

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В АСПЕКТІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються особливості формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів із позиції комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови. Така компетентність визначається як розвинена на ґрунті знань, навичок і вмінь інтегративна здатність 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. Ця комплексна індивідуально-своєрідна здатність створює готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвинених знанневого простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної особистостей.

**Ключові слова:** комунікативно-когнітивна компетентність, мовні й когнітивні засоби.

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативно-когнитивной компетентности будущих филологов с позиции коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку. Такая компетентность определяется как интегративная способность к совершению эффективной когнитивно-коммуникативной деятельности, что проявляется в процессе решения проблемных задач языковыми и когнитивными средствами в различных условиях личностного, социокультурного и профессионального взаимодействия. Эта комплексная индивидуально-своеобразная способность обеспечивает готовность индивида к профессиональной деятельности и самоактуализации на основе сформированного знаниевого пространства, картины мира, множественного интеллекта, критического мышления, способности к концептуальному моделированию информации, языковой и когнитивной личности.

**Ключевые слова:** коммуникативно-когнитивная компетентность, языковые и когнитивные средства.

*The article propounds a new methodological framework of developing communicative and cognitive competence of university students who major in linguistic fields. This competence is defined as an acquired ability to effectively perform speech and mental activity while solving genuine and ideational problems using a target language. This complex ability provides students' willingness for self-actualization and readiness for successful performance in future professional activity. Such readiness is constituted by developed critical thinking, cognitive and linguistic personality and multiple intelligences, formed knowledge space and the ability to structure and model information. The author introduces the communicative and cognitive approach to foreign language teaching 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 students.*

**Key words:** *communicative and cognitive competence, speech and mental activity, readiness for professional activity, habits, skills and capacities.*

У межах 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 вмінь.

Проблема становлення готовності до фахової діяльності не є новою в науковому просторі. Вітчизняні й зарубіжні вчені пропонують авторські визначення професійної компетентності (Б. Гершунський, І. Зимня, А. Кузьмінський, Дж. Равен, Г. Селевко,

О. Субетто, Ю. Татур, В. Хутмахер, А. Хуторської) і релевантні моделі побудови відповідного навчального процесу (А. Алхазішвілі, В. Беспалько, Г. Китайгородська, А. Мелецинек, А. Назаров, Дж. Хепворт), методології розвитку компетентності з позицій різних підходів: культурологічного (Є. Бондаревська, Н. Крилова), особистісно-орієнтованого (М. Балашов, І. Зимня, В. Серіков), аксіологічного (І. Ісаєв, В. Сластьонін), герменевтичного (М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер), комунікативного (Д. Браун, Г. Віддоусан, В. Літтелвуд, Ю. Пассов, С. Савіньон, Д. Хаймс) і когнітивного (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, Х. Гейвін, В. Дружинін, Д. Мацумото, Р. Солсо, М. Холодна) тощо. Хоч окреслена проблема отримала достатньо широке висвітлення в академічній літературі, не всі її аспекти можна вважати остаточно вирішеними.

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

ККК є розвинутою на ґрунті знань, навичок і вмінь інтегративною здатністю 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. 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 [2, с. 326]. Дослідимо докладніше, які здатності сприяють становленню готовності студентів-філологів до майбутньої професійної діяльності та які конкретні компетентності й компетенції входять до складу іншомовної ККК.

С. Рубінштейн розуміє під *здатностями* „складне синтетичне утворення, яке включає в себе низку даних, без яких людина не була б здатною до будь-якої конкретної діяльності, та властивостей, які виробляються лише у процесі певним чином організованої діяльності” [10, с. 114]. Б. Теплов вирізняє три *ознаки здатностей*, 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 вмінь, але зумовлюють легкість і швидкість їхнього набуття [12, с. 111]. Ю. Пассов виокремлює *три групи здатностей*, важливих для навчання ІМ: пізнавальні, комунікативні, емоційно-оцінні [8]. 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 відображення 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% [6, с. 424]. Розрізняють *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 домінуючих 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 знаходяться під активним впливом інтелектуального оточення, що має позитивно позначитися на розвитку їхніх когнітивних здатностей, проте, 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 спеціальні здатності майбутніх філологів. Загальні здатності є психологічною основою успішності пізнавальної діяльності. Вони пов'язані з

більш генералізованими умовами провідних форм діяльності. Спеціальні 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 [3]. За Р. Стернбергом, творчі виявлення детермінуються [15, с. 6-9] інтелектом, знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та зовнішнім середовищем. Серед згаданих чинників інтелектуальна здатність є основною. Для творчості особливо важливими є такі складники інтелекту: а) синтетична здатність (нове бачення проблеми, вихід за межі знання); б) аналітична здатність (виявлення ідей, вартих подальшого розроблення); в) практичні здатності (вміння переконувати інших у цінності власних ідей). Причому, ці здатності мають бути збалансованими: якщо в індивіда домінують лише аналітичні здатності на шкоду двом іншим, то він є критиком, а не творцем; синтетична здатність, не підкріплена аналітичною, породжує нові непотрібні й необґрунтовані 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 кількості 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 виступає для індивіда тими умовами, до яких він або адаптується, або перетворює/видозмінює ці умови, або ж шукає нове середовище. Ця думка підтримується не всіма науковцями, зокрема, на переконання В. Дружиніна, „суспільна потреба” – це лише метафора, і не вона є рушійною силою розвитку здатностей людини, а особистісна мотивація [5, с. 11]. Зважаючи на те, що успішність виконання діяльності визначається мотивацією, так і особистісними особливостями, К. Платонова відносить до здатностей будь-які властивості психіки, які тією чи іншою мірою визначають успіх індивіда в конкретній діяльності [9, с. 71]. Б. Теплов указує на те, 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 при навчанні 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 [12, с. 12].

В. Шадріков доходить 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 науковець визначає здатності як „властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, котрі мають індивідуальну міру вираженості, що виявляється в успішності й якійсь своєрідності освоєння та реалізації окремих психічних функцій”. Оскільки будь-який психічний процес (у тому числі й пізнавальний) є характеристикою функціонування відповідної системи, автор виокремлює розумові (мисленнєві) здатності, наприклад, здатності сприйняття, пам'яті тощо [13, с. 51-53]. 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.

Посилаючись на Б. Ломова, який розрізняє три функції психіки, В. Дружинін виокремлює відповідні *здатності* [5, с. 14-15]: комунікативні, 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 *научуваністю*, 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 та специфічна форма активності людини, як-от: креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність, інтелекту – мотивація досягнень і адаптивна поведінка, научуваності – пізнавальна мотивація.

Таким чином, говорячи про здатності до пізнавальної діяльності, варто зважати, насамперед, на інтелект, научуваність і креативність. Кожен із цих компонентів зумовлюється релевантною мотивацією. Сукупно вони забезпечують ефективність когнітивної діяльності суб'єктів пізнання. У свою чергу, 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 [11; 1; 2]:

- рівень потреби у спілкуванні: в її основі лежить мотив і мета, тобто спонукальні фактори мовленнєвої дії, а також денотат значення мовленнєвого висловлювання. Мовленнєві наміри визначають 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: характеризуються модальністю, позитивним чи негативним знаком, інтенсивністю і предметністю, тобто зв'язком з подією або предметом, які викликали певну реакцію. Сюди 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 (базується на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналогії 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 в мові картину світу, способи вираження комунікативних намірів, мовленнєву майстерність, зокрема, вміння добирати ситуативно релевантні точні й виразні у смисловому і стилістичному відношенні засоби тощо;

- мовленнєві вміння: здатність здійснювати ту чи іншу мовленнєву дію в умовах розв'язання комунікативних завдань на основі сформованих навичок і набутих знань. До *мовленнєвих умінь* відносять: власне мовленнєві вміння (починати, підтримувати й завершувати спілкування, перепитати співбесідника, дотримуватись мовних норм тощо); вміння невербального спілкування (міміка, жести 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 співбесідником у певній тональності та відповідно до існуючих норм спілкування.

У *структурі комунікативних здатностей* об'єднуються три основні підструктури. Сукупно вони становлять фундаментальну структуру. Її елементами 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 є: прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, культура мовлення, довіра до партнерів зі спілкування. *Третя підструктура* – це інтерактивна здатність як властивість адекватно впливати на партнерів зі спілкування. Її елементами є: вимогливість, ввічливість, такт, дисциплінованість, рішучість [1, с. 116].

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. Така діяльність завжди детермінується емоційними чинниками, тому варто розглянути третій компонент здатностей, необхідних для навчання мови. Він спрямований на здійснення *емоційно-оцінної діяльності* суб'єктів пізнання.

Упродовж життя індивід може переживати різні *емоції*. Крім усіх інших (як-от альтруїстичних, які виникають на основі потреби сприяти й допомагати іншим; глористичних (від лат. *gloria* – слава), спрямованих на пошук слави та самоствердження; пугнітичних (від лат. *pugna* – боротьба), викликаних інтересом до боротьби; романтичних, пройнятих 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 здійснення й завершення; *гностичних* (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”. На переконання Б. Додонова, типовою емоційною ситуацією, яка викликає гностичні 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” [4, с. 51].

Отже, емоційні стани людини впливають на її когнітивні процеси. Емоції детермінують функціонування когнітивної сфери психіки [6, с. 333]. 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* [14, с. 111] – 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 оброблення й засвоєння, а отже й на якість відповідних дій. Положення фільтра (відкрите чи закрите) визначається низкою таких афективних чинників, як мотивація та мета діяльності, ставлення до діяльності й оточення, психічні особливості особистості тощо [2, с. 61]. Таким чином, емоційна й пізнавальна сфери психіки (за Л. С. Виготським, афективні й інтелектуальні процеси) нерозривно зв'язані, а отже повинні досліджуватись в їхній єдності.

Вважається, що 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 життя людини та її взаємодії в навколишньому фізичному й соціальному світі [6, с. 334]. При такому погляді на пізнавальні процеси стає очевидною необхідність урахування емоцій людини. Вчені відносять до емоцій 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 мімічних, кінестетичних та інших змінах активності. Можна припустити, що на мовленнєвому рівні емоційні стани особистості виражаються в її судженнях, у тому числі й оцінних.

Б. Додонов відмічає, 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 [4, с. 16]. 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 відносять до категорії когнітивних процесів перероблення інформації. З одного боку, в оцінних судженнях використовується те, що набуто на первинних етапах оброблення 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* [6, с. 315-316]: 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 відображається не лише реальність, а й потреби та цілі самого індивіда. Вони детермінуються специфікою завдання, контекстом спілкування, індивідуальними якостями комунікантів, їх емоційними станами тощо.

На думку психологів, оцінні судження можуть бути правильними й неправильними, але оптимальними. Точність відображення 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, людина може переживати різні емоції, серед яких важлива роль відводиться гностичним, комунікативним і праксичним емоціям, які корелюють, відповідно, з пізнанням, спілкуванням і діяльністю. Однією з форм вираження емоцій є оцінні судження, зазвичай 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.

Описані вище здатності реалізують *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. 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 вмінь (а одтак 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 спілкування), 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).

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 вмінь, а також способів діяльності, зв'язаних із розумінням і вербалізацією метаєдиниць предметної галузі в міжкультурній перекладацькій комунікації [7, с. 14].

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 відтак і *інтерперсональний інтелект* (здатність до вербального й невербального спілкування, проникливість і чутливість 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.

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 компетенції).

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 знаннєвого 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 ефективно 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.

Як видно з таблиці (табл. 1), 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.

Таким чином, з урахуванням викладеного вище, навчання ІМ майбутніх філологів 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 суб'єктів пізнання до майбутньої фахової діяльності.

Таблиця 1.

#### Співвідношення комунікативного й когнітивного в навчанні мови студентів-філологів

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.	Знаннєвий 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.

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

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: „Златоуст”, 2009. – 490 с.
2. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів : нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
3. Григоренко Е. Л. Исследования процесса выдвигения и проверки гипотез близнецами / Е. Л. Григоренко, Е. И. Кочубей // Новые исследования в психологии. – М. : Когито-Центр, 2000. – 286 с.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.



6. Когнитивная психология. Учебник для вузов / [Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
7. Матвеева О. Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов – будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.08 / О. Н. Матвеева. – Самара, 2010. – 216 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецкий ГПИ, 2000. – 154 с.
9. Платонова К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонова. – М. : Просвещение, 1972. – 312 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1989. – 489 с.
11. Русский язык. Энциклопедия / [Гл. ред. Ю. Н. Караулов]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 721 с.
12. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1990. – 535 с.
13. Шадриков В. Д. Способности, одарённость, талант / В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей. Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1991. – С. 47-60.
14. Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 188 p.
15. Sternberg, R. J. General Intellectual Ability / R. Sternberg // Human Abilities by R. J. Sternberg. – 1985. – P. 5 – 31.

Рецензент: д. филол. н., проф. Волков А.Р.