferable to "real world" sports play.</p> <p>The important thing is that you are aware of which method you are using in your teachings, both have their place at the right time.</p>
--	--	---

		<p>у фокусі, імпліцитне навчання, часто зустрічаються, нові вправи, цілісний підхід.</p>	<p>Games based approach <i>Characteristics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Open learning path • Discover • Experience • Experiment • Coach asks questions <p>The game form is holistic and takes into account all dimensions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physical • Technical • Tactical • Mental <p>Games are important for the students because games are more holistic, motivating, emotional and exciting than exercises and therefore very important in youth lessons.</p> <p>Games are important for the coach as in the game form, the students are in focus and the coach has time to watch, the coaching takes place through asking questions. Ask questions wisely: Do not anticipate the answers!</p> <p>Exercise form <i>characteristics:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Frontal lessons • Show and explain • Instruct • Correct • Give solutions <p>Exercises usually only consider the following dimensions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physical • Technical • (Tactical) <p>Exercises are suitable for:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Technical analysis and improvements
--	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Build up rhythm • Memorize movement sequences <p>Suggested lesson planning: Our recommended percentage of games based approach teaching in progressing from fundamental motor skills to sport - specific skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phase 1: Fundamental motor skills = 90% games - based approach • Phase 2: Stabilisation of skills/ fine coordination = 60% games - based approach • Phase 3: Variable availability for sport - specific skills = 40% games - based approach <p>Problem - solving rather than isolated tasks Create problem - solving tasks for children to accomplish rather than an isolated drill or task. Always ask yourself: "Will it help children to be more successful at solving the problems they commonly encounter when they play sports?" Plan lessons that include playing games applying all 4 skills rather than standing in lines waiting for your turn. Children age 3 - 7 are very keen to explore and experiment which is a great advantage of including drills in your teachings. However, their interest in novel exercises or challenges doesn't last more than a few minutes the most whereas children can play games for a long time if they like it.</p>
2.	Ознайоми ти	<i>Give Ukrainian</i>	Many teenagers spend a lot of time being sedentary (sitting or lying down)

<p>здобувачів з обсягом необхідної фізичної активності підлітків, навчити визначати рівні та підвищувати якість фізичного навантаження дітей.</p>	<p><i>equivalents to the following words and word combination</i> <i>s:</i> daily activity, taking a car, body weight squats, simple choice, incidental activity, special equipment, family pet, a good option, daily routine, using the stairs, at the gym, numerous <u>mobile apps</u>, to keep doing. <i>Give English equivalents to the following words and phrases:</i> численні мобільні додатки, щоб продовжувати робити, простий</p>	<p>at school or work, when travelling and during their free time. Modern conveniences such as smart phones, computers and food delivered to your front door encourage sedentary behaviour. But this lack of physical activity can have negative consequences for your physical and mental health. All children aged 13 - 17 are encouraged to do <u>60 minutes</u> of physical activity each day. There are <u>numerous benefits</u> of physical activity, including physical (improved fitness and decreased risk of illness), social (having fun with friends) and emotional (helps manage stress and anxiety) benefits. You should try to include a combination of aerobic activities (such as swimming or walking), strength training (such as sit ups or weight training) and flexibility training (such as yoga or stretching). Planned activities There are hundreds of types of physical activities you could do. The most important thing is to do activities you enjoy, because you'll be more likely to keep doing them. <u>Research</u> also suggests you'll be more likely to be physically active if you exercise with your friends. Doing a Google search for your location and activity (for example, "swimming clubs near me") will help you find heaps of clubs and groups you can join up to keep active with your friends, and find new friends with similar interests.</p>
---	--	--

		<p>вибір, у тренажерно му залі, домашня тварина, користуванн я сходами, випадкова діяльність, розпорядок дня, їзда на автомобілі, присідання з вагою тіла, спеціальне обладнання, хороший варіант, повсякденна діяльність.</p>	<p>Technology can be both good and bad when it comes to physical activity. Smart phones and computers contribute to sedentary behaviour, but they can also be used to promote and encourage physical activity behaviours. There are numerous <u>mobile apps</u> that can help motivate you to increase your physical activity. Getting a pedometer or smart watch could also help motivate you to do the recommend minimum of <u>10,000 steps</u> a day.</p> <p>Incidental activity</p> <p>Another way you can increase your physical activity is to increase the activity you do throughout the day. Incidental activity refers to any movement that increases your level of daily activity. These activities don't happen at the gym, but instead rely on your daily choices.</p> <p>For example, office workers are often told to get more activity into their day by doing things such as parking further away from work and walking the rest of the way, and using the stairs instead of the lift.</p> <p>Walking the family pet is a good option to work physical activity into your daily routine.</p> <p>Similarly, you could:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>walk or ride to school</u> instead of taking a car or bus • walk around the oval as you chat to your friends at lunchtime instead of sitting • do something active when you meet up with your friends on the
--	--	--	---

			<p>weekend, such as swimming at the beach</p> <ul style="list-style-type: none"> • do an extra lap when you go to the shopping centre and/or, go down every aisle when you go to the supermarket • at family gatherings, play games with your younger siblings and cousins rather than playing on your phone • <u>take your dog for a walk</u> and a play at the park more often • ride an exercise bike or do some stretching while you watch TV • have “active ads” where you do something active – such as push ups or body weight squats – every time a commercial comes on • playing exergames like Nintendo Wii can be better than just sitting on the couch. <p>Making these simple choices each day can <u>become a habit</u> that increases your physical activity and improves your health. Incidental activity doesn’t replace planned exercise, but all the activity you do during the day adds up, and these two forms of activity can work together to increase your physical activity level.</p> <p>Incidental activity requires no special equipment or preparation. You can just stand up and move at any time you choose. Remember: something is better than nothing and more is better than less.</p>
3.	Розробити разом з здобувача	<i>Give Ukrainian equivalents</i>	Children with ADHD can struggle with team sports because understanding the different rules and

<p>ми механізми ефективно го залучення дітей з особливостями розвитку до занять з фізичної культури, розглянут і труднощі та динаміку такого залучення.</p>	<p><i>to the following words and word combination</i></p> <p><i>s:</i></p> <p>to consider the challenges, constant motion, a team buddy, different stages, to keep engaged, constantly active, a group dynamic, a long way, to be disengaged, to find out, further explanation, sportsmanship values, rotating positions, from attack to defence, to explore new skills.</p> <p><i>Give English equivalents to the following words and</i></p>	<p>why can be overwhelming. When planning a PE lesson or teaching a particular sport remember to consider their challenges as well as their strengths. If a child has difficulty when losing, assess whether a team sport, in which the child can absorb a loss with teammates, or an individual sport is best. A child with attention problems will likely benefit from a sport with constant motion and excitement. Here are some key things to remember:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Be careful not to unintentionally humiliate a child or single them out. Take the time to find out what a child does not understand and help them work through it. Perhaps designate a team buddy who can help guide the child through the different stages of the game. • Bring fun and energy to your teaching to keep them engaged. Children with ADHD can get bored and distracted standing around waiting for their turn so make sure that they are constantly active. • Go one - on - one. Kids with ADHD can get lost in a group dynamic. • Ask them to repeat what they heard. This goes a long way towards avoiding communication breakdowns. If a child appears to be disengaged or confused, try to find out where the breakdown occurred so the problem can be corrected with further explanation. • Win — and lose — as a team.
---	--	---

		<p>phrases: групова динаміка, розглянути виклики, вивчати нові навички, подальше пояснення, від нападу до захисту, ротаційні позиції, довгий шлях, з'ясувати, цінності спортивної майстерності, постійний рух, товариш по команді, різні етапи, підтримувати зв'язок, постійно активний, бути роз'єднаним.</p>	<p>Many children have a hard time with losing. Make sure that the players know that winning or losing is a team responsibility and that a player should not be singled out or held at fault, even if he missed the last shot or missed a save. Instil and demonstrate sportsmanship values for all players. Support, encouragement, and respect for all players should be a top priority.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Move players around. By rotating positions, everyone on the team has an opportunity to be in active positions (for example, from attack to defence). This will help use excess energy well and possibly explore new skills. • Manage excitement. Children with ADHD often get caught up in the action of the game, forgetting about strategy and teamwork. • During downtimes you can maintain engagement by asking them to assist keeping score, organise equipment, anything that will hold their interest. • If the child becomes overwhelmed, take a break. • Think young. Children with ADHD are often socially and emotionally younger than their age so keep it light - hearted and FUN!
4.	Визначити разом із здобувачами види фізичної активності	<p>Give Ukrainian equivalents to the following words and</p>	<p>Just about any sport or activity can be altered to give children with special needs the cardiovascular, flexibility, and strength - training benefits that allow kids to stay healthy and fit. Children in wheelchairs, for instance,</p>

	<p>, що піходить для дітей з особливостями розвитку, сформувавши вимоги до викладача у рамках інклюзивного освітнього процесу.</p>	<p>word combination s: can be altered, to stay healthy and fit, use the limbs, correct instruction, to offer a sense of freedom, special devices, wheelchair sports teams, complete physical exam, healthy enough, to make sure, child's disability, healthy experience. Give English equivalents to the following words and phrases: повне медичне обмеження, інвалідність дитини, достатньо</p>	<p>can play basketball or tennis. Children who can't use their limbs or those with mental disabilities can enjoy the therapeutic benefits of horseback riding. Sports and activities especially good for children with special needs are:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Swimming • Bicycling • Soccer • Football • Handball • Gymnastics • Boccia • Weightlifting <p>Some sports don't need any changes. For instance, the buoyancy felt in the water while swimming offers a sense of freedom for children who use wheelchairs. Other activities can be changed to make them a better fit. Therapeutic riding programs, for instance, can help children learn to ride a horse with correct instruction. Also, these programs use special devices to keep children safe, whatever their special needs might be. Competition - level participation is available, too. There are a variety of wheelchair sports teams and leagues. A child can also take part in the Special Olympics. Getting started with sports Parents of children with special needs should encourage participation in sports and physical activity in general. Don't approach sports as something they can't do. Rather, guide them toward taking part in sports in which</p>
--	--	--	--

		здорові, здоровий спосіб життя, переконатися, залишатися здоровими і придатними, використовувати кінцівки, правильні інструкції, дати відчуття свободи, спеціальні пристрої, можуть бути змінені, спортивні команди на візках, здоровий досвід.	they can succeed and have fun doing so. See to it that your child gets a complete physical exam. It helps make sure your child is healthy enough to play the desired sport. Also make sure that the coach understands your child's disability. They need to know how it might affect the way your child plays or takes instruction. The coach needs to know how to correctly talk and work with your child to make sports participation the positive, safe, and healthy experience it should be.
5.	Ознайомити здобувачів із особливостями роботи із аутичним і дітьми, навчити формулювати цілі та	<i>Give Ukrainian equivalents to the following words and word combination s:</i> back and forth, to get exercise,	Some sports can be challenging for <u>autistic kids</u> . That doesn't mean autistic children should stay away from physical activity, but it is important to help your child to choose sports in which they can excel and that they are likely to enjoy. Autism creates specific challenges when it comes to sports, such as a loud play environment or the need for deft coordination that's not shared by all autistic children. But some sports,

	<p>завдання освітнього процесу в рамках спортивно і активності .</p>	<p>parent - child connections, excel at horsemanship, non - team sport, sticking with the training wheels, a great stress reliever, just for fun, a therapeutic activity, social communication skills, a wonderful way, temperature extremes.</p> <p><i>Give English equivalents to the following words and phrases:</i></p> <p>для фізичних вправ, чудовий засіб для зняття стресу, навички соціальної комунікації, терапевтична діяльність,</p>	<p>including non - team activities like horseback riding, open up some exciting possibilities.</p> <p>There are some sports options that offer benefits to autistic children, as well as some sports you may wish to avoid. Not every team sport requires high - level communication and cooperation—and many can include an individual athlete as a valued team member. Here are some of the top team sports that could be a great match for your autistic child:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Swimming • Track and field • Bowling <p><i>Swimming</i> is a wonderful sport for kids who have a tough time with ball - handling skills. Autistic children can do well with basic strokes and typical water play, while enjoying a sport that allows for individual competition.</p> <p>Track and field may be a terrific outlet, too. Track events require fewer communication skills than most team sports, yet kids who excel at track are valued team members. Even though it's loud, bowling seems to be a natural sport for many autistic kids. Perhaps it's the highly predictable repetition, but whatever the reasons, bowling is a great sport for social events and bowling leagues are often welcoming to autistic kids.</p> <p>While there are always exceptions to the rule, cooperative team sports such as <u>soccer</u>, basketball, lacrosse, and hockey may be particularly tough for an autistic child. That's because:</p>
--	--	--	--

		<p>не відходити від тренувальних коліс, екстремальні температури, просто для задоволення, чудовий спосіб, досягти успіху у верховій їзді, туди і назад, некомандний вид спорту, зв'язок між батьками і дітьми.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination: Team sports that require ball or puck handling also require a high level of strength and coordination. Autism often goes along with lowered muscle tone and <u>problems with coordination</u>. As a result, autistic children may have a tough time playing well. • Environment: Team sports are often played in environments that are very hot, cold, loud, or bright. Many autistic children have <u>sensory challenges</u> that make loud noise, bright lights, and temperature extremes difficult to handle. The outcome can be a very unhappy or even uncooperative child. • Social communication: Teams are all about <u>social communication</u>, and playing team sports requires advanced social communication skills. Autism is often a disorder in which those skills are a challenge. It can be tough for some autistic kids to fit into a team, communicate well with team members, or predict what another team member is likely to do. Some school teams offer autistic children the opportunity to participate by helping to manage the team or by taking part in the game when their participation won't have an impact on the outcome of the game. There is a whole world of non - team sports out there—and autistic children can and do take part in many of them. While you can choose any non - team sport, however, these are some of the most popular among autistic folks.
--	--	--	---

		<p><i>Horseback Riding</i> Horseback riding is pricey. That aside, though, it's a terrific sport for autistic kids. In fact, many autistic kids ride horses as a therapeutic activity (as such it's termed <u>hippotherapy</u>). It's not unusual for autistic kids to find it easier to communicate with animals than with people and many autistic children excel at horsemanship.</p> <p><i>Hiking and Fishing</i> For many autistic people, the peace and quiet of the natural world is a great stress reliever. Hiking, which can be an individual or group activity, is an easy way to get exercise and enjoy nature without the pressure of intense social communication. Fishing is another sport that may be of interest to an autistic person who enjoys the natural world.</p> <p><i>Biking</i> Bike riding can be tough for autistic kids, since balance may not come naturally. Once the basic skills are mastered, though, cycling can be a wonderful way to enjoy the outdoors. Like most of the sports described above, cycling can be enjoyed alone or in a group, just for fun or competitively. If your child enjoys the idea of biking and does well with training wheels, but finds a two-wheeler tricky, you may want to consider an adult trike, a tandem, or just sticking with the training wheels.</p> <p><i>Martial Arts</i> The martial arts—karate, judo, taekwondo, aikido, and more—</p>
--	--	---

		<p>combine the elements of predictability and structure with the challenges of physical interaction with other people. For many autistic kids, martial arts are a wonderful way to build physical skills along with self - esteem.</p> <p><i>Just - For - Fun and Exercise Sports</i></p> <p>If you're hoping to get the autistic child involved with team sports, a good way to get started is by playing together just for fun. Whether you're shooting baskets, tossing the ball back and forth, or learning to skate, you'll be building both physical and social skills if you do it together. In the long run, it's experiences like shooting hoops together (even when the hoop is lowered) that help build parent - child connections.</p> <p>Not all sports are autism - friendly, though. Team sports like basketball or hockey require high degrees of communication, coordination, and a shared focus on a ball or puck to make the play. Some children may enjoy being part of the team and choose a role that's not on the field.</p> <p>Finding activities that are just for fun, like tossing a ball back and forth, can be a great way to get exercise while spending time together.</p>
--	--	---

Структура міжкультурної комунікативної компетенції складається з трьох рівнів параметрів, що включають знання, вміння, якості та інші характеристики, необхідні особистості для вибудовування ефективного міжкультурного спілкування, та слугують предметною та процесуальною основою змісту навчання, ранжовані за ступенем черговості формування та розвитку в процесі навчання ІМ з міжкультурною парадигмою.

Перший рівень визначає базові параметри, що забезпечують адекватне сприйняття, інтерпретацію, породження іншомовних текстів, зумовлюючи успішність взаємодії з урахуванням розуміння комунікативного поведінки й сприяючи адекватному психологічному сприйняттю співрозмовника. Він охоплює всі базові знання, навички, вміння, необхідні для використання іноземної мови у спілкуванні, забезпечуючи продуктивне мовне, мовленнєве та комунікативне поведінка за умов іншомовного спілкування, створюваних у процесі навчання ІМ.

Другий рівень ключових параметрів є таким, що окрім параметрів володіння мовними вміннями, мовним матеріалом та необхідним обсягом соціокультурних знань про країну, мова якої вивчається, містить певну психологічну готовність здобувача до міжкультурного спілкування. Параметри другого рівня є міжкультурно - спрямованими, оскільки містять міжкультурний компонент, що змінює зміст параметрів першого рівня та переводить їх у площину міжкультурного контексту іншомовної мовної діяльності. До цієї групи, крім знань міжкультурного контексту та умінь міжкультурного спілкування, відноситься особливий стан вольової та емоційної сфери, що дозволяє мовній особистості вийти за рамки своєї культури і стати рівноправним учасником діалогу культур.

Третій рівень розвитку когнітивних параметрів, що становлять поняття когнітивної готовності до спілкування, утворює когнітивно - психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії та є надійною відправною точкою для пошуку способів оптимізації активного пізнання учнів, у тому числі і метапізнання: сформованість відкритої пізнавальної позиції індивіда при сприйнятті психологічних, соціальних та міжкультурних відмінностей; певний рівень когнітивної гнучкості, що виявляється у здатності усвідомленої комунікативної поведінки та вибору стратегій роботи з інформацією з урахуванням параметрів ситуації; здатність контролювати, аналізувати та оцінювати себе, свою комунікативну діяльність та мовленнєву поведінку; розвиненість пізнавальних процесів, необхідні успішного функціонування в незвичних умовах (особливості уваги, сприйняття, пам'яті, мислення).

7.3. Технологія реалізації професійно орієнтованого навчання та мовленнєвого середовища

Важливою умовою ефективного засвоєння мовного матеріалу й оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями під час інтенсивного навчання магістрів є створення міцного іншомовного мовленнєвого середовища.

Тому режим інтенсивного навчання англійської мови передбачає розвиток мовленнєвих навичок та вмінь не тільки протягом занять, а й під час спільного дозвілля. Наприклад, спільні сніданки, обіди та вечері є зручними для засвоєння й повторення назв страв, обговорення найкращих кулінарних рецептів, відомих брендів компаній, власних кулінарних умінь тощо.

На другому етапі інтенсивної підготовки професійно орієнтованої англійської мови відбувається вдосконалення навичок та вмінь слухання, говоріння, читання й письма. Доречно зауважити, що в інтенсивному навчанні пріоритетним видом мовленнєвої діяльності завжди вважали говоріння, проте на обох етапах значну роль відіграє й читання, оскільки вправи на говоріння зручно проводити, ґрунтуючись на прочитаному заделегіть. Відповідно, у навчальному процесі широко використовуються короткі тексти, спеціально розроблені для обговорення. Такі тексти хоча й містять переважно лексику загальноживаної англійської мови, створюють можливості для переходу у сферу професійно орієнтованої англійської мови.

Прочитані тексти стають необхідною основою для застосування проектної методики, проблемних завдань, дискусій і рольових ігор. Певна частина навчального часу відводиться на виконання індивідуальних проектних завдань у письмовій формі, пов'язаних з тематикою конкретної спеціальності. Підготовлені доповіді заслуховуються та обговорюються в другій половині навчального дня. Ця половина починається з обговорення індивідуальних проектних завдань і триває до вечора. Для моделювання реальних ситуацій спілкування вправи набувають форми конференції, семінару, переговорів, презентації, під час проведення яких відбувається мовленнєва діяльність у професійно орієнтованому контексті. Після обговорення проектних завдань передбачається прослуховування професійно орієнтованих текстів та вдосконалення навичок аудіювання як найскладнішого виду мовленнєвої діяльності. Наприкінці кожного навчального дня відбувається засідання

англійського клубу, що проходить у формі ділової гри, пов'язаної з професійною тематикою спеціальності, під час якої продовжується процес удосконалення комунікативних умінь учасників навчання. Певна частина вечірнього навчального часу відводиться на консультації та самостійну роботу з аудіоматеріалами. Щоденний навчальний режим другого етапу інтенсивної підготовки здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови подано в табл. 3.

Таблиця 3

Навчальний режим другого етапу інтенсивного навчання

<i>Час</i>	<i>Вид навчальної діяльності</i>
07:00 – 09:00	Повторення мовного матеріалу
09:00 – 10:00	Сніданок
10:00 – 12:00	Читання та обговорення професійних текстів
12:00 – 14:00	Підготовка індивідуальних проектних завдань
14:00 – 16:00	Обідня перерва
16:00 – 18:00	Обговорення індивідуальних проектних завдань
18:00 – 19:00	Аудіювання
19:00 – 20:00	Вечеря
20:00 – 21:00	Засідання англійського клубу за темою дня
21:00 – 22:00	Самопідготовка

Моделювання професійно орієнтованої іншомовної діяльності здобувачів на другому етапі здійснюється шляхом виконання умовно - комунікативних та комунікативних вправ у контексті майбутньої фахової діяльності здобувачів. Це означає, що кожна вправа в розробленій нами системі формує або розвиває відповідні навички та вміння, необхідні для вирішення майбутніх професійних завдань. Таке формування та розвиток здійснюються завдяки спрямованості всіх вправ на професійну діяльність конкретної спеціальності. У результаті виконання згаданих вправ здобувачі навчаються використовувати іноземну мову для вирішення типових професійних проблем, що виникають у процесі майбутньої фахової діяльності.

При формуванні мовленнєвих умінь важливо забезпечувати вмотивованість вправ, зокрема, за допомогою схем, мовленнєвих зразків, демонстрації відповідності предметного змісту основної спеціальності змісту тих вправ, які виконуються. Завдання до вправ встановлюють логічний зв'язок загальнонавчаних тем з майбутньою професійною діяльністю здобувачів, демонструють можливість їх

використання для професійних цілей, підтримують комунікативну мотивацію слухачів. Для максимальної інтенсифікації вправ широко застосовуються групові та парні форми роботи.

Матеріал вправ засвоюється в умовно - комунікативних рецептивно - продуктивних вправах, змістом яких є обмін простими репліками для формування навичок діалогічного мовлення. Більшість вправ проводиться в парному та груповому режимах, забезпечуючи високу активність та відносну самостійність слухачів, оскільки викладач виконує лише функцію загального контролю.

Вправи виконуються на основі матеріалу, що відповідає цілям навчального дня і практичній меті інтенсивного професійно орієнтованого навчання. Протягом усього періоду інтенсивної підготовки здобувачі також мають достатньо часу між заняттями для поглибленої самостійної роботи й закладання надійного підґрунтя для подальшого якісного стрибка на рівень B2 на другому етапі навчання. Метою цього етапу є консолідація матеріалу та навичок, сформованих протягом першого етапу, і розвиток мовленнєвих умінь у професійній сфері на основі фахової тематики, матеріал якої відповідає навчальній програмі відповідних спеціальностей. Тому друга половина кожного навчального дня завжди починається з повторення матеріалу, який вводився у першій половині дня, з наступним виконанням інтенсивних мовленнєвих вправ.

Багаторазове повторення лексики та дій зі структурного оформлення речення протягом навчального дня спрямовано на забезпечення ефективності їхнього засвоєння. Остаточне засвоєння відповідних дій чи лексичних одиниць може завершуватися пізніше, оскільки дії зі структурного оформлення речення, наприклад, є складними утвореннями та кристалізуються поступово. Для забезпечення такої кристалізації розроблена нами модель передбачає систему циклічного повторення матеріалу, яка застосовувалася протягом усього етапу інтенсивної підготовки. Як відомо, найсуттєвіше забування інформації відбувається в перші години після її введення. Тому для збереження нового матеріалу в тривалій пам'яті повторення введеного матеріалу здійснюється через 15–20 хвилин після першого введення, потім відповідно за 1, 3 та 6 годин, а також кожного наступного ранку на початку нового навчального дня. Після цього обов'язкове повторення лексики передбачається через день відповідно до графіка повторень. Послідовність повторень побудована таким чином, що здобувачі мають можливість циклічно

опрацьовувати введений матеріал протягом усього періоду підготовки, починаючи з першого дня.

Із самого початку інтенсивного навчання важливо знайти оптимальну техніку і темп введення нового лексичного матеріалу, а тому спочатку воно проводиться в уповільненому темпі, для адаптації здобувачів. Семантизація нових слів проходить з мінімальним використанням рідної мови. Наприклад, на першому етапі використання жестів підключає моторні реакції до процесу засвоєння і, відповідно, сприяє підвищенню його ефективності, а також дає змогу позбавитися небажаного вживання рідної мови під час наступних повторень, оскільки жест власне замінює переклад. Цей чинник є важливим для створення англomовного середовища, яке, у свою чергу, закладає підвалини інтенсивного навчання загалом, сприяючи створенню ефекту так званого “занурення”. Використання моторики як засобу семантизації переважно обмежується початковим етапом інтенсивного навчання, тоді як на наступному просунутому етапі перевага віддається іншим засобам – контексту, поясненню англійською мовою тощо.

Розроблена система передбачає проведення засідань англійського клубу (English Club) наприкінці кожного навчального дня. Під час таких засідань слухачі спілкуються виключно англійською мовою, а їх метою є закріплення навичок та вмій, що формувалися протягом навчального дня. Змістом засідань, які організуються в різноманітних ігрових формах, є виконання та прослуховування англomовних пісень, віршів, коротких оповідань, анекдотів тощо. Підбір згаданих малих літературних форм не є випадковим, а враховує зміст навчального матеріалу відповідного дня.

Тривала інтенсивна діяльність вимагає від викладача час від часу змінювати ритм навчального процесу, щоб уникнути ефекту втоми чи звикання, які спричинюють зниження уваги. Реалізація розробленої нами моделі передбачає прогулянки на свіжому повітрі з продовженням індивідуального спілкування з викладачами для зняття втоми, а також для подолання наслідків киснево - рухового голодування, пов'язаного з недостатньою рухомістю слухачів протягом навчального дня. Процес інтенсивного навчання англійської мови вимагає від викладачів уважно стежити за динамікою розвитку комунікативної компетенції учасників навчання та за їхнім самопочуттям. Ефективність інтенсивної методики значною мірою залежить від задоволення, яке слухачі одержують від навчання, що, у

свою чергу, суттєво впливає на їх активність та працездатність, які, зрештою, визначають успішність чи неуспішність тих, хто навчається. Певна частина вечірнього навчального часу віддається самопідготовці та консультаціям, які викладачі проводять в індивідуальному порядку для з'ясування окремих питань. Для цього використовується спеціальна навчальна кімната для індивідуальних занять.

Критеріями оцінювання рівня розвитку умінь іншомовної комунікації виступають дві групи параметрів:

- критерії комунікативного виміру, що характеризують комунікативні ресурси особистості здобувача та відображають параметри його комунікативної іншомовної готовності до комунікації (володіння усною та письмовою мовою на комунікативно прийнятному рівні для адекватного сприйняття та відтворення інформації; побудова дискурсу відповідно до норм мови та правил етикету; вміння варіювати комунікативні засоби у процесі комунікації у зв'язку зі зміною ситуації та умов спілкування; емпатичне сприйняття інших форм комунікативної поведінки; вміння порівнювати, зіставляти та аналізувати соціокультурні феномени своєї та «чужої» культур);

- критерії когнітивного виміру, що характеризують когнітивні ресурси особистості учня та складають когнітивну готовність до комунікації (володіння різними прийомами оперування інформаційним полем; вміння контролювати, аналізувати та оцінювати себе, свою діяльність та мовленнєву поведінку у процесі виконання комунікативних завдань; успішна адаптація до варіативних умов пізнавальної діяльності; вміння здійснювати корекцію своєї комунікативної поведінки на користь досягнення взаєморозуміння з партнером з комунікації; об'єктивність у судженнях, позиціях, оцінних висловлюваннях).

Контроль за результатами інтенсивного навчання здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови здійснюється в поточній та рубіжній формах. Об'єктами контролю є навички та вміння використовувати мовленнєві засоби, рівень володіння якими дає змогу здійснювати ефективну іншомовну мовленнєву діяльність у відповідній сфері, залежно від етапу інтенсивного навчання.

Поточний контроль здійснюється у процесі виконання кожної вправи або після неї й може проводитися як викладачем, так і у формі самоконтролю із застосуванням ключів в усній формі (коли слухачі чують правильний варіант слова, словосполучення тощо). Для

здійснення функції контролю викладач, прослуховуючи мовлення здобувачів під час виконання ними різноманітних вправ, фіксує для себе помилки кожного слухача, а потім, наприкінці навчального дня, проводить аналіз, виділяє найбільш типові помилки та включає відповідні вправи до змісту навчання наступного дня. Результати такого аналізу слухачам не повідомляються, оскільки інтенсивне навчання ґрунтується на необхідності уникати ситуацій, які можуть спричинити зростання рівня тривожності тих, хто навчається.

Таким чином, за способом реалізації поточний контроль в інтенсивному навчанні здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови є виключно усним на першому і третьому етапах, однак на другому етапі застосовуються й письмові види контролю (перевірка письмових домашніх завдань тощо).

Рубіжний контроль на перших двох етапах здійснюється в письмовій формі за допомогою лексичних тестів на перевірку знання двох списків лексичних одиниць (по 100 в кожному списку), що належать до сфер, засвоєння яких було метою відповідного етапу навчання.

При проведенні підсумкового контролю письма та говоріння слухачі заповнюють спеціальну анкету, а також проходять співбесіду за нею, відповіді на запитання якої дають вичерпну відповідь про рівень, досягнутий кожним студентом за результатами інтенсивного навчання професійно орієнтованої англійської мови. Перевірка вмінь аудіювання та читання здійснюється на основі сприйняття (прослуховування або прочитання) здобувачами тексту на професійну тематику, після чого вони мають відповісти на запитання до тексту.

Узагальнено реалізацію розробленої нами моделі в системі інтенсивної підготовки здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови подано в табл. 4.

Таблиця 4
Модель інтенсивної підготовки магістрів з професійно орієнтованої англійської мови

<i>Етап / Підетап</i>	<i>Назва та зміст навчання</i>	<i>Рівень</i>	<i>Години</i>	<i>Пріоритети (види діяльності)</i>
Етап 1	Загальнонавчальне спілкування	B1	120	Аудіювання (40%), Говоріння (31%), Читання (18%), Письмо (11%)
<i>Підетап 1.1</i>	Формування елементарних навичок	A1	40	Всі 4 види діяльності
<i>Підетап 1.2</i>	Удосконалення елементарних навичок	A2	40	Всі 4 види діяльності
<i>Підетап 1.3</i>	Формування та розвиток навичок рівня B1	B1	40	Всі 4 види діяльності
Етап 2	Ділове та професійне спілкування	B2	120	Говоріння (50%), Аудіювання (20%), Читання (18%), Письмо (11%)
<i>Підетап 2.1</i>	Спілкування з колегами (загальні та ділові теми)	B1	40	Акцент на взаємодію
<i>Підетап 2.2</i>	Професійні ситуації та фахові тексти	B1	40	Спеціальні теми
<i>Підетап 2.3</i>	Удосконалення навичок до рівня B2	B2	40	Всі 4 види діяльності

Таким чином, модель інтенсивного навчання здобувачів - магістрів має забезпечити оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою з урахуванням комунікативних та професійних потреб відповідної спеціальності.

Виходячи з вимог до змісту інтенсивного навчання професійно орієнтованої англійської мови, визначено загальні та професійні рубрики й ситуації, характерні для спеціальностей, обраних для проведення навчання; встановлено лексичний та граматичний

матеріал для формування відповідних навичок; обґрунтовано поетапну структуру для реалізації інтенсивного навчання, а також його етапи; визначено кількісний і якісний зміст кожного етапу та конкретну мету кожного етапу й інтенсивного навчання професійно орієнтованої англійської мови здобувачів - магістрів загалом; визначено оптимальний режим для забезпечення ефективного навчання та самостійної роботи.

Розглянуто модель інтенсивного навчання здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови, що ґрунтується на системі вправ, яка включає дві підсистеми стосовно кожного виду мовленнєвої діяльності: для формування мовленнєвих навичок та для розвитку мовленнєвих умінь при постійному збільшенні питомої ваги мовленнєвих вправ. Ця модель реалізується в межах двох етапів та шести підетапів. На першому етапі протягом 120 годин здійснюється інтенсивне формування та розвиток мовленнєвих навичок та вмінь спілкування в загальноживаних сферах у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1. Другий етап призначено для інтенсивного вдосконалення мовленнєвих навичок та вмінь спілкування в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності в діловій і професійній сферах на рівні B2.

Враховуючи характеристики інтенсивного навчання, обґрунтовано особливості поточного, рубіжного та підсумкового контролю в інтенсивному навчанні здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови за поетапно - концентричним принципом. Установлено, що поточний контроль має здійснюватися в процесі виконання кожної вправи або після неї й може проводитися у формі самоконтролю або викладачем. Аргументовано переважно усну форму поточного контролю в інтенсивному навчанні здобувачів - магістрів професійно орієнтованої англійської мови.

Література:

1. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-дидактичний аспект): навч. посібник для студ. ф-ту початкового навч. Глухів: Глухівський держ. педагогічний ун-т., 2024. 210 с.
2. Мартинова Р. Ю. Загальна характеристика компресійного методу інтенсивного навчання іноземних мов. Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III

Міжнародного Конгресу (18-20 травня 2017). Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 546-547.

3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003 – 2004 рр. /за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: ТДПУ, 2004. 147 с.

4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К.: Грамота, 2012. 416 с.

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87: Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-03.02.2025>). (дата звернення: 03.02.2025).

Розділ 8.
ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
БУЗДУГАН Олена

8.1. Іншомовна комунікативна компетентність як педагогічна
категорія

Одним із завдань сучасної вищої освіти є підготовка компетентного, конкурентноспроможного фахівця, здатного успішно розв'язувати проблемні завдання, гнучко й нестандартно мислити, вміти пристосовуватись до швидких змін умов життя у полікультурному середовищі. В умовах інтеграції України у європейські економічні, політичні й культурноосвітні структури, суспільство потребує фахівців, які не лише компетентні у своїй професії, але й володіють достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності. На сучасному етапі, іншомовна комунікативна компетентність особистості стає провідною метою вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти різних напрямів підготовки, а використання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки – кінцевим результатом.

Для осмислення поняття «іншомовна комунікативна компетентність» необхідно звернутися до визначення сутності поняття «компетентність», які на сьогоднішній день мають багато визначень та трактувань. Компетентність є складним, багатокомпонентним та міждисциплінарним поняттям, яке у різних авторів відрізняються за обсягом, складом, семантичною та логічною структурами. Компетентність описується як характеристика особистості (властивість, якість особистості, її компонент), і як цілісне утворення у структурі особистості, як система властивостей та регуляції особистості, досить часто компетентність ототожнюється зі знаннями, вміннями, навичками, досвідом та здібностями [36, с. 114].

Енциклопедичний словник тлумачить компетентність як коло питань, в яких людина добре розуміється [14, с.231].

У науковій літературі виділяють два підходи до цього питання. Це було зумовлено тим, що в англійській мові термін «competence»,

вперше вжитий англійським вченим Джоном Равеном, має однину та множину, це стало причиною перекладу двома способами: «компетентність» і «компетенція». Представники першого підходу ототожнюють дані поняття та акцентують увагу на практичній спрямованості компетенцій. Учені, які дотримуються другого підходу принципово розмежовують дані концепти, визначаючи компетентність як первинну категорію.

Погоджуючись із точкою зору вчених, які розрізняють ці поняття, беремо за основу термін «компетентність». Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», компетентність слід розглядати як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, та яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [29].

З позиції З. Бурковської компетентність розглядається, як вміння володіти певною компетенцією, що включає низку взаємопов'язаних якостей людини (знань, умінь, навичок), а також предметів, що стосуються процесів, необхідних для якісної професійної діяльності [9, с. 32].

Міжнародний департамент стандартів навчання, досягнення та освіти тлумачить поняття «компетентність» як здатність кваліфіковано виконувати роботу чи поставлені завдання, що містить низку знань, умінь та навичок, які дають можливість особистості ефективно виконувати свої функції, а також сприяють досягненню певних стандартів у професійній діяльності [41, с. 2].

У визначенні Л. Лозинської, Н. Курах та І. Депчинської під поняттям «компетентність» маються на увазі індикатори, що допомагають визначити та оцінити підготовку студента до подальшого життя, власного особистісного розвитку та залучення до участі в житті суспільства [23, с. 247].

Тож, у результаті аналізу наукових досліджень, під поняттям «компетентність» варто розуміти сукупність здібностей, знань, умінь, навичок і досвіду, набутих у процесі навчання, та реалізовуваних у ході вирішення практичних завдань.

З огляду компетентнісного підходу комунікативну компетентність науковці визначають ключовою для майбутнього фахівця, оскільки саме вона допомагає успішно інтегруватися в систему суспільних відносин [23, с. 247].

У педагогічній діяльності особливе місце займає саме комунікативна діяльність, тому комунікативна компетентність як якість особистості, що формується в мовній діяльності, виходить на перший план і розглядається як один із показників якості освіти. Багато вчених психологів, педагогів, лінгвістів займаються дослідженням цієї проблеми.

Термін «комунікативна компетентність» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів і та ін. [3].

І. Кочан та Н. Захлюпана вважають, що комунікативна компетентність – це здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні й невербальні засоби, що передбачають опанування усного та писемного спілкування [20, с. 132].

У дослідженні С. Редько комунікативна компетентність розглядається як здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; сукупність навичок та вмінь, необхідних для ефективного спілкування; ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки [31, с. 118].

Схожої думки дотримується Т. Дрозд, яка у своєму дослідженні виділяє складові загальної комунікативної компетентності. Дослідниця наголошує, що комунікативна компетентність базується на таких основних уміннях:

- установити контакт зі співрозмовником,
- підтримувати розмову,
- будувати висловлювання залежно від мети комунікації,
- дотримуватися морально-етичних норм і правил спілкування

[15, с. 9].

Професійна комунікативна компетентність передбачає володіння термінологічною лексикою відповідної галузі діяльності, уміння організувати та здійснювати конструктивне ділове спілкування як з колегами, так і з нефакітцями (за потребою) [15, с. 9].

Формування іншомовної комунікативної компетентності спрямовано на вироблення здатності здійснювати іншомовне спілкування, правильно використовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної

поведінки, відповідно до ситуації спілкування, а також до готовності до іншомовного спілкування.

У сучасних умовах соціального розвитку іншомовна комунікативна компетентність розглядається як обов'язкова складова загальної фахової підготовки. Підтвердженням цієї думки є твердження М. Пригодій, який вказує на те, що іншомовна комунікативна компетентність зосереджена на знаннях і вміннях у структурі компетентності, як основній цілі педагогічного процесу, а в професійній діяльності важливим для подальшого розвитку фахівця є розуміння динаміки розвитку самої компетентності, тобто прогнозування тих запитів з боку ринку праці, які покликана задовольнити система освіти [28].

Проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності присвячено дослідження: Н. Бідюк, Л. Біркун, І. Зимньої, М. Кенела, Р. Мартинової, Л. Морської, С. Ніколаєвої, М. Селс-Мурціо (M.Celce-Murcia), Д. Хаймс (D.Hymes), С. Савиньон (Sandra J. Savignon), Б. Шпіцберг (B. Spitzberg) та ін.

На важливості іншомовної комунікативної компетентності наголошено в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», що спрямовані на допомогу у сфері вивчення, викладання та оцінювання мов незалежно від того, чи особа, вивчає мову, чи є представником однієї із професій, пов'язаних з викладанням та оцінюванням мов [16, с. 6]. Як зазначено в «Рекомендаціях», використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетентностей, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетентностей. Сформовані компетентності використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах [16, с. 25-26].

Саме поняття «іншомовна комунікативна компетентність» було запроваджено в науковий обіг Д. Хайзмом, який пояснював його як досвід, що забезпечує людині можливість здійснення спрямованого мовленнєвого спілкування з метою досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури [40].

Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що в сучасній педагогічній науці визначення іншомовної комунікативної компетентності остаточно не сформовано. Так, іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як наявність знань іноземної мови, а також умінь та досвіду розв'язання типових комунікативних завдань. З іншого боку, іншомовна комунікативна компетентність – це інтегроване утворення особистості, яке передбачає володіння іноземною мовою та набуте в результаті навчання і визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця. Деякі науковці (С. Козак, А. Андрієнко, С. Ніколаєва, О. Волошина) вважають, що іншомовна комунікативна компетентність є здатністю розуміти носіїв мови та вільно здійснювати міжкультурне та професійно-спрямоване спілкування.

Зокрема, Н. Бідюк визначає іншомовну комунікативну компетентність як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [4, с. 160].

Сучасна українська дослідниця С. Ніколаєва визначає термін «іншомовна комунікативна компетентність» як знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [25, с. 14].

Цікавим є визначення іншомовної комунікативної компетентності дане Н. Сурою, яка розглядає його, як процес, у межах якого забезпечується здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного спілкування в освітньому процесі [33, с. 191].

Вчені Л. Лозинська, Н. Курах, І. Депчинська розглядають іншомовну комунікативну компетентність як багатоаспектний феномен, що включає: сукупність соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь та навичок з використанням іноземної мови в залежності від соціально-рольових ситуацій професійної діяльності; когнітивний та діяльнісний компоненти, забезпечуючи єдність комунікативної та

професійної культури фахівця; пізнавальну, комунікативну та інтегративну функції спілкування [23, с. 248].

Метою навчання іноземної мови в закладі вищої освіти виступає формування іншомовної комунікативної компетентності на рівні достатньому для виконання трудових функцій в іншомовній професійній діяльності.

Іншомовна комунікативна компетентність для сучасного майбутнього фахівця має розглядатись науковцями та викладачами-практиками як обов'язкова складова загальної фахової підготовки. Основна вимога: зосередженість на знаннях й уміннях у структурі компетентності, як основній цілі педагогічного процесу; в професійній діяльності важливим для подальшого розвитку фахівця є розуміння динаміки розвитку самої компетентності, тобто прогнозування тих запитів з боку ринку праці, які покликана задовольнити система освіти. Компоненти, з яких складається іншомовна комунікативна компетентність будь-якого рівня володіння: 1) знання; 2) навички, уміння; 3) здатності і готовності студента, як майбутнього фахівця (суб'єкта діяльності), здійснювати ефективну іншомовну комунікацію з носіями мови; 4) професійно важливі якості; 5) досвід, що дозволить оперативно вирішити завдання та проблеми, які виникають у процесі професійної діяльності. Здійснення ефективної іншомовної комунікації формується на основі засвоєних знань, навичок, умінь, здатностей, наявності професійно важливих комунікативних якостей, досвіду використання іноземної мови у процесі комунікації протягом навчання у ЗВО та проходження практики з носіями мови в Україні або за кордоном, які складають її структуру [35, с. 96].

Іншомовна комунікативна компетентність студентів полягає у такому володінні іноземною мовою, яке дозволяє використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів та подальшої професійної самоосвіти, затребуваних в умовах інтеграції міжнародного освітнього простору. Таким чином, виявлено необхідність вирішення проблеми розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, особливо у процесі переходу системи вищої освіти на нові європейські освітні стандарти вищої освіти.

8.2. Структура та значення когнітивного компонента у формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти

Важливим компонентом іншомовної комунікативної компетентності є когнітивний компонент. Зазначимо, що В. Макаренко виокремлює когнітивний компонент професійної компетентності, який ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та віддзеркалює «обізнаність і пізнання дійсності стосовно фаху, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності й практичне мислення фахівця, та способи оволодіння знаннями» [24, с. 46].

Когнітивний компонент також включає високий рівень професійної ерудиції, знання про комунікативні стратегії, методи психологічного впливу; правила і прийоми риторики, полеміки, рефлексивного слухання [11, с. 71].

Поняття комунікативної компетентності та її когнітивний аспект досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, в центрі уваги яких є проблеми визначення структури іншомовної комунікативної компетентності (Н. Сура), принципів формування дискурсу (В. Борботько), цілей навчання іноземної мови в аспекті компетентнісного підходу (С. Ніколаєва), характерних особливостей основних компонентів комунікативної компетентності (Є. Мощанська).

О. Ярошенко виділяє когнітивний компонент у структурі іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. У своєму дослідженні автор розглядає когнітивний компонент як компонент іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, який відповідає за міжкультурну усвідомленість, а саме розуміння того, що іноземна мова, яка вивчається, відмінна від рідної і потребує зусиль для оволодіння нею. Автор наголошує на тому, що студенти першого курсу на момент вступу до університету уже повинні мати певний багаж знань, сформовані навички і розвинуті вміння іншомовного спілкування [37, с. 287]. Тобто іноземна мова має стати засобом отримання знань професійного спрямування.

За результатами наукового пошуку в структурі комунікативної компетентності Р. Петрух виокремлює когнітивний компонент, який передбачає наявність певної системи комунікативних знань, що

забезпечують усвідомленість змісту комунікативної сторони власної професійної діяльності [27].

Як визначає дослідниця М. Арістархова, когнітивний компонент включає лінгвістичні знання, знання фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних та орфографічних норм іноземної мови, комплекс знань, умінь, навичок, які дають змогу орієнтуватися у відповідних ситуаціях іншомовного спілкування, застосовувати лексику для вирішення професійних проблем [1, с. 50].

Таким чином, визначаємо когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, як наявність необхідного мінімуму загальнонаукових, психолого-педагогічних, іншомовних, методичних знань, умінь добору і застосування раціональних способів комунікативної діяльності та здатності до саморозвитку [5, с. 162].

Фактично цей компонент має забезпечити практичний аспект успішної та ефективної фахової діяльності.

8.3. Педагогічні умови формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти

Володіння професійними знаннями є показником професійної компетентності спеціаліста. Питання підготовки фахівців, здатних самостійно здобувати інформацію з іншомовних професійно-орієнтованих текстів, а також під час безпосереднього обміну інформацією між колегами з різних країн світу, є особливо актуальним у галузі освіти, оскільки для результативного функціонування системи освіти від педагогів усе наполегливіше вимагають високого рівня володіння іноземною мовою. Тому важливої ролі у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності набуває *умова самостійного пошуку, накопичення і розширення обсягу професійно-значущих знань засобами іноземної мови* [8, с. 44].

Сучасне суспільство розвивається настільки швидко, що кваліфікація, отримана у закладі вищої освіти не є гарантією реалізації себе у цій сфері діяльності. У зв'язку з цим одним із першочергових завдань системи вищої освіти є підготовка фахівців, умотивованих до безперервної освіти і саморозвитку, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов, що сприятиме розширенню власних професійних можливостей [7, с. 9]. Тому в закладах вищої освіти

виникає необхідність якісно нового рівня організації самостійної роботи студентів, який урахував би попередній досвід та останні наукові дослідження в галузі педагогіки, розв'язував актуальні завдання підготовки фахівців [2, с. 19].

Проблема організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти знайшла своє висвітлення в працях багатьох педагогів: А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Безпалька, П. Підкасистого, та методистів: О. Біляєва, Л. Паламар, М. Пентиліук, К. Плиско.

Самостійна робота студентів є одним із компонентів освітнього процесу, а тому, як і всі його складові, являє собою систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку за напрямками і спеціальностями фахівців відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів [18].

Саме самостійний пошук, накопичення і розширення професійно-значущих знань характеризується усвідомленою, цілеспрямованою, спланованою, самостійною роботою особистості над підвищенням рівня власної професійної майстерності та виступає необхідною і важливою умовою формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Це засвідчує, що процес викладання іноземної мови у закладі вищої освіти педагогічного профілю повинен здійснюватись паралельно з формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя, що дасть можливість майбутнім педагогам як спілкуватись із зарубіжними колегами, так і здійснювати професійну діяльність в умовах іншомовного суспільства [7].

Зміна функції викладача, який стає активним координатором навчальної діяльності студентів, їхнім радником, співрозмовником та учасником освітнього процесу спонукає та розвиває ініціативу майбутніх фахівців до самостійного пошуку професійно-важливої інформації. У контексті формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності це дасть можливість розуміти та аналізувати зміст, вміти отримати необхідну інформацію; використовувати фахові словники та довідкову літературу.

Отже, процес формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності буде ефективним за умови самостійного пошуку, накопичення і розширення професійно-значущих знань, що дасть можливість майбутньому фахівцеві самовизначатися, саморозвиватися та самовдосконалюватися.

Особливістю формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів є врахування специфіки професійної сфери. Це передбачає наближення змісту та методів формування знань до практичних потреб студентів, обов'язково врахувавши їхні інтереси та необхідну мотивацію. Варто при відборі навчального матеріалу, орієнтуватися на знання, отримані в ході навчання, включаючи професійні дисципліни. Це дасть можливість інтегрувати сучасні та професійні проблеми працівників освітньої сфери в шляхи їх практичного вирішення. Отже, *використання фонових знань студентів виступає однією з необхідних умов формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності* [8, с. 44].

Комунікативний мовленнєвий акт може відбутися, якщо «учасники володіють загальним кодом (мовою) – словником і граматиною, а також правилами синтезу й аналізу граматичного оформлення і осмислення речень». І саме фонові знання, як знання, що властиві на даний момент тим, хто розмовляє конкретною мовою (загальнонародські, національні, регіональні, локальні та групові знання), – є важливою передумовою результативності комунікативних стосунків. Розуміння специфічної особливості комунікативного методу навчання як спроби наблизити процес навчання до процесу реальної комунікації дає всі підстави вважати фонові знання важливою передумовою стратегії і тактики мовленнєвої комунікації [12, с. 85]. Фонові знання, пов'язані із педагогічною професією, порушують проблему розуміння вузькоспеціалізованої професійної лексики комунікантів або тексту оригіналу, адже розуміння передусім самому процесу викладу інформації. Саме розуміння базується на фонових знаннях та особистому досвіді мовця [6, с. 162].

Відправною точкою у визначенні поняття «фонові знання» виступає загальна для комунікантів інформація, яка забезпечує взаєморозуміння при спілкуванні. У науковій літературі не існує єдиного визначення даної дефініції. У працях різних науковців це поняття видозмінюється.

На думку Л. Черних, фонові знання особистості можна уподібнити до її загальнокультурної компетентності, яка дає змогу «вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо», поглибити розуміння партнера по взаємодії, зробити його більш емоційним, особистісно значущим [34].

У дослідженні О. Осадчої стверджується, що формування системи фонових знань дозволить уникнути труднощів при комунікації, які можуть бути викликані необізнаністю у сфері реалій іншої країни. Вивчення англійської мови надає широкі можливості для підготовки фахівця, спроможного спілкуватися на міжнародному рівні, водночас підготовка такого фахівця вимагає знаходження нових підходів для забезпечення здобувачів освіти фоновими знаннями [26].

Існує безліч класифікацій фонових знань, в основу яких покладені різні критерії. Так Т. А. Ван Дейк ділить фонові знання на наступні категорії:

- 1) знання про особливості комунікативних ситуацій;
- 2) знання, отримані з попередніх мовних актів;
- 3) знання про характер взаємодії, що відбувається, і структуру попередньої комунікативної ситуації;
- 4) знання загального характеру про взаємодію й правила;
- 5) інші різновиди загальних знань про світ [39].

Саме третій тип за цією класифікацією представляє для нашого дослідження значний інтерес. Важливість фонових знань за характером взаємодії, за її тематичною ознакою неодноразово підкреслювалася багатьма лінгвістами, методистами, перекладознавцями.

Розглядаючи фонові знання, пов'язані із педагогічною професією, практика переконливо доводить, що студенти мають бути в першу чергу обізнані з особливостями фахової педагогічної діяльності, для того, щоб вони могли з певністю працювати з інформацією на іноземній мові.

Наприклад, партнери можуть переключатись з однієї мови або діалекту на іншу (-ий); або ж людина може використовувати знання кількох мов для розуміння смислу тексту, письмового або навіть усного, поданого на невідомій мові, впізнаючи слова із спільного інтернаціонального запасу по-новому. Люди, що мають якісь знання, навіть незначні, можуть застосувати їх для того, щоб допомогти тим, у кого їх немає зовсім [17, с.20].

Так, у своєму дослідженні Р. Петрух наголошує на важливості дотримання принципу інтенсивного використання фонових знань студентів. Цей принцип надзвичайно актуальний під час опанування педагогічними спеціальностями. За вимогами комунікативної методики студенти повинні вміти не лише читати і перекладати текст, а й розмовляти за даною тематикою. Активізація фонових знань

студентів в інтерактивному форматі можлива, адже не секрет, що навіть студенти-першокурсники мають певне уявлення про свою майбутню професію і те, чим їм доведеться займатися ще зі школи. Саме ці знання слід використовувати під час роботи на задану тему [27].

Аналізуючи когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності слід зазначити важливість залучення студентів до дослідницької педагогічної діяльності. Ця діяльність вимагає проектування відповідного освітнього середовища, побудованого з урахуванням об'єктивних закономірностей процесу набуття знань з іноземної мови для професійного застосування. Доцільно погодитися з американським дослідником D. Velshaw, що головними характеристиками когнітивного компонента є рівень поінформованості про функції цифрових засобів (спільне навігаційне меню, теги, хеш-теги), що дозволяє користуватися цифровими пристроями, платформами та інтерфейсами [38]. Тож формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності буде ефективним за умови використання цифрових технологій [8, с. 44].

Формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності передбачає використання цифрових технологій. Оволодіння знаннями з цифрової підготовки педагога вимагає особливої уваги, оскільки сучасний педагог повинен володіти інноваційними методиками для впровадження дистанційного, змішаного, адаптивного навчання тощо.

Науковці активно досліджують сутність поняття «цифрові технології». О. Берназюк визначає «цифрові технології» як технології, у яких застосовуються цифрові сигнали для передачі інформації [19, с. 84], а М. Журба їх характеризує як «закодовані в дискретні сигнальні імпульси» [22, с. 116].

На заняттях доводиться працювати з «цифровим» поколінням. Тому викладати навчальний матеріал, перевіряти рівень засвоєння ними знань необхідно цікаво, максимально практично та швидко.

Цифрові технології дозволяють зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним. При цьому технології не замінюють викладача, а доповнюють його. Таким заняттям властиві адаптивність, керованість, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, часова необмеженість навчання [13].

Погоджуємось із твердженням, що цифрові технології сприяють автоматизації більшої частини роботи педагога, вивільняючи людський ресурс на пошук, спілкування, індивідуальну роботу з учнями, уможливають отримання моментального зворотного зв'язку, покращують ефективність управління освітнім процесом та освітою в цілому [30, 23-24].

Забезпечення здобувачів освіти знаннями із використання цифрових технологій та інструментів, таких як комп'ютери, гаджети, інтерактивні дошки та засоби візуалізації є необхідним кроком в розвитку освіти та дозволяють підвищити ефективність та інтерактивність процесу навчання. Використання таких технологій не тільки сприяє покращенню якості освіти, а й забезпечує доступ до новітніх знань та технологій, що важливо для формування конкурентоспроможної робочої сили в умовах сучасного світу.

Тож, знання із використання цифрових технологій в освітньому процесі дозволить досягти нових освітніх результатів, які відповідатимуть вимогам сучасного цифрового суспільства. Наприклад, здобувачі освіти зможуть навчатися не лише традиційним дисциплінам, але й здобувати навички роботи зі штучним інтелектом, великими обсягами даних тощо.

8.4. Етапи формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів вищої освіти

Когнітивний компонент професійної готовності об'єднує сукупність знань про сутність і специфіку обраної професійної діяльності, а також комплекс умінь і навичок, отриманих під час навчання, саме тих, що будуть застосовані у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок майбутнього фахівця [21, с. 42].

Як зазначає О. Співаковський, знання – вища форма вияву сприйняття даних та інформації, воно є активним за своєю сутністю і формується не тільки на основі фактів, але й на основі аналізу та різних типів логічного виведення. А вміння виникає там, де знання справи стає дороговказом до швидкого й успішного її виконання [32].

Когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності включає в себе знання про мову і культуру країни, мова якої вивчається. Формування цього компонента передбачає

поступовий розвиток від елементарних знань до глибинного розуміння мовних і культурних особливостей. Отже, на підставі висновків дослідників та власних пошуків можна стверджувати, що формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності може проходити кілька етапів. Основні етапи включають:

1. Вивчення мови: Перший етап полягає в навчанні мови, розумінні основних граматичних правил, лексики та фонетики, ознайомленні з мовою і культурою країни, мова якої вивчається. Цей етап передбачає роботу здобувачів освіти з підручниками, навчальними посібниками, тренажерами, методичними рекомендаціями, відеоуроками. На цьому етапі окрім базових знань про фонетику, лексику, граматику, доцільно також розглянути основні культурні норми і традиції країни, мова якої вивчається.

2. Розширення словникового запасу: На цьому етапі передбачається вивчення нових слів і виразів для покращення комунікативних навичок. Це можна робити через читання, слухання аудіо чи використання відео матеріалів певного професійного та тематичного спрямування, а також використання спеціальних додатків та словників.

3. Освоєння граматики: Слід звернути особливу увагу на правильне утворення речень, вживання часів, розміщення словосполучень та інші граматичні аспекти. Це можна робити через вправи, тести або використання граматичних джерел.

4. Вдосконалення вимови: Четвертий етап передбачає покращення навичок вимови. Це може включати прослуховування імітацій вимови носіїв мови, тренування з фонетичними табличками або роботу з викладачем.

5. Використання мови у реальних ситуаціях: Останній етап передбачає використання набутих знань та навичок у реальних ситуаціях, а також усвідомлення культурних відмінностей між рідною та чужою мовами. Це може бути спеціальна організація комунікативних ситуацій професійного та тематичного спрямування, участь у мовних клубах тощо.

Ці етапи можуть варіюватися залежно від особистих потреб та можливостей. Регулярне практикування і навчання допоможуть покращити когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності.

Кожен етап формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності має свої особливості. На першому етапі здобувачі освіти отримують основні знання про мову і культуру, які є основою для подальшого навчання. На наступних етапах ці знання поглиблюються і систематизуються, а на останньому етапі студенти вчаться використовувати їх у практичній діяльності.

Для ефективного формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності необхідно використовувати різноманітні методи і прийоми навчання, які дозволяють здобувачам освіти засвоїти теоретичні знання і навчитися використовувати їх на практиці. До таких методів і прийомів належать:

- навчання за допомогою автентичних текстів і матеріалів. Автентичні тексти і матеріали дозволяють ознайомитися з реальною мовою і культурою країни, мова якої вивчається;
- ситуативні вправи. Ситуативні вправи допомагають навчитися використовувати мову в різних мовленнєвих ситуаціях;
- комунікативні завдання. Комунікативні завдання стимулюють до активного використання мови в спілкуванні з іншими людьми.

Слід зазначити, що реалізацію педагогічних умов формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності доцільно проводити комплексно на кожному визначеному етапі.

Так, реалізація *умови самостійного пошуку, накопичення і розширення обсягу професійно-значущих знань засобами іноземної мови у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності* передбачає:

- *Розвиток мотивації до самостійного отримання знань.* Важливо, щоб здобувачі освіти розуміли необхідність самостійного пошуку та освоєння професійно-значущої інформації іноземною мовою. Цього можна досягти шляхом:

- ✓ формування у студентів позитивного ставлення до іншомовного навчання та розуміння його важливості для майбутньої професійної діяльності;
- ✓ створення умов для особистісного зростання та самореалізації здобувачів освіти у процесі навчання;
- ✓ надання студентам можливості самостійного вибору тем і завдань для вивчення;

✓ використання різноманітних методів і форм навчання, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності студентів.

Для цього доцільно розпочати заняття з обговорення важливості самостійного навчання для майбутньої професійної діяльності. Студентам можна запропонувати вибрати для самостійного вивчення тему, яка відповідає їхнім професійним інтересам. Викладач може організувати конкурси та вікторини з метою стимулювання самостійної роботи здобувачів освіти.

• *Забезпечення доступу до необхідних інформаційних ресурсів.* Здобувачам освіти необхідно мати доступ до різноманітних джерел інформації іноземною мовою, які відповідають їхнім професійним інтересам. Це можуть бути:

- ✓ навчальні посібники та підручники;
- ✓ наукові статті та монографії;
- ✓ веб-сайти та електронні ресурси;
- ✓ професійні видання та журнали.

Для забезпечення доступу до необхідних інформаційних ресурсів викладач може створити список рекомендованих джерел інформації для самостійного вивчення. Здобувачам освіти слід надати доступ до електронних бібліотек та баз даних. Викладач може організувати відвідування бібліотеки або інших інформаційних центрів.

• Надання здобувачам освіти допомоги та підтримки у процесі самостійного опанування знаннями. Студентам необхідно отримувати допомогу та підтримку від викладачів у процесі самостійного навчання. Це може здійснюватися шляхом:

- ✓ надання консультацій та рекомендацій;
- ✓ організації зустрічей та обговорень;
- ✓ проведення тренінгів і семінарів;
- ✓ створення спільнот та груп для обміну досвідом.

З цією метою викладач може проводити консультації з питань самостійного вивчення. Студентам можна надати можливість обговорювати свої результати самостійної роботи з іншими студентами або викладачем. Викладач може організувати навчальні семінари та тренінги з метою ознайомлення з методами самостійного навчання.

Реалізація цих завдань сприятиме формуванню у здобувачів освіти самостійності, ініціативності та творчості у процесі освоєння професійно-значущої інформації іноземною мовою. Це, у свою чергу,

позитивно вплине на формування їхнього когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності.

Реалізація педагогічної умови *використання фонових знань здобувачів освіти* у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності передбачала активне використання ними знань про світ, які були отримані у процесі навчання та життєвого досвіду. Вони включають знання про різні сфери життя, такі як наука, культура, мистецтво, політика, економіка тощо.

Використання фонових знань у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності покликане:

- сприяти розумінню іноземної мови. Фонові знання допомагають здобувачам освіти зрозуміти значення слів, виразів і текстів іноземною мовою;
- підтримувати процес говоріння. Фонові знання допомагають здобувачам освіти генерувати граматично правильні та змістовні речення іноземною мовою;
- сприяти творчому використанню мови. Фонові знання допомагають здобувачам освіти використовувати мову для творчого самовираження.

Для формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти доцільно:

- використовувати завдання, які вимагають від студентів застосування фонових знань: прочитати текст про певну тему і потім обговорити його, використовуючи свої фонові знання.
- використовувати ігрові методів навчання, які стимулюють використання фонових знань: провести гру, в якій студенти повинні відгадувати слова або речення, використовуючи свої фонові знання.
- використовувати інтерактивні методи навчання, які дозволяють здобувачам освіти ділитись своїми фоновими знаннями з іншими студентами: провести дискусію іноземною мовою на певну тему, в якій студенти повинні використовувати свої фонові знання, щоб обґрунтувати свою точку зору.

Отже, використання фонових знань здобувачів освіти у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності є важливим завданням, яке сприяє успішному навчанню іноземної мови.

Реалізація педагогічної умови *використання цифрових технологій у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності* спрямована на:

- розвиток мовленнєвого сприйняття та розуміння. Цифрові технології дозволяють створювати інтерактивні відео, підкасти, анімації та інші ресурси, які можуть допомогти краще зрозуміти мову та її культуру.

З цією метою здобувачі освіти можуть дивитися відео з субтитрами, щоб покращити свої навички аудіювання, або використовувати інтерактивні картки, щоб вивчити нову лексику.

- розвиток мовленнєвого продукування. Цифрові технології можуть бути використані для створення безпечного та мотивуючого середовища для практики говоріння та письма.

З цією метою, здобувачі освіти можуть використовувати віртуальних співрозмовників або чат-ботів, щоб практикувати розмовну мову, або створювати блоги та веб-сайти, щоб ділитися своїми ідеями та творчістю.

- розвиток мовленнєвого мислення та аналізу. Цифрові технології можуть бути використані для створення проблемних завдань та проєктів, які спонукають здобувачів освіти мислити критично та творчо.

З цією метою здобувачі освіти можуть використовувати цифрові інструменти для дослідження мовних явищ або створення власних мовних продуктів, таких як відеоролики, презентації та електронні листи.

Тож використання цифрових технологій у формуванні когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності має ряд переваг. По-перше, цифрові технології можуть зробити навчання більш інформативним та захоплюючим. По-друге, вони можуть забезпечити індивідуальний підхід до навчання та допомогти здобувачам освіти освоїти мову відповідно до їхніх власних потреб та темпів. По-третє, цифрові технології сприятимуть успішній комунікації в сучасному цифровому світі. Важливо зазначити, що цифрові технології не можуть замінити традиційні методи навчання. Вони є доповненням до них і можуть бути використані для підвищення ефективності навчання.

Тож формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності є важливим завданням навчання іноземної мови. Від його успішного виконання залежить рівень іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, а також їх здатність до успішної професійної та міжкультурної взаємодії.

Література:

1. Арістархова М. С. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів : дис. ... д-ра філософії : 011 / Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ, 2021. 286 с.

2. Бабенко Т. В. Самостійна робота студентів як засіб розвитку соціально-професійної мобільності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. Т. 2. С. 17-21.

3. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

4. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12 – 14 листопада 2012р.). Львів, 2012. С. 158 – 160.

5. Буздуган О. А. Використання фонових знань як умова формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Випуск 51. Том 1. Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 160-163.

6. Буздуган О. А. Самостійна робота у контексті формування когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти немовних спеціальностей. «Сучасні виклики і актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності»: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. 25-26 жовтня 2022 р. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022. С. 9-11.

7. Buzdugan O. Conditions of the cognitive component formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties. Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов: збірник наукових праць / за заг. ред. А. А. Юмуруз. Одеса: Магістр, 2022. С. 43-45.

8. Бурковська З. Мовні мультимедійні програми як засіб формування іншомовної комунікаційної компетенції студентів. *Молодь і ринок*, 2015. №11(130). С. 31–35.

9. Гаврилюк А. П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1061> (дата звернення: 13.12.2023)

10. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки». Квітень, 2019. №3. С. 70-73.

11. Гаврищак І. І., Проців О. Я. Фонові знання як важливий чинник формування іншомовних комунікативних компетенцій іноземних студентів. Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю), 6 листопада 2020 р. Тернопіль, 2020. С. 83–86.

12. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. Open educational e-environment of modern University, 2019. № 6. С. 8-16.

13. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

14. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика. Науково-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2013. 124 с.

15. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

16. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. Режим доступу англійською мовою: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата звернення: 13.12.2023).

17. Кечик О. О. Форми та методи самостійної роботи студентів педагогічного коледжу. Науковий вісник Донбасу, 2011. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_26.

18. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 20 с.

19. Кочан І., Захлюпана Н. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

20. Крохмаль І. М. Когнітивний компонент професійної готовності майбутнього фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Sciences of Europe, 2018. Vol. 3, no 29. С. 40-44.

21. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / за ред. В.М. Кухаренка. 3-тє вид. Харків : НТУ«П», «Торсінг», 2002. 320 с.

22. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., Депчинська І. А. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». Вип. 1, 2022. С. 245-252.

23. Макаренко В. І. Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничо-наукової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. Центральноукр. держ. пед. ун-т. Полтава, 2017. 269 с.

24. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови, 2010. № 2. С. 11-17.

25. Осадча О. Фонові знання як важливий аспект формування міжкультурної компетенції. Південний архів. Філологічні науки, 2018. Вип. 72(2). С. 130-132.

26. Петрух Р. Б. Формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 286 с.

27. Пригодій М. А. Визначення теоретичних аспектів змісту комунікаційної компетентності сучасного фахівця. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів: ЧНПУ, 2014. Вип. 117. С. 183-185.

28. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/card2#Card>

29. Проект Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020) Концептуальні засади (версія 1.0). Грудень, 2016. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 13.12.2023).

30. Редько С. Комунікативна компетентність як основа успішної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка)*, 2017. № 3 (58). С. 116-122.

31. Співаковський О. В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним : метод. посібник / О. В. Співаковський, Д. Є. Щедролосьєв та ін. Херсон : Атлант, 2006. 356 с.

32. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-

орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4(60). С. 190–192.

33. Черних Л. А. Особливості ділової комунікативної культури особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології, 2012. № 2 (28). С. 335–343.

34. Чорнобай В. Г. Іншомовна комунікативна компетентність для сучасного майбутнього фахівця. Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5-6 берез. 2021 р.). К. : ГО «Київська наук. організація педагогіки та психології», 2021. С. 95-97.

35. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. Наукові записки кафедри педагогіки. 2022. №51, С. 113-120. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13>

36. Ярошенко О. В. Зміст формування когнітивного компоненту іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 70: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 286-289.

37. Belshaw, D. What is «digital literacy»? : PhD dissertation. Durham University, 2011. 274 p.

38. Dijk Teun A. van. Semantic Macrostructures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale : Laurence Erlbaum Associates, 1977. P. 3–32.

39. Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.

40. Spector J. Michael Іа Teja, Іlena. ERIC Clearing house on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. Eric Digest. Competence, Competencies and Certification. P. 1–3.

Частина 2.

Когнітивно-прагматичні аспекти функціонування іноземних мов

Розділ 9.

ПРАГМАТИКА МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ ЗГОДИ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ БІЗНЕС-ДИСКУРСІ

ЮМПУКУЗ Анастасія

9.1. Англomовний діалогічний бізнес-дискурс та мовленнєві акти згоди

У контексті сучасної лінгвістичної парадигми, що характеризується посиленням інтересом до проблем міжособистісної взаємодії, нагальними є питання прагматики спілкування, а саме комунікативної сутності мовних одиниць, зв'язку мовленнєвих інтенцій та засобів їхньої реалізації, впливу екстралінгвістичних факторів на вибір мовних одиниць і т. ін. Ці питання останнім часом активно вивчаються у межах самостійного напрямку досліджень – лінгвопрагматики, головною метою якої є виявлення інтенційної спрямованості іллокутивних актів та встановлення їх залежності від ситуативних умов спілкування.

У дослідженні прагматики мовленнєвого акту згоди вченими розглянуто синтагматичний (услід якого смислу в тексті може з'явитися смисл згоди) та парадигматичний (до яких інших смислів реагуючого типу він протилежний) аспекти згоди, розроблені чисельні класифікації комунікативно-прагматичних, або інтенціональних, смислів згоди; описані лексико-синтаксичні засоби реалізації категорії згоди в цілому та її додаткових інтенцій зокрема (В. М. Василюва, Н. К. Войцехівська, І. В. Галактіонова, А. Д. Зербіно, М. К. Любимова, Л. І. Маєвська, Т. Г. Михальчук, Л. Л. Нейленко, І. М. Рудик, О. М. Ружникова, О. В. Озаровський, Т. В. Шуміло та ін.).

У даному дослідженні мовленнєвий акт згоди розглядається в контексті бізнес-дискурсу. Дослідженню різних аспектів бізнес-дискурсу присвячено чимало лінгвістичних праць (Н. О. Баландіна, Г. Г. Буркітбаєва, Ю. В. Данюшина, Н. Й. Коцюба, Л. В. Курчак, Л. П. Науменко, Д. С. Храпченко, Т. О. Ширяєва, М. А. Шльопкіна, F. Bargiella-Chiappini, C. Nickerson D. Tannen).

Увагу лінгвістів привертає також діалогічний бізнес-дискурс як особливий тип усного бізнес-дискурсу. Зокрема, на матеріалі англійської мови досліджувалися його структурно-прагматичні (Т. В. Чрділелі), а також інтонаційні (В. Л. Романюк, Н. М. Шкворченко) характеристики.

Бізнес-дискурс розглядається різними вченими як комунікативний акт, макромовленневий акт, мовленнева подія. Найбільш узагальнено бізнес-дискурс визначається як «процес усного та писемного спілкування індивідів, основна діяльність та інтереси яких перебувають у сфері бізнесу і спільною метою яких є бізнес» [12, с. 2], «вербалізація ділової ментальності, що реалізується в формі відкритої множини текстів (усних, письмових та технічно-опосередкованих), які об'єднані діловою тематикою, в поєднанні з їх екстралінгвістичними факторами» [11, с. 25].

Хоч на функціональному рівні будь-який дискурс, як людське мовлення взагалі, є діалогічним [11, с. 25], на формальному рівні за критерієм наявності щонайменше двох комунікантів та зміни комунікативних ролей [8, с.10] здійснюється розрізнення монологічного та діалогічного дискурсів. У фокусі даного дослідження перебуває саме діалогічний бізнес-дискурс. Він визначається як «соціально зумовлена мовленнева подія, що функціонує в інституційно-виробничій сфері, де учасники комунікації мають необхідні повноваження для встановлення та розвитку ділових стосунків та реалізують у процесі взаємодії свої статусно-рольові характеристики, зумовлені виробничими відносинами» [9, с. 4]. Слід зауважити, що діалогічний дискурс охоплює також і полілог, адже полілог є лише сукупністю діалогів, що перехрещуються [7, с. 25].

Л. Р. Безугла узагальнює специфічні комунікативні властивості діалогічного дискурсу таким чином: наявність мовця й адресата, які можуть бути й колективними; наявність зміни спрямованості ходів (комунікативних ролей); складність лінійного розгортання, можливість взаємного накладання ходів; тематична єдність; перевага спонтанного мовлення; шаблонність мовленневої взаємодії, яка є основою процесу конвенціоналізації смислів; імпліцитність мовного вираження; переважно усний спосіб здійснення; значна роль міміки, жестів та інших невербальних засобів; національна специфіка [1, с. 12].

Залежно від механізму взаємодії інтенцій комунікантів виділяються три типи діалогічного бізнес-дискурсу: 1) доповнюючий тип, що розвивається в інтересах одного з комунікантів, найчастіше того, хто перебуває на вищому щабелі влади, метою якого є віддати розпорядження або отримати інформацію; 2) координативний тип, якому властива узгодженість інтенцій комунікантів; та 3) трансигентний тип, що характеризується розбіжністю вихідних інтенцій комунікантів та метою якого є ліквідувати конфлікт та дійти згоди [9].

Залежно від підвиду, бізнес-дискурс може виконувати різні функції, хоч загалом такий дискурс є симбіозом декількох функцій. Так, до головних функцій діалогічного бізнес-дискурсу належать такі:

- пізнавальна або інформативна – її сутність полягає в передачі інформації;

- аргументативна або переконуюча – характеризується здійсненням впливу на співрозмовника. Л. В. Курчак, зокрема, зазначає, що специфічною рисою будь-якої бізнес-комунікації є реалізація не тільки і не стільки функції передачі інформації, а в першу чергу аргументативної взаємодії [6, с. 16]. Ця функція найповніше реалізується у дискурсі нарад, переговорів, презентацій, реклами;

- освітня – передача бізнес-знань; сфера реалізації – бізнес-тренінги, бізнес-консалтинг;

- регулятивна – регулює відношення в межах ділової спільноти, реалізується, як правило, у письмових документах – уставах компаній, діловій кореспонденції, нарадах тощо;

- соціально-ритуальна – спрямована на підтримку нормами звичаїв соціально-культурної поведінки, наприклад, встановлення контактів, прощання і т. ін.;

- експресивна – виражає та передає почуття, оцінки, погляди та установки комунікантів [5, с. 16; 6а, с. 18].

Кожен дискурс має свою прагматичну спрямованість, тобто зумовлений певним комунікативним наміром автора вплинути на адресата. Прагматична спрямованість унісонного діалогічного бізнес-дискурсу полягає у намірі адресанта вплинути на адресата таким чином, або досягти згоди, домовленості в певному питанні [6, с. 11;]. Проте прагматика дискурсу маніфестується не тільки у його впливі на адресата, а й у здатності передавати приховану інформацію про автора, сферу та умови комунікації і т. ін.. Тому функціонально-

прагматичний підхід до аналізу діалогічного бізнес-дискурсу, у межах якого виконується дане дослідження, передбачає його комплексний розгляд, а саме: дослідження діалогічного бізнес-дискурсу як інтерактивної діяльності учасників спілкування з урахуванням, зокрема, фактору адресата, засобів здійснення впливу, вербальних комунікативних стратегій, особливостей комунікативних ходів «в єдності їх експліцитного та імпліцитного змістів» [11, с. 25], екстралінгвістичних факторів, стилістичних особливостей, взаємодії модусу та диктуму.

Бізнес-дискурс належить до інституціонального, статусно-орієнтованого типу дискурсу, тобто є спілкуванням у «заданих рамках статусно-рольових відношень» [2, с. 102]. Бізнес-дискурс виділяється в системі інституціональних типів дискурсу на базі таких типових ознак як: а) мета; б) учасники; в) хронотоп; г) цінності; д) специфічна картина світу; е) тональність; є) жанрове різноманіття [9, с. 13].

Метою бізнес-дискурсу є взаємовигідна професійна діяльність [11, с. 27]; а за умов ринкових відносин – отримання максимального прибутку [4, с. 115].

Учасники ділового дискурсу – це ділові люди, що пов'язані інтересами справи та мають повноваження для встановлення, розвитку ділових відносин та вирішення проблем [9, с. 11]. Комунікативні ролі адресата і адресанта у діалогічного бізнес-дискурсу чітко фіксовані [3, с. 71]. Рольові відносини комунікантів перебувають в площинах бізнес / не-бізнес сфера, ієрархія / рівність та близькість / дистантність. Так, згідно з першим принципом, бізнес-спілкування може представляти собою спілкування між інтерактантами, які відносяться до певних ділових груп, тобто тих, що належать до груп «бізнес» – «бізнес» (наприклад, ділові партнери, бізнесмени різних сфер ділової діяльності); або тих, які належать до груп «бізнес» – «не-бізнес» (наприклад, продавець – покупець, консультант – клієнт). За напрямом виділяються три типи бізнес-спілкування, що зумовлюють специфіку бізнес-дискурсу – висхідне (підлеглий – керівник), низхідне (керівник – підлеглий) та горизонтальне (співробітники, ділові партнери). За горизонтальним напрямком опозиція представлена близькістю / дистантністю, що зумовлена відповідним ступенем регламентованості спілкування [9, с. 11].

Хронотопними ознаками бізнес-дискурсу є реалізація у спеціально, заздалегідь домовленому, призначеному місці

(переговорна кімната, конференц-зал) та найчастіше в узгоджений учасниками час).

Риторика ділового дискурсу аксіологічно детермінована; тобто у процесі ділової комунікації вербалізуються основні цінності ділової культури – матеріальний успіх та розподіл отриманих ресурсів.

Для досягнення адекватного прагматичного ефекту адресант дискурсу орієнтується як на суму інформації, що транслюється у процесі комунікації, так і на запас спеціальних знань адресата, його когнітивний простір. Тому одним із факторів ефективності комунікації учасників бізнес-дискурсу є пресупозиції як загальний фонд знань адресанта та адресата, загальна «професійна» картина світу, яка актуалізується через базові поняття ділової культури, професійно спрямовані ідеї та концепти, норми міжособистісної поведінки, що детермінують ділове спілкування, ціннісні орієнтації, схеми, фрейми стереотипних ситуацій, спеціальний тезаурус; тобто знання, що вербалізуються у текстах ділового спрямування на лінгвокогнітивному рівні.

Тональність бізнес-дискурсу, що позначає характер взаємовідношень між комунікантами [11, с. 13], визначається такими параметрами як серйозність, інформативність, ритуальність, прагнення до унісону. Проте жоден із дискурсів не є тонально гомогенним [10].

До жанрів бізнес-дискурсу зараховують співбесіди, інтерв'ю, переговори, презентації, тренінги, різні види листів і т. ін.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що досить повно розкрито питання зв'язку комунікативно-прагматичних смислів згоди та лексико-синтаксичних засобів їхньої реалізації в англійській мові, проте саме на матеріалі англійського бізнес-дискурсу ці проблеми не були ґрунтовно досліджені.

Матеріалом даного дослідження слугували 52 аудіо- та відеозаписи англійськомовних (американський варіант) ділових переговорів, ділових нарад та зустрічей, з яких було відібрано 1245 мовленнєвих актів згоди загальною тривалістю звучання 103 хвилини 35 секунд.

У нашому дослідженні ми розглядаємо згоду як інтеракціонально-прагматичну категорію, суть якої полягає у спільності точок зору комунікантів та, як наслідок, формуванні обопільної інтенції щодо подальшого розвитку позитивної, конструктивної мовленнєвої взаємодії [10].

Мовленнєвий акт згоди у діалогічному дискурсі є реактивним, при цьому, він може бути реакцією як на окрему репліку, так і на певну частину дискурсу. У діалогічному бізнес-дискурсі мовленнєві акти згоди, що реалізується в репліці-реакції, за даними аналізу експериментального матеріалу, виникає як реакція на а) ініціальний мовленнєвий акт / хід, актуалізований у репліці-стимулі, що безпосередньо передує репліці згоди; б) ініціальний мовленнєвий акт / хід, реалізований у репліці-стимулі, що передує репліці згоди опосередковано та в) певну частину дискурсу.

Найчастіше у досліджуваному дискурсі згода виникає як реакція на репліку-стимул (А), що їй безпосередньо передувала, наприклад:

(1) A: And now let's keep things rolling and look at what's going to be possible in this sphere.

B: Yeah, sounds great.

У прикладі (1) репліка-реакція згоди є відповіддю на пропозицію щодо певних дій, яка міститься у попередній репліці.

В інших випадках репліка згоди являла собою реакцію на певну репліку (А), після якої були ще одна або декілька реплік інших співрозмовників, як то:

(2) A: Let's all get behind this decision and make sure we get all the staff on board as well.

B: Sounds like a plan.

C: Yeah, I'm glad we're all on the same page.

У прикладі (2) репліка В – безпосередня реакція на попередню репліку, тоді як репліка згоди С, що виникла як реакція на ту ж саму репліку, є опосередкованою попередньою реплікою.

У деяких випадках репліка згоди виступала реакцією на певну частину дискурсу (А, В, С), а не на окрему репліку, наприклад:

(3) A: So we can either swing by for you, or – we can decide – we'll call you.

B: ...and we promise it'll be as soon as possible....

C: ...hopefully, not later than next week.

D: Okay, that will work.

Із наведеного прикладу (3) видно, що репліка згоди D є реакцією не на конкретну репліку, а на всі три попередні репліки – А, В та С.

Схематично узгодженість репліки-реакції згоди з реплікою-стимулом може бути представлена наступним чином (див. Рис.1):

а) репліка-стимул репліка згоди (див. приклад (1))

б) репліка-стимул репліка-реакція репліка згоди (див. приклад (2))

в) репліка-стимул репліка-реакція репліка згоди (див. приклад (3))

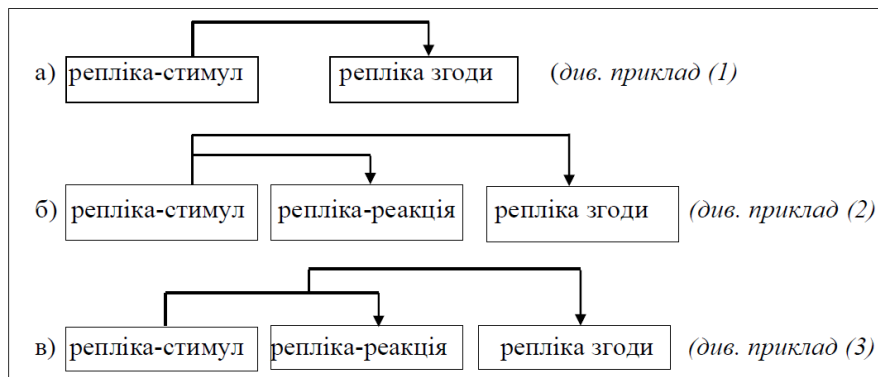


Рис. 1. Схема узгодженості репліки-згоди із реплікою-стимулом

У межах мовленнєвого ходу МА згоди може займати ініціальну (4) або фінальну позицію (5):

(4) A: *I think we should proceed.*

B: *I totally agree, that's why I'm asking you to consider both advantages and disadvantages of the milestones so that there wouldn't be any delay in the future.*

(5) A: *I'll have to check on this...but a 10% commission cut for two years.. Again, I need to confirm that, but I'm pretty confident it'll work.*

B: *10%, uh? It doesn't get us to where we need to be, but...I guess we can go for that.*

9.2. Прагматичні особливості мовленнєвих актів згоди в англomовному діалогічному бізнес-дискурсі

Прагматична спрямованість та структура мовленнєвого акту згоди зумовлюються характером ініціального мовленнєвого акту, ходу або усієї попередньої частини дискурсу. Відповідно до цього, у діалогічному бізнес-дискурсі нами виділяються мовленнєві акти згоди-рієкт, згоди-ексепт та згоди-евіденс. Згода-рієкт (згода щодо виконання певної дії) є імпозитивно-орієнтованою, тоді як згода-ексепт (згода із думкою) та згода-евіденс належать до констативно-орієнтованої згоди. В експериментальному матеріалі мовленнєві акти констативно-орієнтованої згоди значно переважали над мовленнєвими актами імпозитивно-орієнтованої згоди (див. Рис. 2).

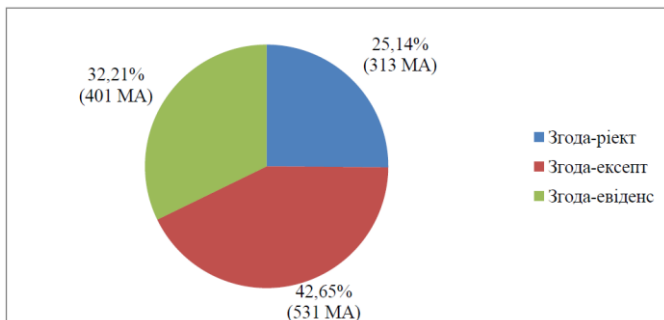


Рис. 2 Частотність мовленнєвих актів різних видів згоди

Такий розподіл мовленнєвих актів різних видів згоди пояснюється, на нашу думку, прагматикою цих мовленнєвих актів: акти констативно-орієнтованої згоди є оформлюючими, фатичними, їх мета – підтримка контакту із співрозмовником. У діалогічному дискурсі, який вважається інтерактивним, спрямованість на адресата, на встановлення та підтримку контакту дуже важливі. Саме цим зумовлена присутність великої кількості елементів фатики. Мовленнєві ж акти імпульсивно-орієнтованої згоди мають на меті розвиток топіку. Така згода більш зважена, продумана, що і пояснює значно меншу кількість таких мовленнєвих актів.

Проведений аудиторський аналіз засвідчив, крім того, наявність зв'язку між ступенем зацікавленості та певним комунікативно-прагматичним видом згоди (див. Рис. 3).

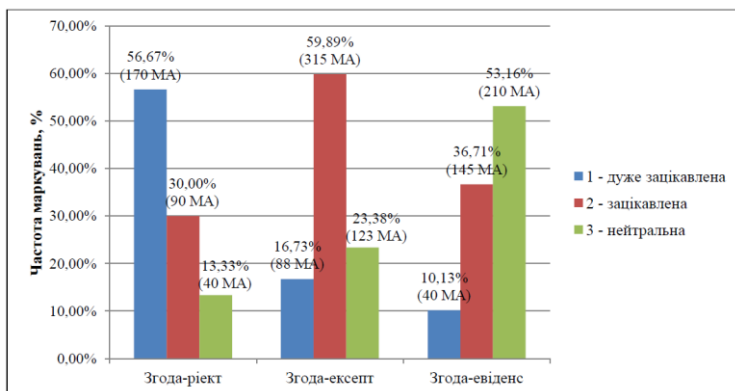


Рис. 3 Частотність ступеней зацікавленості згоди різної комунікативно-прагматичної спрямованості

Як видно з Рис. 3, найбільш зацікавленою є згода-рієкт, що була маркована переважно як дуже зацікавлена (56,67%) та зацікавлена (30,00%); менш зацікавленою – згода-ексепт, найчастіше позначена як зацікавлена (59,89%); нейтральною – згода- евіденс (53,16%).

Мовленнєвий акт згоди-рієкт є ілокутивно вимушеним, адже його реалізація повністю мотивована та провокована ініціальним мовленнєвим актом. У ДБД, за результатами аналізу, такий мовленнєвий акт виникає як реакція на пропозицію або прохання. У структурному плані пропозиція або прохання представлені стверджувальними (6), питальними (7) або функціонально питальними, проте структурно стверджувальними (8) реченнями:

(6) A: *I'd like to help up with it.*

B: *Definitely.*

(7) A: *What if we could agree on having firstly electronic copies?*

B: *Sure, something like that could be arranged.*

(8) A: *Perhaps, we could consider pre-limited design?*

B: *Yes, I agree.*

Відповідно до додаткових інтенціональних смислів, що зумовлюються іллокуцією ініціального мовленнєвого акту або ходу, цей акт реалізує такі різновиди згоди, як схвалення, дозвіл, обіцянка, ратифікація (див. Рис. 4).

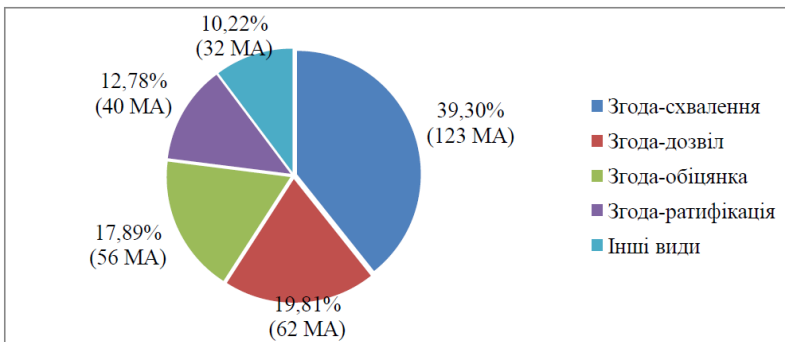


Рис. 4 Частотність інтенціональних смислів згоди-рієкт

Як видно з Рис. 4, найчастіше були відмічені такі послідовності ініціальних та реактивних мовленнєвих актів:

– пропозиція – згода-схвалення, підтримка, що являє собою згоду щодо виконання певної дії другою стороною (9) або обома сторонами обговорення (10):

(9) A: *So maybe we'll provide you with printed copies somewhere at the station.*

B: *That would be great. 76*

(10) A: *We could consider hedging against currency in both directions.*

B: *It's definitely an option.*

Слід відзначити, що згода-схвалення відрізняється, на наш погляд, від власне схвалення; для правильної ідентифікації виду мовленнєвих актів брався до уваги ширший контекст, а не лише один мовленнєвий акт. Так, згода-схвалення має місце тоді, коли одна сторона обговорення висуває *пропозицію* щодо своїх подальших дій, при цьому обидві сторони можуть погодитися або не погодитися на ці дії. Наприклад:

(11) A: *So, in this case our (our – в широкому контексті – одна сторона) primary concern should be delivery terms.*

B: *Yes, that is completely what we think you should do right away.*

У випадку ж, коли одна сторона лише *констатує* свої майбутні дії, згода на здійснення яких не є компетенцією іншої сторони, такий мовленнєвий акт визначається як власне оцінне висловлювання схвалення, проте не згода. Наприклад, під час обговорення сучасного економічного становища компаній одна сторона переговорів на стадії встановлення контакту повідомляє про свій намір розірвати контракт із компанією-підрядчиком; друга сторона, що не має права впливати на подібні рішення, висловлюючи схвалення такої дії, виражає схвалення, що не є при цьому *згодою-схваленням*:

(12) A: *In this context we are bound to break up with "RareMetal".*

B: *Right, that's a possible solution.*

За своїм прагматичним навантаженням такий мовленнєвий акт наближається до оформлюючих актів.

– прохання – згода-дозвіл, тобто згода щодо виконання певної дії протилежною стороною обговорення, як то:

(13) A: *That could be, but we need to double-check it with our chief.*

B: *That's absolutely understandable, of course.*

– прохання – згода-обіцянка – згода виконати певну дію, наприклад:

(14) A: *It would be nice if you could tell us it in advance.... say, three weeks before the deal.*

B: *Sure, we'll provide you with this information... I think, next week.*

– пропозиція – згода-ратифікація, яка є офіційною згодою, що регламентується протоколом ділових нарад та має суворо регламентовану форму вираження, наприклад:

(15) *A: So I'm putting to a motion 12.900 dollars for creating e-web-site...*

B: I'll second it.

(16) *A: So second to motion.*

B: Moved.

C: Aye.

Останній вид згоди дуже специфічний, являє собою лише формальну процедуру та виступає синтезом згоди щодо виконання дії та згоди-підтвердження, адже затверджує певні, раніше обговорені, дії. Зважаючи на це, а також на низьку частотність цього явища, згода-ратифікація не була включена до експериментального корпусу дослідження.

Мовленнєвий акт згоди-ексепт ілюкутивно самостійний, тобто хоч він, безумовно, пов'язаний з мовленнєвим актом, ходом або частиною дискурсу, він не є обов'язковою реакцією на ці стимули. В експериментальному матеріалі такий мовленнєвий акт виникав як реакція на вираження судження, думки щодо певного питання. Судження на формальному рівні реалізовувалось у стверджувальних реченнях, наприклад:

(17) *A: We've carried out only two trials and I remember strange results from the last trial.*

B: Yes, I admit that the first trial was a little disappointing.

При цьому, слід чітко диференціювати мовленнєвий акт згоди-ексепт та згоди-рієкт, які при аналізі лише формальної сторони ініціального-реактивного висловлювань є дуже схожими. Так, із прикладу (18), видно, що ініціальне висловлювання – пропозиція щодо виконання певної дії в конкретній ситуації; реакцією на це є згода-рієкт –

(18) *A: Now, what our primary concern should be is...that we should consolidate all our efforts to solve the issue.*

B: Yes, that is what we should do.

В іншому контексті (бесіда про потенціальні схеми поведінки компаній у різних умовах, що передувала обговоренню власне теми зустрічі) була відмічена схожа інтеракція (див. приклад (19):

(19) *A: It is obvious here that there is no point in taking additional risks.*

B: It's absolutely right.

У цьому випадку ініціальне висловлювання не є власне пропозицією конкретної дії, воно виражає лише певне судження, що не передбачає виконання будь-яких конкретних дій.

Мовленнєвий акт згоди-евіденс відрізняється від мовленнєвого акту згоди-ексепт тим, що він виражає згоду з другою стороною щодо надання нею достовірних, об'єктивних даних, тоді як згода-ексепт є реакцією на судження, суб'єктивну оцінку даних стороною-співрозмовником. Так, ініціальний мовленнєвий хід може містити об'єктивну, фактичну інформацію, наприклад:

(20) A: Last decade we had a pay-rise from 75 to 98%.

B: That's right,

або інформацію щодо виконання певних дій, про які вже було попередньо домовлено, на кшталт:

(21) A: So our main point next should be Chicago.

B: That's correct.

У цьому контексті мовленнєвий акт згоди-евіденс дуже схожий на мовленнєвий акт згоди-рієкт, проте вони мають відмінності. При вираженні згоди-рієкт надається згода щодо власне пропозиції або прохання здійснити дію; при вираженні згоди-підтвердження мовець надає згоду щодо достовірності *відомої* інформації, тобто це реакція на *констатацію*, а не *пропозицію*. З метою розмежування, дані види мовленнєвих актів згоди аналізувалися також в умовах широкого контексту. Так, як видно з прикладу (22), під час ділової наради було висунуто пропозицію щодо вибору певного ділового партнера з наступною реакцією згоди-рієкт:

(22) A: So, based on history, cost and experience, Brightstar seems to have an advantage and I think we should consider them as our top alternative.

B: Yeah, that would make sense to me.

Тобто у прикладі (22) реактивний мовленнєвий акт виражає згоду щодо *пропозиції* певної дії – розгляду ділового партнера.

Через деякий час, після довгого обговорення потенціальних партнерів, усіма учасниками неодноразово виражалася згода щодо необхідності вибору саме цього партнера. Наприкінці наради знову було наголошено на необхідності вибору того ж партнера:

(23) A: Okay, so...we should stick to the Brightstar as the best option here and now.

B: That's right.

У цьому випадку (23) мовленнєвий акт згода-реакція виражає згоду як підтвердження рішення щодо дії, яке вже було прийнято. В ініціальному мовленнєвому акті, по суті, *констатувалися* майбутні дії – залучення певного партнера до співпраці. Доцільність та правильність такої диференціації цих видів мовленнєвих актів згоди підтверджується й різницею у їх оформленні як на лексико-граматичному, так і просодичному рівнях.

Мовленнєві акт згоди-евіденс можуть бути іллокутивно вимушеним або самостійним. Він іллокутивно вимушений у випадку, коли ініціальний МА реалізується у формі розділового запитання (24) –

(24) A: *Nine of ten was for capital work and had nothing to do with day to day running of the products, didn't it?*

B: *Yes, it did.;*

або стверджувального речення із знаком питання (25):

(25) A: *... And they are discharged before they even performed, in some months?*

B: *Yeah, in three months, I suppose.*

У якості самостійного МА згоди виступає як реакція на констатацію факту, що структурно виражається стверджувальним реченням –

(26) A: *So it was put in motion in 1997.*

B: *That's correct.*

9.3. Прагматичні відтінки впевненості/невпевненості згоди

Додаткових прагматичних відтінків мовленнєвим актам згоди надає ступінь впевненості, категоричності, повноти. Так, як показав аналіз, більша кількість мовленнєві акти згоди різної прагматичної спрямованості нейтральна, впевнена згода посіла друге місце, відповідно третє – неувпевнена (див. Рис. 5).

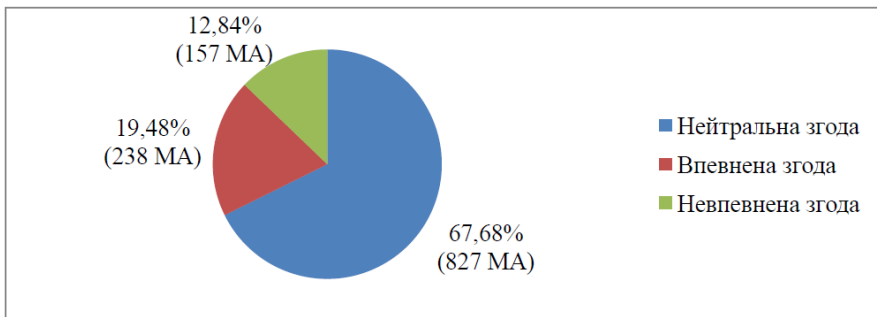


Рис. 5 Частотність мовленнєвих актів згоди відповідно до ступеня впевненості

Зважаючи на те, що мовленнєві акти згоди в діалогічному бізнес-дискурсі є бажаним, значно вищий відсоток мовленнєвих актів впевненої згоди стає зрозумілим.

Найбільша кількість мовленнєвих актів впевненої згоди припадає на згоду-ексепт, менше – на згоду-рієкт, і найменше – на згоду-евіденс (див. Табл. 1).

Таблиця 1
Частотність мовленнєвих актів впевненої / невпевненої згоди у її комунікативно-прагматичних різновидах

<i>Ступінь впевненості</i>	<i>Згода-рієкт</i>	<i>Згода-ексепт</i>	<i>Згода-евіденс</i>
Нейтральна	72,52% (219 МА)	55,62% (292 МА)	80,00% (316 МА)
Впевнена	15,23% (46 МА)	25,52% (134 МА)	14,68% (58 МА)
Невпевнена	12,25% (37 МА)	18,86% (99 МА)	5,32% (21 МА)
<i>Всього:</i>	<i>100%</i> <i>(302 МА)</i>	<i>100%</i> <i>(525 МА)</i>	<i>100%</i> <i>(395 МА)</i>

9.4. Прагматичні відтінки емоційно-забарвленої згоди

Відповідно до характеру емоційної забарвленості, згода може бути емоційно-забарвленою або емоційно-нейтральною. Зважаючи на офіційність бізнес дискурсу, очевидним є переважання у ньому емоційно нейтральної згоди (див. Рис. 6).

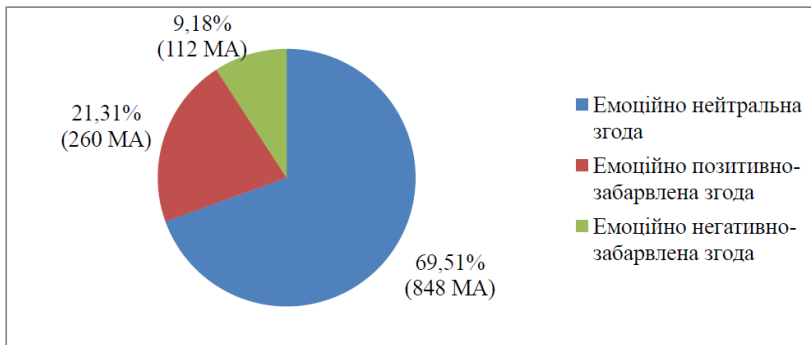


Рис. 6 Частотність мовленнєвих актів згоди різної емоційної забарвленості

Крім того, при розподілі мовленнєвих актів емоційно-забарвленої згоди на емоційно позитивно- та емоційно негативно-забарвлену, результати аналізу свідчать про значну перевагу мовленнєві акти емоційно позитивно-забарвленої згоди над мовленнєвими актами негативно-забарвленої згоди (див. там же).

Беручи до уваги той факт, що саме згода є очікуваною і бажаною реакцією, спектр позитивних емоцій значно ширший. Мовленнєві акти позитивно-забарвленої згоди виражають такі емоції, як радість, задоволення, схвалення, захоплення; позитивні емоції у вираженні згоди частіше орієнтовані на співрозмовника або виконання майбутньої дії. Негативні емоції при вираженні згоди спрямовані в більшості випадків на ствердження, що міститься у попередній частині дискурсу. Негативно-забарвлена згода представлена такими емоціями, як вимушеність до дії (у разі згоди-рієкт), незадоволення, сум, розчарування, роздратування (при вираженні згоди-ексепт та згоди-евіденс).

Характер розподілу позитивних та негативних емоцій у мовленнєвих актах згоди різної прагматичної спрямованості представлено у Табл. 2.

Таблиця 2.

Частотність мовленнєвих актів емоційно-забарвленої згоди у її комунікативно-прагматичних різновидах

<i>Емоційне забарвлення</i>	<i>Згода-рієкт</i>	<i>Згода-ексепт</i>	<i>Згода-евіденс</i>
Нейтральне	72,66% (218 МА)	66,54% (350 МА)	71,07% (280МА)
Позитивне	21,67% (65 МА)	22,81% (120 МА)	19,03% (75МА)
Негативне	5,67% (17МА)	10,65% (56 МА)	9,90% (39 МА)
<i>Всього:</i>	<i>100%</i> <i>(300 МА)</i>	<i>100%</i> <i>(526 МА)</i>	<i>100%</i> <i>(394 МА)</i>

Як видно з Табл. 2, емоційна позитивна забарвленість властива більшою мірою згоді-рієкт та згоді-ексепт; негативна забарвленість – згоді-ексепт та згоді-евіденс.

Отже, як показали результати дослідження, комунікативно-прагматична спрямованість мовленнєві акти згоди повністю залежить від прагматичної настанови попереднього мовленнєвого акту, ходу або частини дискурсу; якщо в ініціальній частині виражається

пропозиція або прохання (незалежно від експліцитності / імпліцитності вираження) – реакцією виступає згода-рієкт, якщо ж ініціальна частина містить констатацію (думки або факту), то реактивний мовленнєвий акт реалізує згоду-ексепт або згоду-евіденс. Для правильного визначення прагматичної орієнтації аналіз необхідно проводити з урахуванням значно ширшого контексту, ніж власне ініціальний мовленнєвий акт, а також особливостей просодичного оформлення.

9.5. Лексико-синтаксичні засоби реалізації мовленнєвого акту згоди

В англomовному діалогічному бізнес-дискурсі вибір засобів реалізації мовленнєвого акту згоди зумовлений декількома факторами. По-перше, бізнес-дискурс орієнтований на згоду, тобто мовленнєві акти згоди бажані, тому їм властива експліцитна манера вираження. По-друге, діалогічний бізнес-дискурс інтерактивний, цим пояснюється висока частотність фатичних мовленнєвих актів згоди, що не мають значного інформативного навантаження; цей факт відображається на ступені складності їх структури. По-третє, діалогічний бізнес-дискурс досить регламентований, що певним чином обмежує діапазон мовних засобів вираження згоди.

При розгляді лексико-синтаксичних засобів реалізації мовленнєвих актів згоди в діалогічному дискурсі до уваги брався характер зв'язку реактивного висловлювання згоди з ініціальним висловлюванням-стимулом.

Так, при вираженні **згоди-ексепт** міжпропозитивний зв'язок між мовленнєвими актами встановлювався переважно у семантичній термінології [94] відношеннями тотожності, при яких наступне висловлювання доповнювалося новими лексичними елементами (27):

(27) *A: Of course, there are a lot of other factors to be considered, but anyway, patients come first.*

B: Right, patients always come first.;

або навпаки, ці елементи втрачалися (28), наприклад:

(28) *A: ...and there are a lot of other economic issues, much more important issues...*

B: There are, there are...

Досить часто зв'язок був встановлений відношеннями екстенціональної міжпропозитивної еквівалентності, при якій у наступному мовленнєвому акті відбувається заміна певних слів або

навіть цілої пропозиції, тобто смисл висловлювання залишається однаковим, проте відбувається формальний перифраз, як то:

(29) A: *The more expenses we are going into these days, the less income we are expected to get the next decade.*

B: *Right, if we spend so much money today for nothing, tomorrow we'll have only half of what we used to have.*

Часто в матеріалі дослідження мовленнєві акти згоди-ексепт реалізовувалися за допомогою комунікативів – однослівних та надслівних, наприклад:

(30) A: *...And all this is not an easy issue.*

B: *That's right.*

У деяких випадках реактивні висловлювання згоди-ексепт мали вільну форму вираження –

(31) A: *Sometimes it's better maybe not to have a bird in the arm, but to risk it, to try it.*

B: *You are a hundred percent correct in your analysis.*

МА згоди-евіденс найчастіше був актуалізований у висловлюваннях-комунікативах, як то:

(32) A: *The agreement was made three years before, and since then there have been a lot of changes.*

B: *That's right.*

При вираженні згоди-евіденс міжпропозиціональний зв'язок між мовленнєвими актами встановлювався також відношеннями тотожності, проте ці відношення часто відрізнялися від тих, що мали місце при вираженні згоди-ексепт. Зокрема, при реалізації згоди-ексепт реактивні висловлювання доповнювалися новими або втрачали певні елементи, тоді як реактивні висловлювання згоди-евіденс містили повністю попередній мовленнєвий акт з фінальним (на відміну від згоди-ексепт) додаванням комунікативу, наприклад:

(33) A: *So as far as I remember it was put in motion in 1997.*

B: *It was put in motion in 1997, right.*

Рідше, але були зафіксовані випадки відношень екстенціональної міжпропозитивної еквівалентності, наприклад:

(34) A: *And every time you are saying "current contract" that is the old*

contract as well, right?

B: *Yes, that's what I do.*

Висловлювання, що реалізують мовленнєві акти згоди-рієкт, найчастіше мають вільну форму вираження згоди. Це означає, що

міжпропозитивний зв'язок у цьому випадку переважно імпліцитний, тобто хоч реактивний мовленнєвий акт є прагматично сильно пов'язаним з ініціальним актом / ходом (ілокутивно вимушеним), на семантичному рівні він майже незалежний від попередніх висловлювань, наприклад:

(35) *A: I proposed uniform... for all the workers...*

B: I have no objections to this or other administrative support.

В інших випадках (найчастіше при вираженні формальної, етикетної згоди) згода-рієкт виражалася висловлюваннями-комунікативами, на кшталт:

(36) *A: Let me ask you some information.*

B: Sure.

Мовленнєвий акт згоди-рієкт також реалізовувався у висловлюваннях з комунікативом згоди + перифраз попереднього мовленнєвого акту (екстенціональна еквівалентність), наприклад:

(37) *A: I think we should proceed.*

B: Right, we do need to continue.

Загальні кількісні показники способів реалізації мовленнєвих актів згоди різної комунікативно-прагматичної прагматичної спрямованості наведені у Табл. 3.

Таблиця 3.

Частотність способів вираження згоди

Спосіб вираження	Згода-рієкт	Згода-ексепт	Згода-евіденс
(Комунікатив згоди) + повтор ініціального висловлювання	7,67% (24 МА)	34,65% (184 МА)	42,14% (169 МА)
(Комунікатив згоди) + перифраз ініціального висловлювання	11,50% (36 МА)	31,83% (169 МА)	13,22% (53 МА)
(Комунікатив згоди) + вільна форма вираження	54,63% (171 МА)	11,11% (59 МА)	4,24% (17 МА)
Комунікативи	26,20% (82 МА)	22,41% (119 МА)	40,40% (162 МА)
Всього:	100% (313 МА)	100% (531 МА)	100% (401 МА)

(39) *A: And now let's keep things rolling and look at what's going to be possible.*

B: Yeah, that sounds great.

(40) *A: So I'm interested in more detailed analysis of how we could improve that.*

B: Absolutely.

При вираженні згоди-ексепт найчастіше випадки висловлювань з 3-4 (41) або 1-2 (42) словами – 42% та 38% відповідно, рідше – 5 словами – 20% (43), наприклад:

(41) *A: It's a continuous practice – if you don't go to the insurance company, they won't be interested in you.*

B: I go along with you.

(42) *A: If we work together, it stands as “Hey, we are going to be the guides, not you”.*

B: Yeah, right.

(43) *A: It is a bridge between the two sections.*

B: Right. And it serves to cover the gap, you are right.

У реалізаціях згоди-евіденс значно переважали 1-2-слівні висловлювання – 60% (44), рідше – висловлювання з 3-4 словами (45) та 5 словами (46) – 29% та 11% відповідно:

(44) *A: Okay, I understand that the vehicle is under factory warranty for the entire duration of the lease, right?*

B: Of course.

(45) *A: Well, two years ago, when we were expanding, we ran offices at other locations, and we got our spread out.*

B: Yeah, I remember that.

(46) *A: I'm getting an idea. You think those surveys are relevant, right?*

B: Yes, that's what I'm trying to say.

Вибір мовних засобів вираження згоди у досліджуваному дискурсі залежить також від ступеня впевненості, повноти згоди.

За результатами дослідження встановлено, що для вираження впевненої, категоричної згоди будь-якої комунікативно-прагматичної спрямованості на лексичному рівні використовуються інтенсифікатори смислу – лексеми *absolutely*, *wholeheartedly*, *undoubtedly*, *certainly*, *exactly*, *totally*, наприклад:

(47) *A: There is no communication between the departments any more – I used to see Nile's team every day, but only e-mail him now, and this is the key reason of the problem.*

B: You are absolutely right.

(48) *A: So we need to devote some time to figure out how to fix that problem.*

B: I agree wholeheartedly.

(49) *A: We always try to satisfy the needs of our partners.*

B: Undoubtedly.

До граматичних засобів вираження впевненості відноситься емфатичне *do*, що слугує граматичним інтенсифікатором, наприклад:

(50) A: Obviously, the big issue today is how to remain competitive in the face of main European providers.

B: That's right and I do agree with you.

При цьому слід зауважити, що не завжди висловлювання, що містили наведені інтенсифікатори, ідентифікувалися аудитором як категоричні та дуже впевнені. Зважаючи на це, доречним вважається припустити, що при реалізації впевненості більш інформативними виступають саме просодичні засоби, які здатні елімінувати або підсилити значення, виражене лексичними засобами.

Лексичним засобом реалізації невпевненої, некатегоричної, неповної згоди у діалогічному бізнес-дискурсі слугують деінтенсифікатори – лексеми *maybe, possibly, probably*, наприклад:

(51) A: ...and that's why we shouldn't mess with travel rates so much.

B: Yeah, maybe you are right.

(52) A: But here... It's still a tough place to do business. I mean building a good network takes time.

B: Possibly, you are right.

Граматичним деінтенсифікатором повноти та впевненості у вираженні згоди виступають дієслова умовного стану – *might, would, could* та інші. Наприклад:

(53) A: What if we sign a letter of intent to other suppliers, too? Could you consider giving us a 9% discount then?

B: Yes, that might be possible.

(54) A: We want the experience, but responsiveness is important, too.

B: Yes, I would tend to agree.

Ще одним засобом пом'якшення впевненості при вираженні згоди в бізнес-дискурсі виступає літота – заперечення протилежної ознаки, наприклад:

(55) A: But did you see the idea about using a blended approach in our proposal? That could bring your costs down by taking a significant amount of the training online.

B: Umm, blended... Not a bad idea.

(56) A: So, this can be pretty significant in terms of what the bank is holding.

B: I don't disagree with that.

У деяких випадках, що було частіше властивим висловлюванням непевненої згоди (див. Табл. 4), відбувалося поєднання лексичних та граматичних засобів, наприклад:

(57) A: *The delivery terms are going to remain the same, we are not interested to make it any earlier, you see...*

B: *Possibly we might agree on the terms at least.*

Узагальнені кількісні показники засобів вираження впевненої / непевненої згоди наведені у Табл. 4.

Таблиця 4.

Частотність використання засобів вираження впевненої / непевненої згоди

<i>Засоби вираження</i>	<i>Впевнена згода</i>	<i>Невпевнена згода</i>
Лексичні інтенсифікатори / деінтенсифікатори	67,83% (156 МА)	21,25% (34 МА)
Граматичні інтенсифікатори / деінтенсифікатори	16,96% (39 МА)	26,87% (43 МА)
Лексичні + граматичні інтенсифікатори / деінтенсифікатори	3,47% (8 МА)	4,38% (7 МА)
Виключно просодія	11,74% (27 МА)	47,50% (76 МА)
<i>Всього:</i>	<i>100%</i> <i>(230 МА)</i>	<i>100%</i> <i>(160 МА)</i>

Так, згідно з результатами аналізу (див. Табл. 4) впевнена згода реалізується частіше експліцитно, за допомогою лексико-граматичних засобів, тоді як непевненість при вираженні згоди у багатьох випадках актуалізується імпліцитно, за допомогою лише просодичних засобів [10].

Мовленнєві акти, марковані аудитором як емоційні (позитивної або негативної забарвленості) не виявили вагомих особливостей на лексико-граматичному рівні. Це свідчить про те, що реалізація певних емоційних значень відбувається переважно за допомогою просодичних засобів (див. Табл. 5).

Таблиця 3. 5
Частотність використання засобів вираження емоційно-забарвленої згоди

Засоби вираження	Емоційно позитивно-забарвлена згода	Емоційно негативно-забарвлена згода
Лексичні	54,62% (142 МА)	16,96% (19 МА)
Виключно просодія	45,38% (118 МА)	83,04% (93 МА)
Всього:	100% (260 МА)	100% (112 МА)

Як унаочнено у Таблиці 5, згода позитивної емоційної забарвленості виражається як експліцитно за допомогою відповідних лексем (54,62%), так й імпліцитно, через використання певних просодичних засобів (45,38%). Емоційно негативно-забарвлена згода реалізується частіше імпліцитним шляхом, коли просодичні засоби переважають над лексичними – 83,04% та 16,96% відповідно.

Серед засобів вираження емоційно-забарвленої згоди можна відмітити використання слів з відповідним емоційним забарвленням – *fantastic, wonderful, great; terrible, disappointing*. Наприклад:

(58) A: *I think, last time we got absolutely amazing results.*

B: *Yes, fantastic.*

(59) A: *Our previous attempt was not a successful one, I suppose.*

B: *Oh, yeah, it was a bit disappointing.*

Таким чином, як засвідчили результати дослідження, мовленнєві акти згоди різної комунікативно-прагматичної спрямованості – згоди-рієкт, згоди-ексепт та згоди-евіденс – характеризуються використанням певних лексико-граматичних засобів. При цьому, хоч більшість таких засобів є спільними для вираження всіх видів згоди, вони відрізняються за кількісними показниками. Так, міжпропозитивний зв'язок між ініціальним мовленнєвим актом / ходом та реактивним мовленнєвим актом – висловлюванням констативно-орієнтованої згоди встановлюється переважно відношеннями тотожності або екстенціональної міжпропозитивної еквівалентності, тоді як при реалізації мовленнєвого акту імпозитивно-орієнтованої згоди міжпропозитивний зв'язок переважно імпліцитний. Найбільш варіативними є засоби вираження згоди-рієкт, менш варіативними – згоди-ексепт, найменш варіативними – згоди- евіденс, що пов'язується нами зі ступенем зацікавленості, залученості до обговорення.

Вибір мовних засобів вираження згоди в досліджуваному дискурсі залежить також від ступеня впевненості у тому, з чим погоджуються.

Зважаючи на регламентованість діалогічного бізнес-дискурсу, емоційно-забарвлена згода загалом виявилася нетиповою для цього виду дискурсу. Мовленнєві акти емоційно позитивно-забарвленої згоди значно переважають над мовленнєвими актами негативно-забарвленої згоди. Фактор емоційності, як показав аналіз, суттєво не впливає на вибір лексико-синтаксичних засобів вираження згоди.

Література:

1. Безугла Л. Р. Діалог, діалогічний текст та діалогічний дискурс. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Вип. 60. 2009. № 867. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. С. 7 – 14.

2. Гончаренко Л. М. Комунікативні стратегії у діловому дискурсі: лінгвопрагматичний аналіз. *Вісник Львівський національний університет імені Івана Франка. Серія філологічна*. 2024. № 76. С. 101–108.

3. Кириченко Т. С. Динамічна модель перебування в мовленнєвій інтеракції *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : «Філологія»*. Вип. 73. 2015. С. 69 – 72

4. Кравченко Н. О. Бізнес-дискурс у сучасній лінгвістиці: прагматичний аспект. *Лінгвістичні дослідження*. 2021. № 54. С. 112–118.

5. Коцюба Н. Й. Теоретичні аспекти офіційно-ділового дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2015. № 17. Том 1. 17 – 19.

6. Курчак Л. В. Дискурс деловых переговоров : опыт анализа. Минск : БГУ, 2012. 127 с.

7. Мартинюк А. П. Діалогічність як категорія дискурсу: сучасні підходи. *Науковий вісник Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Філологія*. 2021. № 2 (35). С. 23–30.

8. Різун В. В. Лінгвістика впливу : монографія / Різун В. В., Непийвода Н. Ф., Корнеєв В. М. Київ: Київський університет, 2005. 148 с.

9. Чрділелі Т. В. Структура, семантика і прагматика ділового діалогічного дискурсу (на матеріалі сучасної англійської мови) / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец.

10.02.04 «Германські мови» / Чрділелі Тетяна Василівна. Харків, 2004. 20 с.

10. Юмрукуз А. А. Категорія згоди у діалогічному дискурсі: ітеракціонально-прагматична парадигма. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]*. Серія : Філологія (мовознавство). 2016. Вип. 23. С. 164-168.

11. Юмрукуз А. А. Просодія мовленнєвого акту згоди в англійськомовному діалогічному бізнес-дискурсі (інструментально-фонетичне дослідження) : дис. канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2017. 346 с.

12. Bargiela-Chiappini F., Nickerson C. Business Writing as Social Action / F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson. *Writing Business : Genres, Media and Discourses* / F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson (eds). Harlow : Longman. 2014. P. 1 – 32

Наукове видання

**КОГНІТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Колективна монографія

Колектив авторів:
АВРАМЕНКО Богдана
МИРКОВІЧ Інна
МУЛИК Катерина
та ін.

Відповідальний редактор: Анастасія Юмрукуз

Підп. до друку 15.04.2026. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Times» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 13.
Наклад 300 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, email – 7431393@gmail.com