

Рівненський державний гуманітарний університет

Філологічний факультет

Кафедра стилістики та культури української мови

Дипломна робота

на здобуття освітнього ступеня магістра

**НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У ФОРМУВАННІ
ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
НЕПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ**

Виконала студентка VI курсу групи УМ-61

спеціальності 014 Середня освіта

(українська мова і література)

Мальчевська Юлія Василівна

Керівник – канд. пед. наук, доц.

Златів Леся Михайлівна

Рецензент – канд. пед. наук,

доц. Суржук Тетяна Борисівна

Рівне – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Компетентнісний підхід до навчання як основа формування дискурсної компетентності особистості.....	9
1.2. Поняття «компетенція», «компетентність» і «дискурсна компетентність» у психолого-педагогічній науці.....	14
1.3. Поняття наступності, перспективності у контексті неперервної мовної освіти.....	21
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	29
2.1. Загальні принципи формування дискурсної компетентності особистості.....	29
2.1. Особливості формування дискурсної компетентності у старшокласників.....	31
2.3. Особливості формування дискурсної компетентності у здобувачів вищої освіти.....	38
2.4. Науково-методичні рекомендації щодо формування дискурсної компетентності особистості.....	49
Висновки до другого розділу.....	53
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ.....	54
3.1. Вихідні положення педагогічного експерименту.....	54
3.2. Перебіг та результати експериментально-дослідного навчання.....	56
Висновки до третього розділу.....	71
ВИСНОВКИ.....	73

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Процес об'єднання європейських країн супроводжується розробкою загального освітнього і наукового простору та формуванням єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Усе це зумовлює кардинальні зміни і в системі безперервної мовної та іншомовної освіти в нашій державі, а ідеї мовної політики Ради Європи знаходять у ній все ширшу реалізацію: поступово зростає кількість мов, що вивчаються; в університетах збільшується кількість академічних годин на вивчення мови тощо.

Державний статус української мови, концепція її викладання вимагають безперервної мовної освіти, глибокого оволодіння стандартами сучасної української літературної мови, формування комунікативних умінь та навичок та подальшого формування мовної особистості. Усе це свідчить про актуальність проблеми наступності та перспективності у вивченні мови між загальноосвітніми школами та університетами.

Принцип наступності та перспективності є основою при формуванні комунікативної компетентності, яка є важливим складником професійної компетентності будь-якої особистості. Поняття «професійна діяльність» тісно пов'язане із такими поняттями як «дискурс» і «дискурсна спільність», що дозволяє нам говорити про можливість існування такого поняття, як «професійна дискурсна компетентність», і, відповідно, розглядати процес її формування.

У сучасній методичній, педагогічній науковій літературі відсутня єдина думка щодо оптимальних шляхів формування дискурсних навичок і вмінь. Тим часом, висока затребуваність дискурсної компетентності особистості вимагає детальнішого розгляду й обґрунтування методів та засобів її формування, чим і була зумовлена актуальність теми нашого дослідження «Наступність і перспективність у формуванні дискурсної компетентності особистості в умовах неперервної мовної освіти».

Джерельною базою нашого дослідження стали:

- загальнотеоретичні положення про компетентнісний підхід до навчання та його суть у навчанні української мови (праці Л. Гуцан [16], І. Беха [5], О. Пометун [49], І. Зимньої [24; 25], Н. Глузман [13], В. Болотова [7], А. Хуторського [63], О. Марущак [37] та інших дослідників);

- теоретичні положення про дискурсну компетенцію та специфіку її формування у школярів та здобувачів освіти в ЗВО (дослідження А. Нікітіної [42], В. Погосян [48], М. Пентилюк [45], А. Буднік [8], О. Кучерявої [33; 34], О. Кучеренко [32] та ін.);

- нормативні освітні документи (програмові рекомендації щодо навчання української мови у старшій школі [51; 52] та у ЗВО [53], Державний стандарт [19], Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [22] та Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [41]), Концепція мовної освіти в Україні [30] та підручники з української мови для 10 класу [1; 12; 21; 61] і для здобувачів освіти в ЗВО [26; 64].

Об'єктом дослідження є процес розвитку дискурсної компетентності в учнів старшої школи та студентів ЗВО.

Предмет дослідження – система формування дискурсної компетентності у старших класах та у процесі здобуття вищої освіти з урахуванням принципів наступності та перспективності.

Мета роботи – дослідити особливості використання принципу наступності й перспективності у формуванні дискурсної компетентності особистості в умовах неперервної мовної освіти; розробити та апробувати експериментальну систему вправ і завдань для її формування у здобувачів різних рівнів освіти.

Завдання дослідження:

- дослідити компетентнісний підхід до навчання як основу формування дискурсної компетентності особистості;

- розглянути поняття «компетенція», «компетентність» і «дискурсна компетентність» у психолого-педагогічній науці;

- визначити поняття наступності, перспективності у контексті неперервної мовної освіти;
- з'ясувати особливості формування дискурсної компетентності у старшокласників;
- розглянути специфіку формування дискурсної компетентності у здобувачів вищої освіти;
- здійснити експериментальну перевірку запропонованої методики;
- розробити науково-методичні рекомендації щодо формування дискурсної компетентності особистості студента у контексті неперервної мовної освіти.

У процесі роботи використовувалися **методи** науково-педагогічних досліджень, адекватні меті й завданням:

- *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічних джерел, аналіз, синтез, типологія порівняння;
- *емпіричні*: педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, аналіз результатів діяльності учнів та здобувачів вищої освіти, узагальнення даних, які дали змогу дослідити реальний стан проблеми.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що проведено комплексне дослідження теоретичних і практичних аспектів формування дискурсної компетентності здобувачів середньої та вищої освіти у контексті принципу наступності й перспективності навчання мови, а також розроблена оригінальна система вправ і завдань для її формування.

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні програмових, державних та європейських рекомендацій щодо компетентнісного підходу у навчанні та, зокрема, щодо дискурсної компетентності, а також в узагальненні передового психолого-педагогічного досвіду щодо методів формування дискурсної компетентності у старшій школі та у ЗВО.

Практичне значення роботи полягає в тому, що дані проведеного дослідження можна враховувати при розробці планів-конспектів уроків із

української мови для учнів старших класів та планів занять із української мови (за професійним спрямуванням) у ЗВО. Висновки та результати магістерської роботи можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у процесі викладання навчальних курсів, слугувати вихідним матеріалом для розширення змістового наповнення навчальних дисциплін «Методика навчання української мови», «Педагогіка», «Психологія (вікова психологія)».

Апробація дипломної роботи. Основні аспекти дослідження висвітлено у 2 статтях:

1. Собчук Ю. В. Формування дискурсної компетентності старшокласників на уроках української мови / Ю. В. Собчук // *Пріоритети філологічної освіти* : зб. наук. пр. студентів, магістрантів філол. спец. ЗВО Рівненщини, учнів відділ. філол. та мистецтвозн. РМАНУМ. – Рівне-Острог : Вид-во НУ «Острозька акад.», 2019. – Вип. 7. – С. 31–33.

2. Собчук Ю. В. Формування дискурсної компетентності старшокласників: аналіз нормативних документів і підручників з української мови / Ю. В. Собчук // *Пріоритети філологічної освіти* : зб. наук. пр. студентів, магістрантів філол. спец. вищ. навч. закл. Рівненщини, учнів відділ. філол. та мистецтвозн. РМАНУМ. – Рівне-Острог : ФОП видавець Свиначук Р. В., 2020. – Вип. 8. – С. 43–47.

Положення роботи висвітлено в матеріалах конференції «Пріоритети філологічної освіти», що відбувалася 11 травня 2018 року в РДГУ (тема доповіді – «Формування дискурсної компетентності старшокласників на уроках української мови в умовах профільного навчання»).

Дослідження виконане у рамках кафедральної теми «Проблеми української лінгводидактики основної, старшої та вищої школи у контексті когнітивно-дискурсної парадигми» (державний реєстраційний номер 0117U007580).

Результати дослідження обговорювались на засіданні кафедри стилістики та культури української мови (протокол № 15 від 15 листопада 2020 року).

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаної літератури і додатків. Загальний обсяг роботи – 89 сторінки, з них – 75 основного тексту. Список літератури нараховує 72 джерела.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Компетентнісний підхід до навчання як основа формування дискурсної компетентності особистості

Система освіти – одна зі стратегічних ланок у забезпеченні ефективного існування будь-якої сучасної держави. Тільки добре освічені громадяни, які володіють здібностями до самовдосконалення й постійного поповнення своїх знань, здатні ефективно підтримувати функціонування та розвиток різних соціально-економічних і виробничих сфер, оперативно змінювати методи і прийоми взаємодії з суб'єкт-об'єктним середовищем, реагуючи на його еволюцію.

В умовах інформаційного суспільства вітчизняна система освіти зазнає трансформації та модернізації комплексного і загальносистемного характеру. Пріоритетним напрямком державної політики щодо розвитку вищої освіти України визначено проблему постійного удосконалення якості освіти, модернізацію її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається цілий ряд науковців: Т. Волоковська, І. Дичківська, Т. Коляда, Л. Овчаренко, В. Паламарчук, І. Підласий та багато інших.

Сучасний етап реформування освітньої системи дає змогу реалізовувати завдання «Національної доктрини розвитку освіти», яка пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти визначає підвищення якості освіти, її особистісну орієнтацію, оновлення змісту освіти та форм організації освітнього процесу. Саме тому закономірними видаються пошуки різноманітних підходів і напрямків щодо

удосконалення організації навчання у сучасних навчальних закладах загалом та у закладах вищої освіти зокрема.

Згідно зі стратегією модернізації освіти, системою оцінки академічних досягнень студентів є виявлення їх здатності використовувати освоєний зміст освіти для вирішення практично-пізнавальних, ціннісно зорієнтованих та комунікативних завдань і проблем. Отже, окрім прийнятої в традиційній системі навчання логічної схеми, додається схема синтезу, що реалізується у різних формах: від простого виконання репродуктивних, частково-пошукових завдань викладача до самостійного виконання дослідницького проєкту. Разом із тим, змінюється й роль викладача: він стає, так би мовити, «провідником» у величезному масиві інформаційних потоків. Професійна діяльність викладача спрямована, в першу чергу, не на те, щоб бути першоджерелом професійної інформації, а на те, щоб допомогти студенту знаходити потрібну інформацію, аналізувати її, адекватно оцінювати, формувати власну думку. Тому викладач виступає у ролі інструктора, фасилітатора та контролера освітнього процесу.

Таким чином, на зміну авторитарної педагогіки приходять педагогіка співробітництва:

- основний акцент робиться на організації активних видів освітньої діяльності;
- викладач виступає у ролі педагога-менеджера і режисера навчання, який готовий запропонувати здобувачам вищої освіти мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не тільки передати навчальну інформацію;
- навчальна інформація використовується як засіб організації освітньої діяльності, а не як ціль навчання;
- здобувач виступає як суб'єкт діяльності поруч із викладачем, а розвиток його індивідуальності виступає як одна з головних освітніх цілей [28, с. 68].

Нещодавно було виявлено [38], що відбувається переорієнтація оцінки результатів навчання з термінів «загальна культура», «освіченість»,

«вихованість» на терміни «компетенція» й «компетентність», що може забезпечити нову якість освіти, спрямовану на всебічний розвиток особистості, підготовлені до активної та ефективної участі в громадському житті з найбільшою користю для неї самої та для суспільства загалом.

Широке використання терміна «компетенція» у педагогічній літературі останніх років обумовлено введенням в освітній простір багатьох країн (в тому числі й України) компетентнісного підходу, який розглядається як альтернатива «знань-умінь-навичок», що обмежують мету навчання і виховання вузьким предметним утворенням і недостатньо враховують сутність компетентності сучасної людини в умовах конкуренції вільного ринку. В останні десятиліття практично у всіх розвинених країнах Європейського союзу в умовах створення єдиного освітнього простору в рамках прийнятої Болонської декларації відбулася переорієнтація змісту освіти на освоєння ключових компетентностей.

У компетентнісному підході відображений такий вид змісту освіти, який не зводиться до психолого-орієнтовного компонента, а включає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, прояв компетенцій. Компетентнісний підхід в освіті на противагу концепції «засвоєння знань» передбачає освоєння учнями умінь, що дозволяють їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і громадського життя. Зрозуміло, предметне знання при цьому не зникає зі структури освіченості, а виконує в ній підпорядковану, орієнтовну роль. «Ми відмовилися не від знання як культурного предмета, а від певної форми знань (знань «про всяк випадок», тобто відомостей)» [65, с. 27]. Як справедливо зазначається в теоретичних розробках, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу (В. Болотов, Є. Коган, В. Лаптев, В. Серіков, О. Томілін, І. Фрумін, Б. Ельконін та ін.), потрібно не стільки володіти знаннями як такими, скільки володіти певними компетенціями й бути готовим у будь-який момент знайти та

відібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах інформації.

У цьому сенсі компетентнісна модель освіти, на думку її розробників, відрізняється від знанневої приблизно так само, як «знайомство з правилами шахової гри від самого вміння грати» [7, с. 11].

А. В. Хуторський зазначає, що введення поняття «компетенція» у практику навчання дозволить розв'язати типову для освіти проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, відчують значні труднощі в їх реалізації при вирішенні конкретних завдань або проблемних ситуацій. Освітня компетенція передбачає не засвоєння учнями окремих знань і вмінь, а оволодіння ними комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку визначена відповідна сукупність освітніх компонентів. Особливість педагогічних цілей із розвитку компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а з точки зору результатів діяльності учня, тобто його просування та розвитку в процесі засвоєння певного соціального досвіду [63].

Найбільш прийнятними для реальної педагогічної практики в компетентнісному підході до навчання, на наш погляд, є ідеї О. Лебедева [35], який стверджує його значущість із позицій успішної адаптації випускників до життя в суспільстві. Спираючись на його ідеї, ми вважаємо за доцільне виділити такі компоненти компетентностей здобувачів вищої та середньої освіти:

1) загальнонавчальна компетентність, виражена у високій поінформованості здобувачів про основні ідеї, поняття, концепції в предметних областях знань; сформованості загальнонавчальних (дидактичних) умінь і навичок, інтелектуальних здібностей у самостійному отриманні нових знань, засобів і способів пізнавальної діяльності тощо;

2) загальнокультурна компетентність, виражена в готовності учнів до гармонійного входження в культурний простір людства; умінні до діалогової

форми спілкування з іншими людьми; комунікативної, естетичної й етичної культури особистості;

3) загальнометодологічна компетентність, виражена в цілепокладанні й умінні самостійно критично мислити; в навичках аналізу ситуацій і вмінні бачити проблеми, що виникають в реальному світі, проєктувати й планувати шляхи раціонального їх подолання; у вмінні самостійно керувати власним розвитком і своєю діяльністю з досягнення поставлених цілей, рефлексивно оцінювати власну поведінку та події в навколишньому світі.

Таким чином, компетентнісний підхід, із нашої точки зору, найбільш точно відображає суть модернізаційних процесів у сфері освіти, оскільки характеризується такими вміннями, здібностями, особистісними характеристиками, які повинні безпосередньо використовуватися в практичній діяльності та формуватися через особистісний досвід учнів і студентів. У той же час, компетентнісний підхід розширює сферу впливу освіти на особистість учня за рахунок настанови на саморозвиток у всіх видах життєдіяльності (пізнавальній, професійній, соціальній, особистісній) і передбачає якісно іншу систему оцінки готовності випускника до продовження навчання й успішної адаптації до мінливого суспільства.

Компетентнісний підхід до навчання є базою для формування дискурсної компетентності особистості. Компетентнісний підхід не заперечує роль або важливість знань, але підкреслює здатність використовувати отримані знання. Такий підхід визначає не пріоритет свідомості учня, а здатність вирішувати проблеми, що виникають у певних ситуаціях: у розпізнаванні та поясненні явищ дійсності; під час засвоєння сучасних технологій; у стосунках із людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичному оцінюванні; при виборі професії та оцінюванні власної готовності до навчання; при необхідності вирішити особисті проблеми: життєве самовизначення, вибір способу життя тощо. Із точки зору цього підходу, визначенню цілей формування ключових компетентностей у здобувачів вищої освіти повинен передувати вибір певних

знань: спочатку необхідно з'ясувати, навіщо потрібні ці знання, а потім вибрати зміст, засвоєння якого дозволить досягти очікуваних результатів.

1.2. Поняття «компетенція», «компетентність» і «дискурсна компетентність» у психолого-педагогічній науці

У сучасній педагогічній літературі поки ще немає чіткого загальноприйнятого розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Багато в чому це пов'язано з тим, що англійські слова «competence» і «competency» часто визначаються як синоніми і перекладаються в подвійному значенні: «компетентність» і «компетенція».

Невизначеність поняття «компетенція» обумовлена й різноманітністю аспектів її розуміння: загальномовного, психологічного, педагогічного.

У загальномовному аспекті словник С. Ожегова трактує ці терміни таким чином:

- компетенція: 1) коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; 2) коло чийх-небудь повноважень, прав;

- компетентний: 1) знаючий, обізнаний, авторитетний в якійсь галузі; 2) той, хто володіє компетенцією [43, с. 288].

У психологічному аспекті термін «компетенція» вперше вжив американський учений Н. Хомський (N. Chomsky, Массачусетський університет) в 1965 році в контексті психолінгвістичних досліджень і семантично протиставив його терміну «мовна активність» [62]. Він розробив дихотомію competence / performance, відмінність значень цих термінів розкривалася ним як різниця між потенційним знанням «слухача, який говорить» про мову та застосуванням мови в практиці спілкування і діяльності людини. Мовну компетенцію (competence), під якою він розумів мовну здатність, вчений розглядав як повне знання про рідну мову, яке дозволяє «ідеальному слухачу, який говорить» судити про правильність і осмисленість висловлювань. Мовна активність (performance) – це

використання мовних знань у конкретних ситуаціях спілкування та діяльності [62].

У вітчизняній психологічній науці склалася така ситуація: концепція Н. Хомського не влаштовує фахівців цієї галузі, оскільки його психолінгвістична теорія принципово «антипсихологічна»: вона, по суті, зводить психологічні процеси до реалізації в мові мовних структур. Крім того, одним із найважливіших положень теорії Н. Хомського стала ідея універсальних вроджених правил оперування мовою. Однак термін «компетенція», введений у психологію саме Н. Хомським, «прижився» і використовується в нашій науці з іншим значенням: мовну компетенцію, як правило, розкривають як потенційну здатність отримувати, переробляти і відтворювати інформацію, що містить сенс, тобто здійснювати мовну діяльність.

У 60-х роках, незабаром після того, як Н. Хомський увів термін «компетенція» і визначив його сутність в контексті психолінгвістичних досліджень, цей термін став використовуватися і в педагогічному аспекті, коли в Америці почала формуватися орієнтована на компетенції освіта (competence-based education – CBE), метою якої було готувати фахівців, здатних успішно конкурувати на ринку праці.

Спочатку «компетенції учнів» зводилися до простих практичних навичок, які формувалися в результаті «автоматизації знань» у традиціях біхевіоризму. Такий підхід піддався різкій критиці, суть якої полягала в тому, що компетенції у вигляді практичних знань були недостатні для розвитку творчості та індивідуальності учнів. Тому на початку 1970-х років було запропоновано розрізняти два поняття: компетентність і компетенція (competency and competence). Компетентність, як зазначає американський вчений Ch. Velde, стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенції перетворилися в одиниці навчальної програми і склали «анатомію» компетентності [72, с. 28].

Якщо говорити про поняття «компетентність», то це, згідно зі словником іноземних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [58, с. 282].

Компетентність як характеристика зі значенням компетентний розуміється як: 1) той, хто має достатні знання в будь-якій галузі; хто щось добре знає; тямущий; який базується на знаннях; кваліфікований; 2) хто має певні повноваження; повноправний, повновладний – використовується в тлумачному словнику української мови [59, с. 250].

Г. Селевко вважає, що компетентність – це невід’ємна якість особистості, що відображається в її загальних здібностях та готовності працювати на основі знань та досвіду, набутих у процесі навчання та соціалізації та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності [55, с. 139].

Н. Ничкало розуміє під компетентністю «не тільки професійні знання, навички та досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [19, с. 96].

У комплексі трактує це поняття М. Головань: «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [14, с. 29].

О. Марущак подає таке трактування: «Компетентність – це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати

діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей» [37, с. 101].

Зрозуміло, що всі зазначені вище тлумачення поняття компетентності стосуються особи, яка має відповідну компетенцію. Одним зі значень терміна «компетентність» є володіння компетенцією. Основні характеристики людської компетентності постійно змінюються; мають активний характер узагальнених здібностей у поєднанні з предметними вміннями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); проявляються у здатності приймати рішення на основі адекватної самооцінки в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією до постійної самоосвітньої діяльності.

Таким чином, аналіз термінів «компетенція» та «компетентність» показав, що компетентність є заздалегідь визначеною вимогою до підготовки людини (характеристики чи потенційні здібності), знань та досвіду людини в певній галузі; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності та включає особистий підхід до предмета та продукту діяльності; компетентність – це якість, яка інтегрує знання, вміння, навички, досвід та особисті якості, що визначають бажання, здатність та готовність вирішувати проблеми й завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, одночасно усвідомлюючи важливість предмета та результату діяльності.

Далі визначимо термін **«дискурсна компетентність»**. Дискурсна компетентність розглядається, з одного боку, як один із компонентів комунікативної компетентності і визначається як здатність будувати і розуміти цілісні, зв'язні та логічні висловлювання різних функціональних стилів (стаття, лист, есе і т. ін.), вміння вибирати лінгвістичні засоби залежно від типу висловлювання [3]. З іншого боку, дискурсна компетентність є інтегративним поняттям, що об'єднує:

- текстову компетенцію – здатність створювати й інтерпретувати контекстуально доречні тексти на основі знання про те, які тексти доречні в конкретних контекстах (наприклад, в електронних листах доречно починати

речення з малої літери, в той час як в офіційному електронному листуванні відступ від правил недоречний);

- жанрову компетенцію – здатність створювати й інтерпретувати тексти конкретних жанрів у типових або нових комунікативних ситуаціях на основі конвенцій, пов'язаних із їх застосуванням (наприклад, людині, яка не має досвіду у використанні SMS, необхідно навчитися не тільки користуватися самим пристроєм, але і знати «правила» цього типу мовленнєвої взаємодії, його можливості або обмеження в сенсі того, якого змісту тексти можна передавати в таких повідомленнях, якими особливостями ці тексти характеризуються);

- соціальну компетенцію – здатність використовувати мову для участі в соціальній або інституційній взаємодії, вміння висловлювати власну соціальну ідентичність у конкретних соціальних ситуаціях мовної взаємодії [68].

Л. Синельникова трактує поняття «дискурсивна (дискурсна) компетенція» таким чином: 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» [56, с. 109-117].

Вітчизняні дослідники визначають дискурсну компетентність також як «знання різних типів дискурсів та їх побудови, а також вміння їх створювати й інтерпретувати відповідно до комунікативної ситуації» [32, с. 19];

«здатність сприймати і породжувати тексти різного типу відповідно до комунікативних намірів мовця в конкретній ситуації спілкування [15, с. 15].

Таким чином, для побудови дискурсу виявляється явно недостатнім володіння тільки текстовими вміннями. «З огляду на те, що будь-який дискурс з'являється і функціює в конкретному соціально-культурному контексті, в певному лінгво-культурному співтоваристві, – пише Ю. Синиця, – розуміння текстової діяльності інофона і побудова різних типів дискурсів, тобто повноцінної взаємодії з іншими суб'єктами в процесі професійного спілкування, можливі тільки на основі володіння системою країнознавчих фонових знань, характерних для тієї чи іншої ... культури» [57, с. 10-11]. Подібна система знань формується на основі не тільки прийняття готових теоретичних положень, прописаних у підручниках, а й власного контекстуального аналізу створеної ситуації. Таким чином, ми вважаємо за доцільне визначити професійну дискурсну компетентність як здатність індивіда застосовувати сукупність знань, умінь, навичок, а також способів діяльності, пов'язаних із проведенням дискурс-аналізу та побудовою і ситуативним розумінням дискурсів як об'єктів реальної дійсності в процесі здійснення професійної діяльності.

Таким чином, дискурсна компетентність передбачає знання про:

- основні функціональні стилі;
- схеми складання текстів, які виступають як засіб спілкування;
- різні види проявів та правила їх побудови;
- способи побудови риторичних структур, композиційно-мовленнєвих та жанрових форм.

В основі дискурсної компетентності лежать такі навички:

- планувати текст; створювати й розуміти зв'язні та логічні тексти різних функціональних стилів (стаття, лист, есе тощо);
- обирати мовні засоби залежно від типу тексту;
- передбачити прийнятність мовних засобів;

- розташовувати текст відповідно до особливостей функціонального стилю та жанрової форми;
- регулювати загальну модальність тексту (нейтрально чи емоційно виражати наміри мовлення та смисловий зміст);
- сформулювати комунікативну мету тексту;
- проявляти комунікативний намір;
- формулювати тему тексту;
- реалізовувати різні способи розвитку теми [13, с. 12].

Таке трактування дискурсної компетентності показує, що вона базується не лише на знанні мови, необхідному для створення й розуміння текстів, але також має на увазі знання складних чинників, що виходять за межі тексту (наприклад, вплив на текст сучасних інформаційних технологій). Оскільки дискурсна компетентність проявляється в умінні створювати і розуміти тексти, що відповідають вимогам жанру і доречні в конкретних соціальних ситуаціях мовної взаємодії, можна вважати, що використання текстів, що не відповідають таким вимогам, свідчить про відсутність або низький рівень розвитку дискурсної компетентності.

Найбільш актуальним оволодіння дискурсною компетентністю виступає в сферах професійної діяльності Людина-Людина, в яких комунікація відіграє ключову роль. Із розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті, тобто з розширенням комунікативного поля в професійній діяльності викладача вищої школи, оволодіння дискурсною компетентністю в здійсненні комунікації в новому інформаційно-комунікаційному середовищі стає надзвичайно важливим.

Специфіка дискурсу, що реалізується в сучасних інформаційних середовищах і освітньому дискурсі, очевидна, але поки мало вивчена. Так, тексти, які використовуються в освітній взаємодії, що здійснюється в аудиторії, виявляються недоречними при вирішенні тих же навчальних завдань при освітній взаємодії, що реалізується у віртуальному середовищі [48]. А використання, на перший погляд, одного і того ж жанру, –

наприклад, презентації в Power Point – на науковій конференції, на діловій нараді та в навчальній аудиторії вимагає абсолютно різної побудови текстів (як письмового тексту, представленого на слайдах, так і тексту усного супроводу презентації) у зв'язку з відмінностями соціального та прагматичного контексту спілкування і цілей комунікації.

Усе це свідчить, що реалізація дискурсу в сучасному насиченому інформаційно-комунікаційному середовищі вимагає не просто оволодіння умінням користуватися новими технічними засобами, а й розвитку дискурсної компетентності, яка полягає в створенні на основі нових комунікаційних технологій текстів нових жанрів і їх ефективної інтеграції у відповідний дискурс.

1.3. Поняття наступності та перспективності у контексті неперервної мовної освіти

Поняття безперервної освіти виникло в кінці ХХ століття і швидко посіло одне з ключових місць у списку педагогічних і соціальних проблем великої кількості країн. Його витoki можна виявити ще за часів стародавніх філософів. Уважається, що термін «безперервна освіта» був уперше використаний у 1968 році в матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО. У 1972 році в Парижі було опубліковано Доповідь комісії Е. Фора, і в цьому ж році відбулася третя Міжнародна конференція з освіти дорослих у контексті безперервної освіти. У цій доповіді були наведені основні положення парадигми освіти, в основу функціонування якої покладено принцип безперервності. Із середини 1970-х років ідея безперервної освіти знаходить підтримку в багатьох країнах, являє собою домінуючий вектор освітніх реформ.

Єврокомісія 2000 року стала ініціатором створення загальноєвропейської системи безперервної освіти. Був проголошений проєкт Меморандуму безперервної освіти [66], який визначав політику ЄС у цій галузі, а також стратегію освіти на різних рівнях і в усіх сферах особистого

та суспільного життя людини. Лісабонський саміт, який пройшов у березні 2000 року [71], підтвердив важливість навчання протягом життя, і Європейська стратегія зайнятості визначила безперервну освіту (lifelong learning) як всебічну освітню діяльність на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок і професійної компетенції.

Традиційна система освіти спрямована на передачу (input) знань, навичок і вмінь, а система безперервної освіти ставить за мету отримати адекватний результат (output) на основі конструктивістського підходу, тобто спрямована на активний, цілеспрямований процес конструювання знань. Безперервне вивчення мови означає її вивчення на будь-якому етапі життя як у межах освітньої системи, так і поза нею.

У рішенні Європарламенту про заснування європейського року мов йдеться про необхідність сприяння організації вивчення мов, починаючи з рівня дошкільної та початкової освіти і далі вивчення мови для спеціальних цілей, особливо в професійному контексті усіма громадянами Євросоюзу, незважаючи на вік, національну приналежність, соціальне становище, попередній досвід вивчення мов і рівень успішності [67].

Безперервна освіта розділяється за ступенем формалізації на формальну (інституалізовану), неформальну (навчання поза межами інституалізованого сектора) та інформальну (щоденна), що впливає з того, що робить кожна людина протягом всього життя. Виділяються три основних види безперервної освіти:

- освіта протягом усього життя (lifelong learning – LLL);
- освіта дорослих;
- неперервна професійна освіта [Promoting Language Learning].

Відповідно до цього в 2012 році Європейський союз представив Єдину програму, що окреслює освітню траєкторію, починаючи зі шкільної освіти [70].

Отже, центральною ідеєю безперервної освіти є розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування протягом усього її життя. Ця

ідея, усвідомлена суспільством, стає системоутворюючим чинником безперервної освіти.

Як педагогічна система, безперервна освіта, за визначенням Б. Бімбада, – «це сукупність засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання громадянської та моральної зрілості» [6, с. 168]. Для світової спільноти безперервна освіта виступає способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур і загальнолюдських цінностей, важливим чинником і умовою міжнародного співробітництва в сфері освіти і вирішення глобальних завдань сучасності [6, с. 168].

У світлі сказаного, питання про характер і специфіку безперервної мовної освіти є надзвичайно актуальним. Ідеї безперервності мовної освіти, варіативності цілей, різноманіття вивчення мов, закладені в Матеріалах Єврокомісії з освіти, створюють базу для побудови гуманістичної системи безперервної мовної освіти. Освіта є органічною частиною духовного життя суспільства. Саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особистісні цінності [54].

Безперервна мовна освіта базується на таких принципах:

- системність і науковість навчання;
- послідовність і наступність видів, форм і технологій навчання;
- спеціалізація навчання з урахуванням запитів ринку і можливостей особистості;
- індивідуалізація навчання через вивчення реальних освітніх можливостей учнів.

Серед основних функцій безперервної мовної освіти можна виділити:

- компенсаційну (заповнення прогалін у базовій освіті);
- адаптивну (оперативна підготовка та перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації);
- розвивальну (задоволення духовних запитів особистості та потреб її творчого зростання і самовдосконалення).

Усі ці функції реалізуються за допомогою розповсюдження допоміжних навчальних програм, відповідних вище перерахованим принципам та Концепції мовної освіти в Україні. Так, в Україні «функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності), на знання іноземних мов, виховання мовної толерантності» [30].

Л. Петько зазначає: «Ефективність реалізації Концепції мовної освіти передбачає системний підхід: оновлення Державного стандарту мовної освіти, навчально-методичної літератури, вдосконалення професійності викладацького складу, планомірне і цілеспрямоване управління освітою, залучення до розв'язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства в цілому. Лідуючі позиції в майбутньому будуть займати люди з фундаментальною освітою, заснованою на міждисциплінарному підході» [46, с. 436].

Відзначимо, що у контексті неперервної мовної освіти важливими є поняття наступності та перспективності. У науковій літературі немає єдиного погляду на тлумачення цього принципу – він розглядається як два окремі загальнодидактичні принципи навчання, відповідно принцип безперервності та принцип перспективності, та як один загальнодидактичний принцип – принцип наступності та перспективності. У цьому дослідженні ми будемо використовувати концепцію принципу безперервності та перспективності, оскільки вона забезпечує тісний взаємозв'язок між двома рівнями вивчення мови – середнім та вищим, що є актуальним для нашої роботи, та процесом безперервного навчання мови.

Саме принцип наступності й перспективності ліг в основу неперервної мовної освіти в Україні. Він орієнтує «на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час вивчення мови на всіх етапах мовної

освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти» [39, с. 51].

Так, шкільний та університетський етап мовної освіти є багаторівневим. Кожен ступінь характеризується специфікою залежно від стану мови, мети та завдань курсу, потреб у спілкуванні, вікових особливостей студентів тощо. Опанування мовою на різних етапах регулюється загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами, які в тісному контексті забезпечують ефективне засвоєння мови та визначають оптимальний вибір технологій навчання. Успіх у засвоєнні учнями предмету певною мірою залежить від того, як процес навчання враховує внутрішній взаємозв'язок між цими фазами. Адже зміст викладання рідної мови в початковій та середній школі спрямований на розвиток та вдосконалення раніше сформованих (у сім'ї та початковій школі) мовленнєвих навичок, які діти сприймали спонтанно, наслідуючи [39, с. 49].

Саме безперервність та перспективність – ті складники, які багато в чому визначають ефективність освітнього процесу. Коли ми дивимось «зверху вниз», ми говоримо про безперервність, коли дивимось «знизу вгору» – про перспективність освіти [50, с. 4].

Безперервність – умова впровадження різних педагогічних одиниць у педагогічний процес єдиної, динамічної та перспективної системи виховання та навчання, що здійснює постійний поступовий розвиток особистості. Недостатнє забезпечення наступності як у змісті, так і в методах організації навчальної діяльності стає перешкодою в роботі вчителя, уповільнює адаптацію дітей до нових умов.

Проблему наступності в навчанні розглядають В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, Н. Скаткін та ін. У їхніх дослідженнях вказано, що:

- «ці принципи передбачають раціональне використання набутих раніше знань і навичок при вивченні нового матеріалу з мови і підготовку до свідомого сприйняття наступних тем, <...> повністю відповідають

загальнодидактичним вимогам про необхідність опори наступного на попереднє, а також про обов'язкове врахування логіки предмета» [47, с. 39];

- «дотримання наступності й перспективності вимагає єдиного принципового підходу до навчання, єдиних вихідних позицій, необхідне ретельне стикування між початковими і середніми класами» [36, с. 150];

- перспективність і наступність є основними умовами функціонування будь-якої системи навчання і виховання – сутність наступності полягає у встановленні закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості і в створенні психолого-педагогічних умов для діяльності різних ланок освіти, які забезпечували б достатній рівень розвитку учнів, оволодіння ними знаннями й уміннями, а також нормами й правилами поведінки [11].

Наступність між різними частинами школи, між окремими класами, між класом та позакласними заходами є однією з умов успішного вивчення української мови. Вона реалізується відповідно до загальних дидактичних вимог для забезпечення нормального переходу в процесі навчання від простого до складного, підтримки у вивченні наступного до попереднього, необхідності врахування логіки предмета. Порушення хоча б однієї з вимог, як показує практика, досить непередбачувано впливає на освіту студентів, викладачів та освітнього закладу загалом.

Не менш важливим для дотримання дидактичних методів є перспективність, яка фокусується на досягненні кінцевого результату навчання. Перспективність та наступність забезпечують системний, науковий, послідовний та потужний розвиток знань, умінь і навичок та визначають вибір змісту й методів навчання. На думку вчених, цей принцип заснований на встановленні зв'язку між вивченим матеріалом та наступними темами, окреслює перспективні лінії формування мовних умінь, навичок учнів [11].

Отже визначимо особливості цього дидактичного принципу:

- взаємозв'язок між раніше набутими та новими знаннями, вміннями та навичками, їх ускладнення, узагальнення та поглиблення;

- взаємозв'язок між попереднім та наступним навчальним матеріалом;
- встановлення зв'язку між етапами вивчення української мови;
- врахування перспектив розвитку навичок здобувачів освіти різних рівнів, необхідних для їх особистого розвитку та подальшої соціалізації.

Дотримання принципу наступності та перспективності, тобто єдність, систематичність навчання української мови, повинно закласти якісну основу мовної підготовки здобувачів освіти для забезпечення зв'язку між певними етапами навчання з урахуванням перспектив їхнього розвитку та тих навичок, які сприяють їхньому особистісному розвитку. Заниження зазначених вище вимог, неможливість забезпечити їх виконання призводить до непередбачених наслідків, які можуть стати перешкодою для неперервної мовної освіти в майбутньому.

Висновки до першого розділу

У I розділі ми дослідили компетентнісний підхід до навчання як основу формування дискурсної компетентності особистості, розглянули поняття «компетенція», «компетентність» і «дискурсна компетентність» у психолого-педагогічній науці, визначили поняття наступності, перспективності у контексті неперервної мовної освіти.

У компетентнісному підході відображений такий вид змісту освіти, який включає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, прояв компетенцій. Компетентнісний підхід в освіті передбачає освоєння учнями умінь, що дозволяють їм в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя.

Компетентність є заздалегідь визначеною вимогою до підготовки людини (характеристики чи потенційні здібності), знань та досвіду людини в певній галузі; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності та включає особистий підхід до предмета та продукту діяльності; компетентність – це якість, яка інтегрує знання, вміння, навички,

досвід та особисті якості, що визначають бажання, здатність та готовність вирішувати проблеми й завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, із одночасним усвідомленням важливості предмета та результату діяльності.

Дискурсна компетентність розглядається, з одного боку, як один із компонентів комунікативної компетентності і визначається як здатність будувати й розуміти цілісні, зв'язні та логічні висловлювання різних функціональних стилів, вміння вибирати лінгвістичні засоби залежно і від типу висловлювання; з іншого боку, дискурсна компетентність є інтегративним поняттям, що об'єднує текстову, жанрову, соціальну компетенції.

Актуальними у процесі навчання мови є ідеї безперервності мовної освіти, варіативності цілей, різноманіття вивчення мов, у контексті яких важливими є поняття наступності і перспективності, оскільки саме цей принцип ліг в основу неперервної мовної освіти в Україні. Дотримання принципу наступності та перспективності, тобто єдність, систематичність навчання української мови, повинно закласти якісну основу мовної підготовки студентів для забезпечення зв'язку між певними етапами навчання з урахуванням перспектив розвитку здобувачів освіти та тих навичок, які сприяють їхньому особистісному розвитку.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Загальні принципи формування дискурсної компетентності особистості

Донедавна дискурсній компетентності в шкільній та університетській практиках уваги приділялося набагато менше. Однак через переорієнтацію освіти проблема формування дискурсної компетентності останнім часом вважається однією з головних.

Результатом зусиль щодо вирішення цієї проблеми є поява нових методичних розробок, програм, посібників та підручників, у яких викладені основні питання побудови методології формування цієї компетентності, визначені основні цілі та зміст викладання української мови в школах та ЗВО.

Програма української мови у ЗЗСО та ЗВО побудована на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) [22].

Рекомендації щодо вивчення мови базуються на ініціативному підході, який розглядає мову як соціального агента, що розвиває загальні та спеціальні навички спілкування у досягненні повсякденних цілей. Спільна європейська система мов зосереджена на загальних знаннях та навичках мови, а також на екзистенціальних, соціолінгвістичних та прагматичних навичках. Цей підхід не відповідає раніше відомим концепціям комунікативних навичок, але є принципово новим поглядом на процес формування мовної особистості. Згідно з Рекомендаціями, загальні та спеціальні комунікативні навички розвиваються шляхом створення або набуття текстів різного контексту за різних умов та під різними акцентами. Цей контекст відповідає різним частинам суспільного життя, які називаються доменами. Існує чотири основні сфери: початкова, професійна, громадська та особиста [22].

У загальноєвропейських системах відліку перешкоджаюча здатність – це здатність користувача/учня логічно пов'язувати речення з метою створення зв'язних сегментів мови. Включає знання та вміння:

1) контролювати логічний склад речень з точки зору: тем/рем; відоме/нове; «природний» зв'язок (наприклад, часовий), причина/наслідок (інверсія);

2) будувати і керувати мовленням із точки зору: тематичної організації; зв'язку; логічної організації; стилю та оформлення; риторичної ефективності;

3) «принцип співпраці»: говорити відповідно до вимог, рівня спілкування, прийнятої мети чи напряму бесіди/інтерв'ю, в якому ти береш участь, згідно з такими принципами: якість (намагайся зробити своє твердження правильним); кількість (ваше твердження повинно бути інформативним за необхідності, але не більше); актуальність (не казати про те, що недоречно); стиль (будь лаконічним та логічним, уникай двозначності) [22]. Відхилення від цих критеріїв у прямому та ефективному спілкуванні можливе лише з певною метою, а не через неможливість їх дотримання;

4) побудова тексту: знання правил побудови мови певної спільноти, наприклад:

- такі як структурована інформація для реалізації різних макрофункцій (описи, історії, виклади тощо);

- як розповідаються історії, анекдоти, жарти тощо;

- як викладається аргумент (у суді, під час обговорень тощо);

- спосіб розміщення та поділу письмових текстів (есе, офіційні листи тощо) на параграфи [22].

На вищих рівнях мовних навичок розвиток дискурсної компетентності, компоненти якої були згадані, стає все більш важливим.

Як бачимо, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій, формування дискурсної компетентності на належному рівні передбачає оволодіння мовою у нерозривному поєднанні із соціокультурними та

прагматичними компонентами. Іншими словами, формування мовної особистості включає здатність вивчати та аналізувати цілісні дискурси (усні та письмові), засвоювати правила побудови та зміст певного висловлювання. У процесі навчання мови, а отже, формування дискурсної компетентності, зусилля вчителя зосереджені на спілкуванні з учнем або зі здобувачем вищої освіти, тому розглянемо загальні особливості такої взаємодії більш детально.

2.2. Особливості формування дискурсної компетентності у старшокласників

Вимоги до рівня оволодіння дискурсною компетентністю учнів старшої школи ЗЗСР прописані у Державному стандарті [19]. Вони орієнтовані на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Відповідно до Державного стандарту, наскрізними змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна.

Мовленнєва лінія забезпечує формування мовленнєвої компетентності шляхом формування та вдосконалення навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), а також готовність вирішувати особисті та соціальні проблеми [19].

Лінія діяльнісна (стратегічна) сприяє формуванню діяльнісної компетентності через формування навчальних навичок, набуття стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, соціальну та комунікативну поведінку учнів, орієнтовану на навчальні завдання та вирішення життєвих проблем [19].

Комунікативна компетентність має стратегічне значення для мовної складової, яка є невід'ємною частиною структури змісту освіти, включаючи оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами усної та писемної культури, базовими навичками та вмінням користуватися мовою в різних сферах та ситуаціях [19].

Якщо говорити конкретно про вимоги до мовної освіти в ЗЗСР, то для формування дискурсної компетентності важливі такі завдання, які перелічені

в документі: «розвиток умінь вільно спілкуватися в різних ситуаціях, формулювати та відстоювати власну думку, вести дискусію, оцінювати життєві явища, моральні, суспільні, історичні та інші проблеми сучасності, висловлювати щодо них власне ставлення, досягати взаєморозуміння та взаємодії з іншими людьми» [19].

У пояснювальній записці до «Навчальної програми з української мови для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (Рівень стандарту)» вказано, що одним із завдань вивчення мови у реалізації цілей навчання у старшій школі є таке: «вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях; формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, соціокультурної компетентностей учнів на основі свідомого опанування мовної й мовленнєвої теорії» [51, с. 5].

У Навчальній програмі з української мови для 10-11 класів (Профільний рівень) вказано, що одним із завдань профільного навчання української мови є формування мовленнєвих, комунікативних компетентностей, зокрема:

- поглиблення знань про функціонально-стилістичну систему української мови, уявлень про мовленнєву діяльність, її основні типи та особливості, набуття стандартів мовленнєвої поведінки в різних сферах та ситуаціях спілкування та вдосконалення навичок усного та письмового спілкування в науковій, освітній, соціально-культурній, офіційній та бізнес-спільноті; оволодіння різними стратегіями і тактиками ефективного спілкування;

- набуття здатності сприймати, аналізувати, порівнювати мовні явища та факти, коментувати їх, критично оцінювати з точки зору нормативності, відповідності обсягу та ситуації спілкування, надійності; розрізняти варіанти норм та мовленнєві розлади;

- формування вміння логічно обґрунтовувати свою позицію, а також здатності переконливо висловлювати свої думки, почуття, погляди в різних

ситуаціях спілкування, обговорювати із застосуванням різних методів аргументації та ілюстрації, вести конструктивний діалог із партнерами, дотримуватися правил мовленнєвого етикету та етичних принципів [52, с. 5].

Як бачимо, програмою враховані тенденції сучасного світу, і запропоновані комунікативні вміння є дійсно актуальними для молодої людини, яка стоїть на порозі дорослого життя. Хоча, безперечно, дивним є той факт, що ні у Державному стандарті, ні в Програмах саме поняття «дискурсна компетентність» не використовується (хоча у Загальноєвропейських рекомендаціях воно функціонує). В українських освітніх документах воно натомість розпорошене між поняттями комунікативної, прагматичної та соціокультурної компетентностей, хоча системне ознайомлення із поняттями «аргументація», «дискурс» Програмою профільного рівня передбачається (відповідно до Програми, учень розуміє поняття дискурсу, зіставляє його з поняттям «текст» [52, с. 68].

Із огляду на викладене, підручники з української мови для учнів ЗЗСО повинні відповідати рекомендаціям програми, а отже, містити достатню кількість вправ для розвитку здатності учнів аналізувати ситуації спілкування, враховувати нелінгвістичний контекст, помічати та використовувати ключові показники різних типів дискурсу, мати знання про загальні типологічні особливості дискурсу і відповідно орієнтуватися в складних умовах спілкування та створювати висловлювання, вибираючи відповідні мовні засоби.

Ми провели аналіз найуживаніших в Україні підручників із української мови для 10 класу: рівня стандарту (авт. О. Авраменко [1], О. Заболотний [21], О. Глазова [12]) та профільного рівня (авт. С. Караман, О. Горошкіна [61]). Наш аналіз засвідчив, що загалом автори підручників дотримуються вимог програми, однак вправ із формування і розвитку дискурсної компетентності є не так багато.

До прикладу, у підручниках рівня стандарту ми помітили, що автори робили спроби підігнати усі завдання, які хоч якось пов'язані із орієнтацією у

спілкуванні, під конкретну мовну тему (орфоепію, стилістику і т. ін.). Так, у підручнику О. Авраменка натрапляємо на такі вправи: *Поміркуйте, чому в соціальних мережах прижилося запозичене слово «лайк», а не український відповідник уподобайка* (до теми «Запозичена лексика») [1, с. 8]; *Розкажіть про риторику як про мистецтво впливу на людей* (до теми «Риторика») [1, с. 48].

Однак, у названому підручнику наявні завдання, що спрямовані на формування дискурсної компетентності школярів, наприклад: *Прочитайте інтерв'ю й виконайте завдання: а) визначте елементи мовленнєвої ситуації: адресата; адресанта; предмет мовлення; умови успішного спілкування* [1, с. 50]; *Розіграйте одну із мовленнєвих ситуацій у формі діалогу (або полілогу); Складіть текст за ситуацією* [1, с. 50]. Слід підкреслити, що ситуації, подані автором, справді є актуальними та життєво важливими – саме такими, як викладено в Загальноєвропейських рекомендаціях.

Грамотно складена частина «Практична риторика», де автор пропонує теоретичні матеріали про характеристики оратора, характеристики хорошого партнера [1, с. 52]. Серед практичних завдань, пов'язаних із темою нашого дослідження, ми знаходимо такі: *Визначте тему й комунікативне завдання тексту* [1, с. 67] тощо.

Ще одним підручником стандартного рівня, який ми розглядали, є підручник О. Заболотного. Порівняно з підручником О. Авраменка, він досконаліший за кількістю та якістю завдань, пов'язаних із формуванням дискурсної компетентності старшокласників, наприклад: *Уявіть, що ви берете участь у дискусії щодо стану розвитку сучасного вітчизняного книговидавництва, читацької активності українців. Одна група учасників твердить, що українська книжка перебуває в стані занепаду. [...] знайдіть інформаційні матеріали, які б доводили протилежне* [21, с. 7].

Рубрики «Поспілкуйтеся», наявні у підручнику О. Заболотного, на нашу думку, не є ефективними у процесі формування дискурсної

компетентності учнів, оскільки вони лише дають можливість висловити власні думки щодо проблеми, але не вказують на необхідність поглиблення дискурсу вказаної проблеми, наприклад: *Чи згодні ви з твердженням польського письменника Адама Міцкевича: «Одного неточного, невдало сказаного або хоча б погано вимовленого слова іноді досить, щоб зіпсувати все враження». Обґрунтуйте свою відповідь [21, с. 22]; Пригадайте або уявіть перебіг одного із шоу конкурсного характеру («Танці з зірками», «Голос країни»...). Ваш знайомий не дивився цього шоу й попросив стисло розповісти [21, с. 22].*

Вправи типу «взьміть участь у дискусії» (наприклад: *Візьміть участь у дискусії на одну із поданих тем: «Які слова руйнують наше життя?», «Інтернет зближує чи накопичує самотність?»...» [21, с. 35]* також, на наш погляд, не сприятимуть глибокому зануренню школярів у дискурс та формуванню дискурсної компетентності, оскільки не вказують шляхів досягнення цього. Підручник О. Глазової у цьому аспекті є дещо кращим. Наприклад, у підручнику знаходимо схеми, які добре ілюструють процес спілкування. *До однієї зі схем подано таке завдання: Розгляньте схему. Що визначають насамперед – тему чи мету спілкування? Поясніть чому [21, с. 21].*

Наступна вправа, яка дозволяє зрозуміти різницю в мовленні залежно від ситуації спілкування, також сприятиме формуванню дискурсної компетентності старшокласників: *Складіть і розіграйте міжособистісні діалоги: 1) між однокласниками, один з яких потрапив у складну життєву ситуацію; 2) між сусідами, у родині одного з яких відбулася радісна подія. Розігруючи діалоги, 2-3 рази змініть мету спілкування і простежте, як трансформується у зв'язку з цим предмет мовлення (тема й головна думка розмови) [21, с. 22].*

Ефективним нам видається також таке завдання: *Складіть список-рейтинг сучасного підлітка, якого ви вважаєте гарним співрозмовником. Які з визначених рис ви хотіли б розвинути в собі? У який спосіб це можна*

зробити? Складіть і розіграйте діалог, який міг би відбуватися між вами і вашим улюбленим музикантом. Намагайтеся виявляти риси, зазначені в складеному вами переліку [21, с. 45].

Отже, у підручнику О. Глазової багатократно зосереджується увага на побудові різноманітних діалогів та визначенні їх особливостей залежно від ситуації спілкування, а також на визначенні стратегій ефективного спілкування, що, безсумнівно, є позитивним фактором у процесі формування дискурсної компетентності. Однак цей підручник не має такої великої кількості вправ, які б розвивали вміння планувати текст; створювати та розуміти зв'язні та логічні тексти різних функціональних стилів, що є його недоліком.

Отже, на наш погляд, проаналізовані підручники стандартного рівня не повністю відповідають потребам формування дискурсної компетентності старшокласників, оскільки містять недостатню кількість вправ у цьому напрямку, або містять вправи, які не повністю розкривають глибинну суть дискурсної компетентності.

На жаль, те саме стосується підручників профільного рівня. Таким чином, підручник із української мови для 10 класу С. Карамана та О. Горошкіної показав, що, хоча він представляє відносно широкий спектр ситуацій, коли учнів запрошують обговорювати проблему з різних боків, щоб вони висловлювали власні думки тощо (наприклад: *Уявіть ситуацію: вам необхідно взяти участь в обговоренні проблеми, яке письмо покладене в основу слов'янської абетки...*[61, с. 22]; *Розкажіть, як ви тренуєте силу волі* [61, с. 67]), однак автори не пропонують завдань, які дозволяли б розглянути спілкування збоку – проаналізувати його компоненти та властивості. Таким чином, підручник профільного рівня також не повністю відповідає цілям формування дискурсної компетентності старшокласників.

Отже, відповідно до мети дослідження ми проаналізували чинні програми з української мови для 10-11 класів в контексті формування у старшокласників дискурсної компетентності. Так, програми, ухвалені

Міністерством освіти і науки України («Рівень стандарту», «Профільний рівень») передбачають комунікативну зорієнтованість процесу навчання української мови і акцентують увагу на розвитку комунікативної компетенції з усіма її складниками, одним із яких є дискурсна компетентність (хоча сам термін не використовується, а вказується лише на необхідність розуміння учнями поняття «дискурс» та вміння відрізнити його від тексту). Натомість аналіз базових підручників, призначених для учнів 10 класу, показав, що вони не передбачають достатню кількість вправ, безпосередньо спрямованих на формування дискурсної компетентності школярів. Більше того, ці вправи мають часто поверхневий характер та не сприяють удосконаленню дискурсної компетентності старшокласників.

Розроблені нами вправи для експериментального навчання було класифіковано за характером виконаних операцій, спрямованих на формування вмінь, які становлять основу дискурсної компетентності. Це:

1) **інформаційно-рецептивні вправи** (*мета* – засвоєння, осмислення і систематизація знань теоретичного матеріалу). Це вправи, спрямовані на визначення процесу спілкування, типів спілкування тощо);

2) **аналітичні вправи** (*мета* – відтворення отриманих знань, осмислення зв'язків і відношень у певних явищах, відпрацювання і закріплення окремих операцій дискурсної діяльності). Це вправи на аналіз мовленнєвих ситуацій, визначення комунікативного наміру мовця, пошук функціонально-смислових груп слів, завдяки чому виробляються навички комплексного аналізу екстралінгвістичних факторів породження і сприймання дискурсу як головної передумови розуміння соціально-психологічного простору, в якому виникає і функціонує дискурс як соціальне явище [33].

3) **репродуктивні вправи** (*мета* – засвоєння мовленнєвих явищ у різних екстралінгвістичних контекстах, конкретизації типологічних форм дискурсу в процесі самостійної пізнавальної роботи на основі комбінування

раніше отриманих знань і вмінь). Це вправи на: перебудову дискурсів; розширення дискурсів; редагування дискурсів.

4) **продуктивні вправи** (*мета* – активізація дискурсивної діяльності, формування навичок, необхідних для успішного вирішення комунікативних завдань). Це вправи на побудову цілісних дискурсів з урахуванням їх типологічних особливостей [60].

Запропонована система вправ для формування дискурсивної компетентності старшокласників дозволяє, таким чином, не лише реалізувати комунікативно-активний підхід до вивчення рідної мови та працювати над розвитком комунікативних навичок, а й поглибити їхню мовну підготовку, організовуючи різноманітну роботу з дискурсом та текстом (повний комплекс вправ подано у нашій бакалаврській роботі [60]).

2.3. Особливості формування дискурсивної компетентності у здобувачів вищої освіти

Ми проаналізували робочу програму з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для спеціальностей 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Інформатика), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), 113 Прикладна математика), 122 (Комп'ютерні науки) [53] з метою виявлення її спрямованості на розвиток дискурсивної компетентності у студентів. Аналіз показав, що серед вмінь, якими повинні оволодіти студенти, визначено зокрема такі:

- правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності;

- сприймати, відтворювати, редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів;

- скорочувати та створювати наукові тексти професійного спрямування, складати план, конспект, реферат тощо, робити необхідні нотатки, виписки відповідно до поставленої мети [53].

Як бачимо, при вивченні української мови (за професійним спрямуванням) основна увага зосереджується на офіційно-діловому і науковому дискурсах, що є важливими складниками комунікативної компетенції професіонала.

Сприяють розвитку дискурсної компетентності такі теми, запропоновані для вивчення програмою: «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного професійного спілкування» [53]. Отже, загалом програма враховує необхідність формування дискурсної компетентності сучасної особистості.

Підручники з української мови (за професійним спрямуванням) також враховують цю необхідність і опираються на вимоги типової програми. Підручник С. В. Шевчук, І. В. Клименко побудований як поєднання теоретичних і практичних блоків. Щодо елементів дискурсних знань, то підручник подає характеристики різних стилів мовлення, не лише наукового і офіційно-ділового, а в практичній частині запропоновано такі завдання:

- *Визначте, до яких функціональних стилів належать подані тексти, проаналізуйте їх стильові ознаки* [64, с. 122];

- *Прочитайте текст, назвіть основні його ознаки, обґрунтуйте свої думки; Прочитайте текст, назвіть види зв'язку між елементами і компонентами тексту* [64, с. 126].

Помітно, що підручник подає лише аналітичні вправи, відкидаючи репродуктивні та продуктивні. Навіть у блоці індивідуальних проблемних завдань віднаходимо вправи аналітичного характеру:

- *Доберіть самостійно тексти, що ілюстрували б різні стилі, схарактеризуйте їх* [64, с. 130];

- *Самостійно доберіть текст фахового спрямування, визначте, до якого функціонального стилю він належить та схарактеризуйте показники його зв'язності* [64, с. 130];

- *Прочитайте текст, визначте, до якого стилю він належить. У яких стилях найчастіше використовуються числівники? Орієнтуючись на приклади, подані в тексті, попрактикуйтесь у визначенні часу [64, с. 131];*

- *Прочитайте, поясніть, як досягається цілісність і зв'язність тексту. Які мовні засоби для цього використовуються? [64, с. 131]*

Загалом, у підручнику С. В. Шевчук, І. В. Клименко не приділяється багато уваги дискурсній компетентності, а вправи, спрямовані на її формування, містять виключно аналітичний характер, що не сприяє цілісному формуванню зазначеної компетентності у здобувачів вищої освіти. Набагато кращим у цьому плані є, на наш погляд, навчально-методичний посібник для студентів факультету математики й інформатики Рівненського державного гуманітарного університету Л. Златів [26]. У цьому підручнику цікавими є проблемні питання, які сприяють розвитку дискурсної компетентності студентів, наприклад:

- *Дайте визначення тексту. Чим можна пояснити багатовекторність визначення тексту? Перерахуйте ознаки тексту.*

- *Що є мінімальною одиницею тексту? Яка загальна структура тексту? Які бувають зв'язки між компонентами тексту?*

- *Які мовностилістичні особливості професійних текстів вашого фаху? [26, с. 27].*

Важливими для розвитку дискурсної компетентності є практичні завдання, спрямовані на роботу з текстами різних жанрів та стилів, наприклад:

- *Прочитайте тексти професійної тематики. Визначте їх тему й основну думку, тип і стиль. Дайте заголовки. З'ясуйте, які з мовних особливостей стилю реалізовано в наведених текстах. Зробіть висновок про мовностилістичні особливості професійних текстів вашого фаху. У виділених словах на місці пропусків вставте пропущені літери або знаки [26, с. 27];*

- Зробіть критичний розбір готового виступу, врахувавши подані критерії: стрункність композиції (зачин, виклад, кінцівка), логічність викладу, зрозумілість термінів, чіткість визначень, добір фактів, простота(але не примітивність) мовного оформлення, використання риторичних запитань, слів-зв'язок(отже, таким чином, потім, далі), доречність пауз тощо [26, с. 35].

Наявні у підручнику і продуктивні вправи, які сприятимуть розвиткові дискурсної компетентності, наприклад:

- Доберіть і запишіть декілька аргументів, щоб підтвердити (або спростувати) такі думки: Мати вищу освіту – нині престижно. Поступливість – риса слабкої людини. Добра освіта належно поцінована нині [26, с. 39];

- Змодельуйте типову ситуацію ділової телефонної розмови (усно, робота в парах) [26, с. 41];

- Як можна поводити себе у таких ситуаціях? Користуючись формулами українського мовленнєвого етикету, змодельуйте ситуацію (усно).

1. Ви – молодий фахівець. Хочете подати директорові свої пропозиції щодо поліпшення його роботи. Директор пропрацював тут тридцять років. Як «піднести» йому пропозиції?

2. Необхідно повідомити батьків про неприємну звістку (незадовільна оцінка на іспиті, важка хвороба когось із рідних, несподіване і небажане для батьків ваше одруження тощо)» [26, с. 41].

Отже, аналіз підручників і програм для здобувачів вищої освіти показав, що вони спрямовані на формування дискурсної компетентності у межах вивчення стилів мови, особливостей професійної комунікації тощо. Із метою більш глибокого зосередження на формуванні дискурсної компетентності у здобувачів ЗВО ми вирішили розробити власний комплекс вправ і завдань.

Розроблені нами вправи для студентів, так само як і для старшокласників, було класифіковано за характером виконаних операцій, спрямованих на формування вмінь, які становлять основу дискурсної компетентності. Розглянемо детально комплекс вправ.

I. Інформаційно-рецептивні вправи. *Мета* – набуття, узагальнення і систематизація знань теоретичного матеріалу про текст і стиль, систематизація наукових уявлень і уточнення наукових понять.

Вміння: розрізняти різні види стилів, давати їм визначення і знати сферу їхнього функціонування.

Наприклад:

Вправа 1. Прочитайте текст та зробіть висновки про різницю між стилями.

В українській мові є п'ять стилів мови: розмовний; художній; публіцистичний; офіційно-діловий; науковий.

Загалом усі стилі мови можна розділити на дві великі групи: розмовний стиль з одного боку і книжкові стилі мовлення (художній, публіцистичний, офіційно-діловий, науковий) – з іншого.

Стилі мови служать для обслуговування будь-якої сторони людського життя, а тому кожен стиль виділяється за двома ознаками: сфера спілкування і мета спілкування.

Офіційно-діловий стиль використовується в офіційно-діловому середовищі для спілкування громадян з установами та установ між собою, мета даного стилю – повідомлення офіційно-ділової інформації. Жанрами офіційно-ділового стилю є закон, указ, довіреність, заява, акт, протокол та ін.

Особливість офіційно-ділового стилю – точність, достовірність інформації, її об'єктивність, що виключає двоякість тлумачення, а тому в ньому недоречні зображально-виражальні засоби, слова з експресивним забарвленням.

В даному стилі вживаються нейтральні слова, а також слова в прямому значенні, абстрактна лексика (виконання, дотримання), стандартизовані обороти (згідно з наказом ..., ми, що нижче підписалися ...), складні речення зі складовими спілками, терміни, слова повинності (повинен, зобов'язаний, покладається, слід).

Речення в офіційно-діловому стилі завжди розповідні, поширені, як правило, ускладнені дієприслівниковими зворотами або однорідними членами речення.

Часто тексти офіційно-ділового стилю діляться на частини, що позначаються цифрами (статті законів), або мають строго обмежене і регламентоване положення на сторінці (шапка заяв та інших документів).

Науковий стиль використовується в сфері науки, його мета – повідомлення наукової інформації. Жанри наукового стилю – монографія, наукова стаття, дисертація, диплом, доповідь, реферат, рецензія, анотація та ін.

Так само, як і офіційно-діловому стилю, науковому стилю притаманні точність, строгість, лаконічність виразів, отже, в науковому стилі не прийнятні зображально-виражальні засоби, слова з експресивним забарвленням, лексика в переносному значенні.

Використовуються в даному стилі наукові терміни, спеціальні фразеологізми, складні синтаксичні конструкції, вступне слово, речення з узагальнюючими родовими назвами.

Вправа 2. *Ознайомтесь із поданим текстом і сформулюйте власне визначення стилю. Які основні особливості цього поняття можна виділити?*

Стиль – це основний елемент мови. По суті, це «одяг» тексту, його оформлення. А одяг людей говорить багато про що.

Людина в строгому костюмі – це напевно працівник ділової сфери, а хлопець в кросівках і розтягнутих штанах – або за хлібом вийшов, або ж спортсмен.

Так і за стилістичним «одягом» тексту можна зрозуміти, в якій сфері він «працює» – функціонує.

Якщо ж говорити науково, стиль – це система різних мовних засобів і способів, якими вони організуються, склавшись за весь історичний період розвитку мови. Використання кожної зі сформованих систем характерне для певної сфери спілкування людей: наприклад, наукової сфери, офіційно-ділової, сфери діяльності засобів масової інформації, художньої літератури або сфери спілкування в побуті або Інтернеті.

II. Аналітичні вправи. *Мета* – відтворення набутих теоретичних знань, розуміння спілкування та відношень до певних явищ, опрацювання та фіксація окремих операцій дискурсної діяльності.

Вміння: виявити лінгвістичні та екстралінгвістичні параметри різних стилів, встановити та зрозуміти взаємозв'язок мовних засобів із екстралінгвістичними компонентами текстового спілкування.

Наведемо приклади:

Вправа 1. Виконайте аналіз запропонованих уривків. Розподіліть кожен текст за стилями: 1. розмовно-побутовий 2. художній 3. науковий 4. офіційно-діловий 5. публіцистичний. Які мовні засоби, використані у текстах, засвідчують їх приналежність до того чи іншого стилю?

Текст 1. «Господь проводить рід людський через різні випробування. Іноді ці випробування стають дуже суворими для тієї чи іншої країни, для тієї чи іншої точки земної кулі – досить згадати цунамі, землетруси, виверження вулканів. Але є обставини, які однаково негативно впливають на життя всієї планети. І минулий рік пройшов під знаком таких випробувань. Величезна кількість людей втратила роботу, у них знизився життєвий рівень, багато хто опинився на межі виживання. Це відбувалося, як я сказав, практично у всіх країнах. Але все це відбувалося і у нас. Дякувати Богові потрібно за те, що країна наша поступово, незважаючи на труднощі, виходить, в тому числі з цієї глобальної фінансово-економічної кризи».

Текст 2. Дослідження показують, що середній час, який сімейний лікар витрачає на те, щоб вислухати пацієнта до того, як перервати його розповідь, становить 16 секунд. Як тільки я привіталася з пацієнтом і вислухала його протягом 16 секунд, то вже вирішила, що треба робити, а далі йде консультація, яка носить чисто академічний характер. З точки зору пацієнта ця ситуація насторожує – щодо його здоров'я приймаються серйозні рішення, а його ніхто не слухає. Я помічаю це за собою при зустрічі з пацієнтами, які часто приходять на прийом. Одна з жінок, з якою я бачуся часто, приходиться до мене зі скаргою на болі в ногах і задишку. Її історію я чула вже багато раз, але ніколи не замислювалася про причини. Я поставила діагноз – залізодефіцитна анемія, остеоартроз і з деяким успіхом лікувала ці хвороби, але оскільки їй не ставало краще, то вона знову прийшла до мене на прийом.

Текст 3. Проектна методика заснована на циклічній організації навчального процесу. Окремий цикл розглядається як закінчений самостійний період навчання, спрямований на вирішення певної задачі у досягненні спільної мети оволодіння іноземною мовою.

Головні цілі введення у процес навчання іноземної мови методу проєктів: показати вміння окремого студента або групи студентів використовувати придбаний у процесі навчання дослідницький досвід; реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, примножити знання про нього; продемонструвати рівень володіння іноземною мовою; піднятися на вищій щабель освіченості, розвитку, соціальної зрілості.

Текст 4. І я твердо переконаний, ми спільні, і ми цього не дозволимо, і коли говорить пан Володимир про те, що може виставити за дужки, може вийти з політики нам і моїм сторонникам, мільйони українців будуть боротися за майбутнє України, будуть захищати ті здобутки, які ми отримали за останні 5 років, будуть боронити українську землю і не дадуть цим катам, або навіть чортам у вашій обгортці, зруйнувати нашу державу, яку ми любимо понад усе.

Вправа 2. Проаналізуйте подані тексти та віднайдіть мовні засоби, які засвідчують приналежність того чи іншого тексту до наукового та офіційно-ділового стилю. Зробіть висновки про доречні ситуації застосування таких стилів в усному мовленні і в писемному.

Текст 1. На превеликий жаль, наша компанія не планує закуповувати додаткові партії щебеню в цьому році. Це пов'язано з тим, що ми вже повністю узгодили весь список майбутніх витрат, і на закупівлю щебеню у компанії просто не залишилося коштів.

Щиро сподіваємося, що в наступному році ми заздалегідь узгодимо з Вами питання закупівлі щебеню, щоб заздалегідь закласти в бюджет необхідні кошти.

Текст 2. Всі науки, в тому числі і математика, відображають за допомогою своїх специфічних засобів ті або інші сторони зв'язку матеріального світу. Науки будують узагальнюючі теорії, глибоко розкривають причини і сутності явищ, проникають до законів об'єктивного світу. При цьому вченим постійно доводиться оперувати досить загальними поняттями, абстракціями, логічними і філософськими категоріями. Абстрактний характер математичних понять, виняткова роль в математиці логічних доказів, які надають їй висновками характер загальності і необхідності, велика ступінь самостійності по відношенню до матеріальної дійсності і практики, роль символіки в її розвитку – все це підвищує інтерес до філософських питань математики.

Неможливо математиці обійтися без таких філософських понять, як абстракція, узагальнення, ідеалізація, кінцеве, нескінченне, форма, зміст, кількість, якість, схожість, відмінність, суперечність і багатьох інших.

У міру розвитку науки контактна поверхня математики і філософії все більш розширюється, а їх взаємний інтерес стає глибшим і більш різностороннім. Так, Піфагор вважав, що очищення людської душі відбувається через заняття математикою і фізикою. Математика перетворилася в систематизоване наукове знання, стала теоретичною

наукою, в якій широко використовуються не тільки дедуктивні міркування, але й аксіоматичний метод.

Вправа 3. Розгляньте подані ситуації і зробіть висновок про те, які стилі мовлення вони можуть характеризувати, і від чого (від яких мовних засобів і структури тексту) буде залежати їхня належність до того чи іншого стилю (наукового, офіційно-ділового, розмовного):

Ситуація 1. Директор школи говорить із вчителями.

Ситуація 2. Двоє науковців розмовляють за чашкою кави.

Ситуація 3. Сусіди розмовляють про продаж будинку.

Ситуація 4. Вчитель хоче звільнитися.

Ситуація 5. Студент виступає на конференції із доповіддю.

Основною метою дискурсного аналізу тексту є розвиток навичок комплексного аналізу екстралінгвістичних факторів породження та сприйняття дискурсу як головної передумови розуміння соціально-психологічного простору, в якому дискурс виникає та функціонує як соціальне явище.

III. Репродуктивні вправи. *Мета* – засвоєння мовленнєвих явищ у різних екстралінгвістичних контекстах, конкретизація типологічних форм дискурсу в процесі самостійної пізнавальної роботи на основі поєднання раніше набутих знань та вмінь. Репродуктивні вправи є перехідною ланкою від репродуктивної до продуктивної діяльності і передбачають роботу з різними типами дискурсів, а отже, забезпечують формування навичок розпізнавання та використання ключових рис різних типів дискурсів [33].

Це вправи, орієнтовані на: реструктуризацію дискурсів; розширення дискурсів; редагування.

Вправа 1. Доповніть подані речення такими мовними засобами, щоб ці речення стали виразами наукового стилю.

Математика – це...

Ніхто не знає...

На сьогодні...

Якщо не...

Достеменно невідомо...

Існують різні...

Спробуйте оформити подані речення у невеликий текст наукового стилю, а потім перетрансформувати його у текст розмовного стилю. Яка між ними різниця? Який стиль ви будете використовувати у власному професійному мовленні?

Вправа 2. Прочитайте тексти і зробіть висновок про їхню стильову приналежність. Змініть їх таким чином, щоб вони стали складниками

а) офіційно-ділового стилю:

Я працюю вчителем у школі, і змушений постійно витратити власні гроші на закупку різних роздаткових матеріалів, наочності. А ще я ношу на уроки власний ноутбук. Мене це вже все дістало! Чому я повинен витратити свої гроші?! Невже не можна забезпечити школу всім необхідним?! Жах, що відбувається у цьому світі!

б) наукового стилю:

Математика – це така наука, яка є дуже важкою. За її допомогою люди додають і віднімають, множать і ділять, рахують різні відношення і так далі. В неї входять багато інших наук, які досліджують свої питання. Без математики важко уявити людське життя, адже ми постійно її використовуємо.

Вправа 3. Знайдіть в телефоні листування зі своїм другом щодо навчання (де ви обговорюєте заняття, домашнє завдання, наукову роботу тощо) та змініть її таким чином, щоб вона стала частиною наукового стилю.

IV. Продуктивні вправи. *Метою* продуктивних вправ є активізація дискурсної діяльності, формування навичок, необхідних для успішного вирішення комунікативних завдань.

Уміння: будувати цілісні дискурси з урахуванням їх типологічних особливостей.

Вправа 1. Створіть тексти/діалоги, які відповідають наступним схемам:

а) за стилем – офіційно-діловий, за типом: скарга, діловий лист, заява;

б) за стилем – науковий, за типом: стаття, доповідь, реферат.

Вправа 2. Розгляньте подані схеми і створіть на їх основі тексти/діалоги наукового стилю. Зробіть висновки про мовні засоби, використані вами у кожному із створених текстів.

Ситуація 1. Розмова двох одногрупників.

Ситуація 2. Розмова викладача і студента на занятті.

Ситуація 3. Стаття у підручнику.

Ситуація 4. Розмова науковців на конференції.

Вправа 3. Побудуйте діалоги до поданих ситуацій таким чином, щоб усі вони відповідали науковому стилю мовлення. Після цього створіть до кожної ситуації письмовий текст офіційно-ділового стилю – лист, звернення, прохання, скарга тощо.

Ситуація 1. Двоє студентів розмовляють між собою.

Ситуація 2. Директор школи говорить із вчителями.

Ситуація 3. Двоє науковців розмовляють.

Ситуація 4. Сусіди розмовляють про продаж будинку.

Таким чином, у розробленому нами комплексі вправ і завдань для здобувачів вищої освіти робиться акцент на науковому, офіційно-діловому та розмовно-професійному мовленні. Це і буде складати професійний дискурс майбутніх фахівців. Отже, головна різниця між формуванням дискурсної компетентності у старшій школі і при здобутті вищої освіти полягає в тому, що зміст навчання української мови у старшій школі загальний, а у ЗВО – спрямований на профілізацію. Завдяки цьому безперервна мовна освіта відповідає потребам особистості на певному етапі її життя і розвитку, готуючи її до майбутньої професійної діяльності.

2.4. Науково-методичні рекомендації щодо формування дискурсної компетентності особистості

Відзначимо, що важливу роль в формуванні дискурсної компетентності

відіграє інформаційно-методичне забезпечення, яке включає навчальну, довідкову і науково-популярну літературу, наочні посібники, зразки текстів тощо. Важливим є також використання технічних засобів, зокрема комп'ютерних технологій, що розширює діапазон освітніх можливостей, які здатні змінити не лише організацію навчального процесу, але і систему освіти загалом. Так, активне використання технічних засобів навчання при формуванні дискурсної компетентності дозволяє перейти до педагогіки співпраці, коли вчитель і учень, викладач і студент, перебуваючи в рівноцінному відношенні щодо інформаційних ресурсів, стають партнерами при головній ролі вчителя/викладача. Використання комп'ютерних технологій відкриває принципово нові можливості для управління учнівською та студентською діяльністю, для її інтенсифікації, даючи змогу суттєво збільшити об'єм інформації, яку можуть засвоїти учні і студенти, завдяки тому, що вона подається в більш узагальненому, систематизованому вигляді, причому в динаміці, а не в статичному вигляді.

Як показує практика, найефективніше заняття з формування дискурсної компетентності проходять в невимушеній обстановці на основі педагогіки співробітництва викладача і учня/студента. Педагог лише допомагає учневі/студентові здобувати знання, однак основною залишається самостійна робота здобувачів освіти.

На наш погляд, важливим при формуванні дискурсної компетентності у процесі вивчення курсу української мови є використання якісних текстових матеріалів, які дають змогу підвищити рівень мотивації до вивчення мови, забезпечити комунікативний та лінгвістичний складники цього процесу, допомагають здійснити засвоєння матеріалу в індивідуалізованій формі, забезпечують зв'язок навчального матеріалу з реальними ситуаціями, активізують асоціативну пам'ять та мисленнєві процеси.

Відзначимо також, що методика формування дискурсної компетентності базується на певних підходах, розуміння яких є необхідним у

процесі її впровадження у освітній процес. Серед важливих підходів можна виділити системний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований.

Системний підхід є провідним у процесі реалізації методики формування дискурсної компетентності. Він передбачає використання сукупності матеріальних і духовних ресурсів діяльності учасників навчально-виховного процесу на всіх етапах виконання навчального процесу, а також цілісність, взаємообумовленість та взаємозв'язок компонентів процесу. Це проявляється у побудові вправ за різними рівнями.

Побудова методики формування дискурсної компетентності як певної дидактичної системи обумовлена, по-перше, розглядом її як підсистеми в більш загальній системі мовної освіти, а, по-друге, оцінкою всього того, що має складати її внутрішню структуру. Таким чином, у методики формування дискурсної компетентності є її зовнішня сфера, куди вона входить як компонент, і внутрішня сфера, що визначає її сутність. Зміна або порушення функціонування одного з компонентів системи викликає зміну або порушення функціонування інших компонентів і всієї системи загалом. Тому при зміні цілей і завдань підготовки фахівця, змісту, методів, засобів навчання, система обов'язково вимагає перегляду й уточнення дії всіх її складників, а не тільки тих, які піддалися зміні.

Метою діяльнісного підходу є виховання особистості учня/студента як суб'єкта, який бере участь у свідомій діяльності. Він передбачає розвиток умінь ставити мету, вирішувати завдання, відповідати за результат.

Психолого-педагогічними умовами становлення суб'єктності людини є свобода дії, можливість вибору, відповідальність за наслідки своїх дій і вчинків, що можливо тільки при включенні здобувача освіти в активну діяльність.

При здійсненні діяльнісного підходу у процесі формування дискурсної компетентності необхідно враховувати такі принципи:

- принцип суб'єктності виховання;
- принцип обліку провідних видів діяльності і законів їх зміни;

- принцип обов'язкової результативності кожного виду діяльності;
- принцип високої вмотивованості будь-яких видів діяльності;
- принцип обов'язкової рефлексивності будь-якої діяльності;
- принцип морального збагачення усіх видів діяльності;
- принцип співробітництва при організації та управлінні різними видами діяльності;
- принцип активності студента в освітньому закладі.

Отже, діяльнісний підхід при впровадженні методики формування дискурсної компетентності полягає в тому, що він дозволяє розвивати в учнів/студентів не тільки особистісні, інтелектуальні, фізичні якості, але і здатність вирішувати проблеми у самостійній та спільній діяльності.

Методика формування дискурсної компетентності забезпечує також особистісно орієнтований підхід, оскільки вона практично вбирає в себе й інші сучасні технології, наприклад, такі, як навчання у співпраці. Особистісно орієнтований підхід при впровадженні методики формування дискурсної компетентності відображає спрямованість на гуманізацію освіти, що знаходить вираження в орієнтації методики на розвиток особистості засобами даного навчального методу. Змінюється схема спілкування – учень і студент починають виступати як активні творчі суб'єкти навчальної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід при впровадженні методики формування дискурсної компетентності означає також врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів/студентів, цілеспрямоване формування цих особливостей, їх загальнокультурний, особистісний розвиток. Розвивається активне самостійне мислення, фантазія, креативність, вміння не просто запам'ятовувати і відтворювати, а застосовувати знання на практиці, вміння самостійно планувати дії, прогнозувати можливі варіанти вирішення завдань, вибирати способи і засоби їх реалізації.

Отже, розглянуті підходи до впровадження методики формування дискурсної компетентності дозволяють говорити про комплексний характер

цієї методики, про її ефективність не лише у плані засвоєння знань та формування вмінь, але й розвитку інших сторін особистості.

Висновки до другого розділу

Отже, дискурсна компетентність формується в умовах непевної мовної освіти особистості – спочатку на етапі шкільного навчання, а потім при здобутті освіти у ЗВО. На кожному етапі формування дискурсної компетентності має свої особливості, які обумовлені віковими характеристиками здобувачів освіти, метою та завданнями навчання української мови та освіти загалом.

На старшому етапі шкільної освіти відбувається узагальнення і систематизація вивченого протягом усього шкільного навчання, а тому формування дискурсної компетентності спрямоване на загальний розвиток мовленнєвої компетентності школяра, узагальнення всіх набутих знань про стилі мовлення та формування навичок їх адекватного використання у різних життєвих ситуаціях.

Натомість на етапі здобуття освіти у ЗВО формування дискурсної компетентності спрямоване на профілізацію, на розвиток професійного мовлення, а тому основна увага зосереджується не на всіх функціональних стилях (хоча про них також згадується та ведеться робота з ними), а на науковому, офіційно-діловому та розмовно-професійному стилях мовлення, які є основою професійного спілкування здобувача вищої освіти у майбутньому.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ

3.1. Вихідні положення педагогічного експерименту

Експеримент – необхідна умова розвитку будь-якої науки. Він дає змогу науковцям за допомогою дослідження довести або спростувати наукові припущення, віднайти нові, раніше невідомі аспекти процесів або явищ. Під експериментом ми маємо на увазі науково обґрунтоване дослідження над предметами, процесами або особами, яке проводиться на основі пізнання та використання об'єктивних законів науки.

Методичний експеримент як спосіб порівняння ефективності педагогічних прийомів, виявлення сильних та слабких сторін різноманітних методичних систем та критеріїв знань завжди був у центрі уваги викладачів української мови.

Методисти вже мають певний багаж досвіду в сфері експериментальних досліджень, але значною мірою він має емпіричний характер та потребує теоретичного обґрунтування, яке сприятиме підвищенню об'єктивності результатів методичних експериментів.

Експериментальний метод дослідження дає змогу об'єктивно оцінити, а отже, вирішити такі актуальні проблеми, як:

- використання методів проблемного навчання;
- впровадження інноваційних методів у навчальний процес;
- використання методу проєктної роботи в навчанні української мови;
- впровадження методу моделювання комунікативних ситуацій в навчальному процесі;
- створення навчальних посібників для аудиторної та самостійної роботи;

- розробка оптимальних методів навчання лексики, говоріння, граматики та аудіювання;
- удосконалення методів контролю, тестування та розробки об'єктивних критеріїв оцінки знань, умінь та навичок [9].

І це лише невелика частина проблем, які досліджуються експериментально. Ми вважаємо, що експеримент в методиці – це засіб оцінки результатів дослідження, модель педагогічного процесу і разом із тим такий елемент практики, що робить можливим застосування точних математичних методів в обробці її даних.

Не можна не погодитись із тим, що не всі методичні принципи та ідеї мають обов'язково перевірятись експериментально. У методиці, як і в інших науках, існують деякі аксіоми та положення, які пройшли перевірку часом. Для прикладу, ні в кого не викликає сумнівів справедливність таких положень при навчанні української мови, як принцип мотивації, комунікативності, наочності та ін. Ми вважаємо, що експериментально потрібно перевіряти ідеї, положення, істинність яких потребує підтвердження, а потім рекомендувати їх для масового застосування.

Науково проведений експеримент дає змогу за короткий термін перевірити ту чи іншу ідею. Правильно організований процес підвищує ступінь достовірності отриманих даних, не допускаючи суб'єктивності. Надійність результатів можна перевірити за допомогою статистико-математичних методів.

Загалом вимоги до експерименту є такими:

- 1) Експериментальне дослідження має базуватись на ґрунтовному вивченні психолінгвістичної, методичної та іншої необхідної літератури та з усім наявним досвідом в сфері дослідження даної проблеми.
- 2) У ході експерименту групи підбираються таким чином, щоб за всіма критеріями вони були рівними.
- 3) Перед проведенням експерименту висувається науково обґрунтована гіпотеза.

4) Експеримент має бути розділений на необхідну кількість етапів із чіткими завданнями до кожного з них.

5) Експериментальні тести мають відповідати певним вимогам, а їхня кількість – характеру та кількості етапів.

6) На кожному етапі експерименту повинна перевірятись досить обмежена кількість питань (конкретний прийом, метод тощо), адже отримані дані можуть виявитись хибними.

7) Варто обрати адекватний спосіб для об'єктивної обробки результатів.

8) Висновки мають бути неупередженими та об'єктивними [4].

Ми вважаємо, що варто детальніше розглянути такий важливий етап проведення експерименту, як гіпотеза. Гіпотеза – це припущення про те, що в разі зміни наявних матеріалів, методів та прийомів, можна очікувати певні прогнозовані результати. Гіпотезі міститься припущення щодо наявних в методичному явищі, що вивчається причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей. Вона відображає взаємозв'язок двох сторін процесу навчання: утримання знань, умінь та навичок, яких мають набути студенти, та умов, які забезпечують найбільшу ефективність їх засвоєння.

3.2. Перебіг та результати експериментально-дослідного навчання

Експериментальне дослідження було проведене у два етапи – спочатку у старшій школі (2018 рік), а потім – у ЗВО (2020 рік).

Під час етапу підготовки та організації експериментального дослідження нами були опрацьовані різноманітні роботи вітчизняних та зарубіжних науковців із проблем дискурсної компетентності, зокрема, основна увага приділялась роботам, які висвітлювали особливості її формування у здобувачів освіти.

Після вивчення відповідної літератури наступним кроком було висунення робочої *гіпотези*: рівень володіння дискурсною компетентністю учнів-старшокласників та здобувачів вищої освіти підвищиться в разі

використання спеціально розробленої системи вправ та завдань, наспрямованих безпосередньо на її формування.

Ще одним важливим завданням початкового етапу експериментального дослідження є встановлення видів *експериментальних об'єктів дослідження* та *об'єктів контролю*.

Об'єктом експериментального дослідження є визначення й усебічне обґрунтування висунутої гіпотези. Для доведення висунутої гіпотези в процесі експерименту ми розробили *комплекс вправ* для формування дискурсної компетентності в умовах аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи, що й виступає об'єктом дослідження.

У контексті нашого дослідження *об'єктами контролю* стали знання учнями та студентами матеріалу, що стосується тексту, стилю та навички і вміння його використовувати в процесі усної та писемної комунікації та при конструюванні різних типів дискурсів.

Метою нашого педагогічного експерименту було глибоке вивчення теми, що досліджується, та підтвердження або спростування робочої гіпотези.

Відповідно до зазначеної вище мети були визначені такі *завдання*:

1) Провести базовий експеримент на основі використання в експериментальній групі розробленого нами комплексу вправ та відкоригованої моделі навчання та визначити за допомогою проведення передекспериментального, післяекспериментального і відстроченого зрізів рівень сформованості дискурсної компетентності й ефективність навчання учнів та студентів в ЕГ.

2) Провести статистично-математичну обробку даних та інтерпретувати отримані результати, підтвердити або спростувати раніше висунену гіпотезу.

3) Враховуючи результати проведеного експериментального дослідження та отримані дані, запропонувати науково-методичні

рекомендації щодо особливостей формування дискурсної компетентності у процесі вивчення учнями та студентами української мови.

Із метою виявлення рівня сформованості дискурсної компетентності учнів у 2018 році (у межах бакалаврського дослідження) нами було проведене експериментально-дослідне навчання серед старшокласників.

Головною метою дослідження було експериментально перевірити розроблену нами методику формування дискурсної компетентності старшокласників.

Для досягнення цієї мети ми представили такі завдання:

- провести доекспериментальну секцію серед учнів 10 класу, щоб з'ясувати їхній попередній рівень оволодіння дискурсною компетентністю;
- підготувати експериментальні навчальні матеріали (створити систему вправ та конспекти планів уроків);
- виконати експериментальну підготовку;
- ввести післяекспериментальну частину рівня оволодіння дискурсною компетентністю учнів десятого класу;
- проаналізувати результати експерименту та оцінити практичне значення розробленої нами методики.

Темами, на основі яких проводився експеримент, були «Мовленнєва ситуація. Умови успішного спілкування» та «Особистість мовця. Вимоги до мовлення оратора».

Засобами проведення експерименту були завдання підручника, а також система вправ і завдань, які були спеціально розроблені нами.

Критеріями оцінювання експерименту стали вміння учнів будувати цілісні, зв'язні і логічні висловлювання (дискурси) різних функціональних стилів в усному й писемному мовленні на підґрунті розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; добирати лінгвістичні засоби залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних завдань.

Доекспериментальний зріз проводився на основі контрольної роботи у формі тестів. Метою контрольної роботи, яку виконували учні 10 класу,

було з'ясувати стан володіння учнями дискурсною компетентністю до здійснення експериментального навчання.

Завдання доекспериментальної частини включали, зокрема, таке:

1. Спілкування – це:

- а) процес обміну інформацією та передачі її від однієї особи іншій;*
- б) процес отримання інформації з різних джерел;*
- в) процес збору інформації.*

2. Для того, щоб процес спілкування відбувся, він повинен включати:

- а) одну людину;*
- б) принаймні дві особи;*
- в) більше двох осіб.*

3. Основними елементами мовленнєвої ситуації є:

- а) оратор і слухач;*
- б) мета та обставини спілкування;*
- в) оратор, слухач, мета та обставини спілкування та предмет виступу.*

4. Створіть відповідність між засобами спілкування та їх видами

- 1) слова а) словесні*
- 2) речення б) невербальні*
- 3) міміка*
- 4) текст*
- 5) жести*
- б) поза*

5. Ви бажаєте заохотити друга прочитати книгу, яка вам дуже сподобалася. Що ви скажете йому, щоб його вразити?

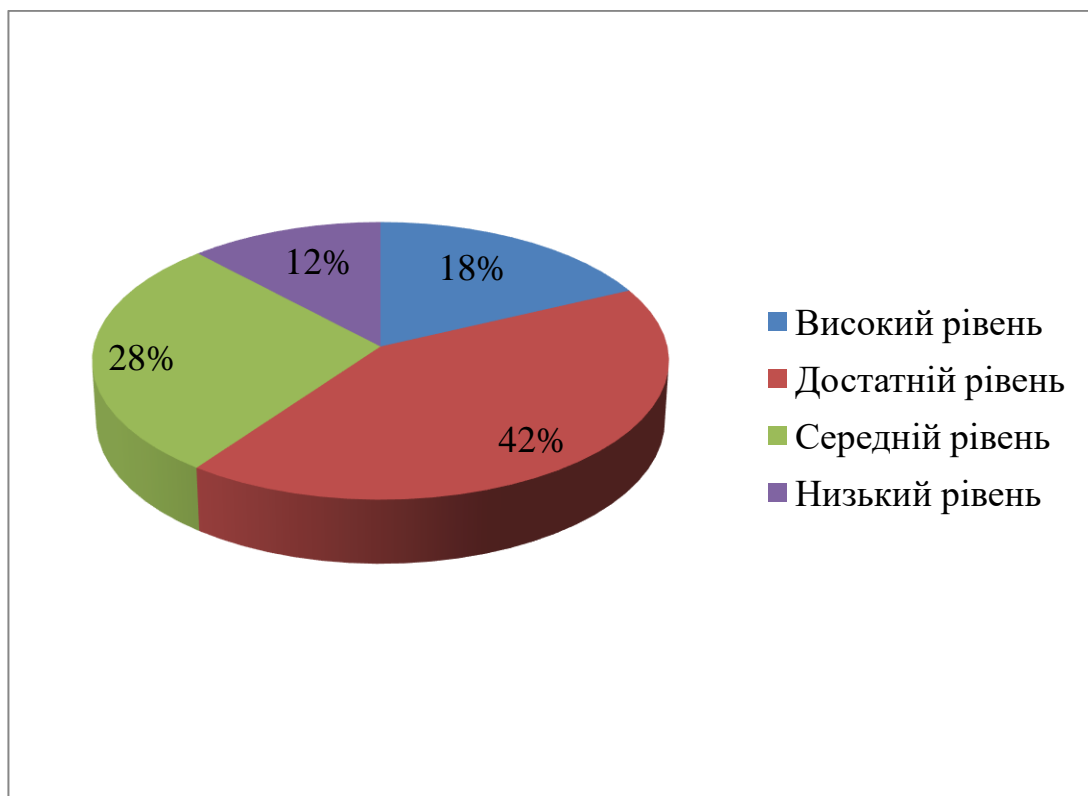
- а) Ти повинен прочитати цю книгу!*
- б) Чи хотів би ти прочитати одну цікаву книгу?*
- в) Замість того, щоб дивитись свій дурний серіал, почитав би ти краще книгу.*

6. Уявіть, що ви знаходитесь у невідомому місті і шукаєте потрібну вулицю. З якими словами ви поспішали б звернутися до перехожого? Який мовний стиль ви будете використовувати?

7. Ви говорите з другом про свої плани на майбутнє. А тепер уявіть, що ви берете інтерв'ю з проханням поговорити про свої майбутні цілі. Чи буде другий текст відрізнятися від попереднього? Якщо так, то як саме?

Порівняння тестових даних у формі відповідей показало, що більшість учнів зазнали труднощів із визначенням терміна «спілкування», а також основних елементів спілкування. Практичні навички дискурсивної компетентності в десятому класі також не дуже добре розвинені – лише декілька учнів змогли виконати практичні завдання. Більшість кожне завдання виконувала лише частково, а кільком учням загалом бракувало практичних навичок.

Для обчислення експериментальних даних ми отримали середній бал кожного учня за відповідь і перевели його у відсотки. Далі наведена схема з обчисленими результатами (див. мал. 3.1.).



Малюнок 3.1. Результати доекспериментального зрізу

Результати нашого аналізу програм, підручників та результати доекспериментальної частини, таким чином, показали необхідність формування дискурсної компетентності у старшокласників та констатували відсутність цілеспрямованої роботи з її формування.

Наприкінці експерименту ми попросили учнів скласти ще один тест, схожий на попередній, але трохи складніший. Завдання післяекспериментальної секції включали, зокрема, таке:

1. Спілкування – це:

а) процес передачі інформації;

б) процес передачі та сприйняття повідомлень за допомогою вербальних та невербальних засобів, що включає обмін інформацією між учасниками спілкування, їх сприйняття та пізнання, а також їх взаємний вплив та взаємодію для досягнення змін у діяльності;

в) процес збору та подальшого використання інформації.

2. Для того, щоб процес спілкування відбулося, воно повинне включати:

а) більше двох людей;

б) одну людина;

в) принаймні дві особи.

3. Основними елементами мовленнєвої ситуації є:

а) оратор і слухач;

б) мета та обставини спілкування;

в) оратор, слухач, мета та обставини спілкування та предмет виступу.

4. Створіть відповідність між засобами спілкування та їх видами

1) обійми

2) слова

3) читає а) вербальні

4) речення б) невербальні

5) міміка

б) звуки

- 7) текст
- 8) дотик
- 9) жести
- 10) поза
- 11) поцілунок
- 12) сміх

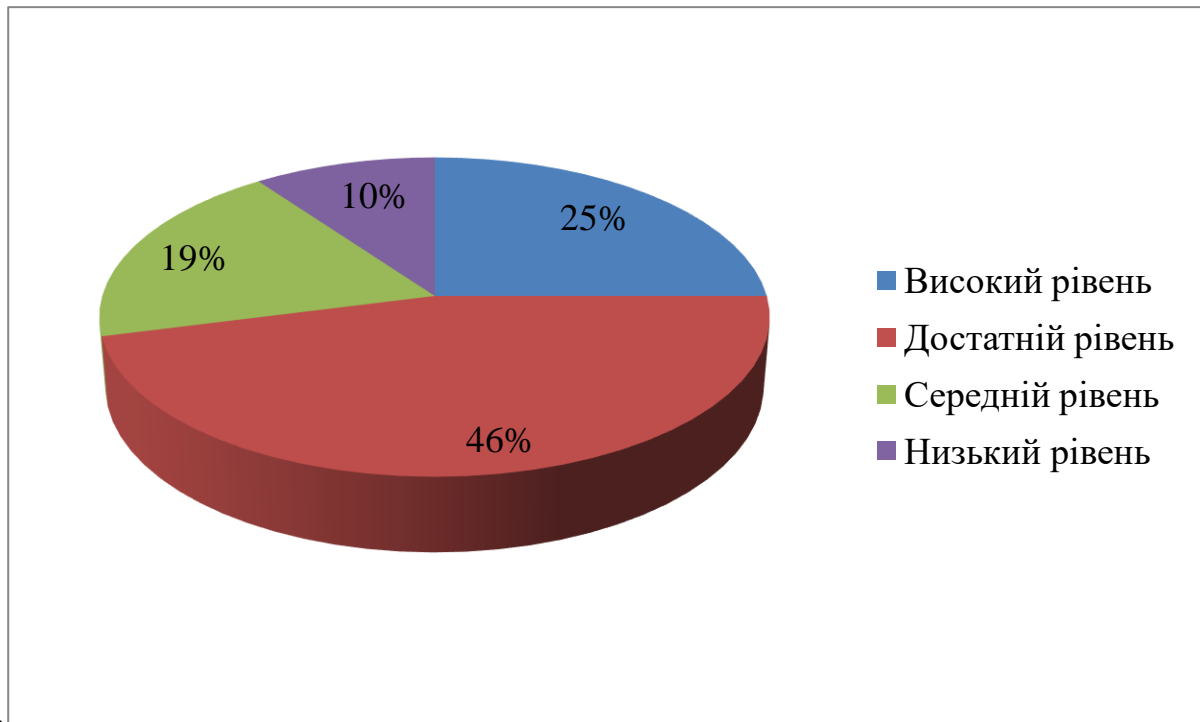
5. Ви хочете заспокоїти людину, яка вчинила неправильно, але визнає свою провину. Що ви їй скажете?

- а) Я впевнений, що ти більше цього не зробиш;
- б) Я знав, що ти це зробиш;
- в) На вашому місці я зробив би те саме.

6. Уявіть, що ви перебуваєте за кордоном і шукаєте правильний шлях. З якими словами ви поспішали б звернутися до перехожого? Який мовний стиль ви будете використовувати?

7. Ви говорите зі своїм молодшим братом про те, чому ви не можете смітити на вулиці. А тепер уявіть, що ви перебуваєте на конференції з питань довкілля, де вас також попросили поговорити про проблему забруднення навколишнього середовища. Чи буде другий текст відрізнятися від попереднього? Якщо так, то як саме?

Результат післяекспериментальної частини показав певне вдосконалення теоретичних та практичних знань, умінь та навичок, пов'язаних із дискурсною компетентністю. Аналіз післяекспериментальної частини показав, що учні дали більше правильних відповідей та виявили вищий рівень зазначених вище знань та навичок.



Малюнок 3.2. Результати післяекспериментального зрізу

Отже, результати післяекспериментального зрізу виявились вищими як у практичному, так і в теоретичному плані дискурсної компетентності. Кількість учнів із низьким рівнем володіння дискурсною компетентністю знизилася на 2%, натомість кількість учнів із високим рівнем володіння дискурсною компетентністю збільшилася на 7%, а кількість учнів із достатнім рівнем – на 4%. Зважаючи на це, вважаємо розроблену нами методику ефективною.

Другий етап дослідження проходив у 2020 році на базі факультету математики й інформатики в РДГУ.

На підготовчому етапі дослідження було сформовано експериментальну групу, в якій були об'єднані 3 маленькі групи: МІ-21 (5 чол.), КН-21 (12 чол), ПМ-21 (1 людина), тобто загалом 18 студентів 2 курсу факультету математики й інформатики РДГУ. Під час психолого-педагогічних спостережень, які здійснювались у період першого тижня проходження асистентської практики, було встановлено, що у всіх студентів ЕГ був приблизно однаковий рівень сформованості мовленнєвих навичок та

вмінь із української мови, майже однаковий вік студентів чоловічої і жіночої статі, академічна успішність була досить високою, колектив групи був дружнім, атмосфера на занятті позитивною, а також спостерігалася відсутність будь-яких конфліктів всередині групи, що могло б негативно позначитись на кінцевих результатах експерименту. Заняття з цією групою мали стабільний темп та характеризувалися зацікавленістю з боку студентів, що значним чином поліпшувало процес співпраці між студентами та викладачем. Загалом студенти групи є повністю сформованими особистостями, жоден із студентів не перебуває в ізоляції, таке становище в колективі позитивно впливає на успішність групи, оскільки студенти готові допомагати один одному та співпрацювати над поставленими завданнями в колективі.

Після формування ЕГ всі учасники експерименту були ознайомлені з метою, завданнями та умовами його проведення (таблиця), з навчальними матеріалами та з критеріями оцінювання для контролю рівня знань і вмінь.

Таблиця 3.1.

Структура методичного експерименту

Час проведення
2020 рік
Кількість учасників
18
Зміст роботи
<ul style="list-style-type: none"> - апробація розроблених вправ - проведення діагностичних тестів-зрізів рівня сформованості дискурсної компетентності - передекспериментальні зрізи; - експериментальне навчання студентів; - післяекспериментальні зрізи; - відстрочений зріз;

- інтерпретація отриманих результатів та формулювання висновків.

Отже, процедура проведення експериментального навчання відбувалась таким чином: в цьому експерименті взяли участь 18 студентів 2 курсу факультету математики та інформатики РДГУ. Експериментальне навчання проводилось за розкладом лекційних і практичних занять із дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням) з використанням розроблених нами вправ і завдань.

Насамперед, варто здійснити аналіз результатів **передекспериментального зрізу**, мета якого полягала в тому, щоб провести діагностику рівня сформованості дискурсної компетентності у студентів ЕГ.

Для цього студентам було запропоновано виконати діагностичний тест-зріз, який містив такі завдання:

1. Стиль – це:

а) спосіб висловлення думки;

б) сукупність мовних засобів для вираження думок, об'єднаних змістом і цілеспрямованістю висловлювання;

в) людське мовлення;

г) текст в сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; текст, взятий в подієвому аспекті.

2. Розрізняють такі види стилів:

а) освітній, медичний, релігійний, музичний і т. ін. ;

б) офіційно-діловий, науковий;

в) розмовний, художній, конфесійний;

г) офіційно-діловий, науковий, розмовний, художній, публіцистичний.

Як бачимо, такі завдання мали на меті перевірку теоретичних знань студентів із теми. З метою перевірки рівня розвитку практичних навичок дискурсної компетентності у тест були включені такі завдання:

4. Прочитайте текст і визначте, до якого стилю мовлення він належить:

Я люблю математику, тому що в ній все підпорядковується певним правилам, які легко зрозуміти, і які однакові абсолютно для всіх. Математика має свої, незмінні закони, які діють в усі часи і в усіх країнах. Математики можуть обмінюватися рішеннями, рівняннями і цікавими прикладами, навіть якщо вони не говорять однією мовою. У всьому світі прийняті одні й ті ж формули, одні і ті ж знаки, і це робить людей ближче.

Математика потрібна абсолютно у всіх сферах життя. Кожен день ми користуємося простими арифметичними діями, щоб робити покупки, щоб планувати свій час. У кожній професії так чи інакше використовуються математичні розрахунки, навіть якщо це не помітно з першого погляду. Для багатьох спеціальностей потрібно глибоке знання математики, наприклад, для інженерів, програмістів, фізиків.

4. Перебудуйте цей текст таким чином, щоб він став виразником наукового стилю.

5. Розгляньте мовні засоби і спробуйте встановити, до якого стилю вони належать – наукового чи офіційно ділового:

Варто вказати, це свідчить про те, прошу звернути увагу, з найкращими побажаннями, підсумовуючи усе сказане.

6. Прочитайте текст і перебудуйте його таким чином, щоб він став виразником офіційно-ділового стилю:

Я вже втомився працювати і хочу піти у відпустку. Краще було б з середини червня, на два тижні. Дуже прошу, адже це передбачено законом, і мені це потрібно.

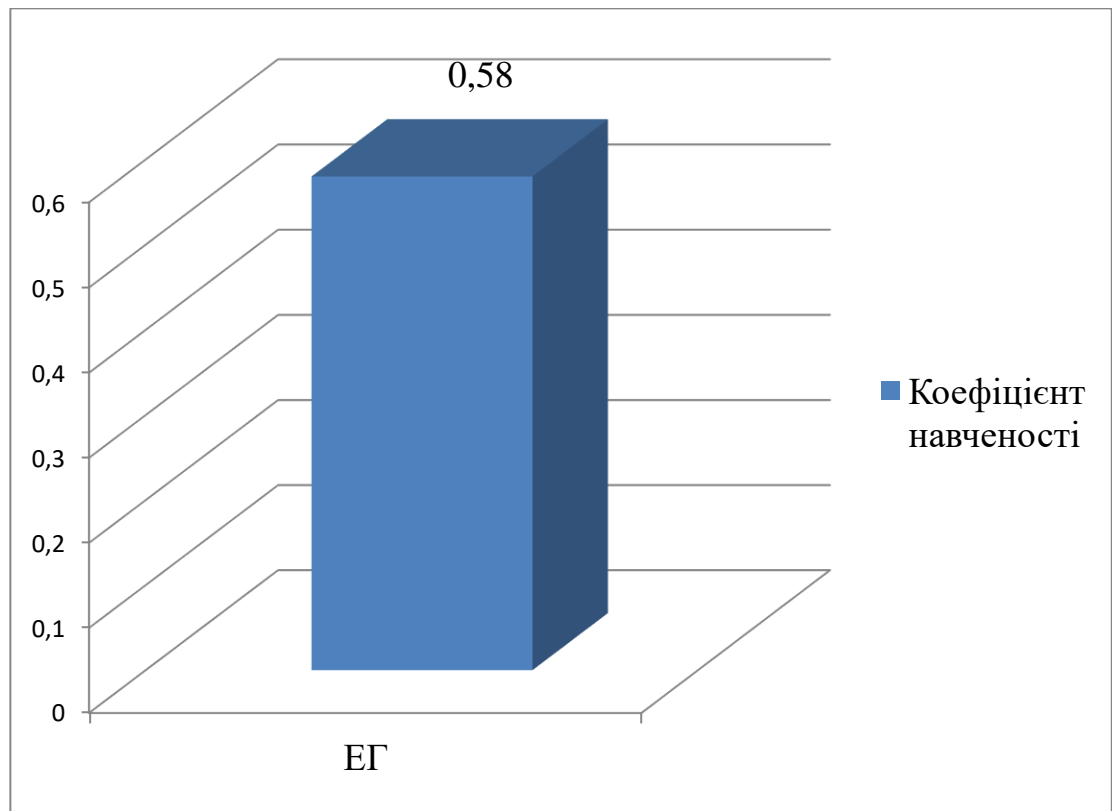
Із метою об'єктивної оцінки рівня сформованості дискурсної компетентності показники за кожним критерієм визначались спочатку в балах, а потім підраховувався коефіцієнт навченості за формулою В.П. Беспалька: $K=Q/N$, де Q – кількість правильних відповідей, а N – загальна кількість завдань. Оскільки загальна кількість завдань у розробленому тесті становила 6, то виконання завдань вважалось задовільним, якщо K становив не менше 0,66 (4 правильних відповіді).

Критеріями оцінювання експерименту стали:

- знання теоретичних аспектів із теми;
- вміння розрізняти функціональний стиль;
- вміння аналізувати готові тексти різних стилів та створювати власні

на різні теми і з різними стильовими характеристиками з використанням відповідних мовних засобів.

Результати перевірки тестів, які виконали студенти, показали, що рівень сформованості дискурсної компетентності є не надто високим. Так, середній коефіцієнт в ЕГ виявився 0,58, що нижче достатнього рівня навченості.



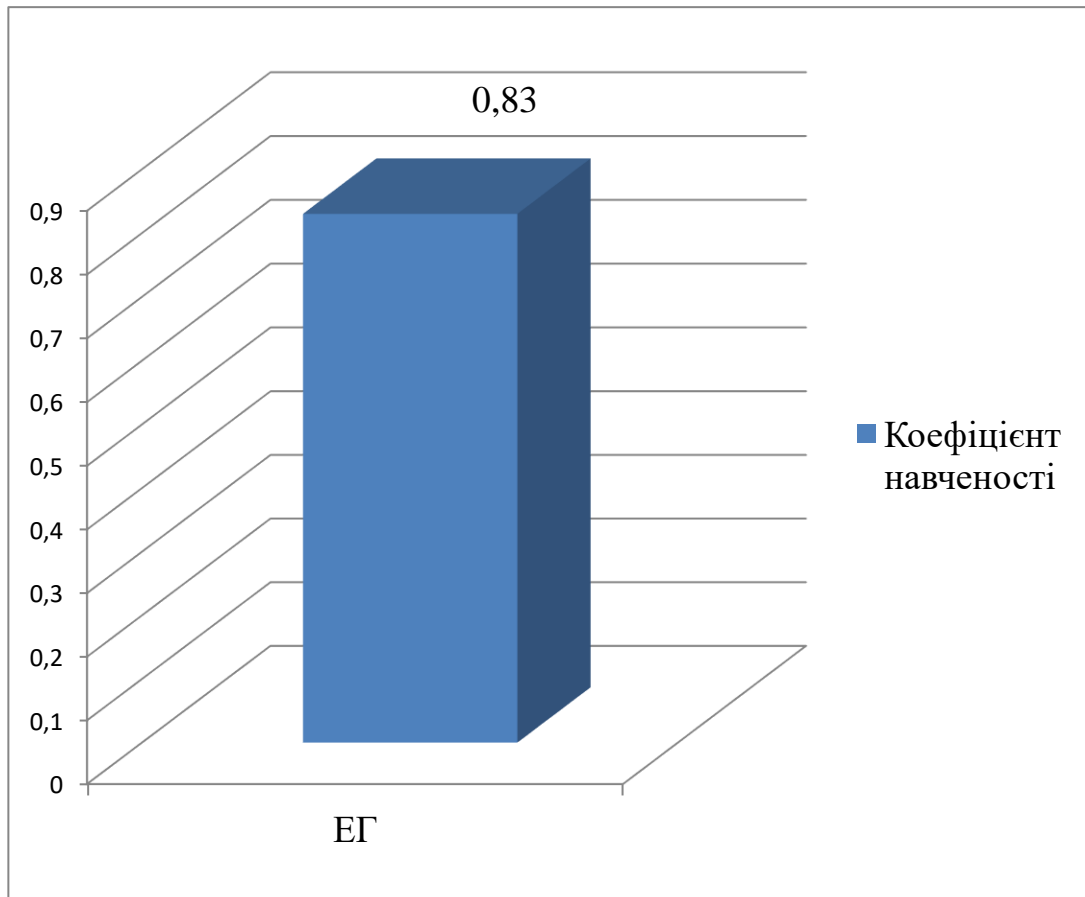
Малюнок 3.3. Результати доекспериментального зрізу

Якісний аналіз проведеного тесту дав змогу констатувати низькі й недостатні знання студентами теорії з обраної теми. Найбільш складним для студентів виявилася диференціація стилів, що показало недостатній рівень сформованості навичок розрізнення цих категорій. Труднощі викликали й інші завдання, багато студентів не змогли зробити практичні завдання, або

навіть якщо здійснили їх, то не зовсім так, як було зазначено у завданні – деякі взагалі змінили тему оригінального тексту. Лише кілька студентів виконали практично всі завдання якісно. Отже, дані результати засвідчили необхідність розвитку дискурсної компетентності у досліджуваній групі.

Таким чином, задля підтвердження висунутої гіпотези експерименту та для перевірки ефективності розробленого нами комплексу вправ, було проведене експериментально-дослідне навчання студентів ЕГ. Оскільки процедура проведення експериментального навчання описана у попередньому підрозділі, перейдемо безпосередньо до аналізу результатів **післяекспериментального зрізу** в групі.

Для контролю рівня сформованості дискурсної компетентності студентам групи було запропоновано виконати тест, аналогічний до попереднього. Процедура проведення тесту та його перевірки була ідентичною з попередньою – спочатку показники за кожним критерієм визначались у балах, а потім підраховувався коефіцієнт навченості за формулою. Результати контролю виявили достатні і високі показники успішності студентів. Так, середній коефіцієнт в ЕГ виявився 0,83, що вище, аніж коефіцієнт, отриманий у результаті доекспериментального зрізу та, загалом, вище достатнього рівня навченості. Виявилось, що в ЕГ, де було здійснене експериментальне навчання на основі розробленого нами комплексу вправ, коефіцієнт навченості збільшився на 0,25, що є суттєвою різницею та свідчить про ефективність запропонованої нами методики формування дискурсної компетентності.

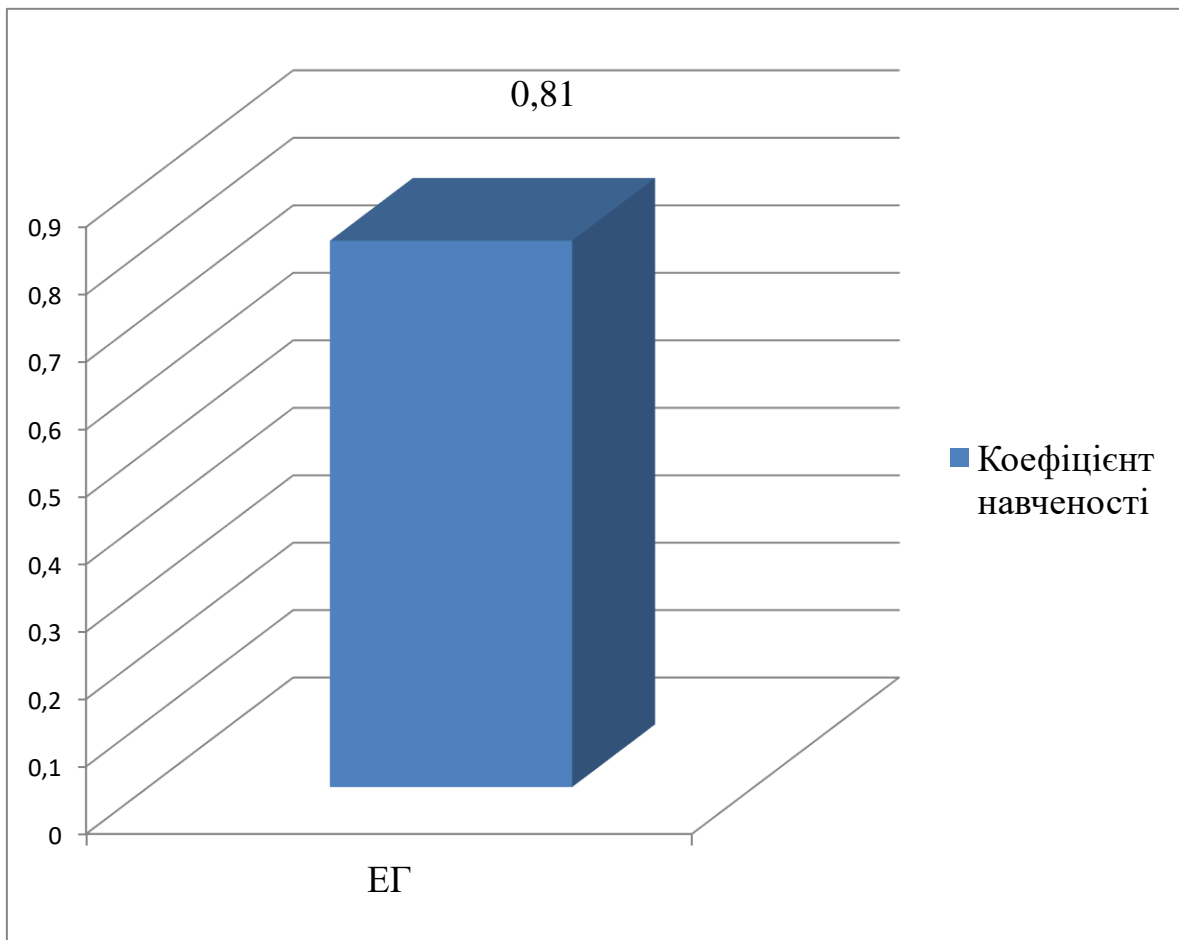


Малюнок 3.4. Результати післяекспериментального зрізу

Якісний аналіз проведеного тесту дав змогу констатувати достатні і високі знання студентами теорії з обраної теми та достатній рівень сформованості навичок використання набутих знань на практиці. Загалом, практично всі студенти впоралися із завданнями. Деякі студенти не набрали достатню кількість балів через неуважність, адже не до кінця виконали завдання, або пропустили одне. Отже, результати проведеного післяекспериментального зрізу дали змогу дійти висновку, що вправи, за якими навчались здобувачі вищої освіти, є достатньо ефективними та адекватними для використання у навчальному процесі, оскільки сприяють ефективнішому та більш ґрунтовному формуванню дискурсної компетентності.

Із метою контролю міцності знань, стійкості навичок та рівня сформованості дискурсних умінь через три тижні після експериментального навчання був проведений **відстрочений зріз знань і вмінь**. Студенти ЕГ

виконували схожі до післяекспериментального зрізу тести. Результати відстроченого зрізу засвідчили, що студенти досягли достатньо високого рівня навченості.



Малюнок 3.5. Результати відстроченого зрізу

Якісний аналіз виконаних студентами тестів на перевірку рівня знань показав, що у студентів сформувалися стійкі знання з обраної теми та вміння і навички їх практичного використання.

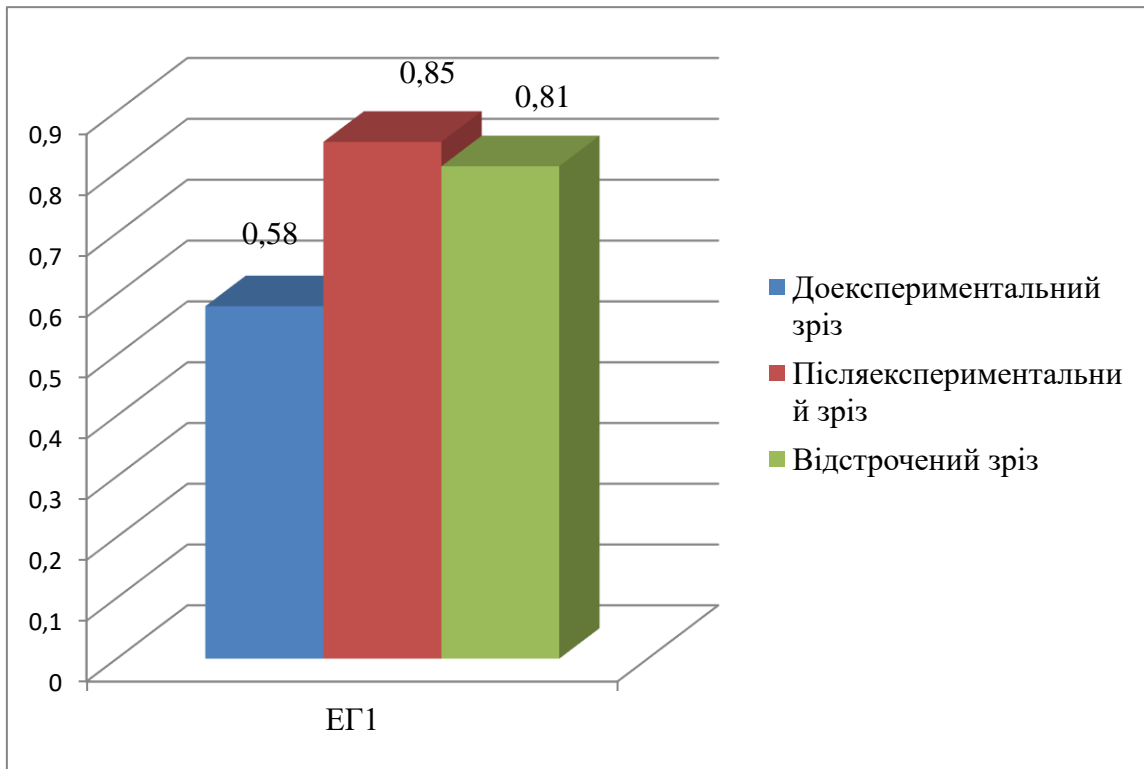


Рисунок 3.6. Підсумковий результат усіх зрізів

Отже, як бачимо, наша гіпотеза про те, що рівень володіння дискурсною компетентністю здобувачів вищої освіти підвищиться в разі застосування спеціально розробленого комплексу вправ та завдань, спрямованих безпосередньо на її формування, підтвердилася, що свідчить про адекватність та доцільність використання такої методики у практиці вивчення курсу української мови (за професійним спрямуванням) у ЗВО.

Висновки до третього розділу

Отже, нами була здійснена експериментальна перевірка розробленої методики формування дискурсної компетентності в умовах неперервної мовної освіти. Експеримент був проведений у два етапи – спочатку на шкільному етапі, з учнями 10 класу, а потім – на етапі університетського навчання, зі здобувачами вищої освіти, студентами 2 курсу.

Проведений експеримент показав у обох випадках недостатній рівень сформованості дискурсної компетентності здобувачів освіти, що проявлялося

як у знанні теоретичного матеріалу, так і в практичних уміннях побудови різних типів дискурсів.

Натомість, після проведення експериментального навчання як в учнів, так і в здобувачів ЗВО рівень дискурсної компетентності підвищувався, що засвідчує ефективність використання спеціально розроблених вправ у процесі формування дискурсної компетентності особистості.

Відзначимо, що такі вправи слід використовувати систематично, і не лише при вивченні тем, спрямованих на розвиток дискурсної компетентності, але й в контексті інших тем.

ВИСНОВКИ

У I розділі ми дослідили компетентнісний підхід до навчання як основу формування дискурсної компетентності особистості, розглянули поняття «компетенція», «компетентність» і «дискурсна компетентність» у психолого-педагогічній науці, визначили поняття наступності, перспективності у контексті неперервної мовної освіти.

У компетентнісному підході відображений такий вид змісту освіти, який включає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, прояв компетенцій. Компетентнісний підхід в освіті передбачає освоєння учнями умінь, що дозволяють їм в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя.

Компетентність є заздалегідь визначеною вимогою до підготовки людини (характеристики чи потенційні здібності), знань та досвіду людини в певній галузі; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності та включає особистий підхід до предмета та продукту діяльності; компетентність – це якість, яка інтегрує знання, вміння, навички, досвід та особисті якості, що визначають бажання, здатність та готовність вирішувати проблеми й завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, із одночасним усвідомленням важливості предмета та результату діяльності.

Дискурсна компетентність розглядається, з одного боку, як один із компонентів комунікативної компетентності і визначається як здатність будувати й розуміти цілісні, зв'язні та логічні висловлювання різних функціональних стилів, вміння вибирати лінгвістичні засоби залежно і від типу висловлювання; з іншого боку, дискурсна компетентність є інтегративним поняттям, що об'єднує текстову, жанрову, соціальну компетенції.

Актуальними у процесі навчання мови є ідеї безперервності мовної освіти, варіативності цілей, різноманіття вивчення мов, у контексті яких важливими є поняття наступності і перспективності, оскільки саме цей принцип ліг в основу неперервної мовної освіти в Україні. Дотримання принципу наступності та перспективності, тобто єдність, систематичність навчання української мови, повинно закласти якісну основу мовної підготовки студентів для забезпечення зв'язку між певними етапами навчання з урахуванням перспектив розвитку учнів та тих навичок, які сприяють їхньому особистісному розвитку.

У II розділі ми розглянули загальні принципи формування дискурсної компетентності особистості, потім зосередили увагу на особливостях формування дискурсної компетентності у старшокласників та у здобувачів вищої освіти, а також подали науково-методичні рекомендації щодо формування дискурсної компетентності особистості.

Дискурсна компетентність формується в умовах непевної мовної освіти особистості – спочатку на етапі шкільного навчання, а потім при здобутті освіти у ЗВО. На кожному етапі формування дискурсної компетентності має свої особливості, які обумовлені віковими характеристиками, метою та завданнями навчання української мови та освіти загалом.

Ми проаналізували програми з української мови для 10 класу та Робочу програму з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для спеціальностей 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Інформатика), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), 113 Прикладна математика), 122 (Комп'ютерні науки) [53] з метою виявлення їх спрямованості на розвиток дискурсної компетентності в учнів і здобувачів вищої освіти.

На старшому етапі шкільної освіти відбувається узагальнення і систематизація вивченого протягом усього шкільного навчання, а тому формування дискурсної компетентності спрямоване на загальний розвиток мовленнєвої компетентності школяра, узагальнення всіх набутих знань про

стилі мовлення та формування навичок їх адекватного використання у різних життєвих ситуаціях.

Натомість на етапі здобуття освіти у ЗВО формування дискурсної компетентності спрямоване на профілізацію, на розвиток професійного мовлення, а тому основна увага зосереджується не на всіх функціональних стилях (хоча про них також згадується та ведеться робота з ними), а на науковому, офіційно-діловому та розмовно-професійному стилях мовлення, які є основою професійного спілкування здобувача вищої освіти у майбутньому.

Ми розробили систему вправ, спрямовану на формування дискурсної компетентності, для старшокласників та для здобувачів вищої освіти. Розроблені нами вправи було класифіковано за характером виконаних операцій на інформаційно-рецептивні, аналітичні, репродуктивні та продуктивні.

У III розділі нами була здійснена експериментальна перевірка розробленої методики формування дискурсної компетентності в умовах неперервної мовної освіти. Експеримент був проведений у два етапи – спочатку на шкільному етапі, з учнями 10 класу, а потім – на етапі університетського навчання, зі здобувачами вищої освіти, студентами 2 курсу факультету математики й інформатики РДГУ.

Проведений констатувальний зріз показав в обох випадках недостатній рівень сформованості дискурсної компетентності здобувачів освіти, що проявлялося як у поверхових знаннях теоретичного матеріалу, так і в практичних вміннях побудови різних типів дискурсів.

Натомість, після проведення експериментального навчання із використанням спеціально розробленого комплексу вправ як в учнів, так і в здобувачів ЗВО рівень дискурсної компетентності підвищувався, що засвідчує ефективність запропонованої методики формування дискурсної компетентності особистості.

Відзначимо, що такі вправи слід використовувати систематично і не лише при вивченні тем, спрямованих на розвиток дискурсної компетентності, але й в контексті інших тем. Загалом формування дискурсної компетентності особистості має стати повноцінним складником як шкільної, так і професійної мовної освіти, тобто неперервної мовної освіти особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. заг. сер. освіти / О. Авраменко. – К. : Грамота, 2018. – 208 с.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. А. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр, «БЛИЦ», 2001.
4. Бермус А. Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. – 2005. – №10. – С. 102–109.
5. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех. – К. : Виховання і культура. – №12 (17,18). – 2009. – С. 5–7.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 528 с.
7. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
8. Буднік А. О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Буднік Анжела Олександрівна. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – 258 с.
9. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
10. Войтанік І. В. Етапи формування англомовної дискурсивної компетентності в говорінні у майбутніх економістів-міжнародників / І.

- В. Войтанік // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 47-52.
11. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / О. П. Глазова. – К., 1999. – 18 с.
12. Глазова О. П. Українська мова (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / О. П. Глазова. – Харків : Вид-во «Ранок», 2018. – 224 с.
13. Глузман Н. А. Зміст понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній педагогічній практиці / Н. А. Глузман // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 17. – С. 11–14.
14. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
15. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов : Школа с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. П. Головина. – СПб., 2004 – 311 с.
16. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Л. А. Гуцан // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (25-27 лютого 2013 р., м. Київ) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України [та ін.]. – К., 2013. – 256 с.
17. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – К. : УПКККО, 1995. – 80 с.

18. Данилюк С. С. Дискурсивна, стратегічна, соціальна та соціокультурна компетенції як складники комунікативної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій / С. С. Данилюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 137–143.
19. Державний стандарт загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
20. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
21. Заболотний О. Українська мова: (рівень стандарту) : підруч. для 10-го кл. закл. заг. сер. освіти / О. Заболотний, В. Заболотний. – К. : Генеза, 2018. – 192 с.
22. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. – докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Левінт, 2003. – 273 с.
23. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 330 с.
24. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
25. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
26. Златів Л. М. Українська мова за професійним спрямуванням: практикум : навч.-метод. посіб. для студентів факультету математики й інформатики РДГУ/ Л. М. Златів. – Рівне-Острог, 2018. – 96 с.

27. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
28. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. Пособие / И. Ф. Исаев. – М. , 2002. – 231 с.
29. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 10–13.
30. Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
https://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc
31. Кузьмінський А. І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу / А. І. Кузьмінський, О. І. Вовк. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 316 с.
32. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: Французский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О. И. Кучеренко. – М., 2000. – 174 с.
33. Кучерява О. Базова система вправ із формування дискурсивної компетенції у студентів-філологів / О. Кучерява // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 284–291.
34. Кучерява О. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови / О. Кучерява // Вісник Львівського університету. Серія : філологічна. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 2. – С. 461–465.
35. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – № 5. – 2005. – С. 3–13.

36. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : [учебное пособие] / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
37. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності / О. М. Марущак // Креативна педагогіка : [наук.-метод. журн.] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – С. 97–108.
38. Матеюк О. П. Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів-екологів / О. П. Матеюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_11
39. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
40. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // ИЯШ. – 2004. – №7. – С. 30–36.
41. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon4.rada.gov.ua
42. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія / А. В. Нікітіна. – К. : Ленвіт, 2013. – 338 с.
43. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
44. Педагогіка вищої школи : навч. Посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
45. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
46. Петько Л. В. Реалізація неперервної мовної освіти у ВНЗ України / Л. В. Петько // Сьомі юридичні читання «Культура і право на початку XXI століття» : матер. міжнар. наук. конф. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 436–438.

47. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навчальний посібник] / К. М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
48. Погосян В. А. Педагогический дискурс в современной информационно-коммуникативной среде / В. А. Погосян // Современное информационно-образовательное пространство : сб. науч. тр. – СПб. : СПбГИПТ, 2006. – 433 с.
49. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.
50. Преимущество и перспективность в обучении русскому языку : пособие для учителей / сост. А. Н. Матвеева. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
51. Програма з української мови для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів : Рівень стандарту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
52. Програма з української мови для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів : Профільний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
53. Робоча програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Інформатика), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), 113 Прикладна математика, 122 Комп'ютерні науки / Златів Л.М. – РДГУ, 2019. – 28 с.
54. Санникова С.В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение С. В. Санникова //

- Теория и практика общественного развития. – №10. – 2012. – С. 117–121.
55. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
56. Синельникова Л. Н. Комплекс професійних компетенцій у проекції на особистість філолога ХХІ століття / Л. Н. Синельникова // Освіта Донбасу. – № 1 (144). – 2011. – С. 109–117.
57. Сеница Ю. А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требованию к уровню владения и некоторые пути ее формирования [Текст] / Ю. А. Сеница // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
58. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
59. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4: І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.
60. Собчук Ю. Формування дискурсної компетентності старшокласників на уроках української мови : кваліфікаційна (дипломна) робота здобувача вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. – РДГУ, 2019. – 72 с.
61. Українська мова (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / С. О. Караман, О.М. Горошкіна, О.В. Караман, Л.О. Попова. – Харків : Вид-во «Ранок», 2018. – 272 с.
62. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 196 с.
63. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

64. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 2-ге вид., виправ. і допов. – К. : Алерта, 2011.– 696 с.
65. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 267 с.
66. A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities, Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
67. An Inventory of Community actions in the field of multilingualism – 2011 update. EUROPEAN COMMISSION, Brussels, 7.7.2011SEC(2011) 926 final.
68. Bhatia V. K. Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View / V.K. Bhatia. – London: Continuum, 2004.
69. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. URL: http://ec.europa.eu/education/doc/offlcial/keydoc/actlang/actJang_en.pda
70. The Key Competences for Lifelong Learning Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
71. The Lisbon Summit: Concrete Action to Stimulate European Competitiveness Special Feature – No 21 (Mai 2000). URL: http://ec.europa.eu/internal_market/smn/smn21/s21mn14.htm
72. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / 27 Annual SCUTREA conference, 1997. – P. 27–35.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ПЛАН-КОНСПЕКТ № 1 (фрагмент)

Тема. Державна мова – мова професійного спілкування. Основи культури української мови. Поняття мовної норми. Типи мовних норм

Мета: **навчальна** (сформувати в студентів знання про мовну норму, типи мовних норм); **розвивальна** (розвивати вміння аналізувати риси професійного спілкування, культурного мовлення); **виховна** (виховувати повагу до державної мови).

Тип заняття: практичне.

Обладнання: підручник, роздаткові матеріали (картки із завданнями).

План заняття:

1. Поняття національної та літературної мови. Найістотніші ознаки літературної мови.

2. Мова професійного спілкування як функціональний різновид української літературної мови.

Професійна мовнокомунікативна компетенція.

3. Мова і культура мовлення в житті професійного комунікатора.

4. Поняття мовної норми.

5. Комунікативні ознаки культури мови.

6. Правильність як основна ознака культури мови:

6.1. Типи мовних норм.

6.2. Основні тенденції змін у мовних нормах.

6.3. Норми вимови, вибір акустичних варіантів фонем.

6.4. Норми наголошування.

6.5. Орфографічні норми української мови.

7. Мовні стереотипи в комунікаціях студентів-математиків на орфоепічному та орфографічному рівнях.

ПЕРЕБІГ ЗАНЯТТЯ

I. Організаційний момент.

II. Мотивація навчальної діяльності.

1. Прослухайте словосполучення і запишіть асоціації, які у вас виникають до кожного з них: «мова», «національна мова», «літературна мова», «державна мова», «офіційна мова», «мова професійного спілкування». Як думаєте, яка різниця між цими поняттями?

III. Перевірка засвоєних раніше знань.

Робота з підручником - проблемні запитання.

IV. Повідомлення теми, мети, завдань заняття.

IV. Сприймання й усвідомлення нового матеріалу.

1. Коротка бесіда за планом заняття.
2. Практична робота.

Вправа 1. Як ви знаєте, культура мовлення вчителя-математика полягає у використанні наукового стилю у професійному мовленні. Візьміть картки і доповніть подані речення такими мовними засобами, щоб ці речення стали виразниками наукового стилю.

Математика – це...

Ніхто не знає...

На сьогодні...

Якщо не...

Достеменно невідомо...

Існують різні...

Спробуйте оформити дані речення у невеликий текст наукового стилю, а потім переформатувати його у текст розмовного стилю. Яка між ними різниця? Який стиль ви будете використовувати у власному професійному мовленні?

Вправа 2. Побудуйте діалоги до поданих ситуацій таким чином, щоб усі вони відповідали науковому стилю мовлення. Після цього створіть до

кожної ситуації письмовий текст офіційно-ділового стилю – лист, звернення, прохання, скарга тощо.

Ситуація 1. Двоє студентів розмовляють між собою.

Ситуація 2. Директор школи говорить із вчителями.

Ситуація 3. Двоє науковців розмовляють.

Ситуація 4. Сусіди розмовляють про продаж будинку.

Робота з підручником - завдання 1-9.

Домашнє завдання: завдання 10.

V. Підведення підсумків заняття.

❖ Мікрофон

Закінчіть речення

- *Сьогодні на занятті я дізнався (лась), що...*
- *Набуті знання мені знадобляться, щоб...*

VI. Оцінювання знань студентів.

ПЛАН-КОНСПЕКТ № 2 (фрагмент)

Тема. Загальна характеристика функційних стилів

Мета: **навчальна** (сформувати в студентів знання про функційні стилі, їх типи); **розвивальна** (розвивати вміння використовувати різні стилі у власному мовленні); **виховна** (виховувати любов до української мови та її багатства).

Тип заняття: практичне.

Обладнання: підручник, роздаткові матеріали (картки із завданнями).

План заняття:

1. Функційні стилі української мови та сфера їх застосування. Основні ознаки, функції, форми реалізації функційних стилів.
2. Професійна сфера як інтеграція офіційно-ділового, наукового і розмовного стилів.
3. Текст як форма реалізації мовнопрофесійної діяльності.
4. Композиція професійного тексту.
5. Мовностилістичні особливості професійного тексту.

ПЕРЕБІГ ЗАНЯТТЯ

I. Організаційний момент.

II. Мотивація навчальної діяльності.

1. Прослухайте словосполучення і запишіть асоціації, які у вас виникають до кожного з них: «стиль», «функційний стиль», «мова професійного спілкування». Як думаєте, яка різниця між цими поняттями?

III. Перевірка засвоєних раніше знань.

Робота з підручником - проблемні запитання.

IV. Повідомлення теми, мети, завдань заняття.

IV. Сприймання й усвідомлення нового матеріалу.

1. Коротка бесіда за планом заняття.
2. Практична робота.

Вправа 1. Робота з картками. Виконайте аналіз запропонованих уривків. Розподіліть кожен текст за стилями: 1. розмовно-побутовий 2. художній 3. науковий 4. офіційно-діловий 5. публіцистичний. Які мовні засоби, використані у текстах, засвідчують їх приналежність до того чи іншого стилю?

Вправа 2. Проаналізуйте подані тексти та віднайдіть мовні засоби, які засвідчують приналежність того чи іншого тексту до наукового та офіційно-ділового стилю. Зробіть висновки про доречні ситуації застосування таких стилів в усному мовленні і в писемному.

Вправа 3. Розгляньте подані ситуації і зробіть висновок про те, які стилі мовлення вони можуть характеризувати, і від чого (від яких мовних засобів і структури тексту) буде залежати їхня належність до того чи іншого стилю (наукового, офіційно-ділового, розмовного):

Ситуація 1. Директор школи говорить із вчителями.

Ситуація 2. Двоє науковців розмовляють за чашкою кави.

Ситуація 3. Сусіди розмовляють про продаж будинку.

Ситуація 4. Вчитель хоче звільнитися.

Ситуація 5. Студент виступає на конференції із доповіддю.

Робота з підручником - з текстами.

Домашнє завдання: завдання для самостійної роботи с. 32.

V. Підведення підсумків заняття.

❖ Мікрофон

Закінчіть речення:

- *Сьогодні на занятті я дізнався (лась), що...*
- *Набуті знання мені знадобляться, щоб...*

VI. Оцінювання знань студентів.