

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-24-35>

 <https://orcid.org/0000-0002-6574-1673>

### ВОВК Олена

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: vavovk66@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5845-1953>

### ПАШІС Лариса

кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
e-mail: larysa\_pashis@yahoo.com

УДК 378.147.091.3:[316.77-047.22:80-057.87](045)

## КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ І ВЧИТЕЛІВ-МОВНИКІВ

*Метою статті є висвітлення особливостей формування комунікативно-когнітивної компетентності студентів філологічного профілю із позиції комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови.*

*Означена компетентність визначається як розвинена на ґрунті знань, навичок і вмій інтегративна здатність індивіда до здійснення ефективної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами в різних умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Така комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на ґрунті розвинених знань простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної властивостей.*

*Висвітлюються також чинники, вагомі для формування комунікативно-когнітивної компетентності (спадковість і середовище), підкреслюється роль креативних проявів (детермінованих інтелектом, наявними знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та довіллям), характеризуються здатності людини, сприятливі для набуття досліджуваної компетентності (синтетичні, аналітичні, практичні, комунікативні, когнітивні, регуляторні), з'ясовується значення різних емоційних станів, які мають вплив на комунікативний і когнітивний розвиток індивіда.*

*Особлива увага приділяється ролі афективного фільтру, котрий може регулювати обсяг вхідної інформації та, відповідно, впливати на швидкість і якість її опрацювання й засвоєння.*

*Розкриваються конституенти комунікативно-когнітивної компетентності (професійна, соціально-психологічна, загальнокультурна, комунікативна, когнітивна) та потрактовується їхня кореляція у процесі оволодіння іноземною мовою.*

**Ключові слова:** комунікативно-когнітивна компетентність; комунікативно-когнітивна діяльність; мовні й ментальні здатності і властивості студентів; готовність до майбутньої професійної діяльності; знання; навички і вміння.

**Постановка проблеми.** Із погляду сучасної парадигми гуманітарного знання передбачається володіння суб'єктами пізнання високим рівнем професійної компетентності. Компетентність означає такі якості особистості, які визначають її здатність і готовність до виконання фахової діяльності на ґрунті набутих знань і сформованих навичок та вмій.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема становлення готовності до фахової діяльності не є новою в науковому просторі. Вітчизняні й зарубіжні вчені пропонують авторські визначення професійної компетентності (О. Вовк, Б. Гершунський, Л. Пашіс, Дж. Равен, Г. Селевко, О. Субетто, Ю. Татур, В. Хутмахер, А. Хуторської) і релевантні моделі побудови відповідного навчального процесу (А. Алхазішвілі, О. Вовк, Дж. Хепворт), методології розвитку компетентності з перспективи різних педагогічних підходів: культурологічного (М. Бастун, С. Гвоздій, М. Оліяр), особистісно-зорієнтованого (Г. Балл, І. Бех, О. Тімець, О. Топка), аксіологічного (Л. Бірюк, І. Буданов, І. Міма), герменевтичного (М. Хайдеггер, Ф. Шейермахер), комунікативного (Д. Браун, Г. Віддоусан, В. Літтелвуд, С. Савіньон, Д. Хаймс) і когнітивного (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Х. Гейвін, Д. Мацумото, Р. Солсо) та ін. Хоч окреслена проблема отримала достатньо широке висвітлення в академічній літературі, не всі її аспекти можна вважати остаточно вирішеними. Тому є потреба докладніше її висвітлити з комунікативних і когнітивних позицій

**Мета статті.** У цій статті ми розглянемо комунікативно-когнітивну компетентність (ККК) студентів філологічно-педагогічного спрямування в аспекті комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови (ІМ).

**Виклад основного матеріалу.** О. Вовк розглядає ККК як розвинену на ґрунті знань, навичок і вмій інтегративну здатність до провадження ефективної та результативної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами в умовах особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Ця комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвинених знаннєвого простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної особистостей (Вовк, 2013а, с. 326). Дослідимо докладніше, які здатності сприяють становленню готовності студентів-філологів і майбутніх учителів до професійної діяльності та які конкретні компетентності й компетенції входять до складу іншомовної ККК.

Під *здатностями* розуміють складне синтетичне утворення, яке містить низку даних, без яких людина не була б здатною до конкретної діяльності, та властивостей, які виробляються лише у процесі певним чином організованої діяльності. Здатності мають певні ознаки, які стали основою визначення, найчастіше використовуваного сучасними науковцями: 1) це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) вони визначають успішність виконання діяльності; 3) ці особливості не зводяться до знань, навичок і вмій, але зумовлюють легкість і швидкість їхнього набуття (Вовк, 2013а, с. 278). Для навчання ІМ релевантними є три групи здатностей: пізнавальні, комунікативні, емоційно-оцінні. Виходячи з того, що до здатностей можна віднести будь-які властивості, які допомагають суб'єкту успішно виконувати певну діяльність, здатності до пізнавальної діяльності знаходять своє відбиття у функціонуванні когнітивної системи індивіда.

Розвиток здатностей визначається, насамперед, двома основними чинниками – спадковістю (генотипом) і середовищем. Здатності детермінуються рівнем успадкованого інтелекту приблизно на 50%, а середовищем – на 30%. Доля взаємодії генотип-середовище становить 20% (Вовк, 2013а, с. 278). Варто вирізнити *три типи взаємодії* генотипу й середовища: 1) пасивний вплив – здатності підсилюються за рахунок аналогічного середовища (наприклад, коли члени однієї родини мають загальну спадковість); 2) реактивний вплив – означає реакцію середовища на прояв

вроджених домінантних психічних властивостей індивіда (ставлення середовища залежить від рівня інтелектуального розвитку людини); 3) активний вплив – індивід або активно шукає середовище, або створює його власними зусиллями, при цьому, середовище має відповідати його вродженим особливостям (як правило, це активний вибір професії та навчального закладу). Упродовж життя типи взаємодії генотипу й середовища можуть чергуватись: на перших етапах розвитку індивіда превалює пасивна взаємодія, згодом вона змінюється реактивною взаємодією, а за нею слідує активний тип взаємодії.

Студенти-філологи й майбутні вчителі знаходяться під активним впливом інтелектуального оточення, що має позитивно позначитись на розвитку їхніх когнітивних здатностей. Водночас, необхідне постійне штучне підтримання інтелектуального потенціалу в людській спільноті. Таке підтримання студентам можуть забезпечити науково обґрунтовані навчальні умови занять, де викладач використовує проблемні завдання, які стимулюють не лише мовлення, а й мислення, розвиваючи загальні та спеціалізовані здатності суб'єктів пізнання. Загальні здатності можна вважати психологічною основою успішності пізнавальної діяльності. Вони пов'язані із більш генералізованими умовами провідних форм діяльності. Спеціалізовані здатності (тобто здібності) реалізуються в окремих видах діяльності (наприклад, під час оволодіння ІМ, у процесі розвитку математичного мислення тощо). Сукупно загальні та спеціальні здатності становлять творчу обдарованість індивіда. Рівень розвитку загальної творчої здатності (або вербальної й невербальної креативності) залежить і від широти кола спілкування, і від наявності в родині демократичного стилю виховання (Вовк, 2013а, с. 279). За Р. Стернбергом, творчі виявлення детермінуються (Sternberg, 1984, р. 272): інтелектом, знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та довкіллям.

Серед згаданих чинників інтелектуальна здатність є провідною. Для творчості особливо важливими є такі складники інтелекту: а) синтетична здатність (нове бачення проблеми, вихід за межі наявного знання); б) аналітична здатність (виявлення ідей, вартих подальшого розроблення); в) практичні здатності (вміння переконувати інших у цінності власних ідей). Причому, ці здатності мають бути раціонально збалансованими: якщо в індивіда домінантними є лише аналітичні здатності на шкоду двом іншим, то він є критиком, а не творцем; синтетична здатність, не підкріплена ана-

літичною, породжує нові непотрібні й неогрунтовані ідеї; практична здатність без двох інших може привести до висунення «недоброякісних», але яскраво представлених ідей. Компоненти творчості взаємодіють між собою у процесі діяльності, породжуючи нові здатності особистості.

Вважається, що кількість розвинених здатностей залежить від видів діяльності, якими займається людина. Тому тут простежується взаємозв'язок і взаємозумовленість соціальних умов і здатностей суб'єкта. Стверджується, наприклад, що суспільна потреба в певних здатностях гарантує реальний розвиток цих здатностей. Суспільство може виступати для індивіда тими умовами, до яких він або адаптується, або перетворює/видозмінює ці умови, або ж шукає нове середовище. Існують різні позиції щодо цієї думки, наприклад, що «суспільна потреба» – це лише метафора, і не вона є рушійною силою розвитку здатностей людини, а особистісна мотивація. Зважаючи на те, що успішність виконання діяльності визначається як мотивацією, так і особистісними особливостями, до здатностей відносять будь-які властивості психіки, які тією чи тією мірою визначають успіх індивіда в конкретній діяльності (Вовк, 2013а, с. 280). Зазначається також, що, крім успіху в діяльності, здатність детермінує швидкість і легкість оволодіння тією чи тією діяльністю, а це означає, що швидкість навчання може залежати від мотивації, але відчуття легкості під час навчання зворотно пропорційне мотиваційному напруженню. Отже, успішність і швидкість оволодіння діяльністю залежить від розвиненості здатностей індивіда, а процес оволодіння діяльністю й сама діяльність даються йому легше, ніж навчання чи робота в тій царині, до якої вона не має здатностей.

Науковці доходять висновку, що поняття «здатність» є психічною конкретизацією категорії «властивість», а найзагальнішим поняттям, яке описує психічну реальність індивіда (тобто його здатності), є поняття психічної функціональної системи, процес функціонування якої забезпечує досягнення певного корисного результату. Звідси здатності характеризуються як властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, котрі мають індивідуальну міру промінантності, що виявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння і реалізації окремих психічних функцій. Оскільки будь-який психічний процес (у тому числі й пізнавальний) є характеристикою функціонування відповідної системи, варто виокремити розумові здатності, наприклад, здатності сприйнят-

тя, пам'яті тощо. Із такої позиції, здатності пов'язані з певними загальними сторонами функціонування психіки, які виявляються не в конкретних діяльностях, а в загальних формах пізнавальної активності людини (Вовк, 2013а, с. 281).

*Здатності* класифікують на: комунікативні (вміння ефективно спілкуватись), регуляторні (визначення мети діяльності, планування дій, прийняття рішень тощо) й пізнавальні (когнітивні). В аспекті когнітивної парадигми пізнавальні здатності виявляються як єдина функціональна система (тобто така, яка забезпечує досягнення результату), що опрацьовує інформацію. Вона (функціональна система) становить психічну пізнавальну діяльність індивіда. У цьому процесі можна вирізнити такі *когнітивні здатності*: набуття знань, їхнє перетворення і зберігання та використання знань. Остання здатність ототожнюється з інтелектом, здатність до набуття знань – з наукованістю, а здатність до перетворення знань (з цим пов'язані уява, фантазія, породження гіпотез, нестандартність розв'язків проблеми тощо) – з креативністю. Зберігання знань пов'язується, головним чином, з довготривалою пам'яттю. Кожній із трьох основних когнітивних здатностей відповідає специфічна мотивація і специфічна форма активності людини, як от: креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність, інтелекту – мотивація досягнень і адаптивна поведінка, наукованості – пізнавальна мотивація (Вовк, 2013а, с. 280–281).

Таким чином, говорячи про здатності до пізнавальної діяльності, варто зважати, насамперед, на інтелект, наукованість і креативність. Кожен із цих компонентів зумовлюється релевантною мотивацією. Сукупно вони забезпечують ефективність когнітивної діяльності суб'єктів пізнання. Своєю чергою, когнітивна діяльність зумовлюється комунікативною діяльністю. Тому логічним видається розглянути другий компонент здатностей, важливих для оволодіння ІМ.

*Комунікативні здатності* – це властивості особистості, які забезпечують ефективність її комунікативної діяльності з іншими суб'єктами пізнавальної діяльності та психологічну сумісність у діяльності. До числа комунікативних здатностей належать (Вовк, 2013а, с. 281):

– рівень потреби у спілкуванні: її основою є мотив і мета, тобто спонукальні чинники мовленнєвої дії, а також денотат значення мовленнєвого висловлювання; при цьому, мовленнєві наміри детермінують мовленнєву поведінку комунікантів;

– наявність установки на спілкування, тобто готовність індивіда до мовленнєвої активності, яка залежить від потреб і об'єктивної ситуації;

– емоційні реакції на партнера: вони характеризуються модальністю, позитивним чи негативним знаком, інтенсивністю і предметністю, тобто зв'язком із подією або предметом, які викликали певну реакцію. До цієї категорії варто також віднести й *емпатію* (від грецьк. *empathia* – співпереживання) як чуйність, здатність до емоційного відгуку, до співчуття, до розуміння й пізнання внутрішніх станів інших. У комунікативному процесі можуть виявлятися такі *види емпатії*: емоційна (заснована на механізмах проєкції, наслідування афективних реакцій партнерів зі спілкування); когнітивна (базована на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналогії, концептуалізації тощо); предиктивна (від англ. *predict* – завбачати) (означає здатність прогнозувати афективні реакції інших); естетична (передбачає «вчування» в художній об'єкт, котрий виступає джерелом естетичної насолоди). Емпатія вважається одним із найважливіших компонентів професійної придатності особистості;

– мовленнєва культура: включає мову в її соціальних і функціональних різновидах, правила мовленнєвого етикету, закріплену й відбивану в мові картину світу, способи вираження комунікативних намірів, мовленнєву майстерність, як-от вміння добирати ситуативно релевантні точні й виразні у смисловому і стилістичному відношенні засоби тощо;

– мовленнєві вміння: здатність здійснювати ту чи ту мовленнєву дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на ґрунті сформованих навичок і набутих знань. До *мовленнєвих умінь* варто віднести: власне мовленнєві вміння (починати, підтримувати й завершувати спілкування, перепитувати співбесідника, дотримуватись мовних норм тощо); вміння невербального спілкування (міміка, жести, мова тіла тощо); вміння мовленнєвого етикету (дотримання національно-специфічних правил мовленнєвої поведінки, яка реалізується в системі усталених формул і виразів, прийнятих у ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником: установлення контакту, його підтримання, переривання тощо. Комунікативні функції реалізуються в мовленнєвому етикеті через низку спеціалізованих функцій у ситуаціях спілкування. Такими ситуаціями є: звернення до співбесідника і привертання його уваги, привітання, знайомство, прощання, вибачення,

вдячність тощо. Мовленнєвий етикет дозволяє встановлювати потрібний контакт із партнером зі спілкування у певній тональності та відповідно до існуючих норм спілкування.

У *структурі комунікативних здатностей* об'єднуються три основні підструктури. Сукупно вони становлять фундаментальну структуру, елементами якої є: професіоналізм, здатність до спілкування, вимогливість до себе, досвід суспільної діяльності, активність, кмітливість, організованість тощо. *Перша підструктура* – це гностична здатність як властивість індивіда розуміти інших людей. Її елементами є прагнення до розуміння партнера зі спілкування, вміння його слухати й почути, спостережливість. *Друга підструктура* – це експресивна здатність як властивість самовираження своєї особистості. Її елементами можуть бути: прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, культура мовлення, довіра до учасників мовленнєвої кооперації. *Третя підструктура* – це інтерактивна здатність як властивість адекватно впливати на партнерів зі спілкування. Її елементами є: вимогливість, ввічливість, такт, дисциплінованість, рішучість (Вовк, 2013а, с. 284).

Таким чином, комунікативні здатності передбачають сформованість відповідних умінь для реалізації мовленнєвої інтенції в ситуаціях спілкування, забезпечення змістовності комунікації, тобто передавання комунікативно-значущого смислу за допомогою мовленнєвих засобів, психологічну сумісність і здійснення прагматичного впливу на комунікативного партнера, наявність культури спілкування та дотримання відповідних норм комунікації, що забезпечить ефективність спільної когнітивно-комунікативної діяльності майбутніх філологів і вчителів ІМ. Така діяльність завжди детермінується емоційними чинниками, тому варто розглянути третій компонент здатностей, необхідних для оволодіння ІМ. Він спрямований на здійснення емоційно-оцінної діяльності суб'єктів пізнання.

Вважається, що індивід впродовж життя може переживати різні *емоції*. Крім усіх інших (як-от альтруїстичних, які виникають на основі потреби сприяти й допомогати іншим; глористичних (від лат. *gloria* – слава), спрямованих на пошук слави та самоствердження; пугнитичних (від лат. *pugna* – боротьба), викликаних інтересом до боротьби; романтичних, прийнятих ідеалізацією дійсності; естетичних, зароджуваних у процесі сприйняття творів мистецтва; гедоністичних, пов'язаних із задоволенням потреби в комфорті; аквізитивних

(від англ. *acquisition* – набуття, зв'язаних з інтересом до накопичення) особливу увагу варто звернути на природні потреби людини в переживанні *комунікативних емоцій*, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні; *праксичних*, викликаних діяльністю, її успішністю чи неуспішністю, складністю її провадження й завершення; *гносичних* (від грецьк. *gnosis* – знання), описуваних як «інтелектуальні почуття» і зв'язаних не просто з потребою в отриманні нової інформації, а й із потребою в «когнітивній гармонії». Суть останньої полягає в тому, щоб у новому, невідомому відшукати звичне, зрозуміле, приводячи таким чином наявну інформацію до «спільного знаменника». Передбачається, що типовою емоційною ситуацією, яка викликає гносичні емоції, є проблемна ситуація, мотивами розв'язання якої є прагнення «щось зрозуміти, проникнути в суть явища», «розібратися у складному питанні», «подолати суперечності у власних міркуваннях, привести все в систему», «відчути радість відкриття істини» (Вовк, 2013а, с. 285).

Отже, емоційні стани людини впливають на її когнітивні процеси. Емоції детермінують функціонування когнітивної сфери психіки. Наукові дані нейропсихологічних досліджень дозволяють стверджувати, що деякі базові емоції мають свої мозкові субстрати, тісно зв'язані з мозковими структурами, які забезпечують роботу когнітивних процесів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті тощо). Наприклад, одним із чинників, котрі визначають включення вхідної інформації до мовленнєвих механізмів для її наступного опрацювання та здійснення мовленнєвої дії, є *афективний фільтр* – гіпотетичний «пристрій», здатний (на підсвідомому рівні) повністю чи частково перекривати доступ вхідної інформації до когнітивного аналізатора. Афективний фільтр може регулювати обсяг вхідної інформації та, відповідно, впливати на швидкість і якість її опрацювання й засвоєння, а отже й на якість відповідних дій (Krashen, 1981, р. 111). Положення фільтра (відкрите чи закрите) визначається низкою таких афективних чинників, як мотивація та мета діяльності, ставлення до діяльності й до оточення, психічні особливості особистості тощо. Таким чином, емоційна й пізнавальна сфери психіки (афективні й інтелектуальні процеси) є нерозривно зв'язаними, а отже вони мають досліджуватись в їхній єдності.

За науковими даними, пізнавальні процеси сформувались у ході адаптації індивіда до біологічного й соціального середовища. Тому вони не просто існують для перероблення інформації, а й виконують певні

функції в ширшому контексті буття людини та її взаємодії в навколишньому фізичному й соціальному світі. За таких поглядів на пізнавальні процеси очевидно стає необхідність урахування емоцій людини не лише в її житті, а й, насамперед, у процесі пізнання. До емоцій відносять широке коло явищ. При всьому різноманітті позицій і думок існує більш-менш генералізоване визначення емоцій: це *готовність* до дії, тобто такий стан організму, який виражається в готовності реагувати певним чином на біологічно, особистісно й культурно значущі стимули. На психологічному рівні цей стан виявляється як суб'єктивне переживання емоції, на фізіологічному – у зміні активності нервової системи і зв'язаних із нею соматичних змін, на поведінковому – в мимічних, кінестетичних та інших змінах активності. Можна припустити, що на мовленнєвому рівні емоційні стани особистості виражаються в її судженнях, у тому числі й оцінних (Вовк, 2013а, с. 286).

Відмічається, що з одного боку, емоція – це *оцінка*, необхідна для існування організму й особистості, а з іншого, в емоції виражається цінність мети й мотиву людської діяльності. У подальшому ми будемо вживати термін «емоційно-оцінні судження» як синонім терміну «оцінні судження», адже оцінні дії в певному сенсі є вираженням емоцій. Психологи розглядають оцінні судження як суб'єктивний вимір. Здійснюючи оцінні судження, індивід класифікує, ранжує, приписує певні значення об'єктам, подіям і людям, а одтак і здійснює при цьому певні когнітивні операції. Тому оцінні судження варто віднести до категорії когнітивних процесів перероблення інформації. З одного боку, в оцінних судженнях використовується те, що набуто на первинних етапах опрацювання інформації (тобто сенсорному й перцептивному), а з іншого, саме оцінними судженнями завершується процес інформаційної підготовки дії, саме на їх основі й під їхнім безпосереднім впливом розгортаються регулятивні процеси: приймаються рішення, здійснюється цілепокладання і планується поведінка (в тому числі й мовленнєва). Водночас, оцінні судження зв'язані з мотиваційними й емоційними процесами. В оцінних судженнях відбивається не лише реальність, а й потреби та цілі самого індивіда. Вони детермінуються специфікою завдання, контекстом спілкування, індивідуальними якостями комунікантів, їх емоційними станами тощо (Вовк, 2013а, с. 287).

Як вважають психологи, оцінні судження можуть бути правильними й неправильними, але оптимальними. Точність відо-

браження реальності не є єдиним критерієм оптимальності оцінних суджень. Сучасні дослідження оцінної поведінки дозволяють виокремити, принаймні, ще такі критерії, як: економія, або мінімізація когнітивних зусиль індивіда; підвищення ефективності подальшої дії; поліпшення емоційного стану. Оцінна поведінка вважається оптимальною, якщо вона сприяє досягненню когнітивної метамети (тобто того, заради чого виноситься оцінне судження) або узгоджується з критерієм оптимальності.

Таким чином, індивід може переживати різні емоції, серед яких важлива роль відводиться гностичним, комунікативним і праксичним, які корелюють із пізнанням, спілкуванням і діяльністю. Однією з форм вираження емоцій є оцінні судження, завдяки спрямовані на досягнення певної мети. Емоційно-оцінні судження є продуктом певних когнітивних процесів. Емоційні й когнітивні процеси детермінують один одного і спільно реалізуються в когнітивно-комунікативній діяльності. Здатності, необхідні для успішності такої діяльності, зумовлюються розвиненими комунікативною, афективною й когнітивною сферами особистості. Поряд із набутими знаннями, навичками і вміннями, комунікативні, когнітивні й емоційно-оцінні здатності створюють основу ККК майбутніх філологів і вчителів-мовників.

Для того, щоб детально розглянути суть і структуру ККК, варто дослідити комунікативно-когнітивну діяльність, в межах якої і формується означена компетентність як кінцева мета навчання у ЗВО.

О. Вовк визначає комунікативно-когнітивну діяльність як індивідуально-своєрідний, комплексно-інтегрований, усвідомлений, полівмотивований, зумовлений мовним кодом і соціокультурними та психологічними чинниками процес активного пізнання дійсності когнітивними й мовленнєвими засобами (Вовк, 2013а, с. 165). Прокоментуємо детальніше це визначення.

**Когніцію** (від лат. *cognitio* і *cogitatio* – пізнання/пізнавання та мислення/міркування) визначають як «усі процеси, за допомогою яких сенсорні дані на вході видозмінюються, редукуються, розвиваються, запам'ятовуються, пригадуються й використовуються». Ці процеси тісно зв'язані зі взаємодією людини з навколишнім середовищем і відбуваються в певному соціальному контексті (Neisser, 1992, р. 4). Поняття «когніція» фіксує як процес набуття знань і досвіду, так і його результати. Найчастіше цей термін означає пізнавальний процес чи сукупність психічних і ментальних процесів, як-от: сприйняття світу, спостереження за навколишньою дійсні-

стю, категоризація, мовлення тощо. Вони слугують опрацюванню інформації, яка або ззовні надходить до свідомості різними чуттєво-перцептивними каналами, або вже інтеріоризована й реінтерпретована людиною.

Когніція є проявом розумових, інтелектуальних здібностей індивіда; вона включає усвідомлення й оцінку ним самого себе й навколишнього світу, побудову особливої картини світу, тобто всього того, що становить основу раціональної й усвідомленої поведінки суб'єкта пізнання. Термін «когніція» стосується всіх процесів, у ході яких сенсорні дані (які виступають як сигнали інформації, або вхідні дані) трансформуються, обробляючись центральною нервовою системою й мозком, перетворюються на ментальні репрезентації різного типу (пропозиції, фрейми, скрипти, сценарії, образи, моделі тощо) і зберігаються в пам'яті людини з тим, щоб у разі потреби їх можна було витягти та знову задіяти в пізнавально-мовленнєвій діяльності. В якості когніцій (або результатів пізнання) розглядаються не лише процеси «вищого порядку» – мислення й мовлення – а й процеси перцептивного, сенсомоторного досвіду, які відбуваються в актах інтеракції людини зі світом (Schwarz, 2008, р. 12–13).

У процесі пізнання виявляються *когнітивні здатності* індивіда до навчання, розв'язання проблем, міркування, умовиведення, інференції, планування й інтенціональності дій, запам'ятовування та структурування інформації, спілкування тощо. Когніція нерозривно зв'язана з мовою, адже людина може здійснювати пізнання й розмірковувати про нього, використовуючи мовні засоби. Тому вважається, що когніцію найкраще досліджувати, вивчаючи мову. Зважаючи на той факт, що процес пізнання передбачає когнітивне опрацювання інформації, його можна досліджувати, вивчаючи процес опрацювання мовної інформації. Проте, слід зауважити, що нині когніцію не зводять лише до операцій оброблення й перероблення інформації; її вивчення набуває ширшого характеру, тобто залучаються фактори онтогенезу людини, соціальні й культурологічні чинники тощо. Отже, процеси пізнання й оволодіння мовою не можна досліджувати окремо; вони відбуваються паралельно, детермінують і впливають один на одного. Не випадково в древньогрецькій філософії концепт «логос» (грецьк. λόγος) означав як «слово», так і «думку», «сенса», «поняття», «судження», тобто поєднував мовлення й мислення. Це передбачає, що навчання мови має відбуватись не просто в мовленнєвій, а в когнітивно-комунікативній діяльності (ККД).

ККД є комплексно-інтегрованою, тому що вона (Вовк, 2013а, с. 167):

1) передбачає ціннісно-орієнтаційну єдність і згуртованість суб'єктів пізнання в системно організованій груповій пізнавальній діяльності, де успіхи й невдачі кожного є відповідальністю колективу;

2) означає оволодіння мовою за *принципами*: холистичності (згідно з яким людська свідомість розглядається як цілісна функціональна система, а відтак, у процесі навчання її слід задіювати комплексно, а не окремі її сторони; оскільки ціле завжди є більшим по відношенню до суми його частин, то пізнання цілого має передувати пізнанню частин, які становлять ціле); паралельності (що означає одночасне перероблення інформації, отриманої різними способами – чуттєвим, раціональним та інтуїтивним; вербальним чи невербальним; через різні модальності: слухову, зорову, кінестетичну, логічну/дискретну); взаємодії (відповідно до якого, опрацювання інформації на одному рівні відбувається з урахуванням інформації інших рівнів);

3) спрямована на паралельний розвиток як розумової, так і мовленнєвої діяльності студентів.

З огляду на сказане вище, оволодіння ККД має означати навчання мови як цілісного світосприйняття. Це передбачає навчання не кожного виду мовленнєвої діяльності окремо, а поєднання всіх її видів на кожному занятті, а тому студенти мають паралельно засвоювати певний навчальний матеріал у говорінні, письмі, читанні й аудіюванні так, як це відбувається у природному середовищі. Мається на увазі оволодіння мовою паралельно в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, читанні, аудіюванні) без розподілу на аспекти (лексичний, граматичний і фонетичний) (Вовк, 2013b, с. 115). Цей підхід до навчання мови співвідноситься з прийнятим у методиці викладання мов принципом взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності.

Запропонована стратегія оволодіння ККД зв'язана з проблемою формування мовленнєвої здатності індивіда як його готовності до використання мови у своїй активності. Під час оволодіння мовою у природних умовах, неважливо, чи йдеться про рідну чи другу мову, – становлення мовленнєвої здатності відбувається в певній ієрархічній послідовності: від інтонаційного рівня до синтаксичного, потім до лексичного й далі – до фонематичного. У цьому зв'язку доречним буде зауважити, що, незалежно від того, яким ранжованим і градуїтованим буде матеріал другої мови, яку вивчають студенти, вони все ж таки

звертаються до стратегії, подібної до тієї, яку вони застосовували, опановуючи рідну мову (Long Term Memory, 1985, р. 101). Це підтверджує той факт, що для забезпечення формування мовленнєвої здатності слід урахувати певну послідовність засвоєння мови: спочатку сприймаються й засвоюються функціональні, а потім структурні відношення, а відтак, засвоєння функцій мовленнєвих одиниць має передувати опануванню їхніх форм.

Передбачається, що завдяки гнучкості нейронних зв'язків суб'єктів пізнання й коректно організованому методичному процесу інтегроване навчання ККД: 1) сприятиме оволодінню «живим» мовленням; 2) допоможе студентам помічати і здійснювати міжпредметні зв'язки; 3) пришвидшить розуміння, усвідомлення й засвоєння навчальної інформації; 4) забезпечить паралельне формування як комунікативної, так і когнітивної компетентності майбутніх філологів і вчителів-мовників.

ККД є *індивідуально-своєрідною*, тому що кожен суб'єкт пізнання має (Вовк, 2013а, с. 169): притаманний лише йому онтогенетичний комплекс характеристик та особливостей (способів взаємодії з довкіллям), які становлять його когнітивну систему; психофізіологічні властивості (як-от: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, емоції, особистісні якості, тип вищої нервової діяльності, темперамент, рівні розвитку чутливості тощо); сенсорну організацію (яка є основою формування здатностей до навчання, адже розбіжність способів подання інформації та її сприйняття ускладнює її розуміння і взаємодію людей); якість перцептивних (відображення явищ дійсності при впливі на органи чуття через зорові, слухові, кінестетичні та інші аналізатори) та інтелектуальних (здатність до пізнання) процесів; потреби (внутрішні стани психологічного й інтелектуального відчуття недостатності чого-небудь) і здатності (індивідуальні властивості, які сприяють набуттю знань, навичок і вмій). Сукупно ці чинники впливають на якість і результати ККД конкретного індивіда.

ККД є *усвідомленим* процесом, що означає, по-перше, характеристику психічного стану індивіда, котрий має відчуття, сприйняття, почуття й емоції та усвідомлює їх; реагує на стимули; має думки, ідеї та різні ментальні репрезентації; по-друге, структура спільної діяльності породжує структуру свідомості, відповідно визначаючи її основні властивості: 1) соціальний характер; 2) здатність до рефлексії; 3) предметність, яка характеризується спрямованістю суб'єкта на об'єкт пізнання. Своєю чергою, ці властивості впливають на ста-

новлення поля свідомості людини, котре: різноманітне за своїм змістом; динамічне (тобто знаходиться в постійному русі); має два види станів, зокрема, стійке і змінне залежно від виконуваної діяльності; складається з ядра й периферії відповідно до домінуючих мотивів і цілей активності індивіда (Вовк, 2013а, с. 169).

ККД є *полімотивованою*, адже в ході пізнання активність особистості зумовлюється не одним конкретним мотивом, а сукупністю мотивів, які становлять її мотиваційну сферу. Одні мотиви можуть бути тимчасово домінуючими в певний момент, інші – підлеглими чи віддаленими; може мати місце чергування, диференціація й інтеграція мотивів залежно від ціннісних орієнтацій суб'єкта в конкретний момент. Система таких орієнтацій становить змістовий бік спрямованості особистості й виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності. Спрямованість є сукупністю стійких, незалежних від актуальних ситуацій мотивів, які орієнтують активність особистості.

Активне пізнання дійсності вирізняється інтенсифікацією основних характеристик індивіда, як-от: цілеспрямованості, вмотивованості, усвідомленості, ситуативності тощо, а також наявністю таких властивостей, як ініціативність і володіння способами та прийомами як розумових, так і мовленнєвих дій. Принцип активності особистості вважається основним принципом навчання й виховання. Відповідно до психологічного закону навчання: перш, ніж пояснювати, слід зацікавити; перш, ніж змусити діяти, варто підготувати до дії; перш, ніж звернутися до реакцій, потрібно підготувати установку; перш, ніж повідомляти щось нове, слід викликати очікування нового (Eysenck, 2001, р. 133). Зауважимо, що установка є надзвичайно важливою у процесі навчання, адже вона викликає стан готовності до виконання певних дій і вважається основним регулятивним механізмом поведінки людини у процесі життєдіяльності й пізнання.

Когнітивно-комунікативне пізнання зумовлюється *мовним кодом*, тобто засобом комунікації (наприклад, природною чи іноземною мовою). Різновиди мовного коду (як-от: літературна, наукова чи штучна мова, діалекти, соціальні та професійні жаргони тощо) є субкодами по відношенню до коду. Код і субкоди, які обслуговують мовну спільноту, становлять соціально-комунікативну систему, в межах якої й відбувається процес пізнання за допомогою вербальних і когнітивних засобів (Вовк, 2013а, с. 170).

До *вербальних засобів* комунікації відносять: а) усне й писемне мовлення; б) акціо-нальне (адресоване конкретній особі/ам) і ретіальне (адресоване будь-кому); в) міжособистісне; г) інформативне (передавання інформації); д) афективно-оцінне (вираження почуттів, оцінок, емоцій); е) переконувальне (спрямоване на стимулювання певної дії); є) ритуальне (здійснення соціально усталених комунікативних дій з до-триманням певних норм) тощо (Селіванова, 2006, с. 244).

Варто зауважити, що повноцінна й ефективна комунікація передбачає врахування невербальних чи паравербальних засобів, адже мова є не єдиною знаковою системою. Образи, міміка, жести, простір між співрозмовниками, соціальні вчинки тощо – все це має певні смислові значення й виступає у процесі спілкування елементом символічного характеру. Іншими словами, для досягнення взаєморозуміння учасникам комунікації необхідно використовувати знання не лише вербальної мови, а й мови символів, тобто засобів паравербальної комунікації, адже більше, ніж 60% інформації у процесі інтеракції індивіди осягають під час декодування саме невербальної мови. Інформація, отримана з невербальних джерел, допомагає повніше й точніше інтерпретувати вербальне повідомлення (Вовк, 2013а, с. 171).

Під час вивчення невербальних компонентів необхідне врахування соціально-економічних, релігійно-культурних і навіть політико-правових підстав їх функціонування в певному суспільстві. Наприклад, такий невербальний прийом, як уклін, може бути розтлумачений і оцінений по-різному залежно від соціокультурної ситуації (релігійної, соціально-статусної, емоційно-виразної тощо). К. Ситарам, Т. Рой і Р. Когделл визначають невербальну мову як «систему символів, знаків і жестів, що містять у собі певні повідомлення з високим ступенем точності, яка використовується й розвивається з метою комунікації членами певної культури». На думку авторів, людина вивчає невербальні символи з таких чотирьох джерел (Sitaram, Roy & Cogdell, 1976, р. 131): з власної культури через міжособистісне спілкування; через засоби масової інформації; розвиваючи власні міміко-експресивні прийоми; у результаті взаємодії з представниками інших культур.

До *невербальних* (чи паравербальних) засобів комунікації відносять (Pease & Pease, 2017, р. 132; Вовк, 2013а, с. 172–173) такі:

– паралінгвістичні: фонаційні (просодія (наголос), тембр голосу, темп і голосність мовлення, інтонація, паузація, особливості



вимови звуків); кінетичні (жести, пози, міміка тощо). Мімічні засоби можуть передавати стани натхнення, захвату, співчуття, ентузіазму тощо. Невипадково науковці приділяють значну увагу дослідженню впливу мімічних рухів на ефективність спілкування і підрозділяють їх на: агресивно-наступальні (гнів, жорстокість); активно-оборонні (відраза, презирство, ненависть); пасивно-оборонні (покірність, припониженість); орієнтовно-дослідницькі; наслідувальні; рухи задоволення чи незадоволення; маскувальні (нечесність, нещирість, двозначність); графічні (сегментація тексту, його розташування на папері, незвичайне написання, нестандартне розставлення пунктуаційних знаків, особливості почерку, графічні доповнення до літер, замітники літер (наприклад, &, §));

– окулесичні (мова очей і візуальна поведінка під час спілкування: наприклад, у європейській культурі прийнято, слухаючи співбесідника, дивитись йому прямо в очі – якщо сказане зрозуміле, то слухач, як правило, киває, якщо він обурений, то очі відкриваються більше, ніж зазвичай, тощо). Серед основних комунікативних функцій очей виокремлюють: когнітивну (мовець прагне передати певну інформацію і прочитати реакцію на неї в очах адресата); емотивну (передає знаковість виразу очей і зчитування з них почуттів, які переживає співбесідник); контролювальну (допомагає перевірити, як сприймається повідомлення і чи зрозуміле воно адресатом); регулятивну (висловлювана очима вимога відреагувати на повідомлення, яке передається);

– аускультативні (слухове сприйняття звуків та аудіальна поведінка);

– гаптичні (активні дотики, тактильне дослідження об'єкта з метою формування його цілісного образу);

– такесичні (поплескування, рукостискання, поцілунки);

– гастичні (культурні й комунікативні особливості споживання їжі й напоїв, функції частування);

– ольфакційні (мова запахів, смисли, які передаються за їх допомогою, роль запахів у комунікації (пор.: «хто володіє запахами, той володіє серцями людей» П. Зюскінд «Парфумер»));

– проксемічні (використання простору комунікації з певними цілями);

– хронемічні (час комунікації, його структурні й семіотичні функції);

– системологічні (системи об'єктів, якими люди оточують свій світ, смисли, які ці об'єкти виражають у процесі комунікації).

Таким чином, засоби невербальної комунікації можуть істотно впливати на ефе-

ктивність і кінцевий результат спілкування, тобто мати або позитивний, або негативний прагматичний ефект на адресата. Тому майбутнім філологам і вчителям-мовникам, які прагнуть досягти високого рівня професійної компетентності, варто враховувати етнокультурні особливості невербальної поведінки носів вивчаної мови. З цієї позиції оволодіння мовленнєвим спілкуванням є активним пізнанням дійсності за допомогою як мовних, так і позамовних засобів.

Із когнітивного погляду саме мова виступає знаряддям пізнання, засобом оволодіння знаннями й історично-культурним досвідом, способом вираження діяльності людської когніції. Мова є реальністю існування й вираження мислення, мова водночас відіграє основоположну роль у формуванні людської свідомості. Вона (мова) нерозривно зв'язана з мисленням, будучи засобом зберігання й передавання інформації. Мова слугує інструментом мислення; вона бере участь у процесах предметного сприйняття світу, формуванні уявлень, суджень, умовиводів тощо: «конкретний світ наших почуттів трансформується через мову в реальність, неможливу для людини, яка не володіє мовою» (Вовк, 2013а, с. 173). Фактично, формування думки є єдиним мовленнєво-розумовим процесом, в якому беруть участь і мова, і мислення.

Мислення відбувається завдяки розвиненим *когнітивним засобам*, які передбачають здійснення таких розумових дій і операцій, як (Вовк, 2013b, с. 117): синтез (з'єднання частин або елементів інформації в єдине ціле), аналіз (мисленнєве розчленування інформації), порівняння (встановлення схожості й відмінності між досліджуваними об'єктами), абстрагування (ігнорування несуттєвих ознак і властивостей явища чи об'єкта та, відповідно, виокремлення суттєвих), узагальнення (об'єднання низки явищ за певною ознакою), конкретизація (хід міркування від загального до конкретного з наведенням релевантних прикладів), інференція (активне виведення знань), класифікація (віднесення певного явища до групи явищ чи конкретнішого поняття до загальнішого), категоризація (формування й виокремлення категорій за подібними їм аналогічними сутностями ознак чи властивостей), концептуалізація (осмислення інформації та створення концептів, концептуальних структур і концептуальної системи у свідомості людини), систематизація (впорядкування, приведення явищ чи предметів у певну систему), моделювання (штучне відтворення структури та властивостей відображуваного

об'єкта й відношень між його елементами). Для забезпечення активності індивіда у процесі пізнання, слід стимулювати його ККД.

Все описане вище реалізує зміст ККК як інтегративної здатності до виконання когнітивно-комунікативної діяльності. Наприклад, особистісний, мотиваційний і аксіологічний аспекти змісту корелюють з емоційно-оцінними здатностями студентів-філологів; когнітивний і соціальний – із когнітивними; діяльнісний і професійний – із комунікативними. Фактично, можна стверджувати, що ККК є системним і багаторівневим інтелектуально-діяльнісним новоутворенням, яке охоплює різні аспекти багатогранної ККД студентів-філологів і вчителів-мовників. Відповідно, гранями ККК можна вважати професійну, соціально-психологічну, загальнокультурну, комунікативну й когнітивну компетентності. Розглянемо, як вони реалізуються в ККК і з якими релевантними компетенціями вони корелюють.

*Професійна компетентність* як складник ККК створює підґрунтя для здійснення фахової діяльності, що передбачає здатність ефективно й гнучко користуватись мовою в суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Студенти-філологи після закінчення ВНЗ можуть працювати, передусім, як учителі-мовники та як перекладачі. Це означає, що для ефективно професійної діяльності вони повинні мати певний рівень фахових знань, навичок і вмій (а відтак і компетенцій), які допоможуть їм повноцінно й результативно функціонувати у визначеному спеціалізованому просторі. Для вчителів-мовників релевантною видається вимога сформованості *професійної компетенції вчителя* як парціального компонента ККК (що передбачає володіння виучуваною мовою на загальнофілологічному, практичному, лінгвокраїнознавчому та професійно-педагогічному рівнях). Високий рівень сформованості згаданої компетенції забезпечить студентам-філологам володіння сумою теоретико-лінгвістичних знань про основні закономірності розвитку системи виучуваної мови. Це загальнофілологічний рівень володіння мовою, який забезпечується, насамперед, мовною компетенцією. Практичний рівень володіння мовою, відповідно, передбачає сформованість таких компетенцій: мовленнєвої (здатність до адекватної рецепції і продукції мовлення), дискурсивної (здатність будувати цілісні, зв'язні й логічні повідомлення різних функціональних стилів), прагматичної (володіння стратегією спілку-

вання), соціолінгвістичної (здатність до автентичного використання мови в різних соціальних контекстах). Лінгвокраїнознавчий рівень володіння мовою передбачає сформованість соціокультурної компетенції (знання про культуру країни виучуваної мови, володіння особливостями вербальної й невербальної семіотики). Професійно-педагогічний рівень володіння мовою забезпечується методичною компетенцією (володіння методами і прийомами навчання, організації й керування діяльністю суб'єктів пізнання виучуваною мовою) (Вовк, 2013а, с. 188–289; English for Advanced Learners, 2023, р. 3).

Зауважимо, що для філологів-перекладачів релевантними є всі згадані вище компетенції, крім методичної. У перекладачів має бути високий рівень сформованості *перекладацької компетенції* як готовності займатися перекладацькою діяльністю, котра характеризується сформованістю знань, навичок і вмій, а також способів діяльності, зв'язаних із розумінням і вербалізацією мета-одиниць предметної галузі в міжкультурній перекладацькій комунікації.

Наступний компонент ККК майбутніх філологів – *соціально-психологічна компетентність* (як здатність ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням) – створює психологічне підґрунтя ККК. Ця компетентність реалізується стратегічною компетенцією (здатністю поповнювати недостатність мовленнєвого й соціального досвіду) та соціальною компетенцією (здатністю вступати в комунікативні відносини в різних соціальних ситуаціях). Соціально-психологічна компетентність передбачає розвинений емоційний інтелект (здатність усвідомлювати й розуміти власну емоційну сферу й емоційну сферу оточуючих), а одтак і інтерперсональний інтелект (здатність до вербального й невербального спілкування, проникливості і чутливості до настроїв і почуттів інших). Люди з високим рівнем емоційного й інтерперсонального інтелектів легше досягають своїх цілей у взаємодії з довкіллям, оскільки їхня поведінка є більш адаптивною, тобто вони є соціабельними – здатними до соціальної адаптації та зміни поведінки залежно від ситуації (Вовк, 2013а, с. 289–290).

Ще одним компонентом ККК студентів-філологів є *загальнокультурна компетентність* як здатність вільно орієнтуватись у соціокультурному оточенні, що зумовлено рівнем освіченості, відповідними знаннями, навичками та вміннями, досвідом

освоєння культурного простору під час розв'язання проблем пізнавального, світоглядного, аксіологічного, комунікативного і професійного характеру. Загальнокультурна компетентність може реалізуватись такими компетенціями: соціолінгвістичною (що передбачає, крім усього іншого, розуміння культурологічних референтів і мовних тропів); соціокультурною (яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій).

Одним із основних компонентів ККК є *когнітивна компетентність* як здатність адекватно співвідносити власні дії з розв'язуваними проблемами. У свою чергу, ця компетентність базується на інтелектуальній компетентності (яку можна вважати результатом сформованості знанневого простору), адже вона забезпечує можливість ефективно діяти в певній предметній царині на ґрунті набутих знань. Когнітивна компетентність може реалізуватись когнітивною компетенцією (здатністю до розв'язання іншомовних мовленнєво-розумових проблемних задач) і навчальною компетенцією (здатністю до самостійного раціонального вдосконалення власних ментальних ресурсів).

Домінантним компонентом ККК є *комунікативна компетентність* як здатність до ефективної комунікативної взаємодії, що передбачає коректне з погляду мовних, мовленнєвих і стилістичних засобів, з диференціацією найтонших відтінків смислу, з досягненням прагматичного ефекту, вільне спілкування в різноманітних соціокультурних ситуаціях. Фактично, таке визначення означає, що комунікативна компетентність реалізується завдяки сформованості всіх згаданих вище компетенцій.

Варто зауважити, що наведене розмежування компетентностей і компетенцій є доволі умовним, адже ККК є інтегративною здатністю, яка передбачає, що в когнітивно-комунікативній діяльності компетентності й компетенції взаємозв'язані, взаємозумовлені й комплексно реалізують особистісний, мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, соціальний, діяльнісний і професійний аспекти. Базові складники ККК – комунікативні й когнітивні – охоплюють згадані вище компетентності й компетенції та реалізують принципи комунікативно-когнітивного підходу. Він спрямований на паралельний розвиток як комунікативних, так і когнітивних компонентів навчання. Їхнє співвідношення представлено в таблиці 1.

Як видно з таблиці, в комунікативно-когнітивному підході рівною мірою відображені як комунікативні, так і когнітивні компоненти розвитку особистості. Це означає, що вони комплексно виявляються в когнітивно-комунікативному процесі й нерозривні як мислення й мовлення, а відтак і значно впливають на формування ККК суб'єктів пізнання.

Таблиця 1

Співвідношення комунікативного й когнітивного в навчанні мови студентів філологічного й педагогічного профілю

Комунікативні компоненти	Когнітивні компоненти
Мовленнєва діяльність	Когнітивно-комунікативна діяльність
Мовленнєва активність	Мовленнєво-розумова активність
Мовні/мовленнєві здатності	Когнітивні здатності
Мовленнєві навички	Когнітивні навички
Контекстуальність навчання	Ментальний контекст
Загальна база знань	Знанневий простір
Мовна особистість	Когнітивна особистість
Мовна картина світу	Концептуальна картина світу
Функціональні стилі	Когнітивні, інтелектуальні й пізнавальні стилі
Розвиток інтелекту	Розвиток множинного інтелекту
Комунікативна компетентність	Комунікативно-когнітивна компетентність

**Висновки.** Таким чином, з урахуванням викладеного вище, навчання ІМ майбутніх філологів і вчителів-мовників в аспекті комунікативно-когнітивного підходу має відбуватись у когнітивно-комунікативному процесі. Результатом такого навчання є високий рівень сформованості іншомовної ККК – багатогранного інтегрованого новоутворення, яке створює готовність студентів до майбутньої фахової діяльності.

Перспективою подальшого вивчення окресленої проблеми може бути формування ККК у студентів немовних спеціальностей ЗВО.

#### Список бібліографічних посилань

- Вовк, 2013a – Вовк, О.І. (2013). Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А. 500 с.
- Вовк, 2013b – Вовк, О.І. (2013). Когнітивно-комунікативна діяльність як основа навчання іноземної мови. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 42: 114–121.
- English for Advanced Learners, 2023 – English for Advanced Learners. 2nd Edition: Навчально-методичний посібник для студентів IV курсу освітньо-професійної програми «Мова і література (анг-

- лійська, німецька» (2023) / ред. Пашіс Л.О. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 356 с.
- Селіванова, 2006 – Селіванова, О.О. (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. Київ. 716 с.
- Eysenck, 2001 – Eysenck, M.W. (2001). Principles of Cognitive Psychology. 2<sup>nd</sup> ed. In M.W. Eysenck, S.Green, N. Hayes (Eds.). Padstow, Cornwall, UK: Psychology Press. 436 p.
- Krashen, 1981 – Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 188 p.
- Neisser, 1992 – Neisser, U. (1992). Two Themes in the Study of Cognition. *Cognition: Conceptual and Methodological Issues*. Washington. P. 333–340.
- Pease & Pease, 2017 – Pease, A., Pease, B. (2017). The Definitive Book of Body Language. UK: Hachette. 416 p.
- Schwarz, 2008 – Schwarz, M. (2008). Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke, 289 S.
- Sitaram, Roy & Cogdell, 1976 – Sitaram, K.S., Roy, T., Cogdell, R.T. (1976). Foundations of Intercultural Communication. Columbus (Ohio): C. E. Merrill Publishing Company. 245 p.
- Sternberg, 1984 – Sternberg, R.J. (1984). Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7: 269–287.
- Long Term Memory, 1985 – Studies in Long Term Memory (1985). In: Kennedy, A., Wilkes, A. (Eds.) London: Wiley. 358 p.
- References**
- Vovk, O.I. (2013). Communicative and Cognitive Competence of Students Majoring in Linguistic Fields: A New Educational Paradigm. Cherkasy: Publ. Chabanenko, Yu.A. 500 p. [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2013). Communicative and Cognitive Activity as a Basis for Learning a Foreign Language. *A Collection of Scholarly Papers of the Military Institute in Kyiv National University Named after Taras Shevchenko*, 42: 114–121 [in Ukr.].
- English for Advanced Learners. 2nd Edition: A Teaching and Methodological Manual for Fourth-Year Students of Educational and Professional Programme Language and Literature (English, German) (2023). In: Pashis, L.O. (Ed.). Cherkasy: ChNU named after B. Khmelnytsky. 356 p.
- Selivanova, O.O. (2006). Contemporary Linguistics: Terminological Encyclopedia. Poltava: Dovkillia. Kyiv. 716 p. [in Ukr.].
- Eysenck, M.W. (2001). Principles of Cognitive Psychology. 2<sup>nd</sup> ed. In: M.W. Eysenck, S. Green, N. Hayes (Eds.). Padstow, Cornwall, UK: Psychology Press. 436 p.
- Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 188 p.
- Neisser, U. (1992). Two Themes in the Study of Cognition. *Cognition: Conceptual and Methodological Issues*. Washington. P. 333–340.
- Pease, A., Pease, B. (2017). The Definitive Book of Body Language. UK: Hachette. 416 p.
- Schwarz, M. (2008). Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke, 289 S.
- Sitaram, K.S., Roy, T., Cogdell R.T. (1976). Foundations of Intercultural Communication. Columbus (Ohio): C. E. Merrill Publishing Company. 245 p.
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7: 269–287.
- Studies in Long Term Memory (1985). In: Kennedy, A., Wilkes, A. (Eds.) London : Wiley. 358 p.

#### VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

#### PASHIS Larysa

PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

### COMMUNICATIVE AND COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS AND TEACHER-TRAINEES

**Summary.** This paper is aimed at elucidating the specific features of the communicative and cognitive competence among University students who major in linguistic fields and foreign language Pedagogy as well as the conditions for its advancing. Specifically, it propounds a new methodological framework of foreign language acquisition within a communicative and cognitive activity targeted at fostering a corresponding competence as a final learning outcome of University studies. The communicative and cognitive competence is defined as an acquired ability to effectively perform speech and mental activity while solving genuine and ideational issues using a target language.

This complex ability provides students' willingness for self-actualization and readiness for successful performance in a variety of future professional activities. Such readiness is constituted by developed critical thinking, cognitive and linguistic personality and multiple intelligences, formed knowledge space and the ability to conceptualize input. The author introduces the communicative and cognitive approach to foreign language teaching and learning, which is based on the principles that accentuate the necessity to develop both communicative and cognitive habits, skills and capacities reflected in relevant competences of cognizing subjects.

Furthermore, in the focus of attention are also the factors conducive to enhancing communicative and cognitive

competence (such as heredity and environment). Besides, the emphasis is placed on the role of students' creative manifestations in a foreign language course (determined by intelligence, current scope of knowledge, thinking abilities, learning and cognitive styles, individual characteristics, motivation and learning environment), human abilities that contribute to promoting the sought-for competence (synthetic, analytical, practical, communicative, cognitive, and regulatory), the significance of different emotional states that might have an impact on the communicative and cognitive development of an individual. A particular prominence is given to the role of the affective filter, which is capable of regulating the volume of incoming information and, accordingly, influencing the rate and quality of its processing and assimilation.

The article also identifies and interprets the constituents of the communicative and cognitive competence (professional, socio-psychological, general cultural, communicative, cognitive) and specifies their relationship and correlation in the process of mastering a foreign language.

**Keywords:** communicative and cognitive competence; speech and mental capacities and features of students; readiness for professional activities; habits, skills and abilities.

Одержано редакцією 01.02.2024  
Прийнято до публікації 20.02.2024