

Рівненський державний гуманітарний університет  
Філологічний факультет  
Кафедра стилістики та культури української мови

Дипломна робота  
на здобуття освітнього ступеня магістра  
**НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОСНОВА  
ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА-  
МОВНИКА**

Виконала студентка VI курсу групи УМ–61  
спеціальності «014 Середня освіта  
(Українська мова і література)».  
Лукашець Ольга Миколаївна

Керівник – канд. пед. наук, доц.  
Антончук Олександр Михайлович  
Рецензент – канд. пед. наук, доц. Вітюк  
Валентина Володимирівна

Рівне-2020

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	8
1.1. Визначення поняття «дискурс».....	8
1.2. Основні поняття педагогічного дискурсу: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика, мовленнєвий жанр.....	21
1.3. Структура дискурсної компетентності викладача-мовника.....	31
Розділ 2. ТЕКСТ У ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	48
2.1. Текст як наукова одиниця.....	48
2.2. Лінгводидактичний аналіз тексту як технологія навчально-педагогічного дискурсу.....	55
Розділ 3. МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	67
3.1. Особливості експериментальної методики.....	67
3.2. Хід і результати експериментального навчання.....	73
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	85
ДОДАТКИ.....	91

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На теперішньому етапі розвитку викладання державної мови сформульовано нові настанови: суспільство потребує поінформованих та активних громадян на національному рівні, котрі хочуть інновацій та навчання впродовж усього життя, вміють критично мислити та ефективно спілкуватися в полікультурному середовищі, демонструючи відповідні комунікативні навички. Це викладено в Законі України «Про освіту», Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепції нової української школи, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, програмах з української мови. Основна увага буде зосереджена на розвитку ключових компетентностей. Одна з них - спілкування офіційною державною мовою - орієнтована на розвиток мовної особистості, формування навичок сприйняття, вираження та інтерпретації думок, почуттів та фактів у всіх видах діяльності.

Фаху викладача-мовника притаманна особлива ознака – зростає відповідальність за мовленнєві дії. Адже відповідальність за правильне і влучне мовлення, за будь-який прояв вербальної та невербальної поведінки спонукає викладачів, які віддані своїй професії, бути в постійному колі питань: як досягти ефективного спілкування зі студентами для оволодіння основним засобом спілкування - мовою? Як зробити заняття української мови корисними та пізнавальними для студентів? Як організувати роботу таким чином, щоб студенти насправді реалізовували себе в різних видах мовленнєвої діяльності, були компетентними та не лише набували мовних навичок, організованих програмою? Як прищепити вихованцям рідну мову, розуміння значення словесної дії?

Нескінченні запитання «як?» У контексті «для чого?», «З ким?» Нинішні навчальні ситуації викликають нові питання, які аналізують мовники. Напевно, немає жодного педагога, котрий би міг сказати, що це легко зробити, навіть вміло поєднувати класичні та сучасні методи, збалансовані технології,

досягнення педагогіки, мовної дидактики, психології, психолінгвістики, лінгвістики. Так, на багатьох науково-методичних розробках викладач покладається на досвід здобутий під час роботи та досягнення колег. Але кожного разу, починаючи заняття, викладач-мовник опиняється в новій ситуації з новими найважливішими дійовими особами - студентським колективом, собою та мовою, яка створюється знову і знову і стає спільним досягненням викладача-мовника та студентів.

Тому завдання викладача-мовника – зробити все можливе для оволодіння професійною інформацією та вдосконалення методичного вдосконалення її застосування, щоб студенти на кожному уроці зростали усно, починали спілкуватися - це навчальний дискурс, який по-різному трактується як науковий термін, але виділяється. Його найвизначніша риса - живе слово в навчальному середовищі, об'єднуючий принцип викладача та студентів для розвитку інтелекту, духовності та особистості загалом. Майбутній викладач-мовник з'являється у вищій школі, поступово виростаючи як людина мови, дискурсу, комунікації та риторики.

Теперішня мовна дидактика це епоха швидкого накопичення термінології навчання, формування концептуальних підходів до вивчення мови в нових інформаційних умовах із використанням мультимедійних засобів, збільшення ваги полікодових навчальних одиниць, включаючи полікодальний текст-дискурс, який керує програмою цих мовних одиниць. Зараз студентам недостатньо знати, приміром, що таке суфікс, , складне синтаксичне ціле як статичні одиниці: щоб бути комунікативно компетентними, вони повинні знати потенційні функціональні перспективи цих одиниць і, що найголовніше, ефективно використовувати їх у дискурсних стратегіях (у певних комунікативно-ситуативні сценарії). Викладач, як директор сценарію спілкування, готує учнів до такої ролі - бути енергійним, мотивованим у мовленні, створювати мовлення та спостерігати, вміти визначати мету, визначати, планувати, коригувати заплановане, аналізувати.

У своєму розвитку методологія української мови відштовхується від основ викладання граматики та правопису, викладання дискурсу через методи викладання стилістики, фразеології, фонетики, лексикології, лінгвістичної культури, риторики та лінгвістики. Це шлях від мовної методології до методології мовлення, а в перспективі - до методології дискурсу.

Визначення тексту є актуальною проблемою сучасної лінгводидактики. Відомо, що текст є одиницею уніфікації мовних засобів у спілкуванні - предметом досліджень у лінгвістиці, психології, лінгводидактиці та інших науках.

Вчені одногласно визнають існування тексту як своєрідної одиниці мови, проте в сучасній лінгвістиці та лінгвістичній дидактиці не існує однозначного і вичерпного визначення поняття "текст" з термінологічним характером. Це створює певні невідповідності у визначенні структурних елементів аналізу тексту, його параметрів та прийомів. Складність проблеми полягає також у тому, що текст аналізується різними науками.

Теоретичне підґрунтя такого підходу до вивчення мови закладено в працях відомих лінгводидактів і педагогів (Т. Ладижинська, Л. Мацько, Н. Бондаренко, М. Заболотний, Т. Гнаткович, І. Ковалик, Л. Скуратівський, М. Плющ, В. Мельничайко, Л. Бондарчук, М. Вашуленко, Н. Голуб, А. Габідулліна, А. Нікітіна).

**Мета** – окреслити теоретичні засади шляхи формування дискурсної компетентності викладача-мовника.

Мета дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати навчальні ситуації на основі знань про текст і дискурс.
2. Схарактеризувати різні підходи вчених щодо визначення понять «дискурс», «текст».
3. Дослідити технології педагогічного дискурсу в процесі навчання української мови.

**Об'єкт дослідження:** навчально-педагогічний дискурс як основна форма дискурсної компетентності викладача-мовника.

**Предмет дослідження** полягає в аналізі навчально-педагогічного дискурсу у процесі формування дискурсної компетентності.

**Методи дослідження.** Специфіка об'єкта і мета дослідження зумовили використання теоретичного методу, аналіз нормативних документів галузі освіти, аналіз і систематизування лінгвістичної, психологічної, психолінгвістичної й лінгводидактичної літератури – для уточнення понять «дискурс», «текст», а також для створення експериментальної методики; аналіз науково-методичного, програмового забезпечення розвитку мовлення студентів і навчання морфології– з метою з'ясування вихідних даних дослідження; узагальнення педагогічного досвіду викладачів-мовників – для визначення стану роботи з зазначеної проблематики; статистичний метод (якісний і кількісний аналіз результатів експериментального навчання – для перевірки сформульованих припущень і підтвердження ефективності впровадженої методики).

**Теоретико-методологічна основа роботи** – Лінгвісти, психолінгвісти, лінгводидакти текст розглядають по різному: одиниця писемного мовлення (М. Бахтін, І. Гальперін, В. Мельничайко), продукт усного мовлення (О. Біляєв, О. Гойхман, І. Зимня, І. Ковалик, Т. Ладиженська, І. Синиця, Н. Сологуб, М. Стельмахович), відрізок усного чи писемного мовлення (Д. Баранник, Н. Валгіна, С. Єрмоленко, Т. Єщенко, Л. Мацько, М. Пентиліук), будь-яке завершене мовне утворення (І. Кочан), монологічна одиниця (Д. Баранник, С. Єрмоленко, А. Коваль), діалогічна одиниця (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня), складний комунікативний механізм, посередник комунікації (О. Селіванова).

Багатоаспектність самого феномену тексту диктує й багатоаспектність його характеристики. Текст як методичне поняття аналізували Л. Величко, Т. Донченко, О. Казарцева, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько,

В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Пльонкін, Г. Шелехова та ін. Процеси сприймання, створення й відтворення мовлення та тексту розглядали Т. Дрідзе, О. Кубрякова, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Н. Уфимцева, О. Шахнарович, А. Габідулліна, А. Нікітіна

**Наукова новизна дослідження.** Охарактеризовано навчально-педагогічний дискурс як основу формування дискурсної компетентності викладача-мовника.

**Практичне значення.** Опрацьовані матеріали можуть бути застосованими у лекційних курсах із методики навчання української мови, а результати можуть слугувати базою для подальшого дослідження навчально-педагогічного дискурсу як основи формування дискурсної компетентності викладача-мовника студентами філологічних факультетів закладів вищої освіти.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (83 позиції), додатків. Загальний обсяг роботи становить 92 сторінок.

**Апробація роботи впровадження результатів дослідження** відбулося під час виступу на Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Пріоритети філологічної освіти» й упродовж проходження асистентської практики. Окремі положення дослідження представлені у статті «Навчально-педагогічний дискурс як основа формування дискурсної компетентності викладача мовника» (Пріоритети філологічної освіти : збірник наукових праць студентів, магістрантів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів Рівненщини, учнів відділення філології та мистецтвознавства РМАНУМ. – Рівне-Острогоз : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. – Вип. 8. – С. 15-19).

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

## 1.1. Визначення поняття «дискурс»

Дискурс як складне і різноманітне загальнонаукове явище вивчався в різних науках, включаючи: філософію, логіку, семіотику, лінгвістику, соціальну психологію, риторику, етнографію, літературознавство та теорію спілкування та ін.; аналіз загальних проблем дискурсу здійснюється через дискурсологію. У галузі лінгвістики (когнітивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, психолінгвістика, прагматична лінгвістика, етнолінгвістика, лінгвістична культура тощо) дискурс стосується різних парадигм, пов'язаних спільною соціолінгвістичною дослідницькою спільнотою. Наукові дослідження включають різні методи пояснення поняття "дискурс", порівняння таких термінів, як "дискурс", "текст" та "мовлення", методологічні визначення та типи дискурсу.

Теорія викладання мови описує дискурс з мовознавства та педагогічних знань. Різні науки визначають дискурс відповідно до властивих їм методологічних засад, неоднозначність термінології та понять ускладнює трактування дискурсу як лінгвістичних понять. Термін "дискурс" є неоднозначним у циркуляції науки і має об'єктивні причини через свою етимологію та різні способи впровадження мовленнєвої практики вчених.

Однак поняття "текст" не є винятком з точки зору неоднозначності між українськими термінологічними одиницями у галузі мовознавства та мовознавства, особливо таких як "мова", "комунікація", "мовлення", "концепт" тощо. Згідно з практикою публікації та використання словників, є багатозначні слова - терміни, включаючи ті, що є ключовими термінами в загальній лінгвістиці для пропонованої нами теми. Наприклад, слово «мова», за тлумачним словником, – це 1) здатність людини говорити, висловлювати свої думки; 2) сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок; 3)

мовлення, властиве кому-небудь; манера говорити; 4) те, що говорять, чий-небудь слова, вислови; 5) публічний виступ на яку-небудь тему, промова; 6) те, що виражає яку-небудь думку, що може бути засобом спілкування [24, с. 543]; за даними педагогічного словника С. Гончаренка, – основний засіб спілкування й розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства для предметів, явищ дійсності й відображень їх у свідомості, а також загальноприйнятих правил комбінування цих знаків у процесі вираження думок [33, с. 213]. За даними «Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів», – 1) складне суспільне явище, у якому розрізняють такі ознаки: а) найважливіший засіб людського спілкування та об'єднання людей у спільноту; б) засіб самоідентифікації й вираження ментальності нації (етносу); в) засіб формування й розвитку думки, здійснення пізнавальної діяльності, реалізації духовної культури народу; 2) система суспільно усвідомлених звукових та відтворюваних на письмі знаків, що функціують за певним регламентом, нормами й реалізуються у звуковій та семантичній субстанції конкретних мовних актів спілкування [38, с. 90]. Як свідчать лексикографічні приклади значення, суперечки вчених про різницю між поняттями "мова" та "мовлення" все ще суперечливі. У кількох науках одні й ті самі слова мають різне значення термінів (наприклад, "морфологія" в лінгвістиці - наука про мову, а "морфологія" в біології - це форма та будова організму). Зазвичай виникають труднощі при розмежуванні значення слів для вираження класифікаційних одиниць (виду, типу, форми, складених, складних, аспектів, методів, жанрів тощо), більшість із цих слів у науково-лінгвістичному вживанні потрібно використовувати належним чином словосполучення (наприклад, форма навчання, форма виховання, граматичні форми тощо).

Цей перелік доводить існування загальних проблем у науковій термінології та переконує нас у необхідності використання когнітивних методів для вивчення наукових явищ та понять на основі класичної риторики, і сподівання визначити якомога точніше та всебічніше дану проблему. Тому

термін "дискурс" і надалі буде поєднувати наукові знання з різних галузей та наук для адаптації до відповідної парадигми та отримання найбільш підходящого пояснення для галузі дослідження. Влучно висловився В. Карасик про те, що різні підходи до вивчення мови є не взаємовиключними, а взаємодоповнювальними [43].

Для сучасної лінгвістики дискурс є цікавим явищем, він відображає процес вивчення мови, мовлення та спілкування - формування компонентів характеру людини, які представляються суспільству інтелектуально. З огляду на той факт, що викладання мови - це наука, похідна від лінгвістики та педагогічної теорії, а також завдяки досягненням різних наук, ми проаналізуємо загальні та локальні проблеми дискурсу, щоб визначити теоретичні основи дискурсу викладача-мовника.

Наукова концепція "педагогічного дискурсу" базується на розумінні слова "дискурс", яке використовується різними гуманітарними науками при вивченні процесу спілкування. Кожна наука має свої теми дослідження та властиві їй методи, зосереджуючи увагу на різних характеристиках дискурсу, що пояснює неоднозначність терміна. Неоднозначність у трактуванні понять зумовлена різноманітними факторами, зокрема різними способами їх появи в кругообігу науки в різних країнах, а також існуванням інших термінів для позначення певних понять (стиль, жанр, форма тощо), визнаних дискурсом. Аналіз різних визначень загального поняття "дискурс" дає змогу з'ясувати характеристики його конкретних варіантів.

По-перше, давайте розглянемо, як сучасні словникові публікації фіксують поняття "дискурс". Ці публікації не лише дають різне значення слова, але також по-різному наголошують на першому та другому складах. Наголос на першому складі відповідає англійській традиції (стаття на англійській мові З. Харрися «Discourse analysis» традиційно розглядається як початок впровадження цього терміна в наукові дослідження) [82], Наголос на другому складі висвітлює акцентні особливості французької мови та розуміння мови, переважно фонетичної, за Е. Бенвеністом [15]. Багаторазове

тлумачення слова "дискурс" та два наголошені варіанти зумовлені неоднозначністю терміна, що знайшло своє відображення в наукових працях, та його етимологією від «роздум», «міркування», «логічний доказ» у давній латині до «висловлювання», «текст», «мовлення», «комунікативне явище» тощо в сучасному трактуванні вченими різних країн.

Так, «Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» пояснює дискурс з позицій мовознавства: «Дискурс (фр. discours – промова, виступ) – 1) зв'язне мовлення в конкретних соціокультурних, психологічних умовах. Дискурс відбиває ситуацію безпосередньої мовної діяльності з урахуванням форм спілкування, поведінки, міміки, жестів мовця; 2) текст разом з умовами його творення, сприймання, динамічний контекст культури, у якому здійснюється прочитання тексту та його вплив на свідомість читача» [38, с. 47-48]. Як бачимо, використання ключових слів «мовлення» й «текст» відображає динамічність, процесуальність аналізованого явища, його психологічну й соціокультурну зумовленість. Це збігається з лінгвістичним поглядом на дискурс узарубіжній і вітчизняній науці, представленим Н. Арутюною, Е. Бенвеністом, О. Сиротиніною, З. Харрисом [7; 15; 72; 82]. Використане в словниковій статті словосполучення «мовна діяльність» суперечить лінгводидактичному розмежуванню понять «мова» й «мовлення» (якщо «діяльність» – то «мовлення»).

У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» Н. Арутюнова подає дискурс як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними й ін. чинниками; текст, узятий у процесуальному (подієвому) аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах)» [47, с. 136-137]. У такому визначенні наголошено на процесуальності, когнітивності, лінгвістичній й позалінгвістичній єдності чинників дискурсу.

Сучасний словник іншомовних слів дають подібне визначення до попереднього, але перше його значення походить від латинського слова: «[лат.

discursus – міркування, франц. discours – промова, виступ] –1) логічний доказ, розумовий засновок; 2) зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. чинниками; текст в аспекті подій; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як компонент взаємодії людей» [76, с. 228]. Перше визначення цього терміна є одностороннім і застарілим тлумаченням, тоді як друге значення відображає найбільш типовий погляд сучасних дослідників тексту на мовне та мовне явище.

Довідник з освітнього словника містить визначення цього поняття з фонетичної наукової точки зору: дискурс (лат. discursum) – найважливіший складник мовленнєвої події, мовленнєвий і невербальний обмін, що протікає в мовленнєвій ситуації. Цей процес багаторівневий, він вміщує: 1) вербальну поведінку; 2) акустичну поведінку (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр); 3) кінесичну поведінку (жести, міміка, поза); 4) просторову поведінку (знакове використання простору) [61, с. 51]. Багаторівневність дискурсу, викладено у словниковій статті, написаній А. Михальською, підтверджена в інших працях дослідниці.

У довідковому виданні для учнів висвітлене тлумачення поняття дискурсу як тексту в його вузьколінгвістичному й одночасно позамовному розумінні та як методу й напрямку у мовознавстві. Як напрямку зі своїм методом у зарубіжному мовознавстві дискурс, на думку А. Зеленька, завдячує своїм виникненням лінгвістам В. Дем'янкову, П. Серію, Ю. Степанову [41, с. 27].

Цікавим для лінгводидактики є бачення дискурсу, представлене літературознавчим довідковим джерелом: дискурс (лат. discursus – міркування, фр. discours – промова, виступ) – сукупність висловлювань, що стосуються певної проблематики, розглядаються у взаємних зв'язках із цією проблематикою, а також у взаємних зв'язках між собою. Одиницями дискурсу є конкретні висловлювання, що функціують у реальних історичних, суспільних і культурних умовах, а у своєму змісті та структурі відбивають часовий аспект,

інтерації між партнерами, які витворюють певний тип дискурсу, часовий простір, у якому він відбувається, значення, які він творить, використовує, репродукує або перетворює [48, с. 201]. Дискурс як висловлювання, навчальні тексти аналізує у своїх роботах А. Габідулліна, використовуючи поняття «навчально-методичний дискурс» [28; 29; 30].

О. Селіванова ґрунтовно з'ясувала походження та значення в лінгвістичній термінології слова «дискурс». Дослідниця висвітлює основні значення поняття: «дискурс»: від фр. discours – мовлення, у лат. discursus – блукати, розгалуження, розростання, коловорот) – 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя; 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками, що опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними і т. ін.); 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері, що має певний набір змінних [66, с. 119]. Узагальнюючи різні точки зору на дискурс, авторка окреслює чотири основні точки зору - як зв'язний текст, комунікативний контекст, одиницю стилю та мовний акт.

Цікаве пояснення дискурсу подає енциклопедія «Кругосвіт»: дискурс (фр. discours, англ. discourse, від лат. discursus – біганина вперед-назад; рух, кругообіг; бесіда, розмова) – мовлення, процес мовленнєвої діяльності; спосіб говоріння. Багатозначний термін низки гуманітарних наук, предмет яких прямо чи опосередковано передбачає дослідження функціонування мови, – лінгвістики, літературознавства, семіотики, соціології, філософії, етнології, антропології [78]. Саме таке пояснення вказує на інтерактивність спілкування в цілому та в педагогічній сфері зокрема, висвітлює лінгводидактичне розуміння способів співпраці учнів на уроці (методів бесіди, слова вчителя на уроці тощо).

З позицій комунікативної лінгвістики представляє значення слова «дискурс» «Сучасний тлумачний словник української мови»: це «складне комунікативне явище, що включає до себе, окрім тексту, ще й екстра-

лінгвістичні чинники, необхідні для розуміння тексту. / Мовлення» [77, с. 178].  
Автори словника, спираючись на низку інших українських лексикографічних видань, лише підтверджують семантичну складність поняття «дискурс» (текст як лінгвістична одиниця та інші одиниці – екстралінгвістичні, не конкретизовані в статті).

У цій же словниковій статті названо також прикметник до слова «дискурс» – «дискурсивний» [77, с. 178], очевидно, зумовлене практикою вживання переважно російською мовою. Хоча дослідження проблем дискурсу використовує відносні прикметники для вираження пов'язаних з дискурсом понять – «дискусивний» та «дискурсивний», морфологічна модель таких прикметників здається неточною на наш погляд. Переважає прикметник «дискурсивний», іноді в російській мові це «дискурсивний» - «дискурсивний анализ» російською мовою. Однак покликання на «Великий тлумачний словник сучасної української мови» («дискурсивний – який здійснюється шляхом логічних міркувань») [24, с. 223] дає нам змогу використовувати в роботі прикметник «дискурсивний» – тобто пов'язаний з дискурсом. Що стосується логічних міркувань, то слово «дискурсивний» слід вживати у вузькому контексті. Упевненості в такому твердженні нам додає використання прикметника «дискурсивний» у більш вузькому контексті Ф. Бацевичем: «дискурсивна компетенція», що на думку вченого, є складником комунікативної компетенції, – це «здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси» [13, с. 125].

«Словник-довідник з української лінгводидактики» за редакцією М. Пентилюк пропонує тлумачити «дискурс» як «сукупність взаємо-пов'язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних соціально-культурних умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресанта й адресата); процес вербального й невербального спілкування» [74, с. 41]. Для викладачів мовників це визначення підкреслює роль дискурсу, тобто єдність вербальних та невербальних компонентів у процесі навчання.

Пояснення у вищезазначених різних типах словників відображають сучасний розвиток наукових питань дискурсного дослідження, представлених у різних жанрах наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів. (Т. ван Дейк, Ю. Крістева, П. Серіо, М. Фуко та ін.; Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, О. Анісімова, Л. Бейлінсон, В. Борботько, А. Габідулліна, В. Дем'янков, Е. Бенвеніст, А. Греймас, Т. Єжова, О. Йокояма, В. Карасик, А. Кибрик, К. Серажим, Л. Синельникова, Ю. Степанов, І. Шевченко, Г. Яворська та ін.).

Дослідники з питань комунікації, текстової лінгвістики та лінгвістики не можуть ігнорувати поняття "дискурс" і показують у власних працях свої погляди, аналізи та висновки щодо наукових та практичних досліджень інших вчених. Склалося широке та вузьке розуміння дискурсу. У широкому розумінні дискурс - це текст з контекстом, тобто умовами його використання у вузькому розумінні – це подія спілкування адресантом і адресатом в процесі спілкування.

Що стосується нашого дослідження, зважатимемо насамперед на лінгвістичний та лінгводидактичний зміст поняття «дискурс» з його широким і вузьким тлумаченням. Найбільш поширеними ключовими словами у визначеннях є: текст, зв'язний текст, зв'язне мовлення, висловлювання, послідовність висловлювань, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій, промова, мовлення, когнітивний процес, явище, форма мовленнєвого спілкування, спілкування, комунікативна подія, тип комунікативної діяльності, фрагмент дійсності, комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки, одиниці, форми мовлення, інтеракції, стилі (підстилі) мовлення, методика дослідження. Використовуються й образні вислови, як-от: текст (мовлення), занурений (занурене) у життя (Н. Арутюнова), об'єднувальне начало процесу комунікації, екстравертивна фігура комунікації (Ю. Прохоров), життя тексту в нашій свідомості (К. Серажим), накладання інформації тексту і знань людини на ментально-чуттєве інформаційне поле індивідуального «я» (Т. ван Дейк, І. Штерн), мова в мові (Ю. Степанов).

Вважається, що історія сучасних досліджень дискурсу та формування його значення розпочалися з американського лінгвіста Зелліга Харриса «Аналіз дискурсу» (1952 р.), де представлено відмежування дискурсу від стилю, бесіди, діалогу, розмови тощо як близьких за значенням понять, а також окреслено новий напрям у мовознавстві – дискурсологію. Ця галузь об'єднує представників багатьох наукових галузей, включаючи лінгвістів, соціологів, психологів та педагогів, для спільного вивчення явищ спілкування, пізнання, практичності та викладацької природи. Досліджуючи дискурс у різних контекстах, вчені виявили структуру, функції та типові характеристики дискурсу.

Дискурсологи висвітлюють поняття «дискурс» залежно від певних об'єктів дослідження, узагальнюючи наукові погляди, зіставляючи спільне й відмінне в розумінні основних понять, визначаючи кількість дефініцій (Т. ван Дейк, П. Серіо, У. Чейф; Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Т. Єжова, В. Карасик, О. Селіванова, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Сиротиніна та ін.).

Амстердамський учений Т. ван Дейк дав детальний підсумок цього явища. Тому цей учений розуміє дискурс із широкої та вузької перспективи і зазначає, що в дискурсі (на мікросоціальному рівні) ідеологія та культура представлені як колективні репрезентації реальності-макроскопічні соціальні явища. Дискурс у широкому сенсі – це комплексна комунікативна подія, що відбувається між тими, хто говорить і слухає в процесі комунікативної дії в певному часовому, просторовому та іншому контексті. Така комунікативна дія може бути мовною, письмовою, мати вербальні й невербальні складники. Дискурс у вузькому смислі – текст або розмова, що має здебільшого тільки вербальний складник – «текст» або «розмову». Тобто дискурс у найзагальнішому розумінні – це вербальний продукт комунікативної дії [22, с. 21; 530].

Французький мовознавець Е. Бенвеніст [15] і його послідовники використовують слово «дискурс» на позначення мовлення, говоріння в

найширшому значенні (що цілком відповідає національному розумінню цього слова).

Швейцарський учений Патрік Серіо [69] узагальнює погляди на дискурс і виокремлює вісім його дефініцій на основі різних лінгвістичних напрямів (з позицій граматики тексту, прагматики, аналізу діалогу, аналізу одиниць мови й мовлення тощо): 1) дискурс – як еквівалент поняття «мовлення»; 2) дискурс – одиниця, більша за фразу, висловлювання в глобальному сенсі, послідовність окремих висловлювань; 3) вплив висловлювання на його одержувача, внесення висловлювання в мовленнєву ситуацію, що містить суб'єкта й адресата, час і місце мовлення; 4) бесіда як основний тип мовлення; 5) мовлення, що привласнюється мовцем, на противагу оповіді, що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта; 6) еквівалент поняття «мовлення» як актуалізація, диверсифікованість на поверхневому рівні, на противагу «мові» як системі малодиференційованих віртуальних значень; 7) система обмежень, що накладаються на необмежену кількість висловлювань відповідно до сили певної соціальної чи ідеологічної позиції; 8) висловлювання (текст) із погляду дискурсного механізму його породження й сприймання [69]. Бачимо, що виокремлення дискурсу з кола суміжних понять відбувається складно: дискурс ототожнюють з мовленням, висловлюванням, текстом, бесідою, одиницею мовленнєвої ситуації, з позалінгвальними чинниками, пояснюється з позицій психолінгвістики.

Різні лінгвістичні трактування терміна «дискурс» дозволили українській дослідниці К. Серажим виокремити п'ять основних значень: 1) зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними чинниками (Т. ван Дейк, Ю. Караулов, В. Петров, І. Штерн та ін.); 2) текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей (Н. Арутюнова, Г. Кук, К. Пайк та ін.); 3) текст, що утворився в процесі дискусії, коли значення «на виході» стає адекватним авторському задуму (Н. Бурвикова, В. Костомаров та ін.), на думку авторки, у такому трактуванні дискурс є ментальним утворенням; 4) сукупність тематично, культурно або

інакше пов'язаних текстів, що допускає розвиток доповнення іншими текстами (А. Баранов, Д. Добровольський та ін.);5) спілкування, що розглядається як реалізація певних дискурсивних практик (А.-Ж. Греймас, Ж. Куртене, М. Фуко та ін.) [68, с. 12].

Дослідник К. Серажим висунув власне розуміння дискурсу, засноване на аналізі різних значень понять: «Отже, під дискурсом ми розуміємо складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища, який, по-перше, детермінується (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими (конститууючими чи фоновими) чинниками, по-друге, має «видиму» – лінгвістичну (зв'язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та «невидиму» – екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру і, по-третє, характеризується спільністю світу, який «будується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом (автором) та інтерпретується його реципієнтом (слухачем, читачем тощо)» [68, с. 13]. Для визначення дискурсу дослідники використовують досить складну структуру та семантичне речення, намагаючись охопити його комунікативні, соціальні, особисті, мовні та позалінгвістичні параметри, щоб підкреслити його процедурну, «видиму» та «невидиму» структуру.

В. Григор'єва тлумачить термін «дискурс» безпосередньо в мовознавчому значенні – як лінгвістичну одиницю спілкування, у якій відображено диференціальну розмаїтість картин світу, що містить: а) типізовані ситуації соціальної взаємодії; б) учасників соціальної взаємодії; в) соціальні норми й конвенції; г) культурологічні уявлення й форми [34, с. 11-12]. Таке визначення належить до широкого розуміння дискурсу.

На соціолінгвістичному аспекті дискурсу акцентує увагу Г. Почепцов, ототожнюючи його з «мовною дійсністю» [65, с. 8]. Ф. Бацевич наголошує на функційно-комунікативне й прагматичне розуміння сутності дискурсу як інтерактивного й трансактивного типові комунікативної діяльності, що має

різні форми вияву й відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюючись стратегіями й тактиками учасників спілкування. Вчений вважає, що характеристиками дискурсу є поєднання когнітивних, мовних та позалінгвістичних факторів, що впливають на мовні жанри та мовленнєві акти. Беручи до уваги природу дискурсу, вчений визначив середовище, в якому створюється та націлюється дискурс, особливо: комунікативні наміри автора; стосунки між автором та реципієнтом; загальна ідеологія, соціальні характеристики та специфіка, на яку інформація прямо чи опосередковано націлена. Характеристика середовища та конкретних людей; жанрові та стильові характеристики повідомлення; пов'язані з попереднім досвідом [12, с. 27].

Дискурс у лінгвістичних розвідках здебільшого зіставляється, ототожнюється з такими термінами, як текст, мовлення, мова (вияв мови), висловлювання, процес, мовленнєва подія. Тому термін «дискурс» має багато застосувань, зокрема він означає:

- еквівалент поняття «мовлення», будь-яке конкретне висловлювання;
- одиниця, що за розміром переважає фразу, висловлювання в глобальному розумінні, предмет дослідження граматики тексту, що вивчає послідовність окремих висловлень;
- у теорії висловлювань (прагматиці) дискурсом називають вплив висловлювання на адресата, що передбачає суб'єктів і ситуацію (момент, місце) висловлювання;
- за Е. Бенвеністом, дискурсом називається мовлення, властиве тим, хто говорить, на відміну від розповіді, що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта. Дискурс визначено дослідником як процес застосування мовної системи, а текст як результат цього процесу [15, с. 10].

Найбільш поширеним у мовознавчих студіях є трактування дискурсу, запропоноване Т. ван Дейком: зв'язний текст у сукупності з

екстралінгвістичними – прагматичними, історичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками. Дослідник переконує в тому, що дискурс є комунікативною подією, у якій беруть участь мінімум два учасники – той, хто говорить, і той, хто слухає. Т. ван Дейк визначав текст як статичний об'єкт, а дискурс як спосіб його актуалізації в певних ментальних і прагматичних умовах [22].

Ф. Бацевич зіставляє поняття «дискурс» з поняттями «мовленнєвий жанр» і «мовленнєвий акт» [11; 13]. Саме така тріада цікава для лінгводидактики як наукове підґрунтя розробки технологій навчання жанрового мовлення в різних дискурсах, насамперед у педагогічному.

Отже, поняття «дискурс» з погляду лінгводидактики може використовуватися в таких основних його значеннях:

- відповідно до широкого тлумачення – як комунікативне явище, мовленнєва ситуація, інтерактивний процес, у якому задіяні учасники спілкування, вербальні, невербальні, часові, просторові чинники навчальної ситуації;
- відповідно до вузького тлумачення – як текст, висловлювання, промова в навчальній ситуації.

## **1.2. Основні поняття педагогічного дискурсу: мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика, мовленнєвий жанр**

За А. Михальською основні поняття педагогічного дискурсу це такі концепти, як мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєвий акт, мовленнєва подія, мовленнєва ситуація, стратегія, тактика [61, с. 17]. На думку Р. Култхарда, Дж. Сінклера [83], у педагогічному дискурсі диференційовано п'ять одиниць: урок; взаємодія (транзакція); обмін; крок (містить у своєму складі мовленнєві акти); акт – найменша одиниця мовленнєвої поведінки, «яка служить для реалізації інтенції того, хто говорить» [61]. Ці поняття-концепти описують структуру педагогічного дискурсу, яку має опанувати вчитель-словесник.

Мінімальною одиницею педагогічного дискурсу вважають мовленнєвий акт (мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок) – неподільну одиницю мовленнєвої поведінки [61, с. 194]. Теорія мовленнєвих актів знаменує собою початок ототожнення Дж. Остіном певних тверджень із поведінкою та поведінкою людини. Структура мовленнєвих дій, що включає чотири різні типи дій, загально визнана (за Х. Грайсом). Кожна дія виражає певний намір мовця: 1) Фактична вимовна дія звуку. 2) Пропозиційна дія, тобто виконання пропозиції - зв'язок між символами, що використовуються в дійсності, та предметом та присудком висловлювання; 3) Ілокутивний акт - вираження певного наміру для одержувача (похвала, прохання, обіцянка тощо) 4) перлокутивна дія-вплив на реципієнта, що призводить до змін у поведінці реципієнта або його розумінні світу. Всі ці дії разом складають мовленнєвий акт [61, с. 195]. Беручи до уваги вище сказане виокремлюють мовленнєві акти-накази, обіцянки, прохання тощо.

Відповідно до наміру оратора здійснюється типологія мовленнєвого акту: репрезентативи (описування, представлення дійсності); директиви (спонукають до вчинків); комісиви (зобов'язувальні, такі, що покладають на

мовця певні обов'язки); експресиви (емотиви, такі, що служать для вираження оцінок, емоцій, опису суб'єктивної картини мовця); декларативи (ритуалізовані мовленнєві акти – призначення на посаду тощо).

Функційною одиницею усного дискурсу (процесу реального мовленнєвого спілкування), що служить для втілення мовленнєвого наміру (інтенції) мовця, є мовленнєвий крок. Мовленнєвий крок – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів.

Мовленнєві кроки об'єднуються в більші одиниці дискурсу – мовленнєві цикли. У навчальному дискурсі перший - це навчальний фонетичний цикл, що включає три мовленнєві кроки.: 1) ініціацію вчителя: а) «виклик» – питання, що потребує відповіді, б) спонукання до мовленнєвого спілкування, в) надання права на відповідь; 2) мовленнєву відповідь учня; 3) зворотний зв'язок (реакція на відповідь учня, оцінка почутого). Іноколи є випадки, що остання репліка одного циклу стає першою реплікою в наступному циклі.

Наприклад:

Учитель: *Назвіть частини мови, котрі ми вже вивчали? Дотримуючись логічної послідовності. Марійка перша готова відповісти? Уважно слухаємо.*

Учениця: *Ми вже вивчали іменник, прикметник, числівник та дієслово!*

Учитель: *Чудово, що ти пам'ятаєш частини мови. Перерахуй предметів, їх ознаки, дії предметів. Додайте до цього переліку...Іванку! Пригадав?*

Учень: *Так. Пригадав. Це – займенник.*

Мовленнєві кроки називають ще риторичними кроками, «підкреслюючи функційну природу цієї одиниці мовленнєвої поведінки – здійснення за допомогою неї мовленнєвого наміру мовця» [61, с. 198].

Дискурс навчальної програми розглядається як найбільша одиниця дискурсу викладання. Це повна послідовність мовленнєвих кроків викладача та студентів - цикл мовленнєвих кроків.

Навчальний дискурс включає мовленнєву ситуацію - контекст вербальної взаємодії, який являє собою низку контекстуальних ознак,

пов'язаних з мовленнєвою поведінкою комунікатора. Ця функція вплине на вибір мовними інструментами одержувача та допоможе одержувачу розшифрувати його. У давнину люди не лише звертали увагу на саму промову, але й звертали увагу на природні якості аудиторії та особистість мовця (Платон, Арістотель). Відтоді, описуючи структуру мовної ситуації, дослідники називали щонайменше три частини (оратор, мова та слухач). Ці основні компоненти - напрями риторики - наука про мовлення, наука про аудиторію, наука про спікера - і вони також становлять основу сучасного моделювання комунікативної поведінки (наприклад, у моделі Р. Якобсона). На думку Д. Хаймсома, у мовленнєвій ситуації потрібно визначити значущі її ознаки, що характеризують мовлення: 1) учасники; 2) предмет мовлення; 3) обставини (місце, час тощо); 4) канал спілкування; 5) код; 6) мовленнєвий жанр; 7) подія; 8) оцінка ефективності мовлення; 9) мета як результат мовлення [61, с. 191]. Такі ознаки мовленнєвої ситуації співвідносять її з ознаками дискурсу.

Ключовою одиницею мовленнєвого спілкування у викладанні дискурсу є мовленнєва подія - те, що сталося чи відбувається в мовленнєвому спілкуванні; явище, факт викладацького обміну. Структура мовленнєвих подій включає елементи, що в сукупності складають "сцену дії" - так званий "поза особистісний контекст події": 1) тип і жанр події, особливо хід; 2) тема діяльності (заняття); 3) функція (обмін інформацією, Перевірка знань, розвиток навичок тощо); 4) Ситуація (місце та час). Іншим набором елементів мовленнєвої діяльності є основні характеристики учасників дискурсу: їх соціальний статус, рольові стосунки (наприклад, викладач-студент). Мовленнєва подія в педагогічному дискурсі містить певну послідовність мовленнєвих актів, а саме: питання – відповідь – оцінка; правила, норми, що регулюють взаємодію між учасниками педагогічного спілкування [61, с. 194].

Прагматика викладацького дискурсу базується на комунікативній (комунікативно-мовленнєвій) стратегії в тій чи іншій ситуації (комунікативні правила та послідовність комунікативних дій для одержання реципієнтом

певної комунікативної мети), вербальній комунікативній стратегії - найкращий контроль за намірами мовця і вибір та гнучка модифікація ефективних методів спілкування у конкретних ситуаціях [13, с. 339]. Складниками стратегії можуть бути аргументація, мотивація, оцінка, висловлення емоцій, міркування вголос, виправдання, підбурювання тощо.

Ф. Бацевич наголошує, що комунікативні стратегії включають вибір глобальних словесних намірів (констатування фактів, задавання запитань, подання запитів тощо); відбір семантичних речень та позамовних факторів (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), що відповідають модифікації комунікативного значення; визначення інформації; встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складових; налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення [13, с. 118 – 119].

У науковій літературі зустрічаємо аналіз різних за типом мовленнєвих стратегій.

Наприклад, за К. Серажим, конструктивно-генеративна стратегія передбачає побудову тексту з чітко визначеним комунікативним завданням, транспозитивна передбачає «переклад однієї з форм безпосередньої усної комунікації в текстову форму», стратегія побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю застосовується в певних конкретних ситуаціях, трансформуюча стратегія – перероблення тексту, внаслідок якого з'являються тексти інших жанрів [68, с. 96].

Ф. Бацевич виокремлює власне комунікативну стратегію (правила й послідовності, яким підпорядковується адресант) і змістову (покрокове змістове планування мети висловлювання з використання мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації). Існує також поділ стратегій мовленнєвого спілкування на кооперативні (неконфліктні: обмінювання думками, поради, розповіді тощо) та некооперативні (конфліктні: суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей тощо) [13, с. 119]. Комунікативно-

мовленнєві стратегії спричинені комунікативними інтенціями, комунікативною метою, комунікативною компетентністю учасників спілкування. Стратегії мовленнєвого спілкування також залежать від віку комунікантів, соціальних ролей, національності, загальної культури тощо.

Викладаючи спілкування, у процесі спілкування з дискурсом оратори доповнюватимуть та коригуватимуть стратегії для забезпечення динаміки дискурсу. Оскільки основною метою цього виду дискурсу є набуття нових знань та розвиток умінь та навичок у процесі навчальної діяльності, стратегія викладацького дискурсу має певну унікальність. Педагогічний дискурс використовує конструктивні стратегії породження (побудова історій, пояснень, описів тощо), транслітерацію (цитати з авторитетних джерел, переклади, цитати з анотаціями тощо), засновані на існуючих або подібних текстових моделях Конструкція дискурсу (складання пам'яток, інструкцій тощо). ), трансформативні (короткий зміст, переказ, анотація тощо); власне комунікативні та семантичні. Переважною є кооперативна (неконфліктна) стратегія.

Науковці стверджують, що стратегії педагогічного дискурсу містять комунікативні інтенції, що на думку Л. Бейлінсон, «конкретизують основну мету соціалізації людини – перетворити її на члена суспільства, який поділяє систему цінностей, знань і думок, норм і правил поведінки цього суспільства» [14, с. 32]. Відповідно до цього виокремлюють такі стратегії педагогічного дискурсу: пояснення, оцінювання, контролю, сприяння, організації [14, с. 32].

З огляду на основні цілі викладання на практиці, виділяємо такі основні стратегії навчання: діагностика (її мета - визначити ступінь підготовки студентів до нових знань для розвитку вмінь та навичок); конструктивно-модельна (орієнтація на засвоєння нових знань) Контроль та оцінка (для визначення ефективності навчання).

Методом реалізації комунікативно-мовленнєвих стратегій є комунікативно-мовленнєва тактика – система комунікативно-мовленнєвих прийомів, лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії,

орієнтованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного. Виокремлюють такі комунікативні тактики: раптовість, провокація, апеляція до авторитетів, залучення елемента неформальності, гумор тощо [13, с. 120 – 121].

Фрейм, як правило, є важливим засобом реалізації комунікаційних та мовленнєвих стратегій та організації мови викладання. Фрейм представляє стереотипи та ситуації в людській пам'яті, допомагає виявляти нові ситуації, надає інформацію про послідовності дій (динамічні кадри) та описує стан (статичний фрейм).

Динамічні фреймворки існують у формі сценаріїв або планів. Сцени в навчальному дискурсі описують типову ситуацію навчального процесу: назву ситуації, роль учасників спілкування, причину такої ситуації, перелік сцен, у кожній сцені набір основних дій. Планування - це метод встановлення причинно-наслідкових зв'язків між програмами. План описує стандартну послідовність дій для учасників спілкування у конкретній ситуації. План містить сценарії та сцени, які допомагають досягти мети спілкування. Статичні фрейми педагогічного дискурсу характеризують стан відповідно до дієслівних та іменних структур (поверхнево-синтаксичні), репрезентують ситуацію на рівні тлумачень слів (поверхнево-семантичні), описують конкретні ситуації (тематичні), репрезентують типи та класи ситуацій (узагальнювальні) [68, с. 98].

Виокремлюють вроджені фрейми, котрі «природно й неминуче виникають у процесі когнітивного розвитку кожної людини» [54, с. 65], і фрейми, що засвоюються з досвідом, під час різних видів навчальної діяльності – у педагогічному дискурсі (на уроці, лекції, під час бесіди тощо).

Одиницею дискурсу є мовленнєвий жанр, який становить самостійну область лінгвістико-мовної генології, яка є галуззю комунікативної лінгвістики, яка досліджує людей через організацію природної мови, коди людської мови та інші системи символів особистого спілкування. Загальний закон спілкування. Вплив мовних методів на психологічні, соціальні,

когнітивні, культурні та інші фактори, а також різні контекстуальні компоненти спілкування[11, с. 7].

О. Селіванова використовує слово "лінгвогенристика" для представлення мовної генеалогії та визначає це поняття таким чином: лінгвогенристика - напрямок досліджень лінгвістики, а її об'єктами є структурна семантика, комунікативна прагматика, пізнання, етнічна психолінгвістика, соціолінгвістика. Формування мовознавства відбулося у 80-х роках, хоча його розвиток базується на мовній традиції столітнього літературного жанру, а також на розвитку мовленнєвих актів, мовної прагматики, дискурсу та комунікативної лінгвістики.[66, с. 299].

Сучасні лінгвістичні дослідження мовленнєвих жанрів розв'язують низку наукових проблем. Ключові з них такі: 1) загальні закони комунікації; 2) співвідношення мовленнєвих жанрів з іншими категоріями спілкування, передусім дискурсом; 3) виокремлення мовленнєвих жанрів у спілкуванні, тексті; 4) типологія мовленнєвих жанрів; 5) соціальні, психологічні, культурні та інші чинники використання мовленнєвих жанрів; 6) породження мовленнєвих жанрів адресантом і їх сприймання адресатом; 7) причини комунікативних девіацій.

Ф. Бацевич вважає, що як дисципліна лінгвістична генеалогія охоплює загальні мовні проблеми, такі як структура людської мови, різні рівні її особливості та її реалізація в процесі комунікації та обміну інформацією; структура і функції конкретних етнічних мов, їх функціональний стиль, категорія, рівень та одиниця.

Розвиток та дослідження лінгвістичної генеалогії перебувають у невинному русі, постійно поповнюючи завдання дисципліни. Та все ж можна виокремити основні з цих завдань:

1. Розв'язання загальних наукових проблем, пов'язаних із формуванням знань про комунікативні процеси загалом, інформаційний рух в комунікації.

2. Вивчення організації засобів мови у різноманітних типах спілкування, у динамічних комунікативних ситуаціях.

3. Дослідження міжособистісних стосунків у спілкуванні, зокрема в екстремальних і конфліктних умовах, а також вивчення законів безконфліктного спілкування.

4. Виявлення нових форм комунікативної практики, динаміки руху комунікативних потоків у сучасному суспільстві.

5. Вироблення вміння виявляти й нейтралізувати патогенні тексти й дискурси.

6. Навчання практичному аналізу комунікативних ситуацій.

Науковці доводять, що головними завданнями лінгвістичної генології є дослідження природи мовленнєвих жанрів, їх типів, структури, з'ясування особливостей розвитку цих одиниць, їх взаємозв'язків у дискурсі, своєрідності в різних мовах.

Мовленнєвий жанр – це типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, створений для передавання певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії й тактиці [11, с. 37].

О. Селіванова розглядає мовленнєвий жанр як одиницю мовлення системно організованої репрезентації мови, дискурсний інваріант, зразок ідеальної природи, що характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями. Термін уведений російським літературознавцем М. Бахтіним, який розглядав жанри як стійкі типові форми висловлень, вироблені кожною сферою використання мови, що характеризуються певним змістом, стилем як відбором словникових, фразеологічних і граматичних засобів і передусім – композиційною побудовою. У будь-якій галузі діяльності присутній цілий репертуар мовленнєвих жанрів, котрий диференціюється та розростається в

міру розвитку й ускладнення цієї сфери. Звичними для мовленнєвих жанрів, М. Бахтін вважає, є комунікативна ситуація, експресія, експресивна інтонація, обсяг, концепція адресата й нададресата. Такі ознаки проєктують мовленнєві жанри на комунікативні акти, дискурс водному із сучасних його розумінь [66, с. 356].

Спостереження за процесом спілкування, природою мовленнєвих жанрів та їх взаємодія в мовленнєвому потоці, як правило, є складною проблемою для лінгвістів цього типу дискурсу та спілкування. На думку Ф. Бацевича, М. Бахтін також звернув увагу на відсутність жанрових типів та творчих принципів. У своїх працях М. Бахтін називає близько тридцяти видів мовленнєвих жанрів, а саме такі, як бесіда, лайка, побутове оповідання, військова команда, заперечення, висловлення захоплення, схвалення, ділові документи, щоденник, відповідь, лист, прислів'я, побажання, привітання, осуд, похвала, поздоровлення, наказ, протокол, прощання, публіцистичний виступ, промова, співчуття, згода, жарт, роман, інтимні жарти, запитання, науковий трактат. Ця типологія мовленнєвих жанрів свідчить про відсутність єдиного критерію, за яким здійснено поділ. Та все ж сам М. Бахтін виділив два параметри класифікації: поділ мовленнєвих жанрів на прості і складні; розмежування стандартизованих мовленнєвих жанрів (привітання, повідомлення), у яких мовець мало що може запропонувати від себе особисто, і вільних мовленнєвих жанрів (розповідь, скарга), які існують в усному спілкуванні [10].

Беручи до уваги типологію дискурсів, розроблену В. Карасиком, виділяють мовленнєві жанри в межах двох типів дискурсів:

1. Соціолінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних з педагогічним (урок, лекція тощо), релігійним (молитва, проповідь), науковим (стаття, рецензія, доповідь), політичним (публіцистична стаття), медичним (анамнези, рецепти), побутовим (прохання, співчуття) і деякими іншими типами дискурсів.

2. Прагмалінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних із гумористичним (іронія, сарказм, анекдот) та ритуальним (партійні збори, мітинги) дискурсами. У значній кількості генологічних праць мовленнєві жанри аналізуються апріорно, без спроб окреслити критерії їх розмежування, що свідчить про актуальність проблеми виокремлення мовленнєвих жанрів [11, с. 75].

Сучасні викладачі-мовники, які хочуть вдосконалити навички професійного спілкування, повинні бути знайомими з теоріями мовленнєвих жанрів, типами текстів, особливо з методами навчання, оволодівати професійними жанрами мовлення та організовувати тексти. Головною цінністю є використання мовних знань як інструменту свідомості, комунікативні навички, бажання підтримувати традиційне вживання мовних.

Вищезазначені ключові поняття педагогічного дискурсу тісно пов'язані як представники загальної характеристики дискурсу, наукового явища. Вони дають основу для трактування педагогічного дискурсу як процесу мовленнєвої комунікації в різних ситуаціях педагогічного спілкування. На основі зазначених понять укладено термінологічний словник (див. додаток А).

### 1.3. Структура дискурсивної компетентності вчителя-словесника

Увага до дискурсивної компетентності учасників педагогічного дискурсу спричинена змінами в громадському житті, освітніми новинками, що влучно підкреслює Л. Синельникова: «Нові життєві умови вимагають нових шляхів і форм творення комунікативної компетентності, поведінкової гнучкості від людини, яка перебуває в різних комунікативних ролях» [71, с. 109]. Л. Антонова зауважує те, що в «сучасному комунікативному просторі успіх мовної діяльності залежить від придбаних здібностей мовної особистості, її комунікативної компетентності. Тому одним із завдань, що стоять в сучасному освітньо-виховному процесі, є виховання особистості, яка володіє рідною мовою, відкрита до багатоаспектного діалогу, обміну смислами» [4, с. 106-108].

Ми вивчаємо дискурсивну компетентність особистості як структуру, що включає вузлі одиниці здібностей. У педагогічній, методичній і соціологічній літературі (Дж. Равен, О. Овчарук, Б. Чижевський, І. Тараненко, А. Хуторський; Н. Бібік, А. Богуш, Н. Голуб, О. Божович, З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, Л. Мамчур, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентиліук, та ін.) ми зустріли пояснення щодо понять компетентності та компетентності, які були зміцнені в рамках міжнародної інтеграції освіти, що, безумовно, призвело до вивчення методів компетентності у викладанні мови у вищій школі. Тлумачення понять компетентності та компетенції є розмитим. Їх визнання в загальних та професійних словниках, а також взаємозамінність мовленнєвого вжитку (включаючи наукові праці) пояснюють невідповідність нашого використання їх у дослідженнях.

У глосаріях спостерігаємо невизначене розмежування цих понять. Там, як правило, повідомляють значення відповідних прикметників. Наприклад, тлумачний словник слово «компетентний» визначає так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [24, с. 445]. Компетентність за цим же

словником, – властивість за значенням «компетентний», компетенція, – добра обізнаність із чим-небудь, [24, с. 445]. «Компетенцію» тлумачать як знання, якими володіє особистість, а «компетентність» – як: 1) володіння знаннями, 2) володіння компетенцією, звідси «компетентний – той, хто володіє компетенцією або обізнаний у певній галузі». Як бачимо, розмежування в значеннях не чітке, тому й створюється термінологічна суперечність.

Однак у лінгвістиці судять про спільні та різні точки зору цих понять, тому ми дотримуватимемось лінгводидактичної точки зору щодо функціонування цих понять.

Давайте розмежуємо із цього питання те, щорозкриє нам структуру дискурсивної здатності щодо інших здібностей, розкритих викладачем-мовником у навчальному дискурсі.

У методології викладання мови в Україні традиційно переважає поняття здатності, яке відтворює запланований зміст та цілі вивчення мови - мовна здатність, комунікативна здатність, риторична здатність та мовленнєва здатність. Останнім часом поняття слова здатність набуло поширення. Лінгвісти й лінгводидакти (А. Богуш, Н. Голуб, Л. Синельникова, В. Бадер, О. Горошкіна, Є. Голобородько, Л. Мацько, С. Караман, Н. Остапенко, Т. Симоненко та ін.) з'ясовують суть різноманітних видів компетенції, визначають їх структуру, завдання, досліджують методики й технології процесу навчання мови тощо.

Погляди науковців сумісні в тому, що компетенція як сукупність якостей особистості є вужчим поняттям порівняно з компетентністю – це володіння людиною компетенціями. Так, вчені (О. Овчарук, Б. Чижевський та ін.) розглянули досвід уживання термінів компетенція й компетентність у галузі освіти й навчання з орієнтацією на європейські країни, спрямували приклади найважливіших компетентностей [55; 302]. Природа терміну компетентність, приміром така обов'язкова її ознака, як результативність, представлена в роботах Н. Бібік [17]. О. Овчарук вважає, що «Дуже важливо визначити та розробити ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу для

реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту (навчальних програм, підручників навчально-методичних матеріалів), оскільки від цих чинників істотно залежить майбутнє нашого суспільства та виховання майбутнього громадянина України» [56, с. 63 ].

О. Пометун вважає, що методи здібностей у навчанні пов'язані з особистісно-орієнтованими та активними методами навчання. Потрібно змінити зміст освіти. Перетворення, засноване на компетентнісному методі, в основному залежить від вибору та побудови інших принципів навчальних матеріалів, а його метою є кінцевий результат навчального процесу - набуття учнями компетентності. [63]. Ми розглядаємо технологію викладання дискурсу як спосіб досягнення методів вивчення мови на основі здібностей.

С. Скворцова справедливо зазначала, що за умов компетентнісного підходу суть навчального процесу полягає у створенні можливих ситуацій та підтримці дій, які можуть призвести до формування конкретних можливостей.[73].

Компетентнісний підхід є вказівником для керівництва професійною діяльністю викладачів для досягнення головної мети мовної освіти - мовної освіти особистості. Він має систему знань, умінь та навичок, що може забезпечити спілкування на високому рівні в різних життєвих ситуаціях.

Лінгводидакти А. Богуш і М. Пентилюк влучно висловилися про необхідність розмежування значень термінів «компетенція» і «компетентність». А. Богуш вважає, що слово «компетенція» використовують у наш час там, де йдеться про навчання й виховання», а «компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку» [20, с. 56]. М. Пентилюк логічно розробила це висловлювання: «компетентність» і «компетенція» пов'язані із загальністю та специфічністю. Здатність може проявлятися людьми, що володіють конкретними знаннями в певній галузі, але вона може відобразитися мовою. Тому кожному насамперед потрібні мовні здібності, які узагальнюються відповідно до основної мети стандартів мовної освіти - комунікативної

здатності[62]. Л. Антонова твердо вірить, що викладач має бути компетентною людиною, високоосвіченою людиною, яка несе професійні та моральні обов'язки щодо творчого втілення освітніх ідей. Такі вчителі зосереджуються на особистому творчому пошуку та мають здатність до самовизначення та творчої діяльності[4, с. 106-108].

Давайте вивчимо приклади досліджень лінгвістів та лінгводидактів, що включають різні компетентності та компетенції висловлювань та характеристик.

У методиці викладання мови деякі люди вважають, що зміст комунікативної компетентності слід вивчати на основі методів навчання, заснованих на компетентностях, понять компетенції та компетентності та характеристик компетентності мовця (орієнтація мовлення, система знань, використання мови). До структурних елементів комунікативної компетентності належать мовна, мовленнєва, прагматична, лінгвістична, предметна, професійно-комунікативна, соціолінгвістична тощо. Кожен із цих елементів впливає один на одного, забезпечуючи спілкування між спікерами та реалізуючи комунікаційний намір у конкретному голосовому середовищі.

Визначення завдання комунікативної компетентності О. Горошкіної є дуже важливим для формування комунікативної компетентності учнів - ефективно отримувати та передавати інформацію; для досягнення встановлених цілей, переконання та мотивація співрозмовників до дій та отримання більше інформації; для складання позитивних самозвітів[33, с. 60\$61].

Т. Симоненко, беручи до уваги різні думки науковців щодо використання цих споріднених термінів, розмежовує їх та пояснює суть терміну комунікативна компетентність вчителя: як цілком сформований набір професійних знань, комунікативних та організаційних навичок, самоконтролю. Здатність, яка відображає особистість вчителя культури, один із компонентів його загальної освіти та професійних комунікативних можливостей культурного рівня, і пропонує кілька варіантів комунікативних

компетенцій[70, с. 11 – 19] За типом мовленнєвої діяльності участь каналів спілкування є дуже логічною, оскільки кожна мовленнєва діяльність передбачає розвиток певних комунікативних навичок.

Проблема викладання мови формування комунікативної компетентності в університетах потребує не лише перегляду змісту предмета, але й перегляду методу навчання: реформується діалектичний принцип діалогу, а студенти беруть участь у ситуації спілкування, що відповідає практиці життя мовної особистості. Викладач-мовник повинен наближати умови навчання до природних умов мовної практики. Відтак сучасна школа, що пізнає комунікативно творчу модель навчання, «чекає комунікативно компетентного педагога, готового до освітнього й виховного діалогу» [4, с. 106-108].

Саме комунікативна компетентність педагога, на думку, Л. Антонової, виражається в його умінні доцільно, грамотно, ефективно користуватися мовою як засобом впливу. Звичайно, мовна компетентність тут дуже важлива: розуміти норми літературної мови, мати здатність висловлювати мовні навички мовою та вимагати обробки власних виступів та виступів студентів[4, с. 106 – 108]. Мовленнєву компетентність М. Пентиліук визначає як «інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності» [62, с. 169 – 170].

Відомо, що фах вчителя знаходиться в зоні «підвищеної мовної відповідальності». Говорити «як учитель» означає показувати еталон мовної культури, котрий, на жаль, сьогодні наше суспільство втрачає. Якщо говорити про рівень мовної компетентності педагога сьогодні, то варто визнати, що він часто може помилитися у виборі правильного варіанту вимови або вживання слова, у побудові словосполучення чи речення. Не завжди вчителі в своєму мовленні уникають постійно повторюваних «ніби», «значить», «отже», просторіч, згрубілих або занадто улесливих слів, стилістично несумісних мовних одиниць, що свідчить про несформованість «мовного смаку» [4, с. 106 – 108].

Л. Антонова справедливо зазначила, що вчитель повинен розуміти, що сучасне спілкування може пристосувати його до використання усних мовних моделей. Ви повинні говорити вільно, вільно і грамотно, щоб використовувати словесні вирази, міміку та жести; щоб зв'язатися з аудиторією, використовуйте розмовне «розширення» в усній мовленнєвій практиці: «Ми з вами», «Ми зупинимось детальніше», «Я хочу з вами погодитись», «Ви, можливо, захочете». У процесі усного спілкування оратор повинен добре володіти граматичними символами стилю: риторичні запитання; інверсія, перефразування тощо, що підтверджує мовні та мовленнєві навички[4].

Досконалість мовлення викладача-мовника тісно пов'язана з психологією та комунікативними здібностями: розуміння законів психології спілкування, грамотність; розуміння системи психологічних ролей у процесі спілкування. О. Семенов використовує термін психічна компетентність - загальні знання, вік, суспільство, викладання психології, психологія мови, психічний процес, пам'ять, мислення, мовна діяльність, здатність визначати рівень розвитку особистості та мотивації для формування ціннісного ставлення до пізнавальної діяльності.[67].

Психологічні та комунікативні компетентності розвиваються одночасно з розвитком інших здібностей-мови (знання про мовні одиниці та їх виражальні здібності), лінгвістики (наукового знання мови), мовлення (використання мови при сприйнятті мовленнєвої діяльності, відтворення та створення мовлення), прагматики(реалізація наміру), предмету(виражають операцію смислового планування), професійне спілкування (здатність до спілкування у професійній діяльності).

Соціальний та культурний розвиток мовця забезпечується здатністю до соціолінгвістичної компетентності, пов'язаною зі знаннями та вміннями, необхідними для реалізації соціальних аспектів використання мови, включаючи мовну етику, ввічливі правила, вираження народної мудрості, поведінку у спілкуванні тощо.

Формування сильної особистості з комунікативною компетентністю вимагає використання комунікативних методів вивчення мови, які стосуються нових прийомів навчання, а одним із суттєвих елементів є предметні стосунки між викладачами та учнями. Теоретичною основою цієї техніки є комунікативна лінгвістика, наука про процес спілкування за допомогою природної мови [13, с. 328].

У дослідженнях О. Семенов висвітлено систему професійної компетенції майбутнього викладача-мовника, орієнтована на вироблення цілісної системи навчання, «обов'язковими складниками якої є фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно і професійно-орієнтовний характер» [67, с. 32]. Ця система, на думку дослідниці, має бути цілеспрямована на формування в майбутнього вчителя-мовника лінгвістичної, мовної, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької компетенцій. Наявна освіта та методична підтримка соціальної гуманітарної, лінгвістичної та психопедагогічної підготовки має на меті ознайомити учнів із існуючими знаннями та перейти до продуктивної освіти, зосереджуючись на розвитку галузі мотивації, роблячи важливим креативне мислення людей. [67]

Дослідниця розглядає важливість кожної професійної здатності. Ми погоджуємось, що основою професійних здібностей викладача є його якісна мовна підготовка, формування мовної здатності, яка є знанням мови як соціального явища, та система, мова, мислення та культура, що постійно розвиваються зв'язок із соціальним розвитком та навичками. Володіти мовними знаннями у професійній, викладацькій та дослідницькій діяльності та мати здатність відображати мову.

Мовна компетенція визначає словниковий запас, форму, фонетику, граматику та стиль словникового запасу, а отже, визначає оволодіння мовною системою. Є ще одна проблема - від розгляду мовних засобів, до розуміння сутності тексту та сутності стилю, переходу до власної словесної творчості учнів. Тому формування мовної здатності тісно пов'язане з розвитком

мовленнєвих здібностей.Склад мовної здатності - це оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності - слуханням, читанням, мовленням та письмом. Викладач-мовник «повинен бути не лише знавцем лінгвістичних законів і літературних тонкощів, а й майстром живого слова, виразного читання, ритором, котрий володіє прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення» [67, с. 33].

О. Семенов наголошує на важливості викладачів літературних та фольклорних навичок, адже це повний набір знань про історичний розвиток та сучасні навички української літератури та фольклору«здійснювати філологічну інтерпретацію художнього тексту, оцінювати художню своєрідність, естетику фольклорних творів і творчості письменника в цілому як складову національної духовної культури, застосовувати основні методи літературознавчого аналізу» [67, с. 33].

У наш час все більшої ваги набуває культурна компетентність, яка досягається завдяки матеріальним і духовним культурним знанням, історичному розвитку української нації, фольклору, традиціям та звичаям корінних народів, а також здатності використовувати культурні знання у професійній діяльності.Викладач «має знати історію української культури, викладати українську мову та літературу в контексті її розвитку, бути здатним до діалогу культур, обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого» [67, с. 32 – 34].

Це твердження культурної компетентності залишило на нас глибоке враження і водночас заохотило окреслення окремих сфер у структурі та вивчення мовних та невербальних виразів культурних понять та категорій. Ми виходимо з того, що реалізація концепції національної культури досягається людиною шляхом виокремлення уяви її унікальних характеристик, і вона формується з концепції найближчої людини (сім'ї, місця), нації та універсальності. Це стосується сімейної та професійної діяльності. Отже, культурна компетентність лектора містить такі елементи, як мовна компетентність, і ми маємо на увазі:

- професійне знання засобів словесного вираження місцевої матеріальної та духовної культури, головним чином художньої літератури, фольклору, мовних традицій та звичаїв людей, які є прикладами сучасної життєвої мови в різних сферах людської діяльності;

- уміння визначати зміст лінгвокраєзнавчої роботи в навчальному процесі, організувати навчання мови з використанням місцевого мовного й мовленнєвого матеріалу;

- уміння методично адаптувати місцевий мовний і мовленнєвий матеріал (здебільшого текстовий) у професійній діяльності, зокрема виділяти його дидактичні властивості, відповідно до програми розробляти для учнів завдання, спрямовані на ефективне вироблення комунікативних якостей, виховання любові до рідного краю, до України.

Вироблення лінгвокраєзнавчої компетентності в майбутніх викладачів-мовників базується на засвоєнні основних понять фахових навчальних дисциплін та окремих галузей мовознавства, як-от лінгвокраїнознавство (досліджування способів фіксації в мові та її знакових продуктах інформації про історію й матеріальну та духовну культуру певного народу шляхом вилучення й систематизації фонових знань); лінгвокультурологія (вивчення виявів культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, засобів мовної системи та її дискурсивних продуктів, котрі фіксують культурно значущу інформацію – збережені в колективній пам'яті символічні способи матеріального й культурного усвідомлення світу певним етносом, відтворені в його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, побуті тощо) [66, с. 302 – 303]; лінгвокраєзнавство (учення про мовні явища певного краю з урахуванням поліетнічності його мешканців; комплексне вчення про мовну систему краю, про мову як цілісну систему етнічних груп, що мешкають в одному краї; наука про мовні особливості краян).

Що стосується мовних здібностей, ми наголошуємо на методології, дискурсі, лінгвістиці, культурології тощо. Ці аспекти знаходять своє відображення у відповідних навичках для відстеження та ефективного використання у навчальній діяльності на основі регіональних особливостей, словесного етикету, символів та стереотипів характерних мовних одиниць для виділення їх освітнього потенціалу.

Навчальна компетентність викладача-мовника базується на теорії викладання та практичних знаннях, теорії освіти, законах викладання навчального процесу, сучасних тенденціях у теорії та практиці викладання, навчальній етиці, основних поняттях, законах, закономірностях явищ навчання, провідних теоріях викладання, основних категоріях, поняттях [67].

Основи методичної компетентності складають методологія та теоретична основа методів викладання мови, літератури, концептуальна основа, структура та зміст засобів навчання (підручників, посібників тощо), здатність використовувати знання мови та літератури у навчальній та соціальній діяльності, а також виконувати базові професійні і методологічні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.).

Л. Антонова наголошує на характерну роль жанрової компетентності вчителя, дослідниця зазначає: «Не меншу значущість у загальному контексті комунікативної компетентності має жанрова компетентність. Жанрова діяльність викладача нескінченно різноманітна і насичена, йому доводиться виступати в різних «соціальних ролях». Найчастіше викладачеві доводиться вступати в мовне спілкування з учнями, не менш різноманітні й такі мовні ситуації, де в якості адресата вчителя виступають його колеги, і, нарешті, досить часто доводиться вчителю адресувати своє висловлювання неколегам (насамперед батькам учнів) [4, с. 106-108]. Жанрова компетентність викладача залежить від його вмінь ефективно використовувати канали спілкування. Різним може бути «канал спілкування»: найчастіше в мовній практиці викладач вступає в контакт, використовуючи усну форму промови (учитель-лектор, учитель-ведучий, учитель-доповідач тощо); але досить активно протікає й

письмова комунікація (написання звітів за підсумками роботи, складання списків, оглядів, рецензій на методичні посібники, складання текстів офіційно-ділового листування, листи-прохання, характеристики, написання заміток і статей, ведення особистих записів типу щоденника й записника тощо) [4, с. 106 – 108].

Інформаційні можливості стали надзвичайно важливими. Викладачі-мовники повинні ефективно використовувати нові освітні технології, включаючи інформаційні (Інтернет-технології, мультимедіа). Дослідницька здатність викладача мовлення є дуже цінною. Він повинен володіти науковим мисленням, вміти спостерігати та аналізувати, визначати наукові гіпотези, аналізувати наукову літературу, узагальнювати думки інших та захищати власні наукові погляди.

Дослідження науковців щодо способів та методів формування компетентностей доводять актуальність цього питання та його значення для методологічної практики. Тому Т. Мельник посилається на найважливіші здібності особистості у словниковому запасі майбутніх учителів, такі як: українознавча, комунікативна, інтеракційна, дискурсивна, соціолінгвістична, етнологічна (етнолінгвістична, етнопсихологічна, етнопедагогічна), міжкультурна, аксіологічна (ціннісна), акмеологічна, фасилітаційна, рефлексивна, діагностична, прогностична, методологічна (дослідницька) [51, с. 41].

На основі аналізу мовних творів Ф. Бацевич визначає дискурсну компетенцію як здатність поєднувати інформацію у зв'язний дискурс, відносить її до складу комунікативної разом із мовною, соціолінгвістичною, ілокутивною (уміння реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення – мовленнєвого акту), стратегічною, соціокультурною [13, с. 125 – 126].

Н. Остапенко, дослідивши теорію і практику формування в майбутніх викладачів-мовників лінгводидактичних компетентностей (володіння випускника (вчителя-філолога) набором знань, умінь, навичок та досвідом

оцінного ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів і прийомів, засобів та форм навчання) [59, с. 129], виділяє такі основні їх види, як: інформаційна (здатність сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати науково-методичну інформацію), методологічна (здатність до незалежного розв'язання лінгводидактичних проблем, до самоспрямованого засвоєння загальнотеоретичних питань методики навчання рідної мови), мотиваційна (здатність ставити навчальні цілі, робити й обґрунтовувати власний вибір, підпорядковувати навчання своїм професійним інтересам), соціальна (здатність підтримувати суб'єкт-суб'єктні стосунки в системі «студент – викладач», «студент – студент», «студент – викладач – студент»), логічна (інтегрована здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, протиставляти, пояснювати науково-методичну інформацію про тенденції і закони розвитку лінгводидактики), особистісна (здатність розвивати індивідуальні здібності й таланти, самореалізовуватись, виявляти власну ініціативу щодо організації й проведення занять), рефлексивна (здатність до самооцінки), стратегічна (здатність виробляти стратегії і тактики в навчанні), аксіологічна, або культурологічна (здатність використовувати національні, загальнолюдські духовні цінності і на зразках взірцевих текстів навчати інших виразно читати, грамотно писати, уміло й доречно висловлюватись, бути чемним і вихованим), технологічна (здатність до використання сучасних технологічних засобів), проєктивна (здатність проєктувати й конструювати навчальні ситуації), діагностична (здатність виявляти рівень підготовки учнів), проєктна (здатність здійснювати проєктну діяльність), креативна (здатність опановувати педагогічну інноватику), рольова (здатність опановувати можливі професійні ролі), комунікативна (здатність визначати зміст роботи над формуванням у студентів умінь використовувати мову як засіб спілкування; сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати, самостійно будувати висловлювання різних жанрів, стилів, типів мовлення), дискурсивна (здатність усебічно характеризувати спілкування учнів, однокласників, учителів, викладачів у специфічних і стандартних ситуаціях з

урахуванням соціальних, культурних, когнітивних, психологічних та етнічних чинників) [59, с. 134-135]. Ми вважаємо, що спеціальна інтерпретація комунікативних та дискурсивних навичок є невід'ємною частиною системи навичок викладання мови, яка відтворює професійну спрямованість майбутніх викладачів-мовників.

На основі розгляду наукових досліджень, присвоєння видів компетенцій та розробки методів їх формування ми визначимо компоненти дискурсивної компетенції викладача. Виходячи зі структурних характеристик концепцій, що забезпечують дискурсивний процес (це мовні одиниці, невербальні засоби; реалізація цих засобів-мовлення, що полягає в об'єднанні цих одиниць у однокодовий чи багатокодовий текст; умови співіснування з мовцями-дискурс), Розуміємо дискурсивні навички як статті, що узагальнюють мову, мовлення, риторику та спілкування.

Л. Синельникова так трактує поняття «дискурсивна (дискурсивна) компетенція»: це «вид синкретичної компетенції, що сформована внаслідок уваги до дискурсу як операційного поняття сучасного лінгвістичного знання. У межах цієї компетенції основною дидактичною одиницею є дискурс. Дискурсивна компетенція орієнтує на використання мови з урахуванням прагматичних, соціолінгвістичних, психологічних і інших чинників. Комунікація завжди зумовлена екстралінгвістичним фоном, і дискурсивна компетенція вимагає уваги до проблем ситуаційного функціонування мови. Дискурсивна компетенція пов'язана з особливостями мовної особистості, з її когнітивною гнучкістю, здатністю відчувати збої і коректувати мовленнєві тактики. Цей вид компетенції потребує знань у галузі лінгвістики тексту, когнітивної лінгвістики, лінгвопрагматики» [71, с. 109 – 117].

Вчена простежує дискурсивну компетенцію філолога разом з ключовими компетенціями, «які формують компетентну особистість, здатну до активної, успішної професійно-орієнтованої діяльності» [71]. Це мовна компетенція (знання про склад і функціонування мови, володіння її нормами й мовним матеріалом для його використання в мовленнєвих висловлюваннях);

лінгвістична компетенція (знання про саму науку, її розділи, етапи розвитку, учених), текстова компетенція (знання про текст, уміння здійснювати текстову діяльність); мовленнєва компетенція (володіння різними видами мовленнєвої діяльності); лінгвориторична компетенція (знання риторичних прийомів, апробованих практикою публічних мовленнєвих дій); соціолінгвістична компетенція (використання мовних одиниць з урахуванням соціолінгвістичних норм); соціокультурна компетенція (володіння лінгвістичними й невербальними засобами на основі знань про соціальні норми певної культури); комунікативна компетенція (системотвірна, що передбачає володіння усіма видами мовленнєвої діяльності); соціальна компетенція (визначає рівень адаптованості людини в суспільстві); загальнокультурна компетенція (освіченість особистості); культурномовна компетенція (інтерпретація мовних одиниць в термінах культури); міжкультурна (інтеркультурна) компетенція (ґрунтується на знанні інших культур); транснаціональна компетенція (позанаціональний рівень мовної культури); екзистенціональна компетенція (уявлення про цілісність буття в умовах національно-культурної своєрідності екзистенціональної самосвідомості носіїв мови); перекладацька компетенція (рецептивна компетенція, продуктивна компетенція, комунікативна компетенція, фонові знання, отримані в процесі вивчення іноземних мов); методична компетенція (здатність забезпечити високий рівень навчання шляхом організації цілеспрямованих навчальних дій); психологічна компетенція (знання психології); самоосвітня компетенція (здатність і бажання підтримувати рівень володіння необхідними компетенціями); інноваційна компетенція (виявлення професійної креативності); компетенція планування (розуміння планування як способу досягнення мети); бізнес-філологічна компетенція (пов'язана з бізнес-культурою, діловим спілкуванням); інформаційна компетенція (пов'язана з розвитком інформатизації суспільства і застосуванням інформаційних технологій у навчанні); іншомовна компетенція [71, с. 109-117].

Л. Геллівер розглядає компетенцію дискурсної стратегії та розподіляє її розвиток на три рівні: базовий, проміжний та вдосконалений та визначає умови формування здатності дискурсної стратегії, особливо достовірність (у процесі формування комунікативних здібностей у режимі реального спілкування); інтеграція повинна підтримувати високий рівень розумової активності учнів.[32].

Дослідження наукових поглядів дає нам підстави сформулювати поняття «дискурсна компетентність учителя-словесника».

Дискурсна компетентність учителя-словесника – це комплексна характеристика властивих йому особливостей, пов'язаних із організацією педагогічного дискурсу. Компетентність (те, що властиве) розглядаємо як володіння компетенціями (потенційними регламентованими характеристиками). Для дискурсної компетентності притаманні такі властивості:

- знання термінологічної бази дискурсології;
- відповідність дискурсу комунікативній меті і комунікативній ситуації;
- правильно обраний тип дискурсу;
- однорідність елементів, характерних відповідному дискурсу;
- доречне використання засобів впливу на адресата;
- різноманітність засобів зв'язності;
- послідовність викладу думок;
- доречне використання комунікативних тактик і стратегій;
- інтенційність;
- ситуативність;
- комунікативна стратегія;
- комунікативна тактика;
- тип комунікативної взаємодії (кооперація, суперництво, конфлікт);
- комунікативне пристосування.

Ті чи інші компоненти дискурсної компетенції пов'язані з викладанням дискурсу відповідно до умов спілкування та контекстуальної ролі предмета (найбільш типові: викладач-студент, викладач-викладач, викладач-адміністратор, батьки студента-викладач). Відповідно до атрибутів імені особистості мовця, ми визначаємо структурні компоненти його мовленнєвої здатності:

- предметно-дискурсна компетентність (сукупність професійних знань, ерудиція);
- генологічно-дискурсна (володіння професійно значущими жанрами мовлення);
- прогностично-дискурсна компетентність (уміння прогнозувати, передбачати, визначати стратегії й тактики дискурсу, планувати роботу);
- діяльнісно-дискурсна компетентність (володіння технологіями, методиками, простором, часом спілкування);
- аналітико-дискурсна (рефлексивно-дискурсна) компетентність (уміння здійснювати контроль за діяльністю, коригувати роботу);
- риторично-дискурсна компетентність (володіння ефективним, впливовим, переконливим мовленням і невербальною поведінкою);
- оцінювально-дискурсна компетентність (уміння вести облік результатів роботи);
- дослідницько-дискурсна компетентність (уміння аналізувати наукові здобутки, здійснювати педагогічний експеримент);
- креативно-дискурсна компетентність (творчий потенціал і його виявлення).

Тому дискурсивна компетентність викладача-мовника виражається як складна структура, що включає інші здібності (компетенції), що впливають і обмежують одна одну.

## РОЗДІЛ 2. ТЕКСТ У ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

### 2.1. Текст як наукова одиниця

Поняття тексту є актуальною проблемою викладання мови сьогодні. Як ми всі знаємо, текст є одиницею єдності мовних засобів у спілкуванні і є темою дослідження в лінгвістиці, психології, лінгводидактиці та інших наукових галузях. Нас цікавлять в основному лінгвістичні аспекти дослідження тексту, особливо текст як компонент технології викладання дискурсу - як засіб, метод та результат мовленнєвої діяльності.

Початок активних досліджень тексту простежується у другій половині ХХ століття, коли в мовознавстві текст вважався найвищим рівнем мовної системи (фонетична одиниця | морфема | слово (лексема, частина частини мови) | речення | текст ), у психології текст називають продуктом (результатом) мовлення. Діяльність, що веде до розвитку мовної науки, така як лінгвістика тексту, яка спрямована на вивчення структури та семантики текстів, та психолінгвістика, яка вивчає мову як діяльність. Текст як структурна семантична та функціональна комунікаційна одиниця вивчається в теорії комунікацій, дискурсознавстві, документознавстві, мовознавстві та методах розвитку мови.

Визначенню тексту та характеристиці його ознак присвячено лінгвістичні роботи М. Бахтіна, Н. Валгіної, О. Мацько, І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, О. Залевської, Н. Арутюнової, Н. Зарубіної, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосевої, О. Москальської, О. Каменської, Л. Мацько, Н. Непійводи, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, Т. Радзівської, В. Різуна, О. Селіванової, О. Сидоренко, Л. Синельникової, Ю. Сорокіна, З. Кураєвої, К. Філіппова та ін. Текст як методичне поняття аналізували Л. Величко, Т. Ладиженська, Т. Донченко, О. Казарцева, В. Капінос, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Пльонкін, Г. Шелехова та ін. Процеси сприймання, створення й відтворення мовлення та тексту розглядали Т. Дрідзе, О. Кубрякова, О. О.

Леонтьєв, О. Лурія, Л. Сахарний, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Н. Уфимцева, О. Шахнарович.

Увага дослідників зосереджена на визначенні цього поняття та визначенні його основних ознак, а саме онтології та функції. Однак не існує єдиної інтерпретації тексту, яка викликана безліччю об'єктивних причин, ключові з яких виокремлює О. Селіванова: 1) пошук ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції; 2) формально-структурна, жанрова, стилістична різноплановість тексту (письмові, усні, друковані тексти); 3) різноманітність підходів до вивчення тексту навіть у межах лінгвістики; 4) ототожнення тексту й дискурсу (текст наділяють категорією комунікативності й розглядають як предметно-знаковий стан системи комунікації); 5) абсолютизація певної або кількох категорій (зв'язність, завершеність, цілісність тощо) [66, с. 600-601].

Для визначення тексту послуговуються такими основними словами, як *твір, документ, повідомлення, комунікативна одиниця, зв'язне мовлення, мова, зв'язний знаковий комплекс, послідовність знакових одиниць, висловлювань, речень, складних синтаксичних цілих, мова в дії* та ін.

Вираз єдиного тлумачення стає дуже складним через різноманітність тексту, письмових, усних та друкованих форм, жанрів, стилів та функцій. Вони мають свої особливості. Наприклад, в текстах офіційного стилю основною особливістю є стандартизація, яка не властива лише художнім текстам. Для літературних текстів ключовою особливістю є зображення, а в наукових текстах це може спричинити когнітивну двозначність.

Багатофункційність тексту зумовлює різноманітні підходи до його визначення, приміром, підходи, що відбивають природу функціонування поняття в різних наукових сферах: онтологічний, гносеологічний; власне лінгвістичний; психологічний; прагматичний [79]. Визначення базується на таких основних факторах: мовленнєва форма (письмова та усна або лише письмова форма), структура елемента та смислова єдність (не стільки функція та смислові відношення, скільки функціональні та семантичні форма), кількість авторів

(лише монолог чи монолог та діалог) Заголовок (наявність або відсутність - нульовий заголовок), кількість речень у тексті (текст в одному або декількох реченнях) тощо.

Ускладнює прагнення дати єдине визначення тексту його подвійна природа – «стан спокою й руху», за І. Гальперіним: «Представлений послідовністю дискретних одиниць, текст перебуває в стані спокою, і ознаки руху виступають у ньому імпліцитно. Але коли текст відтворюється (читається), він знаходиться в стані руху, і тоді ознаки спокою виявляються в ньому імпліцитно» [31, с. 19].

Опрацювання різних визначень текстів дозволяє нам визначити ключові структурно-семантичні особливості, які стримуються викладацьким дискурсом. Текст: це ланка в процесі спілкування, проміжний елемент між одержувачем голосу та реципієнтом; сукупність мовних одиниць на нижчому структурному рівні; результат навчальної та мовленнєвої діяльності; спосіб розуміння дійсності, що відображає світ; єдність структури та семантики.

Відоме для багатьох визначення тексту належить І. Гальперіну. Науковець вважає, що текстом є «витвір мовленнєвотворчого процесу, з притаманною йому завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) й низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [31, с. 18]. Підкреслимо, що вчений запропонував одне з найбільш повних визначень текстів, але наголос на письмовому існуванні текстів, обмежує ідею цього поняття, особливо з методологічної точки зору. На думку вченого, усне мовлення буває спонтанним і неповним, а повнота є обов'язковою ознакою тексту. Отже, усний текст може проявлятися лише за вимогою тексту як мовної одиниці, що відображає мету, практичність, повноту та узгодженість. Для лінгвістики головне - визнати усну та письмову форми тексту.

Відомо інші визначення, в яких вказано на можливість існування не тільки писемної, але й усної форми тексту. Наприклад, В. Мещеряков запропонував визнавати обидві форми мовлення текстом: «текст – результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору згідно з мотивами, цілями, обраною темою, задумом та ідеєю, який характеризується певною структурною, композиційною, логічною та стилістичною єдністю» [61, с. 239]. М. Крупа також слушно зазначає, що «текст – це результат мовленнєвої діяльності суб'єкта творчості, потенційно спрямованої на певну модель читача» [45, с. 23].

Беручи до уваги передусім на структурно-семантичні показники, В. Одинцов називає текстом певну з функційно-сислового погляду упорядковану групу речень або їх аналогів, «які являють собою завдяки семантичним і функціональним взаємовідношенням елементів завершену смислову єдність» [57, с. 45]. Л. Бабенко й Ю. Казарін характеризують текст як «словесний мовленнєвий витвір, у якому реалізуються всі мовні одиниці (від фонем до речення) [8, с. 12]. За Н. Валгіною, текст – це об'єднана за смыслом послідовність знакових одиниць, основними ознаками якої є зв'язність і цілісність [21, с. 8]. Дослідниця виділяє ключові текстові категорії, що лежать в основі його аналізу й вивчення в школі.

Вагомі лінгвістичні особливості тексту представлені українським енциклопедичним виданням: «Текст – (від лат. *texum*–тканина, зв'язок, поєднання) – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною здатністю. Одинцею є реально вичленований найменший словесний масив, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність, після якої йде інша цілісність того ж рівня. Найменша реальна одиниця тексту – надфразна єдність, абзац» [80]. Подано характеристику найменшої одиниці тексту – складного синтаксичного цілого (інші назви:

надфразна єдність (Л. Булаховський), складна синтаксична єдність (М. Жовтобрюх), прозаїчна строфа (Г. Солганик). Це група речень, які об'єднані тісним логічним і синтаксичним зв'язком і являють собою повний порівняно з реченням розвиток думки. Складне синтаксичне ціле і абзац можуть збігатися. До одиниць тексту відносять також період – речення, що містить дві виразні (в усному мовленні – інтонаційно) структурно-сміслові частини: першу, з кількома повторюваними, однорідними частинами, і другу, значно меншу за обсягом, яка має значення висновку. Період, «хоч і зберігає за собою статус одного речення, становить розгалужену синтаксичну композицію, гармонійно організовані частини якої утворюють складну тематичну і структурну цілісність» [80, с. 627].

Критерій кількості речень у тексті вимагає відповіді на запитання «Чи може бути текстом одне речення? Якщо так, то за яких умов?». Ознак реальної одиниці тексту може набувати й окреме (не періодичної структури) речення, якщо на ньому концентровано особливу увагу, воно «винесене в позицію абзацу і має звичайну для надзвичайної єдності смислову і структурну автономність» [80, с. 627].

Варте уваги узагальнювальне тлумачення тексту, що подала в лінгвістичному енциклопедичному джерелі О. Селіванова : «текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури» [66, с. 600-601]. У цьому визначенні текст представлений як діяльність мовця, складник культури.

Також текст визначають і як елемент комунікативної моделі – середній елемент «схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат)» [40, с. 32.]; як «серединний (проміжний) елемент комунікативного акту текст виявляє своєрідність у кодуванні й декодуванні інформації. Щодо мовця (адресанта) текст є кодованою величиною, оскільки мовець кодує певну інформацію. Для

сприйняття вміщеної в тексті інформації читач повинен її декодувати» [40, с. 32.]. Визначення тексту з погляду комунікативної лінгвістики запропонував Ф. Бацевич: це «результат спілкування (інтерації та трансакції)» [13, с. 147], його структурно-мовний складник і одночасно кінцева реалізація; «структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення» [13, с. 147]. Текст постає як проміжний компонент комунікації з ознаками результативності й комунікативності, одиниця дискурсу. На думку Т. Єщенко, текст – це «усне, писемне або друковане структурно і концептуально організоване словесне ціле, що є посередником і водночас кінцевою реалізацією (результатом) комунікації, феноменом використання мови; форма втілення живого дискурсу після його завершення» [39, с. 34]. Дослідниця виділяє особливості розуміння тексту з позицій лінгвістики, соціології, риторики, теорії комунікації, теорії жанрів, узагальнює різні визначення тексту, зазначає, що текст як мовознавчий феномен можна кваліфікувати з погляду таких аспектів: 1) посередник і водночас кінцева реалізація (результат) комунікації; 2) структура, у яку втілюється живий дискурс після свого завершення; 3) феномен використання мови; 4) словесне ціле, структурно й концептуально організоване, виражене в письмовій, усній чи друкованій формі; 5) витвір, що співвідноситься з одним із жанрів художньої чи нехудожньої словесності [39, с. 40-41]. Це підтверджує багатофункційність тексту як наукової одиниці.

Спираємося й на розуміння тексту, представлене в лінгводидактичному словнику-довіднику, а саме: «закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній та писемній формі» [74, с. 123]. Ми вважаємо, що ключовим для розуміння тексту як одиниці навчального дискурсу є визнання монологу та діалогу тексту, письмових та усних форм, і існують певні правила побудови, які можуть реалізувати мовлення та об'єднати навчальну діяльність викладача - основного корпусу викладацького дискурсу.

У шкільній практиці, як правильно зазначив В. Мельничайко, термін "текст" використовується не лише для позначення загального висловлювання,

але й пов'язаний із змістом параграфа. Слово "текст" також використовується в нетермінових значеннях, особливо "текст словникового диктанту", "текст вправи" (навіть якщо мовним матеріалом для практики є слова, фрази, речення замість тексту) тощо.[52, с. 11]. Використання слова «текст» у нетермінологічних значеннях, на думку Т. Донченко, є небажаним, оскільки, відповідно до програми, учні засвоюють мовленнєве поняття «текст» [36, с. 10]. Щоб уникнути формування серед студентів певних невизначених фонетичних понять, вченв рекомендує використовувати такі вирази, як «матеріал словникового диктування» та «мовний матеріал для вправ». Однак, розглядаючи розуміння студентами значення слів, можна припустити, що вони знають конкретне значення слів на основі контексту.

Як ми всі знаємо, в науковій літературі поняття "текст" і "дискурс" порівнюються, протиставляються і іноді ототожнюються. Тому текст буде розглядатися як функціональне місце всіх рівнів мовних одиниць, результат мовної діяльності людини та дискурс - як процес, це явище спілкування, що відбувається в певний час і простір.

## 2.2. Лінгводидактичний аналіз тексту як технологія навчально-педагогічного дискурсу

Технологія навчального дискурсу, яку майбутні викладачі-мовники повинні завойовувати та постійно вдосконалювати, включає технологію аналізу тексту, особливо аналіз викладання професійної мови. Що таке аналіз тексту в навчальному дискурсі? Що таке лінгвістичний аналіз тексту? Які характеристики технології викладацького дискурсу включені до програми аналізу тексту? Як поліпшити можливості аналізу тексту?

Викладачі та методисти приділяють дедалі більше уваги тексту як аналізу навчального матеріалу, що пов'язано зі зміною цільових акцентів вивчення мови, що знайшло своє відображення у чинній навчальній програмі, концепціях, освітніх стандартах та рекомендаціях європейської мовної освіти. Згідно з цими документами, ефективність вивчення мови в сучасних університетах оцінюється не лише мовними знаннями, вміннями та навичками, але й рівнем усного навчання, залежно від фактичного володіння мовними засобами в ситуації спілкування та готовності студентів до ефективного спілкування. – до спроможності створити дискурс та бути реципієнтом (людина, яка сприймає дискурс) - тобто брати активну участь у викладанні дискурсу.

Наукові праці з проблеми аналізу тексту розкривають широке коло питань, що вимагають подальшої розробки паралельно за двома напрямками – систематизації й узагальнення та конкретизації й деталізації часткових дій і процедур аналізу. Так, систематизація й узагальнення передбачає пошук шляхів щодо вироблення єдиних підходів до аналізу текстів, різних класифікаційних груп, а конкретизації й деталізації окремих дій і процедур аналізу – вироблення технологій і методичних прийомів, ефективних під час аналізу текстів певних жанрів, стилів, усної чи писемної форми тощо. Обидва ці напрями досліджень важливі для теперішнього педагогічного дискурсу. Сучасні наукові розвідки в царині теорії комунікації, лінгвістики тексту й дискурсу, мовленнєвознавства

спричинюють довершення й перегляд певних наукових позицій щодо аналізу тексту. Узагальнення досягнень лінгвістів, лінгводидактів і викладачів з проблем аналізу тексту є основою таких положень.

Як методологічна концепція, аналіз тексту має широкий спектр суміжних понять. Тому лектори у професійних виступах часто використовують такі поняття: лінгвістичний аналіз, мовний аналіз, комплексний аналіз, комунікаційний аналіз, когнітивний аналіз, фонетичний аналіз, лексичний аналіз, стилістичний аналіз та інші види аналізу мовної одиниці, мовленнєвий аналіз, аналіз дискурсу, риторичний аналіз, аналіз методів, технічний аналіз, аналіз навчальної програми, аналіз ситуації спілкування, аналіз літератури, аналіз художніх засобів тощо. Аналіз може бути методом навчання, методом дослідження або методом професійної діяльності викладачів-мовників.

У лінгводидактиці в основі розуміння будь-якого виду аналізу лежить його загальнонаукове тлумачення як методу логічного мислення, «що полягає в розчленуванні, розкладанні в думці цілого на частини компоненти, властивості» [74, с. 12]. Це дозволяє розпізнати структуру об'єкта, розділити складні явища на прості елементи і тим самим відрізнити сутність від нерелевантних об'єктів. Мета аналізу - дізнатися, що частини є елементами складного цілого, встановити зв'язок між частинами та визначити певні закономірності [74, с. 12 – 13]. Ціле розкладається на кілька частин, маючи на меті визначити структуру досліджуваного об'єкта та його структуру; розкладання складних явищ на більш дрібні елементи може відокремити сутність від незначних частин, спрощуючи тим самим складність до простоти. Як когнітивний метод, аналіз забезпечує формування понять, розкладаючи єдність на множинні, ускладнюючи її на її склад, поділяючи подію (розділену на різні етапи) та зміст свідомості (її характеристики); Метод отримання нових знань на основі концептуальних операцій.

У науковій літературі виділяють кілька видів загальнонаукового аналізу, як-от: *логічний, феноменологічний, елементарний, причиновий, психологічний.*

Найпростішим методом є елементний аналіз, який може розкласти явище на окремі елементи, не враховуючи взаємозв'язок між ними. Причиновий аналіз виділяє явища, що виникають між частинами цілого, і розглядає взаємозв'язок між ними. Логічний аналіз встановлює смисловий зв'язок між усіма компонентами. За допомогою феноменологічного аналізу ми можемо виділити зміст свідомості у явищі для вивчення його сутності. Психологічний аналіз розкладає зміст свідомості на окремі елементи. У лінгводидактичному аспекті аналіз, як і будь-який науковий метод, реалізовує такі органічно пов'язані між собою функції: 1) виявлення будови, структури досліджуваного явища; 2) поділ складного явища на частини; 3) відокремлення в структурі явища суттєвого від несуттєвого; 4) зведення складного до простого.

Отже, метою будь-якого аналізу (шляхом структурування, відокремлення, поділу) є дослідження частин елементів (одиниць) як складного цілого. Аналіз як загальнонаукова концепція працює у двох формах: фактична дія та психологічна маніпуляція. Тому його характеристиками є: 1) прийняття наукової думки; 2) логічний процес; 3) когнітивний етап; 4) засоби розпізнавання та перетворення дійсності; 5) методи наукового дослідження; 6) методи, навички та вміння здобувати нові знання форму.

Аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація, індукція і дедукція, порівняння і абстрагування – це прийоми мислительного характеру, які діють в процесі аналізу тексту на заняттях української мови. Аналіз тексту, за визначенням, поданим у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики», – це «вид роботи, що передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети» [74, с. 13 – 14]. Аналіз тексту сприяє ефективному розвитку зв'язного мовлення студентів, збагачує їхній активний словник, удосконалює якості мовлення. Методисти виділяють такі етапи аналізу тексту на заняттях української мови: визначення теми й основної

думки, виділення мікротем, визначення засобів зв'язку речень у тексті, стилю, типу мовлення, аналіз структури тексту та мовних засобів. У процесі аналізу тексту студенти застосовують індуктивний і дедуктивний способи мислення, поєднують аналітичний і синтетичний види діяльності [74, с. 14]. Формою взаємозв'язку аналізу й синтезу є порівняння, за допомогою якого здійснюються емпіричні узагальнення й класифікація явищ. Аналіз тексту часто є підготовкою студентів до створення власних текстів – різних за жанром, типом, стилем мовлення, монологічних і діалогічних.

Залежно від мети й завдань заняття, викладач-мовник обирає певні види аналізу тексту, як-от:

- за повнотою виконання етапів і операцій: повний, частковий;
- за метою: навчальний, контрольний;
- за участю викладача й студентів: під керівництвом викладача, самостійний; груповий, інтерактивний;
- за місцем виконання: класний, домашній;
- за використаними засобами: традиційний, комп'ютерний, мультимедійний, аудіо-аналіз, відео-аналіз;
- за формою мовлення: усний, письмовий;
- за аналізованим мовним матеріалом: фонетичний, орфоепічний, лексичний, орфографічний, граматичний, пунктуаційний, стилістичний, фонетико-стилістичний, лексико-стилістичний, граматико-стилістичний, риторичний;
- за інтегрованістю мовних і літературних завдань: філологічний (комплексний), лінгвістичний (мовний), літературознавчий;
- за текстовими категоріями: комунікативний, когнітивний, інформативний, структурний, семантичний;
- за способом виконання: аналіз-тест, аналіз з поширеними відповідями;
- за нормативністю текстового дидактичного матеріалу: аналіз-зразок, аналіз-редагування.

Запропонована класифікація неповна, оскільки аналіз є частиною різних часткових методів і допомагає здійснити навчання, контроль, оцінку, корекцію, курсові завдання та має різні прояви. Удосконалення інформаційних технологій на курсах української мови та використання інтерактивних методів обробки тексту виявили можливість аналізу тексту та його різноманітність.

Як одиниця викладання лінгвістики, аналіз тексту поєднує систему методологічних категорій - способи, принципи, підходи, методи, прийоми, прийоми, форми та засоби вивчення мови, точно так само, як у визначенні, аргументації та фактичному виконанні кожного терміна. Усі керуються терміном "аналіз тексту". Наприклад, коли студенти аналізують лексичну одиницю тексту, їх розуміння лексичного значення проаналізованих слів та поглинання певної реальності можна простежити до розуміння семантики мовної одиниці як шаблону. М. Пентилюк, характеризуючи цю закономірність, слушно зазначає: «Розуміти слово (морфему, слово-сполучення, речення) – це значить співвідносити їх з певними явищами дійсності, уміти визначати їх функції, сприймати і вживати в контексті» [53, с. 31]. Функції мовних одиниць можна визначити тільки проаналізувавши текст, у якому вони вжиті. А частковий (специфічний) методичний принцип вивчення морфології на синтаксичній основі також передбачає аналіз морфологічних одиниць із метою визначення їх ознак у текстах. Функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи до навчання мови теж спираються на аналіз тексту як виду діяльності й місця функціонування усіх мовних одиниць. Аналіз тексту може бути методом чи прийомом навчання (Як навчати? – Шляхом аналізу) і засобом навчання (За допомогою чого навчати, формувати вміння? – За допомогою аналізу). Метод аналізу тексту може бути основним на занятті української мови як спосіб взаємодії учасників педагогічного дискурсу, у яких визначені чіткі статусні ролі й дії в процесі аналізу. Метод вправ може бути у формі аналізу тексту. Як прийом аналіз тексту може бути в структурі іншого методу, наприклад, методу бесіди, лекції тощо.

Аналіз дискурсу у викладанні дискурсу є різновидом універсальності щодо технічних цілей. Він має такі характеристики: стандартизація; рівномірний потік; кінцевий результат програмування; послідовність операцій; ефективне використання вивчення мови в конкретних умовах та у подібних ситуаціях, можливість копіювання; використання необхідних засобів. Як метод викладання мови, аналіз тексту включає мету, зміст навчання, поділ аналізу на етапи та операції, спрощений процес навчання, виправлення, виправлення та оцінку результатів. Зазвичай він призначений для досягнення будь-якого типу чи курсу призначення.

Технологічний підхід до аналізу тексту на заняттях української мови вимагає дотримання пріоритетних принципів, які визначили на основі узагальнення досліджень лінгводидакти Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко [60]:

1. Особистісно орієнтований принцип («уважне ставлення до особистості учня у зв'язку з його творчими, науковими здібностями, а також виявом високого рівня компетентності щодо граматики та стилістики сучасної української літературної мови, загалом стосовно норм мовної системи на кожному окремому рівні» [60, с. 42 – 43]). Згідно з цим принципом, викладач-мовник добирає текст та проектує технологію його аналізу із завданнями й запитаннями, відповідними вікові, рівню знань студентів, здібностям, психологічним властивостям тощо, а також визначає мету засвоєння та використання в мовленні певних мовних одиниць, наявних у тексті.

2. Принцип системної організації навчання (організація процесу здобування знань як цілісної системи навчання, розгляд усього розвитку комунікативної компетентності учнів як єдиного цілого) [60, с. 43]. Дотримання цього принципу вбачаємо в систематичному використанні аналізу тексту в педагогічному дискурсі під час вивчення різних тем, з поступовим ускладненням операцій аналізу, у формуванні комплексу комунікативних умінь і навичок, що становлять основу комунікативної компетентності учнів. 3. Функційно-комунікативний принцип (підхід до мови як до засобу спілкування,

навчання мови під час комунікації) [60, с. 43]. Цей принцип пов'язує два головних методичних принципи навчання української мови – функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний [53]. Розглядаючи ці принципи, передбачається організація аналізу тексту як комунікативної діяльності, процесу взаємодії, планування поведінки викладачів та учнів як комунікативної поведінки, формулювання навчальних стратегій та стратегій та формулювання завдань для характеристики змісту та виразу тексту шлях. .

I. Кочан підкреслює єдність значення тексту та мовного оформлення: «Будь-який текст поєднує план змісту і план вираження. План змісту тексту – це його смисл. План вираження – мовне оформлення» [44, с. 31]. Функції мовних одиниць під час аналізу тексту необхідно розкривати в єдності змісту й мовного вираження.

4. Інтегративний принцип (досягнення триєдиної мети: навчання мови, виховання мовної особистості і творчого розвитку школяра; інтегративні процеси на міждисциплінарному рівні) [60, с. 42 – 44]. Реалізація цього принципу залежить від вдалого відбору тексту для аналізу. Він повинен мати потенціал освіти, навчання та розвитку. Завдання мовника - розробити програму аналізу тексту, щоб використати цей потенціал: сформулювати освітні та творчі завдання, зосередившись на загальному розвитку студентів.

5. Принцип активної взаємодії (стимулювання студентів до активної співпраці з результатами продуктивної творчої роботи) [60, с. 44]. Відповідно до цього принципу, викладач-мовник планує використовувати аналіз тексту як ігровий проект, план вирішення проблем та забезпечити учнів власною творчою діяльністю (демонстрації, читання висловлюваних текстів, творів, мовних мініатюр, кросвордів, запитання учнів та написання словників, вироблення правил тощо).

Технічний метод підходить для засвоєння технології викладання дискурсу, що передбачає дотримання наступних вказівок викладача щодо використання технології навчання, включаючи аналіз тексту:

- дотримання ціннісно-цільових настанов педагогічного дискурсу (поєднання всіх процедур аналізу тексту єдиною метою та комунікативною інтенцією);
- відповідність стратегій і тактик педагогічного дискурсу прогнозованому результату навчання (цілісність добору запитань і завдань аналізу тексту відповідно до мети);
- полікодовості (єдності вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу, зв'язку усного й писемного мовлення );
- контекстуальності (здійснення аналізу тексту з урахуванням контексту його створення й функціонування);
- методичної доцільності (доцільне використання аналізу тексту в структурі заняття);
- рефлексії та самовдосконалення (наявність процедур аналізу, спрямованих на оцінювання власних почуттів, дій);
- особистісної креативності (спрямування аналізу на розвиток творчих здібностей).

У сучасних школах когнітивно-комунікативний метод вивчення мови не тільки враховує семантику теми та структурну цілісність тексту, а й когнітивно-інформаційний та комунікативний. Застосування методу комунікативної діяльності у навчанні мови передбачає розуміння тексту як основного засобу пізнання, а також розвиток вимови учнів. Таким чином, текст реалізує взаємодію між викладачами та студентами, сприяє виявленню їх особистісних характеристик, тобто координує обмін комунікацією. Ефективність цього спілкування залежить від здатності спілкуватися в усних та письмових текстах, що використовуються в процесі навчання. У більшості випадків ці тексти розвивають розмовне мислення та формують мислення та мовлення учнів[75, с. 3].

До важливих теоретико-методичних чинників аналізу тексту відносимо лінгводидактичні функції тексту як засобу навчання.

Функції викладання мови текстів - це ті потенційні точки зору викладання, які вчителі можуть використовувати для досягнення цілей усього курсу або виконання різних частин своїх завдань. Згідно з потрійною метою сучасного викладання мови, функція викладання мови тексту може бути освітньою, виховною та розвивальною.

Виховна функція тексту головним чином визначається його змістом, основними ідеями та естетичними властивостями, що вплине на вибір викладачів, які аналізують текст. Попередній текст, особливо як носій позитивної інформації, має важливий виражальний потенціал.

Традиційно освітня функція текстів різних стилів мовлення базується на підборі диктанту, перекладі, підготовці усних чи письмових творів, асемблерних мовних мініатюр, різних видах конструктивних вправ та інших мовних матеріалів. Мовна одиниця як об'єкт аналізу в основному зумовлена характеристикою передачі певної наукової та освітньої інформації та підкреслює структуру тексту. Це свого роду навчання лексиці, граматиці, стильовій функції певних мовних одиниць та поведінці під час викладання дискурсу. Засоби обміну ідеями, впливу на аудиторію, створення позитивного настрою тощо.

Розвивальна функція тексту сприяє поліпшенню пізнавальних здібностей учнів, комунікативних здібностей та естетичних уподобань. Зараз активно використовують тексти (тексти для читання та читання), спрямовані на розвиток навичок сприйняття та розуміння, щоб розкрити пізнавальні здібності учнів.

До основних параметрів аналізу тексту відносять такі:

- визначення теми й основної думки тексту;
- виділення абзаців (мікротем);
- визначення стилю й типу мовлення;
- аналіз структури тексту;
- аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних) [53, с. 298].

На основі цих параметрів викладач-мовник готує технологію аналізу відповідно до завдань заняття.

Аналіз тексту втілює ідею вивчення мови на основі тексту, оскільки він може повною мірою відобразити себе лише в текстових одиницях на будь-якому рівні мовної системи. Текстові навчальні матеріали різних стилів, типів та мовних жанрів можуть визначати стиль та граматичну функцію мовних одиниць та забезпечувати практичне керівництво студентами щодо засвоєння теорії мови. Аналіз структури та смислової єдності тексту, тобто засобів мовного спілкування між реченнями, є основою для якісних та комунікативних власних робіт учня.

На заняттях української мови складно реалізувати повний лінгвістичний аналіз художнього тексту, окремі ж його елементи мають бути в структурі кожного уроку. М. Пентиліук пропонує під час лінгвістичного аналізу художнього тексту дотримуватися таких принципів: 1) просторово-часової співвіднесеності тексту з дійсністю; 2) авторського ставлення до зображуваного; 3) жанрової належності тексту; 4) урахування особливостей ідіостилю письменника; 5) смислової та структурно-граматичної організації тексту; 6) аналізу тексту за рівнями мови; 7) виявлення конкретних засобів створення образності [53, с. 298]. У методиці навчання української мови розроблені уроки, на яких відбувається комплексний аналіз тексту: з'ясування функцій мовних одиниць усіх рівнів, їх впливу на передачу основної думки тексту. Такий аналіз передбачає визначення типу, стилю мовлення, способів і засобів зв'язку речень у тексті, визначення теми, мікротем, основної думки, ключових слів тощо.

Використання словників, словникові документи та мультимедійні засоби навчання для аналізу текстів, ці інструменти можуть уточнити значення мовних одиниць, проаналізувати контекст і поглиблено прочитати всі рівні спілкування тексту, тим самим надихнувши автора на вибір мови відповідно до теми та основних ідей інструмент.

Л. Щерба запропонував метод «повільного читання», у процесі якого здійснюється повний лінгвістичний аналіз одного художнього тексту на багатьох заняттях. Цей метод привчав до глибокого філологічного прочитання невеликої кількості художніх творів протягом тривалого часу. Застосування «повільного читання» в сучасному педагогічному дискурсі унеможлиблюють вимоги навчальних програм з мови й літератури, однак учителі-філологи практикують аналіз одного тексту протягом кількох уроків як провідного методу, що сприяє здійсненню завдань кожного уроку.

При аналізі тексту слід враховувати особливості тексту в різних стилях та контекстах. Наприклад, на курсах мови та літератури проводяться різні аналізи творів мистецтва. Тому на уроці літератури система зображень використовується для дослідження художніх зразків художньої лексики. Вчителі в основному використовують метафоричне мислення учнів та їхні почуття, тому в основному використовують термін "художній твір", щоб оперувати. Для використання на курсах української мови художній твір можна модифікувати, навіть якщо вона адаптована до певних умов навчання: стиснення, скорочення, зміни пунктуації тощо. Під час мовного аналізу використовують термін «текст художнього стилю» («художній текст»).

Текст у процесі аналізу демонструє такі характеристики: він є основним засобом вивчення мови, об'єктом аналізу мовної одиниці та предметом аналізу мови для вивчення його структури та семантичних характеристик. Це навчальна програма спілкування між адресатом і адресантом. Учитель і учень виконують ту чи іншу роль поперемінно, а саме створюють, сприймають або копіюють текст.

Технологія аналізу тексту на курсах української мови передбачає визначення лінгвістичної функції тексту, адаптацію тексту до особливостей конкретного навчального завдання, розробку плану мовного аналізу тексту, розуміння особливостей сприйняття, відтворення та генерації тексту, тобто аналіз тексту, що викладає мову.

## Розділ 3. МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

### 3.1. Особливості експериментальної методики

Як підтверджує практика, першочергових труднощів студенти пізнають у процесі текстотворення і текстосприймання у сфері писемної комунікації. Це спричинено властивостями актуалізації екстралінгвістичного, прагматичного і граматичного аспектів писемного дискурсу. Звідси активне зацікавлення методистів дороботиз текстом як системою мовленнєвої підготовки школярів (Ю. Горідько, М. Казанджисва, А. Нікітіна, С. Омельчук, Ю. Романенко, В. Статівка), так і майбутніх викладачів-мовників (Л. Златів, І. Кухарчук, Т. Симоненко). Попри очевидну цінність означених досліджень проблема формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів у писемному мовленні й дотепер не отримала відповідного висвітлення у методиці викладання української мови. Тому, суперечності, що з'явилися між відсутністю спеціальних експериментів із порушеної проблеми, теоретичною і методичною нерозробленістю теми у лінгводидактиці вищої школи і одночасною необхідністю забезпечення відповідного рівня дискурсивної компетенції майбутніх викладачів-мовників, зумовили актуальність і вибір теми експериментального дослідження.

Науково-навчальним мовознавчим текстом вважаємо вербальний компонент навчального мовознавчого дискурсу, що має специфічні семантико-синтаксичні та комунікативно-прагматичні характеристики, призначений для передавання наукової інформації та встановлення особливого комунікативного контакту з адресатом із метою зацікавити й захопити його здобути нові знання, для формування фахових компетентностей із дисциплін мовознавчого циклу[42].

У проблемі розгляду науково-навчального мовознавчого тексту варто розмежувати сфери семантики й прагматики. Ф. Бацевич зауважує, що «семантичні компоненти мовних явищ повідомляються, тобто мають стверджувальний характер; прагматичні ж – виражаються (як емоції, почуття, волевиявлення тощо), або мають характер пресупозиції, фонових знань»

[42]. Тому, прагматичні складники значення мовних одиниць залежні від ситуації спілкування і «не прораховуються, а впізнаються, переживаються», отож не підлягають частковим раціональним операціям, як-от запереченню. Ця особливість – одна із головних факторів функціонування прагматично маркованих мовних засобів у тексті з її настановою впливу на реципієнта. Аналіз науково-навчального мовознавчого тексту варто реалізувати, спираючись на найвагоміші диференційні його ознаки.

Беручи до уваги працю В. Чемпоеш, котра розробила дослідження семантико-синтаксичних та комунікативно-прагматичних особливостей навчального мовознавчого тексту, з-поміж категорійних текстових ознак виділяємо такі диференційні ознаки науково-навчального мовознавчого тексту: висока інформативність та інформаційна насиченість, інтерпретаційність, ілюстрованість мовними фактами, аргументованість, точність та однозначність змістової репрезентації, об'єктивність та узагальненість авторської позиції. Погоджуємося з думкою дослідниці про те, що інформативність забезпечується насамперед різними семантичними функціями вставлення із репрезентацією термінологічної варіантності та побіжного коментування, а також неспеціалізованими синтаксичними засобами – складними та простими ускладненими реченнями. Інтерпретація матеріалу втілюється в синонімічних рядах, синтаксичних структурах із семантикою власне – конкретизації включення та пояснення[42].

Роль пояснення реалізують вставлені компоненти речення, складнопідрядні та безсполучникові речення із різними типами пояснювальних відношень, а спеціалізованими засобами виявлення семантичних варіантів інтерпретаційності є здебільшого пояснювально-ототожнювальні та пояснювально-виокремлювальні сполучники. Аргументованість у науково-навчальному мовознавчому тексті виявлена у складнопідрядних реченнях, підрядна частина котрих репрезентує аргументацію і приєднується сполучниками та сполучними словами *що, адже, тому що, оскільки, через те що, завдяки тому що, бо, у зв'язку з тим що, внаслідок чого* – та

безсполучниковими реченнями, у яких друга й наступні предикативні частини містять аргументи. Для маркування та упорядкування аргументів, представлених у певній логічній послідовності, використовують слова *по-перше, по-друге, отже, і передусім, насамперед, нарешті*, та ін. Зв'язність та цілісність науково-навчального мовознавчого тексту забезпечують спеціалізовані та неспеціалізовані лексико-синтаксичні засоби. Продуктивними в здійсненні цих текстових ознак є повтори, синоніми та вказівно-замінні займенники і прислівники; вставні слова; неповні речення та речення узагальненого типу; сполучники та сполучні слова, що пов'язують інформацію наступного речення з попереднім. З-поміж прагматичних типів речень найпоширенішими в науково-навчальних мовознавчих текстах є констативи, директиви та квеситиви. Суб'єктивна оцінка репрезентована значеннями гіпотетичності, ймовірності, ствердження, переповідності, неповної впевненості, і виражена вставними словами переважно гіпотетичної семантики: можливо, очевидно, мабуть, ймовірно та вставними словосполученнями і реченнями зі значенням переповідності.

Науково-навчальний мовознавчий текст можемо спостерігати в різних жанрах науково-навчального підстилю. Писемна форма представлена жанрами, автором текстів у котрих є зазвичай викладач (підручник, навчальний посібник, довідник, методичні рекомендації, тексти лекцій, навчальна програма дисципліни, збірник вправ, практикум, електронний підручник, електронний навчальний посібник тощо) учений-мовознавець, або студент (конспект, доповідь, анотація, відгук, план, тези, реферативне повідомлення тощо). Усна форма висвітлена монологічними (лекція, доповідь) та діалогічними (семінар, бесіда, консультація, дискусія, диспут) жанрами. Студент у процесі навчальної діяльності має навчитись аналізувати й продукувати науково-навчальний мовознавчий текст у названих жанрах, адже подальша його фахова діяльність як викладача-мовника передбачає створення навчальних посібників, робочих навчальних програм, методичних посібників, підручників, лекцій, розроблення

планів практичних і семінарських занять, системи вправ та завдань із конкретної дисципліни і т. ін.

Беручи до уваги опрацьовану наукову літературу, *створено* систему текстових вправ і завдань для формування у студентів умінь аналізувати науково-навчальний мовознавчий текст за структурно-семантичними й комунікативно-прагматичними параметрами. Система включає низку аналітико-синтетичних і трансформаційних вправ та завдань, що мають частково-пошуковий або комплексний характер. Мета частково-пошукових завдань – актуалізувати здобувачами вищої освіти знання про ННМТ, його загальні характеристики, структурно-семантичні та прагматичні особливості, навчити їх ідентифіковувати мовні засоби, що забезпечують інформативність та інформаційну насиченість, інтерпретаційність тексту, ілюстрованість мовними фактами, аргументованість, точність та однозначність змістової репрезентації, об'єктивність, узагальненість авторської позиції, визначати їх функції, замінювати синонімічними еквівалентами, трансформувати текст із певною комунікативною настановою[46].

Пошуковий етап констатувального зрізу передбачав встановити, як студенти оцінюють особистий рівень розвитку комунікативних умінь у галузі писемної комунікації; віднайти труднощі, котрих вони зазнають під час оформлення текстів різних типів; підсумувати погляди студентів стосовно актуальності порушеного питання. Результати пошукового етапу продемонстрували, що студенти філологічних факультетів надалі відчують потребу в організації цілеспрямованої роботи над розвитком зв'язного писемного мовлення, адже, за їхньою самооцінкою, рівень мовленнєвої підготовки у галузі писемної комунікації є недостатнім.

Другий – діагностувальний – етап констатувального зрізу мав на меті дозволити студентам виконати низку експериментальних завдань, щоб розкрити своє розуміння дискурсу та теорії текстового спілкування; визначити сформованість навичок, пов'язаних з організацією дискурсу, а саме: Позамовні параметри, встановлення взаємозв'язку між мовними

інструментами та позамовні взаємозв'язки спілкування; 2) Враховуючи особливості певного типу висловлювання, встановлення загального письмового дискурсу з метою реалізації комунікативного наміру в даній комунікативній ситуації; визначення тексту Формування навичок мовного та дискурсного аналізу

Для виділення рівнів сформованості дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів було визначено критерії:

- знання термінологічної бази дискурсології;
- відповідність дискурсу комунікативній меті і комунікативній ситуації;
- правильно обраний тип дискурсу;
- однорідність елементів, характерних відповідному дискурсу;
- доречне використання засобів впливу на адресата;
- різноманітність засобів зв'язності;
- послідовність викладу думок;
- доречне використання комунікативних тактик і стратегій;
- інтенційність;
- ситуативність;
- комунікативна стратегія;
- комунікативна тактика;
- тип комунікативної взаємодії (кооперація, суперництво, конфлікт);
- комунікативне пристосування.

Показники означеного феномена, відповідно до яких охарактеризовано високий, достатній, середній і низький рівні.

Як показали результати констатувального зрізу, студентів із високим рівнем сформованості дискурсивної компетенції не виявлено ні в контрольній (далі – КГ), ні в експериментальній (далі – ЕГ) групах. На достатньому рівні перебувало 13% респондентів КГ і 15% ЕГ, що показали відповідне володіння термінологічною базою теорії дискурсу й

деталіями дискурсивного аналізу тексту. Студенти цього рівня допускали незначні помилки під час побудови різних типів дискурсів. Визначаючи екстралінгвістичні компоненти дискурсу, вони зважалимайже на всі параметри зовнішнього контексту, тільки в окремих випадках простежувалися відхилення від комунікативної ситуації. У письмових роботах студентів тексти, як правило, будуються відповідно до комунікативних цілей, правильно вибирається тип дискурсу та спостерігається особливість його організації, проте в деяких випадках існують інші типи властивих їм елементів. Деякі студенти припускалися незначних порушень структури дискурсу, а використання комунікаційних стратегій та лінгвістичних показників тактики обмежене, що впливає на засоби одержувача. Що стосується граматичної організації дискурсу, то вони, як правило, дотримуються категорій зв'язності, повноти та виразності, але засоби зв'язності одноманітні, і у вираженні думок є незначні невідповідності, що не заважатиме розумінню.

Середній рівень був властивий для 34% студентів КГ і 42% ЕГ, які доволі поверхнево володіли термінологічною базою теорії дискурсу й елементами дискурсивного аналізу тексту. Студенти на цьому рівні не враховували один або кілька параметрів ситуації спілкування і не повністю реалізували комунікативні цілі при побудові різних типів висловлювань, тому типи висловлювань не завжди є правильними. Інші типи використаних елементів або Тип виділення пропущено.

В процесі аналізу зовнішнього контексту ми виявили очевидні порушення. У мовному та стилістичному оформленні вибраного тексту були порушені структурні норми, а комунікативні стратегії та тактики не завжди впливали на реципієнта. В аналізованих текстах порядок і спосіб висловлення думок є неправильними. Метод спілкування одноманітний, іноді між різними частинами немає зв'язку, і тема не розкривається повністю (немає необхідної інформації, є надмірність).

Вагома кількість студентів перебувала на низькому рівні (51% КГ і 45% ЕГ), що визначав відсутність знань з теорії тексту і дискурсу, невмінням будувати дискурс відповідно до поставленої комунікативної мети і комунікативної ситуації, зіставляти лінгвістичні й екстралінгвістичні аспекти текстової комунікації і використовувати комунікативні тактики і стратегії, засоби впливу на адресата, незнанням мовностилістичних особливостей структурування певного типу дискурсу, порушенням категорій зв'язності, цілісності і членування у структурі тексту.

В результаті аналізу творчих робіт студентів було складено перелік типових помилок: 1) Дискурс (текст) не відповідає комунікаційним цілям та ситуації спілкування, а результатом є - стилістична єдність тексту порушена; 2) Стандарт обраного типу дискурсу не дотримується. Як структура тексту, так і мовний дизайн мають негативний вплив; 3) словниковий запас та граматичні помилки; 4) неточності, пов'язані з цілісністю тексту, зв'язністю та порушеннями підрозділів.

### 3.2. Хід і результати експериментального навчання

В основу експериментально-дослідного навчання, крім загальних принципів дидактики вищої школи і методичних принципів розвитку мовлення, було сформовано теоретичні положення, які відображали, з одного боку, особливості формування дискурсивної компетенції, а з іншого – специфіку організації навчального процесу, приміром: когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу тексту, функціональний підхід у дослідженні дискурсивних явищ, взаємозв'язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації, організація навчання на засадах кредитно-модульної системи.

З опорою на вимоги модульного навчання було підготовлено експериментальну програму курсу “Дискурсивний аналіз тексту”, тестові завдання, а ще дібрано найбільш результативні методи, прийоми і форми навчання, з-поміж яких особливе місце посідали настановчі, оглядові, проблемні лекції, практичні і семінарські заняття; також частина годин відводилася на самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Робота для формування дискурсивної компетентності відбувалася у двох напрямках: 1) освоєння концептуальних положень теорії дискурсу та оволодіння методами дискурсивного аналізу дискурсу. 2) вивчити мовно-стилістичні особливості типології дискурсу.

З ціллю забезпечення студентів експериментальної групи базовими знаннями і вміннями проводилася попередня підготовча робота, що базувалася на реалізації системи міждисциплінарних зв'язків. Вона охоплювала курси “Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Культура української мови”, “Стилістика української мови” і була спрямована на ознайомлення студентів із основним понятійним апаратом теорії тексту і мовленнєвої комунікації, а щена розвиток дискурсивних умінь.

Змістова лінія експериментальної роботи, побудованої за складеною програмою, була погоджена з трьома етапами лінгводидактичної моделі:

когнітивно-збагачувальним, операційно-аналітичним, комунікативно-дослідницьким. Мета та зміст процесу формування дискурсної компетенції в галузі письмового спілкування, а також надання практичних вказівок для вивчення теорії дискурсу та основних понять дискурсу, методів аналізу дискурсу в когнітивно-дискурсі та умов викладання для студентів Активна мовленнєво-комунікативна діяльність.

Когнітивно-збагачувальний етап відповідав змістовому модулю “Основи теорії дискурсу” і забезпечував організацію засвоєння й осмислення концептуальних положень теорії тексту і дискурсу під час роботи над такими темами: “Загальна характеристика дискурсу”, “Грамматика дискурсу”, “Прагматика дискурсу”, “Дискурсивні фактори мовних явищ” та формування вмінь виявляти й розглядати семантико-прагматичні і граматичні аспекти та структуру дискурсу, встановлювати зв’язки між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами дискурсу. У межах першого модуля перевага надавалась інформаційно-рецептивним і аналітичним вправам.

Інформаційно-рецептивні вправи були започатковані для засвоєння, поглиблення і розширення знань студентів із дискурсивної лінгвістики. Вони базувалися на роботі з теоретичним матеріалом і виступали основою для вивчення дискурсивних явищ на практичних заняттях. Завданням аналітичної вправи є відображення засвоєних знань, розуміння зв’язків та взаємозв’язків у явищі дискурсу, а також формулювання та консолідація певних операцій дискурсної діяльності. Тому, маючи справу зі структурою дискурсу, її граматична та семантико-прагматична організація використовує такі типи завдань, як вибір та репрезентація дискурсивних явищ.:

- опишіть зовнішній контекст творення дискурсу;
- охарактеризуйте пресупозиції, пов’язані з дискурсом;
- визначте комунікативну мету автора, наявну в тексті фактуальну і концептуальну інформацію тощо.

Класифікування дискурсивних явищ, наприклад:

– *поділіть на групи основні різновиди засобів зв'язності в тексті, лексичні і синтаксичні засоби відтворення художнього простору тощо;*

Порівняння і зіставлення різних аспектів дискурсу, наприклад:

– *дослідіть*

*взаємозв'язок між лінгвістичним і екстралінгвістичним компонентами в дискурсі;*

– *прирівняйте дискурси одного типу, проте які різняться будовою, мовним оформленням.*

На цьому етапі реалізується такий вид викладання - він надає практичні вказівки для вивчення теорії тексту та основну термінологію тексту, що вимагає від експериментатора звернути увагу на те, як учні розуміють суть основних понять текстового спілкування та знають, як використати їх у зв'язному мовленні.

Операційно-аналітичний етап передбачав роботу з художньо-літературним типом дискурсу, а саме оволодіння технологією аналізу тексту дискурсу, відстеження структури та перцептивних характеристик дискурсу мистецтва та літератури, відпрацювання вміння аналізувати ситуації спілкування, формулювання цілей спілкування, жанрів тексту тощо. Художньо-літературний дискурс є не лише основним пояснювальним матеріалом другого модуля, а й основним пояснювальним матеріалом першого модуля. Характер викладання визначає провідну роль освіти та практичної роботи, якій студенти повинні слідувати в окремому та повному аналізі дискурсу. Тому основним методом роботи є дискурсивний аналіз літературних текстів.

Аналіз тексту дискурсу - це аналіз результатів дискурсу (тексту) та процесу діяльності словесного мислення, метою якого є виявлення мови, семантики, когнітивних та вербальних аспектів його формування для з'ясування його функціонального позиціонування та соціальної організації. Метою аналізу тексту дискурсу є розвиток навичок, заснованих на

комплексному аналізі мовних факторів виробництва та сприйняття дискурсу, що є головною передумовою для розуміння соціально-психологічного простору, в якому дискурс створюється та функціонує як соціальне явище. Існує два шляхи формулювання дискурсного аналізу: він охоплює аналіз мовного рівня тексту як продукту мовленнєвої діяльності, і в той же час він враховує внутрішні та зовнішні фактори текстового спілкування в дискурсі (тобто в ефективному просторі) для дослідження тексту.

Педагогічною умовою цього етапу стало здійснення студентами експериментальної групи лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті. Здійснення означеної педагогічної умови передбачало: реконструкцію дискурсивного процесу під час аналізу, тобто досліджування тексту в екстралінгвістичному контексті (дискурс – комунікативне явище); тлумачення семантичного простору тексту, котрий разом із позатекстовими чинниками обов'язково пов'язаний з когнітивною системою автора, і вираження взаємозв'язку між внутрішнім і зовнішнім світом людини (автора), індивідуальним і соціальним (дискурс – когнітивне явище); розглядякостей функціонування мовних одиниць у дискурсі, що сприяє формуванню комунікативного-дискурсивних умінь читача-реципієнта.

Під час експериментального навчання студенти виконували повний дискурсивний аналіз тексту, на прикладі таких творів, як “Кіт у чоботях” М. Хвильового, “Intermezzo” М. Коцюбинського, і частковий дискурсивний аналіз тексту, а саме семантико-прагматичний (І. Драч “Етюд про хліб”), формально-структурний (О. Довженко “Зачарована Десна”), лінгвістичний (О. Гончар “Собор”).

Комунікативно-дослідницький етап заснований на організації незалежних викладацьких досліджень та творчої діяльності студентів, сприянні активізації дискурсивної діяльності студентів, оволодінню різними типами дискурсу на основі незалежних досліджень ознак їх типу та формуванні розпізнавання та використання різних типів дискурсу. Ключова оцінка базується на здібностях. Враховуйте комунікативні наміри та

параметри ситуації спілкування.

Основними формами організації навчання є практичні курси та семінари, засновані на використанні різних видів дискурсу. Експериментальне навчання обмежується дискурсом науки, новин, сім'ї та літератури, тобто інституціональним та особистісно орієнтованим.

Завдяки серії реконструктивних та конструктивних вправ ми поглиблюємо та накопичуємо інформацію у різних типах письмових текстів, що забезпечує передачу навичок, набутих під час роботи з літературними текстами, у нових комунікативних ситуаціях та допомагає досягти умови викладання, які занурюють учнів у активне мовлення, діяльність у спілкуванні. Реалізація цієї умови забезпечує умови для створення такої ситуації на практичних заняттях, спонукаючи студентів до спілкування та письмового висловлення своїх поглядів. Цьому можна сприяти в найбільшій мірі, використовуючи реконструктивну та конструктивну практичну систему, яка базується на необхідності підпорядкувати зміст та мовний дизайн дискурсу компонентам зовнішнього контексту, наближаючи студентів до реальних умов спілкування.

3-поміж реконструктивних вправ важливе місце посідали завдання на перебудову, розширення і редагування дискурсів, приміром, *надати тексту рис певного типу дискурсу, віднайти невідповідності і відредагувати їх, виправити текст, перебудувати дискурс відповідно до комунікативної ситуації, урізноманітнити засоби зв'язності*, причому всі вправи на реконструювання реалізувалися з обов'язковою опорою на зовнішній контекст.

Конструктивні вправи, котрі було погруповано на креативно-конструктивні і креативно-дослідницькі, забезпечували формування умінь будувати цілісні писемні дискурси з урахуванням їх типологічних ознак. Креативно-конструктивні вправи допомагали студентам відчувати себе у реальних умовах комунікації і передбачали створення дискурсів за комунікативною ситуацією, за комунікативною метою, за поданою моделлю, з урахуванням фактора адресата тощо. Креативно-дослідницькі вправи призначалися для

дослідження дискурсивних явищ (довести певні положення, спростувати твердження, довести тезу, запропонувати власний шлях розв'язання проблеми тощо) і використання отриманих результатів у комунікативній діяльності (оформити свою відповідь письмово, проілюструвати власними прикладами, написати есе тощо).

Процес засвоєння матеріалів курсу завершується реалізацією окремого навчально-дослідного завдання для студентів, результати якого обговорюються на семінарі "Види курсів та їх мовно-стилістичні особливості". Метою цього курсу є створення умов для поглиблення та систематизації знань студентів про різні типи дискурсу, оволодіння лінгвістичними та стилістичними характеристиками різних типів дискурсу та закріплення здатності проводити всебічний дискурсний аналіз тексту та встановлювати загальний дискурс.

З метою підтвердження висунутої гіпотези дослідження насамкінець дослідного навчання було здійснено порівняльний контрольний зріз, результати якого показали ефективність експериментальної методики. Так, якщо на початку навчання жоден зі студентів не знаходився на високому рівні, то після навчання цього рівня зуміли досягти 19% студентів ЕГ і лише 9% КГ. Побільшала кількість студентів із достатнім рівнем сформованості дискурсивної компетенції: на початку навчання в ЕГ вона становила 15%, у КГ – 13%, а після навчання зросла в ЕГ до 41% і у КГ до 23%. Зазнали кількісного перерозподілу середній і низький рівні сформованості дискурсивної компетенції. Так, середній рівень до навчання був у 41% студентів ЕГ і 34% студентів КГ; після навчання ці показники в ЕГ зменшились у зв'язку із досягненням студентами високого і достатнього рівнів до 31%, а в КГ становили 49%, відповідно, зменшилася кількість студентів з низьким рівнем: в ЕГ з 43% до 9%, у КГ з 51% до 21%.

Під час порівняльного аналізу результатів експериментально-дослідного навчання підсумовувався приріст знань і вмінь у студентів КГ і ЕГ, котрий продемонстрував позитивний вплив посиленої роботи над понятійним

апаратом із дискурсології студентів ЕГ на якість і глибину їхніх знань теоретичного матеріалу і виконання завдань практичного характеру, впровадження у навчальний процес дискурсивного аналізу тексту і притягнення студентів ЕГ до роботи з різними типами дискурсів. Порівняльна ефективність першого експериментального фактора склала 19%, другого – 10%, третього – 16%, що в цілому підкреслює результативність обраних напрямів роботи з формування дискурсивної компетенції викладачів-мовників.

## ВИСНОВКИ

Поняття «дискурс» у мовному відношенні може бути використано для таких основних значень: відповідно до широкої інтерпретації - як феномен спілкування, словесний контекст, інтерактивний процес із залученням учасників, мова контексту навчання, невербальні, часові та просторові фактори; вузьке тлумачення слів, висловлювань чи мовлення в контексті навчання.

Сучасні викладачі-мовники, які хочуть вдосконалити навички професійного спілкування, повинні бути знайомими з теорією мовленнєвого жанру, категоріями дискурсу, особливо з педагогікою, опановувати мовленнєві жанри, що мають професійне значення, та організовувати дискурси.

Метою будь-якого аналізу (шляхом структурування, поділу та поділу) є дослідження частин елементів (одиниць) як складного цілого. Аналіз як загальнонаукова концепція працює у двох формах: фактична дія та психологічна маніпуляція. Тому його характеристиками є: 1) прийняття наукової думки; 2) логічний процес; 3) когнітивний етап; 4) засоби розпізнавання та перетворення дійсності; 5) методи наукового дослідження; 6) методи, навички та вміння здобувати нові знання форму.

Текст у процесі аналізу демонструє такі характеристики: він є основним засобом вивчення мови, об'єктом аналізу мовної одиниці та предметом аналізу мови для вивчення його структури та семантичних характеристик. Це навчальна програма спілкування між адресатом і адресантом. Викладач і студент виконують ту чи іншу роль поперемінно, а саме створюють, сприймають або копіюють текст.

Технологія аналізу тексту на курсах української мови передбачає визначення лінгвістичної функції тексту, адаптацію тексту до особливостей конкретного навчального завдання, розробку плану мовного аналізу тексту, розуміння особливостей сприйняття, відтворення та генерації тексту, тобто аналіз тексту, що викладає мову .

Наукова розробка формування дискурсної компетентності базується на теорії дискурсу, яка виражає теорію дискурсу як складне явище спілкування, що включає мовні та позалінгвістичні компоненти. Ми розуміємо текст і дискурс як належні поняття, тобто текст є невід'ємною частиною дискурсу. Основними рисами дискурсу є ті, що пов'язані з лінгвістичними характеристиками комунікативної поведінки та контексту, тому дискурсова робота завжди ґрунтується на вивченні взаємозв'язку між мовними кодами та зовнішніми контекстами.

Дискурсивну компетенцію, котра є однією з ключових складових комунікативної компетенції, проаналізовано як здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації комунікації з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів. Притаманні риси писемного дискурсу спричинюють специфіку формування дискурсивної компетенції у галузі писемної комунікації, приміром необхідність урахувати особливості функціонування екстралінгвістичного контексту, граматичних категорій, своєрідний набір жанрів і норми їх побудови, прагматичні чинники творення писемного дискурсу.

У конструкції дискурсивної компетенції студентів-філологів виокремлено комплекс лінгвістичних і екстралінгвістичних знань про організацію дискурсу й дискурсивні вміння, на підставі котрих було сформульовано критерії оцінювання рівнів сформованості дискурсивної компетенції майбутніх викладачів-мовників, як-от: знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, правильно обраний тип дискурсу; однорідність елементів, характерних відповідному дискурсу; доречне використання засобів впливу на адресата; різноманітність засобів зв'язності; послідовність викладу думок; доречне використання комунікативних тактик і стратегій; тип комунікативної взаємодії (кооперація, суперництво, конфлікт); комунікативне пристосування, мовностилістичне

оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу.

В дослідженні було розроблено лінгводидактичну модель формування дискурсивної компетенції майбутніх викладачів-мовників, що визначала три етапи: когнітивно-збагачувальний, операційно-аналітичний, комунікативно-дослідницький. Когнітивно-збагачувальний етап забезпечував засвоєння концептуальних положень теорії дискурсу і тексту, формування умінь виявляти й аналізувати дискурсивні явища; операційно-аналітичний етап передбачав роботу з художньо-літературним типом дискурсу, приміром оволодіння прийомами дискурсивного аналізу тексту; комунікативно-дослідницький етап ґрунтувався на організації самостійної навчально-дослідницької і творчої діяльності, активізував дискурсивну діяльність, сприяв опануванню різними типами дискурсів, формуванню умінь розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів, будувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Запропонована система вправ та завдань охоплює весь набір навичок для розвитку дискурсивних компетентностей у галузі письмового спілкування. За характером операцій, що виконуються студентами, їх класифікують, і ці методи використовуються в навчальних вправах для поступового переходу від репродуктивної діяльності до виробничої, реалізуючи тим самим творчий потенціал учнів.

Основним методом роботи є аналіз тексту дискурсу. Його основною метою є розвиток навичок комплексного аналізу лінгвістичних факторів формування контексту та сприйняття тексту. Формування навичок, орієнтованих на позамовний контекст, є головною передумовою розуміння соціально-психологічного простору. Це допомагає вдосконалити навички учнів вільно орієнтуватися та вирішувати проблеми спілкування в різних ситуаціях спілкування, а також відстежувати мовний дизайн різних типів дискурсу.

Педагогічними умовами формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, були: забезпечення практичної спрямованості у

засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, виконання лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

На підставі визначених критеріїв оцінювання рівнів сформованості дискурсивної компетенції у галузі писемної комунікації було здійснено порівняльний контрольний зріз, котрий продемонстрував такі результати: на високому рівні перебувало 19% студентів ЕГ, 9% КГ; на достатньому 41% студентів ЕГ, 23% КГ; на середньому – 31% студентів ЕГ, 49% КГ; на низькому – 9% студентів ЕГ і 21% КГ.

У процесі дослідження сформувалися певні закономірності та тенденції формування дискурсивної компетентності, наприклад: а) ефективність процесу залежить від ступеня зацікавленості, мотивації та розуміння важливості проблеми з точки зору учнів та зусиль учителя. Методи та навички роботи забезпечують умови для викладання студентам письма; б) ефективність процесу залежить від органічного поєднання теоретичної підготовки студентів та мовленнєвої практики та оптимального співвідношення відтворювальної та виробничої діяльності; в) формування дискурсивної здатності є успішним, Передумовою є те, що в процесі навчання враховується взаємозв'язок між дискурсивною здатністю та іншими компонентами комунікативних здібностей мовця, такими як мова, мовлення, прагматика, соціальна культура, стратегія, тема тощо.

Теорія дискурсу – порівняно молода сфера знань, а тому має широкі можливості для розв'язання цілої низки питань комунікативної і функціональної лінгвістики, когнітивної психології і лінгводидактики, відповідно, перспективу подальших досліджень убачаємо в наступності і спадкоємності у засвоєнні поняття дискурсу, забезпеченні міжпредметних зв'язків у формуванні дискурсивної компетенції, створенні навчально-методичних комплектів, практикумів з теорії дискурсу і дискурсивного аналізу тексту для забезпечення вимог кредитно-модульної системи навчання у вищій школі України.

### Список використаної літератури

1. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькова. – Київ : Центр навч. Л-ри, 2004. – 472 с.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб.пособие для студентов фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128. с.
- 3 Анисимова Т.В. Современная деловая риторика : учеб. пособие / Т.В. Анисимова, Е.Г. Гимпельсон. – М. : Моск. психол.-соц. Ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 432 с.
4. Антонова Л. Г. Коммуникативная компетентность педагога / Л. Г. Антонова // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 106 – 108.
5. Аронова Е.Ю. Ценностно-смысловые основания субъект-субъектной коммуникации в педагогическом взаимодействии / Е.Ю. Аронова // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : IV Междунар. конф. РКА (Коммуникация – 2008). – М. : РКА, 2008. – С. 110 – 112.
6. Арутюнова Н.Д. Жанры общения / Н.Д. Арутюнова ; под ред. Т.В. Булыгиной // Человеческий фактор в языке : коммуникация, модальность, дейксис. – М. : Наука, 1992. – С. 52 – 56.
7. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов.энцикл., 1990. – С. 136 – 137.
8. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста : учебник / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
9. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / З.П. Бакум. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2008. – 338 с.

10. Бахтін М.М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / М.М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття ; за ред. М. Зубрицької. – Л. : Літопис, 1996. – С. 318 – 322.
11. Бацевич Ф.С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Ф.С. Бацевич. – Київ : Академія, 2006. – 248 с.
12. Бацевич Ф.С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Ф.С. Бацевич. – Л. : ПАІС, 2005. – 264 с.
13. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – Київ : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
14. Бацевич Ф.С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
15. Бенвенист Э. Общая лингвистика : пер. с фр. / Эмиль Бенвенист ; под ред. и вступ. Ю. С. Степанова. – М. : «Прогресс», 1974. – 448 с.
16. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: Шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рід. шк. – 2000. – № 1. – С. 13 – 16.
17. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К. І. С., 2004. – С. 47 – 53.
18. Білоусенко П.І. Мовознавчі студії в школі / П.І. Білоусенко. – Запоріжжя : Хортиця, 2000. – 40 с.
19. Біляєв О.М. Концепція мовної освіти в Україні / О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, В.М. Плахотник // Рід. шк. – 1994. – № 9. – С. 71 – 73.
20. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови / О.М. Біляєв. – Київ : Генеза, 2005. – 180 с.
21. Валгина Н. С. Теория текста : учеб.пособие / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2004. – 280 с.

22. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк ; пер. с англ. ; сост. В.В. Петров ; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
23. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 5 – 19.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
25. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н.П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
26. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – Київ : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
27. Волошин О.В. Формування культури емоційного мовлення студентів / О.В. Волошин, В.П. Олексенко // Пед. науки. – Херсон, 2005. – Вип. XXXIX. – С. 294 – 298.
28. Габидуллина А.Р. Педагогическая лингвистика : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Р. Габидуллина. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2011. – 209 с.
29. Габидуллина А.Р. Теория речевой коммуникации : учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Р. Габидуллина, М.В. Жарикова. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2005. – 282 с.
30. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс : монография / А.Р. Габидуллина. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.
31. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Изд. 5-е, стер. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
32. Геливера Л.О. Методика формирования дискурсивно-стратегической компетенции лингвиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.О. Геливера– Ставрополь, 2010. – 211 с.
33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.

34. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматический и когнитивный аспекты : монография / В.С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. тех. Ун-та, 2007. – 288 с. – Режим доступа : [http://window.edu.ru/resource/733/56733/files/k\\_Grigoreva.pdf](http://window.edu.ru/resource/733/56733/files/k_Grigoreva.pdf).
35. Должикова Т.І. Практикум з лінгвістики тексту : навч.-метод. посіб. / Т.І. Должикова, І.В. Мілєва, А.В. Нікітіна. – Київ : Ленвіт, 2010. – 163 с.
36. Донченко Т.К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5 – 9 класах / Т.К. Донченко. – Київ : Форум, 2002. – 175 с.
37. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т.К. Донченко. – Київ : Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 251 с.
38. Єрмоленко С.Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С.Я. Єрмоленко, С.П. Бибики, О.Г. Тодор ; за ред. С.Я. Єрмоленко. – Київ : Либідь, 2001. – 224 с.
39. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Т.А. Єщенко. – Київ : Академія, 2009. – 263 с.
40. Загнітко А.П. Основи мовленнєвої діяльності : навч. посіб. / А.П. Загнітко, І.Р. Догмачева. – Донецьк : Укр. культурологічний центр, 2001. – 56 с.
41. Зеленько А.С. Українська енциклопедія юного філолога (мовознавця) / А.С. Зеленько. – Луганськ : Вид-во «Шлях», 2000. – 124 с.
42. Златів Л. Формування у магістрантів-філологів умінь аналізувати науково-навчальний мовознавчий текст /Л.Златів//Лінгвостилістичні студії, вип. 10, 2019, с. 52–61.
43. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : ГНОЗИС, 2004. – 389
44. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / І.М. Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Київ : Знання, 2008. – 423 с.
45. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / М. Крупа. – Т. : Підручники і посібники, 2005. – 416 с.

46. Кучерява О.А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Одеса, 2008. – 21с.

47. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов.энцикл., 1990. – 685 с.

48. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. – Київ : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.

49. Мацько Л.І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Л.І. Мацько // Вісн. Черкас. ун-ту. – 2004. – Вип. 54. – С. 10 – 14. – (Сер. «Педагогічні науки»).

50. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студ. / Л.І. Мацько. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.

51. Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук / Т. Мельник // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. I. – С. 38 – 51.

52. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В.Я. Мельничайко. – Київ : Рад.шк., 1986. – 168 с.

53. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М.І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін. ; за ред. М.І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2009. – 400 с.

54. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. – К.: Левіт, 2013. – 338с.

55. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С., 2003. – С. 13 – 39.

56. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 6 – 16.

57.Одинцов В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М. : Либроком, 2010. – 264 с.

58.Окуневич Т.Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Г. Окуневич– Херсон, 2003. – 219 с.

59.Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ : монографія / Н.М. Остапенко. – Черкаси : вид. Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

60. Остапенко Н.М. Технологія сучасного уроку рідної мови : навч. посіб. / Н.М. Остапенко, Т.В. Симоненко, В.М. Руденко – Київ : ВЦ «Академія», 2011. – 248 с.

61.Педагогическое речеведение : словарь-справочник / сост. А.А. Князьков; под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 312 с.

62.Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. /М.І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2011. – 256 с

63.Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун ; за заг. ред. О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 16 – 26.

65.Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – Киев : Ваклер ; М. : Рефлбук, 2003. – 656 с.

66.Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термін. енцикл. / О.О. Селіванова. – Київ – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.

67.Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : Мрія 1, 2005. – 404 с.

68.Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : монографія /К. Серажим ; за ред. В. Різуна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ : 2002. – 392 с.

69.Серио П. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / П. Серио ; под ред. П. Серио. – М. : Прогресс, 1999. – 416 с.

70.Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т.В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с

71.Синельникова Л.Н. Комплекс професійних компетенцій у проекції на особистість філолога ХХІ століття / Л.Н. Синельникова // Освіта Донбасу. – № 1 (144). – 2011. – С. 109 – 117.

72. Сиротинина О.Б. Устная речь и типы речевых культур / О.Б. Сиротинина // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 3 – 7.

73. Скворцова С.О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / С.О. Скворцова // Педагогічна наука історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Вип. 1.– Режимдоступу : [http://www.intellect\\$invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e\\$magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2009\\_st\\_25/](http://www.intellect$invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e$magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_25/).

74.Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2003. – 149 с.

75.Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З.С. Смелкова. – М. : Флинта ; Наука, 1999. – 232 с.

76.Сучасний словник іншомовних слів : Близько 20 тис.слів і словосполучень / уклад. О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Вид-во «Довіра», 2006. – 789 с.

77.Сучасний тлумачний словник української мови / А.М. Яковлева, Т.М. Афонська. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2010. – 672 с.

78.Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / SLOVO. – 2000. – 262 с.

79.Тураева З.Я. Лингвистика текста : (Текст: структура и семантика) / З.Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.

80.Українська мова : енциклопедія / редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – Київ : Укр. енцикл., 2004. – 824 с.

81.Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К.Д.Ушинський. – Київ : Рад. шк., 1983. –Т. 1.– 488 с.

82.Harris Z. S. Discourse analysis / Z. S. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1 – 30.

83.Sinclair J. Towards an Analysis of Discourse / J. Sinclair, R. Coulthard // Advances in Spoken Discourse Analysis / ed. by M. Coulthard. – London and New York : Routledge, 1992. – P. 1 – 34.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Термінологічний словник

**Дискурс**- комунікативне явище, мовленнєва ситуація, інтерактивний процес, у якому задіяні учасники спілкування, вербальні, невербальні, часові, просторові чинники навчальної ситуації; відповідно до вузького тлумачення – як текст, висловлювання, промова в навчальній ситуації.

**Змістова стратегія** -покрокове змістоє планування мети висловлювання з використання мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації.

**Комунікативна стратегія** -правила й послідовності, якимпідпорядковується адресант.

**Комунікативно-мовленнєва тактика** – система комунікативно-мовленнєвих прийомів, лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, орієнтованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного.

**Лінгвогенристика** - напрямок досліджень лінгвістики, а її об'єктами є структурна семантика, комунікативна прагматика, пізнання, етнічна психолінгвістика, соціолінгвістика.

**Мовленнєвий акт** (мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок) – неподільну одиницю мовленнєвої поведінки.

**Мовленнєвий жанр** – це типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, створений для передавання певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії й тактиці

**Мовленнєвий крок** – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів.

**Мовленнєву ситуація** - контекст вербальної взаємодії, який являє собою низку контекстуальних ознак, пов'язаних з мовленнєвою поведінкою комунікатора

**Мовленнєва подія** - те, що сталося чи відбувається в мовленнєвому спілкуванні; явище, факт викладацького обміну

**Фрейм**- представляє стереотипи та ситуації в людській пам'яті, допомагає виявляти нові ситуації, надає інформацію про послідовності дій (динамічні кадри) та описує стан (статичний фрейм).