

Секція Освіта/Педагогіка	
УДК 378.147:81'42	
Дата першого надходження статті до видання	2026-04-30
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-05-30
Дата публікації/оприлюднення	2026-05-30

Дискурсивні маркери як інструмент формування когнітивної зв'язності мовлення здобувачів вищої освіти

Новак Олег Андрійович

аспірант кафедри перекладу,

Кременчуцький національний університет ім. М. Остроградського, м. Кременчук,
Україна

e-mail: oleg.novak79@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3015-5454>

Анотація. Метою цього дослідницького проекту є створення лінгводидактичної теорії для вдосконалення освітніх процесів використання дискурсивних маркерів для формування зв'язного академічного дискурсу студентами вищої освіти. Проблема представлена як ситуація, яку потрібно розглядати на рівні лінгвістичної структури тексту, так і як педагогічне питання – як навчити студентів пов'язувати тезу з аргументом, встановлювати логічну послідовність думок, уточнювати позицію, вводити контраст та генерувати змістовний висновок? Це дослідження базується на змішаному методологічному підході з використанням принципів лінгводидактики та включає два типи методології: педагогічні методи були основною формою методології, оскільки вони переважно використовувалися як педагогічні інструменти для аналізу мовних даних. Основні педагогічні елементи цього дослідження включали аналіз студентських продуктів через освітній досвід, використання педагогічного спостереження, використання педагогічного моделювання дискурсивних маркерів у контексті педагогічної практики та порівняння письмових робіт студентів до та після освітнього досвіду. Емпіричну основу склали шістдесят письмових академічних текстів, створених 30 студентами гуманітарних наук першого та другого курсів: кожен студент створив один текст до отримання інструкцій з дискурсивних маркерів та один текст після отримання чотирьох уроків з використання цих маркерів. Мовні тексти були проаналізовані функціонально та семантично за допомогою методу частотного аналізу та кількісно оброблені за допомогою Microsoft Excel. В результаті навчального досвіду загальна кількість випадків аналізованих одиниць у текстах студентів зростає з 247 до 365, а середня кількість випадків на текст – з 8,2 до 12,2. Частка доречного вживання стосовно функції збільшилася з 61,1% до 80,5%, а частота недоречності знизилася з 96 до 71. Спостерігалось значне покращення як у групах текстів, які надавали причинно-наслідкові зв'язки; тих, які надавали обґрунтовані аргументи; так і тих, які пропонували контрастні точки зору. Згідно з 20-бальною матрицею автора, загальний показник якості семантичної організації тексту збільшився з 11,4 до 16,2 балів, а відсоток кількості творів з високорівневою структурою збільшився з 13,3% до 63,3%. Наукова новизна полягає у з'ясуванні лінгводидактичної функції дискурсивних маркерів як навчального інструменту, що використовується для формування логічно структурованого академічного мовлення. Практичне значення цих результатів полягатиме в їхній здатності забезпечити основу для використання запропонованого методу навчання академічному письму у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: академічне письмо, метадискурс, аргументативний текст, функціональна доречність, логічна послідовність, смислова узгодженість, лінгводидактика, текстова організація.

Discursive markers as a tool for developing cognitive coherence in the speech of higher education students

Novak Oleh

Postgraduate Student, Department of Translation,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine
e-mail: oleg.novak79@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-3015-5454>

Abstract. This research aims to validate a linguodidactic approach for teaching higher education students how to use discourse markers, as a means of helping students communicate their thoughts more clearly and coherently when they are writing an academic paper. Specifically, this will address both the issues of organizing a piece of writing (text) and developing pedagogically appropriate methods of helping students learn to connect their thesis statement with logically related ideas, sequence their arguments in a logical order, and create contrasting relationships and complete (close) sentences. Methodologically speaking, this study utilized a mixed method approach to conduct the research, whereby pedagogical methods were the primary methods of data collection and linguistic methods were used primarily as secondary data sources to collect the writing samples from students. The pedagogical methods used to help students learn how to use discourse markers included an analysis of the writing samples; teacher observations while students wrote; teacher modelling of writing using discourse markers; and comparing/reviewing the writing samples of students before and after having received instruction in the use of discourse markers. In this study, we identified the empirical evidence through the examination of 60 written academic documents produced by a total of 30 first- and second-year humanities students. Everyone produced one document at the beginning of their instructional experiences with discourse markers and a second document after completing four practical classes of instruction in this area. Functional-semantic, discourse-pragmatic, and frequency analyses were utilized in analysing the linguistic data; quantitative processing of the data occurred using Microsoft Excel. The findings of the study show that after the instructional experience, the total number of items used in the academic writing of the students increased from 247 to 365, as well as the average per document from 8.2 to 12.2 items used functionally appropriately increased from 61.1% to 80.5%, and the number of items used inappropriately decreased from 96 to 71. In addition, the largest changes did occur in the use of discourse markers within the category supporting cause-effect, argumentation, and opposition relationships. The total indicator of semantic text arrangement increased from 11.4 to 16.2 on the author's 20-point assessment matrix; the percentage of texts exhibiting an excellent level of structural organization rose from 13.3% to 63.3%. The academic novelty is through establishing the linguodidactic function of discourse markers as a method for students to produce logically structured and organized academic speech. The practical value is determined by the ability to use the suggested approach for teaching academic writing at tertiary and higher education institutions.

Keywords: academic writing, metadiscourse, argumentative text, functional appropriateness, logical sequencing, semantic consistency, linguodidactics, textual organization.

Вступ

Актуальність дослідження. У виступах студентів коледжів/університетів ми бачимо, що дедалі менше уваги приділяється правильній граматиці, а більше – правильному структуруванню думки. Студент може правильно будувати свої речення, але не розуміти, як об'єднувати речення в зв'язний абзац. Наприклад, теза не вказує безпосередньо на аргумент; наведені приклади не пояснюють і не уточнюють тезу; отже, висновок логічно не випливає з наведених міркувань. В результаті оригінальність презентації чи усного висловлювання, а також письмового звіту, втрачає свою переконливість.

У цьому контексті дискурсивні маркери не виконують суто косметичної функції. Натомість їхня організаційна функція полягає у вказівці порядку, в якому ідеї будуть виникати; у вказівці причинно-наслідкових зв'язків між різними ідеями чи інформацією; у виділенні контрастних ідей та/або наданні роз'яснень до ідей; у узагальненні з конкретних прикладів або наведенні прикладів показаного узагальнення; і, нарешті, у переході від одного набору ідей до іншого, коли ви завершуйте свої думки з цього приводу. Організаційна структура, створена за допомогою дискурсивних маркерів, дуже важлива в академічному мовленні, оскільки вона дозволить студенту не лише передавати інформацію, але й демонструвати, як він організовує свої думки. Тому розуміння дискурсивних маркерів як ефективного засобу встановлення когнітивної узгодженості в усних презентаціях є важливим для досягнення очікуваного рівня якості проведення досліджень в університетському середовищі.

Отже, проблема полягає не лише у відсутності мовних навичок у студентських письмових роботах, а й у педагогічній темі того, як навчити студентів коледжів будувати логічне мислення в академічному дискурсі. У цьому випадку дискурсивні маркери розуміються як педагогічний засіб, який може допомогти студентам послідовно та семантично переходити від однієї частини їхньої аргументації до наступної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних працях дискурсивні маркери розглядаються як засоби організації мовлення, що поєднують текстові, прагматичні й когнітивні функції. Класичне розуміння Б. Фрейзера акцентує увагу на тому, що дискурсивні маркери сигналізують зв'язок між частинами висловлення [1, с. 931]. К. Гайленд розширює цей підхід у межах теорії метадискурсу, пов'язуючи такі одиниці з авторським керуванням текстом і взаємодією з адресатом [2, с. 16]. Отже, маркер постає не просто як службовий елемент, а як засіб організації сприйняття.

Новіші дослідження зміщують увагу від окремого маркера до його функції в академічному мовленні. А. Adel пропонує аналізувати студентські презентації через мовленнєві «ходи», а не лише через перелік маркерів, що дозволяє точніше побачити логіку побудови виступу [3, с. 4]. Натомість W. S. Pearson та E. Abdollahzadeh у систематичному огляді метадискурсу в академічному письмі підкреслюють, що такі одиниці впливають на структурованість тексту, авторську позицію й читацьке сприйняття [4]. Це свідчить про поступовий перехід від формального опису маркерів до аналізу їхньої ролі в побудові академічної комунікації.

Окремий блок праць присвячено студентському письму та мовленню. А. М. Ahmed і L. M. Rezk на матеріалі арабського та англійського аргументативного письма студентів показують, що frame markers пов'язані з рівнем метамовного усвідомлення автора [5, с. 1]. J. Liao розглядає метадискурс у зв'язку з когезією та залученням адресата в письмовому дискурсі другої мови [6]. А. Alsaawi, аналізуючи вживання дискурсивних маркерів студентами старших курсів, звертає увагу на нерівномірність їх використання та залежність від рівня мовної підготовки [7, с. 161]. У цих працях спільним є висновок: наявність маркерів сама по собі не гарантує зв'язності, якщо студент не розуміє їхньої функції.

Емпіричні дослідження навчання дискурсивних маркерів підтверджують їхній педагогічний потенціал. А. Al Issa, Z. Amirian і S. Ketabi доводять, що цілеспрямоване навчання дискурсивних маркерів у моделі flipped learning поліпшує якість письмових робіт студентів [8, с. 123]. K. Shimada показує позитивний вплив інструктажу щодо маркерів на усне мовлення японських студентів, особливо на послідовність і зрозумілість висловлення [9, с. 77]. S. Zhang, H. Yu і L. J. Zhang, аналізуючи академічне письмо, пов'язують сталі лексичні сполуки з відмінностями між початківцями й досвідченими авторами [10]. Отже, мовні одиниці зв'язку можуть бути індикаторами не лише мовної компетентності, а й зрілості академічного мислення.

Когнітивний аспект проблеми розкривають праці, присвячені розумінню конекторів і когнітивних дискурсивних маркерів. M. Scholman, M. Marchal і V. Demberg показують, що розуміння зв'язок залежить від прозорості, частотності та індивідуальних особливостей мовця [11, с. 381]. E. Tskhovrebova, S. Zufferey і E. Tribushinina доводять, що словниковий запас і читацький досвід впливають на засвоєння конективів у підлітковому віці [12, с. 722]. S. Majhenič, M. Beras і J. Križaj окремо виділяють когнітивні дискурсивні маркери як сигнали меж просодичних одиниць [13]. Ці дослідження важливі для нашої теми, бо показують: маркери працюють не лише на рівні тексту, а й на рівні обробки інформації.

В українському науковому полі проблема також набуває розвитку. С. С. Богуславський аналізує когнітивно-дискурсивні механізми структурування проповіді в умовах цифрової медіатизації, наголошуючи на зв'язку між дискурсивною організацією і способом подання смислу [14, с. 146]. Т. П. Вільчинська й А. О. Вільчинський розглядають дискурсивні одиниці як маркери мовної індивідуальності, що дозволяє простежити не лише текстову, а й особистісну функцію таких одиниць [15, с. 13]. Проте ці студії переважно не зосереджені на мовленні здобувачів вищої освіти та його навчальному формуванні.

Виділення невирішеної частини проблеми. Хоча багато дослідників зосередилися на вивченні «дискурсивних маркерів» як у прагматиці, так і в метадискурсах (та академічному письмі), ми досі не знаємо, як найкраще використовувати ці маркери цілеспрямовано для розвитку когнітивної узгодженості через індивідуальні (студентські) мовленнєві моделі. Крім того, нам також потрібно визначити, які набори «дискурсивних маркерів» підтримують здатність студента логічно висловлюватися, логічно наводити аргументи, досягати семантичної когерентності під час передачі кількох думок або цілих ідей, і як ці маркери допоможуть студентам перейти від роздумів про окрему думку або кілька окремих ідей до однієї зв'язної ідеї.

Метою статті є обґрунтування функціональної моделі використання дискурсивних маркерів для формування когнітивної зв'язності мовлення здобувачів вищої освіти.

Наукова новизна полягає в уточненні функцій дискурсивних маркерів як когнітивно-організаційних засобів, що забезпечують не лише формальну зв'язаність тексту, а й логічну послідовність, аргументативну цілісність та смислову керованість студентського мовлення.

Практичне значення. Ці результати також можна використовувати у викладанні академічної артикуляції, словесного мистецтва та риторики; так само вони можуть надати викладачам засоби для створення завдань, що сприятимуть здатності їхніх учнів виробляти зв'язне усне та письмове спілкування.

Методологія

Методи дослідження. Це дослідження проводилося з використанням підходу змішаної компетенції лінгвістики, де педагогічний аналіз навчального процесу буде

інтегрований та поєднаний з аналізом письмових робіт студентів. Основні педагогічні методології, що використовувалися, включають аналіз продукту навчальної діяльності, педагогічне спостереження за процесом навчання студента під час педагогічних моделей та порівняння письмових продуктів, щоб визначити, як змінюється здатність студента будувати та робити логічно послідовне академічне мовлення після навчального втручання за допомогою лінгвістичних засобів для заохочення організації письмових матеріалів. Лінгвістичні методології використовувалися як вторинний засіб аналізу для аналізу мовленнєвого матеріалу. Функціонально-семантичний аналіз продемонстрував, як класифікувати різні типи дискурсивних маркерів на основі їхньої функції (наприклад, порядок викладу, причина та наслідок, контраст, уточнення, аргументація, узагальнення та висновок). Визначення того, чи є зв'язок між текстовими компонентами справжнім семантичним, чи це просто формальний маркер, можна здійснити за допомогою методу дискурсивно-прагматичного аналізу. Частоти маркерів, функціональний тип кожного маркера та відсоток граматично правильних речень, що їх містять, були підраховані за допомогою процесу частотного аналізу.

Джерела даних. Для збору емпіричних даних у цьому дослідженні порівняли 60 академічних текстів, написаних 30 студентами вищих навчальних закладів. Кожен із 30 студентів завершив два тексти: спочатку до отримання інструкцій з дискурсивних маркерів, а потім після інструкцій з дискурсивних маркерів. Це фактично дозволило безпосередньо порівняти початкові та лікувальні бали когнітивної когерентності в межах однієї групи студентів.

У цьому дослідженні було використано цільову вибірку з 30 студентів дворічного навчання гуманітарних наук для аналізу досвіду написання аргументативних текстів у коледжі. Дослідження проводилося протягом одного навчального семестру, студенти писали аргументативні есе обсягом 250-300 слів.

Це дослідження зосереджувалося на чотирьох практичних заняттях, що включали аналіз прикладів академічної мови, пошук прикладів маркерів для використання у фрагментах тексту, редагування серії непов'язаних тверджень у логічний спосіб та побудову аргументації з використанням маркерів причини, наслідку, протиставлення, уточнення та висновку. Одиниця аналізу базувалася на функції маркерів у певних фрагментах тексту, а не на самих маркерах.

Протягом педагогічного дослідження розвиток педагогіки відбувався від усвідомлення використання маркерів та їхньої результуючої функції до самостійного використання цих маркерів через аргументоване письмо. Студенти виконували кілька різних завдань у рамках поетапного підходу до розвитку своїх знань та розуміння академічних маркерів. Спочатку студенти розглянули приклади академічного письма та визначили, яка функція маркера в цьому твердженні. Потім вони використовували маркери для завершення логічно неповної сегментації інформації. Після цього вони безпосередньо редагували офіційну документацію та виявляли неналежне використання академічних маркерів. Нарешті, вони склали мікротексти, використовуючи причини, результати, контраст, уточнення та підсумовування як функцію використання академічних маркерів. Ефект «до/після» дозволяє досліднику виміряти зміну якості письмового висловлювання в межах однієї групи після застосування навмисного, структурованого підходу до використання академічних маркерів.

Інструменти аналізу. Обробку даних та кодування виконували за допомогою Microsoft Excel. Для розрахунку доцільності використання дискурсивних маркерів відносно загальної кількості виявлених дискурсивних маркерів у тексті кількість функціонально обґрунтованих маркерів ділили на загальну кількість виявлених маркерів та множили на 100%.

У кожному тексті було зафіксовано загальну кількість дискурсивних маркерів, їхню функцію/тип (де вони застосовуються), кількість правильних/недоречних використань, а також наявність логічних переходів між частинами твердження.

Оцінювання когнітивної когерентності проводилося відповідно до авторської матриці (матриці автора), що використовується для оцінки когнітивної когерентності в письмовому вигляді, яка складається з чотирьох факторів: логічна узгодженість; аргументативна цілісність; семантична когерентність; та доречність дискурсивних маркерів. Кожен із чотирьох факторів оцінювався за 5-бальною шкалою: 1 – відсутність або неповна реалізація відповідного фактора, 3 – часткова реалізація фактора з логічними прогалинами та 5 – повна, узгоджена, доречна та функціонально виправдана реалізація фактора в усьому тексті. Загальний бал когнітивної когерентності був отриманий із загальної оцінки чотирьох факторів; максимально можливий бал становив 20.

Обмеження дослідження. Висновки, отримані на основі дослідження, проведеного щодо письмового академічного мовлення студентів гуманітарних наук, не означають, що ці висновки можна обґрунтовано узагальнювати на всі галузі навчання. Ще одним обмеженням дослідження є те, що розмір вибірки був невеликим, і оцінювалися лише письмові форми мовлення. Тому потрібні подальші дослідження для вивчення усного мовлення, а також мовлення, яке використовується в презентаціях та дискусіях.

Ще одним обмеженням, яке відсутнє в початковій вибірці дослідження, є контрольна група, тому будь-які результати вибірки можна розглядати лише як тенденції, пов'язані з цією вибіркою, а не як загальну основу для визначення ефективності певного методу навчання.

Результати

З 60 досліджених письмових академічних документів було виявлено 612 випадків використання дискурсивних маркерів. На початковій фазі (до освітньої обробки) були присутні 247 маркерів, а на завершальній – 365. Загалом кількість маркерів збільшилася на 47,8%. Однак збільшення кількості маркерів було зумовлене не лише механічним поширенням, а й більшою часткою функціонально доречних маркерів. Загалом, дані, зібрані в результаті частотного та дискурсивно-прагматичного аналізу, показали, що використання студентами дискурсивних маркерів змінилося як за кількістю, так і з точки зору функціонально доречного використання після проходження процесу освітньої обробки (Таблиця 1).

Таблиця 1. Загальна динаміка використання дискурсивних маркерів у студентських текстах

Показник	До навчального опрацювання	Після навчального опрацювання	Зміна
Кількість текстів	30	30	-
Загальна кількість дискурсивних маркерів	247	365	+118
Середня кількість маркерів в одному тексті	8,2	12,2	+4,0
Кількість доречних уживань	151	294	+143
Кількість недоречних уживань	96	71	-25

Частка доречного вживання, %	61,1	80,5	+19,4 в. п.
------------------------------	------	------	-------------

Джерело: розроблено автором за результатами аналізу 60 письмових академічних текстів здобувачів вищої освіти.

Наприкінці навчання середня кількість дискурсивних маркерів в одному фрагменті тексту зростає з 8,2 до 12,2; відсоток правильного вживання збільшився з 61,1% до 80,5%; а кількість неправильних вживань зменшилася з 96 до 71. З педагогічної точки зору, динаміка демонструє як кількісне збільшення лінгвістичних засобів комунікації, так і формування академічної комунікативної компетентності. Про це свідчить той факт, що маркери частіше використовувалися для вираження логічних переходів, аргументів та резюме, щоб сигналізувати про перехід від інтуїтивного до більш обдуманого процесу побудови академічного висловлювання.

Функціонально-семантичний аналіз дав змогу визначити, які групи маркерів найчастіше використовувалися студентами до і після навчального опрацювання. Результати подано в таблиці 2.

Таблиця 2. Розподіл дискурсивних маркерів за функціональними типами

Функціональний тип маркерів	До навчального опрацювання, п	До навчального опрацювання, %	Після навчального опрацювання, п	Після навчального опрацювання, %
Послідовність викладу	54	21,9	72	19,7
Причинно-наслідковий зв'язок	39	15,8	68	18,6
Протиставлення	31	12,6	49	13,4
Уточнення	28	11,3	44	12,1
Аргументація	42	17,0	70	19,2
Узагальнення	24	9,7	31	8,5
Висновок	29	11,7	31	8,5
Разом	247	100,0	365	100,0

Джерело: складено автором на основі функціонально-семантичного аналізу 60 письмових академічних текстів здобувачів вищої освіти.

Після завершення тренінгу спостерігалось збільшення кількості різних маркерів причинно-наслідкового зв'язку, аргументації та контрасту. Маркери причинно-наслідкового зв'язку зросли з 39 до 68; для аргументації – з 42 до 70; та для контрасту – з 31 до 49. Це збільшення відповідає змісту тренінгу, де основна увага приділялася розвитку аргументативного зв'язку між тезою, доказами, прикладом та висновком.

Дискурсивно-прагматичний аналіз показав, що у вихідних текстах багато з цих маркерів виконували переважно формальну функцію. У більшості випадків це було очевидно у використанні маркерів висновків без будь-якого логічного підсумовування (іншими словами, не було організації для забезпечення логічного контексту), а також у використанні маркерів контрасту без справжнього порівняння двох позицій. У кінцевих текстах таких випадків було менше. Щоб уточнити кількість, а також функціональну динаміку, окремо було визначено, скільки випадків було доречного використання дискурсивних маркерів у кожній функціональній групі, як показано в таблиці 3.

Таблиця 3. Доречність уживання дискурсивних маркерів за функціональними типами

Функціональний тип маркерів	Доречні до, n	Доречні після, n	Частка доречних до, %	Частка доречних після, %
Послідовність викладу	38	61	70,4	84,7
Причинно-наслідковий зв'язок	21	55	53,8	80,9
Протиставлення	16	38	51,6	77,6
Уточнення	19	37	67,9	84,1
Аргументація	25	57	59,5	81,4
Узагальнення	15	23	62,5	74,2
Висновок	17	23	58,6	74,2
Разом	151	294	61,1	80,5

Джерело: складено автором на основі дискурсивно-прагматичного аналізу 60 письмових академічних текстів здобувачів вищої освіти.

Як зазначено в Таблиці 3, найчастіше спостерігається збільшення релевантності трьох функціональних типів або груп (причинно-наслідкових, контрастивних, аргументативних). Для маркерів причинно-наслідкових зв'язків спостерігалось збільшення з 53,8% до 80,9%; для контрастивних маркерів – з 51,6% до 77,6%; та для аргументативних маркерів – з 59,5% до 81,4%. Це збільшення є значним з точки зору навчання, оскільки демонструє, що студенти не лише покращили свої індивідуальні навички мовного спілкування (використання індивідуальних засобів), але й свою здатність використовувати ці мовні засоби (вибирати відповідні засоби) у спосіб, що відповідає логіці аргументації. Загалом, значне збільшення причинно-наслідкових зв'язків, контрастивності та аргументації свідчить про те, що навчальне середовище сприяло розвитку тієї частини й компетенції академічного говоріння, яка стосується обґрунтування думки, пояснення думки та порівняння різних поглядів на одне й те саме питання.

На основі результатів, отриманих за допомогою матриці автора, всі чотири параметри демонструють підвищення когнітивної когерентності. Середній бал загальної когнітивної когерентності збільшився з 11,4 до 16,2 за загальною шкалою оцінювання 20. 20-бальна матриця оцінювання автора забезпечила загальний показник когнітивної когерентності для письмових студентами пояснювальних текстів, враховуючи такі фактори, як логічна узгодженість тексту, аргументативна цілісність тексту, семантична когерентність у тексті та правильне використання дискурсивних маркерів у всьому тексті, як зазначено в таблиці 4.

Таблиця 4. Динаміка показників когнітивної зв'язності студентських текстів

Критерій оцінювання	До навчального опрацювання, середній бал	Після навчального опрацювання, середній бал	Зміна
Логічна послідовність	2,9	4,1	+1,2
Аргументативна цілісність	2,7	4,0	+1,3
Смислова узгодженість	3,0	4,2	+1,2

Доречність уживання дискурсивних маркерів	2,8	3,9	+1,1
Загальний показник, максимум 20 балів	11,4	16,2	+4,8

Джерело: складено автором на основі оцінювання 60 письмових академічних текстів за авторською матрицею когнітивної зв'язності.

Як видно з цифр у Таблиці 4, найбільш різке зростання спостерігалось для аргументативної цілісності: вона зросла із середнього балу 2,7 до загального балу 4,0; логічна узгодженість зросла із середнього балу 2,9 до кінцевого балу 4,1; семантична когерентність піднялася із середнього балу 3,0 до середнього балу 4,2; доречність використання дискурсивних маркерів зросла із середнього балу 2,8 до 3,9 з можливих максимальних балів. Для узагальнення результатів оцінювання студентські тексти було розподілено за трьома рівнями когнітивної зв'язності: низьким, середнім і високим. Тексти з показником 1-8 балів віднесено до низького рівня, 9-14 балів – до середнього, 15-20 балів – до високого; відповідну динаміку подано в таблиці 5.

Таблиця 5. Розподіл студентських текстів за рівнями когнітивної зв'язності

Рівень когнітивної зв'язності	До навчального опрацювання, п	До навчального опрацювання, %	Після навчального опрацювання, п	Після навчального опрацювання, %
Низький рівень	7	23,3	1	3,3
Середній рівень	19	63,4	10	33,4
Високий рівень	4	13,3	19	63,3
Разом	30	100,0	30	100,0

Джерело: складено автором на основі розподілу 60 письмових академічних текстів за рівнями когнітивної зв'язності.

У таблиці 5 видно, що після освітнього впливу загальна кількість маркерів когнітивної когерентності в текстах з високою когерентністю збільшилася (тобто 63,3% усіх текстів тепер мають високу когерентність порівняно з 13,3% раніше). Натомість кількість текстів з низькою когнітивною когерентністю зменшилася (тобто лише 3,3% усіх текстів зараз мають низьку когнітивну когерентність порівняно з 23,3% раніше). Ці кількісні результати вказують на три основні зміни в когнітивній когерентності: збільшення кількості дискурсивних маркерів; збільшення кількості правильного використання дискурсивних маркерів; та загальне збільшення когнітивної когерентності. З освітньої точки зору, когнітивна когерентність створюється шляхом встановлення «свідомості» щодо того, як організувати академічну роботу (створення тез, встановлення причини та наслідку, протиставлення поглядів, підтвердження аргументів та логічне завершення аргументації).

Обговорення

Інтерпретація результатів. Отримані результати показують, що освітній підхід до дискурсивних маркерів у текстах студентів вплинув як на кількість використання, так і на якість ефектів. Хоча загальна кількість маркерів, що зросла з 247 до 365 одиниць,

сама по собі не свідчить про позитивну тенденцію, відсоток доречного використання зріс з 61,1% до 80,5%, що свідчить про краще розуміння студентами семантичного функціонування дискурсивних маркерів у побудові висловлювання. Групи маркерів з найбільш різким зростанням змін були в категоріях причинності, аргументації та опозиції, які є функціональними типами, що підтримують логіку аргументативного тексту.

Наприклад, спостерігалось збільшення того, що ми називаємо «загальним показником когнітивної когерентності», з 11,4 до 16,2 балів завдяки дискурсивним маркерам, які додають узгодженості тому, як міркування представлені в тексті. Використання цих маркерів допомагає поєднати дві думки разом, а також логічно розвивати рух між тезою та аргументом, прикладом та узагальненням, а також від часткового твердження до висновку. Результати цього проекту відповідали когнітивно-дискурсивному підходу; де лінгвістичні засоби можна розглядати як шляхи структурування значення в дискурсі [14, с. 146].

Порівняння з іншими дослідженнями. Результати дослідження узгоджуються з висновками А. Al Issa, Z. Amirian і S. Ketabi, які показали позитивний вплив цілеспрямованого навчання дискурсивних маркерів на якість письма студентів [8, с. 123]. Подібність полягає в тому, що в обох випадках маркери розглядаються не як ізольовані мовні одиниці, а як засоби організації письмового висловлення. Водночас у нашому дослідженні акцент зміщено на когнітивну зв'язність: оцінювалася не лише наявність маркерів, а їхня здатність підтримувати логічну послідовність, аргументативну цілісність і смислову узгодженість тексту.

Отримані дані також співвідносяться з підходом А. Ädel, яка пропонує аналізувати метадискурс не лише через окремі маркери, а через їхню роль у мовленнєвих «ходах» [3, с. 4]. Саме тому в нашому дослідженні одиницею аналізу була не формальна наявність маркера, а його функція в конкретному фрагменті тексту. Це пояснює, чому частина маркерів у початкових роботах була визначена як недоречна: вони були присутні в тексті, але не забезпечували реального смислового переходу.

Зв'язок між метадискурсом, когезією та залученням адресата, окреслений J. Liao, підтверджує доцільність оцінювання дискурсивних маркерів у ширшому контексті академічної комунікації [6]. Подібний напрям простежується і в систематичному огляді W. S. Pearson та E. Abdollahzadeh, де метадискурс розглядається як один із механізмів організації академічного письма [4]. Наші результати доповнюють ці положення емпіричними даними про зміну якості студентських текстів після навчального опрацювання маркерів.

Водночас не всі маркери після навчання стали функціонально доречними. Це частково узгоджується з висновками M. Scholman, M. Marchal і V. Demberg про те, що розуміння конекторів залежить від прозорості, частотності та індивідуальних особливостей мовця [11, с. 381]. Подібне пояснення пропонують E. Tskhovrebova, S. Zufferey і E. Tribushinina, які пов'язують засвоєння конективів із мовним досвідом і словниковим запасом [12, с. 722]. Отже, коротке навчальне опрацювання може підвищити рівень доречності маркерів, але не усуває повністю індивідуальні відмінності у мовній підготовці студентів.

Наукова новизна цього дослідження полягає в удосконаленні методу аналізу студентських академічних робіт, використовуючи як кількісний підрахунок кількості дискурсивних маркерів, так і оцінку їхньої функціональної значущості. У цій статті дискурсивний маркер визначається не як формальна комунікативна одиниця, а як елемент, що набуває значення через посилання на певний сегмент тексту, залежно від того, наскільки він сприяє або встановлює новий семантичний перехід між різними частинами висловлювання.

Визначення концепції когнітивної когерентності додатково розширено на основі лінгводидактичного аналізу, визначаючи когнітивну когерентність не лише як пряме вимірювання внутрішніх когнітивних процесів, але й як спосіб, за допомогою якого логіка та розгортання в межах заданого тексту дозволять студентам чітко розвивати міркування. Крім того, надаються додаткові роз'яснення щодо взаємозв'язку між метадискурсивними засобами, аргументативною структурою в контексті тексту та якістю з точки зору ступеня академічного вираження.

Практичне значення. Важливим застосуванням цієї моделі є її використання як інструменту для навчання академічному письму, теорії риторики, письмового спілкування та української мови в прикладних умовах. Викладачі використовуватимуть модель як основу для розробки конкретних вправ щодо вибору відповідних дискурсивних маркерів, виявлення логічних невідповідностей у фрагментах тексту, побудови переконливих аргументів та формулювання ефективних висновків.

Матриця діагностики когнітивної когерентності, розроблена та впроваджена автором, є цінною, оскільки вона дозволяє оцінити логічну (семантичну) організацію тексту студента, а також визначити правильність мови. Ця оцінка буде корисною під час оцінювання поточної успішності студента шляхом перевірки його письмових завдань, під час підготовки студентів до академічних презентацій та для розвитку навичок аргументованого письма.

Висновки

1. Функціональна модель, заснована на дискурсивних маркерах, допомагає створити когнітивну зв'язність у мовленні студентів університетів. Ця модель визначає різні функції маркерів і поділяє їх на такі п'ять категорій: хронологічний порядок; причина і наслідок; зіставлення ідей; уточнення моментів; та надання доказів та висновків.

2. Кількість дискурсивних маркерів у студентських текстах, після інструктажу щодо їх використання, збільшилася з 247 до 365 загалом. Крім того, середня кількість дискурсивних маркерів у студентських текстах зросла з 8,2 до 12,2. Це свідчить про те, що студенти активніше використовують лінгвістичні ресурси для організації академічних висловлювань.

3. Виявлено підвищення функціональної доречності дискурсивних маркерів: частка доречних уживань зросла з 61,1% до 80,5%. Найпомітніша позитивна динаміка простежувалася у використанні маркерів причинно-наслідкового зв'язку, аргументації та протиставлення.

4. Доведено, що використання дискурсивних маркерів пов'язане з покращенням когнітивної зв'язності студентських текстів. Загальний показник когнітивної зв'язності за авторською 20-бальною матрицею зріс з 11,4 до 16,2 бала, а частка текстів із високим рівнем когнітивної зв'язності збільшилася з 13,3% до 63,3%.

5. Практична цінність отриманих результатів полягає в можливості використання функціональної моделі під час викладання академічного письма, риторики, культури мовлення та української мови за професійним спрямуванням. Найбільш доцільними є вправи на добір маркерів, редагування логічно розірваних фрагментів, побудову аргументації та формулювання висновків.

Результати дослідження показують, що запропонований лінгводидактичний метод може бути застосовним у навчанні студентів вищих навчальних закладів написанню дослідницьких робіт. Цінності додає не лише збільшення кількості дискурсивних маркерів у письмових роботах студентів, але й розвиток здатності цілеспрямовано структурувати тезу, різні форми аргументації, ілюстративні приклади, уточнюючі твердження та висновки в загальній логічно уніфікованій манері в рамках академічного типу мовлення.

Список літератури

1. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*. 1999. Vol. 31, No. 7. P. 931–952. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5).
2. Hyland K. Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*. 2017. Vol. 113. P. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>.
3. Ädel A. Adopting a ‘move’ rather than a ‘marker’ approach to metadiscourse: A taxonomy for spoken student presentations. *English for Specific Purposes*. 2023. Vol. 69. P. 4–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.09.001>.
4. Pearson W. S., Abdollahzadeh E. Metadiscourse in academic writing: A systematic review. *Lingua*. 2023. Vol. 293. Article 103561. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2023.103561>.
5. Ahmed A. M., Rezk L. M. Frame markers in Qatari university students’ Arabic and English argumentative writing: a corpus-based study of metadiscourse and metalinguistic understanding. *Language and Education*. 2026. Vol. 40, No. 1. P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2608793>.
6. Liao J. Metadiscourse, Cohesion, and Engagement in L2 Written Discourse. *Languages*. 2020. Vol. 5, No. 2. Article 25. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages5020025>.
7. Alsaawi A. Use of Discourse Markers among Senior University Students. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, No. 1. P. 161–172. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.11>.
8. Al Issa A., Amirian Z., Ketabi S. The Effect of Teaching Discourse Markers through Flipped Model on Iraqi EFL Learners’ Writing Performance. *Language Teaching Research Quarterly*. 2024. Vol. 45. P. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.07>.
9. Shimada K. Effects of Instruction on the Use of Discourse Markers in Japanese EFL Learners’ Speech. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 2022. Vol. 26, No. 2. P. 77–95. DOI: <https://doi.org/10.25256/PAAL.26.2.5>.
10. Zhang S., Yu H., Zhang L. J. Understanding the Sustainable Growth of EFL Students’ Writing Skills: Differences between Novice and Expert Writers in Their Use of Lexical Bundles in Academic Writing. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, No. 10. Article 5553. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13105553>.
11. Scholman M., Marchal M., Demberg V. Connective Comprehension in Adults: The Influence of Lexical Transparency, Frequency, and Individual Differences. *Discourse Processes*. 2024. Vol. 61, No. 8. P. 381–403. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2325262>.
12. Tskhovrebova E., Zufferey S., Tribushinina E. Vocabulary size and exposure to print predict mastery of connectives in teenage years. *Discourse Processes*. 2023. Vol. 60, No. 10. P. 722–740. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2266963>.
13. Majhenič S., Beras M., Križaj J. The Neglected Group: Cognitive Discourse Markers as Signposts of Prosodic Unit Boundaries. *Languages*. 2025. Vol. 10, No. 7. Article 159. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages10070159>.
14. Богуславський С. С. Когнітивно-дискурсивні механізми структурування німецькомовної лютеранської проповіді в умовах цифрової медіатизації. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2026. Т. 37 (76), № 1, ч. 1. С. 146–152. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2026.1.1/23>.
15. Вільчинська Т. П., Вільчинський А. О. Дискурсивні одиниці як маркер лінгвоіндивідуалізації мовної особистості вченого-публіциста Романа Гром’яка. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2023. Т. 34 (73), № 3. С. 13–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.3/03>.

References

1. Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931–952. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
2. Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
3. Ädel, A. (2023). Adopting a “move” rather than a “marker” approach to metadiscourse: A taxonomy for spoken student presentations. *English for Specific Purposes*, 69, 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.09.001>
4. Pearson, W. S., & Abdollahzadeh, E. (2023). Metadiscourse in academic writing: A systematic review. *Lingua*, 293, Article 103561. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2023.103561>
5. Ahmed, A. M., & Rezk, L. M. (2026). Frame markers in Qatari university students' Arabic and English argumentative writing: A corpus-based study of metadiscourse and metalinguistic understanding. *Language and Education*, 40(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2608793>
6. Liao, J. (2020). Metadiscourse, cohesion, and engagement in L2 written discourse. *Languages*, 5(2), Article 25. <https://doi.org/10.3390/languages5020025>
7. Alsaawi, A. (2022). Use of discourse markers among senior university students. *Arab World English Journal*, 13(1), 161–172. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.11>
8. Al Issa, A., Amirian, Z., & Ketabi, S. (2024). The effect of teaching discourse markers through flipped model on Iraqi EFL learners' writing performance. *Language Teaching Research Quarterly*, 45, 123–139. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.07>
9. Shimada, K. (2022). Effects of instruction on the use of discourse markers in Japanese EFL learners' speech. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 26(2), 77–95. <https://doi.org/10.25256/PAAL.26.2.5>
10. Zhang, S., Yu, H., & Zhang, L. J. (2021). Understanding the sustainable growth of EFL students' writing skills: Differences between novice and expert writers in their use of lexical bundles in academic writing. *Sustainability*, 13(10), Article 5553. <https://doi.org/10.3390/su13105553>
11. Scholman, M., Marchal, M., & Demberg, V. (2024). Connective comprehension in adults: The influence of lexical transparency, frequency, and individual differences. *Discourse Processes*, 61(8), 381–403. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2325262>
12. Tskhovrebova, E., Zufferey, S., & Tribushinina, E. (2023). Vocabulary size and exposure to print predict mastery of connectives in teenage years. *Discourse Processes*, 60(10), 722–740. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2266963>
13. Majhenič, S., Beras, M., & Križaj, J. (2025). The neglected group: Cognitive discourse markers as signposts of prosodic unit boundaries. *Languages*, 10(7), Article 159. <https://doi.org/10.3390/languages10070159>
14. Bohuslavskiy, S. S. (2026). Kohnityvno-dyskursyvni mekhanizmy strukturuvannia nimetskomovnoi liuteranskoj propovidi v umovakh tsyfrovij mediatyzatsii [Cognitive-discursive mechanisms of structuring German-language Lutheran sermon in the context of digital mediatization]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiia. Zhurnalistyka*, 37(76), 146–152. <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2026.1.1/23>
15. Vilchynska, T. P., & Vilchynskiy, A. O. (2023). Dyskursyvni odyntsi yak marker lnhvoindyvidualizatsii movnoi osobystosti vchenoho-publitsysta Romana Hromiaka [Discursive units as a marker of linguo-individualization of the linguistic personality of the scholar-publicist Roman Hromiak]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiia. Zhurnalistyka*, 34(73), 13–18. <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.3/03>