

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Західноукраїнський національний університет

Навчально-науковий інститут міжнародних відносин ім. Б. Д. Гаврилишина

Кафедра іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій

ГОЛУБОВИЧ Віталій Миколайович

**Комунікативні методи навчання іноземних мов: вплив на розвиток
мовленнєвих навичок студентів у вищій освіті / Communicative
Methods in Foreign Language Teaching: Impact on the Development of
Students' Speaking Skills in Higher Education**

спеціальність: 035 – Філологія

освітньо-професійна програма – Філологія (германські мови): методика викладання і переклад

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи ФІЛм-21

В. М. Голубович

Науковий керівник

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

“ ___ ” _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

ТЕРНОПІЛЬ - 2025

Анотація. Голубович В. М. Комунікативні методи навчання іноземних мов – Кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр». – Західноукраїнський Національний Університет – Тернопіль, 2025.

У роботі досліджується вплив комунікативних методів на розвиток мовленнєвих навичок студентів вищої школи. Мета – з'ясувати, як комунікативні методи формують іншомовну комунікативну компетентність. Результати показують, що компетентність складається з п'яти компонентів: мовного, соціолінгвістичного, дискурсивного, стратегічного та соціокультурного. Інтерактивні технології та перекладацька діяльність є ефективними засобами навчання за правильних педагогічних умов. Практичне значення: рекомендації щодо впровадження комунікативних методів та організації професійно орієнтованого навчання іноземних мов.

Abstract. Holubovych V. M. Communicative Methods in Foreign Language Teaching: Impact on the Development of Students' Speaking Skills in Higher Education. - Qualification work for the educational degree 'Master'. - West Ukrainian National University - Ternopil, 2025.

This paper examines the impact of communicative methods on students' language skills development in higher education. The aim is to determine how communicative methods shape foreign language communicative competence. The results show that competence consists of five components: linguistic, sociolinguistic, discursive, strategic, and sociocultural. Interactive technologies and translation activities are effective learning tools under appropriate pedagogical conditions. Practical significance: recommendations for implementing communicative methods and organizing professionally oriented foreign language teaching.

ЗМІСТ	
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	8
1.1. Сутність іншомовної комунікативної компетентності: теорія та еволюція концепції.....	8
1.2. Структура іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі	13
1.3. Інтерактивні технології у вищій школі як засіб розвитку комунікативної компетентності	20
РОЗДІЛ 2. ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	30
2.1. Лінгвістичні та культурологічні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі	30
2.2. Комунікативно-прагматичні та перекладацькі аспекти іншомовного дискурсу	33
РОЗДІЛ 3. СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	40
3.1. Аналіз умов впровадження інтерактивних методів у навчальний процес закладів вищої освіти	40
3.2. Аналіз практичної реалізації комунікативних методів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти.....	47
3.3. Перекладацький компонент у формуванні іншомовної комунікативної компетентності	56
ВИСНОВКИ	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74

ВСТУП

Сучасна система вищої освіти орієнтується на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до міжкультурної взаємодії та професійного самовираження іноземною мовою. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження комунікативних методів навчання, які спрямовані на розвиток практичних мовленнєвих умінь і формування здатності ефективно використовувати іноземну мову у реальних ситуаціях спілкування. Комунікативний підхід дозволяє подолати обмеження більш традиційних, де основна увага приділялася засвоєнню граматичних структур і перекладу текстів, та натомість акцентує увагу на мовленні як засобі мислення, взаємодії та професійного самовираження.

Актуальність дослідження. Сучасна система вищої освіти переживає трансформацію, зумовлену процесами глобалізації, євроінтеграції та стрімкого технологічного розвитку. У цьому контексті підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної міжкультурної взаємодії та професійного самовираження іноземною мовою, набуває стратегічного значення. Особливої актуальності набуває впровадження комунікативних методів навчання, які спрямовані на розвиток практичних мовленнєвих умінь та формування здатності використовувати іноземну мову у реальних ситуаціях спілкування. Дослідження останніх років підтверджують ефективність комунікативного вивчення мови (Communicative Language Teaching, CLT) та навчання на основі задач (Task-Based Learning, TBL) як методів, які стимулюють мовленнєву активність студентів.

Актуальність теми посилюється кількома факторами. По-перше, у контексті української євроінтеграції зростає потреба у фахівцях, здатних ефективно спілкуватися іноземною мовою в професійному та міжнародному середовищі. По-друге, міжнародні освітні стандарти (зокрема CEFR) підкреслюють значення комунікативної компетентності як ключової складової професійної підготовки. По-третє, розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для імплементації інтерактивних методів навчання. По-четверте,

пандемія COVID-19 актуалізувала питання дистанційного та змішаного навчання, що вимагає переосмислення традиційних педагогічних підходів.

Дослідження виконано в межах сучасних тенденцій модернізації вищої освіти України та узгоджується з Національною стратегією розвитку освіти до 2030 року, Законом України «Про вищу освіту» та Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR).

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні засади та практичні аспекти впливу комунікативних методів навчання на розвиток мовленнєвих навичок студентів у вищій школі та визначити ефективність їх застосування у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності.

Завдання дослідження: розкрити сутність та теоретичні засади комунікативного підходу до навчання іноземних мов, проаналізувавши еволюцію концепції іншомовної комунікативної компетентності; визначити структуру іншомовної комунікативної компетентності та охарактеризувати її основні компоненти у контексті вищої освіти; обґрунтувати роль інтерактивних технологій як засобу розвитку комунікативної компетентності у вищій школі; дослідити лінгвістичні, культурологічні та перекладознавчі аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності; проаналізувати умови впровадження інтерактивних методів у навчальний процес закладів вищої освіти; визначити способи практичної реалізації комунікативних методів у навчанні іноземних мов; обґрунтувати місце перекладацького компонента у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Об'єкт дослідження – процес навчання іноземних мов у вищій школі.

Предмет дослідження – комунікативні методи навчання як чинник формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Методи дослідження. У роботі застосовано комплекс теоретичних методів: аналіз та синтез наукової літератури з педагогіки, лінгводидактики,

перекладознавства та когнітивної лінгвістики; порівняльний аналіз традиційних та комунікативних методів навчання; систематизація та узагальнення теоретичних положень щодо формування іншомовної комунікативної компетентності; моделювання педагогічних умов впровадження комунікативних технологій у навчальний процес вищої школи.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі впливу комунікативних методів на розвиток мовленнєвих навичок студентів у контексті сучасних освітніх трансформацій; систематизації теоретичних засад формування іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням оновленої версії CEFR (2020); обґрунтуванні інтеграції перекладацького компонента як засобу розвитку комунікативної компетентності; виокремленні педагогічних умов ефективного впровадження інтерактивних технологій у процес навчання іноземних мов у вищій школі.

Практичне значення роботи полягає у розробці конкретних рекомендацій щодо інтеграції комунікативних методів у навчальні програми вищої школи; використання інтерактивних технологій для розвитку мовленнєвих умінь студентів; впровадження автентичного оцінювання комунікативної компетентності; організації професійно орієнтованого навчання іноземних мов.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами іноземних мов для модернізації навчальних курсів, розробки методичних матеріалів та підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Сутність іншомовної комунікативної компетентності: теорія та еволюція концепції

Сучасна парадигма мовної освіти у вищій школі зорієнтована на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної міжкультурної комунікації в академічному та професійному середовищі. Відповідно, центральне місце у процесі навчання іноземних мов посідає іншомовна комунікативна компетентність (ІКК), що розглядається як цілісне інтегративне утворення, яке поєднує знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для ефективного спілкування іноземною мовою в різних контекстах.

Поняття «комунікативна компетентність» увійшло до наукового обігу завдяки американському соціолінгвісту Деллу Гаймсу, який розширив структурно-лінгвістичну модель Ноама Чомскі, додавши до неї соціальний аспект мовлення [50].

Ноам Чомскі у своїх роботах розробив концепцію лінгвістичної компетентності (*linguistic competence*) як вродженої здатності людини до засвоєння граматичних правил мови. За Чомскі, компетентність - це абстрактне знання мовної системи, що дозволяє породжувати та розуміти нескінченну кількість граматично правильних речень [18, с. 4]. Однак ця модель зосереджувалася виключно на формально-граматичному аспекті й ігнорувала соціальний контекст використання мови.

Делл Гаймс у своїй роботі «*On Communicative Competence*» запропонував критичний перегляд концепції Чомскі, стверджуючи, що володіння мовою не може обмежуватися знанням граматики. На думку Гаймса, справжня компетентність полягає у вмінні використовувати мовні засоби адекватно до ситуації спілкування, соціальних норм і комунікативних цілей. Він увів поняття

комунікативної компетентності (communicative competence), яке включає не лише знання про те, що є граматично можливим, а й розуміння того, що є соціально прийнятним, культурно доречним і фактично реалізованим у конкретній комунікативній ситуації [50, с. 277-278].

Гаймс виокремив чотири параметри оцінки висловлювання: можливість (possibility) - чи є висловлювання граматично правильним; здійсненність (feasibility) - чи може воно бути реалізоване з психолінгвістичної точки зору; доречність (appropriateness) - чи відповідає воно соціокультурним нормам; фактичне вживання (performance) - чи використовується воно насправді у мовленнєвій практиці. Його підхід заклав основи комунікативного методу навчання іноземних мов, що згодом став методологічним базисом сучасної лінгводидактики та отримав широке визнання у світовій педагогічній практиці.

Подальший розвиток теорії отримала в роботах Майкла Канейла та Меррілл Свейн, які запропонували структуровану модель комунікативної компетентності, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: граматична компетентність - знання лексичних одиниць, морфологічних, синтаксичних, семантичних і фонологічних правил мови; соціолінгвістична компетентність - уміння використовувати мову відповідно до соціального контексту, розуміння норм етикету, реєстрів спілкування, ролей учасників комунікації; дискурсивна компетентність - здатність будувати зв'язні, логічні та завершені висловлювання, поєднувати окремі речення в текст; стратегічна компетентність - уміння долати комунікативні труднощі за допомогою вербальних і невербальних стратегій (перепарафразування, уточнення, використання жестів тощо) [16, с. 28-31]. Ця модель стала базовою для розробки навчальних програм і методик викладання іноземних мов у багатьох країнах світу. Вона дозволила структурувати процес навчання таким чином, щоб охопити не лише формальні аспекти мови, а й практичні навички їх застосування в реальних комунікативних ситуаціях.

Пізніше Лайл Бахман у своїй моделі «Комунікативні мовні здібності» (Communicative Language Ability) уточнив і розширив поняття комунікативної

компетентності. Бахман запропонував більш комплексну структуру, яка включає: організаційну компетентність (граматичну (словник, морфологія, синтаксис, фонологія) та текстову (згуртованість, риторична організація)); прагматичну компетентність (ілокутивну (функції висловлювань, мовленнєві акти) та соціолінгвістичну (чутливість до регістру, діалекту, культурних відсилань)); та стратегічну компетентність - метакогнітивні механізми, що координують використання мовних ресурсів у процесі комунікації. Крім того, Бахман ввів поняття психофізіологічних механізмів, що забезпечують мовленнєву діяльність - увагу, пам'ять, артикуляцію [2, с. 81-85]. Ця модель підкреслює, що комунікативна компетентність є не просто набором знань і умінь, а складною когнітивною системою, яка активується в процесі реального спілкування.

Не менш важливим є підхід Сандри Савін'йон, яка розглядає комунікативну компетентність як динамічний процес, що постійно розвивається внаслідок участі в реальних ситуаціях спілкування, а не як статичну систему знань [86, с. 40-41]. За Савін'йон, комунікативна компетентність формується через: безпосередню мовленнєву взаємодію з носіями мови або іншими учнями; переговори про значення (*negotiation of meaning*) - процес узгодження смислів у діалозі; рефлексію над власним мовленнєвим досвідом; та інтеграцію нових знань у вже наявну комунікативну систему.

Цей підхід став основою комунікативно орієнтованих методик навчання іноземних мов (*Communicative Language Teaching - CLT*), які зосереджені на інтерактивності, автентичності матеріалів і співпраці між учасниками освітнього процесу. Савін'йон наголошує, що навчання має бути орієнтованим на студента (*learner-centered*), де викладач виступає фасилітатором, а не єдиним джерелом знань.

Значного розвитку концепція комунікативної компетентності набула у рамках Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (*Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*), які стали теоретичною та

практичною основою для побудови навчальних програм і систем оцінювання у більшості країн Європи. CEFR визначає шість рівнів володіння іноземною мовою: A1, A2 (елементарне володіння), B1, B2 (самостійне володіння), C1, C2 (вільне володіння). Кожен рівень описується через дескриптори - конкретні вміння, які студент може продемонструвати в різних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. Наприклад, на рівні B2 студент має вміти: розуміти основний зміст складних текстів на конкретні та абстрактні теми; спілкуватися з певною мірою спонтанності й невимушеності з носіями мови; створювати чіткі, детальні тексти на широке коло тем; пояснювати свою точку зору з певного питання, наводити аргументи за і проти [21]. Ця система дескрипторів дозволяє об'єктивно оцінювати рівень комунікативної компетентності студентів і забезпечує прозорість і порівнянність освітніх стандартів у міжнародному контексті.

В оновленому виданні CEFR Companion Volume 2020 року наголошується, що володіння мовою розглядається як комплексна, багатовимірна здатність, яка включає не лише традиційні чотири види мовленнєвої діяльності, а й нові компетентності, актуальні для XXI століття:

1) Медіація (Mediation)

Під медіацією у CEFR розуміють уміння передавати зміст між мовами, культурами або учасниками спілкування, тобто бути посередником у комунікативному процесі. Це не просто переклад, а активне посередництво, яке включає: пояснення складних ідей простішою мовою; резюмування інформації для інших; фасилітацію групового обговорення; та адаптацію тексту для конкретної аудиторії. Медіація має особливе значення для сучасного фахівця, який часто взаємодіє в багатомовному й мультикультурному середовищі - наприклад, у міжнародних проєктах, конференціях, бізнес-комунікації [21, с. 90-91].

2) Онлайн-взаємодія (Online Interaction)

Як новий аспект комунікативної компетентності, онлайн-взаємодія передбачає ефективне використання цифрових ресурсів для міжособистісної, академічної чи професійної взаємодії. Це включає: участь у відеоконференціях і вебінарах; письмову комунікацію через електронну пошту, чати, форуми; створення й презентацію мультимедійного контенту; співпрацю у онлайн-інструментах (наприклад, Google Docs) [21, с. 87-89]. У контексті пандемії COVID-19 та переходу до змішаного й дистанційного навчання онлайн-взаємодія стала невід'ємною частиною освітнього процесу у вищій школі.

3) Плюрилінгвізм (Plurilingualism)

Плюрилінгвізм - це визнання того, що мовна компетентність сучасної людини не є однорідною: вона складається з різних мовних ресурсів, які можуть взаємодіяти в межах єдиної комунікативної системи. Плюрилінгвальна особистість: використовує різні мови залежно від контексту (робота, дім, дозвілля); може перемикатися між мовами (codeswitching); інтегрує знання з різних мов для розуміння нового матеріалу; усвідомлює взаємозв'язок між мовами та культурами [21, с. 28-30]. Для українського освітнього контексту це означає не лише володіння іноземною мовою, але й уміння співвідносити її з національною мовною та культурною ідентичністю, що формує глобальну, але не безнаціональну свідомість.

Можемо сказати, що CEFR 2020 розширює класичну модель Гаймса-Канейла-Свейн, інтегруючи її в контекст цифрової, міжкультурної та багатомовної компетентності. Це забезпечує ширший підхід до мовної освіти, де формування іншомовної комунікативної компетентності трактується як розвиток здатності взаємодіяти, співпрацювати й створювати спільний смисл у глобальному комунікативному просторі.

Проблематика формування ІКК активно розробляється і в українській педагогічній науці. Зокрема, Хвалибога та Паласюк вважають, що іншомовна

комунікативна компетентність є інтегративним утворенням особистості, що поєднує лінгвістичну, соціокультурну та комунікативну компетенції. Вони наголошують, що її формування має бути обов'язковим елементом професійної підготовки фахівця, оскільки володіння іноземною мовою забезпечує успішну міжкультурну взаємодію й професійну мобільність [113, с. 95-97]. Дослідники також підкреслюють, що сучасний викладач повинен застосовувати інноваційні методи, які: поєднують комунікативні й когнітивні цілі; враховують професійну спрямованість навчання; забезпечують контекстне використання мови; розвивають практичні навички спілкування у реальних ситуаціях.

Особливої уваги у сучасному контексті заслуговують дослідження, де розглядається використання технологій штучного інтелекту (чат-боти на базі штучного інтелекту, адаптивні навчальні платформи) та як воно сприяє покращенню комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей через персоналізацію навчання та забезпечення постійного мовного практикування [88].

1.2. Структура іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі

У сучасній лінгводидактиці іншомовна комунікативна компетентність розглядається як багаторівнева система взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують здатність особистості до ефективного іншомовного спілкування в різних соціокультурних контекстах. У більшості моделей, починаючи з класичної схеми Делла Гаймса і до сучасних інтерпретацій CEFR, виділяють такі основні компоненти: мовний, соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний та соціокультурний. Розглянемо детальніше структуру та особливості кожного з цих компонентів у контексті вищої освіти.

Мовна компетентність становить ядро іншомовної комунікативної компетентності і передбачає знання лексичних, граматичних, фонетичних та орфографічних норм мови, а також уміння їх застосовувати у процесі породження й сприйняття висловлювань. Цей компонент забезпечує формальну

коректність мовлення та є необхідною основою для реалізації всіх інших аспектів комунікативної діяльності.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), мовна компетентність охоплює чотири взаємопов'язані виміри. Фонологічна компетентність включає правильну вимову, інтонацію та ритм мовлення, що забезпечує розбірливість і природність звучання. Морфологічна та синтаксична компетентність відображає здатність будувати граматично правильні структури відповідно до норм мови-оригіналу. Лексична компетентність передбачає володіння словниковим запасом, розуміння значень слів, колокацій та ідіом, що дозволяє точно й виразно передавати думки. Орфографічна компетентність охоплює правопис і пунктуацію, які особливо важливі для письмової комунікації в академічному та професійному середовищі [21, с. 130-135].

У контексті навчання у вищій школі мовна компетентність формується не через механічне вивчення правил, а через систематичне поєднання теоретичних знань із практичними комунікативними завданнями. Рольові ігри, симуляції професійних ситуацій та групові проєкти дозволяють студентам закріплювати мовний матеріал у реалістичних контекстах, що сприяє його усвідомленому засвоєнню та здатності до гнучкого використання.

Сучасна методика пропонує різноманітні підходи до розвитку мовного компоненту, які виходять за межі традиційних граматичних вправ. Контекстуалізоване вивчення лексики передбачає засвоєння слів не ізольовано, а в контексті тематичних блоків чи професійних ситуацій, що забезпечує природне запам'ятовування та розуміння сфер уживання. Граматика через комунікацію означає введення граматичних структур через автентичні тексти й діалоги, де студенти спочатку зустрічають форму в природному контексті, а потім усвідомлюють її через аналіз і практику. Фонетичні вправи з використанням цифрових інструментів, такі як спеціалізовані додатки для вдосконалення вимови або техніка shadowing (повторення за носієм мови з мінімальною затримкою), дозволяють розвивати артикуляційні навички в

індивідуальному темпі. Читання й аналіз автентичних матеріалів - від новинних статей до фахової літератури - природно розширює словниковий запас і демонструє функціонування мовних структур у реальному дискурсі.

Соціолінгвістична компетентність відображає здатність використовувати мову відповідно до соціальних норм і комунікативних ролей учасників спілкування. Як зазначає Гаймс, знання формальної структури мови недостатньо без розуміння того, коли, з ким і як варто говорити. Цей компонент забезпечує соціальну адекватність мовлення та здатність адаптувати комунікативну поведінку до контексту взаємодії [50].

Соціолінгвістична компетентність охоплює кілька ключових аспектів. По-перше, це вміння вибирати мовні засоби з урахуванням соціального статусу співрозмовника, що проявляється у виборі між формальним і неформальним стилем спілкування. Наприклад, спілкування з викладачем на конференції вимагає академічного реєстру, тоді як обговорення того самого питання з одногрупником може відбуватися в розмовному стилі. По-друге, важливим є розуміння норм ввічливості та мовного етикету, які значно різняться в різних культурах - від способів звертання до прийнятих формул вдячності чи вибачення. По-третє, студенти мають навчитися розпізнавати реєстри мовлення (офіційний, академічний, розмовний, професійний) та свідомо переключатися між ними залежно від ситуації. Нарешті, розвиток чутливості до культурних відмінностей у комунікативній поведінці дозволяє уникати непорозумінь і будувати ефективну міжкультурну взаємодію.

У сучасних дослідженнях підкреслюється факт того, що у студентів нефілологічних спеціальностей розвиток соціолінгвістичного компонента має відбуватися через моделювання професійно орієнтованих ситуацій - презентації проектів, ділові зустрічі, обговорення кейсів, що відповідають майбутній сфері їхньої діяльності [113]. Така контекстуалізація дозволяє не лише засвоїти відповідні мовні форми, а й відчуті їхню прагматичну доцільність у реальних професійних ситуаціях.

Практичне формування соціолінгвістичної компетентності реалізується через різноманітні типи завдань. Аналіз різниці між формальним листом і дружнім повідомленням у месенджері допомагає усвідомити, як змінюються лексичні та граматичні засоби залежно від ступеня формальності. Рольова гра «Співбесіда на роботу» проти «Розмова з другом про роботу» дозволяє на практиці відчувати відмінності у виборі лексики, інтонації, структури висловлювань. Порівняння стилів звертання в різних культурах (англійське «Dear Sir/Madam» проти українського «Шановний/Шановна») розвиває міжкультурну чутливість. Дискусії про табу-теми в різних культурах формують розуміння того, що є прийнятним предметом розмови в одній спільноті й неприйнятним в іншій, що критично важливо для успішної міжнародної комунікації.

Дискурсивна (або текстова) компетентність - це здатність організовувати висловлювання у зв'язну, логічну та завершену комунікативну одиницю. Якщо мовна компетентність забезпечує правильність окремих речень, то дискурсивна - їхню інтеграцію в осмислений текст, що має внутрішню логіку та комунікативну мету. Згідно з Канейлом та Свейн, саме цей компонент визначає когерентність і когезію мовлення, тобто його логічну та граматичну узгодженість [16, с. 30]. Когезія (cohesion, «зв'язність») забезпечується через граматичні зв'язки між реченнями - сполучники, займенники, лексичні повтори, еліпсис, які створюють формальну єдність тексту. Когерентність (coherence, «послідовність») відображає логічну послідовність ідей, тематичну цілісність, причинно-наслідкові зв'язки, що роблять текст не просто набором речень, а цілісним повідомленням.

Дискурсивна компетентність також включає жанрову компетентність - розуміння структури різних типів текстів (лист, есе, звіт, презентація, наукова стаття) та вміння відтворювати їхні конвенції. Кожен жанр має типову композицію, стилістичні особливості та комунікативні функції, які студент має засвоїти для ефективною письмовою та усною комунікацією. Нарешті, риторична

організація передбачає вміння переконувати, аргументувати, описувати, пояснювати залежно від мети комунікації, що особливо важливо для академічного та професійного дискурсу.

На практиці розвиток дискурсивної компетентності реалізується через завдання, що вимагають створення зв'язних текстів різного обсягу та складності. Обговорення проблеми з пошуком рішення (problem-solving discussion) розвиває здатність структурувати усне мовлення, переходити від опису проблеми до аналізу причин і пропозиції рішень. Написання есе з чіткою структурою (вступ, основна частина, висновок) формує вміння організувати письмовий текст відповідно до логіки аргументації. Аналіз кейсів з побудовою логічної аргументації вчить поєднувати факти, інтерпретації та висновки в переконливий дискурс. Розповідь історії з дотриманням хронології та причинно-наслідкових зв'язків (storytelling) розвиває наративну компетентність, важливу для презентацій і звітів про проекти.

Стратегічна компетентність, за визначенням Канейла та Свейн, відображає здатність компенсувати нестачу знань або труднощі в спілкуванні за допомогою різних стратегій - вербальних і невербальних [16]. Цей компонент є особливо важливим на початкових і середніх етапах оволодіння мовою, коли студенти ще не мають достатнього словникового запасу чи граматичних структур для вираження всіх своїх думок, і включає у себе широкий спектр умінь: перефразування дозволяє пояснити незнайоме слово іншими, вже відомими словами, що забезпечує продовження комунікації навіть при лексичних прогалинах; уточнення - вміння просити повторити чи пояснити незрозуміле - допомагає долати труднощі сприйняття та забезпечує взаєморозуміння; використання жестів і міміки підтримує вербальну комунікацію та може компенсувати відсутність потрібних слів; застосування мовних заповнювачів (філлерів) - таких як «ну», «знаєте», «маю на увазі» - підтримує плавність мовлення та дає час для формулювання думки; інтонаційне виділення ключових слів допомагає компенсувати обмежений словниковий запас через просодичні

засоби; а обхід лексичних прогалин через синоніми або описи дозволяє передати значення навіть без знання точного терміну.

Наголошується, що стратегічна компетентність відіграє ключову роль у процесі професійного спілкування, оскільки дозволяє студентам адаптуватися до комунікативної ситуації та зберігати ефективність взаємодії навіть за обмеженого словникового запасу [103, с. 229]. Особливо це важливо для студентів нефілологічних спеціальностей, які використовують іноземну мову як інструмент професійної діяльності, а не як предмет поглибленого вивчення.

Комунікативні стратегії поділяються на кілька типів залежно від їхньої функції. Компенсаторні стратегії спрямовані на заповнення лексичних прогалин через описи замість незнайомого слова (наприклад, «предмет, який використовується для відкривання пляшок» замість «штопор»). Інтерактивні стратегії включають уточнення («Ви не могли б повторити, будь ласка?»), що забезпечує взаєморозуміння в діалозі. Метакогнітивні стратегії передбачають планування висловлювання, самоконтроль і самокорекцію, що формує усвідомлене ставлення до власного мовлення. Афективні стратегії спрямовані на зниження тривожності через позитивний настрій і самозаохочення, що особливо важливо для подолання мовного бар'єру.

Соціокультурна компетентність - це розуміння культурних контекстів, традицій, норм поведінки та цінностей носіїв мови. Цей компонент виходить за межі власне лінгвістичних знань і відображає взаємозв'язок мови та культури, без усвідомлення якого неможлива повноцінна міжкультурна комунікація. Хвалибога та Паласюк зазначають, що соціокультурна компетентність забезпечує не лише лінгвістичну, а й інтеркультурну адекватність комунікації. Формування цього компоненту сприяє усвідомленню ролі культурних відмінностей у процесі спілкування, розвитку толерантності та емпатії, здатності до міжкультурного діалогу [113, с. 96-97]. Без розуміння культурного підтексту висловлювання студент може правильно розуміти буквальне значення слів, але

не розпізнати іронію, алюзію чи культурну конотацію, що призводить до комунікативних невдач.

Соціокультурна компетентність включає кілька взаємопов'язаних аспектів. Країнознавче знання охоплює історію, географію, політичну систему, видатних постатей країн виучуваної мови, що забезпечує розуміння культурних референцій у текстах і розмовах. Знання про повсякденне життя - звички, традиції, кухня, свята - допомагає орієнтуватися в культурному контексті неформального спілкування. Міжособистісні відносини включають розуміння норм ввічливості, дистанції спілкування, табу-тем, що регулюють соціальну взаємодію. Цінності й переконання відображають ставлення до часу, роботи, сім'ї, релігії, які глибоко впливають на комунікативну поведінку. Мова тіла - жести, контакт очима, особистий простір - може мати різне значення в різних культурах і вимагає усвідомленого засвоєння. Соціальні конвенції - етикет, правила поведінки в різних ситуаціях - визначають, що вважається прийнятним чи неприйнятним у певній культурі.

В освітньому процесі соціокультурна компетентність формується через різноманітні види діяльності. Аналіз автентичних текстів (статті, блоги, соціальні мережі) дозволяє спостерігати, як культурні цінності відображаються в дискурсі. Перегляд фільмів і серіалів з обговоренням культурних нюансів робить культурні відмінності видимими й обговорюваними. Участь у міжкультурних проєктах і онлайн-обмінах зі студентами інших країн забезпечує безпосередній досвід міжкультурної взаємодії. Порівняльний аналіз культурних практик (святкування, традиції, комунікативні норми) розвиває критичну культурну свідомість. Симуляції міжкультурних ситуацій (ділові переговори з представниками різних культур) дозволяють практикувати культурно адекватну комунікацію в безпечному навчальному середовищі.

Байрам у своїй моделі «Міжкультурна комунікативна компетентність» (Intercultural Communicative Competence) виділяє п'ять вимірів соціокультурної компетентності, які особливо актуальні для вищої школи: знання - про власну

культуру та культуру країни виучуваної мови, що забезпечує базу для порівняння та розуміння відмінностей; вміння інтерпретувати - розуміння культурно зумовлених висловлювань і поведінки, здатність читати культурні коди; вміння відкривати - активний пошук нової культурної інформації, дослідницька позиція щодо іншої культури; критична культурна свідомість - здатність аналізувати культурні практики з різних перспектив, уникаючи етноцентризму; відкритість і повага - толерантність, емпатія, готовність до діалогу, що є ціннісною основою міжкультурної комунікації [15, с. 34-38]. Ця модель підкреслює, що соціокультурна компетентність є не просто набором фактів про іншу культуру, а складною системою знань, умінь і цінностей, що дозволяє ефективно діяти в міжкультурному просторі.

1.3. Інтерактивні технології у вищій школі як засіб розвитку комунікативної компетентності

Розвиток комунікативної компетентності студентів у системі вищої освіти розглядається як ключовий орієнтир модернізації навчального процесу в умовах трансформації освітньої парадигми від знаннєвої до компетентнісної. Якщо традиційна методика зосереджувалася на кількісних показниках засвоєння мовного матеріалу, то сучасна лінгводидактика акцентує на здатності ефективно застосовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях, що зумовлює необхідність впровадження інтерактивних технологій навчання як невід'ємного елементу педагогічної практики.

Сучасна лінгводидактика розглядає інтерактивність як основний принцип комунікативного навчання (Communicative Language Teaching, CLT), що передбачає безперервний обмін повідомленнями між учасниками освітнього процесу та виводить навчання з площини односторонньої трансляції знань у простір діалогу, де студент є активним суб'єктом, а викладач - фасилітатором, що створює умови для самостійного пізнання [44; 72]. Літлвуд наголошує, що саме у процесі взаємодії формуються навички комунікативного вибору, що і є суттю комунікативної компетентності [62]. У контексті мовного навчання інтерактивність означає, що комунікативна компетентність розвивається не

через ізольоване засвоєння граматичних правил, а через активну участь у змістовній мовленнєвій взаємодії, де студенти узгоджують значення, обговорюють проблеми і співпрацюють для досягнення спільних цілей.

Лонг у теорії взаємодії (Interaction Hypothesis) стверджує, що процес узгодження значення є центральним механізмом засвоєння мови, оскільки під час інтерактивної комунікації студенти отримують зворотний зв'язок, коригують висловлювання і модифікують мовний вивід відповідно до потреб співрозмовника [63, с. 451-452]. Свейн доповнює цю концепцію теорією виводу (Output Hypothesis), підкреслюючи, що активне продукування мови стимулює усвідомлення прогалин у мовних знаннях і спонукає до їх подолання через рефлексію та практику [90, с. 99].

Річардс визначає інтерактивні методи як педагогічні стратегії, що формують у студентів здатність до функціонального використання мови - створення змістовних висловлювань у відповідності до соціального контексту та комунікативної мети [81, с. 56]. Технологічні засоби при цьому виступають не допоміжним інструментом, а середовищем реального мовного досвіду, у якому поєднуються автентичність, колаборація і рефлексія - три ключові чинники успішного розвитку іншомовної комунікативної компетентності [10; 43].

Інтерактивні технології створюють навчальне середовище, максимально наближене до реальних умов міжкультурної комунікації, що дозволяє студентам практикувати мовні навички в автентичних або симульованих ситуаціях професійного та академічного спілкування. Цифрові платформи типу Zoom, Microsoft Teams, Moodle, Padlet, Kahoot і Mentimeter надають можливість проводити інтегровані види діяльності, що охоплюють говоріння, слухання, читання та письмо в умовах природної взаємодії. Під час онлайн-семінарів студенти можуть презентувати результати групових проєктів, вести дискусії, ставити запитання один одному в чаті або створювати спільні документи у Google Docs, тим самим відтворюючи ситуації автентичного професійного спілкування [47].

Дослідження Хвалибоги та Паласюк демонструє, що інтеграція цифрових і комунікативних підходів забезпечує якісне формування іншомовної компетентності також у студентів немовних спеціальностей, оскільки іноземна мова перетворюється не на окрему дисципліну, а на засіб професійного розвитку [113, с. 98]. Розуміємо, що рольові симуляції дозволяють майбутнім лікарям проводити англомовні консультації з умовними пацієнтами, інженерам - брати участь у технічних обговореннях, економістам - презентувати бізнес-звіти, що надає завданням ситуативний і прагматичний характер і підвищує ефективність засвоєння лексичних одиниць і граматичних структур у професійному контексті.

Варшауер підкреслює, що цифрові технології трансформують педагогічну модель від «зосереджена на викладачеві» до «зосереджена на учневі», де студент стає активним конструктором власного знання [100, с. 523]. Використання інтерактивних дошок, чат-ботів на основі штучного інтелекту чи мобільних застосунків створює додаткові стимули для самовираження й підвищує рівень участі студентів у мовленнєвій діяльності, забезпечуючи персоналізацію навчання відповідно до індивідуальних потреб і темпу засвоєння матеріалу.

Європейські рекомендації CEFR визнають онлайн-комунікацію як самостійний вид мовленнєвої діяльності, що вимагає специфічних умінь - ведення відеоконференцій, письмової комунікації через електронну пошту та чати, створення мультимедійного контенту, співпраці в онлайн-документах [21, с. 84-89]. У контексті пандемії COVID-19 та переходу до змішаного навчання розвиток онлайн-комунікативної компетентності став не додатковим елементом, а необхідною складовою іншомовної підготовки у вищій школі.

Одним із визначальних ефектів інтерактивного навчання є формування автономності студентів - здатності самостійно керувати власним процесом опанування мови. Блін та Варшауер підкреслюють, що цифрові платформи сприяють становленню «парадигми, зосередженої на учнях», у межах якої студент не просто виконує завдання, а активно формує траєкторію власного

навчання, обираючи матеріали, визначаючи темп роботи та встановлюючи особисті цілі [11, с. 42; 100, с. 525].

Середовище Moodle дозволяє створювати багаторівневі курси з інтерактивними модулями, форумами для дискусій, вікторинами з автоматизованою перевіркою та системами моніторингу прогресу, де студент може самостійно контролювати свої досягнення і коригувати навчальну стратегію. Платформи типу Quizlet або Memrise надають можливість користувачам самостійно формувати тематичні набори лексичних одиниць і ділитися ними з групою, а сервіси на кшталт Duolingo for Schools забезпечують елементи гейміфікації - систему балів, рівнів, змагань, що підвищує мотивацію через ігрові механіки та відчуття досягнення [27].

Автономність тісно пов'язана із саморефлексією, яка є невід'ємною складовою розвитку комунікативної компетентності. Нунан стверджує, що рефлексія над власним мовленням сприяє усвідомленню помилок, покращує здатність до самокорекції й формує метакогнітивні навички - уміння планувати комунікативну діяльність, спостерігати за процесом виконання завдань і оцінювати результати [72, с. 87]. У цьому контексті особливу роль відіграють електронні портфоліо (e-portfolios), де студенти документують свої досягнення, фіксують аудіо- або відеозаписи виступів, ведуть «мовні щоденники», що дозволяє спостерігати поступ, виявляти проблемні аспекти та формувати відповідальність за результат навчання [6].

Літл наголошує, що автономія не означає ізоляції від викладача, а передбачає перерозподіл відповідальності між учасниками освітнього процесу: студент стає співтворцем знань, активно шукає інформацію, експериментує з мовою та співпрацює з іншими, тоді як викладач виступає консультантом і фасилітатором [61, с. 15]. Цифрові технології підтримують цю модель, надаючи інструменти для самостійного навчання, доступ до автентичних ресурсів і можливості для асинхронної комунікації, що дозволяє студентам навчатися у зручний час і в індивідуальному темпі.

Сучасна комунікативна компетентність неможлива без розуміння соціокультурних контекстів спілкування, що робить інтерактивні технології важливим інструментом міжкультурного обміну та колаборативного навчання. Участь у міжнародних онлайн-проектах, мовних клубах, спільних воркшопах або віртуальних обмінах (наприклад, через eTwinning, Global Classrooms, Telecollaboration) формує у студентів інтеркультурну чутливість і здатність адаптувати мовну поведінку відповідно до культурних норм співрозмовника [56; 15].

Байрам визначає міжкультурну комунікативну компетентність як здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур через розуміння їхніх цінностей, норм і комунікативних практик, що передбачає не лише знання про культурні відмінності, а й готовність до діалогу, емпатію та критичну рефлексію власної культурної позиції [15, с. 41]. Зважаючи на це, робимо висновок, що цифрові платформи створюють унікальні можливості для розвитку цієї компетентності через безпосереднє спілкування з носіями мови або студентами з інших країн у режимі реального часу, що дозволяє долати географічні бар'єри та набувати автентичного досвіду міжкультурної комунікації.

Спільна діяльність у цифровому просторі сприяє розвитку soft skills - командної взаємодії, лідерства, креативності, вміння домовлятися і досягати консенсусу в умовах культурної різноманітності [95]. Ці навички безпосередньо впливають на професійну комунікативну готовність, що робить інтерактивне навчання особливо цінним для студентів немовних спеціальностей, які використовуватимуть іноземну мову у фаховому спілкуванні в мультикультурних командах і міжнародних проектах [113].

Джонсон та Джонсон у теорії кооперативного навчання (Cooperative Learning Theory) наголошують, що ефективна групова робота вимагає позитивної взаємозалежності (коли успіх одного залежить від успіху інших), індивідуальної відповідальності, безпосередньої взаємодії, соціальних навичок і групової рефлексії [21, с. 366]. Цифрові інструменти типу Padlet, Google

Jamboard або Miro дозволяють організувати колаборативну роботу над проектами, де студенти спільно створюють контент, обговорюють ідеї, надають зворотний зв'язок один одному, що формує не лише мовні, а й соціальні компетентності.

О'Дауд у дослідженнях віртуальних обмінів (Virtual Exchange) демонструє, що онлайн-колаборація між студентами різних країн значно підвищує міжкультурну компетентність, критичне мислення та цифрову грамотність, особливо коли завдання мають автентичний характер і вимагають спільного вирішення проблем [73, с. 3]. Такі проекти можуть включати створення спільних презентацій, обговорення соціальних проблем, аналіз кейсів, розробку віртуальних виставок чи організацію міжнародних конференцій, що забезпечує практичну релевантність навчання та мотивацію через реальну комунікативну мету.

Інтерактивні методи навчання іноземних мов у вищій школі характеризуються різноманітністю форм і технологічних рішень, що дозволяє адаптувати навчальний процес до специфіки спеціальності, рівня підготовки студентів і конкретних педагогічних цілей. Узагальнення сучасних педагогічних практик дозволяє виокремити кілька основних типів інтерактивних технологій. Синхронні цифрові платформи для відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) забезпечують проведення віртуальних занять, семінарів і групових обговорень з можливістю поділу на breakout rooms для роботи в малих групах, використання інтерактивних дошок, спільного перегляду матеріалів і чату для паралельної текстової комунікації. Ці платформи особливо ефективні для організації рольових ігор, презентацій проектів, дебатів і симуляцій професійних ситуацій [47, с. 45]. Асинхронні навчальні платформи (Moodle, Canvas, Blackboard) дозволяють розміщувати навчальні матеріали, створювати інтерактивні модуль з вбудованими тестами і завданнями, організовувати форуми для дискусій, надавати зворотний зв'язок і моніторити прогрес студентів.

Асинхронний формат надає гнучкість у плануванні навчання та підтримує самостійну роботу студентів [10, с. 120].

Інструменти для колаборативного створення контенту (Google Docs, Padlet, Miro, Trello) дозволяють студентам спільно працювати над документами, презентаціями, візуальними проєктами у режимі реального часу, що розвиває навички командної роботи, переговорів і координації дій у цифровому середовищі. Такі інструменти особливо ефективні для груп проєктів, спільного написання текстів, підготовки презентацій і мозкових штурмів [12].

Гейміфіковані платформи та мобільні застосунки (Kahoot, Quizlet, Duolingo, Memrise) використовують ігрові механіки - бали, рівні, досягнення, змагання - для підвищення мотивації та залучення студентів. Дослідження демонструють, що гейміфікація покращує запам'ятовування лексики, підвищує регулярність практики та формує позитивне ставлення до навчання [27; 104].

Інструменти для створення інтерактивного контенту (H5P, Edpuzzle, Nearpod) дозволяють викладачам розробляти інтерактивні відео з вбудованими запитаннями, інтерактивні презентації з опитуваннями в режимі реального часу, інтерактивні вправи різних типів, що активізує увагу студентів і забезпечує негайний зворотний зв'язок [12, с. 78].

Штучний інтелект і чат-боти (ChatGPT, AI tutors) надають можливість практикувати мовні навички через діалог з віртуальним співрозмовником, отримувати персоналізовані пояснення граматичних правил, аналізувати помилки та отримувати рекомендації щодо покращення мовлення. Дослідження демонструє, що використання AI-технологій значно покращує комунікативну компетентність студентів через забезпечення постійної мовної практики та адаптацію до індивідуальних потреб [88].

Попри очевидні переваги, ефективність інтерактивних методів залежить від створення сукупності педагогічних умов, що забезпечують їх оптимальну інтеграцію в навчальний процес. Узагальнення досліджень Гемпель та Стіклер,

Гармера, Річардса та рекомендацій CEFR дозволяє виокремити ключові принципи організації інтерактивного навчання.

Цілеспрямованість використання технологій передбачає, що інтерактивні засоби мають відповідати конкретним дидактичним цілям і не замінювати комунікативний зміст технологічною формою. Технологія має бути інструментом досягнення педагогічної мети, а не самоціллю [43, с. 65]. Інтеграція з традиційними методами забезпечує оптимальні результати при поєднанні інтерактивних онлайн-занять із очною аудиторною практикою, що дозволяє використовувати переваги обох форматів - технологічну гнучкість цифрового середовища та емоційну безпосередність живої комунікації [36].

Диференціація завдань вимагає підбору вправ із урахуванням рівня володіння мовою, стилю навчання та спеціалізації студентів, що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу та відповідність завдань зоні найближчого розвитку кожного студента [93]. Розвиток цифрової грамотності викладачів і студентів є обов'язковою передумовою ефективної роботи з платформами, оскільки недостатня технологічна компетентність може створювати бар'єри для навчання замість його полегшення [31].

Рефлексивність передбачає системне осмислення процесу навчання, аналіз помилок, самооцінювання результатів і коригування навчальних стратегій, що формує метакогнітивні навички та відповідальність за власне навчання [72, с. 89]. Ситуативність вимагає моделювання професійно значущих комунікативних ситуацій, які забезпечують практичний характер засвоєння мови та мотивацію через зв'язок з майбутньою професійною діяльністю [12, с. 98].

Викладач відіграє роль медіатора між технологією та студентом, визначаючи педагогічні сценарії, адаптуючи матеріали, підтримуючи мотивацію та спрямовуючи комунікацію в русло досягнення освітніх цілей. Як зазначають Європейські рекомендації CEFR, ефективний викладач має виступати архітектором комунікативного простору, у якому кожен студент може

максимально реалізувати свій потенціал [21, с. 33]. Це вимагає від викладача не лише предметної та методичної компетентності, а й технологічної грамотності, готовності до інновацій і здатності створювати психологічно безпечне середовище для експериментування з мовою.

Інтерактивні технології виступають не допоміжним елементом, а стратегічним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі, що забезпечує активну участь студентів у мовленнєвій діяльності, можливість автентичного професійного спілкування, розвиток автономності та метакогнітивних стратегій, формування міжкультурної чутливості та інтеграцію когнітивних і соціальних умінь. Теоретичне обґрунтування ефективності інтерактивного навчання базується на теорії взаємодії Лонга, теорії виводу Свейн і принципах комунікативного методу, що підкреслюють центральну роль соціальної взаємодії та узгодження значення у процесі засвоєння мови.

Цифрове освітнє середовище створює простір для автентичної комунікації через синхронні та асинхронні платформи, інструменти колаборативної роботи, гейміфіковані застосунки та технології штучного інтелекту, що дозволяє студентам практикувати мову в різноманітних контекстах і розвивати як лінгвістичні, так і професійні компетентності. Розвиток автономності студентів через цифрові технології формує відповідальність за власне навчання, метакогнітивні навички та здатність до самостійного вдосконалення мовленнєвих умінь протягом життя.

Соціокультурний вимір інтерактивного навчання реалізується через міжнародні онлайн-проекти, віртуальні обміни та колаборативну роботу з представниками різних культур, що розвиває міжкультурну комунікативну компетентність, емпатію та готовність до діалогу в глобалізованому світі. Ефективність інтерактивних методів залежить від створення педагогічних умов: цілеспрямованості використання технологій, інтеграції з традиційними методами, диференціації завдань, розвитку цифрової грамотності,

рефлексивності та ситуативності навчання. Викладач при цьому виступає архітектором комунікативного простору, що підтримує перехід від традиційного репродуктивного підходу до інтерактивно-компетентнісної моделі, яка відповідає європейським стандартам мовної освіти та сучасним викликам академічного середовища.

РОЗДІЛ 2

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

2.1. Лінгвістичні та культурологічні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі

Під час здобування освіти студент вищої школи не лише навчається теоретичним знанням *in vitro*, а й здобуває розуміння контекстів комунікації у різних культурно-соціальних контекстах. Попередній розділ розглядав комунікативну компетентність з перспективи теорії, опираючись як на класичні дослідження, так і на погляди сучасних науковців. У даному розділі комунікативна компетентність розглядатиметься через призму сучасної лінгвістики та культурології, що дозволить осмислити її не лише як педагогічний конструкт, а як складний лінгвокультурний феномен, що інтегрує мовну систему, дискурсивну практику, прагматичні механізми та культурний контекст.

Наше дослідження базується на розумінні мови як інструменту соціальної дії та засобу конструювання реальності. Хеллідей у своїй теорії системно-функціональної лінгвістики обґрунтував, що кожен мовленнєвий акт виконує три метафункції: ідеаційну, інтерперсональну і текстову [42, с. 15]. Саме ця багатофункціональність мови визначає необхідність формування комунікативної компетентності, яка виходить за межі знання граматичних правил.

Важливим також є розуміння студентської залученості, що обґрунтовує застосування інтерактивних методів навчання [46, с. 34-37]. Коли учасник процесу розуміє свій вплив на результат, це культивує почуття відповідальності за отримання цього результату. Як було згадано у першому розділі, зсув фокусу процесу навчання від «teacher-centered» до «learner-centered» є важливим для залучення студентів у процес та більш якісного отримання знань.

Соціокогнітивний підхід демонструє, що засвоєння мови відбувається через активну участь у комунікативних практиках спільноти [5, с. 78-80]. Це підтверджує погляди науковців щодо ефективності комунікативного способу

вивчення мови (CLT, Communicative Language Teaching) - найбільш ефективним отримання мовних навичок є у контексті «занурення» у мову, яку вивчає студент.

У контексті «мовного» занурення цікавою є позиція Тарнопольського та Кабанової, які підкреслюють соціокультурний вимір іншомовної компетентності: студент має засвоїти не абстрактну «правильну англійську», а специфічні дискурсивні практики професійної спільноти [110]. У результаті аналізу попередніх досліджень можемо висловити припущення, що у наукових колах починає побутовати думка про відхід від «академічного» вивчення мови (або чіткого фокусу саме на ньому) на користь набуття «живих» мовних навичок, що знадобляться потенційному мовцеві у сучасному міжкультурному середовищі.

Наш підхід до дискурсивної компетентності спирається на розуміння дискурсу як соціально ситуативної практики. Ван Дейк обґрунтовує, що розуміння і продукування дискурсу опосередковується ментальними репрезентаціями комунікативної ситуації - контекстними моделями [97, с. 56-59]. Це означає, що розвиток дискурсивної компетентності передбачає формування репертуару таких моделей для різних комунікативних ситуацій.

У розгляді прагматичної компетентності як критично важливої для міжкультурної комунікації, теорія мовленнєвих актів Остіна (1962) та Серля (1969) формує теоретичну основу для розуміння того, як через мову здійснюються соціальні дії. Особливо релевантною є теорія ввічливості Браун та Левінсона, яка пояснює, як мовці використовують стратегії для підтримання «обличчя» у комунікації [14, с. 61-65]. Можемо стверджувати, що розвиток прагматичної компетентності вимагає окремо сфокусованого навчання через автентичні комунікативні ситуації - як теоретичний аналіз, так і практику формулювання різних мовленнєвих актів.

Сучасне розуміння міжкультурної комунікативної компетентності виходить за межі традиційних мовознавчих та країнознавчих рамок. Дірдорф та

Арасаратнам-Сміт визначають її як динамічний процес, що включає усвідомлення власної культурної позиції, відкритість до відмінностей, здатність до перспективного мислення [26, с. 12-15]. Ми поділяємо критичний підхід Даслі та Діаз, який передбачає перехід від есенціалістського до конструктивістського розуміння культури [24, с. 23-26].

Соціолінгвістичний вимір комунікативної компетентності у нашому дослідженні базується на розумінні систематичної варіативності мови залежно від соціального контексту [58]. Для успішної комунікації у сучасному багатокультурному просторі студенти повинні засвоїти не одну «правильну» форму спілкування, а діапазон стилістичних варіантів і навчитися перемикатися між ними залежно від ситуації.

Медіазасоби сьогодні є важливим інструментом побудови комунікативної компетентності. Завдяки їх стрімкому розвитку цифрові технології все частіше розглядаються не як допоміжні засоби, а як специфічне середовище комунікації з власними конвенціями. Науковці систематизували переваги мобільного навчання, основними з яких є персоналізація, ситуативність та колаборація [57, с. 430-433]. Дізон та Гейд дослідили потенціал ШІ-інструментів для зниження мовної тривожності та забезпечення персоналізованої практики [29].

Як згадувалося у першому розділі, концепція плюрилінгвізму за CEFR розглядає мовний репертуар як єдину динамічну систему [21, с. 28]. Гарсія та Вей розвинули концепцію міжмовності, яка легітимізує використання всіх мовних ресурсів студента [25, с. 20-22]. Це особливо актуально для сучасного багатомовного контексту, де студент застосовує та перемикається між різними мовами та методами спілкування у залежності від ситуативного контексту (базуючись на концепції Codeswitching за рамками CEFR).

Формування іншомовної комунікативної компетентності вимагає інтегрованого підходу, що поєднує лінгвістичні, прагматичні, дискурсивні, соціокультурні та технологічні аспекти. Сучасне розуміння цього феномену

виходить далеко за межі знання мовної системи і передбачає розвиток здатності ефективно діяти через мову у різноманітних соціальних і культурних контекстах. Функціонально-комунікативна парадигма обґрунтовує необхідність формування не лише лінгвістичної, а й соціолінгвістичної, прагматичної, дискурсивної та міжкультурної компетентностей. Інтеграція цифрових технологій та визнання плюрilingвальної природи мовної компетентності відкривають нові можливості для підготовки студентів до комунікації у глобалізованому світі XXI століття.

2.2. Комунікативно-прагматичні та перекладацькі аспекти іншомовного дискурсу

Перекладацька діяльність у сучасному розумінні виходить далеко за межі міжмовного перенесення значень і постає як комплексний процес міжкультурної медіації, що вимагає інтегрованої комунікативної компетентності особливого типу. Якщо у попередньому підрозділі було розглянуто лінгвістичні та культурологічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності в контексті оволодіння мовою для безпосереднього спілкування, то перекладацький контекст характеризується подвійною комунікативною природою: перекладач одночасно виступає реципієнтом вихідного тексту та продуцентом цільового тексту, медіатором між автором і читачем, посередником між двома культурними просторами.

Радикальний поворот до комунікативно-функціонального розуміння перекладу відбувся із появою скопос-теорії Райсс та Вермеєра, яка концептуалізувала переклад як цілеспрямовану дію (*translational action*), де ключовим чинником є не структура вихідного тексту, а мета (*skopos*) перекладу у новому комунікативному контексті [80, с. 92-94]. Норд розвинула цей підхід, запропонувавши модель перекладацького аналізу, що інтегрує текстові фактори та їхнє співвідношення з перекладацьким завданням (*translation brief*) [70, с. 40-45]. Її концепція документального проти інструментального перекладу має принципове значення: студенти мають усвідомлювати, що не існує єдино «правильного» способу перекладу, а вибір стратегії визначається функцією перекладу у конкретній комунікативній ситуації.

Вважаємо, що функціонально-комунікативний підхід створює концептуальну основу для інтеграції перекладацького компонента у систему формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі. Традиційне протиставлення «навчання мови» і «навчання перекладу» втрачає сенс, оскільки переклад постає як специфічний вид міжмовної медіації, що розвиває всі компоненти комунікативної компетентності у їхній найбільш інтегрованій формі. Студент, який аналізує комунікативну ситуацію оригіналу, визначає інтенції автора, враховує очікування цільової аудиторії, обирає адекватні мовні засоби для досягнення комунікативного ефекту, фактично реалізує найвищий рівень комунікативної компетентності – здатність до свідомої, рефлексивної, стратегічної міжмовної та міжкультурної комунікації.

Когнітивно-комунікативні моделі перекладацької компетентності, особливо модель групи РАСТЕ, визначають її як експертне знання, що складається з п'яти взаємопов'язаних субкомпетентностей: білінгвальної, екстралінгвістичної, знання про переклад, інструментальної, стратегічної [75, с. 36-40].

Критично, стратегічна субкомпетентність є центральною – вона координує всі інші компоненти, забезпечує планування перекладацького процесу, ідентифікацію та вирішення проблем, прийняття рішень. Меллінгер та Гансон підкреслюють зміщення фокусу від продукту перекладу до процесу, що дозволяє спостерігати, як перекладач обробляє інформацію, ідентифікує проблеми, генерує альтернативні рішення [66, с. 67-70]. Шрев та Ангелон виокремлюють два режими обробки інформації: автоматичний (рутинні операції) та контрольований (свідоме вирішення нестандартних проблем), підкреслюючи, що розвиток компетентності передбачає поступову автоматизацію базових операцій, що вивільняє когнітивні ресурси для складних прагматичних і культурних проблем [87, с. 112-115].

Прагматичний вимір перекладу стосується передачі не лише пропозиційного змісту, а й комунікативних інтенцій, іллокутивних сил,

імплікатур, емоційних конотацій. Хаус розробила концепцію функціонально-прагматичної еквівалентності, що передбачає аналіз тексту на рівні реєстру та жанру, вимагаючи, щоб переклад виконував еквівалентну функцію у цільовому культурному контексті [49, с. 89-93]. Гатт у теорії релевантності стверджує, що переклад є актом остенсивно-інференційної комунікації: перекладач інтерпретує інтенцію автора і створює стимул для цільової аудиторії, що дозволяє реконструювати комунікативну інтенцію з оптимальною релевантністю [41, с. 45-49]. Ключове поняття – інтерпретативна подібність (*interpretive resemblance*): переклад має нагадувати оригінал не буквально, а функціонально, викликаючи у цільової аудиторії когнітивні ефекти, аналогічні оригіналу.

Пім розглядає переклад як серію рішень в умовах невизначеності, де перекладач балансує між ризиками «недоперекладу» (*undertranslation*) та «переперекладу» (*overtranslation*) [79, с. 56-60]. Компетентний перекладач має розвинену здатність до управління ризиками – оцінювання потенційної проблематики різних рішень і вибору оптимального балансу для конкретної ситуації. Ми вважаємо, що прагматичний вимір має особливе значення для підготовки фахівців у вищій школі, оскільки саме тут виявляються найбільш складні проблеми міжмовної та міжкультурної комунікації. Студенти відносно швидко засвоюють базові лексико-граматичні відповідності, але розвиток прагматичної чутливості – здатності розпізнавати імплікатури, мовленнєві акти, реєстри, емоційні конотації, культурні алюзії – вимагає тривалої практики з автентичними текстами різних жанрів і рефлексивного аналізу прагматичних ефектів різних перекладацьких рішень.

Технологічна революція радикально трансформувала перекладацьку професію. Баукер систематизує еволюцію від ранніх систем машинного перекладу до сучасного нейромашинного перекладу (NMT), підкреслюючи, що з появою високоякісного NMT змістився баланс: у багатьох контекстах первинний текст генерується машиною, а роль людини зміщується до пост-обробки (постредагування) [13, с. 23-27]. У цій ситуації можемо спостерігати

двоякість у питаннях мотивації: NMT може демотивувати студентів активно працювати, полегшивши їх роботу, але також відкриває нові педагогічні можливості – аналіз типових помилок машинного перекладу розвиває критичне мислення, а практика вчитки та пост-обробки є реальною професійною компетентністю.

Важливо узяти до уваги модель компетентності пост-обробки тексту Нітцке та Гансен-Ширри, що включає білінгвальну, екстралінгвістичну, технологічну, стратегічну та якісну субкомпетентності [69, с. 245-249]. Згідно їх спостереженням, можемо зробити висновки, що процес пост-обробки вимагає специфічної стратегії, відмінної від традиційного перекладу: швидко оцінити якість машинного варіанту, визначити економічну доцільність редагування, вибрати між легкими правками та повною обробкою.

Вважаємо, що інтеграція технологій у навчання є обов'язковою складовою підготовки конкурентоспроможних фахівців, однак вимагає критичного підходу: студенти мають усвідомлювати можливості і обмеження технологій, розвивати здатність оцінювати якість машинного перекладу, формувати критичну технологічну грамотність.

Українське перекладознавство активно адаптує міжнародні підходи до вітчизняного контексту. Підкреслюється необхідність переходу від традиційної моделі до компетентнісної через автентичні проєкти, колаборативне навчання, рефлексію, виокремлюючи специфічні виклики: обмежений доступ до технологій, недостатня інтеграція з практикою, домінування фронтальних форм роботи [110]. Дослідники інтегрують когнітивну лінгвістику у перекладацьку дидактику, стверджуючи, що розуміння когнітивних механізмів дозволяє глибше усвідомлювати природу проблем і розробляти ефективніші стратегії.

Сучасне перекладознавство усвідомлює, що переклад є ідеологічно навантаженою практикою. Критикується ідеологія прозорості, що вимагає робити перекладача невидимим, стверджуючи, що вона служить культурній

гегемонії, пригнічуючи культурну відмінність [98, с. 23-27]. Бейкер розвиває нарративну теорію перекладу, демонструючи, як перекладачі втручаються у оповідь, посилюючи або послаблюючи певні елементи: вибір лексики активує різні нарративні рамки, формуючи різне сприйняття [4, с. 45-49].

Тимочко у постколоніальній перспективі аналізує, як переклад історично служив інструментом колонізації і деколонізації, підкреслюючи, що вибір того, що перекладати, не менш важливий, ніж як це перекласти [96]. У постколоніальних контекстах (до яких також належить Україна) переклад є полем боротьби за культурну самобутність, за право бути почутим у глобальному просторі. Ми вважаємо, що соціокультурний та етичний виміри мають бути елементами навчання перекладу не як периферійні теми, а як центральні аспекти професійної ідентичності. Студенти мають усвідомлювати, що будь-яке перекладацьке рішення має ідеологічні імплікації, що переклад є формою культурного посередництва з усією відповідальністю, яку це накладає.

Кіралі у своїх дослідженнях просуває ідею того, що знання набуваються через активну участь у автентичних практиках професійної спільноти [54, с. 23-28]. Він пропонує «автентичне проєкто-орієнтоване навчання», де студенти працюють над реальними проєктами, беруть відповідальність за весь цикл, працюють у командах, отримують зворотний зв'язок від реального замовника. Це перегукується з ідеями CLT (Communicative Language Teaching) та TBL (Task-Based Learning), так як мотивує студентів самим брати освітній процес у свої руки та бути повністю відповідальними за нього, навіть якщо під наглядом викладача чи наставника.

Ефективні інтерактивні методи включають: колаборативні перекладацькі воркшопи (студенти працюють у групах, обговорюючи кожне речення, аргументуючи варіанти); «translation slam» (презентація і захист перекладу складного тексту перед групою); аналіз «зворотного перекладу» (унаочнення проблем еквівалентності через переклад уже перекладеного тексту з цільової мови назад на мову оригіналу); симульовані професійні сценарії (рольові ігри

професійних ситуацій); рецензувальні протоколи; а також створення перекладацьких портфоліо, тобто документування і моніторинг розвитку власної компетентності.

Оцінювання має бути багатовимірним. Модель Хаус Translation Quality Assessment, базується на систематичному порівнянні реєстру та жанрів [49]. Веддінгтон пропонує холистичний підхід, що інтегрує передачу смислу, прагматичну адекватність, стилістичну відповідність, мовну правильність, креативність [99]. RASTE Group розробила інструменти для емпіричного вимірювання компетентності, включаючи аналіз продукту й процесу [75]. Розглянувши та проаналізувавши наявні дослідження, ми вважаємо, що оцінювання має бути: критеріально-орієнтованим, багатовимірним, формувальним і підсумковим, процесно-орієнтованим, автентичним, із залученням студентів до самооцінки та уміння рецензування.

Узагальнюючи, можемо сказати, що сучасне розуміння перекладацької компетентності включає когнітивні, прагматичні, стратегічні, технологічні, соціокультурні та етичні компоненти у комплексну професійну здатність. Еволюція від лінгвістичних моделей еквівалентності до функціонально-комунікативних підходів створює основу для інтеграції перекладацького компонента у систему формування іншомовної комунікативної компетентності. Когнітивно-комунікативні моделі розкривають багаторівневу природу компетентності і механізми її розвитку. Прагматичний вимір підкреслює центральність контексту, інтенцій, імплікатур для досягнення адекватності. Технологічна революція вимагає нових компетентностей – оцінювання якості машинного перекладу, постредагування, критичної технологічної грамотності. Соціокультурні та етичні виміри розкривають ідеологічну навантаженість перекладацької практики, вимагаючи формування критичної культурної свідомості.

Ми вважаємо, що ефективне навчання перекладу має базуватися на інтеграції ключових принципів: автентичність (реалістичні завдання),

інтерактивність (колаборативні методи), рефлексивність (метакогнітивна усвідомленість), інтеграція теорії і практики, технологічна грамотність, культурна та етична свідомість. Критично, навчання перекладу не має бути ізольованим від загального курсу іноземної мови, а інтегрованим у систему формування іншомовної комунікативної компетентності. Перекладацькі завдання (у широкому розумінні медіації) мають бути присутні на всіх рівнях навчання, що відповідає концепції медіації у CEFR 2020. Переклад постає як специфічна форма реалізації комунікативної компетентності у ситуації міжмовного посередництва, де всі компоненти активуються і інтегруються у унікальну конфігурацію, що готує випускників до ефективної міжмовної та міжкультурної комунікації у професійному, академічному та громадському житті глобалізованого світу XXI століття.

РОЗДІЛ 3.

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Аналіз умов впровадження інтерактивних методів у навчальний процес закладів вищої освіти

Впровадження інтерактивних методів у навчальний процес вищої школи вимагає створення комплексу організаційно-педагогічних, технологічних і психологічних умов, що забезпечують ефективність комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов. Аналіз сучасних досліджень і практик демонструє, що успішність інтеграції інтерактивних технологій залежить не лише від наявності технічної інфраструктури, а й від готовності викладачів до інноваційної діяльності, мотивації студентів, створення сприятливого освітнього середовища та адаптації навчальних програм до вимог компетентнісного підходу.

Дослідження Геррісон та Воган у галузі змішаного навчання (blended learning) демонструють, що ефективна інтеграція цифрових технологій вимагає стратегічного планування на інституційному рівні. Автори виокремлюють три критичні виміри успішного впровадження: когнітивну присутність, соціальну присутність та навчальну присутність, які формують структуру спільноти дослідження (Community of Inquiry Framework) [36, с. 12-18]. Ця модель підкреслює, що технології самі по собі не гарантують ефективності навчання - критично важливою є організація осмисленої взаємодії між студентами, викладачем і навчальним контентом.

Аналізуючи інфраструктурні передумови, розуміємо, що Грем виокремлює чотири рівні готовності закладу до впровадження технологій: технологічний (наявність обладнання та платформ), методичний (підготовка викладачів), організаційний (інституційна підтримка) та культурний (прийняття інновацій спільнотою) [39, с. 5-10]. Після аналізу дослідження можемо стверджувати, що недостатність будь-якого з цих рівнів створює бар'єри для ефективного

використання інтерактивних методів і може призвести до формального, а не змістовного впровадження технологій.

Особливо актуальним є питання технічної інфраструктури. Аналіз практик закладів вищої освіти в період пандемії COVID-19 виявив значну нерівність у доступі студентів до якісного інтернет-з'єднання та цифрових пристроїв, що створило феномен «цифрового розриву» і вплинуло на ефективність дистанційного навчання [88]. Підкреслюється необхідність системного підходу до забезпечення технологічного доступу не лише в межах університету, а й поза ним, особливо для студентів з регіонів із слабкою інфраструктурою.

Центральне місце у процесі впровадження інтерактивних технологій посідає компетентність викладача. Модель ТРСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), розроблена Мішрою та Колером, концептуалізує професійні знання викладача як перетин трьох доменів: предметного знання, педагогічного знання та технологічного знання [68, с. 1017-1022]. Автори стверджують, що ефективне використання технологій у навчанні вимагає не просто володіння кожним із цих доменів окремо, а здатності до їх динамічної інтеграції відповідно до специфіки навчальної ситуації.

Емпіричні дослідження компетентності викладачів іноземних мов у використанні цифрових технологій демонструють неоднорідну картину. Хоклі та Дюдні у масштабному опитуванні викладачів англійської мови виявили, що хоча більшість респондентів позитивно ставляться до технологій, лише близько третини почуваються впевнено у їх педагогічно обґрунтованому застосуванні [47, с. 23-27]. Це свідчить про наявність розриву між технологічною грамотністю (уміння користуватися інструментами) та технологічною педагогічною компетентністю (уміння ефективно інтегрувати їх у навчальний процес).

Важливим аспектом є готовність викладачів до трансформації педагогічної ролі. Існує погляд, що у комунікативній парадигмі викладач переходить від ролі «мудреця на сцені» до «провідника поруч» - від транслятора знань до

фасилітатора, який створює умови для самостійної комунікативної діяльності студентів [82, с. 89-94]. Проте дослідження показують, що ця трансформація не завжди відбувається легко: багато викладачів, особливо з традиційною педагогічною підготовкою, відчувають дискомфорт від зменшення контролю і невизначеності результатів відкритих комунікативних завдань.

Аналізуючи траєкторії професійного розвитку викладачів, бачимо, що дослідники виокремлюють кілька стадій рефлексивної практики: опис досвіду (що я роблю?), інформування практики (які теорії пояснюють мою практику?), конфронтація з власними переконаннями (чому я роблю саме так?), реконструкція практики (як я можу робити інакше?) [33, с. 19-24]. Ця модель підкреслює, що ефективний професійний розвиток вимагає не лише технічного тренування, а глибокої рефлексії над власними педагогічними переконаннями та готовності до експериментування з новими підходами.

Мотивація студентів є ключовим психологічним чинником успішності комунікативного навчання іноземних мов. Класична теорія мотивації у вивченні іноземних мов, запропонована Гарднером та Ламбертом у 1972, розрізняє інтегративну мотивацію (бажання інтегруватися в культуру носіїв мови) та інструментальну мотивацію (прагматичні цілі - освіта, кар'єра). Проте сучасні дослідження демонструють більш складну картину мотиваційних процесів.

Дерней у теорії «Самотиваційна система іноземної мови» (L2 Motivational Self System) запропонував тривимірну модель мотивації, що включає: ідеальне мовне «я» - уявлення про себе як успішного користувача іноземної мови; належне мовне «я» - атрибути, які людина вважає, що повинна мати через зовнішні очікування; та досвід навчання мови - безпосередній вплив навчального середовища [30, с. 29-35]. Ця модель підкреслює роль самоідентифікації та майбутньо-орієнтованого мислення у формуванні мотивації, що має практичні імплікації для організації навчального процесу.

Як ми згадували у першому розділі, Хвалибога та Паласюк, аналізуючи досвід професійно орієнтованого навчання іноземної мови у технічних університетах, виявили, що студенти демонструють значно вищу залученість, коли завдання моделюють реальні професійні ситуації - презентації технічних проєктів, аналіз фахової документації, участь у симульованих міжнародних конференціях. Автори підкреслюють, що «коли студент-інженер обговорює технічні специфікації англійською, він не просто вивчає мову - він практикує професійну комунікацію, що є невід'ємною частиною його майбутньої кар'єри» [113, с. 97-99].

Дослідження Джонсона та Джонсона у галузі кооперативного навчання демонструють, що групова робота підвищує мотивацію через кілька механізмів: позитивну взаємозалежність (успіх кожного залежить від успіху групи), промоційну взаємодію (взаємна підтримка та заохочення), індивідуальну підзвітність (відповідальність кожного за свій внесок) [51, с. 365-370]. У контексті мовного навчання це означає, що інтерактивні групові завдання створюють соціальний контекст, який природно стимулює комунікацію.

Метааналіз Гетті та Тімперлі понад 500 досліджень виявив, що ефективний зворотний зв'язок є одним із найпотужніших чинників підвищення академічних досягнень [45, с. 81-87]. Авторами виділено три типи зворотного зв'язку: на рівні завдання (чи правильно виконано), на рівні процесу (які стратегії використовувалися) та на рівні саморегуляції (як студент моніторить і коригує власну діяльність). Розуміємо, що у комунікативному навчанні критично важливим є баланс між виправленням помилок і підтримкою спонтанності мовлення.

Важливим способом отримання та розвитку комунікативних навичок у сучасному академічному контексті є гейміфікація. Детердінг et al. визначають гейміфікацію як використання ігрових елементів у неігрових контекстах для підвищення залученості [27, с. 9-15]. Аналізуючи, висловлюємо висновок, що насправді використання гейміфікованих платформ (Duolingo, Kahoot, Quizlet) у

навчанні іноземних мов показує неоднозначні результати: хоча елементи змагання, балів і досягнень дійсно підвищують частоту взаємодії з платформою, критики вказують на ризик «екстринсикації» мотивації - зміщення фокусу з власне навчання на збирання балів [104, с. 14-18].

Згідно з нашими спостереженнями, у багатьох студентів виникає тривожність та психологічний «блок» при необхідності комунікації іноземною мовою. Горвіц et al. концептуалізували феномен мовної тривожності (Foreign Language Anxiety) як специфічний тип тривоги, пов'язаний із необхідністю спілкуватися іноземною мовою [48, с. 125-130]. Ці дослідження показують, що висока мовна тривожність негативно корелює з академічними досягненнями та комунікативною готовністю.

Можемо зробити висновок, що критично важливим для подолання мовної тривожності є створення психологічно безпечного середовища, де помилки сприймаються як природна частина процесу навчання. Також припускаємо, що інтерактивні методи, які акцентують на смислі повідомлення, а не на формальній коректності, можуть сприяти зниженню тривожності через зміщення фокусу з «правильності» на «зрозумілість».

У сучасному світі важливим є розуміння та використання технологій, особливо у питаннях використання інтерактивних методів. Тож, технологічна готовність є базовою передумовою їх ефективного використання. Дейвіс у моделі Technology Acceptance Model (TAM) стверджує, що прийняття технології залежить від двох факторів: сприйманої корисності - чи вважає користувач, що технологія покращить його продуктивність, та сприйманої легкості використання - чи є технологія інтуїтивною у використанні [25, с. 319-325]. Ця модель дає нам важливі імплікації: навіть потужні педагогічні інструменти будуть відхилятися користувачами, якщо вони сприймаються як складні або нерелевантні.

У підтвердження моделі Дейвіса з особистого досвіду авторів можемо вказати зміну додатком для вивчення мови Duolingo їх системи досягнення прогресу. Попередньо, у Duolingo була «гілкоподібна» система вивчення – теми, хоч і відкривалися поступово, але за бажанням можна було вивчити будь-яку з них, також на більш просунутому рівні. Після оновлення «дорога» стала прямолінійною – тема за темою, у одну лінію, без можливості вибрати тему, яка цікавить чи потребує більшої уваги. Згідно з аналізом інтернет-форумів, користувачі мережі Інтернет також були переважно незадоволені оновленням. Тож, невеликий емпіричний досвід дійсно дає нам розуміння моделі щодо прихильності користувачів до інтерактивних методів.

Дюдні et al. у дослідженні цифрової грамотності викладачів іноземних мов виокремлюють кілька рівнів компетентності: базова цифрова грамотність (користування комп'ютером, інтернетом), інформаційна грамотність (пошук, оцінювання та використання онлайн-ресурсів), мультимедійна грамотність (створення та редагування цифрового контенту), СМС-грамотність (комунікація через цифрові медіа), грамотність у мобільному навчанні (використання мобільних технологій) [31, с. 24-30]. Авторами наголошується, що ці компетентності формуються не лише через формальне навчання, а значною мірою через неформальний досвід використання технологій у повсякденному житті.

Аналіз технологічної готовності студентів виявляє явище «цифрових аборигенів» (digital natives) - покоління, що виросло з цифровими технологіями. Проте дослідження Пренскі, який увів цей термін, та пізніші критичні ревізії показують, що «цифровість» не є однорідною: студенти можуть бути досвідченими користувачами соціальних мереж, але мати обмежені навички академічного використання технологій [78, с. 1-6]. Це означає, що заклади освіти не можуть припускати автоматичну технологічну компетентність студентів і мають системно розвивати академічну цифрову грамотність.

Аналіз успішних кейсів впровадження інтерактивних технологій у вищій освіті дозволяє окреслити критичність ролі інституційної підтримки. Бейтс у дослідженні стратегічного планування технологічно інтегрованого навчання виокремлює кілька рівнів інституційної підтримки: політика використання технологій (чіткі настанови щодо використання платформ, авторського права, академічної доброчесності), технічна підтримка (служби допомоги для викладачів і студентів), інфраструктурні інвестиції (обладнання, платформи, інтернет), професійний розвиток (тренінги, воркшопи, спільноти практики), визнання інновацій (винагорода викладачів за впровадження ефективних практик) [7, с. 78-85].

Особливо важливим є питання академічної доброчесності в онлайн-середовищі. «Пандемійно спричинений» перехід до дистанційного навчання актуалізував проблеми плагіату, використання ШІ-інструментів для виконання завдань, непідтвердженої ідентичності у тестуванні. У дослідженні академічної недоброчесності у онлайн-навчанні дослідники виявили, що найефективнішими стратегіями протидії є не технологічний контроль, а педагогічний дизайн: автентичні персоналізовані завдання, формувальне оцінювання, акцент на процесі, а не лише на кінцевому продукті [59, с. 45-52].

Інший аспект інституційної політики - доступність технологій для студентів з особливими освітніми потребами. Принципи «Універсального навчального дизайну» (Universal Design for Learning, UDL) передбачають, що навчальні матеріали та діяльності мають бути доступними для всіх студентів, незалежно від їхніх фізичних чи когнітивних особливостей [17]. У контексті інтерактивного навчання іноземних мов це означає забезпечення субтитрів для відео, текстових альтернатив для аудіо, можливостей регулювання темпу навчання, використання різних модальностей представлення інформації.

3.2. Аналіз практичної реалізації комунікативних методів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти

Комунікативне завдання є центральною одиницею навчальної діяльності у комунікативній парадигмі. Визначають комунікативне завдання як «частину класної роботи, яка передбачає, що учні розуміють, маніпулюють, продукують або взаємодіють іноземною мовою, фокусуючись передусім на смислі, а не на формі» [71, с. 4]. Ключовими характеристиками справжнього комунікативного завдання є: фокус на смислі, а не на формі; наявність інформаційного розриву, проблеми чи необхідності висловити думку; використання студентами власних мовних ресурсів; чітко визначений комунікативний результат.

Вілліс, розробляючи типологію завдань для TBL, виокремлює шість основних типів, кожен з яких активує різні когнітивні процеси та мовленнєві навички:

1. Завдання на складання списків. При виконанні студенти генерують списки ідей, факторів, переваг/недоліків певного явища. Наприклад, «складіть список критеріїв вибору університету для навчання за кордоном» або «які риси характеризують ефективного лідера?». Такі завдання активують «мозкові штурми», вимагають доступу до словникового запасу за темою, розвивають «плавність, природність мови» (fluency).

2. Завдання на впорядкування та класифікацію. Студенти організують інформацію за певним критерієм - хронологічно, за пріоритетом, за категоріями. Наприклад, «розташуйте десять технологічних винаходів за впливом на суспільство» або «класифікуйте професії за необхідністю знання іноземної мови». Цей підхід розвиває логічне мислення, вміння аргументувати та узгоджувати критерії.

3. Завдання на порівняння. Студенти виявляють спільності та відмінності між двома чи більше об'єктами, явищами, текстами. Наприклад, «порівняйте систему вищої освіти в Україні та у Великобританії» або «проаналізуйте дві статті про одну й ту саму подію з різних джерел». Завдання такого формату

розвивають аналітичне мислення, критичну грамотність, здатність до нюансованого вираження думки.

4. Завдання на вирішення проблем. Студенти аналізують проблемну ситуацію і шукають рішення. Наприклад, кейс про компанію, що зіткнулася з міжкультурним непорозумінням у міжнародному проєкті, або планування поїздки з обмеженим бюджетом. Це найбільш когнітивно вимогливий тип завдань, що інтегрує всі мовленнєві навички.

5. Завдання на обмін особистим досвідом. Студенти діляться власними історіями, думками, реакціями на певну тему. Наприклад, «розкажіть про момент, коли ви зіткнулися з культурним шоком» або «яка книга найбільше вплинула на ваше світогляд і чому?». Такий підхід дозволяє створити емоційну залученість та розвинути нарративну компетентність.

6. Творчі завдання. Студенти створюють проєкт, презентацію, рольову гру, інсценізацію. Наприклад, розробка маркетингової кампанії для продукту, створення туристичного путівника містом, написання сценарію і зйомка короткометражного фільму. Це найбільш мотивуючі завдання, що інтегрують мову з креативністю [102, с. 26-38].

Емпіричний аналіз використання різних типів завдань у практиці викладання іноземних мов дозволяє виявити цікаві закономірності. У дослідженні Bangalore Project порівнюється ефективність трьох типів завдань: information-gap (передача інформації від одного до іншого), reasoning-gap (виведення інформації через логічні міркування), opinion-gap (висловлення та обґрунтування особистої думки) [77, с. 46-52]. Результати показують, що найбільш ефективними є завдання, що комбінують елементи всіх трьох типів, оскільки вони створюють найбільш автентичну комунікативну необхідність.

Рольові ігри та симуляції посідають особливе місце у комунікативному навчанні, оскільки дозволяють студентам «прожити» комунікативну ситуацію, експериментувати з мовою в безпечному середовищі, практикувати

соціолінгвістичну та прагматичну компетентності. Вчені визначають симуляцію як «подію або серію подій, що намагаються реплікувати реальність, де учасники приймають ролі та взаємодіють у контексті, що імітує реальний світ» [23, с. 7].

Аналізуючи структуру ефективних симуляцій, Джонс виокремлює три ключові елементи: реальність симуляції; проблема або конфлікт, що вимагає вирішення; та ролі з певними цілями й обмеженнями [52, с. 4-8]. Автор підкреслює, що у справжній симуляції студенти не «граються у щось», а «є кимось» - вони занурюються в роль настільки, що їхня комунікація стає автентичною, навіть якщо контекст фіктивний.

Важливо проаналізувати та обговорити типи рольових симуляцій для професійно орієнтованого навчання, адже припускаємо, що кожна галузь вимагатиме свого нюансованого підходу. Нижче представлено список деяких галузей та підходів до використання «рольових ігор».

У медицині часто використовуються симуляції консультацій пацієнтів, що виявляються особливо ефективними для розвитку комунікативних навичок майбутніх медиків. У дослідженні комунікативної підготовки лікарів показується, що структуровані рольові ігри, де один студент грає лікаря, інший - пацієнта з певними симптомами та особистісними характеристиками, значно покращують здатність до емпатичної комунікації, збору анамнезу та пояснення медичних концепцій доступною мовою [34, с. 89-93]. Особливо цінними та важливими вважаються симуляції «складних розмов» - повідомлення поганих новин, робота з незадоволеними пацієнтами, міжкультурна комунікація з пацієнтами, що не володіють мовою на достатньому рівні.

Інженерія та технічні спеціальності потребують рольових симуляцій технічних нарад, презентацій проєктів клієнтам, переговорів з постачальниками, що дозволяє студентам практикувати специфічний професійний дискурс. Рімер у дослідженні комунікативних потреб інженерів виявив, що майбутні фахівці мають розвивати не лише технічну термінологію, а й здатність пояснювати

складні технічні концепти нетехнічній аудиторії, вести переговори, презентувати та захищати технічні рішення [83, с. 110-115]. Симуляція ситуації, де інженер має презентувати технічний проєкт інвесторам без технічної освіти, є класичним прикладом завдання, що розвиває усвідомлення потреб та обмежень аудиторії.

Для розвитку комунікативних навичок студентів економічних освітніх напрямків широко використовують бізнес-симуляції - від співбесід на роботу до складних переговорів про злиття компаній – які є стандартною практикою у навчанні ділової англійської. Використання міжкультурних бізнес-симуляцій, де студенти з різних культур ведуть переговори, виявляючи та долаючи культурні відмінності у комунікативних стилях, розвиває не лише мовні навички, а й міжкультурну комунікативну компетентність - здатність розпізнавати культурні патерни та адаптувати комунікативну поведінку [84, с. 104-109].

Для студентів ІТ-напрямків проводяться симуляції код-рев'ю, технічної підтримки, презентацій нових технологій на конференціях, які дозволяють практикувати специфічний дискурс ІТ-індустрії. У контексті сучасної комунікації припускаємо, що найважливішими є симуляції міжнародних команд, що працюють онлайн, оскільки це відображає реалії сьогодення у ІТ.

Наріжним каменем комунікативного підходу є автентичні матеріали - тексти, відео, аудіо, створені носіями мови для носіїв мови, а не для навчальних цілей. Гілмор у комплексному дослідженні ролі автентичності у навчанні іноземних мов виокремлює кілька типів автентичності: автентичність матеріалів (справжні тексти), автентичність прагматична (реальні комунікативні цілі), автентичність особистісна (релевантність для студента), автентичність соціальна (реальна комунікативна взаємодія) [37, с. 97-102].

Аналіз використання автентичних матеріалів у ESP (English for Specific Purposes, «Англійська для спеціальних цілей») виявляє кілька критичних факторів успішності:

1. Відповідність рівню студентів. Класична дилема: автентичні тексти часто надто складні для рівня студентів, але спрощення робить їх менш автентичними. Дослідники пропонують концепцію scaffolding - поступового зняття підтримки: на початкових етапах викладач надає значну підтримку (попереднє вивчення лексики, активація фонових знань, спрощені завдання), поступово зменшуючи її у міру розвитку компетентності студентів [40, с. 347-352].

2. Жанрова компетентність. Свейлс у теорії жанрового аналізу демонструє, що професійні тексти організовані за передбачуваними риторичними патернами, знання яких полегшує розуміння та продукування [91, с. 58-65]. Наприклад, наукова стаття типово має структуру IMRD (Introduction, Methods, Results, Discussion; «Вступ, методи, результат, обговорення»), кожен розділ якої виконує специфічні риторичні функції. Систематичне вивчення цих патернів через аналіз автентичних текстів розвиває жанрову компетентність.

3. Критична мовна усвідомленість. Фейрклоу у критичному дискурс-аналізі підкреслює, що тексти не є нейтральними носіями інформації - вони конструюють соціальні реальності, відображають владні відносини, ідеології [32, с. 87-92]. Робота з автентичними матеріалами має включати критичний аналіз: хто автор і яка його позиція? для якої аудиторії створено текст? які припущення присутні? які голоси представлені, а які відсутні?

Представимо приклади інтеграції автентичних матеріалів у освітній процес:

1. Аналіз кейсів. У навчанні бізнес-англійської широко використовуються справжні бізнес-кейси від Harvard Business Review, McKinsey Quarterly та інших професійних джерел. Дослідження демонструють, що робота з автентичними кейсами розвиває не лише мовні навички, а й критичне мислення, здатність до комплексного аналізу, прийняття рішень в умовах невизначеності [76].

2. Робота з науковими статтями. Для студентів, які готуються до академічної кар'єри чи навчання в магістратурі, критично важливим є розвиток здатності читати та розуміти наукові статті іноземною мовою. Свейлс та Фік розробили систематичний підхід до навчання академічного читання через аналіз риторичної структури статей, виявлення аргументаційних стратегій, критичне оцінювання доказів [92, с. 78-85].
3. Медіа-грамотність через новинні матеріали. Аналіз новинних статей, відео-репортажів, подкастів розвиває здатність розуміти швидкий автентичний дискурс, розпізнавати культурні референси, критично оцінювати джерела. Дослідження показують, що систематична робота з новинами значно покращує слухове сприйняття і розширює активний словниковий запас [65].

Оцінювання є критичним елементом навчального процесу, оскільки саме воно визначає, що насправді цінується. Як зазначають науковці, «те, що ми оцінюємо, посилає потужний сигнал про те, що ми вважаємо важливим» [67, с. 241]. Спостерігаємо, що у традиційній парадигмі домінували тести, що ізольовано перевіряють знання граматичних правил, лексики, окремих навичок. Проте у комунікативній парадигмі такі тести критикуються за низьку валідність: здатність правильно розставити артиклі у граматичній вправі не гарантує здатності вести ефективну розмову.

Бахман та Палмер у фундаментальній праці з тестування іноземних мов виокремлюють кілька критеріїв якості тесту: надійність (стабільність результатів), валідність (чи вимірює тест те, що має вимірювати), автентичність (наскільки завдання відображають реальне використання мови), інтерактивність (залученість різних компонентів компетентності), вплив (наскільки тест важливий для процесу навчання), та практичність (ресурси, необхідні для проведення) [3, с. 17-29].

Особливо важливою є конструктна валідність - відповідність тесту теоретичній моделі комунікативної компетентності. Якщо ми декларуємо, що

навчаємо комунікативній компетентності (що включає мовну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну компетентності), то оцінювання має охоплювати всі ці компоненти, а не лише граматику.

У результаті аналізу ми можемо виділити такі найефективніші інструменти автентичного оцінювання:

1. Оцінювання на основі продуктивності. Студенти демонструють здатність використовувати мову у реальних або симульованих ситуаціях. Наприклад, замість тесту на знання лексики з теми «туризм», студенти планують реальну поїздку, узгоджуючи маршрут, бюджет, бронюючи готель (у симуляції або реально). Підкреслюється, що оцінювання продуктивності має три ключові характеристики: реалістичний контекст, складні завдання, що вимагають синтезу знань і умінь, і публічна презентація результатів [101, с. 1-8].

2. Портфоліо. Систематичний збір робіт студента протягом курсу - есе, записи презентацій, проекти, рефлексивні щоденники - дозволяє оцінити розвиток компетентності у динаміці. Можемо виокремити два типи портфоліо: showcase portfolio (демонстрація кращих робіт) і learning portfolio (документування процесу навчання, включно з невдачами та рефлексією над ними) [6, с. 435-440]. У контексті формування комунікативної компетентності другий тип є більш цінним, оскільки відображає траєкторію розвитку.

3. Рубрики. Детальні критерії оцінювання з описом рівнів досягнення забезпечують прозорість і послідовність оцінювання. Дослідники визначають ефективну рубрику як таку, що: містить критерії, що відображають важливі аспекти завдання; описує рівні виконання чітко і конкретно; використовує дескриптивну, а не оціночну мову; зрозуміла студентам [89, с. 3-8]. Приклад рубрики для оцінювання усної презентації може включати такі критерії: зміст (чіткість основної ідеї, глибина аналізу, підтримка аргументів), організацію (логічна структура, зв'язність, ефективні переходи), мову (точність словникового запасу, граматична коректність, діапазон структур), подачу (чіткість вимови,

темп, інтонація, контакт з аудиторією), та взаємодію з аудиторією (відповіді на питання, залучення слухачів).

4. Самооцінювання та взаємооцінювання. Залучення студентів до оцінювання власних і чужих робіт розвиває метакогнітивні навички, критичне мислення та відповідальність за навчання. Росс у метааналізі досліджень самооцінювання виявив позитивний вплив на академічні досягнення, особливо коли студентів навчають критеріям якості та надають структуровані інструменти [85, с. 2-10].

5. Динамічне оцінювання. Цей підхід інтегрує навчання та оцінювання: під час виконання завдання оцінювач надає підтримку і спостерігає, як студент реагує на підказки. Дослідження демонструють, що такий підхід дозволяє оцінити не лише актуальний рівень (що студент може зробити самостійно), а й зону найближчого розвитку (що може зробити з підтримкою) [60, с. 15-22].

Розрізнення між формувальним і підсумковим оцінюванням є критичним для розуміння ролі оцінювання у навчальному процесі. Визначають формувальне оцінювання як «всі види діяльності викладачів і студентів, що надають інформацію, яка використовується як зворотний зв'язок для модифікації навчання та учіння» [9, с. 7-8]. Ключова відмінність між ними у тому, формувальне оцінювання відбувається під час навчання і спрямоване на покращення, тоді як підсумкове - наприкінці курсу і фіксує досягнутий рівень.

Метааналіз виявив, що ефективне формувальне оцінювання має один із найбільших ефектів на академічні досягнення, порівнянний з індивідуальним навчанням. Особливо сильний ефект спостерігався для студентів з низькими досягненнями, що робить формувальне оцінювання інструментом підвищення освітньої справедливості [9].

Розглянемо стратегії ефективного формувального оцінювання:

1. Навчальні цілі та критерії успіху. Студенти мають чітко розуміти, чого мають досягти і як виглядає успішне виконання. Гетті та Тімперлі підкреслюють,

що зворотний зв'язок ефективний лише тоді, коли студент розуміє розрив між поточним станом і метою [45, с. 86-90].

2. Стратегії постановки питань. Розуміємо, що ефективні питання стимулюють мислення, а не просто перевіряють факти. Виокремлюються рівні від нижчих (запам'ятовування, розуміння) до вищих (аналіз, синтез, оцінювання). У комунікативному навчанні критично важливі питання вищого порядку: «Чому автор обрав саме цю метафору?», «Як би ви вирішили цю проблему в іншому культурному контексті?», «Які припущення лежать в основі цього аргументу?».

3. Зворотний зв'язок, що веде вперед. Ефективні відгуки не просто вказують на помилки, а надають конкретні стратегії покращення. Науковці пропонують модель зворотного зв'язку на трьох рівнях: рівень завдань (чи правильно виконано), рівень процесу (які стратегії використовувалися і як їх покращити), рівень саморегуляції (як студент може самостійно моніторити і покращувати власну діяльність) [45, с. 90-95].

4. виправлення помилок в усному мовленні. Питання виправлення помилок у комунікативному навчанні є делікатним: надмірна корекція може переривати потік мовлення та знижувати мотивацію, тоді як відсутність корекції може закріплювати помилки. У дослідженні типів корекційного зворотного зв'язку виокремлюють: пряме виправлення, перефразування правильного варіанту, прохання уточнити, коментар про мовну форму, спонукання до самокорекції, та повторення помилки з інтонацією питання [64, с. 41-47]. Дослідження показує, що найефективнішими є техніки, що залучають студента до усвідомлення та виправлення помилки, а не пасивного сприйняття правильного варіанту.

У результаті аналізу практичної реалізації комунікативних методів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти ми виявили кілька критичних факторів успішності. Найефективнішими є завдання, що поєднують елементи *information-gap*, *reasoning-gap* та *opinion-gap*, створюючи автентичну

комунікативну необхідність. Рольові симуляції виявляються особливо результативними при максимальному наближенні до реальних професійних ситуацій конкретної галузі.

Інтеграція автентичних матеріалів вимагає врахування трьох аспектів: відповідності рівню студентів, розвитку жанрової компетентності та формування критичної мовної усвідомленості. Система оцінювання має узгоджуватися з комунікативними цілями: автентичне оцінювання продуктивності, портфоліо та формувальне оцінювання з ефективним зворотним зв'язком поступово витісняють традиційні тести на ізольовані структури. Успішна реалізація комунікативної парадигми вимагає системного підходу, де всі компоненти працюють у синергії, забезпечуючи розвиток комплексної комунікативної компетентності студентів.

3.3. Перекладацький компонент у формуванні іншомовної комунікативної компетентності

Як ми розглядали у розділі 1, оновлені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти CEFR включили медіацію як повноцінний вид мовленнєвої діяльності поряд з рецепцією, продукуванням та інтеракцією. Це концептуально змінює розуміння ролі перекладу у навчанні іноземних мов: від маргіналізованої практики, що асоціювалася з граматико-перекладним методом, до центральної комунікативної діяльності.

CEFR визначає медіацію як діяльність, у якій «користувач/студент діє як соціальний агент, що створює мости та допомагає конструювати або передавати смисл, іноді в межах однієї мови, іноді з однієї мови на іншу» [21, с. 90]. Документ виокремлює чотири типи медіації:

1. Медіація тексту - передача інформації з одного тексту (усного чи письмового) в іншій формі: переклад, резюмування, перефразування, пояснення даних з таблиць/діаграм.

2. Медіація концептів - полегшення доступу до знань та концептів: пояснення складних ідей простішою мовою, порівняння з відомими розробками, надання прикладів.

3. Медіація комунікації - фасилітація спілкування між людьми: модерування дискусій, вирішення непорозумінь, створення простору для діалогу.

4. Медіація цінностей у плюрикультурному просторі - конструювання плюрикультурного простору через подолання культурних бар'єрів, конструктивний діалог, критичну культурну рефлексію [21, с. 91-95].

Інтеграція медіації у CEFR має декілька важливих імплікацій: по-перше, переклад легітимізується як природна комунікативна діяльність багатомовного індивіда, а не як штучна навчальна вправа. У реальному житті багатомовні люди постійно здійснюють медіацію - перекладають документи для членів родини, резюмують статті для колег, пояснюють культурні референси. По-друге, акцент зміщується з точності лінгвістичної передачі на функціональну адекватність - чи досягнута комунікативна мета медіації. Це відповідає функціоналістській перекладацькій парадигмі (*skopos theory*). По-третє, медіація включає не лише міжмовну передачу (з мови А на мову Б), а й внутрішньомовну (резюмування, перефразування, спрощення на тій самій мові), що розширює її застосування у навчальному процесі.

Розуміємо, що переклад є когнітивно складною діяльністю, що активує множинні ментальні процеси: розуміння вихідного тексту, пошук відповідників, прийняття рішень, моніторинг і ревізія перекладу. Дослідження перекладацького процесу з використанням методів проговорювання процесу мислення вголос та відстеження руху очей надають можливість поглянути глибше у когнітивні механізми. Науковці у когнітивній теорії перекладу виокремлюють два режими обробки інформації:

1. Автоматична обробка - швидка, несвідома, майже без прикладання зусиль обробка рутинних операцій. Досвідчений перекладач автоматично

обробляє стандартні конструкції, частотні відповідності, типові словосполучення, що вивільняє когнітивні ресурси для складніших проблем.

2. Контрольована обробка - повільна, свідома, з прикладанням зусиль обробка нестандартних проблем. Коли перекладач зустрічає культурно специфічний елемент, гру слів чи амбівалентну конструкцію, активується контрольована обробка: аналіз контексту, пошук стратегій, оцінювання альтернатив [87, с. 112-118].

Зважаючи на дослідження режимів обробки інформації, ми робимо припущення, що розвиток перекладацької компетентності передбачає поступову автоматизацію базових операцій через практику, що дозволяє фокусуватися на складніших прагматичних і культурних аспектах.

Класичні теорії лінгвістичної еквівалентності (роботи Кетфорда (1965) та Ніди (1964)) зосереджувалися на відповідностях між мовними системами. Проте функціонально-комунікативний поворот у перекладознавстві зсунув фокус на прагматичну адекватність - чи досягає переклад тієї самої комунікативної мети, що й оригінал, у новому культурно-комунікативному контексті.

Гатт у теорії релевантності застосовує прагматичну теорію Спербера та Вілсон до перекладу, концептуалізуючи його як акт остенсивно-інференційної комунікації. Перекладач інтерпретує комунікативні наміри автора оригіналу та створює новий стимул для цільової аудиторії, що дозволяє реконструювати ці наміри з оптимальною релевантністю [41, с. 45-52]. Інтерпретативна подібність є ключовою: переклад не має буквально нагадувати оригінал, а функціонально викликати у цільової аудиторії когнітивні ефекти, аналогічні до тих, що оригінал викликає у вихідної аудиторії.

Висловлюємо, що це може мати практичне застосування для перекладу різних типів текстів. Наприклад, інформативні тексти (новини, інструкції, наукові тексти) вимагають точної передачі пропозиційного змісту. Проте навіть тут можливі культурні адаптації: одиниці виміру (мили у кілометри), валюта,

культурні посилання. В свою чергу, експресивні тексти (наприклад, художня література, поезія) вимагають відтворення естетичного ефекту, емоційного впливу, стилістичних особливостей. Тут перекладач може значно відхилитися від буквальності заради збереження функції. Приклад - переклад ідіоми «Bob's your uncle». Українською буквальний переклад фрази, «Боб твій дядько», не матиме жодного сенсу. Неможливо одночасно зберегти форму і смисл, тож перекладач змушений обирати або шукати компенсаторні стратегії. У результаті український переклад матиме значно зрозуміліший нам варіант «Раз плюнути».

Вокативні тексти (реклама, пропаганда, заклики) вимагають відтворення переконливого ефекту. Торресі у дослідженні перекладу реклами демонструє, що успішний переклад часто вимагає радикальної адаптації або навіть створення нового тексту, оскільки культурні цінності, гумор, словесні асоціації не переносяться між культурами [94, с. 1-8]. Показовим є приклад слогану KFC «Finger-lickin' good», який при дослівному перекладі китайською прозвучав як «з'їж свої пальці», що викликало негативну реакцію споживачів. Слоган Pepsi «Come alive with Pepsi» у китайському перекладі набув значення «Pepsi повертає ваших предків із могил», що суперечить культурним цінностям. Успішною адаптацією вважається підхід компанії Haribo, яка для різних ринків створює унікальні слогани, що відображають локальні культурні особливості: німецький «Haribo macht Kinder froh» (Haribo робить дітей щасливими) замінюється у франкомовних країнах на «Haribo, c'est beau la vie» (Haribo - життя прекрасне), зберігаючи емоційний ефект через культурно релевантні асоціації.

Враховуємо той факт, що переклад є не лише міжмовною, а й міжкультурною медіацією. У дослідженні перекладу культурно специфічних елементів науковцями виокремлюється два полюси стратегій: conservation (збереження іншості) супроти substitution (заміна на знайоме) [1, с. 52-58].

Стратегії «збереження»: збереження елементу оригіналу без змін (транслітерація імен, географічних назв); адаптація до орфографічних норм

цільової мови; буквальний переклад; додавання пояснення у виносці або глосарії; вплетення пояснення у сам текст.

Стратегії «заміни»: заміна культурним еквівалентом з цільової культури; заміна більш загальним поняттям; заміна максимально нейтральним терміном; адаптація до культури цільової мови; опущення елемента; створення нового елемента, відсутнього в оригіналі.

Вибір стратегії залежить від функції перекладу. Венуті критикує домінуючу у західній культурі ідеологію прозорості, що вимагає від перекладача створювати ілюзію, що текст написано цільовою мовою [98, с. 1-8]. Він пропонує етику «зіноземлення» (*foreignization*) - перекладацьку стратегію, що зберігає культурну чужість оригіналу, провокуючи читача до зустрічі з «Іншим», а не асимілюючи «Іншого» до «Знайомого».

Як було розглянуто у другому розділі, технологічна революція трансформувала перекладацьку професію. У практичному навчальному контексті це означає необхідність інтеграції роботи з цифровими інструментами у перекладацьку підготовку студентів. Однак виникає питання: як саме організувати це навчання, щоб воно розвивало критичну технологічну компетентність, а не просто технічні навички?

У пошуку відповіді на це питання ми проаналізували емпіричні дослідження використання машинного перекладу студентами, у результаті виявивши неоднозначну картину. У дослідженнях ставлення студентів до Google Translate стало зрозуміло, що більшість використовують його регулярно, але часто без критичного огляду результатів, без перевірки якості виводу та усвідомлення обмежень [19, с. 103-108]. Це актуалізує необхідність навчання критичного оцінювання машинного перекладу (МП), особливо у контексті стрімкого розвитку та інтеграції штучного інтелекту у повсякденні сфери життя.

Науковцями пропонується педагогічна модель інтеграції МП у навчання, що включає три етапи: усвідомлення можливостей і обмежень МП через

порівняльний аналіз; систематичний аналіз типових помилок МП; використання МП як інструменту у перекладацькому процесі з критичною пост-обробкою [74, с. 12-17].

Типовими завданнями для розвитку технологічної компетентності студентів є:

1. Оцінка якості МП - студенти отримують текст і його машинний переклад, аналізуючи якість за різними параметрами (точність, fluency, термінологія, стиль). Це розвиває здатність швидко ідентифікувати проблеми та приймати рішення про необхідність редагування.

2. Порівняльний аналіз МП - порівняння виводу різних систем МП (Google Translate, DeepL, Microsoft Translator) для одного тексту. Дослідники демонструють, що такі завдання розвивають розуміння того, що якість МП залежить від типу тексту, мовної пари, системи [53, с. 277-282].

3. Практика постредагування - систематична практика редагування машинного перекладу з фіксацією часу та типу правок. Підкреслюється, що розвиток навичок пост-обробки вимагає специфічного тренування, відмінного від традиційного перекладу [55, с. 131-142].

4. Побудова перекладацької бази - створення власних баз перекладів у комп'ютерних інструментах для конкретних проєктів. Це розвиває розуміння того, як технологія підтримує послідовність і ефективність у довгострокових проєктах.

5. Управління термінологією - створення та управління термінологічними базами для різних предметних галузей. Це критично важливо для професійного перекладу, де термінологічна точність і послідовність є головними чинниками якісно виконаного завдання.

Проте навчання технологій не має обмежуватися технічними навичками. Підкреслюється необхідність критичної рефлексії над тим, як технології

змінюють не лише процес, а й саму природу перекладацької діяльності [22, с. 1-8]. Студенти мають усвідомлювати етичні питання (чи етично використовувати МП для конфіденційних документів? Як зберігається інформація, завантажена у онлайн-перекладачі?), економічні наслідки (як МП впливає на перекладацький ринок праці? Які ніші залишаються для людини-перекладача?), епістемологічні питання (що означає «розуміння» для машини? Чи може МП передавати культурні нюанси?), та соціальні наслідки (як доступність МП впливає на багатомовність? Чи сприяє це культурній гомогенізації?).

Таким чином, можемо зробити висновок, що технологічний компонент перекладацької підготовки у вищій школі має виходити за межі інструментального навчання та включати критичну рефлексію над роллю технологій у професійній діяльності. Студенти мають розвивати не лише здатність використовувати МП та комп'ютерні технології, а й критичну компетентність оцінювання якості машинного виводу, усвідомлення обмежень автоматизації та розуміння тих аспектів перекладацької діяльності, що залишаються прерогативою людини - культурної медіації, прагматичної адаптації, креативного вирішення проблем. Як демонструють емпіричні дослідження, найбільш затребуваними на ринку праці є перекладачі, що поєднують технологічну компетентність з глибоким розумінням міжкультурної комунікації та здатністю до критичного мислення.

Довгий час переклад був маргіналізований у комунікативному навчанні через асоціацію з граматико-перекладним методом. Проте сучасні дослідники аргументують за реабілітацію перекладу як цінного педагогічного інструменту за умови його комунікативно орієнтованого використання.

Науковцями виокремлюються переваги перекладу як навчальної діяльності: розвиток металінгвістичної усвідомленості - порівняння мовних систем стимулює усвідомлення граматичних, лексичних, дискурсивних особливостей обох мов; інтеграція навичок - переклад природно інтегрує читання (розуміння вихідного тексту), письмо (продукування цільового тексту),

використання словників і ресурсів; автентичність - у реальному житті багатомовні люди постійно здійснюють посередництво, переклад моделює цю автентичну діяльність; когнітивна складність - переклад вимагає глибокого розуміння, аналізу, синтезу, прийняття рішень, що розвиває критичне мислення [20].

Розглянемо типи перекладацьких завдань для навчання іноземної мови. Навчальний переклад – це короткі фрагменти, підібрані для ілюстрації певних мовних явищ. Наприклад, переклад речень з пасивним станом для усвідомлення відмінностей у використанні пасиву в українській та англійській мовах. Перекладацький коментар, в свою чергу, зосереджений на рефлексії після виконання роботи: які труднощі виникли? Які стратегії використовувалися? Чому обрано саме такі варіанти? Цей підхід розвиває метакогнітивну усвідомленість. При виконанні колаборативного перекладу - студенти працюють у групах, обговорюючи варіанти та аргументуючи свої рішення. Виконані дослідження демонструють, що такий підхід не лише покращує якість перекладу через «переговірний процес» над значеннями та стратегіями, а й розвиває соціальні навички [38, с. 13-18]. Завдання зворотного перекладу працюють таким чином - один студент перекладає текст з мови А на мову Б, інший - цей переклад назад на мову А (не будучи ознайомленим з оригіналом). Порівняння оригіналу і зворотного перекладу виявляє втрати і трансформації, стимулюючи обговорення проблем еквівалентності. Усний переклад з листа - читання тексту однією мовою та одночасне усне відтворення іншою - стимулює розвиває швидкість обробки інформації, активує стратегічну компетентність. Створення субтитрів, наприклад, переклад діалогів з відео з урахуванням часових обмежень (зазвичай приблизно 2 рядки, 35-40 знаків) розвиває здатність до стиснення інформації та адаптації усного мовлення до письмового [28, с. 145-150].

Систематичний аналіз типових помилок у перекладах студентів надає цінну інформацію щодо когнітивних процесів та дозволяє розробити цільові інтервенції. Згідно з дослідженнями Піма виокремлюють кілька типів

перекладацьких помилок: бінарні помилки - однозначно правильно чи неправильно, як-от фактичні помилки, пропуски інформації, додавання неіснуючої інформації; небінарні помилки - проблеми стилю, реєстру, природності, де можливі різні валідні рішення, але деякі кращі за інші; та приховані помилки - переклад формально правильний, але не враховує культурний контекст чи прагматичну функцію [79, с. 73-78].

За Норд розрізняють два типи перекладацьких помилок – прагматичні (порушення комунікативної мети перекладу) та конвенційні (порушення норм цільової мови або перекладацьких конвенцій) [70, с. 32-37].

Типові проблеми у студентських перекладах включають інтерференцію, що проявляється як некритичне перенесення структур вихідної мови. Це може бути калькування без урахування сполучень цільової мови, синтаксична інтерференція зі збереженням порядку слів оригіналу або семантична інтерференція з хибними друзями перекладача. Другою проблемою є культурна нечутливість, зокрема буквальний переклад ідіом, метафор та реалій, ігнорування культурних конотацій і нездатність розпізнати специфічний гумор чи іронію. Третя проблема полягає в недостатньому розумінні вихідного тексту, коли поверхневе читання призводить до неправильної інтерпретації, а також до невміння розпізнати імпліцитні смисли та багатозначність. Ще однією типовою проблемою є надмірна прихильність до форми оригіналу, коли перекладач не хоче відходити від структури тексту навіть там, де це необхідно для природності, або коли зберігається риторична організація, неприйнятна у цільовій культурі. Також ми повинні згадати термінологічну непослідовність, тобто варіювання термінів, які позначають один і той самий концепт, і невикористання загальноприйнятої термінології.

Серед стратегій розвитку перекладацької компетентності можемо виділити широке читання обома мовами для розширення знань про жанри й стилі, аналіз паралельних текстів для виявлення професійних рішень, створення власних глосаріїв за тематичними напрямками, рефлексивну практику з аналізом власних

перекладацьких рішень, а також взаємну рецензію перекладів із конструктивним зворотним зв'язком.

Кейс-аналіз перекладацьких викликів у різних типах текстів демонструє специфічні труднощі. Перший кейс стосується перекладу наукової статті, для яких характерні висока термінологічна щільність, складний синтаксис з номіналізаціями та пасивами, імперсональний стиль, риторична структура IMRD та міжтекстові посилання. Науковці наголошують, що переклад таких текстів вимагає розуміння риторичних конвенцій академічного дискурсу в обох культурах. Англomовний академічний стиль тяжіє до експліцитності, тоді як інші традиції можуть допускати більшу імпліцитність. Типовими проблемами тут є термінологічні лакуни, хибні друзі у термінах, відмінності в оформленні посилань і варіативність термінології. Ефективні стратегії включають роботу зі спеціалізованими словниками й термінологічними базами, консультації з експертами, пошук паралельних текстів цільовою мовою та створення власного глосарію для консистентності [92, с. 95-102]

Другий кейс описує переклад медіатекстів, зокрема новин, які вирізняються актуальністю, культурною насиченістю, ідеологічністю мовного вибору та високим ступенем компресії інформації. За Бейкер, перекладачі новин фактично конструюють реальність через вибір лексики, яка активує певні нарративні рамки. Прикладом є протиставлення «бійців за свободу» (freedom fighters) і «терористів» (terrorists). Серед типових проблем у цьому типі тексту виділяють культурні реалії, неологізми, сленг, гру слів у заголовках та імпліцитну культурну інформацію. Стратегії охоплюють ґрунтовне дослідження контексту подій, роботу з паралельними джерелами цільовою мовою, адаптацію заголовків, що часто потребує реінтерпретації, і вираження прихованої інформації [4, с. 45-52].

Третій кейс присвячений перекладу рекламних матеріалів, які мають переконливу функцію, ґрунтуються на креативності, культурній специфічності та лаконічності. Зазначається, що переклад реклами часто перетворюється на

транскреацію, тобто творчу адаптацію або створення нового тексту, який викликає еквівалентний ефект у цільовій аудиторії. Типові проблеми для реклами охоплюють неперекладні ігри слів, культурно специфічні символи, римування і ритм у слоганах, а також гендерні стереотипи та культурні табу. Основні стратегії включають орієнтацію на функціональну, а не формальну еквівалентність, адаптацію до цінностей цільової культури, креативні компенсаторні рішення та тестування перекладу на фокус-групах [94, с. 1-5].

Аналіз способів формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вищої школи засобами інтерактивних технологій дозволяє нам сформулювати наступні узагальнення:

Успішна інтеграція інтерактивних методів вимагає одночасного забезпечення чотирьох рівнів готовності: технологічного (інфраструктура, платформи), методичного (компетентність викладачів у моделі ТРСК), організаційного (інституційна підтримка, політики) та культурного (прийняття інновацій спільнотою). Дослідження виявили, що найкритичнішим є професійний розвиток викладачів - трансформація від ролі «мудреця на сцені» до «провідника поруч» вимагає не лише технологічного тренування, а глибокої рефлексії над педагогічними переконаннями та готовності до експериментування.

Також нами обговорено типологію і дизайн комунікативних завдань. Шість основних типів завдань за Вілліс активують різні когнітивні процеси та комунікативні навички. Емпіричний аналіз демонструє, що найбільш ефективними є комбіновані завдання, які створюють автентичну комунікативну необхідність. Професійно орієнтовані рольові симуляції (медичні консультації, технічні презентації, бізнес-переговори) виявляються особливо результативними для студентів нефілологічних спеціальностей, інтегруючи мовне навчання з професійною підготовкою.

Розуміємо, що ефективна робота з автентичними матеріалами вимагає балансу між чотирма типами автентичності: матеріалів (справжні тексти), прагматичної (реальні комунікативні цілі), особистісної (релевантність для студента) та соціальної (реальна взаємодія). Критичними факторами успішності є відповідність рівню студентів, систематичний розвиток жанрової компетентності через аналіз риторичних патернів та формування критичної мовної усвідомленості для розпізнавання ідеологій і владних відносин у текстах.

Можемо припустити, що перехід від тестів дискретних елементів до автентичного оцінювання продуктивності відображає зміну фокусу з знання про мову на здатність використовувати мову. П'ять інструментів автентичного оцінювання забезпечують конструктивну валідність відповідно до моделі комунікативної компетентності. Формувальне оцінювання з ефективним зворотним зв'язком на трьох рівнях (завдання, процесу, саморегуляції) виявляється одним із найпотужніших чинників підвищення академічних досягнень.

Важливим аспектом є реконцептуалізація ролі перекладу. Інтеграція медіації у CEFR 2020 легітимізує переклад як центральну комунікативну діяльність багатомовного індивіда. Чотири типи медіації (тексту, концептів, комунікації, цінностей) розширюють розуміння перекладу від міжмовної передачі до широкого спектру посередницьких практик. Когнітивна складність перекладацької діяльності (автоматична проти контрольованої обробки, прагматична адекватність, міжкультурна медіація) стимулює розвиток металінгвістичної усвідомленості, стратегічної компетентності та критичного мислення.

Критична технологічна компетентність у сьогоденні є важливим навиком. Стрімкий розвиток машинного перекладу та комп'ютерних технологій вимагає формування здатності не лише використовувати технології, а й критично оцінювати їх обмеження. Педагогічна модель інтеграції МП включає усвідомлення можливостей і обмежень через порівняльний аналіз,

систематичний аналіз типових помилок та практику постредагування. Проте технології трансформують, а не замінюють роль перекладача - найбільш затребуваними все ж залишаються фахівці, що поєднують технологічну компетентність з глибоким розумінням міжкультурної комунікації, прагматичної адаптації та креативного вирішення проблем.

Сьогодні формування компетентності має інтегративний характер. Синтез результатів аналізу демонструє, що найефективніше формування іншомовної комунікативної компетентності відбувається при системній інтеграції всіх компонентів: різноманітних типів комунікативних завдань, автентичних матеріалів, валідного оцінювання, перекладацької діяльності та критичного використання технологій. Ця інтеграція має відбуватися в умовах психологічно безпечного середовища, що знижує мовну тривожність, з акцентом на смислі повідомлення та з підтримкою високої мотивації через зв'язок навчання з професійними та особистісними цілями студентів.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено комплексне теоретичне дослідження проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вищої школи засобами комунікативних методів навчання. Результати дослідження дозволяють нам сформулювати наступні висновки.

Іншомовна комунікативна компетентність є складним багаторівневим утворенням, що еволюціонувало від структурно-лінгвістичної моделі Н. Чомскі до комплексної соціокультурної концепції Д. Гаймса, М. Канейла та М. Свейн. Сучасне розуміння цього феномену, відображене у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR), включає не лише традиційні компоненти (мовний, соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний, соціокультурний), а й нові виміри: медіацію, онлайн-взаємодію та плюрилінгвізм. Це розширення відображає трансформацію освітньої парадигми від засвоєння ізольованих мовних знань до формування здатності ефективно діяти через мову у різноманітних соціальних і культурних контекстах.

Структура іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів. Мовна компетентність (фонологічна, морфосинтаксична, лексична, орфографічна) формує формальну основу комунікації. Соціолінгвістична компетентність забезпечує здатність адаптувати мовлення до соціального контексту, статусу співрозмовника та комунікативної ситуації. Дискурсивна компетентність визначає здатність організовувати висловлювання у зв'язні, логічні тексти різних жанрів. Стратегічна компетентність включає вербальні та невербальні стратегії компенсації комунікативних труднощів. Соціокультурна компетентність відображає розуміння культурних контекстів, традицій, норм поведінки та цінностей носіїв мови.

Інтерактивні технології є не допоміжним, а стратегічним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності, що відповідає принципам комунікативного навчання (CLT) та теорії взаємодії М. Лонга.

Цифрове освітнє середовище створює простір для автентичної комунікації через синхронні платформи (Zoom, Microsoft Teams), асинхронні системи (Moodle, Canvas), інструменти колаборативної роботи (Google Docs, Padlet), гейміфіковані застосунки (Kahoot, Quizlet) та технології штучного інтелекту.

Ефективність інтерактивних методів забезпечується створенням педагогічних умов: цілеспрямованість використання технологій, інтеграція з традиційними методами, диференціація завдань, розвиток цифрової грамотності викладачів і студентів, рефлексивність та ситуативність навчання. Інтерактивні технології сприяють розвитку автономності студентів, формуванню метакогнітивних навичок, міжкультурній взаємодії через віртуальні обміни та колаборативні міжнародні проєкти.

Формування іншомовної комунікативної компетентності вимагає інтегрованого підходу, що поєднує лінгвістичні, прагматичні, дискурсивні та соціокультурні аспекти. Функціонально-комунікативна парадигма, обґрунтована М. Хеллідеем, розглядає мову як інструмент соціальної дії, що виконує три метафункції: ідеаційну, інтерперсональну та текстову. Соціокогнітивний підхід демонструє, що засвоєння мови відбувається через активну участь у комунікативних практиках спільноти, що підтверджує ефективність «занурення» у мовне середовище.

Прагматична компетентність, базована на теорії мовленнєвих актів Дж. Остіна та Дж. Серля та теорії ввічливості П. Браун і С. Левінсона, є критично важливою для міжкультурної комунікації. Дискурсивна компетентність, осмислена через концепцію контекстних моделей Т. ван Дейка, передбачає формування репертуару ментальних репрезентацій комунікативних ситуацій. Міжкультурна комунікативна компетентність, за Д. Дірдорф та М. Байрамом, включає усвідомлення власної культурної позиції, відкритість до відмінностей та здатність до перспективного мислення.

Інтеграція медіації у CEFR 2020 легітимізувала переклад як центральну комунікативну діяльність багатомовного індивіда. Переклад розглядається не як механічна міжмовна передача, а як комплексний процес міжкультурної медіації, що вимагає інтегрованої комунікативної компетентності. Функціонально-комунікативний підхід (скопос-теорія К. Райсс та Г. Вермеєра, модель К. Норд) концептуалізує переклад як цілеспрямовану дію, де ключовим чинником є не структура вихідного тексту, а мета перекладу у новому комунікативному контексті.

Когнітивно-комунікативна модель перекладацької компетентності групи РАСТЕ виокремлює п'ять субкомпетентностей: білінгвальну, екстралінгвістичну, знання про переклад, інструментальну та стратегічну. Розвиток перекладацької компетентності передбачає поступову автоматизацію базових операцій, що вивільняє когнітивні ресурси для складних прагматичних і культурних проблем. Прагматичний вимір перекладу (теорія релевантності Е.-А. Гатта, концепція функціонально-прагматичної еквівалентності Дж. Хаус) стосується передачі комунікативних інтенцій, іллокутивних сил, імплікатур та емоційних конотацій.

Успішна інтеграція інтерактивних методів вимагає забезпечення чотирьох рівнів готовності: технологічного (інфраструктура, платформи), методичного (компетентність викладачів у моделі ТРАСК), організаційного (інституційна підтримка, політики) та культурного (прийняття інновацій спільноту). Критичним чинником є компетентність викладача, що включає не лише предметне, педагогічне та технологічне знання, а й здатність до їх динамічної інтеграції відповідно до специфіки навчальної ситуації.

Мотивація студентів, осмислена через тривимірну модель З. Дерней (ідеальне мовне «я», належне мовне «я», досвід навчання мови), підвищується через професійну орієнтацію завдань, колаборативне навчання та ефективний зворотний зв'язок. Психологічна безпека навчального середовища є критичною для подолання мовної тривожності. Технологічна готовність студентів та

викладачів, розглянута через модель прийняття технологій Ф. Дейвіса (ТАМ), визначається сприйманою корисністю та легкістю використання.

Комунікативне завдання є центральною одиницею навчальної діяльності. Типологія Дж. Вілліс виокремлює шість типів завдань: складання списків, впорядкування та класифікація, порівняння, вирішення проблем, обмін особистим досвідом та творчі завдання. Найефективнішими є завдання, що поєднують елементи *information-gap*, *reasoning-gap* та *opinion-gap*, створюючи автентичну комунікативну необхідність.

Рольові симуляції та професійно орієнтовані завдання виявляються особливо результативними для студентів нефілологічних спеціальностей. Робота з автентичними матеріалами вимагає врахування чотирьох типів автентичності (матеріалів, прагматичної, особистісної, соціальної) та систематичного розвитку жанрової компетентності. Оцінювання має узгоджуватися з комунікативними цілями: автентичне оцінювання продуктивності, портфоліо та формувальне оцінювання з ефективним зворотним зв'язком поступово витісняють традиційні тести на ізольовані структури.

Реабілітація перекладу як цінного педагогічного інструменту за умови комунікативно орієнтованого використання базується на його когнітивній складності та інтегративній природі. Переклад активує всі компоненти комунікативної компетентності, розвиває металінгвістичну усвідомленість, стратегічну компетентність та критичне мислення. Типи навчальних перекладацьких завдань включають навчальний переклад, перекладацький коментар, колаборативний переклад, зворотний переклад, усний переклад з листа та створення субтитрів.

Технологічна революція трансформувала перекладацьку професію, актуалізувавши необхідність формування критичної технологічної компетентності. Педагогічна модель інтеграції машинного перекладу включає усвідомлення можливостей і обмежень через порівняльний аналіз,

систематичний аналіз типових помилок та практику постредагування. Найбільш затребуваними залишаються фахівці, що поєднують технологічну компетентність з глибоким розумінням міжкультурної комунікації, прагматичної адаптації та креативного вирішення проблем.

Наше дослідження підтверджує, що комунікативні методи навчання, інтегровані з інтерактивними технологіями, є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності студентів вищої школи. Синтез результатів аналізу демонструє, що найефективніше формування відбувається при системній інтеграції всіх компонентів: різноманітних типів комунікативних завдань, автентичних матеріалів, об'єктивного оцінювання, перекладацької діяльності та критичного використання технологій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням ефективності конкретних інтерактивних технологій у різних освітніх контекстах, розробкою методичних систем професійно орієнтованого навчання іноземних мов для різних спеціальностей, дослідженням впливу штучного інтелекту на формування комунікативної компетентності та вивченням специфіки розвитку цифрової комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aixelá J. F. Culture-specific items in translation. Translation, Power, Subversion / ed. by R. Alvarez, M. C. Africa Vidal. Clevedon : Multilingual Matters, 1996. P. 52–78.
2. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
3. Bachman L. F., Palmer A. S. Language Testing in Practice. Oxford : Oxford University Press, 1996. 377 p.
4. Baker M. Translation and Conflict: A Narrative Account. 2nd ed. London : Routledge, 2018. 240 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429438240>
5. Bao D. Understanding Silence and Reticence: Ways of Participating in Second Language Acquisition. London : Bloomsbury Academic, 2024. 256 p.
6. Barrett H. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2007. Vol. 50, No 6. P. 436–449.
7. Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Vancouver : Tony Bates Associates, 2015. 518 p.
8. Berezenko, V., Cherkhava, O., & Musiienko, Y. (2022). Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. Advanced Education, 9(20), 88–96. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016>
9. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No 1. P. 7–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
10. Blake R. Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage. Language Learning & Technology. 2000. Vol. 4, No 1. P. 120–136. DOI: <https://doi.org/10.64152/10125/25089>
11. Blin F. CALL and the development of learner autonomy: towards an activity-theoretical perspective. ReCALL. 2004. Vol. 16, No 2. P. 377–395. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344004000928>

12. Bower M. Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 47, No 4. P. 763–777. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12344>
13. Bowker L. Translation Technology and Ethics. *The Routledge Handbook of Translation and Ethics* / ed. by K. Koskinen, N. K. Pokorn. London : Routledge, 2020. P. 262–278.
14. Brown P., Levinson S. C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 345 p.
15. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 2nd ed. Bristol : Multilingual Matters, 2021. 152 p.
16. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No 1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
17. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. 2018. URL: <http://udlguidelines.cast.org>
18. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press, 1965. 251 p.
19. Clifford J., Merschel L., Munné J. Surveying the Landscape: What Is the Role of Machine Translation in Language Learning? *@tic revista d'innovació educativa*. 2013. No 10. P. 108–121.
20. Cook G. Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment. *ELT Journal*, Volume 65, Issue 2, April 2011, Pages 192–193. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccr007>
21. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 235 p. URL: <http://www.coe.int/lang-CEFR>
22. Cronin M. *Translation in the Digital Age*. London : Routledge, 2013. 184 p.
23. Crookall D., Oxford R. L. *Simulation, Gaming, and Language Learning*. New York : Newbury House, 1990. 244 p.

24. Dasli M., Diaz A. R. *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice*. London : Routledge, 2023. 328 p.
25. Davis F. D. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*. 1989. Vol. 13, No 3. P. 319–340.
26. Deardorff D. K., Arasaratnam-Smith L. A. *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. 2nd ed. London : Routledge, 2023. 336 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315529257>
27. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining «Gamification». *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York, 2011. P. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
28. Díaz-Cintas J., Remael A. *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester : St. Jerome, 2007. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.1556/Acr.9.2008.2.8>
29. Dizon G., Gayed J. Examining the impact of AI-based tools on L2 writing anxiety. *Computer Assisted Language Learning*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2311423>
30. Dörnyei Z. The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self* / ed. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol : Multilingual Matters, 2009. P. 9–42. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
31. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. *Digital Literacies*. Harlow : Pearson, 2013. 401 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>
32. Fairclough N. *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity Press, 1992. 259 p.
33. Farrell T. S. C. *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York : Routledge, 2015. 176 p.
34. Ferguson W. J., Candib L. M. Culture, Language, and the Doctor-Patient Relationship. *Family Medicine*. 2002. Vol. 34, No 5. P. 353–361.

35. García O., Wei L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London : Palgrave Macmillan, 2014. 165 p.
36. Garrison D. R., Vaughan N. D. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco : Jossey-Bass, 2008. 272 p.
37. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40, No 2. P. 97–118. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
38. Gonzalez Davies M. *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam : John Benjamins, 2004. 259 p. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.54>
39. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* / ed. by C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco : Pfeiffer, 2006. P. 3–21.
40. Guariento W., Morley J. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*. 2001. Vol. 55, No 4. P. 347–353. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
41. Gutt E.-A. *Translation and Relevance: Cognition and Context*. 2nd ed. London : Routledge, 2014. 288 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315760018>
42. Halliday M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London : Edward Arnold, 1994. 434 p.
43. Hampel R., Stickler U. The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*. 2012. Vol. 24, No 2. P. 116–137. DOI: <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
44. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow : Pearson, 2015. 448 p.
45. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, No 1. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- 46.Hiver P., Al-Hoorie A. H., Mercer S. Student Engagement in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, Volume 44, Issue 5, October 2023, Pages 943–946. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amab014>
- 47.Hockly N., Dudeney G. Current and Future Digital Trends in ELT. *RELC Journal*. 2018. Vol. 49, No 2. P. 164–178. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688218777318>
- 48.Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70, No 2. P. 125–132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- 49.House, J. *Translation Quality Assessment: Past and Present* (1st ed.). Routledge 2014. 170 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315752839>
- 50.Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293. DOI:
- 51.Johnson D. W., Johnson R. T. *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. Educational Researcher. 2009. Vol. 38, No 5. P. 365–379. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- 52.Jones K. *Simulations in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. 170 p. DOI: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(84\)90050-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(84)90050-2)
- 53.Kenny D., Doherty S. Statistical Machine Translation in the Translation Curriculum: Overcoming Obstacles and Empowering Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2014. Vol. 8, No 2. P. 276–294. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.936112>
- 54.Kiraly D. Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies*. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association, Volume 10, Issue 1, Jan 2015, p. 8 - 32 DOI: <https://doi.org/10.1075/tis.10.1.02kir>

- 55.Koponen M. Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. *The Journal of Specialised Translation*. 2016. No 25. P. 131–148. DOI: <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2016.303>
- 56.Kramersch C. Trans-spatial utopias. *Applied Linguistics*. 2018. Vol. 39, No 1. P. 108–115. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx057>
- 57.Kukulska-Hulme A., Viberg O. Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*. 2022. Vol. 49, No 2. P. 207–218. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12580>
- 58.Labov W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. 344 p.
- 59.Lancaster T., Clarke R. *Contract Cheating: The Outsourcing of Assessed Student Work*. Cham : Springer, 2021. P. 639-654 DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_17
- 60.Lantolf J. P., Poehner M. E. *Dynamic Assessment in the Language Classroom*. *Language Teaching Research*. 2011. Vol. 9, No 3. P. 11–33. DOI: <https://doi.org/10.1191/1362168805lr166oa>
- 61.Little D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007. Vol. 1, No 1. P. 14–29. DOI: <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- 62.Littlewood W. Developing a Knowledge-Based Pedagogy of Practice. *Language Teaching Research*. 2013. Vol. 17, No 1. P. 92–94. DOI: <https://doi.org/10.15858/engtea.68.3.201309.3>
- 63.Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition* / ed. by W. C. Ritchie, T. K. Bhatia. San Diego : Academic Press, 1996. P. 413–468.
- 64.Lyster R., Ranta L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 1997. Vol. 19, No 1. P. 37–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

65. McDougald J. S. Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2015. Vol. 17, No 1. P. 25–41. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>
66. Mellinger C. D., Hanson T. A. *Methodological Approaches to Translation and Interpreting Research*. London : Routledge, 2016. 294 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315647845>
67. Messick S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*. 1996. Vol. 13, No 3. P. 241–256.
68. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No 6. P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
69. Nitzke J., Hansen-Schirra S. *A short guide to post-editing*. Berlin : Language Science Press, 2021. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5646896>
70. Nord C. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. 2nd ed. London : Routledge, 2018. 166 p.
71. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 216 p.
72. Nunan D. *Learner-Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan*. London : Routledge, 2012. 304 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203096888>
73. O'Dowd R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*. 2018. No 1. P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
74. O'Neill E. M. Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *CALL and Complexity* / ed. by S. Papadima-Sophocleous et al. Research-publishing.net, 2019. P. 129–134.
75. PACTE. Results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competence : PACTE, 2018. P. 19–51. DOI: <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.2>

76. Popil I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today*. 2011. Vol. 31, No 2. P. 204–207. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
77. Prabhu N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press, 1987. 154 p.
78. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, No 5. P. 1–6.
79. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach*. *Meta*. 2004. Vol. 48, No 4. P. 481–497. DOI: <https://doi.org/10.7202/008533ar>
80. Reiss K., Vermeer H. J. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : Niemeyer, 1984. 245 S.
81. Richards J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. 321 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009024556>
82. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.
83. Riemer M. J. Communication skills for the 21st century engineer. *Global Journal of Engineering Education*. 2007. Vol. 11, No 1. P. 89–100.
84. Rogerson-Revell P. Using English for International Business: A European Case Study. *English for Specific Purposes*. 2007. Vol. 26, No 1. P. 103–120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.12.004>
85. Ross J. A. The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2006. Vol. 11, No 10. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
86. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. 2nd ed. New York : McGraw-Hill, 1997. 322 p. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>

87. Shreve G. M., Angelone E. *Translation and Cognition*. Amsterdam : John Benjamins, 2010. 381 p. DOI: <https://doi.org/10.1075/ata.xv?locatt=mode:legacy>
88. Silitonga, L., Wiyaka, W., Prastikawati, E. F. Boosting Students' ESP Vocabulary by Utilizing AI Chatbot. *ETERNAL (English Teaching Journal)*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26877/eternal.v15i2.605>
89. Stevens D. D., Levi A. J. *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. 2nd ed. Sterling, VA : Stylus, 2012. 238 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003445432>
90. Swain M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural Theory and Second Language Learning / ed. by J. P. Lantolf*. Oxford : Oxford University Press, 2000. P. 97–114.
91. Swales J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 288 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100011773>
92. Swales J. M., Feak C. B. *Academic Writing for Graduate Students*. 3rd ed. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2012. 418 p. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.2173936>
93. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA : ASCD, 2001. 128 p.
94. Torresi I. *Translating Promotional and Advertising Texts*. Manchester : St. Jerome, 2010. 206 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315759753>
95. Trilling B., Fadel C. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco : Jossey-Bass, 2009. 256 p.
96. Tymoczko M. *Translation in a Postcolonial Context*. London : Routledge, 2014. 336 p.
97. van Dijk T. A. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 282 p.

98. Venuti L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. 3rd ed. London : Routledge, 2017. 344 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315098746>
99. Waddington C. Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity. *Meta*. 2001. Vol. 46, No 2. P. 311–325. DOI: <https://doi.org/10.7202/004583ar>
100. Warschauer M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*. 2000. Vol. 34, No 3. P. 511–535. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587741>
101. Wiggins G. The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 1990. Vol. 2, No 2. P. 1–3. DOI: <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
102. Willis J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow : Longman, 1996. 183 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588204>
103. Zavarueva et al. Communicative Methods of Forming Professional Competences of Future Foreign Specialists During Distance Learning of Ukrainian Language in HEIs. *Studies in Media and Communication*. 2022. Vol. 10, No 3. P. 226–235. DOI: <https://doi.org/10.11114/smc.v10i3.5855>
104. Zichermann G., Cunningham C. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media, 2011. 210 p.
105. Бігич О. Б. та ін. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій*. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
106. Карабан В. І. *Переклад англійської наукової і технічної літератури: лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі*. Вінниця : Нова книга, 2018. 656 с.
107. Корунець І. В. *Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник*. Вінниця : Нова книга, 2003. 448 с.
108. Котовська Т., Голубович В. *Метод проєктів у викладанні іноземних мов та його вплив на формування мовленнєвих компетенцій студентів у сфері вищої освіти // Сучасні тенденції у філологічних та педагогічних дослідженнях: вітчизняний і міжнародний вимір: матеріали міжнародної*

- науково-практичної конференції, 21 березня 2025 р, ЗУНУ, Тернопіль. С. 174-176
109. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
110. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. *Методика викладання іноземних мов у вищій школі в контексті євроінтеграційних процесів : навч. посіб.* Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. 196 с.
111. Черноватий, Л. Техногуманістичні проблеми через призму онлайн-навчання перекладу. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, (100), 142-151. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-100-15>
112. Свиридчук О.В. Інноваційні методи викладання англійської мови на немовних спеціальностях ЗВО. *Проблеми освіти : збірник наукових праць.* ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Київ, 2019. Вип. 92. С. 142-146. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/11378>
113. Хвалибога, Т. І., & Паласюк, М. І. (2023). Особливості і перспективи формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів закладів вищої освіти. *Медична освіта*, (4), 94–98. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13639>