

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЧНИЙ
КАФЕДРА ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА МЕТОДИКИ
ВИКЛАДАННЯ

ДИПЛОМНА РОБОТА
освітньо-кваліфікаційного рівню
“Магістр”

на тему

«ЦІННІСНИЙ ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Виконала: студентка 2 курсу магістратури,
спеціальності А4 Середня освіта
галузі знань А Освіта
Професійної кваліфікації
Вчитель англійської мови, другої іноземної
(німецької/французької) мови та зарубіжної
літератури
Вікторія ПРАДОШ

Керівник: дійсний член Національної академії
наук вищої освіти України, доктор
психологічних наук,
професор **Наталія МИХАЛЬЧУК**

Рецензент: кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри іноземних мов
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка Степана
Дем'янчука доцент **Діана КОЧМАР**

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	3
ВСТУП	6
РОЗДІЛ I. МОДЕЛЬ ЕКСПЛІКАЦІЇ ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	13
1.1. Ціннісний зміст фрейму, його основні характеристики	13
1.2. Фрейм як складова мовленнєвого етикету, що становить ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови	19
1.3. Ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови	28
<i>Висновки до першого розділу</i>	<i>37</i>
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	45
2.1. Змістові ціннісні моделі прагматичної взаємодії реплік в діалогічному дискурсі	45
2.2. Ціннісний зміст дискурсивних маркерів у навчанні підлітків англійської мови	58
2.3. Прагматичне наповнення лексичних дискурсивних маркерів в складі діалогічної єдності як засоби експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови	65
2.4. Ціннісний зміст дискурсивних маркерів прагматичної зв'язності висловлювань у діалогічній взаємодії	74
2.5. Ціннісний зміст експліцитної та імпліцитної зв'язності реплік	77
<i>Висновки до другого розділу</i>	<i>81</i>
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	89
ДОДАТКИ	100

АНОТАЦІЇ

Прадош В. (2025). Ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови. Дипломна робота освітньо-кваліфікаційного рівню «Магістр». Рівненський державний гуманітарний університет. *Рукопис.*

Об'єкт дослідження: ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Предмет дослідження – психологічні особливості експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати теоретичну модель продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти, визначити її компоненти та структурні елементи; окреслити характеристики мовленнєвого етикету, які сприятимуть виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування, що зумовлюють продуктивність та ефективність такої взаємодії.

Наукова новизна дослідження. По-перше, отримано наукові результати, які дали змогу вперше: 1) запропонувати концептуальну модель продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 2) виокремити функції продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 3) визначити типи мовленнєвого етикету як ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови; 4) виокремити типи експлікації дейксису, які актуалізують експлікацію ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 5) визначити комунікативні маркери, що позначають саме експлікацію ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Ключові слова: ціннісний зміст навчання, експлікація ціннісного змісту навчання, типи мовленнєвого етикету, функції продуктивної експлікації ціннісного змісту, типи експлікації дейксису, комунікативні маркери.

Pradosh V. (2025). The value content of teaching English to teenagers. Diploma research of the educational qualification level «Master Degree». Rivne State University of the Humanities. *The manuscript*.

The object of the research: the value content of teaching teenagers English in the pedagogical process of secondary education institutions. The subject of the research is the psychological features of the explication of the value content of teaching teenagers English in the pedagogical process of secondary education institutions.

The purpose of the research: to theoretically substantiate the theoretical model of productive explication of the value content of teaching English of adolescents in the pedagogical process of secondary education institutions, to determine its components and structural elements; to outline the characteristics of speech etiquette, which will contribute to identify the specifics of such communicative and pragmatic categories as intentionality, reference and presuppositions of communication, which determine the productivity and effectiveness of such interaction.

Scientific novelty of the research. First, scientific results were obtained that made it possible for the first time: 1) to propose a conceptual model of productive explication of the value content of teaching English of adolescents in the pedagogical process of secondary education institutions; 2) to identify the functions of productive explication of the value content of teaching English to adolescents in the pedagogical process of secondary education institutions; 3) to identify types of speech etiquette as the value content of teaching English of adolescents; 4) to identify types of deixis explication that actualize the value content of teaching English of adolescents in the pedagogical process of secondary educational institutions; 5) to identify communicative markers that indicate the explication of the value content of teaching English of adolescents in the pedagogical process of secondary education institutions.

Key words: value content of learning, explication of value content of learning, types of speech etiquette, functions of productive explication of value content, types of explication of deixis, communicative markers.

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. В умовах перебудови сучасної системи освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації та раціогуманізації проблема організації нестандартних, творчих та стимулювальних форм, засобів і методів освітньої діяльності набуває неабиякого значення. Значущою у цьому зв'язку виявляється парадигма мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти, адже саме зміст і особливості, функціональний план взаємостосунків учасників середньої освіти визначають можливості досягнення завдань гармонійного розвитку особистості школярів.

На жаль, ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови до цього часу не був предметом цілеспрямованого, ретельного дослідження у вітчизняній методології викладання іноземних мов. Вивчалися лише деякі окремі аспекти цієї проблеми. Зокрема, на процесуально-технологічному рівні освітньої системи ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови досліджується як деякий колективний спосіб здійснення освітньої діяльності (Т.О. Гальцева, Л.О. Калмикова, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, М.О. Орап, Т.Д. Щербан). Як технологія і модель спільної діяльності педагога і учнів ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови вивчено в працях Г.О. Балла, О.М. Корніяки, Н.О. Михальчук, М.В. Папучі, К. Роджерса, D. Barnes, A. Maslow, F. Todd та ін. Як великою мірою ефективний спосіб опанування школярами змістом освітніх дисциплін ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови представлено в роботах: Т.І.Доцевич, О.А.Кривопишиної, В.О.Моляко, К.В.Олександренко, Н.В.Чепелевої; N. Mykhalchuk, Er. Ivashkevych, I. Nohachevska, A. Nabochuk & O. Voitenko. Також існують дослідження різних аспектів ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в процесі розв'язання мисленневих задач (N. Mykhalchuk, S. Bihunova, A. Fridrikh & I. Vietrova; R.W.Gardner, D.N.Jackson, S.Messick та ін.). На полі внутрішнього діалогу для становлення здатності особистості до взаємодії у парадигмі ціннісного навчання підлітків англійської мови наголошено в працях О.Ф. Бондаренко, О.В. Завгородньої, В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської;

S. Dubovyk, A. Mytnyk, N. Mykhalchuk, I. Rashkovska & A. Nabochuk та ін. Щодо значення діалогічності мислення школярів у взаємодії із дотриманням етикетних формул йдеться в роботах I. Malzman, E. Eisman, L.D. Broks, W. Smith та ін.

Разом з тим, в роботах M. Lakin, M. Pelz, D. Peterson, M. Safren наголошується, що використання діалогу в існуючих емпіричних дослідженнях великою мірою обмежене процесуально-технологічним рівнем змісту освітнього процесу, недостатньою кількістю етикетних форм і методів навчання, що, великою мірою, звужує ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови. Таким чином, діалог в репродуктивній монологічній системі освіти не здатний повною мірою виявити свій ціннісний потенціал. Всі спроби наповнити сучасну освіту ціннісним діалоговим змістом призводять або до абсолютизації діалогу (приклад Школи діалогу культур (Г.О. Балл, О.В. Завгородня, В.Л. Зливков, О.М. Корніяка, В.Ф. Литовський, Н.О. Михальчук, Е.Е. Івашкевич), або до незначних діалогових «вкраплень», наскільки це дозволяє організувати саме репродуктивну освіту (розвивальне, проблемне навчання (N. Mykhalchuk, P. Levchuk, Er. Ivashkevych & A. Nabochuk) тощо).

Не дивлячись на наукові здобутки Школи діалогу культур, які ми вже маємо, ціннісний потенціал підготовки учнів за допомогою ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови взагалі не достатньою мірою розкритий в освітній парадигмі, а навчальна взаємодія розглядається лише з позицій використання комунікативності і діалогічності суб'єктів навчальної взаємодії. Проте, ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови залишається ніби поза увагою сучасних вчених і науковців.

Діалог у сучасній освітній парадигмі сприяє розвитку особистості учня, проте не фасилітує створення ним свого власного життєвого шляху. *Етикетна або ціннісна сутність діалогу* може бути найбільшою мірою повно розкрита за умов, якщо учень самостійно буде вибудовувати свою освітню парадигму, проєктувати власну індивідуальну освітню траєкторію (Н.І.

Жигайло, Р.В. Каламаж, І.Д. Пасічник, В.М. Ямницький; N. Mykhalchuk, S. Bihunova, D. Bihunov & Er. Ivashkevych).

Безперечним є те, що особистісна сфера учня як суб'єкта ціннісного навчання підлітків англійської мови щільно пов'язана з творчістю і діалогом школяра з зовнішнім світом (О.А. Кривопишина, В.О. Моляко, О.Л. Музыка, R.V. Brisling, K. Cushner, E.-A. Gutt, O.J. Harvey, D.E. Hunt, H.M. Schroder та ін.). Причому, не йдеться про діалог, в якому пріоритетом постає логіка вчителя, з чим ми зіштовхуємося в системі розвивального навчання, яке за своєю суттю є насправді ціннісним, або про діалог культур, проблемне навчання. Передусім, йдеться про евристичний діалог, де пріоритетом та домінантою є логіка мовленнєвого етикету, бажання та намагання самостійно здійснювати освітню діяльність (І.А. Зязюн, О.Я. Митник, Ю.М. Швалб, G. Crookes, Y. Guo, J. Kormos, A. Lu, Yu. Shao; N. Mykhalchuk & D. Kurytsia та ін.).

Зрозуміло, ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови має свої особливості, які й визначають його успішність та продуктивність. Ці особливості, на жаль, лише імпліцитно представлені в науковій літературі, а щодо їх емпіричного дослідження взагалі не йшлося. Якщо ж спеціально займатися проблемою організації взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, то слід, безперечно, проводити спеціальні дослідження на різних вікових вибірках школярів. Адже в кожному віці особливості організації взаємодії із дотриманням ціннісних фреймів мовленнєвого етикету будуть своєрідними, унікальними тощо. Таке комплексне вивчення, на нашу думку, зробить актуальним розв'язання багатьох питань. Маємо на увазі передусім залежність готовності школярів до експлікації мовленнєвого етикету від розвитку їх пізнавальних процесів, індивідуальних характеристик особистості, здібностей та здатностей, сформованості Я-концепції особистості та аспектів самоствавлення тощо.

Адже розвиток етикетності в структурі комунікативної спрямованості школяра як, перш за все, певного балансу різних аспектів самоствавлення, є

фактично не розв'язаною проблемою. Насьогодні реально існує єдиний шлях актуалізації справжньої етикетності в педагогічній взаємодії. Це – тривалий шлях становлення та розвитку, що дозволяє індивіду самостійно, використовуючи власний потенціал особистісного розвитку, методом проб і помилок боротися з усталеними монологічними стереотипами міжособистісної взаємодії в педагогічній практиці. Зміни в житті суспільства сприяють створенню більш сприятливої обстановки для цього процесу. В умовах відповідності соціальних вимог індивідуальним тенденціям розвитку останнім часом дійсно відзначається деяке зростання етикетних пріоритетів у взаємодії, які базуються на діалогічних гуманістичних цінностях.

Відтак, не розробленість теоретико-методологічних засад експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти і зумовили вибір теми магістерського дослідження: *«Ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови»*.

Об'єкт дослідження: ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати теоретичну модель продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти, визначити її компоненти та структурні елементи; окреслити характеристики мовленнєвого етикету, які сприятимуть виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування, що зумовлюють продуктивність та ефективність такої взаємодії.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати загальні теоретико-методологічні основи дослідження ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови, окреслити особливості формул експлікації мовленнєвого етикету.

2. Створити концепцію дослідження, побудувати теоретичну модель продуктивної експлікації мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти, визначити її компоненти та структурні елементи.

3. Виокремити функції ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови через формули мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти з урахуванням типів навчальної взаємодії, уточнити психологічні характеристики дейктичних слів і виразів, які великою мірою визначають продуктивність мовленнєвого етикету, з'ясувати типи експлікації дейксису.

4. Визначити психолінгвістичні механізми, завдяки яким здійснюється фреймовий сценарій експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови через формули представлення мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

У дослідженні було використано такі **методи**:

- *теоретичні* (теоретико-методологічний міждисциплінарний аналіз наукової літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми, виокремлення понятійно-термінологічного апарату дослідження; інтерпретація і систематизація поліпарадигмальних теоретичних аспектів для визначення й обґрунтування теоретико-методологічних підходів та принципів дослідницької роботи; мисленнєва індукція й дедукція, теоретичне моделювання з метою розробки концепції дослідження і створення теоретичної моделі продуктивної експлікації мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти, визначення її компонентів та структурних елементів; узагальнення результатів дослідження, аналіз генезису мовленнєвого етикету як ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови, особливостей продуктивної експлікації мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти залежно від типів експлікації дейксису та ін.);

- *емпіричні* (психолого-педагогічний експеримент і його види: *констатувальний* – для вивчення початкового стану готовності школярів до

продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти).

Наукова новизна дослідження. По-перше, *отримано наукові результати, які дали змогу **вперше***: 1) запропонувати концептуальну модель продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 2) виокремити функції продуктивної експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 3) визначити типи мовленнєвого етикету як ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови; 4) виокремити типи експлікації дейксису, які актуалізують експлікацію ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 5) визначити комунікативні маркери, що позначають саме експлікацію ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

По-друге, ***вдосконалено***: 1) характеристики етикетних функцій пресуппозиції, неусвідомлених адресатом імплікацій, пропозицій; 2) особливості розгортання діалогічного дискурсу; 3) механізми наповнення змістом і смислом семантичних лакун; 4) зміст мовленнєвих жанрів, які безпосередньо пов'язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу мовленнєвого етикету як ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови; 5) структуру фрейму щодо мовленнєвого етикету в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 6) механізми зв'язку ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови із типом комунікативної координації діалогічних реплік або єдностей, діалогічних маркерів тощо.

Набули подальшого розвитку: 1) характеристики «інтенційність», «референція», «пресуппозиції спілкування» стосовно парадигми ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови; 2) положення щодо конвенційної природи ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови; 3) психологічні аспекти дискурсивних маркерів, які відображують комплексну характеристику мовленнєвої поведінки співрозмовників у навчальній взаємодії

в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 4) способи презентації в мовленні співрозмовників прагматичної когезії діалогічних реплік, які визначатимуть успішність навчальної взаємодії в парадигмі експлікації мовленнєвого етикету як ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови.

Практичне значення дослідження визначається тим, що його результати можуть бути застосовані в різних галузях психологічної практики – зокрема, для *побудови методології* дослідження ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти; *організації діагностики* ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти з урахуванням статевих та індивідуальних особливостей особистості, типів спрямованості спілкування у міжособистісній взаємодії, особливостей інтелектуальної діяльності школярів, характеристик їх пізнавальних процесів.

Апробація та впровадження результатів дослідження у практику середніх закладів освіти здійснювалися шляхом обговорення на педагогічних радах **закладу середньої освіти № 15 м. Рівного**, засіданнях кафедри теорії і практики іноземних мов, виступів на звітних конференціях РДГУ протягом 2024–2025 н.р., виступу на секційних засіданнях VI Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених *«Актуальні проблеми сучасної іноземної філології»* (20 травня 2025 року).

За результатами дослідження опубліковано одну наукову працю:

1. Прадош В. Аналіз ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови. Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених *«Актуальні проблеми сучасної іноземної філології»* (20 травня 2025 року). Рівне: 2025. С. 210–214.

РОЗДІЛ І.

МОДЕЛЬ ЕКСПЛІКАЦІЇ ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Ціннісний зміст фрейму, його основні характеристики

У найзагальнішому вигляді **фрейм** – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам'яті, своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує ці сприйняття (Mukhalchuk, Bihunova, Fridrikh & Vietrova, 2021). Деякі автори вважають «фрейм» синонімом схеми в поняттях когнітивної психології або «асоціативних зв'язків», «семантичного поля» тощо, проте ми вважаємо, що, по-перше, фрейм позначає дещо інші явища, і, по-друге, він з найбільшою точністю відтворює особливості успішної фасилітативної взаємодії (Bennett, 1998).

Фрейм – це структурна та смислова одиниця, організована в парадигмі деякого поняття, що містить певні конкретні дані щодо істотного, типового і можливого змісту для експлікації цього поняття. Фрейм конкретизує, що саме в даній культурі є характерним і типовим, а що – навпаки. Фрейми організують розуміння особистості, тим самим сприяючи створенню мовленнєвої картини світу в цілому, і, зокрема, організуючи мовленнєву поведінку індивіда. Реальні й можливі значення в структурі фрейму можуть не містити вичерпної інформації для адресата. Але його значення, тобто загальноприйняте вживання фрейму, чітко експлікується та розуміється більшістю. Тому для суспільства слід орієнтуватися на своєрідну стійкість у визначенні значення фрейму (Chomsky, 1981).

За такого підходу фрейм є структурою узагальнених даних, які мають за мету експлікацію особистісної стереотипної ситуації або мовленнєвої поведінки індивіда. З кожним конкретним фреймом можна асоціювати різну за змістом інформацію. Одна її частина або скрипт вказує, яким чином слід

використовувати даний фрейм, інша – як саморозуміння може досягатися за умов вживання саме цього фрейму, третя – що слід зробити, якщо ці очікування адресанта не підтвердяться.

Таким чином, фрейм представляє собою певну типову структуру деякої події/ситуації, що поєднує в своєму змістові характерні ознаки цієї події/ситуації, які окреслюють деяку тему в безпосередньому зв'язку з ситуацією (Beauvillain, 1994). Фрейм можна представити у вигляді мережі, що складається з смислових «вузлів» і зв'язків між ними. «Верхні рівні» фрейму чітко визначені, оскільки утворені такими поняттями, які є завжди експліцитними щодо прогнозованої, передбачуваної ситуації. На більш низьких рівнях фіксуються особливі скрипти або парадигми, які мають бути «заповнені» характерними прикладами або даними. **Система фреймів** – це процес ніби використання *готових слотів або кліше*. Вони вміщують в своїй структурі загальноприйняте знання щодо оточуючого нас світу. Елементи фреймів теж розглядаються як наукові дефініції і загальноприйняті поняття, що вміщують конкретну інформацію. Ми сприймаємо не просто слова або вирази, що стосуються певної теми, а мовленнєву ситуацію як таку, що, в свою чергу, супроводжується певними висловлюваннями або кліше. Тому у структурі фрейму тільки загальні вирази сприймаються стереотипно.

Таким чином, сприйняттю індивіда притаманними є цілісність і структурність (Bondarenko & Levenetz, 2000). Кожне спостереження людини за оточуючою її діяльністю ніби «переконає» особистість в тому, що вона сприймає цілісну діалогічну ситуацію, і кожна ситуація нею оцінюється у такий або інший спосіб. Включаючи до контексту індивідуального сприйняття власні висловлювання, індивідуальна оцінка суб'єктом мовленнєвого змісту характеризується особливою структурою, що містить обов'язкові і другорядні елементи. Всі, навіть найбільшою мірою абстрактні речі експлікуються в мовленні та «пропускаються» через призму потреб, бажань, сподівань в парадигмі суб'єктивного сприйняття співрозмовниками один одного (Das, 2009).

В даному аспекті фрейм також розуміється нами як загальне родове позначення життєвого сценарію. На його актуалізацію великою мірою впливають дії, передбачені сценарієм, які виконуються виключно залежно від обставин, які спонукають особистість до їх виконання. Сценарій – це свого роду «процедурний» спосіб експлікації стереотипного знання, який формулюється в термінах алгоритму або інструкції. Фрейм – це психолінгвістична категорія, що дозволяє репрезентувати прототипові характеристики явища у вигляді опису мовленнєвих дій учасників деякої типової комунікативної ситуації на основі їхніх інтенцій. Сценарій є динамічною єдністю, в основі якого покладено ситуативно-тематичну презентацію розгортання думки в парадигмі мовленнєвої ситуації. Він має характеристики соціальної значущості, хоча і базується на індивідуальних моделях мовленнєвої діяльності співрозмовників. Механізм появи в соціумі сценаріїв полягає в узагальненій стереотипізації індивідуальних моделей, які містять інформацію щодо деяких конкретних ситуацій, які зустрічалися на життєвому шляху адресанта або адресата.

Накопичення в пам'яті такої інформації створює своєрідну «базу даних», яка безпосередньо стосується дискурсу, що використовується адресантом у знову ж таки в подібних мовленнєвих ситуаціях (Gutt, 1998: 47). Згодом такі ніби «персоніфіковані» моделі стають все більшою мірою загальними і значущими для інших людей, які ще не мають досвіду спілкування в подібних умовах, наближених за змістом до даної ситуації. Персоніфіковані моделі можуть також бути ніби відокремленими від контексту і стати більш абстрактними, тобто перетворитися на соціально значущі сценарії стереотипного знання (Brisling, Cushner & Cherrie, 1986). Таким чином, сценарний фрейм зазвичай допускати два послідовних ходи: звичайна, знайома для людини послідовність дій або її порушення, в результаті чого може бути «вихід особистості» із певної сформованої сцени або ситуації. За умов, коли людина потрапляє в зовсім нову для неї ситуацію або радикально змінює свою думку стосовно співрозмовника з певного

питання, адресант активує в пам'яті відповідний фрейм. Він застосовується щодо дотичної даній ситуації реалії і, у разі необхідності, адресант самостійно змінює її деталі. Таким чином, можна створили простий, але дієвий механізм, який допомагатиме нам побудувати нову систему фреймів, в ситуації, де стара система вже не є дієвою:

- спочатку ми зіставляємо когнітивні процеси, завдяки яким можна окремо досягати своєї мети;
- якщо у адресанта виникають проблеми, слід обов'язково схарактеризувати недоліки як такі, що є особливими і не відповідають фасилітативній взаємодії як такі;
- потім слід усунути недоліки (скоректувати хід фасилітативної взаємодії), зберігаючи в пам'яті правильний або адекватний варіант розв'язання проблеми;
- і, нарешті, наприкінці взаємодії адресант та адресат резюмують набутий особистісно значущий досвід щодо процесу та процедури взаємодії і актуалізують набуті знання в пам'яті, усуваючи з неї певну «непотрібну», «зайву» інформацію (Drobot, 2013).

Фреймові структури породжуються із залученням інформаційних уявлень щодо просторово-часового, обґрунтованого характеру реалізації ситуації комунікативного акту. Параметрами такої ситуації постають деякі одиниці, потрібні для класифікації фреймів, що предметно визначають окремі фреймові елементи, які адресант сприймає та розглядає як стереотипні. Фрейм, таким чином, виявляється функціонально уподібненою системою умовностей, орієнтується на принципи подібності або аналогічної завершеності та «обслуговується» даними функціями мовленнєвих ситуацій. В цьому випадку спрацьовує принцип непрямой мовленнєвої функціональності: в діалогічному спілкуванні для адресанта є відкритою можливість урахування набутого особистісно або професійно значущого досвіду вживання тієї чи іншої лінгвістичної моделі.

Ознаки фрейму можуть зафіксуватися на основі так званої «домовленості» між співрозмовниками, для яких вони приймають інформативно значущий сенс. Поняття структурного фрейму мовленнєвої поведінки збігається з поняттями архетипу або «прообразу» (Harvey, 1961). До структури прототипу, в свою чергу, можуть бути включені характеристики, які є дещо типовими (але не завжди мають місце в даному випадку), або релевантними лише в деяких ситуаціях фасилітативної взаємодії. Таким чином, спрямованість семантичних особливостей фрейму безпосередньо пов'язана з цільовою функцією діалогічної репліки. Інтерес до теорії фреймів як підстави для інтерпретації деякого фрагменту комунікативної взаємодії в зв'язку з проблемою стереотипної мовленнєвої поведінки виявляється в сучасній психолінгвістиці через:

- інтерпретацію норм комунікативної поведінки (Hymes, 1982) або експлікації поведінкових моделей конвенційної поведінки в контексті культури (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020);
- виявлення особливостей взаємодії статусних ролей адресанта і адресата (Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019);
- аналіз взаємодії національно-культурних стереотипів, зафіксованих у спілкуванні, розглянутих в міжкультурному аспекті (Fodor, 1983).

З урахуванням даних аспектів стереотипну мовленнєву поведінку можна описати як результат дії фреймових обмежень, що впливають на вибір адресантом етикетної тактики за умов досягнення передбачених ним цілей в процесі комунікації. За таких умов етикетна тактика має бути соціально доречною і ефективною. Фрейми визначатимуть **ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови** як неабияке значення для поведінкової тактовності, ввічливості та толерантності тощо (Mykhalchuk, Ivashkevych Er., Nohachevska, Nabochuk & Voitenko, 2021). За умов досягнення адресантом своєї ціннісної мети соціально доречною тактикою є ввічлива, шаноблива поведінка; соціально недоречною є нетактовна, нечемна, груба, нетолерантна поведінка. Іншими словами, фреймові уявлення щодо тієї чи іншої етикетної

ситуації визначатимуть ефективність, значущість або доцільність мовленнєвої поведінки особистості.

Різновидами фреймових уявлень можна вважати **максими**. Деякі вчені розглядають їх як своєрідну серію соціально-психологічних фільтрів, що впливають на вибір адресантом етикетної тактики, яка відбувається в парадигмальних межах прагматичних параметрів спілкування (Crookes, 1989; Kormos, 1999). Прагматичні принципи, що регулюють навчальну взаємодію, можна сприймати як фреймову сукупність поведінкових паттернів або тенденцій, які визначатимуть мовленнєву поведінку адресанта з урахуванням етнічних особливостей соціуму та культури, до якої він себе відносить. Такі паттерни можуть базуватися на *принципах релевантності, кооперації, раціональності або прагматизму*. Ми можемо діагностувати їхню експлікацію в максимах (Lu, Wang, Guo, Zeng, Zheng, Wang, Shao & Wang, 2019) і в змісті принципу релевантності (Gilabert, 2007).

Максими досить чітко визначають плин етикетної поведінки на рівні використання мовленнєвих кліше, орієнтуються на раціональний, здоровий розум і, виходячи з цього, автори припускають, що їх слід дотримуватися в будь-якому суспільстві. Ці принципи описують дотримання таких фреймових закономірностей в спільній розмові між людьми, як використання коротких, послідовних, релевантних та інформативних висловлювань. Інший вчений (Levelt, 1983) пропонує відмовитися від принципу кооперації і замінити його на принцип раціональності, який можна пояснити наступним чином: розглядай втручання своїх партнерів в розмову як дотримання надзвичайно раціональних дій. Раціонально діяти означає обрати для досягнення своєї мети певні окремі фрейми з суб'єктивно даних фреймових альтернатив і застосувати ту дію, яка може актуалізувати найвищу, суб'єктивно важливу очікувану користь. Таким чином, зв'язок між принципом раціональності і максимами можна позначити наступним чином: принцип раціональності стосується фреймового вибору засобів реалізації

даної мети; максими, в свою чергу, відносяться до фреймової ідентифікації цієї мети.

Отже, стислість, релевантність ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови у разі обґрунтування думок є максимально ефективним обміном інформацією. Останнє може поставати домінуючою метою суб'єкта – процесу реалізації суб'єктних інтеракцій, які постають своєрідними нормами організації розмови. Суб'єктні інтеракції, в свою чергу, ми визначаємо як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, зумовлені функціонуванням фреймів раціоналізму або прагматизму. Переважання в мовленні носіїв мови мовленнєвих стереотипів (формул ввічливості) або імплікатур раціональності, прагматичності, релевантності або кооперації в цілому можна схарактеризувати як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, які, в свою чергу, великою мірою спричинюють етикетний ефект (рис. 1.1).

1.2. Фрейм як складова мовленнєвого етикету, що становить ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови

У кожен момент спілкування і адресант, і адресат безпосередньо включені до мовленнєвого контексту, який, у свою чергу, виконує етикетну функцію. Останнє займає своє унікальне місце в діалогічному суб'єкт-суб'єктному просторі. Мовленнєвий етикет здійснюється в аспекті особистісно значущого досвіду, в аспекті «конкретно пережитого», ціннісно значущого для людини світі, безпосередньо включеного до парадигми мовленнєвої діяльності індивіда. Проте, реальна дійсність не є просто проєкцією певної системи цінностей, з урахуванням яких особистості спілкуються. Ця взаємодія ціннісних центрів є значущою для обох співрозмовників. «Поєднання» реальної дійсності для співрозмовника передбачає обов'язкову наявність двох точок зору, їхнє співіснування, діалектику «Мене» і «Значущого іншого».

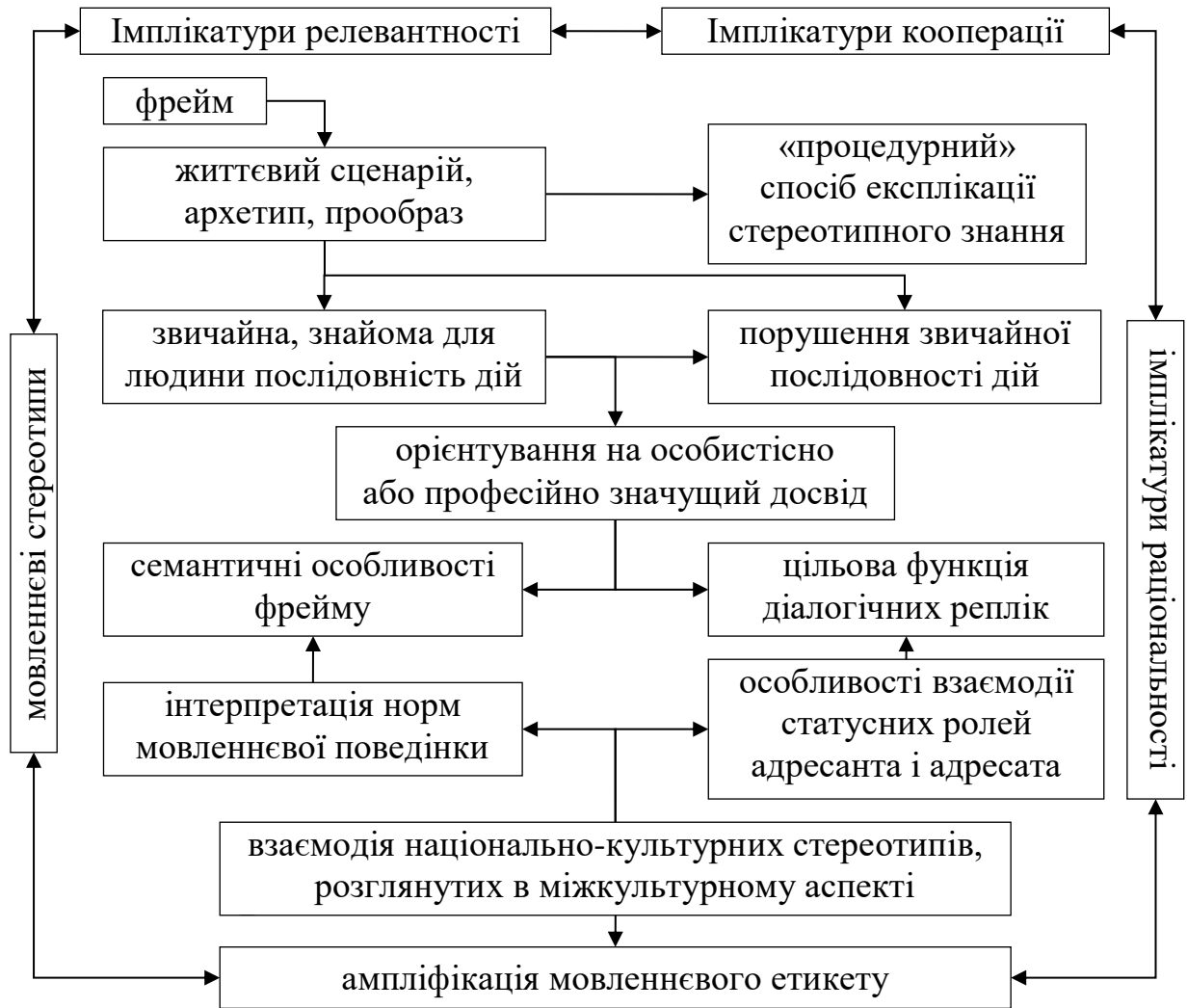


Рис. 1.1. Функціональний аспект ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови

Мовленнєва ситуація спілкування має на увазі взаємозалежність дій співрозмовників в парадигмі спільної мовленнєвої діяльності. Діалог є результатом чітко скоординованих дій його учасників. У спільній діяльності партнери по спілкуванню діють на підставі індивідуальних мотивів, переслідують, таким чином, свої власні цілі. Мовленнєвий етикет завжди орієнтується на діалог або полілог. Останній визначається як певний вид мовлення, що передбачає обмін висловлюваннями-репліками, на мовленнєві характеристики яких впливає безпосереднє сприйняття партнерів по

спілкуванню, що активізує роль адресата у мовленнєвій діяльності, організованій адресантом. З метою здійснення діалогічного або полілогічного мовлення типовими за змістом є питання/відповідь, згода/заперечення, а також конструктивний зв'язок реплік (Derwing, Munro, Thomson & Rossiter, 2009). Це передбачає не тільки наявність адресанта і адресата, тобто експлікацію формального і змістового поєднання реплік, але й деякий конститутивний момент – формування структури висловлювання адресанта під впливом адресата, і, перш за все, – його фреймових уявлень.

«Інтелектуальність» мовленнєвого етикету виявляється, передусім, в тім, що адресат доповнює інформацію отриманого повідомлення екстралінгвістичною інформацією і погоджує експліцитну та імпліцитну інформацію. Для мовленнєвого етикету надзвичайно важливим є наступне. Психолінгвістика пояснює феномен «збільшення обсягу інформації» у мовленнєвого етикету за допомогою поняття *пресуппозиції* (Ellis, 1987). Але ми вважаємо, що не меншу роль відіграють і *неусвідомлені адресатом імплікації*. Пресуппозиції і імплікації спрямовані, в першу чергу, в протилежних напрямках від *пропозиції*, яку було сформульовано в ході фасилітативної взаємодії. При цьому пресуппозиції займають місце «до» пропозиції, а імплікації – «після». Саме ці аспекти інтерпретації пропозицій і доцільно представити за допомогою фреймових структур. Діалогічні ситуації, що подаються за допомогою фреймів, приймають характерні властивості *функцій мовленнєвого етикету* (або семантичних ролей), властивих їм функцій, стосунків між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто як експлікацію прагматичного контексту висловлювання, але й з метою презентації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації цієї ситуації, особливо у випадку, якщо діалогічна репліка побудована відповідно до актуальних конвенційних норм. В даному аспекті фрейми можна визначити як такі інформаційні структури, що зберігаються в пам'яті співрозмовників, структури, які допомагають встановлювати зв'язність діалогічних реплік,

експлікують смислове *розгортання діалогічного дискурсу* і заповнюють відсутні *семантичні лакуни*. Тобто, у етикетній взаємодії співрозмовники будуть досить адекватно сприймати імпліцитну інформацію. Подібне тлумачення мовленнєвого етикету сприятиме виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як *інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування*. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні співрозмовників, тим менш суттєвими для них виявляються відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим більшою мірою успішною буде мовленнєвий етикет (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Передумови організації успішного мовленнєвого етикету в ціннісному змісті навчання підлітків англійської мови

Отже, ієрархічна структура фрейму складається з *термінальних і нетермінальних вузлів або слотів*, що містять конкретні відомості і інформацію, які відносяться до того концептуального об'єкту, який описує даний фрейм, а також дані, необхідні для експлікації мовленнєвого етикету. Термінальні слоти описують предмет спілкування, характеризують його специфічні риси, а також окреслюють інформацію щодо взаєностосунків,

щодо способу використання фрейму, щодо наступної дії, яку ще слід виконати, якщо мету, яку адресант формулює з самого початку, не було досягнуто. Таким чином, різні фрейми однієї системи описують один об'єкт з різних точок зору.

Процес *визначення правильності (адекватності) вибору фрейму у мовленнєвому етикеті* здійснюється в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення, інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Ознаки фрейму встановлюються на основі домовленості, погодженості співрозмовників, для яких вони будуть інформативно значущими. Також слід наголосити, що поняття структурного фрейму тексту нерідко співпадає з поняттями архетипу або «прообразу» (Hatzidaki, Baus & Costa, 2015). До змісту прототипу можуть входити речі, які є типовими (але не завжди мають місце) або релевантними лише в декількох контекстах. Прототип діалогічної репліки приймає вид ментального конструкту типового представника певної етнічної або національно-культурної групи, є окремою моделлю фреймової структури, архітектоніки та композиції будь-якого типу реплік, що виокремлюються на основі всіх реплік індуктивним або емпірично-аналітичним способом. Конкретна реалізація діалогічної репліки буде представляти собою текстовий інваріант прототипу (архетипу, стереотипу, структурного фрейму репліки), що допускає певні нормативні відхилення. Спрямованість семантичних особливостей фрейму також щільно пов'язана з *іллокутивною функцією* діалогічної репліки.

Фреймова концепція використовується нами дотично до мовленнєвого етикету і, таким чином, дозволяє моделювати процес розуміння (McClelland & Elman, 1986). Останнє досягається, передусім, завдяки організації фреймових структур, актуалізації на першому плані базового фрейму, конкуренції фреймів тощо. Починаючи інтерпретувати діалогічну репліку-стимул, адресант активізує певну контурну схему, в якій багато слотів ще не є використаними. Репліки, які висловлюються співрозмовниками дещо пізніше,

заповнюють ці прогалини, вводять до контексту нові сцени, комбіновані на рівні зв'язку – історичного, причинно-наслідкового, логічного і т.п. Інтерпретатор поступово створює свій власний, особистісно значущий внутрішній світ, з просуванням за структурами діалогічного тексту. При цьому фасилітативна мета все більшою мірою буде конкретизуватися залежно від того, чи підтверджуються або відкидаються очікування особистості. Цей внутрішньо заданий текстовий світ великою мірою залежить і від аспектів певних сцен, які зазвичай (або ніколи) в тексті експліцитно не описуються (Taft, 2013). Прототипові сцени, при цьому, становитимуть в цілому знання людини щодо світу, який дозволяє суб'єктові опанувати новими значеннями. Отже, особистість спочатку ніби «фіксує» характеристики відносно цілих сцен, після чого – актуалізує частини добре знайомих сцен, а потім оперує:

- репертуаром скриптів для моделювання схематичних або абстрактних сцен;
- скриптами, що відображують сутність речей або дій, які сприймаються незалежно від тих сцен, в яких вони мали місце вперше (Valis, Slaninova, Prazak, Poulouva, Kacetl & Klimova, 2019).

Таким чином, аналіз нормативних передумов для реалізації етикетної взаємодії здійснюватиметься нами в парадигмі фреймової організації концептуальних одиниць реальної комунікативної ситуації. При цьому дані концептуальні одиниці завжди асоційовані навколо деякого концепту.

Особливістю існування фреймів є та обставина, що вони містять основну інформацію, вирізняються *конвенційною природою*, а тому містять соціально типову інформацію. Вони являють собою опис деякого стереотипного стану справ, ситуації тощо. За умов аналізу *мовленнєвого етикету модель фрейму* є досить універсальною, оскільки дозволяє відобразити все різноманіття знань про світ через:

- фрейми-структури, що використовуються для позначення об'єктів і понять;
- фрейми-діалогічні ролі учасників спілкування;

- фрейми-сценарії;
- фрейми-ситуації.

Кожен із цих фреймів по-різному впливає на розуміння учасниками спілкування певної ситуації у мовленнєвому етикеті, але, не дивлячись на це, всі вони виключно позитивно впливають на досягнення етикетного ефекту в цілому. На теоретичному рівні фрейм можна представити у вигляді такої структури: назва фрейму → назва слоту 1 (значення слоту 1) → назва слоту 2 (значення слоту 2) → назва слоту N (значення слоту N). Всі фрейми, актуалізуючись у етикетній взаємодії, щільно взаємопов'язані між собою і утворюють гармонійну фреймову систему певної комунікативної ситуації. Оскільки *фрейм актуалізує конкретну мовленнєву модель*, за основу фрейма діалогічного повідомлення і його текстової реалізації – діалогічної репліки – можна прийняти **модель мовленнєвого етикету** (рис. 1.2). У цьому випадку в якості основних її слотів можна окреслити:

1.1. Ситуацію ініціювання діалогічної репліки адресантом:

- актуалізація внутрішнього контексту висловлювань адресанта → різні концептуальні елементи, знання загально соціального і суто особистісного характеру, в тому числі – і щодо мовленнєвого етикету, зокрема розуміння мети, механізмів та шляхів організації навчальної взаємодії, яка ініціюється завдяки реплікам, інтенціям, емоціям і т.д.;

- аналіз зовнішнього контексту – особистісні властивості адресанта (стать, вік та ін.) і характеристика його мовленнєвих дій.

1.2. Обставини, які супроводжують організацію навчальної взаємодії:

- місце і час здійснення взаємодії; учасники взаємодії (їхня характеристика, особливості презентації взаємодії, взаємостосунків тощо);

- здійснення повідомлень:

- урахування різних мовленнєвих (немовленнєвих) характеристик діалогічних реплік в парадигмі етикетної взаємодії (семантика-референція, лексика, синтаксис, інтонація, логічний наголос, темп, гнучність і т.д.);

- урахування паралінгвістичної діяльності адресанта: дейктичних та інших жестів, міміки, різних рухів тіла і т.д.;
- ампліфікація ситуації інтерпретації адресантом адресата та навпаки:
 - внутрішній контекст висловлювань адресанта (врахування контексту, аналогічного ментальному або соціо-культурному);
 - актуалізація різних властивостей і мовленнєвих інтенцій адресата.

Використання фреймів стереотипного лінгвосоціального знання за умов експлікації мовленнєвого етикету покладено в основу того, що співрозмовники як представники певної культурної спільноти, в якому дані стереотипи знання є інтерсуб'єктивними, значною мірою подібним чином оцінюють ситуацію мовленнєвого етикету. Наявність подібного роду знання в даній лінгво-культурній спільноті, а також набутий особистісно значущий досвід співрозмовників, що підтверджує дієвість зазначених стереотипів в інтерпретації *актів мовленнєвої поведінки*, покладено нами в основу фасилітації та переконання співрозмовників в реалізації комунікативних паттернів в разі орієнтації на відповідні стереотипи діалогічного спілкування в процесі планування та реалізації адресантом своїх мовленнєвих інтенцій.

Досить важливе значення для продуктивності етикетної взаємодії відіграють *мовленнєві жанри*. Мовленнєвий жанр – це своєрідний стереотип мовленнєвої поведінки, відносно стійкий тематичний композиційний і стилістичний тип висловлювання (Pinker, 1991), що у функціональному аспекті репрезентує поєднання типових значень певних аргументів – параметрів комунікативної ситуації (наміри, інтенції, цілі та ін.). Серед останніх домінують роль відіграють: а) адресант як носій соціальної функції, виконавець певної соціальної ролі, який переслідує певну мету; б) адресат, що розглядається за тими ж характеристиками; в) спостерігач за навчальною взаємодією; г) референтна ситуація; д) канал зворотного зв'язку; е) звичайний контекст навчальної взаємодії; ж) час, місце, навколишнє оточення.

Під мовленнєвим жанром розуміються певні текстові форми, які історично своєю сукупністю утворюють мовленнєвий твір або мовленнєву презентацію (Blagovechtchenski, Gnedykh, Kurmakaeva, Mkrtychian, Kostromina & Shtyrov, 2019). Він має конкретну форму, породжену завданнями уявлення особистості щодо навколишньої дійсності, альтернативних світів або картин світу, зафіксованих в мовленнєвих структурах, які виникають в типових для даної етнічної чи національно-культурної групи у ситуаціях спілкування відповідно до їх призначення в особистому та суспільному житті представників цієї групи (Arbuthnott & Frank, 2000). Іншими словами, поняття мовленнєвого жанру чітко співвідноситься з психолінгвістичним поняттям сценарію. Мовленнєвий жанр, як і сценарій, є соціально значущою функціонально стійкою одиницею, існуючою в свідомості етнічної чи національно-культурної групи і відтворену в мовленнєвій ситуації з урахуванням набутого особистісно значущого досвіду. Мовленнєвий жанр як мовленнєва одиниця, що являє собою взаємодію адресанта і адресата на основі перетину їхніх інтенцій, на відміну від сценарію, вміщує способи експлікації типової ситуації – конкретні мовні і мовленнєві структури (слова, пропозиції, комунікативні кроки і тактики), властиві даній конкретній ситуації (Dijkgraaf, Hartsuiker & Duysck, 2017).

Мовленнєві жанри безпосередньо пов'язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу фасилітативної взаємодії (жанри обіцянки, погрози і т.д.). Тобто, спілкування не зводиться тільки до аналізу мовленнєвих дій співрозмовників поза їхніми цілями, мотивами інтеракції та мовленнєвого етикету. **Фреймове моделювання мовленнєвого етикету**, з одного боку, відповідає інтенціям адресанта, і, іншими словами, передбачає аналіз передумов, в яких реалізується діалогічна репліка (мовленнєвий акт) (Gerstmarm, 1981).

Отже, адресант спочатку ніби «обирає» певний мовленнєвий жанр, в межах якого він збирається організувати діалогічне спілкування. Тоді обраний мовленнєвий жанр «надає» в розпорядження адресанта сукупність «своїх»

мовленнєвих актів і деякі особливості щодо їхньої послідовності. Потім здійснюється вибір граматичних правил, лексичних одиниць, мовленнєвих категорій – все, що набуває статусу прототипу сцени. Крім зв'язків у парадигмі фреймів на міжособистісну взаємодію не меншою мірою впливають також й міжфреймові взаємостосунки та відносини, що існують в пам'яті особистості як результат того, що різні фрейми вміщують один і той же мовленнєвий матеріал, а елементи сцен є подібними, визначаються одним і тим же репертуаром ролей, взаємостосунків або субстанцій, а також контекстів вживання мовленнєвих засобів та одиниць в житті людини. Таким чином, адресант самостійно обирає фрейми не просто з континууму комунікативних актів, але з тих, що зберігаються у вигляді особливих параметрів фреймової моделі мовленнєвого жанру сукупностей (класів) фреймів, об'єднаних спільною (прагматичною) роллю в організації дискурсу відповідного мовленнєвого жанру. При цьому діалогічна форма спілкування передбачає, що його учасники роблять спробу експлікувати своє бачення світу шляхом прояву свого індивідуального особистісного значущого досвіду.

1.3. Ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови

Завдяки певній сталій сукупності категорій зв'язний діалогічний дискурс представляє собою чітко впорядковану структуру. Можливості актуалізації дискурсу не є лише смисловими. Вони виявляються одночасно у вигляді структурної, смислової і комунікативної цілісності, які співвідносяться між собою як форма, зміст і функція. Для експлікації мовленнєвого етикету неабияке значення відіграє зв'язність (когерентність) висловлювань, яка є однією з найважливіших категорій дискурсу. Під *дискурсом (discourse)* ми будемо розуміти таку послідовність висловлювань $S_1 \dots S_n$, в якій семантична інтерпретація кожного висловлювання S_i (за умов $2 \leq i \leq n$) залежить від інтерпретації висловлювань в послідовності $S_1, \dots, \dots, S_{i-1}$ (Bate1, 2020). Іншими словами, адекватна інтерпретація висловлювання,

що має місце в парадигмі дискурсу, вимагає знання адресантом попереднього контексту розмови. Лише за таких умов можливим є досягнення успіху у взаємодії.

Ми розглядаємо когерентний дискурс як інтерсуб'єктивний простір, наповнений етикетним змістом в результаті взаємодії суб'єктів, тобто, як наслідок діалогічних взаємостосунків. Такий складний перетин у взаємних впливах адресанта і адресата один на одного і контексту на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації мовленнєвого етикету. Організований таким чином мовленнєвий етикет представляє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. У випадку розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, в якому відбувається взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. Контекст у даному разі слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. За умов організації мовленнєвого етикету опис контексту вміщуватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

Ці два аспекти (ретроспективний і проспективний) окреслюють два підходи, в парадигмі яких психолінгвісти задають запитання, з одного боку, щодо причин, які детермінують фасилітативні дії адресанта або адресата, і, з іншого, – стосовно підґрунтя і можливостей здійснення вільної репрезентації мовленнєвого етикету. Таким чином, діалогічна репліка у взаємодії вимагає розуміння контексту в інтерсуб'єктивному просторі, в якому поєднані сприймання і відгуки, запитання і відповіді, які актуалізують мовленнєвий етикет завдяки діалогу як прототипу реального спілкування і вербальної творчості.

Отже, *можливості мовленнєвого етикету* є основною ознакою діалогічного дискурсу та ціннісного навчання підлітків англійської мови. У більшості випадків відсутність одного із засобів, що забезпечують структурну

гармонійність дискурсу, компенсується іншими елементами діалогічної зв'язності. Глобальна зв'язність дискурсу відбувається завдяки поєднанню теми та підтеми в процесі спілкування. На відміну від теми предикації, підтеми, як правило, асоціюються з деякою предметною групою або позначаються суб'єктом цього предмету (референтом). В свою чергу, тема дискурсу зазвичай розуміється або як пропозиція (поняттєвий образ деякого стану справ), або як певний обсяг змістового контенту, який досить-таки позитивно впливає на мовленнєвий етикет. Також додамо, що локальна зв'язність дискурсу являє собою етикетні відносини між мінімальними дискурсивними одиницями та їхніми частинами. Діалог, який відіграє провідну роль у експлікації мовленнєвого етикету, являє собою систему, що складається з реплік (мінімум із двох), що знаходяться між собою в певних відносинах. Тим самим основними одиницями діалогу є репліки (тобто висловлювання), якими обмінюються учасники діалогічного спілкування, і які природно породжують виникнення інших в процесі розмови. Кожна репліка діалогічної єдності має свій власний комунікативно-прагматичний потенціал, метою яких є розв'язання загальної комунікативної задачі організації діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, – і всього діалогу в цілому.

Виокремлено додаткові ціннісні функції, які мають місце безпосередньо у експлікації мовленнєвого етикету носіїв мови (рис. 1.3).

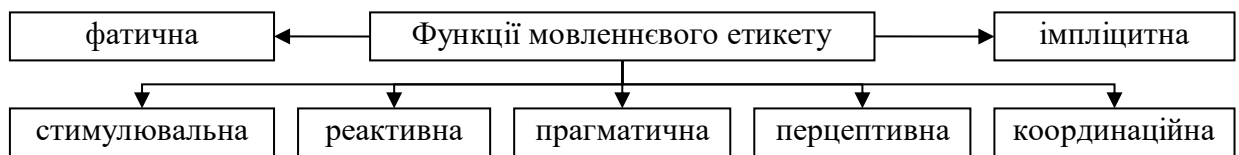


Рис. 1.3. Ціннісні функції мовленнєвого етикету

Так, основною функцією репліки – комунікативного акту є вплив на адресата з метою отримання від нього вербальної або невербальної відповіді (*стимулювальна функція мовленнєвого етикету*). Ця функція базується на актуалізації таких функціонально-комунікативних форм мовлення, як повідомлення, запитання, спонукання. Основна функція репліки-реакції полягає в експлікації реакції адресатом на здійснений вплив (*реактивна*

функція) через повідомлення, запитання, спонування і оцінку. З позиції адресата важливим є здійснення процесу адекватного декодування мовленнєвого повідомлення, що передбачає врахування складових реплік як адресанта, так і адресата. Процес розуміння повідомлення і процес «вилучення» смислових компонентів репліки адресанта, зокрема, приймає також прагматичний характер (*прагматична функція*). Ставлення учасників діалогу до висловлювань як один із екстралінгвістичних чинників виявляється і в оцінках адресантом форми презентації мовлення адресата, що є своєрідним механізмом регулювання процесу спілкування і великою мірою відбивається на структурі і характері діалогу.

Специфіка мовленнєвого етикету великою мірою пов'язана і з таким явищем, як ступінь підготовленості адресанта до взаємодії. Можна наголосити на швидкому темпі проголошення реплік та їхній зміні як однієї з домінуючих характеристик мовленнєвого етикету, в процесі якої підготовка до висловлення своєї точки зору відбувається одночасно зі сприйняттям мовлення іншої людини. Останнє знаходить свою експлікацію і на структурі діалогічних висловлювань, що є одним із чинників формування синтаксичних конструкцій, і це також впливає на результат взаємодії. На структурі діалогу позначається і ступінь обізнаності співрозмовників щодо предмету спілкування.

Також слід наголосити, що розуміння мовлення іншого визначається особистісно значущим досвідом співрозмовників, і тоді актуалізується *апперцептивна функція мовленнєвого етикету*, адже кожне наступне висловлювання залежатиме від попереднього контексту, і можна наголосити на неабиякій ролі здогадки за умов тотожності апперцептивних реакцій співрозмовників. Набутий співрозмовниками особистісно значущий досвід в плані впливу на мовленнєвий етикет, постійні і змінні елементи такої взаємодії великою мірою визначають можливість дешифрування під час обміну співрозмовниками висловлюваннями. Тому ми вважаємо, що мовленнєвий

етикет буде успішним лише тоді, коли адресат добре розуміє сутність справи, контекст, про який йдеться.

Також експлікація мовленнєвого етикету має місце у випадку вираження підтексту в розмові (*імпліцитна функція мовленнєвого етикету*). Теорія пресуппозиції, що розвивається сучасними дослідниками з актуалізації нашої увага на номінативній сутності діалогічних реплік, також відкриває неабиякі можливості у вивченні структури мовленнєвого етикету. Процес розуміння передбачає не тільки обробку і інтерпретацію даних (або значеннєвих фреймів), які сприймаються, але й їх активізацію і використання в мовленні імпліцитної інформації.

Актуалізація смислових компонентів репліки-стимулу із акцентування уваги адресата на смислових фреймах зумовлено також *прагматичною функцією*, адже останнє наголошує на ставленні до думок адресата як до окремих прагматичних складових мовленнєвого акту, до ментальної і соціальної сфер його особистості. В даному випадку *фрейм* можна визначити як структуру даних, в основі якої покладено знання адресата, що відображують його індивідуальний досвід, почуття, емоції, наміри, настановлення, інтенції.

Репліки, що входять до парадигми діалогічної єдності, не тільки взаємозумовлені, але й взаємопов'язані. Такий зв'язок визначається нами як координаційний (визначається *координаційною функцією*). На нашу думку, координаційний зв'язок виникає між репліками, якщо в другій репліці міститься відгук на комунікативний намір, виражений в репліці-пропозиції. Основною ж формою існування даного зв'язку є тотожність пропозиціональної структури реплік. З даного визначення бачимо, що координаційна функція враховує дві основні характеристики діалогічної єдності: комунікативну заданість і структурну цілісність, тобто поєднує два типи зв'язку – прагматичний і структурно-семантичний.

Поняття діалогічної зв'язності чітко координується з проблемою організації мікротексту даної форми спілкування – діалогічної єдності. З метою організації мовленнєвого етикету на основі фреймового аналізу ми маємо

виділити основний спосіб організації діалогу, який базується на принципі прагматичного поєднання реплік в одне структурно-семантичне ціле. У зв'язку з цим доцільно розглянути діалог щодо відомої сьогодні теорії тотожності і відмінностей. Адже вчені стверджують, що всі мовленнєві механізми ґрунтуються виключно на тотожності і відмінності, причому останні є лише зворотним боком перших (Brédart, 1991), тоді як тотожності, навпроти, – зворотною стороною відмінностей.

Для мовленнєвого етикету мають значення також і рівні мови, яким є властивим ізоморфізм. Можна сказати, що подібне і різне (тотожність і відмінність) є тією парадигмою, тим інваріантом, який пов'язує в єдину гармонійну систему як окремі мовні рівні, так і всю систему мови в цілому. На рівні синтаксису існують три інваріанти відносин тотожностей і відмінностей: в простому реченні – твердження/заперечення; в монологічному тексті – відносини сполучення/від'єднання; в діалогічному мовленні – згода/незгода (Alexandrov, Boricheva, Pulvermüller & Shtyrov, 2011). Останній інваріант є так званим «організуючим» початком діалогу. Весь ланцюжок реплік, що входять до структури діалогу, можна представити у вигляді певних співвідношень, де кожна репліка виконує або твердження, або заперечення (виняток становлять власне питання, втім, лише з вербальної точки зору).

У межах однієї мікротеми, що реалізується в структурі діалогічної єдності, **висловлювання можуть комбінуватися між собою за принципом:** 1) твердження – твердження; 2) твердження – заперечення; 3) заперечення – твердження; 4) заперечення – заперечення, а також: 5) твердження – заперечення – заперечення; 6) заперечення – заперечення – твердження; 7) заперечення – заперечення – заперечення – заперечення (де подвійне заперечення організується за законами логіки – твердження). Дані комбінації є прикладами організації мовленнєвого етикету з метою досягнення згоди/незгоди.

Мовленнєвий етикет має обов'язково враховувати **тип комунікативної координації**, а саме:

1) тип взаємодії ілокутивних намірів співрозмовників в парадигмальному полі інтеракції (питання – відповідь/уникнення відповіді; прохання – його виконання/невиконання тощо);

2) узгодження/неузгодження модальних реакцій в парадигмі інтеракції (тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка і т.п.).

Додатково враховується активність/пасивність співрозмовників в реченні і особливості етикетного/неетикетного характеру мовленнєвої поведінки (маємо на увазі паралінгвістичні сигнали – позу, міміку, жести і ін., ставлення адресата до адресанта. Тим самим можна виокремити такі **типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік**: 1) **консенсність** (згода, гармонійність, ілокутивна і модальна узгодженість); 2) **комформність** (ілокутивна узгодженість за умов модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат мовленнєвого етикету. Тому всі діалогічні єдності можна розглядати з точки зору тотожностей і відмінностей або згоди і незгоди. Власне згоду/незгоду покладено у відповідь на репліку діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, будь-яка репліка-реакція так чи інакше експлікує згоду або незгоду адресанта з адресатом. Всі інші варіанти відповідей, умовно кажучи, перебувають між цими двома полюсами, наближуючись певною мірою або до згоди, або до незгоди.

Для опису семантично і структурно взаємопов'язаних реплік або мовленнєвих ходів у процесі мовленнєвого етикету зарубіжними дослідниками вводяться поняття «interchange», «interact» або «adjacency pair» (Beauvillain, 1994). «Adjacency pair» або «суміжні пари» є типовою послідовністю реплік, в змісті яких характер другої репліки зумовлений характером першої (Chen, 1993).

Поєднання реплік в діалозі здійснюється і за допомогою пресуппозиційного зв'язку. Фрейми, які входять до змісту пресуппозиції адресанта і адресата набувають провідної ролі в смисловій побудові діалогу і

забезпечують взаєморозуміння в процесі діалогічної комунікації. Залежно від ступеню тотожності і зв'язності реплік виділяють кілька рівнів комунікативних одиниць діалогічного мовлення (de Bot, 1992):

- репліка, що реалізується в межах практично будь-якої комунікативної одиниці мови;
- діалогічна єдність, що об'єднує семантично і структурно мінімум дві репліки;
- діалогічна структура – комплекс двох або більше діалогічних єдностей, об'єднаних за тематичними ознаками;
- діалог-текст, якщо він відповідає характеристикам зв'язності і цілісності.

Однією з важливих характеристик мовленнєвого етикету є *принцип побудови мовлення як ланцюга стимулів і реакцій*, тобто кожне висловлювання є деякою реакцією, що викликає і зумовлює відповідну репліку-реакцію. Тому основною одиницею діалогу вважається діалогічна єдність, яка розглядається як комплекс двох реплік, пов'язаних семантичними і структурними ознаками.

Оскільки діалог розуміється як сукупність вхідних до його структури висловлювань, що характеризується зв'язністю, цілісністю і у певному сенсі – заданістю, то на основі фреймової організації можна окреслити деякі класи ознак зв'язності, найбільш типові для мовленнєвого етикету, наприклад: *граматичні* (часткове або повне відтворення вихідного висловлювання), а також *сміслові* і *прагматичні*. Основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювань партнерів у взаємодії є ситуація і предмет спілкування з урахуванням *психологічних екстралінгвістичних чинників*.

Тематико-інформаційна основа в діалозі представлена послідовністю структурно-семантичних компонентів різної інформаційної та смислової насиченості. Протягом взаємодії може відбуватися зміна висловлювань, зумовлених чинниками екстралінгвістичного характеру. З огляду на плин взаємодії щодо розвитку діалогу та оформлення його в єдиний тематичний блок може актуалізуватися інший інформаційний фрагмент, після якого

відбувається або повернення співрозмовника до попереднього тематичного блоку, або продовження і розвиток тільки що піднятої для обговорення теми. Одним із видів прагматичних зв'язків між репліками діалогу є їхнє пряме узгодження з комунікативною функцією мови. Цей вид зв'язку виявляється, наприклад, в тому, що кожному типові запитання відповідає певний тип відповіді. Актуальним в цьому разі постає звернення до аналізу діалогічного мовлення з позиції адресата, тобто репліки-відповіді. Під реплікою-відповіддю в діалогічному мовленні ми розуміємо тип висловлювання, форма якого частково визначається реплікою-стимулом. У цьому випадку мається на увазі зумовленість форми висловлювання – реакції на попередню діалогічну репліку, тобто другий елемент, який створює так звану «суміжну пару» в структурі діалогу. Моделюючи прагматичну зв'язність своєї репліки з попередньою мовленнєвою дією адресанта, останній реалізує сценарний фрейм встановлення і підтримки мовленнєвого контакту з експресивною, тобто, в кінцевому рахунку – *фатичною функцією мовленнєвого етикету* (рис. 1.3). На процес експлікації мовленнєвого етикету також впливають різні психолінгвістичні й екстралінгвістичні чинники, залежно від яких відбувається вибір адресантом лексичних, морфологічних або логіко-синтаксичних засобів прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності.

Прагматична структура відповідної репліки є результатом прагматичної зв'язності елементів в складі діалогічної єдності. У найбільш загальному вигляді полярні форми реакції, виражені в репліках-реакціях, можуть бути схарактеризовані як значення згоди/незгоди з думкою або мовленнєвими настановленнями співрозмовника. Між полярними значеннями можуть бути виявлені такі, що характеризуються модальністю можливості, які реалізують невизначеність тої чи тої реакції співрозмовника. Основним прагматичним змістом відповідної мовленнєвої дії постає прагматичне значення, яке визначається намірами адресата, спрямованими на перспективу розвитку діалогічного спілкування. У зв'язку з цим згода/незгода зі співрозмовником

визначається одним із видів прагматичних зв'язків між репліками діалогу, тобто, – їхньою узгодженістю з комунікативною функцією мовлення. Цей вид зв'язку виявляється, наприклад, в тому, що кожному типу запитання відповідає певний тип відповіді.

Таким чином, вивчаючи прагматичну зв'язність діалогічних реплік та їхній вплив на мовленнєвий етикет, поняття фрейму, природа і функціонування фреймоподібних структур займає провідне місце. Фрейми бувають різними. До одних фреймів звертається адресат, якщо в процесі діалогічного спілкування йому слід відповісти на запитання адресанта: чому в мовленні існують категорії, представлені реплікою-стимулом. У процесі інтерпретації мовленнєвого повідомлення адресат також звертається до ситуативних фреймів, що допомагає йому відповісти на запитання, чому адресат обрав саме цю форму презентації мовленнєвого етикету в даному контексті. Відповідь на це запитання визначає прагматичну зв'язність діалогічних реплік, тобто актуальним для нашого дослідження є, насамперед, когнітивна сфера адресата в момент реагування на етикетну репліку-стимул.

Висновки до першого розділу

В розділі розкрито ціннісний зміст фрейму, окреслено його основні характеристики. Зазначено, що у найзагальнішому вигляді фрейм – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам'яті, своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує ці сприйняття. Деякі автори вважають «фрейм» синонімом схеми в поняттях когнітивної психології або «асоціативних зв'язків», «семантичного поля» тощо, проте ми вважаємо, що, по-перше, фрейм позначає дещо інше явища, і, по-друге, він з найбільшою точністю відтворює особливості успішної взаємодії.

Показано, що фрейм – це структурна та смислова одиниця, організована в парадигмі деякого поняття, що містить певні конкретні дані щодо істотного,

типового і можливого змісту для експлікації цього поняття. Фрейм конкретизує, що саме в даній культурі є характерним і типовим, а що – навпаки. Фрейми організують розуміння особистості, тим самим сприяючи створенню мовленнєвої картини світу в цілому, і, зокрема, організуючи мовленнєву поведінку індивіда. Реальні й можливі значення в структурі фрейму можуть не містити вичерпної інформації для адресата. Але його значення, тобто загальноприйняте вживання фрейму, чітко експлікується та розуміється більшістю. Тому для суспільства слід орієнтуватися на своєрідну стійкість у визначенні значення фрейму.

За такого підходу фрейм є структурою узагальнених даних, які мають за мету експлікацію особистісної стереотипної ситуації або мовленнєвої поведінки індивіда. З кожним конкретним фреймом можна асоціювати різну за змістом інформацію. Одна її частина або скрипт вказує, яким чином слід використовувати даний фрейм, інша – як саморозуміння може досягатися за умов вживання саме цього фрейму, третя – що слід зробити, якщо ці очікування адресанта не підтвердяться.

Таким чином, фрейм представляє собою певну типову структуру деякої події/ситуації, що поєднує в своєму змістові характерні ознаки цієї події/ситуації, які окреслюють деяку тему в безпосередньому зв'язку з ситуацією. Фрейм можна представити у вигляді мережі, що складається з смислових «вузлів» і зв'язків між ними. «Верхні рівні» фрейму чітко визначені, оскільки утворені такими поняттями, які є завжди експліцитними щодо прогнозованої, передбачуваної ситуації. На більш низьких рівнях фіксуються особливі скрипти або парадигми, які мають бути «заповнені» характерними прикладами або даними. Система фреймів – це процес ніби використання *готових слотів або кліше*. Вони вміщують в своїй структурі загальноприйняте знання щодо оточуючого нас світу. Елементи фреймів теж розглядаються як наукові дефініції і загальноприйняті поняття, що вміщують конкретну інформацію. Ми сприймаємо не просто слова або вирази, що стосуються певної теми, а мовленнєву ситуацію як таку, що, в свою чергу,

супроводжується певними висловлюваннями або кліше. Тому у структурі фрейму тільки загальні вирази сприймаються стереотипно.

Фрейми визначатимуть ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови як неабияке значення для поведінкової тактовності, ввічливості та толерантності тощо. За умов досягнення адресантом своєї ціннісної мети соціально доречною тактикою є ввічлива, шаноблива поведінка; соціально недоречною є нетактовна, нечемна, груба, нетолерантна поведінка. Іншими словами, фреймові уявлення щодо тієї чи іншої етикетної ситуації визначатимуть ефективність, значущість або доцільність мовленнєвої поведінки особистості.

Зазначено, що різновидами фреймових уявлень можна вважати максими. Деякі вчені розглядають їх як своєрідну серію соціально-психологічних фільтрів, що впливають на вибір адресантом етикетної тактики, яка відбувається в парадигмальних межах прагматичних параметрів спілкування. Прагматичні принципи, що регулюють навчальну взаємодію, можна сприймати як фреймову сукупність поведінкових паттернів або тенденцій, які визначатимуть мовленнєву поведінку адресанта з урахуванням етнічних особливостей соціуму та культури, до якої він себе відносить. Такі паттерни можуть базуватися на *принципах релевантності, кооперації, раціональності або прагматизму*. Ми можемо діагностувати їхню експлікацію в максимах і в змісті принципу релевантності.

Показано, що *максими досить чітко визначають плин етикетної поведінки* на рівні використання мовленнєвих кліше, орієнтуються на раціональний, здоровий розум і, виходячи з цього, автори припускають, що їх слід дотримуватися в будь-якому суспільстві. Ці принципи описують дотримання таких фреймових закономірностей в спільній розмові між людьми, як використання коротких, послідовних, релевантних та інформативних висловлювань. Таким чином, зв'язок між принципом раціональності і максимами можна позначити наступним чином: принцип

раціональності стосується фреймового вибору засобів реалізації даної мети; максими, в свою чергу, відносяться до фреймової ідентифікації цієї мети.

«Інтелектуальність» мовленнєвого етикету виявляється, передусім, в тім, що адресат доповнює інформацію отриманого повідомлення екстралінгвістичною інформацією і погоджує експліцитну та імпліцитну інформацію. Для мовленнєвого етикету надзвичайно важливим є наступне. Психолінгвістика пояснює феномен «збільшення обсягу інформації» у мовленнєвого етикету за допомогою поняття *пресуппозиції*. Але ми вважаємо, що не меншу роль відіграють і *неусвідомлені адресатом імплікації*. Пресуппозиції і імплікації спрямовані, в першу чергу, в протилежних напрямках від *пропозиції*, яку було сформульовано в ході фасилітативної взаємодії. При цьому пресуппозиції займають місце «до» пропозиції, а імплікації – «після». Саме ці аспекти інтерпретації пропозицій і доцільно представити за допомогою фреймових структур. Діалогічні ситуації, що подаються за допомогою фреймів, приймають характерні властивості *функцій мовленнєвого етикету* (або семантичних ролей), властивих їм функцій, стосунків між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто як експлікацію прагматичного контексту висловлювання, але й з метою презентації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації цієї ситуації, особливо у випадку, якщо діалогічна репліка побудована відповідно до актуальних конвенційних норм. В даному аспекті фрейми можна визначити як такі інформаційні структури, що зберігаються в пам'яті співрозмовників, структури, які допомагають встановлювати зв'язність діалогічних реплік, експлікують смислове *розгортання діалогічного дискурсу* і заповнюють відсутні *семантичні лакуни*. Тобто, у етикетній взаємодії співрозмовники будуть досить адекватно сприймати імпліцитну інформацію. Подібне тлумачення мовленнєвого етикету сприятиме виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як *інтенційність*, *референція*, *пресуппозиції спілкування*. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні

співрозмовників, тим менш суттєвими для них виявляються відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим більшою мірою успішною буде мовленнєвий етикет.

Показано, що процес *визначення правильності (адекватності) вибору фрейму у мовленнєвому етикеті* здійснюється в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення, інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Ознаки фрейму встановлюються на основі домовленості, погодженості співрозмовників, для яких вони будуть інформативно значущими. Також слід наголосити, що поняття структурного фрейму тексту нерідко співпадає з поняттями архетипу або «прообразу». До змісту прототипу можуть входити речі, які є типовими (але не завжди мають місце) або релевантними лише в декількох контекстах. Прототип діалогічної репліки приймає вид ментального конструкту типового представника певної етнічної або національно-культурної групи, є окремою моделлю фреймової структури, архітектоніки та композиції будь-якого типу реплік, що виокремлюються на основі всіх реплік індуктивним або емпірично-аналітичним способом. Конкретна реалізація діалогічної репліки буде представляти собою текстовий інваріант прототипу (архетипу, стереотипу, структурного фрейму репліки), що допускає певні нормативні відхилення. Спрямованість семантичних особливостей фрейму також щільно пов'язана з *іллокутивною функцією* діалогічної репліки.

Доведено, що досить важливе значення для продуктивності етикетної взаємодії відіграють *мовленнєві жанри*. Мовленнєвий жанр – це своєрідний стереотип мовленнєвої поведінки, відносно стійкий тематичний композиційний і стилістичний тип висловлювання, що у функціональному аспекті репрезентує поєднання типових значень певних аргументів – параметрів комунікативної ситуації (наміри, інтенції, цілі та ін.). Серед останніх домінують роль відіграють: а) адресант як носій соціальної функції, виконавець певної соціальної ролі, який переслідує певну мету; б)

адресат, що розглядається за тими ж характеристиками; в) спостерігач за навчальною взаємодією; г) референтна ситуація; д) канал зворотного зв'язку; е) звичайний контекст навчальної взаємодії; ж) час, місце, навколишнє оточення.

Мовленнєві жанри безпосередньо пов'язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу фасилітативної взаємодії (жанри обіцянки, погрози і т.д.). Тобто, спілкування не зводиться тільки до аналізу мовленнєвих дій співрозмовників поза їхніми цілями, мотивами інтеракції та мовленнєвого етикету. *Фреймове моделювання мовленнєвого етикету*, з одного боку, відповідає інтенціям адресанта, і, іншими словами, передбачає аналіз передумов, в яких реалізується діалогічна репліка (мовленнєвий акт).

Отже, *можливості мовленнєвого етикету* є основною ознакою діалогічного дискурсу та ціннісного навчання підлітків англійської мови. У більшості випадків відсутність одного із засобів, що забезпечують структурну гармонійність дискурсу, компенсується іншими елементами діалогічної зв'язності. Глобальна зв'язність дискурсу відбувається завдяки поєднанню теми та підтеми в процесі спілкування. На відміну від теми предикації, підтеми, як правило, асоціюються з деякою предметною групою або позначаються суб'єктом цього предмету (референтом). В свою чергу, тема дискурсу зазвичай розуміється або як пропозиція (поняттєвий образ деякого стану справ), або як певний обсяг змістового контенту, який досить-таки позитивно впливає на мовленнєвий етикет. Також додамо, що локальна зв'язність дискурсу являє собою етикетні відносини між мінімальними дискурсивними одиницями та їхніми частинами. Діалог, який відіграє провідну роль у експлікації мовленнєвого етикету, являє собою систему, що складається з реплік (мінімум із двох), що знаходяться між собою в певних відносинах. Тим самим основними одиницями діалогу є репліки (тобто висловлювання), якими обмінюються учасники діалогічного спілкування, і які природно породжують виникнення інших в процесі розмови. Кожна репліка діалогічної єдності має свій власний

комунікативно-прагматичний потенціал, метою яких є розв'язання загальної комунікативної задачі організації діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, – і всього діалогу в цілому.

Так, основною функцією репліки – комунікативного акту є вплив на адресата з метою отримання від нього вербальної або невербальної відповіді (*стимулювальна функція мовленнєвого етикету*). Ця функція базується на актуалізації таких функціонально-комунікативних форм мовлення, як повідомлення, запитання, спонукання. Основна функція репліки-реакції полягає в експлікації реакції адресатом на здійснений вплив (*реактивна функція*) через повідомлення, запитання, спонукання і оцінку. З позиції адресата важливим є здійснення процесу адекватного декодування мовленнєвого повідомлення, що передбачає врахування складових реплік як адресанта, так і адресата. Процес розуміння повідомлення і процес «вилучення» смислових компонентів репліки адресанта, зокрема, приймає також прагматичний характер (*прагматична функція*). Ставлення учасників діалогу до висловлювань як один із екстралінгвістичних чинників виявляється і в оцінках адресантом форми презентації мовлення адресата, що є своєрідним механізмом регулювання процесу спілкування і великою мірою відбивається на структурі і характері діалогу.

Також слід наголосити, що розуміння мовлення іншого визначається особистісно значущим досвідом співрозмовників, і тоді актуалізується *апперцептивна функція мовленнєвого етикету*, адже кожне наступне висловлювання залежатиме від попереднього контексту, і можна наголосити на неабиякій ролі здогадки за умов тотожності апперцептивних реакцій співрозмовників. Набутий співрозмовниками особистісно значущий досвід в плані впливу на мовленнєвий етикет, постійні і змінні елементи такої взаємодії великою мірою визначають можливість дешифрування під час обміну співрозмовниками висловлюваннями. Тому ми вважаємо, що мовленнєвий етикет буде успішним лише тоді, коли адресат добре розуміє сутність справи, контекст, про який йдеться.

Також експлікація мовленнєвого етикету має місце у випадку вираження підтексту в розмові (*імпліцитна функція мовленнєвого етикету*). Теорія пресуппозиції, що розвивається сучасними дослідниками з актуалізації нашої увага на номінативній сутності діалогічних реплік, також відкриває неабиякі можливості у вивченні структури мовленнєвого етикету. Процес розуміння передбачає не тільки обробку і інтерпретацію даних (або значеннєвих фреймів), які сприймаються, але й їх активізацію і використання в мовленні імпліцитної інформації.

Актуалізація смислових компонентів репліки-стимулу із акцентування уваги адресата на смислових фреймах зумовлено також *прагматичною функцією*, адже останнє наголошує на ставленні до думок адресата як до окремих прагматичних складових мовленнєвого акту, до ментальної і соціальної сфер його особистості. В даному випадку *фрейм* можна визначити як структуру даних, в основі якої покладено знання адресата, що відображують його індивідуальний досвід, почуття, емоції, наміри, настановлення, інтенції.

Репліки, що входять до парадигми діалогічної єдності, не тільки взаємозумовлені, але й взаємопов'язані. Такий зв'язок визначається нами як координаційний (визначається *координаційною функцією*). На нашу думку, координаційний зв'язок виникає між репліками, якщо в другій репліці міститься відгук на комунікативний намір, виражений в репліці-пропозиції. Основною ж формою існування даного зв'язку є тотожність пропозиціональної структури реплік. З даного визначення бачимо, що координаційна функція враховує дві основні характеристики діалогічної єдності: комунікативну заданість і структурну цілісність, тобто поєднує два типи зв'язку – прагматичний і структурно-семантичний.

Моделюючи прагматичну зв'язність своєї репліки з попередньою мовленнєвою дією адресанта, останній реалізує сценарний фрейм встановлення і підтримки мовленнєвого контакту з експресивною, тобто, в кінцевому рахунку – *фатичною функцією мовленнєвого етикету*.

РОЗДІЛ II.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Змістові ціннісні моделі прагматичної взаємодії реплік в діалогічному дискурсі

Розуміння комунікативного акту забезпечується не тільки знанням співрозмовниками мови, але й вимагає актуалізації певної системи «поведінки» та «ставлення» до мови, щодо того, в яких мовленнєвих ситуаціях або випадках буде найбільшою мірою актуальним той чи інший фрейм. Учасники комунікативного акту мають опанувати необхідними конвертованими мовленнєвими фреймовими «формулами». Дані фрейми можна інтерпретувати як свого роду міфологізовані стереотипи в межах певної комунікативної культури, які було б доцільно використати в різних комунікативних ситуаціях та ситуаціях взаємодії.

Співрозмовники мають добре знати ті системи знаків і правил, за допомогою яких вони могли б кодувати і декодувати інформацію, прагматично «поєднувати» свою діалогічну репліку з реплікою опонента. У безпосередньому процесі взаємодії зростає важливість спільності мовного коду для адресанта та адресата. Співрозмовники мають знати правила «передачі» висловлювань та їхній етикетний потенціал в різних комунікативних актах. Адресат має вміти співвіднести репліку, яка висловлюється адресантом, щодо власної картини світу, виявити її гармонійний потенціал та співвіднести з картиною світу співрозмовника. У зв'язку з цим, аналізуючи діалогічний дискурс, слід, перш за все, встановити найбільшою мірою значущі зв'язки між певними репліками. За допомогою стратегії локальної когерентності конструюється модель зв'язності реплік. Встановлення зв'язків між елементами діалогічного дискурсу відбувається на основі лінійного упорядкування діалогічних реплік. Фрейм прагматичної зв'язності діалогічних

реплік, у цьому разі, базуватиметься на основі чинника комунікативного настановлення, який підтримується параметром частоти зміни комунікативних ролей учасників спілкування. Наприклад:

Reading Skills Development:

- **Reading Material:** Providing a short, structured reading passage on environmental issues, which introduces both facts and opinions about climate change. This helps pupils encounter key vocabulary in context and promotes a deeper understanding of the topic.

- **Identifying Key Information:** Guiding students in identifying the main ideas, supporting details, and new vocabulary within the text. Questions will focus on understanding the passage's key points, identifying examples, and interpreting unfamiliar terms based on context clues.

- **In-depth Comprehension:** After reading, pupils will answer comprehension questions that assess their understanding, reinforce content knowledge, and encourage critical thinking. Questions may ask them to summarize, explain a term, or discuss the text's main argument.

Ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови великою мірою досягається *дейксисом*. Дейксис – це указівна функція одиниць мовного і паралінгвального кодів у спілкуванні, яку виражають лексичні, граматичні, просодичні, паралінгвальні (жести, міміка, постанти) засоби, і передбачає ідентифікацію і локалізацію учасників спілкування, об'єктів, подій, процесів, фактів тощо стосовно просторового, часового, соціального та інших контекстів, які створюються актом висловлювання і актуалізуються у взаємодії. Можна стверджувати, що для набуття ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови категорія дейктичності постає як суто прагматична, оскільки безпосередньо пов'язується з особами учасників спілкування, їх сприйняттям простору, часу, один одного тощо.

Засоби дейксису виконують роль актуалізаційних компонентів фреймів або кліше і складових денотативного змісту висловлювання (мовленнєвого акту). Дейктичні засоби мовного коду не мають чітко закріпленого за ними

змісту (значення, смисли): його щораз визначають конкретні обставини комунікативного акту. Це, перш за все, займенники, прислівники, прономіналізовані слова, передусім прикметники, числівники, частки. Дейктичний елемент також може входити до лексичного та граматичного значення слів, словоформ, тим самим суттєво посилюючи мовленнєвий етикет.

Вважаємо, що необхідно розрізняти цілісність і зв'язність діалогічного тексту. Стосовно цього вчені зазначають: «Зв'язність зазвичай є умовою цілісності, але цілісність не може повною мірою визначатися зв'язністю. З іншого боку, зв'язний текст не завжди має характеристики цілісності» (Dijkgraaf, Hartsuiker & Duysk, 2017). За умов наявності зв'язності компонентів в спонтанних діалогічних репліках чітко вираженою є смислова замкненість, об'єднання повідомлень в закінчене ціле найчастіше, якщо навіть не в більшості випадків, відсутня, що суттєво знижує ефективність висловлювань у взаємодії.

Деякі вчені зазначають, що цілісність представляє собою деяке смислове поєднання діалогічного тексту, а зв'язність є лише формальною експлікацією цілісності (Green, 1998). Таким чином, цілісність безпосередньо пов'язана з планом змісту діалогічного тексту, а зв'язність – з планом експлікації цього змісту, тому фактично обидві ці категорії об'єднуються в одне категоріальне поле, хоча в реальній мовленнєвій дійсності між цілісністю і зв'язністю полягає неабияка різниця, проте, однак, ці категорії і є взаємопов'язаними досить щільно.

Ми вважаємо, що всі категорії, як і всі тексти, є і планом змісту, і планом експлікації, а, отже, не можна категорію цілісності зводити лише до деякої змістової єдності, а категорію зв'язності – до її формальної експлікації. Розглядаючи змістову сторону мовленнєвого етикету, доцільно розмежовувати план змісту і зміст тексту. План змісту – це предмет мовлення, результат взаємодії значень мовних одиниць, із яких складається безпосередньо текст. Сенс діалогічного за своєю суттю тексту є явищем більш високого рівня, яке вміщує взаємодію плану змісту з контекстуальною, ситуативною та

енциклопедичною інформацією, формує ідею діалогічного спілкування в цілому.

Згідно з нашими спостереженнями, в парадигмі ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови діагностуються прості *моделі прагматичної зв'язності діалогічних реплік*:

- питання – відповідь;
- пропозиція – прийняття пропозиції;
- команда/наказ – відповідь на команду/наказ;
- твердження/заява – підтвердження;
- оклик (оклик/початок розмови) – реакція на оклик;
- вітання (вітання/початок діалогу) – реакція на привітання (вітання/розгортання діалогу);
- вигук (реакція/початок діалогу) – реакція на вигук (реакція/розгортання діалогу);
- пропозиція (обмін інформацією/пропозиція виконання дії/початок розмови) – прийняття пропозиції (обмін інформацією/прийняття пропозиції/виконання дії/розгортання розмови);
- наказ/команда (вимога виконання дій/послуг/початок діалогу) – відповідь на наказ/команду (розвиток/розгортання);
- твердження (обмін інформацією/початок діалогу) – підтвердження (обмін інформацією/розгортання діалогу) (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Rashkovska & Nabochuk, 2022).

Зазначені моделі прагматичної зв'язності реплік, в свою чергу, реалізуються в діалогах, що розрізняються за параметром «тип спілкування»: діалог-унісон, діалог-обговорення, діалог-суперечка, діалог-сварка. Як свідчить аналіз спілкування, в процесі шкільного навчання дані типи, як правило, не постають в своєму чистому вигляді, а можуть виконувати роль деяких потенційних кліше, які виникають в реальних діалогічних ситуаціях у різноманітних комбінаціях. Іншими словами, в діалогічному мовленні спостерігається явище переходу одного типу діалогу в інший. До подібних

переходів можна віднести наступні різновиди діалогічного спілкування: унісон-обговорення; обговорення-суперечка; суперечка-сварка; сварка-обговорення; унісон-сварка; унісон-суперечка.

Найбільш часто вживаним типом спонтанного діалогічного спілкування у взаємодії, згідно з нашими спостереженнями, постає діалог-унісон (протягом 2024-2025 р.р. ми відвідали 22 уроки з англійської мови у 8-А класі ЗОШ № 15 м. Рівного). В констатувальному дослідженні брали участь 4 вчителі англійської мови та 28 школярів). Такий тип діалогу починається, як правило, запитанням щодо самопочуття або справ партнера з комунікації. Виникненню прагматичної зв'язності реплік в цьому випадку сприяють відповідні мовленнєві дії, що підводять підсумок спілкуванню в цілому. Діалог-унісон може починатися і реплікою, що експлікує емоції, яка вказує на певні взаємостосунки між співрозмовниками. Якщо протягом розвитку діалогу становлюється його унісонний характер, то прагматичну зв'язність будуть створювати відповідні репліки, що містять етикетні висловлювання.

З усіх типів діалогічних текстів діалог-унісон являє собою найбільш універсальний тип для підтримки *фатичної форми спілкування*. Завдяки відсутності жорстко заданих тематичних меж такий тип діалогу може завершуватися практично будь-якими висловлюваннями. Проте, пріоритетними для прагматичної зв'язності його реплік постають ініціювальні репліки, що експлікують емоції, і репліки-реакції, що містять етикетні висловлювання.

За своєю прагматичною природою ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови передбачає взаємообмін між співрозмовниками великим обсягом інформації. У зв'язку з цим такий тип діалогу зазвичай починається висловлюванням, що містить тему для подальшої дискусії. Прагматична зв'язність реплік в цьому випадку створюється у відповідь реплікою, що підводить підсумки обговоренню і, завдяки цьому, досягається етикетний характер взаємодії.

Наприклад:

Speaking Skills Development:

- **Pair and Group Discussions:** Following vocabulary and reading activities, students engage in pair or group discussions where they share their opinions and ideas on climate change, using the new vocabulary. These smaller discussions provide a comfortable setting for practicing fluency and accuracy.

- **Debate:** To further develop speaking skills, students participate in a structured debate on environmental policy. This activity encourages them to construct and present arguments using the vocabulary learned. They'll practice rebuttals and counterpoints, helping them articulate complex ideas and respond thoughtfully to opposing views.

- **Teacher Feedback:** Throughout discussions, the teacher provides feedback on vocabulary use, grammar, and fluency, helping students refine their speaking abilities and gain confidence in expressing their thoughts on climate change.

Діалог-обговорення може ініціюватися і реплікою, що містить імпліцитну інформацію з емоційним забарвленням. Іллокутивна мета подібної репліки – активізувати в свідомості співрозмовника певні факти, події з тим, щоб викликати його на відвертий діалог з даної проблеми. Прагматична зв'язність діалогічних реплік при цьому формується за рахунок прийняття співрозмовником точки зору адресанта.

На уроках діалог-обговорення досить часто вводиться вчителем ініціальною реплікою-запитанням, що виконує функцію поштовху до подальшого ведення дискусії. Прагматичну зв'язність реплік в цьому випадку маркує хід обговорення, а також його підсумок. Діалог-обговорення також може обмежуватися декількома прагматично пов'язаними репліками, якщо соціальний статус адресанта дозволяє йому отримати всю необхідну інформацію без попереднього етикетного встановлення мовленнєвого контакту. Ініціальна репліка-запитання в цьому випадку виконує роль конкретної інформативної спрямованості. Прагматична зв'язність реплік в подібному діалогічному спілкуванні реалізується за рахунок того, що адресант

в експліцитній формі повідомляє адресату, що процес мовленнєвої взаємодії підійшов до завершення.

Діалог-обговорення може також ініціюватися реплікою-проханням або запитанням, що виконує стимулювальне іллокутивне значення. Найбільшою мірою частотною реплікою-реакцією в цьому випадку постає мовленнєвий акт обіцянки, запевнення, що в прагматичному плані сприяє досягненню унісону в спілкуванні, а, отже, і зв'язності діалогічних реплік. Проведений нами аналіз діалогів-обговорень свідчить про те, що на уроках в середній школі вони можуть ініціюватися репліками з найрізноманітнішими структурно-синтаксичними особливостями.

Однак пріоритет серед ініціувальних реплік співрозмовниками надається інформативним і запитальним висловлюванням. Прагматичну зв'язність в цьому випадку формують відповідні репліки, що підводять підсумок спілкуванню, або фінальні твердження. Перехід до обговорення може відбуватися спонтанно і в діалозі-унісоні, якщо одного зі співрозмовників зацікавила певна деталь репліки партнера з діалогічного спілкування. Ця деталь, виконуючи функцію зосередження уваги співрозмовників, переводить їхній діалог в парадигму обговорення. Прагматичну зв'язність реплік в подібному діалозі може формувати відповідь адресата на мовленнєву дію, що підбиває підсумок спілкуванню, і є експлікацією особистої думки партнера з діалогічної взаємодії.

Діалогу-суперечки і діалогу-сварці передуює, як правило, тривале обговорення, в ході якого співрозмовникам не вдається дійти згоди, певного, єдино можливого рішення. Якщо розвиток взаємодії відбувається, зокрема, шляхом «обговорення-суперечки», то така взаємодія може розпочатися з категоричного запитання. Завершується ж ця суперечка, як правило, експлікацією негативних емоцій, які свідчать про те, що співрозмовникам не вдалося дійти до єдиної думки. Прагматична зв'язність реплік в даному випадку підтримується негативними емоціями обох співрозмовників, які формують негативний «унісон» діалогічного спілкування.

Діалог-суперечка може також не підкріплюватися відповідною реплікою адресата. Прагматична зв'язність реплік в даному випадку, відповідно, не має місця. В цьому випадку діалог залишається відкритим в силу того, що адресат залишає без уваги суб'єктивну думку партнера за даним запитанням.

Схематично подібний діалог можна представити в наступному вигляді: «імпліцитне запрошення до спілкування (репліка-стимул є запитальним висловлюванням) – повідомлення іншим співрозмовником із діалогічного спілкування своєї суб'єктивної точки зору, яка не збігається з думкою першого співрозмовника». Подібний діалог завершується, як правило, експлікацією емоцій («Listen to me, please! I tell you, please!! Please!!!»), що свідчить про небажання продовжити даремний діалог, який аж ніяким чином не свідчить щодо досягнення етикетного ефекту.

Серед моделей діалогічних єдностей симетричні пари (формула вітання – формула привітання) і компліментарні висловлювання (вибачення – прийняття вибачення до уваги; вираження подяки – мінімізація ефекту тиску). При цьому деякі формули є ініціальними, інші-переважно реактивними, треті – або ініціальними, або реактивними. Мовленнєвий етикет нерідко передбачає, що одна діалогічна єдність може перериватися іншою, тобто до змісту тверджень однієї суміжної пари висловлювань може входити інша суміжна пара. Наприклад, на уроці англійської мови в 8 класі:

Оксана М.: «Do you mind if I go out and have some lunch?»

Максим П.: «Lunch? I thought it was the evening». «It's after twelve. There are only baked beans in the kitchen. Let's go to the cafe». «Okay, let's go».

Такого роду модельні кліше можуть значно фасилітувати розуміння. Наприклад, найкращою реакцією на запрошення є прийняття запрошення, а негативною реакцією – відмова від цього запрошення. Негативна етикетна реакція характеризується тим, що їй може передувати пауза-заминка, а самі вони є більш тривалими і містять, як правило, мотивацію відмови.

Синтезування однієї суміжної пари тверджень щодо змісту іншої нерідко відбувається в розмовному діалогічному дискурсі, оскільки таке мовлення за

своєю прагматичною природою, як правило, є спонтанним. Відмінною рисою спонтанного мовлення є його непередбачуваність, в результаті чого процеси планування і продукування діалогічних реплік відбуваються одночасно. Співрозмовники під час спілкування по черзі обмінюються репліками. У зв'язку з цим цікавим є запитання щодо того, як саме адресат дізнається, що адресант вже цілком закінчив презентацію своєї думки, і тепер настала черга репліки-реакції. Тому особливий інтерес для аналізу діалогічного дискурсу є проблема передачі співрозмовнику комунікативних ролей.

Предметом дослідження ефективного мовленнєвого етикету є також правила зміни комунікативних ролей, їхнє розмежування на етапі виникнення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту, встановлення позитивних умов використання вербальних і невербальних сигналів зміни комунікативних ролей, що регулюють діалогічне спілкування і залежних від нього типів дискурсу, та одних і других від типів соціальної сфери.

З метою досягнення позитивного ефекту у взаємодії, досягнення ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови є характерною частиною зміна ролей «адресант-адресат», коли співрозмовники виконують або одну, або іншу, або дві та більше комунікативних ролей. *Зміна таких ролей може відбуватися:*

1) *з ініціативи адресанта:*

- за допомогою безпосередньої або опосередкованої функції, яку виконує адресант;
- за допомогою мовленнєвого ходу в обміні за типом питання-відповідь, прохання-відповідь (дія), вітання – вітання у відповідь;

2) *з ініціативи адресата за допомогою «нульової» регуляції етикетної взаємодії з боку адресанта*, коли адресат сам розпочинає комунікативний акт;

3) *з ініціативи інтерактивного провідного співрозмовника незалежно від того, хто був ініціатором мовленнєвих ходів.*

До сигналів, які позначають зміну комунікативних ролей співрозмовників, відносять вербальні, паравербальні (темпоральні, мелодійні

фрейми і невербальні дії (засоби кінесики і проксемики). Крім того, зміна комунікативних ролей характеризується за типом співвіднесення сусідніх за місцем розташування реплік в часових проміжках. При цьому ми виокремлюємо *три типи мовленнєвого етикету*, що відображують ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови:

- зміна комунікативних ролей з перериванням думки співрозмовника;
- зміна комунікативних ролей за погодженням думок обох співрозмовників;
- зміна комунікативних ролей після пауз-лакуп.

Особливості й сигнали зміни комунікативних ролей багато в чому залежать від типу соціального середовища, ступеня знайомства співрозмовників і характеризуються за типом співвіднесення близьких за часовою репрезентацією реплік. Зміна комунікативних ролей з перериванням одним співрозмовником іншого має місце в кожній із сфер спілкування. Але в процесі емоційної взаємодії, що має суто особистісний характер, співрозмовники можуть порушувати прийняті в даному соціумі норми і конвенції, якщо між ними виникають різного роду протиріччя, в яких партнер, який має більш високий соціальний статус, намагається ніби «перехопити» комунікативну ініціативу. Останнє є більш характерним для сімейно-побутової сфери та сфери дозвілля. Хоча такого роду ситуації можуть також виникати і в інституційній сфері. В останній спілкування зумовлено принципом кооперативності розв'язання певного завдання і тому переривання реплік співрозмовника є досить частим явищем. Комунікативні наміри учасників діалогу, їхні стратегії, тактики, соціальний статус накладають неабиякий відбиток на форми зміни комунікативних ролей і характеризуються як прямі і непрямі.

Особливий інтерес становить роль мовчання в процесі передачі співрозмовнику комунікативної ролі. Мовчання ми відносимо до найбільшою мірою значущого компоненту мовленнєвого етикету, оскільки воно здійснює неабиякий вплив на співрозмовника і інтерпретується відповідно до певної

ситуації спілкування. Причиною мовчання може бути вербальна неспроможність вимовляння того, що, можливо, доцільно було б повідомити, або наявність досить-таки великого обсягу загальних для співрозмовників знань, що суттєво знижує їхні комунікативні потреби, або стресова емоційна ситуація спілкування.

Комунікативна багатозначність мовчання як нульового мовленнєвого акту нерідко пояснюється ситуацією, яка визначає тему і тональність спілкування, етикетних моментів або індивідуальних особливостей співрозмовників. Дослідження мовчання як сигналу зміни комунікативних ролей слід здійснювати, беручи до уваги соціальні ролі учасників, структуру їхньої особистості, психологічний стан, на які накладаються соціальні і культурні норми соціуму, до якого вони належать.

У діалозі нерідко зустрічаються паузи, які слід відрізнити найбільшою мірою від значущого мовчання. Виділяють паузу-кодування, що виникає протягом мовленнєвого ходу, паузу, яка відображатиме нездатність учасника взаємодії зробити відповідний мовленнєвий хід і паузу, що позначає завершення спілкування. Паузи-лакуни можуть виконувати для співрозмовника роль невеликого перепочинку з метою подальшого здійснення мовленнєвого ходу, вони є необхідними для обмірковування думок. Пауза є тим механізмом, коли адресат має можливість, не порушуючи закони міжособистісного контакту або мовленнєвого етикету, виконати мовленнєвий акт. Паузи суттєво полегшують сприйняття адресатом мовлення іншої особи, дають можливість зробити наступний мовленнєвий хід, не перериваючи співрозмовника. Паузи можуть виникати і після мовленнєвого сигналу передачі комунікативної ролі. Мовчання слухача виконує або функцію підтримки діалогічного спілкування, або припинення останнього. Відмежування мовчання від паузи є можливим лише з опорою на ситуативну зумовленість, взаємостосунки співрозмовників, їхні соціальні ролі.

У тісному взаємозв'язку з параметрами передачі певної інформації фасилітативними постають формули мовленнєвого етикету, зумовлені

соціальними нормами і принципами. Опанування нормами мовленнєвого етикету в розмовному діалогічному дискурсі є принципово важливим для досягнення позитивних результатів у взаємодії на уроках англійської мови.

Отже, для експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови неабияке значення мають граматичні значення слів, словоформ, які також можуть бути носіями дейктичного значення, перш за все, вказування на адресата. Наприклад, доконаний і недоконаний вид деяких дієслів руху відрізняється тим, що у формах доконаного виду наявний елемент відсилання (дейксису) до особи адресата. Типові комунікативні функції дейктичних засобів мови – формування зв'язності й цілісності дискурсів (текстів), внесення адресантом різноманітних семантико-прагматичних нюансів смислу, – тобто, вияв прагматичної компетенції.

Найважливішими характеристиками дейктичних слів і виразів, які великою мірою визначають ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови, є:

1. *Егоцентризм*. Фігура адресанта організує семантико-прагматичний простір висловлювання, систему дейктичних засобів мови. Слід відмітити, що окрім Я адресанта можливими також є й інші засоби егоцентризму. Зокрема, дейксис може орієнтувати адресата у просторі: «Направо! Наліво! Вперед! Назад!»

2. *Протиставлення «Я – не Я» як основа базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови*, – опозиція ближчого (проксимального) і віддаленого (екстремального) дейксису. В деяких актах етикетної взаємодії наявний також серединний (медіальний) дейксис.

3. *Наявність первинного і вторинного дейксису*. Первинний дейксис – це дейксис діалогу, ситуації живого спілкування, коли адресант і адресат перебувають в одній і тій самій ситуації спілкування. Вторинний дейксис безпосередньо не пов'язаний з конкретною ситуацією на уроці. Це – дейксис нарації.

4. *Власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися низкою семантико-прагматичних комунікативних смислів.* Найзагальнішим типом останніх є членування дейктичних слів і виразів на визначені (я, ти, він, вона та ін.) і невизначені (хтось, дець, колись та ін.). Окрім того, для мовленнєвого етикету набуває неабиякого значення те, що, зокрема, займенники як типові носії дейктичної функції можуть бути ускладнені значеннями приналежності (мій, твій, свій та ін.), ідентифікації (хто, що, чий та ін.), анафоричності (що, котрий та ін.), виділення когось або чогось із ряду однорідних (цей, отой, той, такий та ін.), самостійності та самодостатності (сам, увесь, кожен та ін.), заперечності, незгоди (ніхто, ніщо, ніякий та ін.).

Також виокремимо *типи експлікації дейксису*, які актуалізують експлікацію ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови.

Рольовий дейксис – це вказування на учасників взаємодії, а також на третіх осіб, які безпосередньо не беруть участі у спілкуванні.

Просторовий дейксис – актуалізує простір події, базові точки відліку в просторі і місці спостереження, важливі як для адресанта, так і для адресата.

Темпоральний дейксис – процес розташування адресантом або адресатом предметів або суб'єктів, про які повідомляється.

Текстовий (дискурсивний) дейксис – це своєрідна система вказівних відсилань до ретроспективних і проспективних місць тексту (дискурсу).

Соціально-культурний дейксис – використання у мовленнєвій поведінці форм увічливості, які є певними індикаторами соціально-культурного статусу учасників взаємодії.

Ментальний дейксис – дейктичні засоби постають носіями великої кількості прагматичних комунікативних смислів.

Концептуальну модель *продуктивної взаємодії* учнів і вчителя, а також учнів між собою на уроках іноземної мови в закладах середньої освіти зобразимо на рис. 2.1.

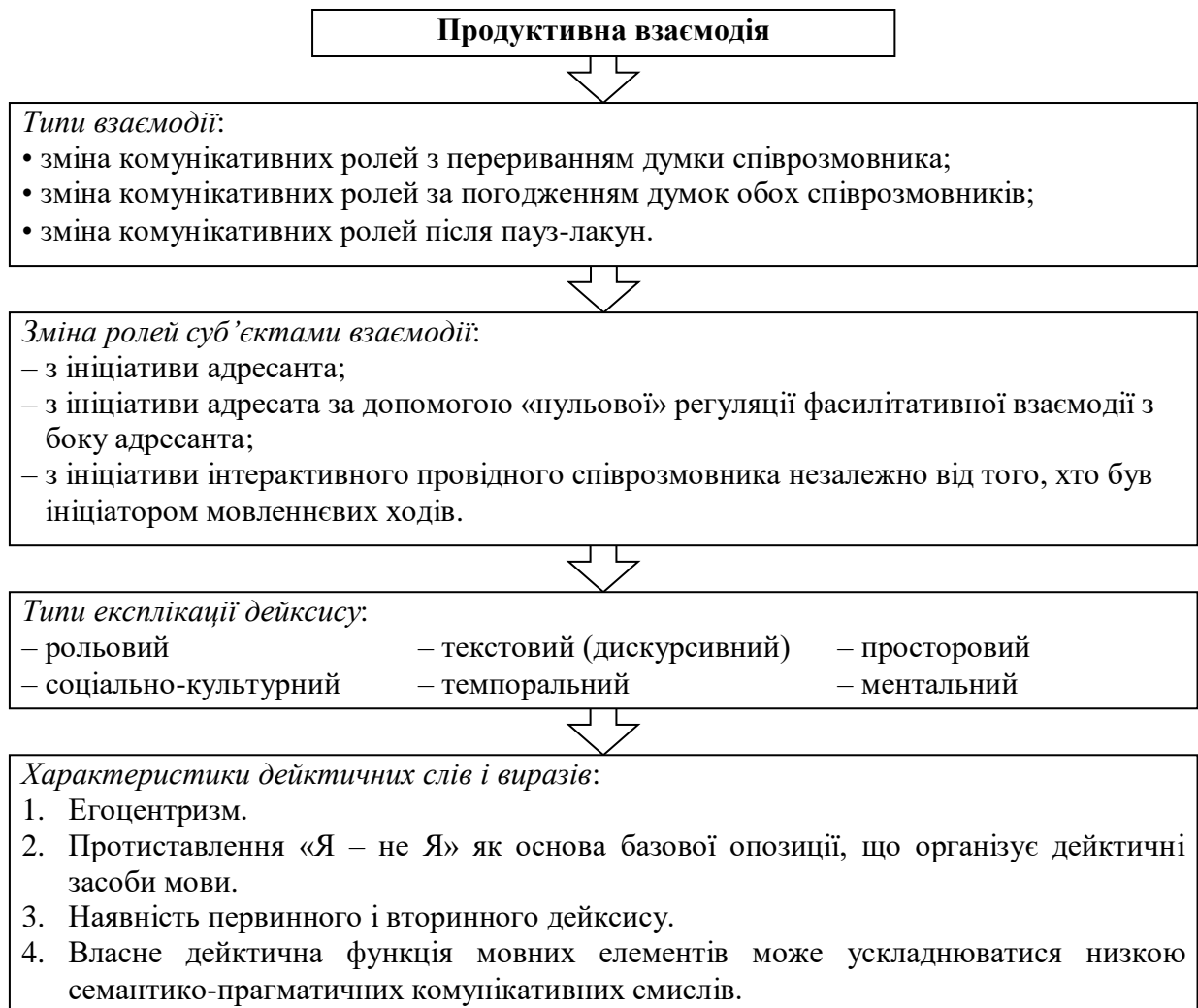


Рис. 2.1. Концептуальна модель відображення ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови

2.2. Ціннісний зміст дискурсивних маркерів у навчанні підлітків англійської мови

Дискурсивні маркери забезпечують цілісність діалогічного дискурсу. Подібні маркери названі «функціональними координатами дискурсу» (Herbert, 1989). Маркер, який використовується адресантом, має за мету поєднати в певну модель дискурсу *три базові дискурсивні аспекти*:

- накопичені до цього моменту спілкування дискурсивні контексти, як вербальні, так і ситуативні, в їх формальному і змістовому планах;

- актуалізація діалогічних настановлень учасників взаємодії, в якій використовуються дані маркери;

- актуалізація цілей учасників взаємодії.

Дискурсивні маркери відображують комплексну характеристику мовленнєвої поведінки співрозмовників, яка складається з трьох взаємозалежних аспектів:

1) *психологічного аспекту* – задуму мовленнєвого етикету і настановлення учасників на певний рівень (високий, середній, низький) комунікативної активності;

2) *організаційно-динамічного аспекту* – передбачає розподіл комунікативної ініціативи між учасниками спілкування;

3) *композиційно-змістового аспекту* – урахування композиційної і змістової структур мовленнєвого продукту.

Певне настановлення співрозмовника на той чи інший тип комунікативної активності та її реальний розподіл у взаємодії залежать від типу переданого змісту висловлювання, що визначається задумом адресанта. Вживання окремих маркерів учасниками взаємодії актуалізує вимогу адресату визнати значення тої чи іншої дискурсивної структури. Якщо така пропозиція адресатом приймається, то співрозмовники зобов'язуються створити таку структуру, яка антиципує використання запропонованих маркерів. Іншими словами, для всіх дискурсивних маркерів є характерними такі дві функції: функція підведення підсумків взаємодії і, разом з тим, функція визначення перспектив комунікативного акту. Позиція маркера утворює особливий тип дискурсивної позиції, яку в психолінгвістиці прийнято називати «дискурсивний слот» (Lagrou, Hartsuiker & Duyck, 2013).

У психологічній літературі обговорюється питання щодо принципової обов'язковості/необов'язковості наявності маркерів в діалогічному дискурсі (Mykhalchuk & Vihunova, 2019). Ми вважаємо, що актуалізація даних маркерів є обов'язковою для ціннісного за змістом навчання підлітків англійської мови. Розуміння цієї необхідності, на нашу думку, великою мірою залежить від

розуміння дискурсивної природи маркерів, до яких відносяться частки і вигуки, окремі лексичні фрази, вступні слова і словосполучення, а також деякі морфологічні показники прагматичної зв'язності діалогічних реплік. В умовах мовленнєвого етикету в цій ролі маркера може поставати будь-яка мовленнєва форма, експлікована в певних контекстних і конситуативних умовах.

В нашій праці ми дотримуємося широкого розуміння дискурсивних маркерів прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічного дискурсу, оскільки так чи інакше до виконання даної функції можуть залучатися найрізноманітніші мовленнєві структури в певних конситуативних умовах.

Ціннісні маркери виконують також внутрішню дискурсивну референційну функцію, і вони є дійктивними знаками. Вони визначають певне окреме місце в змістовому контексті ієрархії діалогічного спілкування того мовленнєвого кліше, яке вони позначають, тобто характеризуються індексальними властивостями, локалізуючи даний аспект в контексті, в тій чи іншій ситуації взаємодії. Використовуючись як засіб прагматичної зв'язності діалогічних реплік маркери, тим самим, виконують інтеракційну функцію, оскільки сигналізують співрозмовникам щодо можливості їхньої подальшої участі в діалогічному дискурсі. З метою прагматичної зв'язності діалогічних реплік маркери використовуються як адресантом, так і адресатом, тому вони мають безпосереднє відношення до модально-диктального орієнтування учасників у взаємодії. В момент використання певного маркера адресат орієнтується, передусім, на об'єктивну диктальную і модусну складові репліки-стимулу, а також на свої власні модально-диктальні настановлення. Саме тому маркери характеризуються семантикою дискурсивних функцій. Кожен функціональний слот дозволяє адресату здійснювати вибір з певної кількості різних маркерів, які відрізняються один від одного структурно-лінгвістичною семантикою, ілокутивними можливостями тощо.

Таким чином, дискурсивні маркери відіграють неабияку роль в когезії репліки-стимулу і репліки-реакції, тобто стійкі форми експлікації адресатами мовленнєвого матеріалу передбачають динаміку інтенцій в діалогічному

спілкуванні, стимулювання тих діалогічних настановлень, які індивід збирається реалізувати у відповідному мовленнєвому акті. В цьому плані в якості дискурсивних маркерів активно використовуються стійкі фрейми, які існують в мові спеціально для стереотипного позначення діалогічних реплік. Фрейми, які виконують роль антиципууючої когезії, якраз таки і засновані на використанні на початку репліки-реакції даних стійких фреймів. Після актуалізації діалогічного настановлення адресат обирає з добре відомої для нього фонові і ситуативної інформації таку, яка дозволить йому визначити плин подальшого комунікативного акту у взаємодії.

Особливе місце в діалогічному спілкуванні займають маркери топікалізації, які також виконують ціннісну функцію в дискурсивному процесі двостороннього обміну репліками. У зв'язку з цим такі маркери припускають певну можливу реакцію з боку співрозмовника. По-перше, адресант, сприймаючи репліку-реакцію, приймає конкретний маркер як сигнал зміни теми і разом із співрозмовником бере участь у створенні спільного дискурсу. По-друге, адресат ніколи не вважає, що попередня тема є цілковито змістовно вичерпана, і за допомогою тої чи іншої форми заперечує проти переходу до нової теми.

У функціональному плані перший випадок можна назвати «особистісно прийнятним» або «особистісно значущим», другий – «нейтральним». Але в будь-якому випадку яка б етикетна стратегія не була прийнятною для вчителя, перш, ніж буде ініційованою нова тема, співрозмовник має вичерпати попередньо актуалізовану тему. Згідно з нашими спостереженнями, у взаємодії в навчальному процесі середніх закладів освіти, як правило, або взагалі не фіксуються сигнали завершення теми, коли ніхто із співрозмовників чітко не позначає завершення певної розмови, або це завершення позначається у формі уточнювального запитання, на які адресатом очікуються позитивні відповіді. Наприклад:

Expected Outcome:

Enhanced Reading Comprehension:

- By the lesson's conclusion, pupils will be better equipped to understand and analyze texts on environmental topics. This includes identifying main ideas, supporting arguments, and context clues for unfamiliar vocabulary. They will have practiced extracting key information, which is crucial for navigating more advanced texts on global issues.
- This skill will help them interpret environmental content they encounter outside the classroom, enhancing their ability to engage with real-world information critically.

Confidence in Expressing Opinions on Complex Topics:

- Pupils will gain the skills needed to clearly and accurately express their opinions on environmental issues, moving beyond basic expressions to more nuanced, articulate responses. For instance, they will learn how to use structured arguments, qualifiers, and vocabulary to express their stance on climate policies or sustainable practices.
- The lesson will provide practice in structured, fluent communication on topics that might initially seem challenging or controversial, building the confidence they need to voice their thoughts in future discussions on related subjects.

Fluency in Complex Topic Discussion:

- Pupils will develop their fluency and ability to handle the complexity of environmental topics, such as climate change, pollution, and conservation. With improved language control and knowledge, they'll be able to engage in longer, more detailed discussions, adding their perspectives and responding meaningfully to others.

Досить часто топікалізація має місце в умовах різного ставлення адресанта щодо подій, і в ній експлікується модально-диктальне орієнтування ініціатора нової теми. При цьому сигналами завершення даної теми і переходу до іншої можуть бути і такі форми, як «все добре», «зрозуміло», «досить повно розкрито» і т.д. Потім спостерігається перехід до обговорення нової теми.

У взаємодії етикетний зміст вживання виразів, кліше, що позначають дискурсивні маркери наприкінці попередньої теми, і є свого роду

прагматичною основою для початку нової теми, що передбачає дотримання кілька умов. Певний сигнал не може вимовлятися адресатом, поки адресант не закінчив своєї репліки. Ще меншою мірою етикетним в цій позиції є маркер «зрозуміло», оскільки останнє має експресивний відтінок або свідчить щодо неоднакового нерівного статусу учасників діалогічного дискурсу, або створює надмірні враження стосовно неформальних дружніх стосунків між учасниками спілкування.

У процесі взаємодії нерідко виявляються й інші маркери організації початку теми. Вони є меншою мірою стандартизованими і припускають набагато більшу змістову різноманітність з огляду на той контекст, який має місце, тобто, – використання етикетних реплік-стимулів. У психолінгвістичних дослідженнях, які виконуються в парадигмі так званого конверсаційного аналізу, досліджуються закономірності прийняття на себе ініціативи участі в різних типах дискурсу, в тому числі – ціннісних за своїм змістом (O'Donnell, MacGregor, Dabrowski, Oestreicher & Romero, 1994).

Термін «конверсаційний аналіз» (аналіз результатів спілкування) був введений в науковий обіг в парадигмі етнометодологічного підходу щодо вивчення соціальної реальності (O'Brien, Segalowitz, Freed & Collentine, 2007). Спілкування, насамперед, потребує організованості, має на увазі наявність порядку, який не треба постійно, знову і знову пояснювати, обґрунтовувати в процесі обміну співрозмовниками репліками. В першу чергу, необхідним є дотримання умов, щоб сутність розмови була зрозумілою всім учасникам бесіди. У діалозі виявляється соціальна, інтерактивна компетентність співрозмовників, які прагнуть пояснити свою поведінку, обґрунтувати стратегії її реалізації, а також проінтерпретувати та розтлумачити поведінку партнерів спілкування. Метою конверсаційного аналізу є урахування соціальних практик і очікувань, на основі яких співрозмовники конструюють свою власну поведінку та інтерпретують поведінку іншого.

Ціннісна взаємодія, на нашу думку, має будуватися на методиках дискурсивного аналізу та описові матеріалу, техніках обробки даних і

результатів, які були отримані впродовж здійснення конверсаційного аналізу. Наприклад, було визначено, що саме в діалогічному дискурсі часто використовується прийом «м'якого» обережного початку нової теми за формою: «Мені здається, що...», «Я хотіла би додати, що...», «Виявилось, що...». Такий початок розмови, нам здається, має достатньо емоційні характеристики, дозволяє ввести нову тему поза демонстрації співрозмовникам регулятивних дій ініціатора. Останнє є особливо важливим в разі, коли ініціатор теми розмови є формальним лідером та фасилітатором такого діалогічного спілкування. Можливим також є і використання різних форм нагадування щодо аспектів актуалізації в діалозі проблем, які не були, на думку фасилітатора, домінувальними. Це такі форми, як: «Мені хотілося б нагадати, що...», «Я хотів би наголосити, що...» та ін.

Продуктивним маркером, що забезпечує експлікацію фасилітатором нової теми, є такі маркери: неузгодженість – «З одного боку...», «Разом з тим...», які свідчать щодо певних недомовленостей, які виявляються в презентованому контексті. Разом з тим, ці маркери не фіксують надмірної уваги співрозмовника на тому змістові, на який ініціатор фасилітативної взаємодії звернув увагу, на недоліках в аргументації тощо.

Вельми продуктивним для організації мовленнєвого етикету можна вважати використання в якості маркерів топікалізації різний ступінь унісону висловлювань. Демонстрація згоди, як правило, позитивно позначається на процесі етикетної взаємодії. Адресат при цьому не відчуває неабиякої необхідності у комунікації, проте вибудовує свої репліки в плані унісону. Коли в якості маркера постають такі форми, як: «Звісно...», «Але, хочу додати...», «Як ти зрозуміла...» та ін., то автор репліки-реакції в подальшому вільно переходить до критики і навіть полеміки.

Наприклад:

Encourage Critical Thinking on Climate Change Solutions

Exploring Perspectives on Climate Change:

- Through discussions, reading activities, and video analysis, students are exposed to different viewpoints on the causes and impacts of climate change. They'll consider various perspectives, such as those of scientists, activists, and policymakers, on how to address environmental challenges.

Evaluating Solutions:

Pupils will analyze different solutions to climate change, such as reducing emissions, switching to renewable energy, and enacting environmental regulations. They'll discuss the benefits and limitations of each solution, considering feasibility, impact, and practicality.

Отже, за допомогою маркерів «Як ви всі знаєте...», «Так-так...», «Все вірно, я погоджуюся» адресат реагує на репліки адресанта, і, таким чином, готує собі передумови для майбутньої полеміки за новою темою, використовуючи різні форми експлікаційних висловлювань, які виражають тактику «згода + заперечення». Таким чином, дискурсивні маркери топікалізації вирізняються фасилітативною семантикою, що дозволяє адресату формувати унісонне ствердження у відповідь на висловлювання адресанта. У прагматичному плані подібні маркери сприяють когезії діалогічних реплік, актуалізують діалогічний дискурс, роблячи його більшою мірою гнучким для досягнення згоди між учасниками комунікації.

2.3. Прагматичне наповнення лексичних дискурсивних маркерів в складі діалогічної єдності як засоби експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови

Репліка-відповідь в складі діалогічної єдності, як правило, не має за мету лише передачу тільки конкретної інформації або обмін інформацією. В змісті її ініціальної позиції зазвичай містяться маркери, які слугують для зв'язку реплік в межах суміжної пари тверджень. При цьому ці маркери виражають різні емоційні ставлення, переконання співрозмовника в своїй зацікавленості

продовжити фатичне спілкування з ініціатором діалогу. У ролі таких маркерів, які виконують *роль ціннісних предикторів у висловлюваннях*, постають:

- *частки, вигуки та сполучники*, що мають модусний зміст і готують співрозмовника до сприйняття змістової складової наступного інформативного висловлювання в складі однієї або декількох діалогічних реплік. Репліки, які виконують функцію однорідних членів речення, з'єднуються повторюваними єднальними і розділовими сполучниками, які сигналізують щодо приналежності даних реплік до певного цілого, і хоча вони є ніби «вирваними» з контексту, вони все одно виконують ціннісну функцію. У діалогічному мовленні дані частки, вигуки, сполучники тощо використовуються в якості знака, який прагматично з'єднує репліку-реакцію з тими реченнями, які вимовлялися раніше, тобто, – з реплікою-стимулом.

- *Узагальнювальні слова*.

Подібні маркери в прагматичному сенсі провокують співрозмовника на досить швидку реакцію. При цьому адресат імітує ситуацію продовження діалогу, який було розпочато до цього. Узагальнювальні слова, які входять до складу реплік, маркують їхню належність до певної діалогічної ситуації. Дублюванням узагальнювальних слів на відповідь з огляду на певну репліку адресант закликає співрозмовника повернутися в пам'яті до ситуації, актуалізованої попереднім комунікативним актом.

Ми вважаємо, що вигуки та сполучники, як і узагальнювальні слова, виконують в діалозі особливу метатекстову функцію: вони свідчать щодо намірів одного з партнерів провести бесіду в тій чи іншій іллокутивній парадигмі. *Метатекстова функція*, в свою чергу, забезпечує етикетний ефект.

Досягання даними засобами етикетної функції сприяє їхня експресивно-емоційна забарвленість, при цьому умовами їхнього вживання постає напруженість діалогічного спілкування, завдяки чому й досягається ефект мовленнєвого етикету. Мовленнєвий етикет в навчальному процесі сучасних середніх закладів освіти буде продуктивною за умов, коли *прагматична когезія*

діалогічних реплік із використанням часток здійснюється декількома способами:

1) шляхом створення паралелізму в межах репліки-реакції, посиленого анафорою, при цьому антецедент і повтор знаходяться у відношеннях прямої кореляції;

2) шляхом введення до структури репліки-реакції узагальнювальної анафори, що супроводжується зміною модально-оцінного плану діалогічного спілкування, переходом регістрів спілкування відповідно даного мовленнєвого акту. При цьому ціннісний зміст висловлювання досягається завдяки часткам, які здатні змінювати інформативний регістр репліки-реакції, що піддається оцінці адресатом;

3) шляхом логічного продовження змістової складової репліки-стимулу, за рахунок чого скасовується інформативний регістр діалогічного спілкування в цілому, зростає значущість модусної складової мовленнєвої взаємодії співрозмовників. Наприклад, з уроку англійської мови в 8 класі:

Марія Д.: «And when mummy called us we had been lying there ever quietly – it was, oh!! It was exciting, yes!!!»

Олег С.: «And the door with the curtain on it and we'd been standing behind the curtain and when someone opened the door we had been moving quietly back underneath the curtain».

Етикетна функція вигуків виражена більш експресивно порівняно з частками, адже вони вміщують в своїй структурі характеристики спонування щодо виконання певної бажаної дії (наприклад, на уроці англійської мови: come, well, shhhsh, there), представляють собою оклик або заклик до адресата звернути свою увагу на предмет висловлювання (hi, hey, hallo). Наприклад, на уроці англійської мови в 8 класі.

Микита П.: «What did you want to see me about?»

Анна М.: «Well, I'll come right to it. You see, it's about my dad's book».

Або на іншому уроці англійської мови в тому ж класі.

Наталя Р.: «Too much, said my dad».

Ігор Д.: «Shhhsh, Paddy, said my mam to my dad. They do not get paid anything, she told me».

В даних прикладах спостерігається використання адресантом декількох спроб встановлення і підтримки мовленнєвого контакту зі співрозмовником. Таким чином відбувається за умов підвищеної напруженості ситуації діалогічного спілкування, коли слід не просто залучити адресата до процесу комунікації, але й акцентувати увагу співрозмовника на необхідності виконання певних, великою мірою імпліцитних немовленнєвих дій стосовно почутої точки зору. В цьому випадку відбувається інтенсифікація волевиявлення адресанта, а бажання повернути увагу співрозмовника і підтримати мовленнєвий контакт, фасилітувати адресата набуває ознак категоричності, наполегливості та обов'язковості.

- *Повтори слів, анафоричні займенники, які сигналізують щодо включення співрозмовника в процес діалогічного спілкування.*

Повтори слів дають вчителю можливість наголосити, що його увагу все ще зосереджено на репліці-стимулі. Адресату дається певний час на обміркування змістової частини репліки-відповіді. Наявність повторів у структурі репліки-відповіді великою мірою пов'язано із співвідношенням добре відомої для адресата і зовсім нової інформації. У етикетній взаємодії *необхідність повторів есплікується за допомогою:*

- *дублювання окремих препозиційних елементів попередньої репліки-стимулу.*

Повтор ключових лексичних елементів фасилітує адресата реагувати у відповідь з метою експлікації непогодження з пропозиційним змістом репліки-стимулу. Породжувані незгодою негативні емоції змушують адресанта до вживання розгорнутих формулювань, які експлікують таку незгоду;

- *паралелізм синтагматичних побудов, що ініціюється репліками-відповідями.* Наприклад, з уроку англійської мови, 8 клас.

Данило Г.: «I do not want to listen to your advice».

Ірина Ю.: «We also do not want to force any advice».

Даний прийом прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності застосовується для фасилітації реакцій співрозмовника у випадку демонстрації незгоди стосовно думки ініціатора діалогу.

- пропуску блоків уже відомої інформації.

Порівняно з реконструйованим висловлюванням еліптичні структури у взаємодії мають, як правило, неабияке емоційне навантаження, суттєву експресію, адже вимовляються з відповідною інтонацією. При цьому еліптична структура вміщує такі компоненти, які актуалізують емоційну оцінку змісту висловлювання адресанта, тобто стимулюють виникнення наочно-чуттєвих образів реальної дійсності, включених до структури цього судження. У випадках здійснення взаємодії неабиякий інтерес являє не лише прагматична зв'язність діалогічних реплік адресанта, а й урахування ролі контексту для з'ясування значення уникнення блоків добре відомої інформації, яка полягає в тому, що контекст не експлікує, а зумовлює значення, що реалізується в змісті даних блоків. Їхнє смислове наповнення в діалогічному мовленні не вимагається саме тому, що з попереднього контексту спілкування добре зрозумілим є те, про що йдеться мова, з огляду на які причини виникла та чи інша оцінка того, що відбувається.

- *Заміна запитального слова в репліці-реакції (в уточнювальному запитанні), коли запитання ставиться щодо відповіді на відповідну конструкцію в парадигмі репліки-реакції. Блок нової інформації, що міститься у репліці-відповіді, добре узгоджується з семантикою запитального слова.*

- *Зміна функціонального аспекту морфологічних категорій, обов'язковість їхнього вживання в еліптичних відповідях на репліку адресанта.*

Сутність функціонального аспекту полягає в тому, що такі характеристики предиката і суб'єкта-займенника, що позначає особистість, залежать від ролі даного співрозмовника в розмовній ситуації. Обов'язковість варіювання займенників у репліках-відповідях виражається в тому, що в них

опускається неабияка частина тієї інформації, яка вже є добре відомою співрозмовникові з моменту ініціації репліки.

- *Актуалізація суто етикетної функції в діалогічному спілкуванні.*

В першу чергу етикетність вміщує в своєму змістові певні елементи структури діалогічної репліки, які вказують на співрозмовника як адресата висловлюваної думки. До таких засобів встановлення первинного мовленнєвого контакту відносяться, як правило, звертання та вступні висловлювання на кшталт «ти бачиш», «ти знаєш», «послухай», «подивись», «сказати по-правді», «я кажу», «я впевнений» та ін.

У нашому дослідженні вищенаведені ввідні слова і словосполучення розглядаються в якості спеціалізованих засобів встановлення мовленнєвого контакту і прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності з огляду на такі ознаки:

1) *експлікацію в діалогічній репліці тільки етикетної функції, що не впливає на об'єктивний зміст репліки.*

Мета ввідного висловлювання – привернути увагу співрозмовника, ініціатора діалогічного спілкування, до того контексту, який повідомляється;

2) *наявність в змісті висловлювань показників спрямованості повідомлення конкретному співрозмовникові, що й дозволяє назвати їх мовленнєвими засобами актуалізації уваги адресанта.*

У випадку з ввідними конструкціями типу «ти бачиш», «ти знаєш», «послухай», «подивись», «сказати по-правді» таким показником є особовий займенник другої особи. Ввідні ж слова «я кажу», «я впевнений» вміщують в своїй структурі вказівку на суб'єкта діяльності. Проведений нами аналіз виокремлених ввідних слів і словосполучень в складі діалогічної репліки-відповіді адресата дозволяє виокремити такі відмінності в їхньому вживанні з метою актуалізації етикетного ефекту висловлювання в цілому:

- ввідні слова «ти бачиш», «ти знаєш» в переважній більшості випадків вживаються в актуалізуючих адресата висловлюваннях і набувають у зв'язку з

цим більшу експресивно значущу семантичну вагу і відносну самостійність порівняно з ввідними одиницями, що вживаються в постпозиціях;

- ввідні словосполучення вживаються в усіх трьох позиціях. В межах діалогічної репліки вони використовуються з метою привернути увагу співрозмовника до контексту висловлювання і відносяться до репліки в цілому.

Якщо ввідні слова займають місце постпозиції, то етикетна функція суттєво послаблюється, ввідні словосполучення набувають відтінку зауваження-натяку, застереження, і тому частіше відносяться до конкретного елементу діалогічної репліки;

- модальні висловлювання, які характеризують повідомлення з позиції адресанта, що експлікують ставлення адресата до того, що саме повідомляється (в даному контексті неабиякого значення набувають емоційні реакції, інтелектуальні оцінки адресанта тощо – радість, схвалення, подив, позитивні оцінки тощо).

• *Ввідне слово і словосполучення на кшталт «можливо», «проте», «може бути», «до слова», а також прислівники в репліках-реакціях, що вирізняються структурою розповідного речення.*

Дані лексичні засоби можна розглядати в якості досить-таки ефективного способу експлікації суб'єктивної модальності в діалогічному спілкуванні. Діалогічна репліка, яка містить припущення, характеризується відсутністю елементу програмування мовленнєвої реакції ініціатора діалогу, в чому й полягає її етикетний ефект. Прагматична зв'язність реплік в подібній діалогічній єдності здійснюється за рахунок того, що припущення завжди певною мірою ґрунтується на загальних для співрозмовників знаннях. При цьому вступні слова і словосполучення, частки і прислівники виконують роль спеціалізованих лексичних фреймів прагматичної зв'язності діалогічних реплік на тій підставі, що вони виконують функцію актуалізації додаткового семантичного фону – додаткових пресуппозицій. Якщо розглядати утворену в цьому випадку діалогічну єдність як показник квазидіалогічності тексту, створеного за допомогою спільного дискурсу співрозмовників, то ввідні слова

і словосполучення постають ніби експлікаторами предикативного зв'язку між діалогічними репліками, компонентами одного висловлювання. Репліка-реакція виконує в цьому випадку функцію етикетного компонента. В такій діалогічній єдності репліка, що має за мету ініціювати висловлювання, виконує функцію етикетного компонента, а у відповідь мовленнєвий хід передуює попереднє висловлювання. Показником предикативного зв'язку між компонентами фрази можуть бути модальні слова «може бути», «можливо», «насправді», «реально» та ін. Як свідчать наші дослідження, подібного роду *предикативність* виявляється виключно в структурах двох типів:

1) у структурах нерозчленованого характеру. Це – стійкі вирази, вірші, пісні, тобто такий мовленнєвий матеріал, який не можна ніби «відокремити» від попередньої фрази. Такі структури можуть бути схарактеризовані як $P1 \rightarrow P2$, де передуюче висловлення = $P1$, а те, що його передуює = $P2$, при цьому словосполучення «таким чином» є показником предикативних відносин;

2) у структурах нерозчленованого характеру понадтекстового рівня (у цілісних частинах літературного твору).

Отже, на рис. 2.2 зобразимо предиктори виконання комунікативних дій співрозмовниками у ціннісній взаємодії на уроках англійської мови. Ціннісну функцію виконують лексичні показники прагматичної зв'язності діалогічних реплік, які виявляються в репліці-реакції, постають як додаткові предиктори виконання комунікативних дій, додаткові повідомлення, які можуть бути різною мірою значущі для ініціальної репліки. Структура першої репліки діалогічної єдності є самодостатньою і, все ж таки, реагуючи на неї адресат вважає за потрібне «розкласти» її на компоненти, ввести додаткову інформацію, маючи за мету досягнення певних прагматичних цілей. За допомогою даних засобів адресант може акцентувати увагу адресата на будь-якому фрагменті ініціальної репліки, продемонструвати свій психоемоційний стан, який супроводжує дану мовленнєву дію. Якщо стверджувати щодо відносної самостійності лексичних показників зв'язності, то стають зрозумілими деякі їх особливості.



Рис. 2.2. Предиктори виконання суб'єктами взаємодії комунікативних дій на уроках англійської мови

У репліці-реакції вони займають ізольовану позицію, характеризуються вільною структурою внутрішнього компонента: суб'єкт мовлення встановлює структуру лексичного показника прагматичної зв'язності діалогічних реплік, орієнтуючись не стільки на зовнішнє по відношенню до них оточення, скільки на свій прагматичний намір реалізувати сценарний фрейм з метою встановлення і підтримки мовленнєвого контакту зі співрозмовником. Реагуючи на репліку-стимул, адресат буде спеціально обирати такий

лексичний засіб, який максимальною мірою забезпечив би досягнення запланованої іллокутивної мети комунікації.

2.4. Ціннісний зміст дискурсивних маркерів прагматичної зв'язності висловлювань у діалогічній взаємодії

Ціннісну функцію в освітньому процесі сучасних середніх закладів освіти відіграють *морфологічні дискурсивні маркери* прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності, до яких відносяться характеристики предиката в парадигмі словосполучень та речень, які мають тенденцію до збереження, інші ж – навпаки, змінюються. Так, в дієслівних формах зі змішаною тимчасовою орієнтацією висувається один із тимчасових планів. Прагматична зв'язність реплік в даних діалогічних єдностях експлікується за рахунок дотримання єдності тимчасового і контекстуального планів ситуації спілкування, за умов існування якого адресант впливатиме на репліку-відповідь таким чином, що в ній актуалізуються певні смислові компоненти. За умов створення в діалозі темпорального плану дієслівні форми ніби «підлаштовуються» під цей конкретний часовий аспект, характеризуючи відповідні характеристики граматичної семантики. Прагматична зв'язність діалогічних реплік може мати місце і у випадку різних темпоральних характеристик предиката.

В таких ситуаціях з метою досягнення етикетного ефекту адресант детально описує ситуацію, що відбувалася до моменту спілкування. Остання маркується вживанням в ініціальних та етикетних репліках темпоральних меж минулого часу. У репліці-реакції дієслово-присудок може вживатися й у теперішньому часі. При цьому у адресата відбувається ніби «зсув» темпоральної парадигми: розповідаючи про події, що сталися в минулому, адресант зрушує оповідання в той період, висловлюючи свою точку зору таким чином, ніби вона прийшла йому в голову в момент мовлення, що і є достатньою

мірою формальним показником прагматичної зв'язності реплік даної діалогічної єдності.

Однак за умов високого ступеню інформативності діалогічного спілкування зв'язність між репліками може цілковито втрачати свою прагматичну актуальність, хоча етикетний ефект, якого адресант прагне досягти, залишаться великою мірою дієвим. З метою організації ефективної взаємодії не є обов'язковим досягнення прагматичної передбачуваності форм з точки зору «суміжних пар» висловлювань. Вибір граматичного часу дієслів-присудків в репліках цілковито підпорядковується завданню обміну інформацією між двома співрозмовниками.

Прагматична зв'язність реплік суттєво відновлюється, коли зростає фатична складова діалогічного спілкування, а інформативне навантаження реплік є незначним або зовсім відсутнім. В цьому випадку адресат переходить від тимчасової конкретності до узагальнення, що є, згідно з нашими спостереженнями, найбільш поширеним сценарним фреймом встановлення і підтримки мовленнєвого контакту зі співрозмовником. Частотні переходи від оповідання щодо конкретної події до узагальнення складають суттєву частину етикетних за змістом фатичних діалогів. У випадку винайдення подібного фрейму особа, яка реагує на попереднє твердження, буде висловлювати свою згоду з ініціатором спілкування найбільш вигідним способом – роблячи висновок зі сказаного.

В ході таких діалогів фасилітується знаходження адресатом деякої нової інформації, тобто етикетний ефект досягається в результаті процесу смислоутворення в ході комунікації. Опановане знання актуалізує реакцію адресата за умов наявності стимулу, що походить від ініціатора діалогічного спілкування. Розповідаючи при цьому щодо певної одиничної дії, ініціатор спілкування ніби «підводить» слухача до узагальнення, тобто репліка-відповідь передбачає «етикетний висновок», коли нове знання формується на підставі загального матеріалу та узагальненої інформації для співрозмовників. Якщо репліка-стимул містить узагальнені міркування, а особа, яка реагує на

неї, на противагу наводить чіткі конкретні дані, то це призводить до прагматичного неузгодження діалогічних реплік, результатом чого постає мовленнєвий конфлікт.

Мовленнєвий конфлікт може експлікуватися і завдяки виконанню адресатом деякої одиничної дії, коли він обґрунтовуватиме свою діалогічну позицію, ніби «підводить» ініціатора спілкування до того узагальнення, яке було їм висловлено в репліці-стимулі. В даному випадку має місце формальна згода, що, як правило, не задовольняє співрозмовника, тому і повною мірою прагматичної зв'язності діалогічних реплік не можна досягнути. У такому типові діалогічного спілкування незгода може бути виражена й експліцитним способом.

Наведений діалог відображує конфлікт між думкою ініціатора спілкування і тлумаченням цієї думки адресатом. За умов експлікації формальної незгоди мовленнєвий конфлікт між співрозмовниками є великою мірою мінімальним. У етикетній взаємодії зустрічаються також випадки, коли за умов протиставлення співрозмовниками інтенсивності дій один одного формально виражена мовленнєвими засобами згода співрозмовників окреслюється суто іронічним змістом. Таке протиставлення, як правило, триває в єдиній парадигмі за шкалою тимчасової локалізованості/нелокалізованості. Наприклад, на уроці англійської мови в 8 класі: «I feel I'm under the plough». «I know better that feeling».

Таким чином, наявність/відсутність мовленнєвого конфлікту між співрозмовниками відображується на прагматичній зв'язності реплік діалогічного спілкування, а, отже, і на взаємодії. Незважаючи на те, що за умов мовленнєвого конфлікту відбувається адекватне чергування лінгвопрагматичних показників, у процесі взаємодії між учасниками спілкування завжди зберігається тема діалогу, мають місце модальні характеристики розмови тощо. Даний аргумент актуалізує нашу увагу на питанні щодо наявності в діалогічній єдності прагматичної інтеграції реплік, свого роду прагматичного «настановлення», в якому ніби «зливаються» в

унісон настановлення учасників спілкування, зацікавлених в спільному розв'язанні певної комунікативної проблеми.

Морфологічні спеціалізовані засоби зв'язності діалогічних реплік сприяють реалізації фасилітативного унісонного настановлення в репліці-реакції, що стимулює адресата реагувати на диктальний сенс в парадигмі репліки-стимулу, тобто, – на ті смисли, які утворюються в одному смисловому інформаційному полі, а також на модусні смисли, що відображують ставлення адресата щодо предмету мовлення, позиції співрозмовника тощо.

2.5. Ціннісний зміст експліцитної та імпліцитної зв'язності реплік

На рівні будь-якого мовленнєвого жанру кожен фрейм-ситуація представляє собою більш-менш обмежений набір слотів, які дозволяють досить-таки адекватно діяти в даній діалогічній ситуації. У визначенні відповідності/невідповідності діалогічної репліки етикетного змісту, обраної в якості передумови реалізації інтенції адресанта відповідно до нормативного характеру даного фрейму, беруть участь такі умови:

- сумісність інтенції адресанта і актуалізованих в діалогічному спілкуванні фреймів в індивідуальній концептуальній системі світу індивіда;
- нормативно зумовлене семантичне поєднання на рівні діалогічної репліки, що реалізує експліцитні та імпліцитні інтенції адресанта;
- емоційний стан адресата мовлення, його потенційно можливі реакції щодо фреймів, які актуалізуються;
- типізація мовленнєвих дій за принципом тотожності або подібні моделі управління структурою фрейму.

Дані умови стосуються як конкретних ознак фрейму, так і семантичних умов заповнення його скриптів, що великою мірою регламентують процес діалогічного спілкування в цілому та взаємодії зокрема. В свою чергу, фреймове моделювання діалогічного спілкування з боку адресата мовлення передбачає експлікацію сенсу того висловлювання, яким суб'єкт опанував, що

прагматично детерміноване ситуацією мовленнєвого етикету. На рівні діалогу певна частина інформації ініційованої репліки може залишатися за межами власне безпосереднього повідомлення змісту в силу особливостей функціонування мовленнєвого коду. З позицій об'єкта мовленнєвого впливу важливим є здійснення процесу адекватного декодування повідомлення, що передбачає врахування складових тої чи іншої діалогічної репліки, експлікованих різною мірою. Процес розуміння адресатом повідомлення і процес «вилучення» імпліцитного смислового компонента приймає, як правило, суто прагматичний характер. При цьому розуміння передбачає не тільки обробку й інтерпретацію даних, які сприймаються, але й активізацію і використання внутрішньої, особистісно значущої когнітивної інформації.

Проблема імпліцитного смислу в мовленнєвому повідомленні щільно пов'язана з дослідженням взаємодії семантики висловлювання і фонових знань як адресанта, так і адресата. Теорія фреймів у деякому випадку базується на ідеї щодо нерозривного зв'язку процесів, які здійснюються в пам'яті індивіда, і процесів, що беруть участь в побудові та сприйнятті мовленнєвого повідомлення. У психологічній літературі фрейм, як правило, представляється у вигляді мережі, яка має певні «вузли» і зв'язки між ними. Фрейм є різномірною, ієрархічно організованою структурою. «Верхній» рівень фрейму утворюють поняття, які завжди є доречними для певних діалогічних ситуацій. На більш низьких рівнях розташовуються скрипти, які заповнюються типовими даними, лакунами, характеристиками. Допускається різне заповнення «подібних скриптів», що надає гнучкості, флексибільності комунікативної ситуації і дозволяє пояснити, чому адресат чудово розуміє імпліцитні структури репліки адресанта. У цьому випадку на базі експлікованого мовного знаку у адресата активізується певний фрейм, що сприяє досягненню адресантом ефекту мовленнєвого етикету. За умов імпліцитного вираження адресантом певного висловлювання адресат має можливість ідентифікувати його, якщо доволі чітко будуть позначені ознаки, властивості, якості, характеристики даного фрейму. Тобто, імпліцитним в

структурі мовленнєвого повідомлення залишається найвищий рівень фрейма. Термінальні вершини нерідко заповнюються конкретними даними, що дозволяє здійснити вибір потрібного (або доцільного щодо даної ситуації) фрейму. Процес пошуку «рухається» від найнижчих рівнів фрейму до найвищих.

Ознака суб'єкту позначена висловленням «...однією напівміфічною істотою – котом». Однієї цієї ознаки виявляється для адресата повідомлення достатнім, щоб ідентифікувати суб'єкту висловлювання, який характеризується прагматичними інтенціями. Той факт, що в своїй другій репліці ініціатор діалогу називає суб'єкту висловлювання спочатку займенником, а потім звертається до нього за допомогою власного іменю – підтверджує, що імпліцитний компонент інтерпретований адресатом мовлення досить адекватно. Імплікація як мисленнєва операція та імпліцитна інформація, в свою чергу, як результат даної мисленнєвої операції, можуть не знаходити своєї мовленнєвої експлікації в комунікативному акті. Однак, це не означає, що даний процес не має місця. Адресант може здійснювати процес імплікації на рівні внутрішнього мовлення, але й не відображувати його хід і результат, якщо це не передбачено власне його інтенціями.

Адресат, як правило, демонструє певну реакцію, яка свідчить про те, що він адекватно декодував непрямий спонукальний акт. Останнє актуалізує висловлювання ініціувальної репліки в діалозі, яка фасилітує цілковите розуміння співрозмовниками один одного. Висловлювання в парадигмі ініціації діалогічної репліки нерідко не збігається з пропозицією. Фреймове уявлення імпліцитної інформації декодується адресатом таким чином: смислова структура репліки адресанта не може виявити чіткого темарематичного членування, тому адресат розширює її контекст до тих пір, доки не виявляє цілковитої смислової завершеності, що характеризує вихідне висловлювання. Іншими словами, адресат встановлює межі вихідного повідомлення не за формальними, а за смисловими ознаками відповідно до одиничної ситуації спілкування.

Отже, адресат розрізняє смислову структуру репліки, тобто інваріантну змістову властивість висловлювання, що полягає в обов'язковій наявності тема-рема-тичних відносин, і конкретний зміст, тобто реалізацію цих відносин в конкретній ситуації спілкування. Формування конкретного змісту висловлювання відбувається, таким чином, під впливом обов'язкових для цього чинників – взаємостосунків учасників комунікативного акту, контексту, ситуації, загальних «фонових» знань співрозмовників, які в процесі діалогу використовують власне мовленнєві засоби. Базовим комплексом для створення когнітивної моделі імпліцитності постає, в свою чергу, інформаційно-смислова структура діалогічної репліки, в якій можна виявити перерозподіл когнітивного навантаження висловлювань. Сприйняття імпліцитної інформації відбувається за рахунок перерозподілу когнітивного навантаження в структурі відповідних фреймів і мотивується вибірковістю мови щодо ознак позамовної дійсності. Типовими при цьому є описи трансформації контексту.

Когнітивна модель у процесі взаємодії буде розглядатися нами як результат природної обробки мовленнєвих даних, коли для адресата досить важливим є з'ясувати як структуру інформаційно-самостійних фреймів, так і механізми їхньої взаємодії. Це стає можливим внаслідок того, що когнітивний контекст є моделлю культурно зумовленого, канонізованого знання, яке є загальним для даної соціокультурної спільноти, а, отже, і для конкретних співрозмовників. Відстань між «тим, що говориться» і «тим, що є зрозумілим» «заповнюється» за допомогою імпліцитних висновків, які ампліфікуються з використанням знань, зафіксованих в пам'яті адресата.

Таким чином, фрейми як структури знань, інформаційні парадигми, які зберігаються в пам'яті, суттєво допомагають смислому розгортанню мовлення, заповненню відсутніх смислових лакун, тобто, – адекватному сприйманню імпліцитної інформації. *Ціннісний зміст навчання підлітків англійської мови* також передбачає здійснення прагма-психолінгвістичної інтерпретації мовленнєвих актів зазначених типів, які було покладено в основу методу фреймового моделювання взаємодії. Провідну роль для успішної

взаємодії відіграють як соціокультурні пресуппозиції адресата-інтерпретатора, так і фонові особливості даної ситуації, в якій відбувається діалогічне спілкування. Основна проблема, з якою зіштовхується адресант під час моделювання таких фреймів, пов'язана з вибором оптимального співвідношення вже відомих адресанту і адресату фреймів. Саме з урахуванням одночасної експлікації всіх зазначених аспектів в кожному моменті діалогічного спілкування критерії розуміння стають ніби універсальними для даної соціокультурної спільноти. Фрейм являє собою деяке стійке утворення, щодо якого справедливим є визначення, яке встановлює парадигму поєднання функцій кореляції «домінанта – підпорядкованість». Фрейм допускає встановлення таких кореляцій по відношенню до історичного досвіду організації комунікації, що також свідчить щодо тенденції аналізу цієї кореляції в певному розумінні, і актуалізує конкретну групу смислів або найбільшою мірою важливу її частину.

Висновки до другого розділу

В II розділі на основі результатів, отриманих нами в емпіричному дослідженні, доведено, що в парадигмі ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови діагностуються прості *моделі прагматичної зв'язності діалогічних реплік*:

- питання – відповідь;
- пропозиція – прийняття пропозиції;
- команда/наказ – відповідь на команду/наказ;
- твердження/заява – підтвердження;
- оклик (оклик/початок розмови) – реакція на оклик;
- вітання (вітання/початок діалогу) – реакція на привітання (вітання/розгортання діалогу);
- вигук (реакція/початок діалогу) – реакція на вигук (реакція/розгортання діалогу);

- пропозиція (обмін інформацією/пропозиція виконання дії/початок розмови) – прийняття пропозиції (обмін інформацією/прийняття пропозиції/виконання дії/розгортання розмови);
- наказ/команда (вимога виконання дій/послуг/початок діалогу) – відповідь на наказ/команду (розвиток/розгортання);
- твердження (обмін інформацією/початок діалогу) – підтвердження (обмін інформацією/розгортання діалогу).

Зазначені моделі прагматичної зв'язності реплік, в свою чергу, реалізуються в діалогах, що розрізняються за параметром «тип спілкування»: діалог-унісон, діалог-обговорення, діалог-суперечка, діалог-сварка. Як свідчить аналіз спілкування, в процесі шкільного навчання дані типи, як правило, не постають в своєму чистому вигляді, а можуть виконувати роль деяких потенційних кліше, які виникають в реальних діалогічних ситуаціях у різноманітних комбінаціях. Іншими словами, в діалогічному мовленні спостерігається явище переходу одного типу діалогу в інший. До подібних переходів можна віднести наступні різновиди діалогічного спілкування: унісон-обговорення; обговорення-суперечка; суперечка-сварка; сварка-обговорення; унісон-сварка; унісон-суперечка.

Отже, для експлікації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови неабияке значення мають граматичні значення слів, словоформ, які також можуть бути носіями дейктичного значення, перш за все, вказування на адресата. Наприклад, доконаний і недоконаний вид деяких дієслів руху відрізняється тим, що у формах доконаного виду наявний елемент відсилання (дейксису) до особи адресата. Типові комунікативні функції дейктичних засобів мови – формування зв'язності й цілісності дискурсів (текстів), внесення адресантом різноманітних семантико-прагматичних нюансів смислу, – тобто, вияв прагматичної компетенції.

Також виокремлено *типи експлікації дейксису*, які актуалізують експлікацію ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови.

Рольовий дейксис – це вказування на учасників взаємодії, а також на третіх осіб, які безпосередньо не беруть участі у спілкуванні.

Просторовий дейксис – актуалізує простір події, базові точки відліку в просторі і місці спостереження, важливі як для адресанта, так і для адресата.

Темпоральний дейксис – процес розташування адресантом або адресатом предметів або суб'єктів, про які повідомляється.

Текстовий (дискурсивний) дейксис – це своєрідна система вказівних відсилань до ретроспективних і проспективних місць тексту (дискурсу).

Соціально-культурний дейксис – використання у мовленнєвій поведінці форм увічливості, які є певними індикаторами соціально-культурного статусу учасників взаємодії.

Ментальний дейксис – дейктичні засоби постають носіями великої кількості прагматичних комунікативних смислів.

ВИСНОВКИ

В роботі проаналізовано фрейм як складову ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови. Зазначено, що у найзагальнішому вигляді фрейм – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам'яті, своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує ці сприйняття. Наголошено, що різновидами фреймових уявлень можна вважати максими.

Обґрунтовано, що *фрейм* ми визначаємо як структуру даних, в основі якої покладено знання адресата, що відображують його індивідуальний досвід, почуття, емоції, наміри, настановлення, інтенції. Отже, стислість, релевантність мовленнєвої поведінки у разі обґрунтування думок є максимально ефективним обміном інформацією. Останнє може поставати домінуючою метою суб'єкта – процесу реалізації суб'єктних інтеракцій, які постають своєрідними нормами організації розмови. Суб'єктні інтеракції, в свою чергу, ми визначаємо як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, зумовлені функціонуванням фреймів раціоналізму або прагматизму. Переважання в мовленні носіїв мови мовленнєвих стереотипів (формул ввічливості) або імплікатур раціональності, прагматичності, релевантності або кооперації в цілому можна схарактеризувати як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, які, в свою чергу, великою мірою спричинюють фасилітативний ефект.

Проаналізовано сучасні психолінгвістичні праці, які актуалізують увагу на феноменах, що визначають продуктивність й успішність ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови. Зазначено, що *пресуппозиції* актуалізують феномен «збільшення обсягу інформації» у фасилітативній взаємодії. Не меншу роль відіграють і *неусвідомлені адресатом імплікації*. Пресуппозиції і імплікації спрямовані, в першу чергу, в протилежних напрямках від *пропозиції*, яку було сформульовано в ході взаємодії. При цьому пресуппозиції займають місце «до» пропозиції, а імплікації – «після». Саме ці аспекти інтерпретації пропозицій і доцільно представити за допомогою

фреймових структур. Діалогічні ситуації, що подаються за допомогою фреймів, приймають характерні властивості *ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови* (або семантичних ролей), властивих їм функцій, стосунків між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто – експлікацію прагматичного контексту висловлювання, але й з метою експлікації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації цієї ситуації, особливо у випадку, якщо діалогічна репліка побудована відповідно до актуальних конвенційних норм.

В даному аспекті фрейми можна визначити як такі, що зберігаються в пам'яті співрозмовників, інформаційні структури, які допомагають встановлювати зв'язність діалогічних реплік, експлікують смислове розгортання діалогічного дискурсу і заповнюють відсутні семантичні лакуни. Тобто, у взаємодії співрозмовники будуть досить адекватно сприймати імпліцитну інформацію. Таке тлумачення мовленнєвого етикету сприятиме виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як *інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування*. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні співрозмовників, тим менш суттєвими для них виявляються відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим більшою мірою успішною буде ціннісна взаємодія.

Процес визначення правильності вибору фрейму у взаємодії відбувається в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення і інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Спрямованість семантичних особливостей фрейму також щільно пов'язана з *ілокутивною функцією* діалогічної репліки.

За умов аналізу мовленнєвого етикету модель фрейму є досить універсальною, оскільки дозволяє відобразити все різноманіття знань про світ через: фрейми-структури, що використовуються для позначення об'єктів і

понять; фрейми-діалогічні ролі учасників спілкування; фрейми-сценарії; фрейми-ситуації.

Отже, можливості ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови є основною ознакою діалогічного дискурсу. Іншими словами, адекватна інтерпретація висловлювання, що має місце в парадигмі дискурсу, вимагає знання адресантом попереднього контексту розмови. Лише за таких умов можливим є досягнення успіху у взаємодії. Ми розглядаємо *когерентний дискурс* як інтерсуб'єктивний простір, наповнений етикетним змістом в результаті взаємодії суб'єктів, тобто, – як наслідок діалогічних взаємостосунків. Такий складний перетин у етикетних взаємних впливів адресанта і адресата один на одного і контексту на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації мовленнєвого етикету. Організована таким чином взаємодія представляє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. У випадку розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, в якому відбувається взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. Контекст у даному разі слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. За умов організації взаємодії опис контексту вміщуватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

Виокремлено додаткові функції, які мають місце безпосередньо у взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Зазначено, що взаємодія має обов'язково враховувати тип комунікативної координації, а саме: 1) тип взаємодії ілюктивних намірів співрозмовників в парадигмі інтеракції (питання – відповідь/уникнення відповіді; прохання – його виконання/невиконання тощо); 2) узгодження/неузгодження модальних реакцій в парадигмі інтеракції (тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка і т.п.). Додатково враховується активність/пасивність співрозмовників в реченні і особливості

етикетного/неетикетного характеру мовленнєвої поведінки (маємо на увазі паралінгвістичні сигнали – позу, міміку, жести і ін., ставлення адресата до адресанта. Тим самим можна виокремити такі *типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік*: 1) *консентність* (згода, гармонійність, ілокутивна і модальна узгодженість); 2) *комформність* (іллокутивна узгодженість за умов модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат мовленнєвого етикету. Тому всі діалогічні єдності можна розглядати з точки зору тотожностей і відмінностей або згоди і незгоди. Власне згоду/незгоду покладено у відповідь на репліку діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, будь-яка репліка-реакція так чи інакше експлікує згоду або незгоду адресанта з адресатом. Всі інші варіанти відповідей, умовно кажучи, перебувають між цими двома полюсами, наближуючись певною мірою або до згоди, або до незгоди.

Доповнено найважливіші *характеристики дейктичних слів і виразів*, які великою мірою визначають *продуктивність експлікації мовленнєвого етикету*: егоцентризм; протиставлення «Я – не Я» як основа базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови, – опозиція ближчого (проксимального) і віддаленого (екстремального) дейксису; наявність первинного і вторинного дейксису. власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися низкою семантико-прагматичних комунікативних смислів. Виокремлено *типи експлікації дейксису*, які актуалізують фасилітативну взаємодію: рольовий дейксис; просторовий дейксис; темпоральний дейксис; текстовий (дискурсивний) дейксис; соціально-культурний дейксис; ментальний дейксис.

Побудовано концептуальну модель *продуктивної етикетної взаємодії*. Зазначено, що дискурсивні маркери відображують комплексну характеристику *мовленнєвої поведінки співрозмовників*, яка складається з *трьох взаємозалежних аспектів*:

1) *психологічного аспекту* – задуму взаємодії і настановлення учасників на певний рівень (високий, середній, низький) комунікативної активності;

2) *організаційно-динамічного аспекту* – передбачає розподіл комунікативної ініціативи між учасниками спілкування;

3) *композиційно-змістового аспекту* – урахування композиційної і змістової структур мовленнєвого продукту.

Виокремлено предиктори виконання комунікативних дій співрозмовниками у взаємодії, виділено психологічні механізми мовленнєвого етикету суб'єктів освітнього процесу в середніх закладах освіти.

Зазначено, що у взаємодії гармонійність когезії діалогічних реплік реалізується за умов актуалізації двох типів прагматичних контекстів:

1) зобов'язання-сприяння, що фасилітує очікування партнера по спілкуванню, котрий переконує адресата в щирості своїх намірів;

2) зобов'язання на прохання співрозмовника, який сформулював, в свою чергу, умови-зобов'язання, основне прагматичне призначення яких – зацікавити партнера із взаємодії у виконанні бажаної для адресанта дії, що, в свою чергу, сприятиме встановленню балансу взаємовигідних цілей та інтересів.

В наступних наших публікаціях будуть описані та проаналізовані результати емпіричного дослідження особливостей, які визначають домінуючі характеристики ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева, Я.Ф. (2007). Читання як діалогічна взаємодія автора і читача. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості*. (за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. с. 231–249). Ніжин : Міланік.
2. Антонов, А.В. (1986). Сприймання та розуміння тексту. Київ : Т-во «Знання» УРСР. 48 с.
3. Васильєв, С.А. (1986). Синтез смисла при створенні і розумінні тексту. Київ : Наукова думка. 204 с.
4. Голубовська, І.О. (2004). Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос. 283 с.
5. Засекіна, Л.В. (2009). Психологія значення: відбиття діяльнісного підходу у когнітивній парадигмі. *Наук. записки Острозької академії*. (Серія «Психологія». с. 62–72). Острог : Вид-во нац. ун-ту «Острозька академія».
6. Калмикова, Л.О., Калмиков, Г.В. & Харченко, Н.В. (2016). Феномени «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній науці і вищій педагогічній освіті. *«Початкова школа»*. URL : <https://www.google.com>.
7. Калмикова, Л.О. (2000). Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення. *Дитинство: наступність і перспективність*. Переяслав-Хмельницький. (с. 98–105). Київ.
8. Калмикова, Л.О. (2003). Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ : НМЦВО. 180 с.
9. Карпенко, З.С. (1986). Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. (Ч. 2. с. 42–48). Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту.
10. Корніяка, О.М. (1990). Лабіринти розуміння: текст як об'єкт розуміння. Київ : Знання. 48 с.
11. Кривопишина, О.А. (2010). Психологія літературної творчості в юності : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 443 с.
12. Литовський, В.Ф. (1997). Вчитель і учень у Школі діалогу культур. *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець (ред.). (с. 6–27). Київ.
13. Михальчук, Н.О. (2011). Вплив смислових конструктів та смислової диспозиції на організацію читацької діяльності старшокласників. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. (За ред. С.Д. Максименка. Т. 13, вип. 2. с. 250–258). Київ : ГНОЗІС.
14. Михальчук, Н.О. (2009). Діагностика розуміння старшокласниками літературних творів в процесі шкільного навчання. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. (За ред. С.Д. Максименка. Т. 11, вип. 4. с. 244–258). Київ : ГНОЗІС.

15. Михальчук, Н.О. (2004). Діалогічна взаємодія як детермінанта смислоутворення особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. (За ред. С.Д. Максименка. Т. 6, вип. 6. с. 174–186). Київ : ГНОЗІС.
16. Михальчук, Н.О. (2004). Навчальні дискусії. Рівне : РДГУ. 124 с.
17. Abrams, D. & Hogg, M. *Social Identity and Social Cognition*. Oxford, 1999. 350 p.
18. Adler, A., Lindzey G. & Hall C. (1987). *Individual Psychology. Theories of Personality*. (pp. 114–156). New-York : New-York Wiley.
19. Alexandrov, A.A., Boricheva, D.O., Pulvermüller, F. & Shtyrov, Y. (2011). Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE*. (pp. 2–29). URL : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999>.
20. Aleksandrov, A.A., Memetova, K.S. & Stankevich, L.N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*. (Vol. 49. pp. 187–198). URL : <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3>.
21. Anderson, R., McCleary K. & Kevin E. (1984). Pointing toward a poetic of personal growth. *ReVISION*. (Vol. 7 (1). pp. 35–48). New-York.
22. Arbuthnott, K., & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 54, pp. 33–41). URL : <https://doi.org/10.1037/h0087328>.
23. Barnes, D. & Todd F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London : Fontana Books. 159 p.
24. Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 49. pp. 223–245). URL : <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6>.
25. Beauvillain, C. (1994). Morphological structure in visual word recognition: Evidence from prefixed and suffixed words. *Language and Cognitive Processes*. (Vol. 9(3). pp. 317–339).
26. Bell, D. (1994). *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Warszawa : W-two «Naukowe PWN». 334 s.
27. Bem, D.J. (1982). Self perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 6. pp. 1–63). New-York.
28. Bennett, M. (1998). *Basic concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth. 232 p.
29. Berholtzowa, A. (1963). *O trudnoschach w nawezaniy historii*. Warszawa : Panstw. Inst. Wydawniezy. 56 p.
30. Bine, A. (1987). *Modern ideas about children*. Cambridge : Cambridge University Press. 384 p.
31. Blagovechtchenski, E., Gnedykh, D., Kurmakaeva, D., Mkrtychian, N., Kostromina, S. & Shtyrov, Y. (2019). Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and

- word acquisition. *Journal of Visualized Experiments*. (pp. 37–59). URL : <https://doi.org/10.3791/59159>.
32. Bondarenko, A.F. & Levenetz, A.E. (2000). Emotionale Abhängigkeiten in Sachen Liebe: eine experimentelle Studie. *Psychologie in Österreich*. (№ 1. pp. 24–29).
33. Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*. (Vol. 20. pp. 123–137). <https://doi.org/10.1007/bf01067879>.
34. Brisling, R.V., Cushner K. & Cherrie C. (1986). Intercultura and interactions. Beverly Hills. 48 p.
35. Britell, T.K. (1980). Competency and Excellence. *Minimum Competency Achivment Testing*. R.M. Taeger & C.K. Titlt (ed.). (pp. 23–29). Berkeley.
36. Caljuve, A. de, Marx, E. & Petry, M. (1993). School Development: Models and Changes. Luxembourg. 252 p.
37. Chen, R. (1993). Responding to Compliments. A Contrastive Study of Politeness Strategies between American English and Chinese Speakers. *Journal of Pragmatics*. (Vol. 20(1). pp. 49–73).
38. Chomsky, N. (1981). Deep structure, surface, and semantic interpretation. (Eds: D.D. Steinberg & L.A. Jakobovits). Cambridge : Semantics : An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology. 320 p.
39. Cifric, M. (1989). Socijalna ekologija. Zagreb. 333 s.
40. Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P. & Saddy D. (2019). Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 48. pp. 747–767). URL : <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>.
41. Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*. (Vol. 11. pp. 367–383). URL : <https://doi.org/10.1017/s0272263100008391>.
42. Das, J.P. (2009). Das-Naglieri cognitive assessment system. Chicago : Riverside Publishing. 135 p.
43. Day, D.H. (1981). Infant perception of the invariant size of approaching and re-geding objects. *Developmental Psychologi*y. 306 p.
44. de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics*. (Vol. 13. pp. 1–24). URL : <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1>.
45. Derwing, T.M., Munro, M.M., Thomson, R.I. & Rossiter, M.J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*. (Vol. 31. pp. 533–557). URL : <https://doi.org/10.1017/s0272263109990015>.
46. Dijkgraaf, A., Hartsuiker, R.J. & Duyck, W. (2017). Predicting upcoming information in native-language and non-native-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*. (Vol. 20(5). pp. 917–930).
47. Donohewetol, L. & Hillsdale, N.S. (1988). Communication, social cognition, and affect. Erlbaum. 259 p.

48. Drobot, O.V. (2013). Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. *Middle-East Journal of Scientific Research*. (№ 13 : Special Issue on Socio-Economic Sciences and Humanities. pp. 101–107). URL : [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13\(sesh\)13/19.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13(sesh)13/19.pdf).
49. Dubovyk, S.H., Mytnyk, A.Ya., Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.E. & Khupavtseva N.O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. (Vol. 8, No. 3. pp. 430–436). URL : <https://www.lifescienceglobal.com/journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/4038-abstract-preparing-future-teachers-for-the-development-of-students-emotional-intelligence>. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>. Published : 14 September, 2020. (SCOPUS).
50. Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*. (Vol. 9. pp. 12–20). URL : <https://doi.org/10.1017/s0272263100006483>.
51. Erikson, E.H. (1990). *Childhood and society*. Harmondsworth. 246 p.
52. Fischer, K.W. (1990). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*. (Vol. 87 (6). pp. 477–531). New- York.
53. Fisher, B.A. (1986). *Perspectives on human communication*. New- York. 220 p.
54. Fodor J.A., Garrett M. & Bever T.G. (1968). Some syntactic determinants of sentential complexity. *Perception and Psychophysics*. (pp. 36–48). Oxford : Oxford University Press.
55. Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press. 180 p.
56. Frankl, V.E. (1982). *Man's search for meaning*. Boston. 150 p.
57. Freud, S. (1982). *Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten*. 2nd ed. Frankfurt : Frankfurt am Main. 207 s.
58. Gardner, R.W., Jackson D.N. & Messick S. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*. (Vol. 2. Mon. 8). 148 p.
59. Gerstmann, P. (1981). Sposob fonnulirovania planov z'yciowych a poziom rownowagi emocjonalnej do-rastajacej mlodziezy. *Psychologia wychowawcza*. (ss. 66–75). Warszawa.
60. Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London : Cambridge Univ. Press. 86 p.
61. Gilabert, R. (2007). Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. *International Review of Applied Linguistics*. (Vol. 45. pp. 215–240). URL : <https://doi.org/10.1515/iral.2007.010>.
62. Gordienko-Mytrofanova I., Pidchasov Ye., Sauta S. & Kobzieva Iu. (2018). Representativeness for conducting experimental and broad psychological research. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics* : Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія

- Сковороди*. (Вип. 23 (1). с. 11–46). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. DOI 10.5281/zenodo.1212360.
63. Gordon, T. (1975). *Teacher Effectiveness Training*. New York : MC Grow-Hill. 168 p.
64. Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*. (Vol. 1(2). pp. 67–81).
65. Gutt, E.-A. (1998). Pragmatic Aspects of Translation: Some Relevance-Theory Observations. *The Pragmatics of Translation*. (Ed. by Leo Hickey. Topics in Translation: 12. p. 47). Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd.
66. Habermas, J. (2000). *Teoria dzialania komunikacyjnego*. Warszawa : Ksiązka i Wedza. (T. 1). 698 s.
67. Harvey, O.J., Hunt D.E. & Schroder H.M. (1981). *Conceptual system and personality organization*. New-York. 160 p.
68. Hatzidaki, A., Baus, C. & Costa, A. (2015). The way you say it, the way I feel it: Emotional word processing in accented speech. *Frontiers in Psychology*. (Vol. 6. p. 351).
69. Helson, H. (1984). Adaptation level as frame of reference for prediction of psycho-physical data. *Cerner. I. Psychol.* (Vol. 60. pp. 1–29).
70. Henderson, J. (1987). Ancient myths and modern men. *Man and his symbol*. (№ 61. pp. 67–84).
71. Herbert, R.K. (1989). The Ethnography of Compliments and Compliment Responses: A Contrastive Sketch. *Contrastive Pragmatics*. (pp. 3–35). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
72. Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 52. № 2. pp. 83–89).
73. Hutmacher, W. (1997). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe*. (p. 24). Strasburg.
74. Hymes, D. (1982). On Communicative Competence. (in eds. : J.B. Pride & J.Holmes. pp. 269–293). New-York : Harmondsworth : Penguin.
75. Ivashkevych, E.Z. (2013). Cross-cultural communication as a way to develop intercultural competence. *Preparation of pedagogue to the educational work with children and youth in Ukraine*. (№ 1 (1). pp. 49–59). Warsaw.
76. Ivashkevych, E. & Khupavtseva N. (2020). Social intelligence of a teacher as a factor for the development of the person's ability to facilitate interaction. *Technologies of Intellect Development*. (Vol. 4, № 1(26)). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current (*Index Copernicus*).
77. Ivashkevych, E.Z. & Khupavtseva, N.O. (2020). The development of the social intelligence of a future teacher as a determinant of his/her readiness for successful facilitative interaction. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Психологія обдарованості. Т. VI. Вип. 17). с. 5–15. Київ.

78. Janet, P. (1988). L'evolution de la memoire et de la notion du temps. Paris : A.Chanine. 122 p.
79. Jarvis, P. (1995). Adult and Continuing Education. *Theory and Practice*. (pp. 80–81). London ; New-York.
80. Kelley, H.H. & Thibout J.W. (1989). Group problem solving. *The Handbook Social Psychology*. (Vol 4. pp. 36–48). New-York : Reading (Mass.).
81. Kelley, H.H. & Thibout J.W. (1989). Group problem. *The Handbook Social Psychology*. (Vol. 4. pp. 36–48). New-York : Reading (Mass.).
82. Kenneth, L.P. (1968 ; 1982). Towards a theory of the structure of human behavior. In : *Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*. Mexico. (pp. 659–671). *Selected writings*. M.B. Ruth & L.P. Kenneth (ed.). (pp. 106–116). The Hague : Mouton.
83. Khupavtseva, N.O. (2019). Argumentative discourse as a psychological factor of organizing facilitative interaction at the lessons at a secondary school. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Вип. 46. с. 394–419). Кам'янець-Подільський : «Аксиома». (*Index Copernicus*).
84. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitative aspects of learner`s autonomy. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 14. с. 226–233). Рівне : РДГУ (*Index Copernicus*).
85. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitation as a Personality-Centered Approach at the English lessons at secondary schools. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Вип. 47, с. 206–230). Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута». (*Index Copernicus*).
86. Khupavtseva, N.O. (2019). Psychological features of facilitative interaction in yhe process of organizing dialogues at the lessons at secondary schools. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 13. с. 180–189). Рівне : РДГУ.
87. Khupavtseva, N.O. (2020). The facilitative approach from the point of view of Cognitive Psychology. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія»*. (Серія «Психологія». Вип. 11. с. 147–155). Острог.
88. Khupavtseva, N.O. (2019). The problem of solving creative literary tasks by teens at the English language lessons. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Т. XII. Вип. 26. с. 326–338). Київ : Вид-во «Фенікс».
89. Kloskowska, A. (1981). *Socjologia Kultury*. Warszawa : W-two Gzytelnik. 607 s.
90. Kmit, J. (1992). *O kulturze symbolicnej*. Warszawa : W-two «Instytut Kultury». 102 s.

91. Knapp, A. (1985). *Über den Lernerfolg im Kleingruppenunterricht und seine bedingten Faktoren*. Frankfurt : Frankfurt am Main. 101 s.
92. Kormos, J. (1999). The effect of speaker variables on the self-correction behavior of L2 learners. *System*. (Vol. 27. pp. 207–221). URL : [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00017-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00017-2).
93. Korporowicz, L. (1993). *Tworzenie sensu: język – kultura – komunikacja*. Warszawa : W-two «Oficyna naukowa Warszawa». 188 s.
94. Labouvier-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from young to maturity: A model. In : *Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development*. New-York : Cambridge Univ. Press. 156 p.
95. Lagrou, E., Hartsuiker, R.J. & Duyck, W. (2013). The influence of sentence context and accented speech on lexical access in second-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*. (Vol. 16 (3). pp. 508–517).
96. Lakin, M. (1982). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training*. New-York : Penguin Books. 302 p.
97. Levelt, W.J.M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*. (Vol. 33. pp. 41–103). URL : [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4).
98. Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts; and, Field theory in social science*. Washington, DC : American Psychological Association. 422 p.
99. Lu, A., Wang, L., Guo, Y., Zeng, J., Zheng, D., Wang, X., Shao, Yu., & Wang, R. (2019). The Roles of Relative Linguistic Proficiency and Modality Switching in Language Switch Cost: Evidence from Chinese Visual Unimodal and Bimodal Bilinguals. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 48. pp. 1–18). URL : <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9519-6>.
100. Malzman, I., Eisman E., Brooks L.D. & Smith W.A. (1986). Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing. *Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 51. pp. 418–420).
101. Maslow, A.H. (1984). *Motivation and personality*. New-York : Harper & Brothers. 411 p.
102. Maslow, A.H. (1989). Our maligned animal nature. *Journal of Experimental Psychology*. (pp. 28, 273–278). New-York.
103. Maslow, A.H. (1981). Some frontier problems in mental health. *Personality theory and counseling practice*. (pp. 1–12). Miami : University of Florida Press.
104. Maslow, A.H. (1981). *The father reaches of human nature*. New-York : Viking press. 423 p.
105. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. (Vol. 27 (4). pp. 162–168).
106. May, R. (1969). *Existential psychology*. New-York. 230 p.
107. McCenna, F.P. (1984). Measures of Field Dependence : Cognitive Style or Cognitive Ability? *Journal of Personality and Social Psychology*. (Vol. 47. № 3. pp. 593–603).
108. McClelland, J.L., & Elman, J.L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*. (Vol. 18(1). pp. 1–86).

109. McClelland, D.C. (1991). *The achieving society*. Princeton. New-York : Viking press. 314 p.
110. Montello, P. & Kimberley, K. (1985). *The Systems of Management in Education*. California. 128 p.
111. Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of «fear» in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*, Варшава (Польща). (Vol. 19. pp. 11). URL : <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
112. Mykhalchuk, N.O. & Ivashkevych, E.E. (2018). Art translation and the category of expressiveness in this esthetic paradigm. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: Наук. записки РДГУ*. (с. 153–157). Рівне : РДГУ.
113. Mykhalchuk, N.O. & Ivashkevych, E.Z. (2018). Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди*. (Вип. 23 (1). с. 242–257). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. DOI 10.5281/zenodo.1211618.
114. Mykhalchuk, N. & Kryshevych O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика : зб. наук. праць. Серія: Психологія*. (с. 265–285). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. (Vol. 26, Issue 1). 402 с. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
115. Mykhalchuk, Natalia, Bihunova, Svitozara, Fridrikh, Alla, & Vietrova, Iryna (2021). The cross-cultural understanding of metaphors in the information technology sphere. *Cognitive Studies / Études cognitives*, 2021(21), 24–75. <https://doi.org/10.11649/cs.2475> (SCOPUS, Web of Science). Q1
116. Mykhalchuk, Nataliia, Ivashkevych, Ernest, Nohachevska, Inna, Nabochuk, Alexander & Voitenko, Oksana (2021). Psycholinguistic Mechanisms of Understanding Contemporary Poetry by Future Philologists. *PSYCHOLINGUISTICS*, 30(1), 139–179. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2021-30-1-139-179>. Retrieved from <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1205> (Web of Science, SCOPUS). Q2
117. Dubovyk, Svitlana H., Mytnyk, Alexander Ya., Mykhalchuk, Nataliia O, Rashkovska, Ilona V. & Nabochuk, Alexander Yu. (2022). Training teachers to teach social competence to younger pupils. *Astra Salvensis*, 22(1), 457 – 470. <https://astrasalvensis.eu/?mdocs-file=2481> (SCOPUS). Q3
118. Mykhalchuk Nataliia, Levchuk Pavlo, Ivashkevych Ernest & Nabochuk Alexander (2023). Dynamic models of multilingualism on the

- territory of Western Ukraine. *PSYCHOLINGUISTICS*, 33(2), 114–144. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-33-2-114-144>. (Web of Science, SCOPUS). Q2
119. Mykhalchuk, Natalia, Bihunova, Svitozara, Bihunov, Dmytro & Ivashkevych, Ernest (2023). The Semantic Space of Concepts in Modern British Political Discourse. *Cognitive Studies / Études cognitives*, Warsaw, 2023(23), Article 2850, 28–50. DOI: <https://doi.org/10.11649/cs.2850>. <https://journals.ispan.edu.pl/index.php/cs-ec/article/view/cs.2850> (Web of Science, SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics) and European Reference Index for the Humanities Plus (ERIH Plus)). Q1
120. Mykhalchuk, Nataliia & Kurytsia, Denys (2022). Psychological principles of organizing classroom management at secondary schools. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 58, 115–135. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2022-58.115-135>
121. Newell, A. & Simon H.A. (1979). Human problem Solving (XIV). New-York : Englewood Cliffs. 920 p.
122. Norman, D. & Waugh H. (1988). Stimulus and response interference in recognition-memory experiments. *Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 78. № 4. pp. 551–559).
123. O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B. & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*. (Vol. 29. pp. 557–581). URL : <https://doi.org/10.1017/s027226310707043x>.
124. O'Donnell, J., MacGregor, L., Dabrowski, J., Oestreicher, J. & Romero, J. (1994). Construct validity of neuropsychological tests of conceptual and attentional abilities. *Journal of Clinical Psychology*. (Vol. 50. pp. 596–600). URL : [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199407\)50:4<596::aid-jclp2270500416>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199407)50:4<596::aid-jclp2270500416>3.0.co;2-s).
125. Onufrieva, L.A. (2014). Professional self-appraisal at the professional formation of future socio-economic specialists' personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва (ред.). (Вип. 26. с. 456–467). Кам'янець-Подільський : Аксіома.
126. Onufrieva, L.A. (2016). Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва (ред.). (Вип. 32. с. 359–370). Кам'янець-Подільський : Аксіома.
127. Pelz, M. (1997). *Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg. 186 s.
128. Penfield, W. (1969). Consciousness, memory and man's conditioned reflexes. *On the Biology of Learning*. (pp. 127–168). New-York.

129. Peterson, D. & Janicky T. (1979). Individual characteristics and children's learning in large group approaches. *The Journal of Educational Psychology*. (№ 71. pp. 677–687).
130. Pinker, S. (1991). Rules of language. *Science*. (253(5019). p. 530.
131. Piaget, J. (1983). *Le langage et la pensee chez l'enfant*. Paris : Denoël. 290 p.
132. Piaget, J. (1976). Logique forvttle et psychologie genetique. *Les modeles et la formalisation du comportement*. (pp. 189–207). Paris : J.-Clattes.
133. Piaget, J. (1985). The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development. Chicago : University of Chicago Press. 328 p.
134. Reiss, K. & Vermeer, N.J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen : Niemeyer. 256 s.
135. Rescher, N. (1964). *Hypothetical Reasoning*. Amsterdam : Norton & Company. 416 p.
136. Riggio, R.E., Murphy, S.E. & Pirozzolo, F.J. (2002). Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ : Lawrence Earlbaum Associates. 264 p.
137. Riggio, R.E. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping construct. *Personality and Individual Differences*. (№12. pp. 695–702).
138. Rogers, C. (1982). A psychologist looks at nuclear war. *Journal of Humanistic Psychology*. (№2. pp. 21–28).
139. Rogers, C.R. (1989). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework. Koch S.Psychology: A study of a science. New-York : Mc. Grawn Hill. 59 p.
140. Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston Houghton Mifflin Company. pp. 89–104.
141. Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80'S*. Columbus : Charles E. Merrill Publ. Co. 312 p.
142. Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New-York : Cambridge Univ. Press. 540 p.
143. Stein, S.J. & Book, H.E. (2000). *The IQ Edge: Emotional Intelligence and your success*. Toronto, Canada : Stoddart Publishing Coompany. 318 p.
144. Taft, M. (2013). *Reading and the mental lexicon*. Hove: Psychology Press. 120 p.
145. Valis, M., Slaninova, G., Prazak, P., [Poulova, P.](#), [Kacetl, J.](#) & [Klimova, B.](#) (2019). Impact of Learning a Foreign Language on the Enhancement of Cognitive Functions Among Healthy Older Population. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 48. pp. 1311–1318). URL : <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09659-6>.

146. Witkin, H.A. & Goodenough, D.R. (1988). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*. (Vol. 84. № 4. pp. 661–689). New-York.
147. Zajonc, R. & Sales, S. (1986). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*. (№2. pp. 160–168).
148. Zajonc, R. (1985). *Social facilitation*. New-York : Science. 274 p.

ДОДАТКИ

Конспект уроку з метою актуалізації ціннісного змісту навчання підлітків англійської мови

Розробляючи конспект уроку, нами було використано відеоматеріали:

https://www.youtube.com/watch?v=a9yO-K8mwL0&list=PPSV&ab_channel=BBCNews

https://www.youtube.com/watch?v=Ok8rMT2KCy0&ab_channel=NationalGeographic

https://www.youtube.com/watch?v=G4H1N_yXBIA&ab_channel=NationalGeographic

Lesson Topic: Climate Change and Environmental Issues

Level: B1-B2

Duration: 45 minutes

Lesson Goals

1. Expand Vocabulary on Environmental Issues

➤ Introduce Key Vocabulary:

- Presenting students with key terms relevant to climate change, such as “pollution”, “deforestation”, “carbon footprint”, “renewable energy”, “sustainable development” and “global warming”. These words will serve as the foundation for discussing environmental topics in English.
- Using visual aids (images or icons) and simple definitions to clarify meanings and provide context. Each word will be introduced with examples of usage in sentences to show how these terms are applied in real-life situations.

➤ Interactive Vocabulary Activities:

- **Matching Definitions:** Providing pupils with a list of definitions and ask them to match each with the corresponding word. This exercise helps them associate meanings with each term, reinforcing understanding and memory.
- **Contextual Sentences:** In pairs, pupils create sentences that use these terms accurately in the context of environmental issues. For instance,

they might discuss how “deforestation” impacts biodiversity or what contributes to a “carbon footprint”.

- **Group Sharing and Peer Feedback:** Pupils share their sentences with the class or in small groups, receiving constructive feedback to ensure accurate usage. This reinforces correct understanding and builds confidence in using new vocabulary.

➤ **Expected Outcome:**

Contextual Understanding:

- By the lesson’s end, pupils will not only know environmental vocabulary terms but will also understand their usage in context. For example, instead of simply defining “carbon footprint”, they’ll grasp its significance in everyday life and know how to discuss personal and societal impacts.
- They’ll have confidence distinguishing between terms that are often confused or misunderstood, such as “renewable” vs. “non-renewable resources”, ensuring precise language in discussions about sustainability and climate action.

Practical Usage in Conversations and Writing:

- Students should feel confident incorporating these words in a variety of settings: speaking, writing, and structured discussion. For instance, they should be able to describe a recent environmental initiative or explain an environmental problem accurately, showing both understanding and appropriate word choice.
- They’ll also have practiced crafting sentences using the vocabulary, which will strengthen their ability to use these terms when expressing personal opinions or explaining complex environmental ideas in both spoken and written English.

Ability to Recognize Terms in Various Contexts:

- After this lesson, students should be able to recognize these vocabulary terms in different contexts, such as in articles, news reports, or conversations, and comprehend their implications. This familiarity will give them a foundation

for discussing current events or trends related to climate change confidently and accurately.

2. Develop Speaking and Reading Skills

➤ **Reading Skills Development:**

- **Reading Material:** Providing a short, structured reading passage on environmental issues, which introduces both facts and opinions about climate change. This helps students encounter key vocabulary in context and promotes a deeper understanding of the topic.
- **Identifying Key Information:** Guiding students in identifying the main ideas, supporting details, and new vocabulary within the text. Questions will focus on understanding the passage's key points, identifying examples, and interpreting unfamiliar terms based on context clues.
- **In-depth Comprehension:** After reading, students will answer comprehension questions that assess their understanding, reinforce content knowledge, and encourage critical thinking. Questions may ask them to summarize, explain a term, or discuss the text's main argument.

➤ **Speaking Skills Development:**

- **Pair and Group Discussions:** Following vocabulary and reading activities, students engage in pair or group discussions where they share their opinions and ideas on climate change, using the new vocabulary. These smaller discussions provide a comfortable setting for practicing fluency and accuracy.
- **Debate:** To further develop speaking skills, students participate in a structured debate on environmental policy. This activity encourages them to construct and present arguments using the vocabulary learned. They'll practice rebuttals and counterpoints, helping them articulate complex ideas and respond thoughtfully to opposing views.

- **Teacher Feedback:** Throughout discussions, the teacher provides feedback on vocabulary use, grammar, and fluency, helping students refine their speaking abilities and gain confidence in expressing their thoughts on climate change.

➤ **Expected Outcome:**

Enhanced Reading Comprehension:

- By the lesson's conclusion, students will be better equipped to understand and analyze texts on environmental topics. This includes identifying main ideas, supporting arguments, and context clues for unfamiliar vocabulary. They will have practiced extracting key information, which is crucial for navigating more advanced texts on global issues.
- This skill will help them interpret environmental content they encounter outside the classroom, enhancing their ability to engage with real-world information critically.

Confidence in Expressing Opinions on Complex Topics:

- Pupils will gain the skills needed to clearly and accurately express their opinions on environmental issues, moving beyond basic expressions to more nuanced, articulate responses. For instance, they will learn how to use structured arguments, qualifiers, and vocabulary to express their stance on climate policies or sustainable practices.
- The lesson will provide practice in structured, fluent communication on topics that might initially seem challenging or controversial, building the confidence they need to voice their thoughts in future discussions on related subjects.

Fluency in Complex Topic Discussion:

- Students will develop their fluency and ability to handle the complexity of environmental topics, such as climate change, pollution, and conservation. With improved language control and knowledge, they'll be able to engage in longer, more detailed discussions, adding their perspectives and responding meaningfully to others.

3. Encourage Critical Thinking on Climate Change Solutions

➤ Exploring Perspectives on Climate Change:

- Through discussions, reading activities, and video analysis, students are exposed to different viewpoints on the causes and impacts of climate change. They'll consider various perspectives, such as those of scientists, activists, and policymakers, on how to address environmental challenges.

➤ Evaluating Solutions:

- Pupils will analyze different solutions to climate change, such as reducing emissions, switching to renewable energy, and enacting environmental regulations. They'll discuss the benefits and limitations of each solution, considering feasibility, impact, and practicality.

➤ Debate Activity for Critical Thinking:

- The debate on environmental policy helps pupils apply critical thinking by evaluating and defending different approaches to addressing climate change. One group might advocate for strict policies, while the other argues for gradual, voluntary measures.
- **Developing and Justifying Opinions:** Pupils will construct and present logical arguments, supporting their opinions with facts and examples. They'll practice counter-arguments, rebutting the opposing side's points and refining their critical thinking skills by considering multiple sides of the issue.

➤ Expected Outcome:

Ability to Evaluate and Discuss Solutions Thoughtfully:

- By the end of the lesson, pupils will not only be aware of climate solutions but will also have the skills to analyze them critically, considering factors such as feasibility, effectiveness, and potential challenges. For example, they will be able to discuss the pros and cons of renewable energy, pollution control policies, or conservation efforts.

- This analytical skill will allow them to assess real-world solutions objectively, making them better informed about the nuances and complexities of climate action.

Logical and Persuasive Presentation of Viewpoints:

- Through debate and structured discussion, students will gain confidence in articulating their viewpoints logically and persuasively. They'll learn to build coherent arguments, present supporting evidence, and respond thoughtfully to opposing views. This skill is crucial not only for discussing environmental issues but also for general academic and real-life discussions on controversial topics.
- Students will have practiced justifying their opinions with clear reasoning, fostering a balanced, open-minded approach to debating global issues.

Deeper Understanding of Environmental Policy Complexities:

- This lesson will deepen pupils' understanding of environmental policy challenges, helping them appreciate the multifaceted nature of global decision-making. They'll leave the lesson with a better grasp of why environmental solutions require trade-offs and compromises, an insight that will encourage empathy and critical thinking in future discussions.
- With this foundation, pupils will be able to approach other complex topics (social issues, economic policies) with a mindset that considers multiple factors and perspectives, promoting responsible global citizenship.