

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

А. В. НІКІТІНА

**УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОМЕТОДИКА
ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ**

Старобільськ
2015

УДК 811. 161. 2 (075.8)

ББК 81.411.4 р.30

Нікітіна А.В. Українська лінгвометодика для магістрантів : навчально-методичний посібник. / А. В. Нікітіна ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2015. – 375 с.

Рецензенти:

Глуховцева К. Д. – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

Мордовцева Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

У посібнику представлено навчальні матеріали з української лінгвометодики вищої школи, зокрема теоретичні засади методики навчання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ, опанування загальних уявлень про педагогічний дискурс, практичну методику застосування навчальних форм, методів, прийомів, засобів, технологій, організацію самостійної й наукової роботи магістрантів. Мета посібника – допомогти магістрантам вільно орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку методики мовної і мовленнєвої підготовки учнів і студентів, творчо застосовувати набуті знання в практичній викладацькій діяльності.

Посібник призначений для магістрантів-філологів, викладачів філологічних дисциплін.

*Затверджено на засіданні кафедри української мови
30 жовтня 2015 р. (протокол № 3)*

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 4 від 27 листопада 2015 р.)*

ISBN

УДК 811. 161. 2 (075.8)

ББК 81.411.4 р.30

© А.В. Нікітіна, 2015

ЗМІСТ

Передмова	4
1. Теоретико-пізнавальна частина модуля	9
1.1. Поняття про методику викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах	9
1.2. Загальний огляд наукових засад лінгвометодики вищої школи	21
1.3. Педагогічний (лінгводидактичний) дискурс і текст як одиниці лінгвометодики	60
1.4. Особистість у лінгводидактичному дискурсі	120
1.5. Технології і методики навчання в лінгводидактичному дискурсі вищої школи	220
2. Практично-пізнавальна частина модуля	334
3. Креативна частина модуля	345
3.1. Самостійна робота	345
3.2. Наукова робота	350
Література	367

ПЕРЕДМОВА

Суспільні зрушення в Україні викликали переосмислення підходів до вищої освіти, зміщення акцентів у професіограмі випускника-магістра філологічного факультету. У зв'язку з посиленням ролі комунікативно-прагматичного підходу до методичної підготовки філологів постала необхідність упровадження для магістрантів курсу з лінгводидактики вищої школи, зокрема такого, як „Методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах”. Курс відображає нові тенденції розвитку української лінгводидактики в аспекті досягнень педагогічної дискурсології, лінгвістики тексту. Це пов'язане з тим, що текст і дискурс останнім часом стали предметом активного дослідження вчених та з упровадженням у практику навчання ефективних методичних розробок, пов'язаних з навчанням мови на текстовій основі, аналізом мовленнєвої поведінки учасників педагогічного спілкування тощо. Лінгвістика тексту як галузь мовознавства, що досліджує текст насамперед з погляду змісту й структури, є теоретичною основою осмислення комунікативного спрямування тексту в навчальному процесі.

Лінгвометодика як навчальна дисципліна для магістрантів має узагальнювальний характер для низки предметів мовознавчого й мовленнєвознавчого циклу. Навчальний курс допоможе магістрантам опанувати методичні, мовні й мовленнєвознавчі поняття – основу формування комунікативних умінь і навичок загального плану (ефективно спілкуватися в будь-якій ситуації), а також професійно орієнтованих (спілкування в умовах педагогічного дискурсу).

Мета навчального курсу: формування фахової методичної компетентності майбутніх викладачів-філологів шляхом засвоєння теоретичних і практичних засад навчання лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін, вироблення вмінь застосовувати наукову інформацію в навчально-дослідницькій діяльності. Реалізації мети підпорядковані такі **завдання** курсу: 1) опанування теоретичного матеріалу курсу, зокрема ознайомлення з науковими засадами лінгводидактики вищої школи, сучасними психолого-педагогічними дослідженнями дискурсної особистості студента, учня, викладача, лінгводидактичними технологіями засвоєння мови й мовлення; 2) вироблення вмінь і навичок моделювати лінгводидактичний дискурс у різних ситуаціях навчального спілкування, зокрема з використанням засобів дистанційного курсу; 3) розвиток навчальних, пошукових, дослідницьких умінь і навичок; 4) формування потреби систематичного вдосконалення методичної компетентності, усвідомлення важливості для філолога мовленнєвого, риторичного, комунікативного самовдосконалення. засвоєння магістрантами теоретичних відомостей про текст як продукт мовленнєвої діяльності та педагогічний дискурс як багаторівневий процес; 5) усвідомлення основних понять педагогічного дискурсу, зокрема мовленнєвого акту, мовленнєвої ситуації, мовленнєвої події, основних одиниць педагогічного дискурсу; 6) формування на основі засвоєних знань практичних умінь і навичок аналізу структурних і смислових компонентів різних видів текстів і педагогічного дискурсу, зіставлення лінгвістичних і паралінгвальних елементів, адекватного сприймання, створення, трансформації, редагування тексту, аналізу мовленнєвої поведінки учасників педагогічного спілкування; 7) формування у процесі самостійної роботи

умінь і навичок реферувати, конспектувати, рецензувати, анотувати різні тексти; 8) вироблення окремих рис індивідуального педагогічного стилю спілкування.

Очікуваний результат: удосконалення методичної компетентності магістрантів, філологів, викладачів фахових лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Студенти повинні **знати:** теоретичні засади сучасної методики вищої школи; **уміти:** аналізувати наукову й навчальну літературу з курсу, дидактичні тексти, перебіг лінгводидактичного дискурсу в модельованих навчальних ситуаціях; конспектувати, систематизувати й архівувати науковий, методичний, навчальний матеріал; моделювати навчальні ситуації; розмежовувати й ефективно використовувати методи дослідження й методи навчання, засоби навчання, зокрема й інформаційно-комунікаційні технології; планувати власну діяльність, розвивати творчі можливості особистості майбутнього викладача-філолога.

Курс передбачає лекції, практичні заняття, самостійну роботу, наукову роботу, виконання контрольної-модульної роботи, що мають бути оцінені, консультації, дискусії, різноманітні форми спілкування в педагогічному дискурсі.

Зміст навчального модуля «Методика викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ». Матеріал курсу містить один навчальний модуль – *теоретико-пізнавальну, практично-пізнавальну, самостійну та креативну* (наукова робота магістрантів) частини.

Теоретико-пізнавальна частина модуля передбачає засвоєння такого матеріалу:

1. Вступ. Поняття про методику викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

2. Загальний огляд наукових засад лінгвометодики вищої школи.

3. Педагогічний (лінгводидактичний) дискурс і текст як одиниці лінгвометодики.

4. Особистість у лінгводидактичному дискурсі.

5. Технології і методики навчання в лінгводидактичному дискурсі вищої школи.

Практично-пізнавальна частина модуля передбачає опрацювання такого матеріалу: Текст і педагогічний дискурс у лінгвістичній і лінгводидактичній літературі та в практиці навчання. Мовленнєва особистість у педагогічному дискурсі. Лінгводидактичний аналіз тексту в педагогічному дискурсі. Моделювання педагогічного дискурсу. Моделювання форм навчання лінгвістичних і методичних дисциплін. Аналіз тексту як засіб навчання й дослідження. Методика лінгводидактичного аналізу тексту. Електронна лінгводидактика. Дистанційне навчання. Моделювання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Презентування наукового дослідження *Магістерська робота як засіб навчання й наукової роботи*. Методичний архів словесника. Презентування власного архіву.

Самостійна робота. Дослідження „Історія лінгвометодики”. З’ясування актуальних питань розвитку електронної лінгводидактики. Укладання бібліографії з лінгводидактики. Сучасні технології упорядкування методичного архіву словесника. Підготовка й презентування власного методичного архіву.

Завдання з наукової роботи. Проспект магістерської роботи. Дослідницька компетентність особистості. Класифікація методів навчання і методів дослідження в процесі написання магістерської роботи.

Діяльність студентів:

- слухання й конспектування лекцій;
- підготовка текстів промов і виступи з промовами;
- виголошення доповідей;

- участь у дискусіях;
- тренувальні вправи для дихання й артикуляційного апарату;
- аналіз текстів;
- моделювання ситуацій педагогічного дискурсу;
- укладання професійного термінологічного словника.

З'ясування основних понять курсу, творче їх осмислення. Аналіз текстів щодо репрезентації в них основних категорій тексту й дискурсу. Добирання, складання, аналіз текстів, різних за формою реалізації, характером авторства, способом розгортання змісту, способом передачі фабули. Складання творчих етюдів-описів, розповідей, міркувань. Аналіз текстів з погляду їх структури й семантики. Конспектування, реферування текстів. Захист творчих робіт, рефератів. Редагування текстів у педагогічних ситуаціях. Моделювання педагогічних ситуацій. Аналіз процесів сприйняття, відтворення й створення тексту в умовах педагогічного дискурсу. Лінгводидактичний аналіз текстів.

Контроль і оцінювання. Критерії оцінювання.

Що оцінюється:

Критерій інтерактивності: засвоєння знань у процесі спілкування з викладачем і однокурсниками.

Критерій комунікативної самореалізації: правильне планування власної діяльності у процесі оволодіння курсом.

Критерій ефективної комунікації: уміння досягати комунікативної інтенції, розробляти комунікативну стратегію і тактику, правильно оцінювати учасників спілкування, коригувати мовлення відповідно до умов комунікації.

Критерій комунікативної емпатії: виявлення здатності відчувати співрозмовників.

Критерій креативності: виявлення здібностей індивідуальної виразної мовотворчості, демонстрування власного педагогічного й наукового іміджу.

1. ТЕОРЕТИКО-ПІЗНАВАЛЬНА ЧАСТИНА МОДУЛЯ

1. 1. ТЕМА: ВСТУП. ПОНЯТТЯ ПРО МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Зміст:

1. Методика викладання лінгвістичних дисциплін як наука й навчальна дисципліна.

2. Предмет і завдання методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

3. Наукові основи й джерела розвитку методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

4. Методи наукового дослідження.

5. Зв'язок методики з суміжними науками й навчальними дисциплінами.

Ключові слова: методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах, предмет дослідження, джерела розвитку методики, методи наукового дослідження.

Методичні настанови:

Під час вивчення теми Вам необхідно насамперед усвідомити загальні питання методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах, своєрідність цього курсу, його відмінність від методики навчання української мови в школі.

Мета: ознайомитися зі вступними настановами до курсу, сформулювати уявлення про науку й навчальну

дисципліну, усвідомити значення дисципліни для професійного становлення викладача філологічних дисциплін.

Завдання:

1. З'ясувати поняття про методику викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах серед суміжних дисциплін, джерелами її розвитку й методами дослідження.

2. Ознайомитися зі змістом курсу й підготувати відповіді на завдання в тексті лекції.

1. Методика викладання лінгвістичних дисциплін як наука й навчальна дисципліна

Прочитайте, вишийте ключові поняття теми:

Шановні магістранти, ви починаєте опановувати нову методичну дисципліну - методику викладання лінгвістичних дисциплін.

Візьміть до уваги й поміркуйте!

З огляду на сучасне розуміння навчального процесу точніше було б вживати термін не *викладання*, а *навчання* – ми будемо оперувати й таким поняттям, оскільки саме **навчання** є процесом спілкування викладача й студентів як партнерів у набуванні певних компетентностей, а *викладання* – це вид діяльності педагога вищої школи, процес певною мірою односторонній (не достатньо діалогізований).

Можливий для вживання й термін **лінгвометодика вищої школи**, що теж містить в собі зміст *методика викладання лінгвістичних дисциплін*. Існують в Українських вишах кафедри лінгвометодики (Житомир). Цей термін використовують методисти, зокрема К. Климова, Н. Остапенко та ін. Ним ми теж будемо користуватися. Існує широке розуміння поняття **методика навчання української мови** – тобто це наука, що досліджує

і визначає зміст, форми організації, технологію застосування методів, прийомів і засобів навчання цього предмета у різних закладах освіти.

! Які ще терміни існують на позначення досліджень в галузі навчання мови в різних типах навчальних закладів?

Зіставте шкільну лінгвометодику й вишівську.

Шкільний курс української мови (насамперед мовної змістової лінії) призначений формувати мовну особистість учня в процесі засвоєння адаптованих до практики використання мовних категорій, це визначений програмою обсяг навчальної інформації і вимог до мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей. Зміст лінгвістичних дисциплін в університеті спрямований на засвоєння студентами цілісної наукової картини світу, обсяг змісту навчальних дисциплін зумовлений очікуваним результатом навчання студентів – формуванням фахової лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх філологів.

Погляд учнів на мову має лише елементи науковості, а студент у своїй навчальній діяльності активно застосовує наукові дослідницькі методи і прийоми. Навчання в сучасному університеті – це поєднання навчальної й наукової діяльності. Студент має бути дослідником, оскільки він опановує наукові курси, усвідомлює їх практичне значення для вдосконалення фахової компетентності.

Обсяг самостійної роботи студентів значно більший від аналогічної роботи учнів. А це вимагає різних підходів до організації навчального процесу.

Відповідно до навчальних планів, на філологічних спеціальностях опановують різноманітні лінгвістичні дисципліни, що ознайомлюють з широким змістом сучасних лінгвістичних знань, зокрема про історію й

розвиток української мови, структуру мовної системи, когнітивну, комунікативну, культурологічну, соціолінгвістичну, етнолінгвістичну, прагматичну, метамовну тощо роль мовних одиниць.

Запишіть назви навчальних лінгвістичних дисциплін, які ви вивчали.

Прочитайте далі, поміркуйте.

Дослідження сучасної дискурсології переконує в тому, навчати по-старому мову (тільки структура, тільки функції мовних одиниць тощо) не можна. Мова – це складна система в свідомості людини, реалізується в дискурсі у зв'язку з діяльністю людей (психологи й психолінгвісти довели, що мовлення, як використання мови є діяльністю). Навчати мови без урахування особистостей дискурсу не можна. Тому сучасна лінгвометодика спирається на вчення про мовленнєву діяльність людини.

Студент у навчальному процесі – суб'єкт, стосунки між викладачем і студентом – суб'єкт - суб'єктні. Для методики це важливе педагогічне положення, на якому ґрунтуються наукові дослідження щодо вироблення певних методик і технологій навчання. Цим займається методика-наука.

Ми розглядаємо методику як науку і як навчальну дисципліну.

Методика мови (в широкому розумінні, зокрема й методика вищої школи) як навчальна дисципліна:

– ознайомлює учнів і студентів з *метою й завданнями вивчення мови; закономірностями засвоєння мови як системи* (мовлення засвоюється, 1) якщо набувається здатність до управління м'язами мовленнєвого апарату, координації мовленнєво-рухових та слухових відчуттів; 2) якщо набувається здатність розуміти лексичні й граматичні мовні значення; 3) якщо набувається здатність

відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; 4) якщо набувається здатність запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норму літературного мовлення; 5) якщо воно зіставляється з раніше засвоєним усним мовленням; 6) темп збагачення мовлення прискорюється слідом за вдосконаленням мовленнєвотворчої системи того, кого навчають...); *методичними засобами навчання мови*, які містять три компоненти: конкретного навчального мовного матеріалу або дидактичного матеріалу, що становить зміст навчання; методів та прийомів навчання, тобто навчальних мовленнєвих дій для розвитку певного органу мовотворчої системи того, кого навчають; організації навчальної роботи, різноманітних її форм;

– допомагає оцінювати методичну спадщину минулого; осмислювати й узагальнювати педагогічний досвід;

– показує як ефективно організувати процес навчання мови; як розвивати розумові здібності учнів і студентів; як здійснювати виховання національно свідомої мовної особистості.

Розрізняють методика загальну (методика мови (лінгводидактику, що розробляє теоретичні, загальні питання навчання мови) і часткову (конкретну (методика навчання певних розділів). У лінгвометодиці вищої школи можна говорити про методика навчання фонетики, фонології, лексикології, стилістики, когнітивної лінгвістики, *шкільної методики(!)* тощо.

Отже, **методика викладання лінгвістичних дисциплін** – це наука

- про зміст навчання мовних дисциплін,
- про підходи, принципи навчання лінгвістичних дисциплін,

- про ефективні форми, методи, прийоми, технології засоби організації аудиторної, самостійної, наукової, індивідуальної роботи зі студентами,

- про організацію й керування педагогічною й іншими видами практики,

- про керування контрольними, курсовими, дипломними, магістерським роботами,

- про застосування форм контролю в письмовій і усній формі,

- про організацію наукової роботи студентів під час підготовки й написання наукових робіт, статей, тез виступів,

- про підготовку студентів до наукових доповідей, дискусій,

- про планування й облік навантаження викладача,

- про застосування методів наукового дослідження,

- про планування навчального процесу у вищій школі,

- про організацію методичної роботи викладача.

Загалом це **наука про організацію лінгводидактичного дискурсу** під час навчання студентів-філологів.

2. Предмет і завдання методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Кожна наука, як відомо, має свій предмет дослідження.

Предмет методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах – процес опанування лінгвістичних дисциплін у вищому навчальному закладі.

○ зміст навчання, лінгвістичний матеріал, що вивчається, формування лінгвістичної компетентності студентів;

- діяльність викладача щодо відбору й викладання навчального матеріалу студентам;
- діяльність студентів щодо засвоєння знань, формування відповідних компетентностей;
- очікуваний результат навчання.

Завдання методики навчання української мови

- для чого вивчати (визначення мети й завдань навчання лінгвістичних дисциплін);
- чого навчати (визначення змісту навчання, складання програм і підготовка підручників, навчальних комплексів, посібників для студентів);
- як навчати (розробка методів і прийомів та технологій навчання, конструювання лекцій, семінарів, практичних занять тощо);
- яким чином здійснювати контроль за навчанням (визначення критеріїв оцінювання, методів контролю).

3. Наукові основи й джерела розвитку методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах:

Це насамперед передовий педагогічний досвід, методична спадщина, дані наукових досліджень з педагогіки, психології, психолінгвістики

До джерел методики мови як широкого поняття відносять етнопедагогічні основи й наукові засади, серед яких виділяють лінгвістичні (вивчення української мови: звуки мови, фонеми, класифікація їх та ін.), психологічні (що потрібно, щоб студенти матеріал), педагогічні (навчальний, науковий і виховний потенціал заняття), дидактичні (закономірності, принципи навчання мови тощо), логічні (мислительні операції (аналіз, порівняння, узагальнення та ін.).

Дослідження методистів свідчать, що в кожній науці, теоретичної або практичної, є ґрунт основних ідей, які накопичуються повільно протягом багатьох десятиліть і

які так само довго зберігають своє першорядне значення. Одні з таких ідей з'являються на початку розвитку певної науки, інші – пізніше, доповнюючи, уточнюючи, а інколи і заперечуючи ідеї, що виникли на ранніх етапах, треті – народжуються “на наших очах”, виявляючись то під час накопичення певних фактів, то під час перегляду традиційних ідей. Проте всі вони стають важливими для розвитку кожної науки.

Учені-методисти

Методика навчання мови виокремила як наука в середині ХІХ століття. Її основоположниками стали *Федір Буслаєв і Костянтин Ушинський*. У праці *Федора Буслаєва* “О преподавании отечественного языка” уперше визначено зміст шкільного курсу мови, проаналізовано зв'язок між шкільним викладанням мови і станом лінгвістичної науки, встановлено залежність між методами навчання і специфікою предмета. Учений вперше наголосив, що не можна вивчати граматику окремо від літератури, розвитку мовлення, і практично проілюстрував їх взаємозв'язок. Думки вчених важливі й для методики мови у вищій школі.

Важливі принципи навчання мови були розроблені *Костянтином Ушинським*. Він чітко й повно сформулював методичні положення про виховну й навчальну спрямованість в навчанні мови, про нерозривний взаємозв'язок між навчанням граматики і розвитком логічного мислення. У розробленій ним педагогічній системі важливе місце посідає вчення про мету виховання, що визначається як підготовка людини до життя і праці, як формування в людини почуття обов'язку перед народом. Обстоював думку про право кожного народу мати право на школу рідною мовою. Створив цілісну дидактичну систему. Склав підручники для початкового навчання “Дитячий світ і Хрестоматія” (1861) та “Рідне слово”

(1864). Актуальними й нині є роботи *Василя Сухомлинського* – українського педагога, заслуженого учителя України, який досліджував проблеми теорії й методики виховання дітей у школі й родині, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності. Значний внесок у розбудову української лінгводидактики і часткових методик засвідчили праці *Володимира Івановича Масальського*, *Сави Христофоровича Чавдарова*, *Євгена Миколайовича Дмитровського* – авторів підручників з методики навчання української мови.

До видатних українських лінгводидактів ХХ століття по праву належать:

Біляєв Олександр Михайлович – фундатор сучасної української методики, український методист, доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України, автор праць з теорії і практики навчання української і російської мов, української лінгводидактики, шкільних підручників з української мови, посібників для учителів («Лінгводидактика рідної мови»). *Мельничайко Володимир Ярославович* – доктор педагогічних наук, професор, дослідник мовлення учнів, стилістичної роботи в школі тощо. *Плиско Катерина Миколаївна* – доктор педагогічних наук, лінгводидакт, дослідник принципів, методів, прийомів навчання української мови, навчання синтаксису, орфографії, пунктуації української мови, співавтор підручників для середньої школи. *Пентилюк Марія Іванівна* – український методист, доктор педагогічних наук, професор, розробляє методику навчання фонетики, лексики, стилістики, питання розвитку зв'язного мовлення учнів, методику вищої школи, керівник авторського колективу підручників з української мови та методики навчання.

Методику навчання лінгвістичних дисциплін у вищій школі досліджують сучасні українські вчені, зокрема *Ніна*

Борисівна Голуб (проблеми методики риторики), *Володимир Анатолійович Нищета* (методика риторики), *Тетяна Володимирівна Симоненко*, *Наталія Миколаївна Остапенк*, *Іван Миколайович Хом'як* (формування мовної компетентності студентів), *Ірина Петрівна Дроздова* (навчання мови студентів-нефілологів) та ін.

Передовий педагогічний досвід – ідеалізація реального педагогічного процесу: абстрагування від випадкових, неістотних елементів і конкретних умов педагогічної діяльності й виділення суттєвого в ньому – провідної педагогічної ідеї чи методичної системи в чистому вигляді, що зумовлює високу ефективність навчально-виховної діяльності.

Передовий педагогічний досвід збагачує практику навчання й виховання, сприяє розвитку педагогічної думки і служить найбільш вірним і надійним критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів навчання й виховання і організаційних форм навчання.

Досвід педагогічний – сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності.

4. Методи наукового дослідження:

Запам'ятайте методи дослідження, усвідомте різницю між поняттями «методи дослідження» і «методи навчання»:

У методиці, як і в інших науках, істинність висновків і достовірність рекомендацій забезпечується методами дослідження. Особливості наукового дослідження в методиці української мови полягають у тому, що сам предмет, який досліджується, не вдається виокремити з багатогранних зв'язків і взяти його в чистому вигляді.

Наукові дослідження поділяються на:

– *фундаментальні* – мають за мету відкрити закономірності навчання мови й мовленнєвого розвитку, вирішити загальні теоретичні питання методики (наприклад, з'ясувати методи навчання орфографії);

– *прикладні* – спрямовані на з'ясування практичних питань (ефективність нових прийомів і методів навчання, нових підручників тощо).

Методи наукового дослідження – це способи отримання результатів наукового пошуку.

Типові з них такі:

- **вивчення літератури з методики мови й суміжних дисциплін,**
- **спостереження за навчально-виховним процесом,**
- **вивчення й узагальнення передового досвіду,**
- **педагогічний експеримент.**

Так, експеримент (пошуковий (виявлення проблем, пошук вихідних позицій, визначення нових тем дослідження) – дає змогу визначити, як “проходить” нова методика, який рівень можливостей учнів); формувальний (довготривалий, може проводитися в лабораторіях, його хід фіксується, обов’язково проводяться контрольні зрізи; створюються контрольні та експериментальні класи; дозволяє визначити порівняльну характеристику різних методик); контрольний (проводиться після формування з метою отримання матеріалів для оцінки методики); лінгвістичний (студентам пропонується виконати певний вид письмової роботи – аналізується мовний досвід, визначаються особливості індивідуального стилю кожного студента).

Активно використовують також як метод дослідження вивчення історії наукової школи й

методичних вчень, теоретичний аналіз літератури з методики.

Важливим є аналіз самого предмета навчання (моделювання навчально-виховного процесу та його елементів, діагностика й прогнозування труднощів в навчанні, дослідження рівнів мовленнєвого розвитку учнів тощо).

Дослідження передового педагогічного досвіду забезпечує ознайомлення й втілення в навчальну практику нових методичних прийомів, їх системності й сполучуваності).

5. Зв'язок методики з суміжними науками й навчальними дисциплінами *Прочитайте, випишіть названі дисципліни й поширте цей список:*

Найголовніші з дисциплін, які є основою розроблення методики навчання лінгвістичних дисциплін:

Філософія, логіка забезпечує методологічні основи методики, розуміння мети й задач навчання мови.

Психологія:

1) методика спирається на неї під час вивчення процесів сприйняття навчального матеріалу, його запам'ятовування, відтворення, розвитку мислення студентів і їх мовлення;

2) накреслює оптимальні шляхи навчання мови з урахуванням психологічних особливостей студентів;

3) виявляє труднощі в засвоєнні лінгвістики;

4) вмотивує доцільність використання різних засобів навчання.

Педагогіка вищої школи:

1) обґрунтовує зміст і завдання освіти у вищій школі;

2) допомагає визначити найбільш результативні принципи, методи, засоби і форми навчання;

3) правильно добирати дидактичний матеріал, інформаційно-комунікаційні технології і ефективно застосовувати.

Лінгвістика:

Допомагає визначити зміст методики, розглядаючи мову як систему, компонентами якої є звуки мови, слово, словосполучення, речення, текст, дискурс.

Питання й завдання для самоконтролю:

1. Підготуйте стислі відповіді на завдання й запитання, подані в тексті лекції (Див. вище).

2. Яка інформація для Вас була вже відома, а яка нова?

1. 2. ТЕМА: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД НАУКОВИХ ЗАСАД ЛІНГВОМЕТОДИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Зміст:

1. Закономірності, принципи й підходи до викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах

2. Про методи, прийоми, технології навчання лінгвістичних дисциплін.

2. Форми організації навчання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ.

4. Особливості організації дистанційного навчання.

5. Навчально-методична й організаційна діяльність викладача лінгвістичних дисциплін.

Ключові слова: наукові засади лінгвометодики, підходи, принципи, методи, прийоми викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах, форми навчання, дистанційне навчання.

Методичні настанови:

Під час вивчення теми Вам необхідно пригадати загальнодидактичні й лінгводидактичні поняття, що є фундаментальними засадами (категоріями) лінгвометодики

вищої школи (насамперед це закономірності, принципи, підходи, методи, прийоми тощо) навчитися обґрунтовувати ці засади, спроектувавши на методiku навчання лінгвістичних дисциплін студентів-філологів. Необхідно з'ясувати відмінність цих понять у порівнянні із опанованими вже Вами поняттями методики навчання української мови в шкільному курсі.

Мета: засвоїти наукові засади лінгвометодики вищої школи, особливості провідних форм навчання мовних дисциплін студентів-філологів.

Завдання:

- Розглядаючи форми організації навчального процесу у вищій школі, необхідно усвідомити дидактичне призначення лекцій, знати їх типи, специфіку побудови відповідно до лінгвістичної дисципліни, для викладання якої їх застосовують; практичні й семінарські заняття, їх різновиди, структуру, специфіку добору ілюстративного матеріалу і форм проведення, наголошуючи на істотній відмінності між ними.

- Ознайомитися з навчальними програмами мовних курсів і варіантами робочих програм, показати відмінність і специфіку розроблення й укладання обох різновидів, їх значення в системі навчально-методичної та організаційної роботи викладача-мовника у вищій школі.

- Визначити можливості використання в навчальній практиці викладання мовних дисциплін колоквиумів, наукових дискусій, наукових конференцій.

- Розглянути форми контролю знань і вмінь студентів з лінгвістичних дисциплін та своєрідність їх проведення.

- Приділяти належну увагу формам організації самостійної роботи студентів із вивчення програмних лінгвістичних дисциплін, враховуючи мету, завдання, підсумкові форми контролю.

- Звернути увагу на вивчення методів, прийомів, принципів написання наукових студентських робіт: навчальних (реферати, курсові, тези до наукових конференцій та ін.) і кваліфікаційних (бакалаврських, дипломних та магістерських).

- Ознайомитися з організацією та проведенням навчальних та виробничих практик.

Прочитайте, запам'ятайте зміст лінгводидактичних понять.

Методика викладання лінгвістичних дисциплін спирається на наукові засади лінгвометодики вищої школи, зокрема передбачає врахування таких лінгводидактичних чинників, як-от: *закономірності, принципи, підходи, форми, методи, прийоми, технології, засоби* навчання.

1. Закономірності, принципи й підходи до викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Закономірності в педагогіці – це об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність.

До ключових *закономірностей* (об'єктивних чинників впливу на методику), на нашу думку (А.В.), належать такі:

- спрямованість навчання на розв'язання завдань гармонійного розвитку особистості студента;

- залежність змісту навчання від його завдань, зумовлених розвитком суспільства, науки, реальних навчальних можливостей і зовнішніх умов навчання;

- залежність процесу навчання від навчальних можливостей студентів, розвитку їхньої дискурсної компетентності, підготовленості викладачів;

- взаємозалежність пізнавальної й практичної та технічної активності студентів від їхньої мотиваційної сфери;

- залежність форм, методів, прийомів, технологій навчання від завдань і змісту експериментального навчання;

- взаємозв'язок розвитку особистісних компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної, дискурсної, дослідницької, лінгводидактичних, стратегічних тощо) у процесі формування дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника.

Принципи навчання є вихідними положеннями, що впливають із закономірностей навчання й визначають його загальне спрямування.

В основі навчання майбутніх учителів-словесників покладено **загальнодидактичні принципи** (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості), на яких ґрунтується доцільний вибір форм, способів і засобів навчання, спрямованих на реалізацію мети й завдань навчання лінгвістичних дисциплін.

Поділяємо думку вчених щодо розуміння загальнодидактичних принципів як *системи вихідних дидактичних вимог, що забезпечують ефективність навчання*: „оскільки дидактичні принципи взаємопов'язані, взаємозалежні й взаємозумовлені, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання” (Див. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.).

Слушною є думка про те, що *дидактичні принципи виконують регулятивну функцію як способи побудови, організації й аналізу навчального процесу та способи регуляції навчальної діяльності* (Див.Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.)

Справедливим є також твердження про необхідність під час визначення принципів навчання врахувати **особливості навчального процесу** у вищій школі, зокрема таких:

у вищій школі вивчають не основи наук, а саму науку в розвитку, що стимулює зближення самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладачів;

у діяльності викладача вищої школи наявна єдність наукового та навчального (більшою мірою, ніж у вчителя середньої школи): він вивчає і водночас є активним дослідником своєї галузі знань; у вищій школі значнішою (порівняно із середньою школою) є професіоналізація, пов'язана з майбутнім фахом, під час викладання майже всіх наук.

З урахуванням цих особливостей і вимог часу сформульовані такі **загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі** (називаємо ті, що найбільш виразно характеризують лінгводидактику):

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпеченість безперервної освіти;
- інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідність змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки, (техніки), виробництва (технологій);

- оптимального співвідношення загальних, групових, та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;

- раціонального застосування раціональних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентноспроможності (Див. «Педагогіка вищої школи» с. 107 – 109).

Слушним доповненням до цього переліку загальнодидактичних принципів вважаємо виділений лінгводидактом Н. Голуб *принцип завершеності навчання*, який орієнтує не просто на якісне навчання, а на навчання, яке формує у студента здатність застосувати одержані знання на практиці; різноманітності тем, завдань, обов'язків, покликаний стимулювати пізнавальну діяльність студента.

Названі вище загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі є підґрунтям формулювання **лінгводидактичних і часткових принципів.**

Лінгводидактичні принципи:

- взаємозалежності мови і мислення,
- екстралінгвістичний,
- функційний,
- між- та внутрішньопредметного зв'язку,
- зв'язок навчання двох (кількох) мов,
- нормативно-стилістичний,
- історичний,

- взаємозалежності усного й писемного мовлення (Див. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах. / за ред. М. І. Пентилюк – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.);

- уваги до матерії мови, до розвитку мовних органів, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення,

розвитку чуття мови, координації усного і писемного мовлення.

Часткові принципи

Принципи когнітивної методики, серед яких провідними є особистісний, етнокультурологічний, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості (Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9). Основним завданням комунікативної методики є «формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість власного мовлення». Під когнітивною методикою вчені розуміють «сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного». За такого підходу мовні одиниці вивчають як концепти – глибинні значення розгорнутих змістових структур та особливі сигнали культурної інформації.

Підходи до навчання мовних дисциплін

Підходи відображають методичні напрями, погляди, відповідно до яких розглядається об'єкт, зокрема застосування методів і прийомів навчання з метою реалізації мети

У методиці розробляють підходи загального характеру, що стосуються навчання мови загалом, і підходи, що регламентують навчання окремих предметів чи навіть окремих тем. Тому питання про підходи перебуває в стані розвитку, чітку кількість підходів назвати важко, на їх визначення впливають загальні тенденції розвитку методики й запити часу.

Досліджуючи методичні підходи до навчання мови, науковці здебільшого наголошують на поєднанні **функційно-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, особистісного та компетентнісного підходів.**

Поділяючи думку Н. Баранник, відзначаємо, що граматика розкриває закономірності, які визначають особливості словозміни, творення слів і сполучення в реченні, однак вона «не дає жодних рекомендацій щодо того, які саме одиниці мови найкраще підходять до тієї чи іншої ситуації мовлення». А **функційно-стилістичний** підхід «дає змогу усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функційними аспектами мови та мовлення, з'ясувати закономірності використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах, відпрацювати вміння доцільно використовувати мовні одиниці залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації та сфери спілкування, враховувати їхню національно-культурну семантику, особливості її вияву в соціально-мовленнєвих ситуаціях».

Комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності, що передбачає формування комунікативних умінь і навичок. Проте комунікативні стратегії мовця корегуються не лише загальною стратегією комунікативної ситуації, а й зв'язком мови з культурою народу, його побутом, звичаями, міфологією, менталітетом. Тому серед основних напрямів державної національної освітньої політики окреслено **принципи** її органічного **зв'язку з національною історією та культурою.** Ось чому у процесі формування мовної особистості важливою є не лише мовна компетенція, а й комунікативно-прагматичні та етнічні її складки.

Одним із найважливіших напрямів сучасної професійної філологічної освіти є формування в словесників фундаментальних фахових компетентностей, у зв'язку з чим значна частина дослідників як основу ефективного навчання розглядає **компетентнісний підхід**, згідно з яким мета навчання мови визначається через поняття «компетенція» (під компетенцією розуміємо знання і вміння у певній сфері людської діяльності, а під компетентністю – якісне застосування компетенцій).

Отже, для формування дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника в процесі опанування лінгвістичних дисциплін необхідно враховувати такі **підходи до навчання**, як:

- *лінгводидактичний* (навчання студентів-філологів на основі усвідомлення ними основних засад навчання мови, мовних одиниць як навчальних одиниць);

- *суб'єкт-суб'єктний* (передбачає ставлення до студентів, учнів як до суб'єктів навчання, суб'єктів педагогічного дискурсу);

- *психолінгвістичний* (розмежування мови й мовлення, розуміння мовлення як діяльності);

- *когнітивний* (погляд на мовні одиниці як на складники картини світу);

- *комунікативно-діяльнісний* (погляд на мовні одиниці як на засоби вираження комунікативних інтенцій, ефективного використання цих засобів в дискурсній діяльності);

- *функційно-стилістичний* (вивчення мовних одиниць як носіїв функцій певних стилів, типів, жанрів мовлення у текстах-дискурсах);

- *риторичний* (урахування риторичних засад навчання з метою формування переконливого, впливового мовлення майбутніх учителів-словесників);

- *технологічний* (використання спроектованих навчальних дій, процедур, операцій для досягнення прогнозованого результату);

- *компетентнісний* (підпорядкування навчання формуванню компетентностей, що підлягають оцінюванню).

Розвиток пріоритетних галузей лінгвістики вплинув на формування нових підходів до навчання рідної мови (*українознавчого, етнопедагогічного, культурологічного*) та на розвиток комунікативної й когнітивної методик.

Сучасні методисти наголошують на необхідності комплексного підходу до формування професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів на основі інтеграції комунікативно спрямованих лінгвістичних дисциплін.

Зверніть увагу! Отже, сукупність проаналізованих вище педагогічних і методичних наукових категорій спрямована на формування необхідних навичок викладання лінгвістичних дисциплін, відтак основне завдання нашого курсу полягає у виробленні педагогічної концепції викладання мови у вищому навчальному закладі.

Методисти стверджують, що сьогодні будь-яка лінгвістична наука під час аналізу матеріалу повинна спиратися на дані інших дисциплін. Так, сучасні лінгвістичні процеси, зумовлені глобалізацією, призводять до розмивання стилів і жанрів, тому лінгвостилістика повинна використовувати нелінгвістичні засоби аналізу мовного матеріалу – інформатики, соціології, семіотики, культурології тощо.

Сучасний етап розвитку лінгвістики та суміжних із нею наукових галузей диктує необхідність комунікативно-прагматичної переорієнтації методології викладання професійно орієнтованих практичних і теоретико-практичних курсів на філологічних факультетах

університетів. Створення сучасних підручників і посібників з урахуванням поліпарадигмального простору сучасної лінгвістики та компетентнісного навчання забезпечить належну фахову підготовку майбутніх філологів.

2. Про методи, прийоми, технології навчання лінгвістичних дисциплін

У виборі *форм, методів, прийомів і технологій* навчання провідним є дотримання різноманітних підходів до навчання й об'єднання традиційно вживаних та інноваційних способів навчання. Педагоги й лінгводидакти-дослідники форм, методів, прийомів навчання (що прийнято називати способами навчання) представили різні визначення цих дидактичних категорій, послуговуючись словами – *спосіб, засіб* тощо, класифікували методи відповідно до обраних критеріїв (Ю. Бабанський, З. Курлянд, І. Огородников; О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило та ін.).

Зважаючи на протиставлення методів і прийомів навчання, що не завжди є коректним, О. Кучерук розвиває думки вчених про наявність понять „основний метод” і „допоміжний метод”. Це, як стверджує дослідниця, „дає змогу не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом складають цілісну систему методів”.

У словнику-довіднику „Методи навчання української мови в загальноосвітній школі” авторка наводить приклади методів навчання, які традиційно належать до методів навчання (наприклад, *метод бесіди*) і до методів мислення (наприклад, *метод абстрагування, метод аналогій*), до жанрів (наприклад, *метод мовних загадок*) тощо. Такий погляд у лінгводидактиці можливий, якщо за основу брати розуміння методу навчання як способу взаємодії учителя й

учня (викладача й студента). Одиниці логіки як методи (*індуктивний, дедуктивний*), зокрема як методи навчання, спрямовані на активізацію навчального процесу у вищій школі. Заслужують на увагу методи *формування інтересу до навчання* – методи інтелектуальної колективної діяльності (обговорення, дискусії, конкурси), *імітаційні індивідуальні методи* (імітаційні вправи, аналіз ситуацій). Саме імітаційні методи сприяють формуванню професійних, організаційних, умінь, що й було використано в експериментальному навчанні.

Для нашого навчального курсу важливо з'ясувати особливості методів навчання у вищій школі порівняно з методами навчання в середній школі, на які практично мають бути орієнтовані майбутні вчителі-словесники.

Зверніть увагу! Так, методи навчання вищої школи набагато більше, ніж шкільні, зближені з методами самої науки: у вищій школі не лише викладають наукові факти, а й розкривають методологію самої науки. Як стверджують автори підручника з педагогіки вищої школи, методи навчання ототожнюються за певних умов з формами навчання, що зумовлено багатофункційністю педагогічних явищ і процесів, наприклад, лекція – це метод навчання і форма організації навчання.

Технології навчання

Важливо також з'ясувати суть поняття ***технологія навчання***, зокрема „***технології педагогічного дискурсу***” й визначити наукові засади опанування цих технологій, особливості *навчальних і комунікативних технологій*:

навчальні технології, що забезпечують організацію певної навчання, визначають послідовність дій учасників педагогічного дискурсу, комунікативні технології – технології побудови висловлювання певного мовленнєвого жанру з метою реалізації комунікативної інтенції (наміру).

Технологія формування будь-якої якості дискурсної особистості студентів-філологів має такі основні складники (функційні елементи):

знання про систему понять певної навчальної теми або вироблення умінь і навичок,
самоаналіз і взаємоаналіз,
володіння технікою мовлення й спілкування, що зумовлене програмовими завданнями,
володіння методикою формування певної компетентності.

Кожен складник технології педагогічного дискурсу містить: зміст навчання; навчальну мету; процес тренування, корекції й оцінки результатів.

Технологія педагогічного дискурсу має ознаки будь-якої педагогічної технології: стандартизація; ефективне застосування в конкретних умовах навчання; визначення кінцевого результату; послідовність операцій; використання необхідних засобів.

Методи навчання

Пригадайте, що Вам відомо про методи навчання.

Якою класифікацією методів Ви практично користувалися?

Відомо, що в лінгводидактиці існують різні тлумачення й класифікації методів навчання. Метод визначають як прийом чи систему педагогічних прийомів (І.Лернер, М.Скаткін, Ю.Бабанський), як упорядкований спосіб діяльності вчителя й учнів на уроці (О.Біляєв, В.Онищук); способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ (М. Пентилюк).

Методи навчання виконують **такі функції**, як:

- *навчальна*: спрямована на успішне засвоєння лінгвістичної теорії, розвиток зв'язного мовлення; розвиток логічного мислення, свідоме вироблення системи умінь і навичок;

- *розвивальна*: спрямована на осмислення навчального матеріалу, формування вмінь робити самостійні узагальнення і висновки; творчий підхід до розв'язання практичних завдань;

- *виховна*: спрямована на формування національної свідомості, розуміння законів розвитку мови і суспільства, провідних ідей мовознавчої науки.

У сучасній лінгводидактиці існує кілька класифікацій методів навчання. Наприклад:

за рівнем пізнавальної діяльності учнів визначають методи І.Лернер, М.Скаткін: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемно-пошуковий, дослідницький. предмет або явище, робити висновки, а набуті знання застосовувати на практиці.

за джерелами знань С.Чавдаров, О.Текучов, Л.Федоренко виділяють такі методи навчання мови, як: *розповідь, бесіда, аналіз мови, вправи, використання наочних посібників, робота з підручником.*

за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (О.Біляєв, Л.Рожило, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін). Кожен із цих методів має свої переваги й відповідну сферу застосування.

Структура методу залежить від характеру викладу матеріалу - описового або проблемного.

Орієнтовна модель методу описового викладу така:

- організація спостереження над мовним матеріалом;
- пояснення готової тематичної інформації;
- відтворення й узагальнення сприйнятого;
- рефлексія навчальної діяльності.

Орієнтовна модель методу проблемного викладу така:

- організація спостереження над мовним матеріалом, постановка проблеми;

- пояснення втематичної інформації, залучення учнів (студентів) до розкриття проблеми з використанням риторичних запитань, ілюстрування викладу і сприймання, виділення головного, фіксація опорних фактів, записування тез, плану, конспекту;

- визначення закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків;

- відтворення й узагальнення учнями сприйнятого;

- рефлексія навчальної діяльності.

Прийоми

У структуру методу навчання входять різні прийоми. Прийом є елементом методу, засобом його реалізації окремим пізнавальним актом. Його характерною рисою в порівнянні з методом є здатність включатися в різні методи, частковість, через що прийом часто називають деталлю методу. До **прийомів мислительного характеру** відносять: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизацію, узагальнення, індукцію, дедукцію. До **специфічних прийомів** належать: мовний розбір, групування мовних явищ, заміна одних мовних явищ іншими, поширення речення, перестановка мовних одиниць, конструювання речення, визначення наголосу, відмінювання слів, лінгвістичний і стилістичний експеримент; **прийомів формування комунікативних умінь**: добір заголовка, поділ тексту на абзаци, оформлення тексту, визначення головної думки, складання плану, робота над змістом, побудова текстів різних стилів; **прийомів проблемного навчання**: створення ситуацій, постановка проблеми, аналіз ситуацій, висловлення припущень, установлення зв'язків, аналіз фактів, зіставлення фактів, перевірка доведень, формулювання висновків.

Методисти радять, вибираючи метод, прийом чи вправу, необхідно чітко з'ясувати їх головну мету, конкретні завдання навчання, потім уточнити коло найбільш ефективних методів, прийомів чи вправ для досягнення мети і враховувати основні причини, що зумовлюють їх вибір, зосередити увагу на окремих з них.

3. Форми організації навчання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ.

Прочитайте, зіставте з тим, що вам було відомо про форми навчання.

Форми організації навчання у ВНЗ є предметом дослідження педагогіки, отже лінгводидактика займається переважно смисловим і змістовим наповненням окремих форм навчання зі студентами.

Зосередимо увагу на стислому огляді форм навчання, оскільки більш повну інформацію ви отримуєте з курсу педагогіки вищої школи.

У педагогічній науці не існує чіткого визначення поняття „форма організації навчання”.

Так, форму організації навчання розуміють як конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, які реалізуються в збігові діяльності вчителя та учнів щодо засвоювання певного змісту матеріалу та опрацювання способів діяльності (школа Ю.К. Бабанського).

Отже, форма організації навчання — це зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студентів (вчителя та учнів), що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі. В Україні сучасні ВНЗ будують процес навчання студентів на базі поєднання різних форм його організації.

Основними є такі **форми навчання**:

лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічна

практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові й дипломні роботи.

Лекція посідає важливу роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняного ВНЗ. Ця роль виявляється у тісній єдності лекції з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи, насамперед у взаємодії її з семінарськими, практичними і лабораторними роботами. Лекція у вищій школі **розглядається і як метод, і як форма навчання**, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Це логічно стрункий, системний і послідовний виклад передбаченого програмою наукового питання. Лекція формує у студентів уявлення про науку загалом, ознайомлює їх з основними теоретичними питаннями певної галузі науки та її методологією.

Існує багато класифікацій лекцій у вищій школі.

Найбільш поширені **види лекцій**: *вступні, настановні, ординарні* (у яких послідовно викладається матеріал з навчальної програми), *заклучні, оглядові*.

Залежно від рівня пізнавальної активності студентів розрізняють *інформаційні* і *проблемні* лекції.

Важливо пам'ятати!

Методисти стверджують і практика викладання доводить, що лекція не повинна бути ілюстрацією підручника (не дублюванням його!), хоча зміст підручника і лекції мають бути пов'язані. У підручнику викладається загальний, сталий, фундаментальний матеріал навчальної програми, тоді як у лекції подаються оперативніші, сучасніші відомості. І лекція, і підручник є основою для самостійної роботи студента. Лекційному викладанню притаманна ціла низка переваг на відміну від підручника, лекція оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень; вона озброює студента не тільки знаннями, а й

переконаваннями, умінням давати критичну оцінку навчальному матеріалу; враження від матеріалу на лекції зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора; залежно від сприйняття аудиторією матеріалу лектор може вносити необхідні корективи у свій виклад під час лекції; лекційне викладання дуже економічне в часі, під час самостійного опанування інформацією студент витрачає набагато більше часу; лекція має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності (Алексюк А.М.).

Лекції повинні мати проблемний характер, відбивали сучасні досягнення науково-технічного й суспільного розвитку, теорії і практики, сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей.

**Ознайомтеся з видами нетрадиційних лекцій.
Поміркуйте які лінгвістичні теми можна було б
представити наведеними видами лекцій**

(узагальнили дослідники активних методів навчання Ю.В. Караван, А.О. Саницька, М.С. Ташак; повна інформація за адресою:

<http://nauka.zinet.info/15/karavan.php>):

Проблемна лекція починається з питань, з постановки проблеми, яку в процесі викладення матеріалу необхідно вирішити. Проблемні питання відрізняються від неproblemних тим, що вимагають неоднотипного вирішення, тобто, готової схеми розв'язання в минулому досвіді немає. Проблемна лекція - це апробація багатоваріантних підходів до вирішення поставленої проблеми. Вона активізує особистий пошук студентів та дослідницьку діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач може побудувати лекцію таким чином, що сам ставить проблему

й демонструє можливі шляхи її вирішення. У подальшому можна переходити до частково-пошукових методів, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку рішення. Саме так організовується такий вид проблемної лекції, як лекція-брейнстормінг («мозкова атака»).

Проблемна лекція передбачає високу активність студентів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом самостійної роботи студентів під час лекції. Такий тип лекцій містить два етапи: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. Спочатку записуються всі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами обговорює критерії їх відбору. Ретельно опрацьовується кожна ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується прийняття чи відкидання ідеї.

Піком проблемного навчання стає використання евристичних методів, тобто викладач, готуючись до лекції, підбирає й компонує навчальний матеріал таким чином, щоб студенти самостійно виокремили з нього проблему і на практичному занятті продемонстрували власні варіанти її вирішення.

За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьох основних дидактичних цілей:

- 1) засвоєння студентами теоретичних знань;
- 2) розвиток теоретичного мислення;
- 3) формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації майбутнього спеціаліста.

Лекція-провокація. Розроблена для розвитку у студентів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати недостовірну або неточну

інформацію. Такі вміння можна формувати, використовуючи принцип ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності.

Пропонується така структура й методика проведення лекції із запланованими помилками.

Після оголошення теми викладач повідомляє, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу – змістових, методичних тощо. Попередньо викладач занотовує перелік цих помилок і в кінці заняття озвучує їх. Кількість помилок залежить від характеру і змісту лекції, а також підготовленості студентів. Наприкінці заняття вони повинні вказати на ці помилки, порівняти з переліком викладача, а далі разом з ним чи самостійно знайти правильні рішення. На це викладач залишає 10-15 хв.

Під час лекції створюються умови, за яких студенти змушені активно працювати: слід не просто запам'ятати інформацію, а проаналізувати та оцінити її. Важливим є й особистісний момент: цікаво знайти у викладача помилку і разом з тим перевірити себе: чи можу я це зробити? Таким чином виникає своєрідний азарт, який активізує пізнавальну діяльність студентів.

Можливим є варіант, коли студенти знайдуть помилок більше, ніж було заплановано. Викладач повинен це визнати. Адже професіоналізм лектора полягає в тому, що він ці незаплановані помилки використовує в цілях навчання.

Лекція із запланованими помилками вимагає великої лекторської майстерності й почуття відповідальності, ретельного відбору матеріалу для помилок та їх маскування при викладанні. Така лекція і для самого лектора є своєрідною перевіркою на компетентність. Адже з огляду на методику необхідно в позитивному матеріалі виділити найбільш складні, вузлові моменти і подати їх у вигляді

помилки. При цьому викладання матеріалу повинне бути природним.

Лекція з запланованими помилками виконує не тільки стимулювальну, а й контрольну функції, оскільки дає викладачеві змогу оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а студентам перевірити себе й продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому. Тому її доцільно проводити як підсумкове заняття з теми або розділу після формування у студентів базових знань та вмінь. Якщо вони не знайшли всі заплановані помилки або не запропонували правильні варіанти відповідей, це повинно слугувати тривожним сигналом для викладача, бо не досягнуто поставленої дидактичної мети. Тому таку лекцію доцільно проводити зі студентами з певним рівнем підготовки.

Така лекція виконує стимулюючу, контрольну та діагностичну функції.

Бінарна лекція. Навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні *двох викладачів* між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником того чи того погляду тощо.

Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до вирішення проблемних питань і кожний з викладачів відстоює власні позиції, або для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. Якщо два або більше лектори розглядають одну загальну для них тему, відповідаючи при цьому на питання студентів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою "круглий стіл".

Бінарна лекція є ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність

викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Останні дістають уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть безпосередню участь у ньому. Усе це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує в студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

Підготовка бінарної лекції передбачає:

1. Вибір теми. Найбільш ефективними є теми дискусійного типу, де можливі різні точки зору, існує історична боротьба думок, а також нудні і складні теми.

2. Вибір партнера. Він передбачає інтелектуальну та психологічну сумісність, приблизно однаковий рівень компетентності, а також уміння думати вголос. Бінарна лекція дає змогу досвідченому викладачеві передати досвід викладачеві-початківцю.

3. Розробка сценарію. Визначаються проблеми, тематичні блоки, розподіляється час – кожен повинен говорити не більше 1,5 – 2 хв.

Заздалегідь слід продумати взаємне розташування викладачів по відношенню один до одного і й до аудиторії, обов'язково провести репетицію.

В основу лекції може бути покладено принцип взаємодоповнення інформації партнера (міркування вголос) або принцип контрасту, де проявляється плюралізм думок, ведеться дискусія. Викладачі або залишаються на своїх позиціях, або приходять до єдиної точки зору. Форма лекції дає змогу студентам мати правильне уявлення про те, як вести дискусію, виокремлювати правдиву інформацію.

Бінарна лекція є міні-грою, що створює емоційну, позитивно забарвлену основу і підвищує зацікавленість студентів. Вона передбачає високу міру імпровізації в поведінці лекторів, виступи яких повинні бути природними і невимушеними. Один з методичних прийомів досягнення

мети – введення в лекцію нову для партнера інформацію, на яку той повинен відреагувати. Це створює ситуацію імпровізації, а в студентів викликає довіру і прийняття подібних форм навчання.

При цьому необхідно прагнути, щоб діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку розв'язку проблемної ситуації, яка розігрується, із залученням до спілкування студентів, які задають питання, висловлюють свою позицію, формують своє ставлення до матеріалу, який обговорюється, показують свій емоційний відгук на те, що відбувається.

У процесі бінарної лекції відбувається використання наявних у студентів знань, необхідних для розуміння навчальної проблеми та участі в сумісній роботі, створюється проблемна ситуація або кілька таких ситуацій, висувуються гіпотези щодо їхнього розв'язку, розгортається система доведень або спростувань, обґрунтовується кінцевий варіант спільного розв'язку.

Лекція-конференція. Проводиться за схемою наукових конференцій. Складається із заздалегідь поставленої проблеми й системи доповідей (до 10 хвилин) по кожному питанню, що висвітлює проблему. При цьому виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає в керуванні підготовкою таких доповідей. Під час лекції викладач може дещо узагальнити матеріал, допомогти "лектору-початківцю" з числа студентів, якщо йому не зовсім вдається відповісти на запитання аудиторії. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки, з іншого - дозволяє виявляти резерви науково-педагогічних кадрів.

Лекція – «прес-конференція». Викладач оголошує тему лекції і просить студентів протягом 2-3 хвилин подати у письмовій формі питання, які їх найбільш

цікавлять. Сама лекція будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді чіткого розкриття теми, в процесі якого формулюються відповідні відповіді. На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку запитань як відображення знань та інтересів слухачів.

Лекція-діалог (лекція бесіда). Передбачає безпосередній діалог викладача з аудиторією. Перевага полягає в тому, що вона дозволяє спрямовувати увагу студентів на найбільш важливі питання теми, визначати зміст и темп викладення навчального матеріалу з урахуванням особливостей студентів.

До участі в лекції-бесіді слухачів можна залучити різними прийомами, наприклад, питаннями до студентів на початку лекції та в її процесі, як вже описано в проблемній лекції. Питання можуть бути інформаційного і проблемного характеру, для з'ясування рівня знань студентів з темі, ступеня їхньої готовності до сприйняття наступного матеріалу.

Лекція такого типу базується на комплексній взаємодії окремих елементів: подачі матеріалу, його закріпленні, застосуванні, повторенні та контролі.

Окрім питань студентів, вона допускає викладення ними своєї точки зору. На такій зустрічі лектор і сам повинен ставити питання студентам, щоб почути їх висловлювання, викладення їхніх позицій. Так утворюється підґрунтя для обміну думками, для бесіди. Методична специфіка лекції-бесіди полягає в тому, що лектор виступає і в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, що вміло направляє хід діалогу зустрічними питаннями.

Лекція-бесіда може перетворитись в лекцію-диспут як природним шляхом, так і в результаті запланованих дій лектора. Одна з функцій викладача - короткий виступ на початку зустрічі, далі йде не просто розмова-діалог зі студентами, а полемічна бесіда. Функції лектора

передбачають таку постановку питань, яка веде до зіткнення думок і, відповідно, до пошуку аргументів, до поглибленого аналізу проблем, що розглядаються. Тему дискусії потрібно обирати і розробляти попередньо. Але однієї потенційної дискусійності недостатньо. Тема повинна надавати можливість учасникам дискусії прийти до кінцевого результату, до істини.

Міні-лекція. Може проводитись викладачем на початку будь-якого виду аудиторних занять (семінарського, практичного або лабораторного) протягом десяти хвилин по одному з питань теми, що вивчається.

Кіно(відео)лекція. Допомогає розвитку наочно-пізнавального мислення у студентів. Лектор здійснює підбір необхідних кіно(відео)матеріалів по темі, що вивчається. Перед початком огляду студентам подається цільова установка, в процесі перегляду кіно(відео)матеріалів лектор коментує події, що відбуваються на екрані.

Лекція-візуалізація. Забезпечує перетворення усної інформації у візуальну форму технічними засобами навчання. Лектор широко використовує такі форми наочності, які є носіями змістовної інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми і т.д.). Для такого виду занять характерне широке використання так званих "опорних сигналів", коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а далі викладач коментує їх функціональні й системні взаємозв'язки.

Ця форма лекції передбачає перекодування текстової інформації в графічну. В її основу покладено принцип наочності. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми, теми, привчає студентів користуватися різними знаковими системами. Умовою успішної підготовки лекції-візуалізації є наявність комплекту технічних засобів навчання.

Переваги мультимедіа полягають у тому, що його використання не потребує затемнення приміщення, дає можливість читати лекцію в аудиторії від 20 до 100-200 осіб, проектувати раніше заготовлені зображення.

У традиційних формах лекції сприймається переважно усне мовлення викладача, студенти засвоюють близько 15% поданої інформації. Лекція-візуалізація дає змогу використовувати крім слухового аналізатора ще й зоровий, спиратися на образне мислення, в результаті чого засвоюється до 65% інформації. Викладач виступає в ролі коментатора.

Під час підготовки лекції-візуалізації можуть бути використані різні засоби подання інформації: 1) схема; 2) рисунок, у тому числі й карикатура; 3) діаграма; 4) технічні рисунки; 5) геометричні фігури, а також різні кольори, що сприяють кращому усвідомленню поданого матеріалу.

Яким чином можна створити лекцію-візуалізацію? Викладач після читання лекції в традиційній формі дає завдання студентам підготувати 3-5 наочних матеріалів з теми. Це дає змогу студентам оволодіти графічною мовою перекодування інформації.

Лекція-візуалізація має також негативні риси, зокрема важкість сприймання матеріалу і його конспектування. Їх можна подолати таким чином: перед початком лекції кожному студенту роздається весь комплект наочності або ж комплект наочності без тексту і зв'язків так, щоб студентам під час лекції не доводилося креслити схеми, діаграми, рисунки, а тільки записувати зміст. Звичайно це можливо лише в тому випадку, якщо лекція читається для групи, а не для потоку.

Лекція-екскурсія. Досить нетрадиційний вид лекції, оскільки проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд безпосередньо на виставки, в музеї тощо.

Сама обстановка стає своєрідною наочністю, яку неможливо відтворити в умовах навчального закладу.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція). Така лекція передбачає активний діалог з аудиторією. Це сприяє кращому засвоєнню знань завдяки високій розумовій активності студентів.

Після викладу певного змістовного блоку чи проблеми студентам ставлять контрольні запитання, на які ті відповідають за допомогою спеціального обладнання на робочих місцях.

Викладач ставить запитання і називає 2-3 відповіді, одна з яких правильна. Коли більш як 80% студентів вибирають правильну відповідь, то підбивається підсумок і переходять до наступного запитання. Коли правильну відповідь вибирають лише 50 і менше відсотків студентів, то доцільно повернутися до попереднього матеріалу. Далі ставиться контрольне запитання і оцінюється кількість правильних відповідей. Тепер можна зробити висновок про рівень засвоєння матеріалу.

Лекція можлива як за допомогою звичайних вербальних (словесних) засобів, так і за допомогою технічних засобів навчання у спеціально обладнаних аудиторіях. Якщо лектор іде традиційним шляхом, то це дещо нагадує лекцію-бесіду з тією різницею, що максимальне навантаження при відповіді на питання приходить на самих студентів. Лише у тому випадку, коли ніхто в аудиторії не зможе дати правильної відповіді, викладач пояснює сам. Позитивні сторони інтерактивної лекції очевидні. По-перше, долається перша вада, за яку критикують лекції: студент перестає бути пасивним об'єктом навчання, а готується не тільки до семінарських і практичних занять, але і до лекції. По-друге, вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи

рівень обізнаності в темі. По-третє, з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно диктувати основні положення і визначення - вони вже зафіксовані в конспектах.

Розвиток технічних засобів навчання призвів до того, що термін "техніка зворотного зв'язку" певною мірою втрачає своє абстрактне значення. В обладнаних аудиторіях лектор може відстежувати реакцію зала через спеціальні датчики. Наприклад, під час лекції може задаватися питання, а студенти обирають відповідь, якісний аналіз яких вказує на рівень засвоєння теми.

Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку дає можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією, що є дуже важливим в процесі навчання, а також здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу.

Відомо, що суттєво відрізняються за всіма параметрами лекції (і практичні, й семінарські заняття) із курсів сучасної української мови, історико-лінгвістичних, стилістичних, лінгводидактичних (методика викладання української мови). Зміст усього курсу, тема окремої лекції, мета, завдання зумовлять методи, прийоми, принципи добору й систематизації матеріалу лекції.

На думку Л.В. Шулінової, аналітичні лекції з граматики сучасної української мови і з історичної граматики української мови істотно відрізнятимуться, адже різними є методи аналізу сучасної мови й історико-лінгвістичні методи аналізу, проблематика, мовний матеріал і способи його інтерпретації також відрізнятимуться, що й впливатиме на специфіку підготовки лекції.

Викладач методики має показати ці особливості, тобто не обмежуватися загальними зауваженнями стосовно

лекції як однієї із форм організації навчального процесу у вищій школі.

Таким чином, *лекція* – це форма навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає систематичний, довготривалий виклад навчального матеріалу викладачем, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності студентів. Лекція забезпечує прискорений темп навчання, формування в студентів умінь самостійно й критично мислити, виробляє в них навички самоосвіти. Лекційна форма навчання готує студентів до напруженої розумової діяльності, стає поштовхом до самостійного здобуття знань та вироблення умінь і навичок.

Активність сприйняття лекційного матеріалу студентами можлива за таких дидактичних умов, як-от:

- висока цілеспрямованість;
- підвищена інформативність;
- пошуковий характер і новизна матеріалу, що подається.

Під високою цілеспрямованістю лекцій розуміємо раціональне використання навчального часу, коли все підпорядковане одній меті – донести до студентів основні ідеї лекційного матеріалу.

Пошуковий характер лекційного викладу реалізується різними шляхами: використання логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створення проблемних ситуацій тощо).

Важливу роль у забезпеченні ефективності лекції відіграє ораторська майстерність викладача.

В умовах сучасної вищої школи **семінарські заняття** поряд із лекцією відносять до важливих форм організації навчального процесу. За дослідженнями Г.С. Цехмістрової,

К. Щербакової, семінарські заняття мають дуже давню історію, своїм корінням сягає античності. Це найважча і найскладніша форма навчального процесу, мета якого узагальнення, поглиблення і систематизація знань, здобутих студентами під час самостійної роботи з лекційним матеріалом і навчально-методичною, теоретичною літературою. На семінарах студенти вчать виступати з обговорюваних питань, доводити свої погляди, критично оцінювати різні джерела знань. Загалом, семінари сприяють формуванню у студентів інтересу до самостійного оволодіння знань, вчать критично мислити, аналізувати складні явища суспільного життя і природи, сприяють більш інтенсивному формуванню таких важливих якостей, як критичність, гнучкість, глибина й самостійність мислення. План лекції не варто дублювати на семінарському занятті.

Типи семінарських занять:

- 1) розгорнута бесіда за планом, з яким студентів ознайомлюють заздалегідь;
- 2) читання й обговорення рефератів, доповідей.

Таким чином, *семінари* сприяють вихованню в студентів критичного мислення, інтересу до знань, намагання самостійно набувати й поглиблювати їх, уміння працювати з науковою, довідковою та навчально-методичною літературою, висловлювати власне судження про прочитане.

Тема, мета, завдання семінару визначаються завчасно, планують його проведення, формулюються контрольні питання, визначається проблема й додаткові питання з теми, розподіляють завдання між студентами, складається список необхідної літератури, проводяться індивідуальні консультації тощо.

Розвивальні можливості семінару широкі, бо студенти поставлені перед необхідністю не просто

самостійно викладати опрацьований матеріал, а в міру потреби давати його в тій чи іншій навчальній ситуації. А це, в свою чергу, формує цілісне світосприймання.

За способом проведення найбільш поширені такі види семінарських занять: семінар-конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут тощо.

Поряд із зазначеними формами навчального процесу у ВНЗ широко використовуються **практичні заняття**. Основна мета цієї форми навчання як практичного різновиду семінару – набуття практичних умінь і навичок. Завдання, що даються на практичних заняттях, нерідко індивідуалізуються (В.М. Галузинський, М.Б. Євтух) Це підвищує активність студентів, забезпечує розуміння ними суті наукової теорії і зв'язків її з педагогічною практикою.

Основними завданнями, що реалізуються під час **спецкурсу та спецсемінару**, є наукове пізнання, елементарне експериментальне вивчення, залучення студентів до дослідницької роботи.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди. Таким чином, студент практично підтверджує певні теоретичні положення навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі (для студента-філолога засобом дослідження й експерименту є мова в різних варіантах її функціонування). В окремих випадках лабораторні заняття можуть проводитись в умовах реального професійного середовища.

Логічним завершенням вивчення багатьох тем і розділів є *залік*, головна мета якого полягає в перевірці

якості знань учнів: повноти, глибини, систематичності й системності, гнучкості, міцності, усвідомлення.

У формі співбесіди викладача зі студентами проводиться *колоквіум*, мета якого – виявленні труднощів, типових помилок у засвоєнні навчального матеріалу.

Колоквіум може передувати вивченню теми або розділу з метою актуалізації опорних знань, необхідних для розуміння змісту, іти відразу після лекції для з'ясування рівня засвоєння студентами викладеного матеріалу, надання їм оперативної допомоги, після вивчення теми або розділу опанування певного навчального модуля.

Ефективність у навчанні забезпечує систематичне застосування *ділових ігор*, що створюють підґрунтя для формування умінь соціальної комунікації, а також забезпечують засвоєння студентами максимального обсягу мовленнєвих моделей, що згодом зможуть легко репродукуватися в інших ситуаціях.

Потреба в консультиванні студентів виникає з різних причин. Нерідко вони стикаються з певними труднощами під час самостійного опрацювання навчального матеріалу або виконання завдання. А **консультація** – це форма навчального заняття, за якої студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їхнього практичного застосування. Але доцільніше не давати готову відповідь, а спрямовувати пізнавальну діяльність студентів так, щоб вони самостійно зрозуміли питання, розв'язували складне завдання, збагнули суть виучуваного матеріалу.

Курсові проекти виконуються з метою закріплення, поглиблення та узагальнення знань, одержаних студентами під час навчання та їхнього застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання. Дипломні (кваліфікаційні) проекти виконуються на завершальному

етапі навчання студентів у вищому навчальному закладі і передбачають систематизацію, закріплення, розширення теоретичних знань зі спеціальності та застосування їх для вирішення конкретних наукових, виробничих та інших завдань; розвиток навичок самостійної роботи і оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних із темою проекту.

Різновиди рефератів: форма поточного контролю, навчальний реферат, науковий реферат, реферат для вступу до аспірантури, реферат для складання кандидатського іспиту з фаху, автореферати дисертацій та ін.) Вид реферату зумовлює не лише структурні розбіжності, а й визначає особливості добору й мовної організації реферованого матеріалу.

Структура, зміст, оформлення навчальних і кваліфікаційних наукових робіт з лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах потребують ґрунтовного, ретельного опрацювання на заняттях. Навчити студентів писати курсові, бакалаврські, дипломні, магістерські роботи є одним із найскладніших і найвідповідальніших завдань викладача.

Потрібно враховувати наукові зацікавлення студентів, методи й прийоми аналізу мовного матеріалу, загальні методичні вимоги до таких робіт, індивідуальні здібності студентів, коректність і тактовність у роботі зі студентами та інші аспекти.

Отже, поєднання різних форм організації навчання у ВНЗ дає студентам змогу комплексно розв'язувати завдання з навчальної, виховної і наукової роботи, міцно й свідомо засвоювати знання, оволодівати основами педагогічної майстерності.

4. Форми організації дистанційного навчання

Відомо, що **дистанційна форма навчання** - це отримання освітніх послуг без поза ВНЗ, за допомогою

сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації.

Отримавши навчальні матеріали в електронному або друкованому вигляді з використанням телекомунікаційних мереж, студент може опановувати знання вдома в будь-якій частині світу, де є Інтернет.

У системі дистанційного навчання традиційні форми набувають певних відмінностей, які слід знати майбутньому викладачеві.

Наприклад:

Лекції, на відміну від традиційних аудиторних містять живе спілкування з викладачем. Проте, мають низку переваг. Використання новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа віртуальної реальності та ін) робить лекції виразними й наочними. Для створення лекцій можна використовувати всі можливості кінематографа: режисуру, сценарій, акторів тощо. Такі лекції можна слухати в будь-який час і на будь-якій відстані, не потрібно конспектувати матеріал.

Консультації дистанційного навчання є однією з форм керування роботою студентів і надання їм допомоги в самостійному вивченні дисципліни. Використовується телефон електронна пошта. Консультації допомагають педагогові оцінити особисті якості студентів, зокрема увага, інтелект, уява, пам'ять, уяву, мислення.

Практичні й лабораторні заняття призначені для практичного засвоєння матеріалу й дослідницьких, експериментальних завдань. так, у традиційній освітній системі лабораторні роботи вимагають: спеціального устаткування, макетів, імітаторів, тренажерів та ін., в дистанційному навчанні замість цього використовують мультимедіа, імітаційне моделювання тощо. На лабораторних заняттях з лінгвістичних дисциплін можуть

використовуватися аудіозаписи, відеозаписи ситуацій використання мови.

5. Навчально-методична й організаційна діяльність викладача лінгвістичних дисциплін.

Майбутній викладач лінгвістичних дисциплін має бути обізнаним з організацією навчально-методичної роботи, що вимагає умінь планувати навчальну діяльність відповідно до визначеного змісту навчальної дисципліни, організовувати самостійну, наукову, індивідуальну роботу, підтримувати професійне спілкування з колегами-філологами, науково-дослідницьку, виховну та методичну роботу словесника.

До навчально-методичного комплексу з дисципліни входять:

навчальна програма (державна або авторська, що містить пояснювальну записку, визначення мети, завдань, методичних рекомендацій, структурованого відповідно до кредитно-модульної системи змісту, списку літератури);

робоча програма розроблена відповідно до вимог і містить інформацію про дисципліну, її місце в **навчальному плані**, який відображає змістове й кількісне наповнення навчання студентів за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем – *бакалавр, спеціаліст* (у перспективі буде анульовано), *магістр*; кількість і тематику лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійну роботу студентів, критерії оцінювання, форму й шкалу оцінювання, літературу до курсу тощо;

конспекти лекцій;

плани практичних занять;

завдання для самостійної роботи;

завдання для підготовки до модульних робіт;

питання до атестації (екзамен, залік);

підручники;

посібники, словники, наочність, технічні матеріали та інші матеріали з методичного архіву (портфеля, портфоліо...).

Методична робота викладача – це спеціально організована його діяльність задля особистісної професійної самореалізації як філолога, педагога, дослідника, вихователя, дискурсної особистості елітарного типу. Методична робота спрямовує зусилля словесника на заохочення дослідницької, мовленнєво-комунікативної, професійно спрямованої діяльності студентів, формування в них ключових компетентностей, на пошук ефективних шляхів реалізації вимог навчальних програм.

Як зазначено в підручнику з методики навчання української мови за редакцією М. Пентилюк, завдання методичної роботи впливають із сучасної освітньої мети – підготовки вчителя як суб'єкта професійної діяльності, соціального життя, суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації. Це ж стосується і викладача.

Напрями методичної роботи

Методична робота, розвиває професійні якості словесника, утверджує його ціннісні особистісні ознаки й наближає його до образу ідеального фахівця, вихователя, людини. Саме такі складники виділяє й характеризує в оптимальній моделі образу сучасного словесника Н. Остапенко.

Зміст методичної роботи вчителя-словесника зумовлюють основні її **напрями**:

- керування системою неперервної додаткової професійної освіти;
- підвищення професійного рівня й педагогічної майстерності вчителів;
- стимулювання педагогічної творчості;
- упровадження сучасних педагогічних технологій;

- підвищення ефективності педагогічного процесу й забезпечення якості освіти;
- лінгводидактичне забезпечення впровадження нового змісту освіти;
- планування різних видів діяльності з метою підвищення кваліфікації вчителів-словесників (За Н. Остапенко).

Методична робота передбачає активне спілкування з колегами, керівництвом навчального закладу, спеціалістами методичних кабінетів, закладів післядипломної освіти, викладачами вищих педагогічних закладів тощо. Таке спілкування допомагає вдосконаленню дискурсної особистості словесника – становленню фахівця, спроможного презентувати свою індивідуальність, креативність, виявити педагогічну майстерність.

Підвищення педагогічної майстерності

„Український педагогічний словник” С. Гончаренка подає таке тлумачення: педагогічна майстерність – „це характеристика високого рівня педагогічної діяльності, яка можлива за умови гуманістичної позиції педагога й професійно значущих особистісних рис і якостей” (с. 251). Складниками педагогічної майстерності педагоги, услід за В. Сухомлинським, вважають *гуманізм, професіоналізм, педагогічні здібності, педагогічну взаємодію* і до критеріїв педагогічної майстерності відносять *науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)*. Володіння педагогічною майстерністю, як стверджує Є. Барбіна, „визначає ефективність праці вчителя”, чого може досягти педагог, постійно дбаючи про підвищення рівня своєї професійної компетентності (професійної кваліфікації).

Методисти визначають такі основні **шляхи підвищення професійної кваліфікації** словесників:

- вивчення державних документів з актуальних питань освіти й національного виховання та опрацювання наукової психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури;

- вивчення досвіду роботи викладачів;
- самоаналіз методичного досвіду;
- участь у професійних конкурсах;
- участь у роботі методичних об'єднань;
- участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах;
- підвищення кваліфікації;
- взаємовідвідування й організація відкритих лекцій і практичних занять.

Види методичної роботи та їх організація

Аналіз науково-методичної та навчальної літератури, методичних сайтів, педагогічні спостереження та власний досвід дають підстави узагальнити інформацію про методичну роботу, описати й класифікувати її види.

Конференція – (від лат. confere – збираю в одне місце) „збори, нарада представників наукових, державних, освітніх та інших організацій, партій, держав тощо”. Цей вид методичної роботи традиційний – *підсумкові, настановні конференції* присвячують узагальненню, аналізу, перспективам роботи.

Значного поширення набувають *науково-практичні, науково-методичні конференції*. У програмах наукових конференцій навіть з вузьких філологічних проблем виділяють методичні секції, мета яких обговорити прикладний характер порушеної проблеми, оскільки наука про мову в сучасному світі інтегрована з широким колом наукових дисциплін, що вивчають людину, без якої мова не існує, зокрема й процеси формування в людини за допомогою мовних одиниць її картини світу – складника інтелекту, мовного розвитку особистості.

Під час проведення науково-практичних конференцій організують виставки, круглі столи, презентації нової методичної літератури, творчих лабораторій, методичних проєктів, екскурсії, зустрічі з письменниками, акторами, творчими колективами, що презентують українську культуру, видавцями навчально-методичної і навчальної літератури, авторами підручників для студентів і учнів. Педагоги відвідують і проводять відкриті уроки й позакласні заходи з предмета, майстер-класи, що загалом сприяє узагальненню й поширенню творчих ідей і методичних здобутків.

З метою вдосконалення професійної майстерності викладача існує система стажування, **підвищення кваліфікації** – дистанційні, заочні, очні форми. Участь у конференціях, семінарах, конкурсах спонукає викладачів до написання тез виступів, статей з досліджуваних проблем, розробок різноманітних форм навчання мови, підготовку публікацій у відповідних збірниках, обласних і всеукраїнських часописах, Інтернет-виданнях. Така робота розвиває науково-методичні здібності словесника й збагачує лінгводидактику та лінгвометодику.

Традиційним видом методичної роботи є **взаємовідвідування відкритих занять та позакласних заходів** з метою обміну досвідом, апробації й поширення певних навчальних методик і технологій. Професійне спілкування під час обговорення відкритих заходів сприяє виявленню й формулюванню нових методичних ідей, шляхів їх реалізації, підтвердженню або спростуванню методичних поглядів. Варто уникати формального оцінювання заходів, зовнішньої ефектності проведеної роботи.

Підготовка відкритого заходу вимагає особливої концентрації уваги, методичного чуття у виборі методик і технологій ефективного презентування спільних зі

студентами досягнень, якими хоче поділитися словесник. Відкриті заходи, як правило, супроводжує особливий емоційний настрій учасників, що має допомогти максимально розкрити й методичну, й організаторську, і риторичну майстерність – активізувати аудиторію, створити доброзичливу атмосферу ненапруженої, цікавої, творчої роботи, зробити спілкування корисним для всіх. Необхідно прагнути, щоб такий вид роботи не перетворювався на формальну справу, не проводився з примусу, а приносив задоволення, прагнення творчо працювати.

До форм підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу відносять стажування, наукове відрядження, творча відпустка, докторантура, робота у вищих начальних закладах іноземних держав та ін.

Питання й завдання для самоконтролю:

1. Прокоментуйте особливості навчання у вищій школі, які слід урахувати в лінгвометодиці.
2. Запишіть, які лінгвістичні теми можна було б представити нетрадиційними видами лекцій (назва виду лекції - тема)?
3. Сформулюйте по 3-4 питання викладачеві й магістрантам за матеріалами цієї теми.

1.3. ПЕДАГОГІЧНИЙ (ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ) ДИСКУРС І ТЕКСТ ЯК ОДИНИЦІ ЛІНГВОМЕТОДИКИ

Зміст:

1. Загальне поняття про дискурс.
2. Характеристика педагогічного дискурсу.
3. Ознаки лінгводидактичного дискурсу.
4. Рівні педагогічного дискурсу.
5. Основні поняття педагогічного дискурсу.

6. Текст – одиниця лінгвометодики.
7. Категорії тексту.
8. Типологія тексту
 - 8.1. Прецедентний текст.
 - 8.2. Полікодовий (креолізований текст).
9. Текст і дискурс.

Ключові слова: дискурс, педагогічний дискурс, лінгводидактичний дискурс, текст, типи текстів, категорії тексту, одиниці дискурсу.

Методичні настанови:

Засвоєння теми передбачає роботу над усвідомленням і розмежування важливих для сучасної лінгвометодики понять *дискурс*, *педагогічний дискурс* і *текст*. Під час вивчення теми Вам необхідно пригадати відомості по текст з опанованих раніше дисциплін, зокрема з курсу лінгвістики тексту й методики навчання української мови, насамперед методику роботи з навчальним текстом, і на цій основі оволодіти новою навчальною інформацією.

Мета: засвоїти основи дискурсології в лінгвометодиці вищої школи, особливості педагогічного дискурсу й навального тексту.

Завдання:

- Опанувати теоретичну інформацію про педагогічний дискурс і текст у структурі сучасної лінгвометодики вищої школи.
- Ознайомитися з основними поняттями педагогічного дискурсу зокрема такими, як мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія, тактика.
- Засвоїти дидактичні функції різних за типом текстів, навчитися здійснювати їх лінгводидактичний аналіз.

- Навчитися застосовувати поняття дискурсу й тексту в методичній практиці.

Прочитайте, запам'ятайте зміст лінгводидактичних понять.

1. Загальне поняття про дискурс

Текст, дискурс, педагогічний дискурс є важливими поняттями лінгвометодики вищої школи. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічного дискурсу передбачає завдання з'ясувати суть цього наукового поняття та методів його дослідження, зокрема в лінгвістичному й лінгводидактичному аспектах. Розв'язання цих завдань спрямоване на удосконалення професійної майстерності майбутніх викладачів-філологів як організаторів мовленнєвої комунікації в різних ситуаціях педагогічного спілкування.

Наукове поняття *педагогічний дискурс* ґрунтується на розумінні терміна *дискурс*, яким послуговуються різні гуманітарні науки в дослідженнях комунікативних процесів, зокрема філософія, логіка, риторика, соціологія, психолінгвістика, соціолінгвістика, семіотика, лінгвістика тексту, семасіологія, прагмастилістика тощо. Кожна наука, маючи свій предмет дослідження й притаманні їй методи, акцентує увагу на різних особливостях дискурсу, що зумовлює полісемію цього терміна. Аналіз різноманітних визначень дискурсу дає змогу наукового опису його різновиду – педагогічного дискурсу.

Появу поняття «дискурс» спричинило формування сучасної когнітивної (**когнітивний – пізнавальний**) структури гуманітарних наук, необхідної для вивчення можливостей мови й комунікаційних моделей.

Незважаючи на дослідження дискурсу в усіх можливих виявах, загальноприйнятого його визначення досі немає. Терміни **дискурс** і **текст** певний час

використовували як взаємозамінні поняття. Після появи робіт М. Пеше та М. Фуко ці поняття стали розмежовувати.

Дискурс у широкому розумінні означає мовлення, процес мовленнєвої діяльності з урахуванням суб'єктів спілкування та ситуації. Дискурс (фр. discours – промова, виступ, слова) – складна єдність мовної практики і надмовних чинників (значуща поведінка, що маніфестується в доступних почуттєвому сприйняттю формах), необхідних для розуміння тексту, єдність, що дає уявлення про учасників спілкування, їхні установки й цілі, умови вироблення і сприйняття повідомлення.

Педагогічний словник-довідник пропонує визначення цього поняття з позицій мовленнєвознавства: дискурс (лат. *discursum*) – найважливіший складник мовленнєвої події, мовленнєвий і невербальний обмін, що протікає в мовленнєвій ситуації. Цей процес багаторівневий, він містить: 1) – вербальну поведінку; 2) – акустичну поведінку (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр); 3) кінесичну поведінку (жести, міміка, поза); 4) просторову поведінку (знакове використання простору). „Словник-довідник з української лінгводидактики” за редакцією М. Пентилюк пропонує тлумачити „дискурс” як „сукупність взаємопов'язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних соціально-культурних умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресанта й адресата); процес вербального й невербального спілкування”. Для вчителя-словесника таке пояснення підкреслює рольовий характер дискурсу, єдність вербального й невербального компонентів у навчальному процесі.

Сучасна гуманітарна наука приділяє особливу увагу дослідженню такої важливої категорії комунікативного процесу, як дискурс. Теоретичні засади дискурсу

досліджували зарубіжні й вітчизняні вчені, зокрема: Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Т. Ван Дейк, О. Йокояма; Н. Арутюнова, М. Бахтін, О. Богданова, В. Борботько, А. Вежбицька, І. Льїн, С. Крестинський, М. Миронова, О. Падучева, В. Петров, Ю. Степанов; М. Бартун, Ф. Бацевич, І. Безкровна, О. Боровицька, Р. Бубняк, В. Бурбело, В. Буряк, Н. Волкогон, Т. Воропай, О. Галапчук, Г. Жуковець, С. Коновець, Д. Мамалига, Н. Непійвода, Т. Нікульшина, О. Онуфрієнко, Л. Павлюк, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, Л. Рябополова, О. Селіванова, К. Серажим, Т. Скуратовська, І. Соболева, В. Шинкарук, І. Штерн, Г. Яворська та ін.

Найчастіше ключовими словами відповідних дефініцій є *текст, зв'язний текст, зв'язне мовлення, промова, мовлення, процес, явище*.

Дискурс розглядають як зв'язне мовлення в конкретних соціокультурних, психологічних умовах. Дискурс відбиває ситуацію безпосередньої мовної діяльності з урахуванням форм спілкування, поведінки, міміки, жестів мовця; текст разом з умовами його творення, сприймання, динамічний контекст культури, в якому здійснюється прочитання тексту та його вплив на свідомість читача.

Дискурс – «мова в мові». Дискурс існує насамперед в текстах, але таких, за якими постає особлива граматики, особливий лексикон, особливі правила слововживання й синтаксису, особлива семантика – насамкінець – особливий світ (Ю. Степанов).

З одного боку дискурс спрямований на прагматичну ситуацію, яка залучається для визначення зв'язності дискурсу, його комунікативної адекватності, з іншого – дискурс звернений до ментальних процесів учасників комунікації етнографічним, психологічним,

соціокультурним правилам і стратегіям породження й розуміння мовлення (Н. Арутюнова).

Термін “дискурс” означає:

- еквівалент поняття “мовлення”, будь-яке конкретне висловлювання;

- одиниця, що за розміром переважає фразу, висловлювання в глобальному розумінні, предмет дослідження граматики тексту, що вивчає послідовність окремих висловлень;

- у теорії висловлювань (прагматиці) дискурсом називають вплив висловлення на адресата, що передбачає суб'єкта висловлення, адресата, момент і певне місце висловлення;

- дискурсом називають бесіду, що розглядається як основний тип висловлювань;

- за Бенвеністом, дискурсом називається мовлення, властиве тим, хто говорить, на відміну від розповіді, що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта висловлення. Дискурс визначено вченим як процес застосування мовної системи, а текст як результат цього процесу.

Найбільш поширеним у мовознавчих студіях є тлумачення дискурсу, яке запропонував Т. ван Дейк: зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, історичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками. За Н. Арутюновою, дискурс – це мовлення, що розглядається як цілеспрямована дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це подія, у центрі якої словесний компонент; це комунікативний акт, що розглядається не тільки як цілісна структура, розмаїття його оцінок учасниками й спостерігачами, з урахуванням його наслідків.

Дискурс як ментальне утворення, що виникає в свідомості читача під час сприйняття й розуміння тексту, пояснюється В. Костомаровим.

Плинна мовленнєва діяльність у тій чи іншій сфері: вислови, фрази, виступи, статті, обмін думками – усе, що характеризує буття в часі; спілкування як реалізація певних дискурсних практик. Так визначається дискурс в дослідженнях А.-Ж. Греймас, Ж. Курте, М. Фуко.

Розуміння дискурсу як сукупності взаємопов'язаних (культурно, тематично тощо) текстів, що передбачає доповнення, розвиток іншими текстами представлено А. Барановим, Д. Добровольським та ін.

Отже, дискурс здебільшого зіставляється, ототожнюється в науковому вжитку з такими поняттями, як мовлення, текст, мова, висловлення.

Так, мова протиставляється дискурсу (мова – система диференційованих значущих одиниць, дискурс відбиває різноманітність використань, притаманних мовним одиницям). На цій підставі розмежовуються дослідження елемента в мові і його дослідження в мовленні як дискурсі.

Розуміння того, що будь-які мовні явища не можуть бути адекватно проаналізовані поза контекстом їх уживання, визначило термін «дискурс», який, залишивши за мовою змістовно-формальні системні характеристики мовлення, сприяв об'єднанню цих понять.

Такий процес зумовлений активізацією вивчення мови як родового поняття стосовно мовленнєвої діяльності, а мовленнєвої діяльності як умови реалізації мовленнєвих здібностей та вдосконалення мовленнєвих навичок. У наукових працях **дискурс** постає як різновид мовлення, побудований згідно з правилами граматики і стилістики, що розвиває комунікативний намір мовця

Детально проаналізувавши наявні наукові визначення дискурсу, В.І. Карасик робить слушний висновок, що поняття **дискурс** стало ширшим за поняття **мова**.

Комунікативний підхід до дискурсу, як зауважує В.А. Маслова, передбачає виокремлення таких категорій:

- учасники спілкування (статусно-рольові й ситуативно-комунікативні характеристики);
- умови спілкування (сфера спілкування, комунікативне середовище);
- організація спілкування (мотиви, мета, стратегії, варіативність комунікативних середовищ);
- способи спілкування (канал, режим, стиль і жанр).

Отже, поняття „дискурс” з погляду лінгводидактики може використовуватися в таких основних його значеннях:

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

2. Характеристика педагогічного дискурсу

Важливе для лінгводидактики розмежування дискурсу з позицій соціолінгвістики, де дискурс кваліфікується як спілкування в межах певної комунікативної сфери: поділ дискурсу на особистісно орієнтований і статусно орієнтований (інституційний) дискурс. В. Карасик характеризує ці два типи дискурсу, наголошуючи на тому, що в особистісному дискурсі людина постає в усьому багатстві її особистісних характеристик, а в інституційному дискурсі – тільки як представник тієї чи іншої групи людей. До інституційного дискурсу вчений відносить такі, що співвідносні із

суспільними інститутами, наприклад: політичний, діловий, науковий, педагогічний, медичний, військовий.

Учені досліджували окремі різновиди дискурсу, наприклад: Л. Бейлінсон – логопедичний, В. Буряк – раціональний, Р. Бубняк – літературно-критичний, Н. Волкогон – рекламний, А. Габідулліна – навчально-педагогічний, Л. Колток – педагогічний, С. Коновець – газетний, К. Серажим – політичний, Т. Скуратовська – судовий, І. Соболева – публіцистичний та ін.

Окремі аспекти педагогічного дискурсу представлені в роботах В. Григор'євої, Т. Єжової, Н. Іпполітової, В. Карасика, А. Михальської, О. Мурашова, З. Смелкової, І. Шевченко, Ю. Щербиніної та ін.

Наукові розвідки з проблем педагогічного дискурсу здебільшого спрямовані на процес реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, особливості педагогічного спілкування (Л. Антонова, А. Габідулліна, Н. Десяєва, В. Кан-Калик, В. Карасик, Л. Колток, Р. Култхард, А. Михальська, О. Мурашов, О. Орлов, Дж. Сінклер, Е. Палихата, Л. Туміна, Д. Хаймс, В. Хомич, Ю. Щербиніна, О. Юніна, А. Ярошенко та ін.); формування педагогічної, мовленнєвої, риторичної майстерності вчителя (Є. Барбіна, Г. Бігич, Є. Голобородько, Н. Горобченко, Н. Голуб, О. Заболотська, А. Капська, В. Карасик, К. Климова, Л. Мацько, О. Мурашов, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач, Т. Симоненко та ін.). Комунікативні функції учасників педагогічного дискурсу, особливості інтеракції в навчальних процесах проаналізовані В. Карасиком, жанри педагогічного мовлення досліджували Н. Іпполітова, Л. Горобець, В. Салимовський, З. Смелкова та ін.

Дослідники педагогічного дискурсу визначають його по-різному, відповідно до основних трьох напрямів у дискурсології (як мовлення, як соціально зумовлений

різновид (чий саме?), як комунікативне явище), переважно виокремлюють його за лінгвістичними й комунікативними ознаками (мовлення, текст, комунікація), хоча існує й узагальнювальне розуміння дискурсу як належності (дискурс Тараса Шевченка, дискурс сучасної поезії, дискурс учителя-словесника тощо).

Аналізуючи педагогічний дискурс, спираємося на здобутки дослідників у галузі теорії й методології дискурсу та його окремих різновидів, де *предметом дослідження педагогічного дискурсу є лінгвістичний аспект реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, лінгвокомунікативні одиниці дискурсу.*

У науковій парадигмі педагогічного дискурсу наявні такі ключові одиниці, як саме поняття педагогічного дискурсу й те, що підлягає аналізу в дискурсі та визначає його сутність (дослідники використовують слова „параметри”, „ознаки”, „аспекти”, „параметри комунікативної ситуації” – усталеної назви не існує). Спробуємо визначити типові одиниці, якими характеризують педагогічний дискурс.

Так, А. Габідулліна, аналізуючи поняття „педагогічний дискурс”, пов’язує його витoki з такими поняттями, як „лінгвістика освіти”, „педагогічна лінгвістика”, що виникли в середині 60-х років ХХ ст.. та стосувалися досліджень систематизованих знань про мову й мовлення, які допомогли б учителю аналізувати лінгвістичні явища з метою оптимізації спілкування з учнями, проблеми взаємозв’язку мови й навчання. Як зазначає дослідниця, у мовленні вчителя було виділено різноманітні *сигнали керування спільною з учнями діяльністю*, а саме: привернення уваги, контроль обсягу мовлення, контроль розуміння, резюмування дефініцій, напрямок викладу, коректування, виділення тем. Поняття „педагогічний дискурс” виникло внаслідок виокремлення

із загального дискурс-аналізу „як ситуативно й соціально зумовлена мовленнєва діяльність”. Як бачимо, у цьому визначенні педагогічний дискурс ототожнюється з мовленнєвою діяльністю.

Комунікативний підхід до визначення дискурсу вищої школи використовує Т. Єжова: „Педагогічний дискурс – це об’єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сислової комунікації суб’єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі вищого навчального закладу, містить учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістовий складник, який забезпечує надбання студентами випереджувального досвіду в проектуванні й оцінці будь-якого педагогічного й соціального явища відповідно до норм культуровідповідної діяльності”. Таке розуміння дискурсу вищої школи відображає динамічність, системність, суб’єктивність, ціннісну й змістову орієнтованість педагогічного дискурсу й у такий спосіб відтворює його суть і структуру.

У педагогічному дискурсі виділяють такі параметри навчально-педагогічної комунікативної ситуації як цілісного утворення, що містить дидактичні завдання, своєрідні умови навчання, а також своєрідну діяльність учителя й учнів, спрямовану на створення й розуміння навчальних текстів у цих умовах: *сфера комунікації; мета, від якої залежать стратегії й тактики учасників навчально-педагогічного дискурсу; комуніканти (учителі й учні); тема навчального заняття; обставини спілкування і час комунікації; код – мова навчальної терміносфери; канал і форма комунікації: текст вербальний або креолізований (полікодовий), усний чи писемний, лінійний чи нелінійний (гіпертекст) тощо; подія, що визначає тип, структуру дискурсу та вибір мовленнєвого жанру; ефективність.*

Вивчення педагогічного дискурсу Т. Єжова здійснює з позицій *інтегративно-цілісного підходу*, що сполучає компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний і культурологічний підходи, характеризуючи педагогічний дискурс, *виділяє такі аспекти: ціль, учасники, освітнє середовище, змістовий складник, умови спілкування, стилістична специфіка педагогічної взаємодії*. Ці аспекти відображають зв'язок із важливими лінгводидактичними засадами навчання мови: метою навчання, виховання й розвитку, психологічними особливостями учнів, особливостями навчального процесу відповідно до типу навчального закладу, вимогами навчальної програми, методами, прийомами, технологіями навчання.

Мета педагогічного дискурсу, на думку дослідниці, – трикомпонентна: *формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу, повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, становлення самоцінної особистості в особистій сфері*. Загальна мета педагогічного дискурсу полягає в створенні умов для становлення цілісної людини з усіма її психофізичними, соціальними й особистісними характеристиками.

Як стверджує А. Габідулліна, головною метою соціального інституту освіти є інтелектуальний, психофізичний і духовний розвиток особистості, її соціалізація в суспільстві, де інституційні функції кожного суб'єкта визначені педагогічним контекстом. Функція вчителя – „медіативна передача знань і педагогічний вплив на концептуальну систему учня, функція учня – інтеріоризація в систему знань”.

Оскільки педагогічний дискурс належить до інституційних типів, йому притаманні ознаки, спільні з ознаками інших статусно орієнтованих дискурсів, як-от: *статусно кваліфіковані учасники, локалізований хронотоп*,

конвенційно зумовлена в межах певного соціального інституту мета, ритуально зафіксовані цінності, інтенційно закріплені стратегії (послідовності мовленнєвих дій у типових ситуаціях), обмежена номенклатура жанрів, зумовлений арсенал прецедентних феноменів (імен, висловлювань, текстів і ситуацій). Однак уважаємо, що належність педагогічного дискурсу, безперечно, до інституційного типу не виключає посиленої уваги в ньому до психологічних, особистісних характеристик комунікантів – тобто визначальної риси дискурсу особистісно орієнтованого. Педагогічний дискурс може містити у своїй структурі, насамперед у навчальних мовленнєвих жанрах під час моделювання різних ситуацій спілкування, моделі інших дискурсів, адже основна мета навчання мови в школі, що полягає у формуванні комунікативно компетентного випускника, передбачає опанування учнями різних видів дискурсу. Відтак можна говорити про універсалізм педагогічного дискурсу. Слушною вважаємо думку про те, що „педагогічний дискурс є основою для формування світогляду, і тому майже всі моральні цінності закладені в цьому типі дискурсу”.

Головною подією у сфері організованого навчання в школі є урок, у вищому навчальному закладі - лекція, семінар, практичне, лабораторне заняття, консультація, іспит, колоквиум тощо. Кожен з них можна визначити як навчально-педагогічний дискурс – соціально-комунікативну подію, що полягає у взаємодії вчителя і учня за допомогою навчальних текстів і інших знакових комплексів в рамках цілісної навчально-педагогічної ситуації, зануреної в сферу організованого навчання.

У межах педагогічного дискурсу виділяють підтипи. Так, дискурс, що міститься в підручниках, навчальних посібниках, визначають як дидактичний. Його ж

називають і „педагогічним”, також послуговуються й терміном „навчальний дискурс”, „навчально-педагогічний дискурс”. Уважатимемо в цьому контексті термін „педагогічний дискурс” більш широким поняттям, яке може бути за певних умов конкретизовано поняттями „дидактичний дискурс” (дискурс функціонування теорії навчання й виховання), „навчально-дидактичний”, „навчальний дискурс” (дискурс-процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок).

Навчання студентів у межах філологічної освіти (майбутніх учителів-словесників) здійснюється завдяки їх перебуванню в навчально-мовознавчому, навчально-літературознавчому або інших видах навчального дискурсу. Зважаючи на універсалізм терміна „педагогічний дискурс”, віддаємо перевагу в дослідженні саме йому.

Педагогічним дискурсом називаємо процес мовленнєвого й немовленнєвого спілкування між тим, хто навчає, і тим, хто навчається; складниками цього процесу є суб'єкти спілкування – адресант і адресат (з певним набором особистісних характеристик), які мають відповідну інтенцію, встановлюють між собою контакт; повідомлення, що містить навчальну інформацію; канал комунікації; контекст, що сприяє реалізації навчальної мети.

Педагогічний дискурс розглядаємо як сукупність висловлювань, що стосуються проблематики навчання, розглядаються у взаємних зв'язках із цією проблематикою, а також у взаємних зв'язках між собою. Це зразок мовленнєвої поведінки у сфері навчання й виховання, що має мету навчання, розвитку й виховання учнів, цінності (знання), суб'єктів спілкування (учня й учителя), хронотоп, мовленнєві жанри комунікації, тексти, комунікативні стратегії.

Одиницями дискурсу є конкретні висловлювання, що функціують у реальних історичних, суспільних і культурних умовах, а у своєму змісті та структурі відбивають часовий аспект, інтеракції між партнерами, які витворюють певний тип дискурсу, часовий простір, у якому він відбувається, значення, які він творить, використовує, репродукує або перетворює.

Аналіз педагогічного дискурсу передбачає розв'язання таких основних проблем: функції різних видів висловлювання (ствердження, запитання, відповідь) та способи їх інтерпретації; послідовність висловлювань різних функційних типів; способи, засоби та послідовність уведення тем; право мовців на мовлення (ким і як воно визначається, як реалізується).

Суб'єкти (комуніканти) педагогічного дискурсу – учитель і учні (викладач і студенти) відповідно до правил інституційного дискурсу виконують постійні соціальні ролі. Учитель є організатором навчальної діяльності, його обов'язки – оцінювати досягнення вихованців; учень – активний учасник спілкування, у процесі дискурсу він реалізує власний творчий потенціал. Ролі адресанта й адресата постійно змінюються, що поступово веде до реалізації цільових настанов у конкретній навчально-виховній ситуації й у навчанні в цілому.

Крім адресанта, адресата й спостерігача (яким може бути хтось запрошений на урок), у педагогічному дискурсі може бути „ілюзорний (уявний) партнер”, відповідно до дидактичної ситуації. Ним може бути образ іншої людини, що відтворюється пам'яттю, силою уяви.

Для суб'єктів педагогічного дискурсу характерна єдина мета, поділена на дві частини, у яких відображено дискурс учителя й дискурс учня. Учитель за допомогою певного коду й каналу передає інформацію та приймає у зворотному напрямі продукт діяльності учня, оцінює,

коректує роботу, планує подальші дії. Учень декодує інформацію, розшифровує заданий ситуацією під керівництвом учителя алгоритм дій, репродукує або творчо осмислює й відтворює інформацію, сприймає оцінку вчителем (інколи й однокласниками) досягнутих результатів. Учасники педагогічного дискурсу діють відповідно до створених умов, оперують певним змістом, використовують типові мовленнєві жанри та прецедентні феномени.

У комплексі цілей навчально-педагогічного спілкування виділяють чотири різновиди: 1) *когнітивні цілі* (пізнання наукового об'єкта, отримання знань); 2) *дидактичні цілі* (засвоєння навчального предмета, підготовка до іспиту, контрольної роботи, виконання завдання викладача тощо); 3) *власне комунікативні цілі* (отримання або передача інформації комунікативному партнерові в процесі сприймання, відтворювання, створювання тексту певного жанру); 4) *наукові цілі* (отримання нового наукового знання про об'єкт). Перший, другий і четвертий різновиди цілей мають спільний когнітивний (пізнавальний) компонент – пізнання, засвоєння, отримання знань, що відповідає загальнодидактичному принципіві навчання – науковості, а також завданням мовної, мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній чинних програм з української мови. Якщо взяти до уваги ще одну лінію чинних програм, то можна додати до наведених різновидів ще стратегічні цілі, які теж учні реалізують на уроках у процесі розроблення стратегій і тактик спілкування, самоорганізації, самодисципліни в навчанні й творчості.

Виділимо найважливіші особливості педагогічного дискурсу, представлені в науковій літературі різними авторами. Ці особливості вбачаємо:

- у своєрідній суспільній меті (соціалізації члена суспільства, розширенні його пізнавальних можливостей у організованому навчальному процесі);

- в особливостях психологічних характеристик суб'єктів педагогічного спілкування, що виявляються в мотивації діяльності (наприклад, пов'язаної навчанням мови чи опануванням мови для подальшого становлення особистості);

- у хронотопі (єдності часу й місця, які характеризують певне спеціально організоване заняття);

- у цінностях, притаманних цьому виду спілкування як основі формування світогляду учня (шанобливе ставлення до слова);

- у жанрах педагогічної комунікації (урок, семінар, лекція, тематичний вечір, екскурсія тощо), мовленнєвих жанрах (пояснення, оцінка, жарт, похвала, правило, прохання тощо);

- у своєрідних прецедентних текстах (тексти підручників, прислів'я, приказки, загадки відповідної тематики, навчальні пам'ятки, схеми мовного аналізу тощо);

- в особливостях застосування педагогічних стратегій.

3. Ознаки лінгводидактичного дискурсу

Аналіз наукової літератури з проблеми, спостереження над перебігом педагогічного дискурсу в загальноосвітній і вищій школі дає підстави стверджувати, що в межах педагогічного дискурсу можна виділити **дискурс лінгводидактичний**. Він наявний у ситуаціях опанування мови й мовлення, у комунікативних процесах, спрямованих на дослідження, обговорення проблем методики навчання й методичної роботи з мови. Це цілеспрямовані комунікативні події дидактичного характеру, яким притаманні ознаки педагогічного

дискурсу, зі своєрідними складниками, зумовленими особливостями навчання мови. Так, для вербального компонента лінгводидактичного дискурсу характерним є використання своєрідних метатекстів, посиленої уваги до користування функційними типами – дискурсом-описом, дискурсом-розповіддю, дискурсом-міркуванням, системно-лінгвістичний підхід до засвоєння мовних і мовленнєвознавчих понять, вироблення мовних, мовленнєвих умінь і навичок. Вербальний компонент лінгводидактичного дискурсу відрізняється змістовим наповненням – повідомленнями, переважно спрямованими на спонукування до аналізу мовних явищ, ефективному використанню мовних одиниць в різноманітних ситуаціях спілкування.

Отже, відзначаємо, що дискурс – поняття, поширене в багатьох гуманітарних науках, адже воно дає змогу пояснювати складні явища спілкування людей у різних соціальних сферах. Для тлумачення цього поняття в лінгвістиці й лінгводидактиці використовують різні дефініції, співвідносять, порівнюють з поняттями мова, мовлення, висловлювання, текст, стиль, спілкування, комунікація тощо. Учення про дискурс називають теорією або аналізом дискурсу.

В основу ідентифікації дискурсу як поняття (педагогічного, лінгводидактичного дискурсу зокрема) нами покладено насамперед відомості про рівні дискурсу, його структуру в цілому, схеми-моделі, функції, визначальні риси, основні категорії, різноманітні типи, жанри, основні одиниці, засоби реалізації стратегій. За наведеними вище класифікаціями педагогічний дискурс розглядаємо як інституційний (ситуативно орієнтований); слуховий візуальний або тактильний; усний або письмовий; переважно діалогічний.

4. Рівні педагогічного дискурсу

Педагогічний дискурс як комунікативне явище відзначається багаторівневістю. У ньому виокремлюють вербальний (словесний) і невербальні (несловесні) рівні, для кожного з яких характерні певні засоби й канали передачі інформації – своєрідні „містки”, які поєднують суб’єктів спілкування. Дискурс з анторологічної позиції містить:

- 1) вербальну поведінку;
- 2) акустичну поведінку (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр);
- 3) кінестичну поведінку (жести, міміка, поза);
- 4) просторову поведінку (знакове використання простору).

З огляду на надзвичайну неоднорідність своєї природи, вербальної та невербальної водночас, педагогічний дискурс як комунікативне явище потребує комплексного підходу й залежно від поставленої дослідником мети може вивчатись як суто лінгвістичними методами інших гуманітарних наук (психології, загальної теорії комунікацій тощо), так і лінгводидактичними.

До того ж, дискурс – це багаторівневий процес, який складається з: *вербальної поведінки; акустичної поведінки (гучність, висота тону, ритм); кінестичної поведінки (жести, міміка, пози); просторової поведінки (знакове використання простору під час мовлення).*

Предмет дослідження педагогічного дискурсу – лінгвістичний аспект реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, лінгво-комунікативні одиниці рівня дискурсу.

Педагогічний дискурс має відкриту структуру, у якій учитель виконує роль ведучого, спрямовує хід дискурсу, визначає черговість реплік, уводить і завершає теми, розпоряджається “правом на мовлення”.

5. Основні поняття педагогічного дискурсу

Основними поняттями педагогічного дискурсу, на думку А. Михальської, є такі концепти, як *мовленнєвий акт*, *мовленнєвий крок*, *мовленнєвий цикл*, *мовленнєва ситуація*, *мовленнєва подія*, *стратегія*, *тактика*. За Р. Култхардом, Дж. Сінклером, у педагогічному дискурсі диференційовано п'ять одиниць: *урок*; *взаємодія (транзакція)*; *обмін*; *крок (містить у своєму складі мовленнєві акти)*; *акт* – найменша одиниця мовленнєвої поведінки, „яка служить для реалізації інтенції того, хто говорить”. Ці поняття-концепти характеризують структуру педагогічного дискурсу, якою має оволодіти вчитель-словесник.

Характеристика мовленнєвого акту.

Висловлювання оратора в риторичному дискурсі реалізується за допомогою окремих мовленнєвих актів.

Мовленнєвий акт (або мовленнєва дія, мовленнєвий вчинок) – неподільна одиниця мовленнєвої поведінки, мінімальна (далі неподільна) одиниця дискурсу.

Мовленнєвий акт – найменша одиниця мовленнєвої поведінки оратора, яка служить для реалізації інтенції (наміру) того, хто говорить – мовця. Відповідає здебільшого одному реченню.

У мовленнєвому акті виділяють такі дії: **локуцію**, **пропозицію**, **іллокуцію**, **перлокуцію**.

Локуція (анг. locution – мовний зворот) (локутивний акт) – дія, спрямована на власне вимову звуків; побудова фонетично й граматично правильного висловлювання певної мови з певним смислом і повідомленням. Тобто це дія вимовляння, говоріння.

Пропозиція – узагальнений образ ситуації, її мисленнєвий шаблон, пропозиційна дія, тобто здійснення пропозиції, – зв'язування використовуваних знаків з дійсністю.

Іллокуція (il – префікс, який має посилювальне значення, і англ. locution – мовний зворот) – втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовленнєвого акту, певної комунікативної інтенції (наміру), комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості. Іллокутивна дія – вираження певного наміру, спрямованого на адресата (похвала, прохання, обіцянка тощо)

Перлокуція (лат. per – префікс, який має посилювальне значення, і англ. locution – мовний зворот) – наслідки впливу іллокутивної дії на конкретного адресата чи аудиторію. Перлокутивна дія – це вплив на адресата, що призводить до зміни його поведінки або до доповнення, видозміни його картини світу.

Типи мовленнєвих актів. Виокремлюють мовленнєві акти - **накази, обіцянки, прохання** тощо (за комунікативною метою).

Класифікація мовленнєвих актів **за інтенцією (наміром) мовця:**

Репрезентативи (описування, представлення дійсності); Репрезентативи, або асертиви, зобов'язують мовця нести відповідальність за істинність висловлювання.

Директиви (спонукають до вчинків). Директиви змушують адресата зробити дещо.

Комісиви (зобов'язувальні, такі, що покладають на мовця певні обов'язки). Комісиви зобов'язують виконати певні дії у майбутньому або дотримуватися певної лінії поведінки.

Експресиви (емотиви, такі, що служать для вираження оцінок, емоцій, опису суб'єктивної картини мовця); Експресиви виражають психологічний стан мовця, характеризують міру його відвертості.

Декларативи (ритуалізовані мовленнєві акти – призначення на посаду тощо). Декларативи встановлюють

відповідність між пропозиційним змістом висловлювання та реальністю.

Є прями й непрямі мовленнєві акти.

Прямий мовленнєвий акт передає смисл прямо, без підтексту. Повідомлення, прохання, накази передаються відповідно розповідним реченням, дійсним способом дієслів чи спонукальним реченням, дієсловом наказового способу, питання – питальним реченням тощо. **Непрямий мовленнєвий акт** передає смисл не буквально, а з опорою на підтекст (*Чи не могли б Ви дати мені книгу?* замість прямого *Дайте мені книгу*). У формі запитання міститься прохання. Мовні засоби в непрямих мовленнєвих актах часто стають прагматичними шаблонами, кліше (*Ви не скажете, котра година?*).

Мовленнєві акти об'єднуються в **мовленнєві кроки**.

Мовленнєвий крок – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів. Мовленнєві кроки об'єднуються в більші одиниці дискурсу – **мовленнєві цикли**.

Мовленнєві кроки називають також **риторичними кроками**, підкреслюючи функційну природу цієї одиниці мовленнєвої поведінки – здійснення за допомогою неї мовленнєвого наміру мовця.

Мовленнєва ситуація. Дискурс містить **мовленнєву ситуацію** – ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, набір характеристик ситуативного контексту, релевантних для мовленнєвої поведінки комунікантів. Такі характеристики впливають на вибір адресантом мовних засобів, допомагають адресату розшифрувати їх.

Ще в античні часи приділяли велику увагу не тільки самій промові, а й природним якостям слухачів та індивідуальним властивостям оратора (Платон,

Аристотель). Відтоді в описанні структури мовленнєвої ситуації вчені називають щонайменше три компоненти (оратор, промова й аудиторія). Ці ключові компоненти склали напрями в риторичі – наука про оратора, наука про промову, наука про аудиторію – вони ж лягли в основу сучасного моделювання комунікативного акту. За Д. Хаймсом, у мовленнєвій ситуації необхідно визначити значущі її **ознаки**, що характеризують мовлення або **риторичний дискурс**:

1) учасники; 2) предмет мовлення; 3) обставини (місце, час тощо); 4) канал спілкування; 5) код; 6) мовленнєвий жанр; 7) подія; 8) оцінка ефективності мовлення; 9) мета як результат мовлення.

Такі ознаки мовленнєвої ситуації співвідносять її з ознаками риторичного дискурсу.

Основною **одиноцею мовленнєвого спілкування** в дискурсі є **мовленнєва подія** – те, що відбувається або відбулося в мовленнєвому спілкуванні; явище, факт спілкування.

До **структури мовленнєвої події** відносять елементи, що в сукупності утворюють „сцену дії” – так званий „позасобистісний контекст події”:

1) тип, жанр події; 2) тема події; 3) функція (повідомлення інформації, перевірка знань, вироблення умінь і навичок тощо); 4) обставини (місце й час).

Іншу групу елементів мовленнєвої події становлять суттєві **ознаки учасників дискурсу**: їхній соціальний статус, рольові стосунки (наприклад, учитель – учні).

Мовленнєва подія в дискурсі містить певну послідовність мовленнєвих актів, зокрема:

питання – відповідь – оцінка; правила, норми, що регулюють взаємодію між учасниками спілкування.

Комунікативно-мовленнєві стратегії й тактики. Для риторики важливими є поняття **комунікативної**

(**комунікативно-мовленнєвої**) стратегії (правил і послідовностей комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети), **стратегії мовленнєвого спілкування** – оптимальної реалізації інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації.

Складниками стратегії можуть бути *аргументація, мотивація, оцінка, висловлення емоцій, міркування вголос, виправдання, підбурювання* тощо.

Комунікативна стратегія, на думку Ф. Бацевича, охоплює вибір глобального мовленнєвого наміру (констатувати факт, поставити запитання, звернутися з проханням тощо); відбір семантики речення і позалінгвальних чинників (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), які відповідають модифікаційним комунікативним значенням; визначення інформації на одну тему, одну рему; встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складових; налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення.

Учені виділяють різні за типом мовленнєві стратегії.

Наприклад, Ф. Бацевич виділяє *власне комунікативну* стратегію (правила й послідовності, яких дотримується адресант) і *змістову* (покрокове змістове планування мети висловлювання з використання мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації).

Існує також поділ стратегій мовленнєвого спілкування на

кооперативні (неконфліктні: обмінювання думками, поради, розповіді тощо) та *некооперативні* (конфліктні:

суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей тощо).

Комунікативно-мовленнєві стратегії зумовлені комунікативними інтенціями, комунікативною метою, комунікативною компетентністю учасників спілкування.

Стратегії мовленнєвого спілкування залежать від віку комунікантів, соціальних ролей, національності, загальної культури тощо. Стратегії дискурсу містять комунікативні інтенції, відповідно до цього виділяють такі стратегії: **пояснення, оцінювання, контролю, сприяння, організації.**

Способами здійснення комунікативно-мовленнєвих стратегій є **комунікативно-мовленнєві тактики** – системи комунікативно-мовленнєвих прийомів, лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного.

Виокремлюють такі **комунікативні тактики: раптовість, провокація, апеляція до авторитетів, залучення елемента неформальності, гумор** тощо.

Важливим **засобом реалізації комунікативно-мовленнєвих стратегій** та організації дискурсу загалом є **фрейми** – структури, що формуються у пам'яті людини, репрезентують стереотипні, шаблонні ситуації, допомагають розпізнавати нові ситуації, забезпечують інформацією про послідовність дій (динамічні фрейми), описують стан (статичні фрейми).

Динамічні фрейми існують у вигляді **сценаріїв** або **планів**.

Сценарії описують типові ситуації спілкування: назва ситуації, ролі учасників спілкування, причини виникнення певної ситуації, перелік сцен, у кожній сцені набір елементарних дій.

Плани – це засоби, за допомогою яких устанавлюються причиново-наслідкові зв'язки між сценаріями. У планах описується стандартна послідовність дій учасників спілкування в конкретних ситуаціях, план містить сцени й сценарії, що допомагають реалізувати мету спілкування.

Статичні фрейми описують стан відповідно до дієслівних та іменних структур (поверхнево-синтаксичні), репрезентують ситуацію на рівні тлумачень слів (поверхнево-семантичні), описують конкретні ситуації (тематичні), репрезентують типи та класи ситуацій (узагальнювальні).

Виділяють уроджені фрейми, що „природно й неминуче виникають у процесі когнітивного розвитку кожної людини”, і фрейми, що засвоюються з досвідом, під час різних видів насамперед навчальної діяльності.

Мовленнєвий жанр – це типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передавання певного змісту; розгорнена мовленнєва побудова, що містить певну кількість мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії й тактиці.

Мовленнєвий жанр як одиниця мовлення характеризується певним тематичним змістом, композиційною структурою, відбором фонетичних, лексико-фразеологічних, граматичних, стилістичних засобів й інтенційно-прагматичними особливостями.

Термін уведений російським літературознавцем М. Бахтіним, який розглядав жанри як стійкі типові форми висловлень, вироблені кожною сферою використання мови, що характеризуються певним змістом, стилем як відбором словникових, фразеологічних і граматичних засобів і передусім – композиційною побудовою. У кожній сфері діяльності наявний цілий репертуар мовленнєвих

жанрів, який диференціюється та зростає в міру розвитку й ускладнення цієї сфери.

У своїх працях М. Бахтін називає близько тридцяти видів мовленнєвих жанрів, зокрема такі:

бесіда, лайка, побутове оповідання, військова команда, заперечення, висловлення захоплення, схвалення, ділові документи, щоденник, відповідь, лист, прислів'я, побажання, привітання, осуд, похвала, поздоровлення, наказ, протокол, прощання, публіцистичний виступ, промова, співчуття, згода, жарт, роман, інтимні жарти, запитання, науковий трактат.

Ця типологія мовленнєвих жанрів свідчить про відсутність єдиного критерію, за яким здійснено поділ. Але сам М. Бахтін запропонував два параметри класифікації: поділ мовленнєвих жанрів на **прості і складні**; розмежування стандартизованих мовленнєвих жанрів (привітання, повідомлення), у яких мовець мало що може запропонувати від себе особисто, і вільних мовленнєвих жанрів (розповідь, скарга), які існують в усному спілкуванні.

На основі типології дискурсів, розробленої В. Карасиком, виокремлюють **мовленнєві жанри в межах двох типів дискурсів**:

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

2. Прагмалінгвістичні типи дискурсів передбачають існування **мовленнєвих жанрів**, пов'язаних із гумористичним (*іронія, сарказм, анекдот*) та ритуальним (*збори, мітинги*) дискурсами. У значній

кількості наукових праць мовленнєві жанри аналізуються апріорно, без спроб окреслити критерії їх розмежування, що свідчить про актуальність проблеми виокремлення мовленнєвих жанрів в дослідженнях учених.

Сучасний учитель-словесник для вдосконалення професійної комунікативної компетентності має бути ознайомлений з теорією мовленнєвих жанрів, категоріями дискурсу, насамперед педагогічного, опанувати професійно значущі мовленнєві жанри, організовувати дискурс, основною цінністю якого є знання мови як знаряддя розвитку свідомості, комунікативної вправності, виховання шанобливого ставлення до мови народу, прагнення зберігати традиції використання мовних одиниць.

Названі вище основні поняття педагогічного дискурсу перебувають у тісному взаємозв'язку як репрезентанти загальних ознак такого наукового явища, як дискурс. Вони дають підстави розглядати педагогічний дискурс як процес мовленнєвої комунікації в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування.

6. Текст – одиниця лінгвометодики

На сьогодні в лінгвістиці й лінгвометодиці існує багато підходів щодо визначення поняття „текст”. Різноманіття підходів до його тлумачення зумовлене багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також традицією вивчення його в різних сферах знань. Текст є основним засобом комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію в просторі й часі, фіксує психічне життя індивіда, є продуктом певної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням соціокультурних традицій, стереотипів тощо.

Увага дослідників тексту завжди була спрямована на виявлення в ньому провідних ознак, насамперед

онтологічних і функціональних, що давало б змогу сформулювати поняття *текст*. Але одностайності в тлумаченні цього поняття не існує, що пояснюється низкою причин, основні з яких об'єктивно, на нашу думку, виділяє О. Селіванова:

1) пошук ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції;

2) формально-структурна, жанрова, стилістична різноплановість тексту (письмові, усні, друковані тексти);

3) різноманітність підходів до вивчення тексту навіть у межах лінгвістики;

4) ототожнення тексту й дискурсу (текст наділяють категорією комунікативності й розглядають як предметно-знаковий стан системи комунікації);

5) абсолютизація певної або кількох категорій (зв'язність, завершеність, цілісність тощо)

Ключовими словами у визначеннях тексту переважно є такі, як *твір, документ, повідомлення, комунікативна одиниця, зв'язне мовлення (мова), зв'язний знаковий комплекс* (М. Бахтін), *послідовність знакових одиниць, висловлювань, речень, складних синтаксичних цілих, мова в дії* тощо.

У педагогічному дискурсі текст є основним засобом навчання. Процес навчання мови в основному спрямований на формування умінь і навичок створювати, сприймати, розуміти, аналізувати тексти в навчальних природних і штучно модельованих ситуаціях. Саме ці уміння й навички є підґрунтям ефективного спілкування.

Дослідники комунікації також не дотримуються єдиних поглядів щодо визначення сутності поняття „текст”. Одні вчені ототожнюють процес спілкування з текстом, оскільки вважають його втіленням самої комунікації, а інші беруть до уваги текст як результат

спілкування, співвідносячи його з поняттям „дискурс”. Текст уважають основною одиницею дискурсу.

Текст – це міждисциплінарний феномен, першооснова для лінгвістики, літературознавства, історії, права і взагалі всього гуманітарного мислення. Обов’язковими ознаками тексту є соціальна та функційна спрямованість, єдність комунікативного завдання, структурно-семантична упорядкованість.

Поширене визначення тексту належить Іллі Гальперіну. На його думку, текстом є „витвір мовленнєвотворчого процесу, з притаманною йому завершеністю, об’єктивованій у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) й низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об’єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову”. Усне мовлення, на думку вченого, є спонтанним, незавершеним, а завершеність – це обов’язкова ознака тексту.

Отже, усним текст може бути тільки за умови дотримання вимог до тексту як мовної одиниці – відображати цілеспрямованість, прагматичність, завершеність, зв’язність.

В інших визначеннях указано на можливість існування не тільки писемної, але й усної форми тексту. Наприклад, „текст – результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору згідно з мотивами, цілями, обраною темою, задумом та ідеєю, який характеризується певною структурною, композиційною, логічною та стилістичною єдністю” Текст – це результат мовленнєвої діяльності суб’єкта творчості, потенційно спрямованої на певну модель читача”.

Л. Бабенко й Ю. Казарін визначають текст як „словесний мовленнєвий витвір, у якому реалізуються всі мовні одиниці (від звуків до речення) За Н. Валгіною, текст – це об’єднана за смислом послідовність знакових одиниць, основними ознаками якої є зв’язність і цілісність.

Критерій кількості речень у тексті вимагає відповіді на запитання „Чи може бути текстом одне речення? Якщо так, то за яких умов?” Ознак реальної одиниці тексту може набувати й окреме (не періодичної структури) речення, якщо на ньому концентровано особливу увагу, воно „винесене в позицію абзацу й має звичайну для надзвичайної єдності смислової й структурної автономності.

Текст визначають і як елемент комунікативної моделі – середній елемент „схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат)”; як „серединний (проміжний) елемент комунікативного акту текст виявляє своєрідність у кодуванні й декодуванні інформації. Щодо мовця (адресанта) текст є кодовою величиною, оскільки мовець кодує певну інформацію. Для сприйняття вміщеної в тексті інформації читач повинен її декодувати”.

Визначення тексту з погляду комунікативної лінгвістики запропонував Ф. Бацевич: це результат спілкування, його структурно-мовний складник і одночасно кінцева реалізація; „структура, у яку втілюється „живий” дискурс після свого завершення. Текст постає як проміжний компонент комунікації з ознаками результативності й комунікативності, одиниця дискурсу.

На думку Т. Єщенко, текст – це „усне, писемне або друковане структурно і концептуально організоване словесне ціле, що є посередником і водночас кінцевою реалізацією (результатом) комунікації, феноменом використання мови; форма втілення живого дискурсу після його завершення”. Дослідниця виділяє особливості

розуміння тексту з позицій лінгвістики, соціології, риторики, теорії комунікації, теорії жанрів, узагальнює різні визначення тексту, зазначає, що текст як мовознавчий феномен можна кваліфікувати з погляду таких аспектів: 1) посередник і водночас кінцева реалізація (результат) комунікації; 2) структура, у яку втілюється живий дискурс після свого завершення; 3) феномен використання мови; 4) словесне ціле, структурно й концептуально організоване, виражене в письмовій, усній чи друкованій формі; 5) витвір, що співвідноситься з одним із жанрів художньої чи нехудожньої словесності. Це підтверджує багатофункційність тексту як наукової одиниці.

Текст – це:

- ланка процесу комунікації, проміжний елемент між адресантом і адресатом мовлення;
- сукупність мовних одиниць нижчих структурних рівнів;
- результат, продукт мовленнєвої діяльності;
- спосіб пізнання дійсності, відображення мовної картини світу;
- структурна й смислова єдність.

Основним засобом навчання мови в педагогічному дискурсі є **текст**. Серед учених немає єдиної думки щодо визначення цього поняття.

Текст у лінгвометодичному розумінні – завершене повідомлення певного змісту, яке організоване за моделлю функціонального стилю і характеризується такими основними ознаками (категоріями), як *зв'язність* (когезія, когерентність), *цілісність*, *комунікативність*, *інформативність*.

Текст як одиниця дискурсу – явище не тільки лінгвістичне, але й екстралінгвістичне. У тексті реалізуються можливості мови, яка “підтримує в людині стан психологічної впевненості, дає відчуття життєвої

перспективи, духовної опори”. З погляду сучасної лінгвістики тексту, що враховує процеси породження та сприйняття мовлення, він є продуктом, що утворився внаслідок мовної своєрідності та адресований мовній особистості.

Текст вербально виражає реакцію учасників спілкування на ситуацію, має низку формальних і змістових категорій, є основним засобом спілкування, існує саме в комунікації: у момент породження й у момент сприйняття інформації. Текст пов'язаний з особливостями людської свідомості та мислення.

Автор не тільки створює текст, але й певною мірою прогнозує його сприйняття адресатом, адже текст відображає у свідомості мовної особистості картину світу й може змінювати її.

Текст створюється під впливом невербально вираженого стимулу – осмислити й перетворити навколишню дійсність – з метою досягнення вербального впливу на суб'єкти цієї ж дійсності. У тексті виявляються ознаки певного стилю, способи й засоби зв'язку окремих компонентів у єдине ціле.

7. Категорії тексту

Категоріями тексту називають „суттєві, обов'язкові, концептуальні характеристики тексту”. Кількість категорій у науковій літературі визначають по-різному. Назвемо основні з них.

Комунікативність як концептуальна характеристика тексту об'єднує всі інші категорії, адже бути засобом комунікації – основне призначення будь-якого тексту. Комунікативність як окрему категорію вчені трактують неоднозначно. Здебільшого її розглядають як ознаку цілісності та єдності тексту – комунікативну єдність поряд з тематичною та структурною. Комунікативна єдність зумовлена комунікативною цілеспрямованістю тексту. Схиляємося до думки, що категорія комунікативності

тексту має виявлення в багатьох способах і засобах орієнтування на інтереси учасників спілкування, у можливості прогнозування ходу думок, у створенні емоційного настрою та співробітництва в процесі дискурсу.

Комунікативність тексту зумовлена такими його *ознаками*: текст – ідеальна вища комунікативна одиниця, у ньому функціують одиниці всіх мовних рівнів і виявляють свої можливості впливу на адресата мовлення; текст – поняття комунікативне, орієнтоване на виявлення своєрідності певного роду діяльності; текст являє собою основну одиницю комунікації, спосіб збереження й передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда; текст можна визначити як мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має ідею) і комунікативно орієнтований в межах певної сфери спілкування.

Зв'язність (когерентність, когезія – від англ. *cohesion* – зчеплення) – це основний текстотвірний чинник, що формує смисл висловлювання. Під зв'язністю розуміють взаємозалежність елементів тексту на різних мовних рівнях – лексичному, граматичному, стилістичному тощо. Для позначення особливих засобів зв'язку, що забезпечують континуум (логічну послідовність), взаємозалежність окремих повідомлень, фактів, дій тощо, у науковій літературі вчені вживають термін *когезія*. Когезія, за визначенням І. Гальперіна, – внутрішньотекстові зв'язки, що реалізовані за рахунок різноманітних мовних засобів (засобів зв'язку). Когезія часто вибудована на основі асоціативності (подібно до того..., він пригадав..., у нього виникла думка...тощо). Використовують і термін на позначення смислової зв'язності – *когерентність*.

Виділяють такі основні *типи зв'язності тексту*: зв'язність *радіального типу* (зв'язність за співвіднесеністю), коли окремі частини тексту зв'язані не безпосередньо одна з одною, а тільки „пучковидно” з темою усього тексту (словники, питальники тощо); зв'язність *лінійного типу*, коли окремі частини тексту, наприклад, висловлювання, зв'язані безпосередньо одна з одною, залежать одна від одної. У дискурсі виділяють *послідовний (ланцюговий)* і *паралельний способи зв'язку між реченнями та контактний і дистантний види зв'язку*, що виникають між реченнями та складними синтаксичними цілими.

Послідовний зв'язок виникає тоді, коли певний елемент попереднього речення стає вихідним пунктом у наступному і вимагає подальшого розгортання думки. Паралельний зв'язок „полягає в цілковитій рівнозначності певних елементів у контексті мовної одиниці більш високого рівня. Ця рівнозначність, як правило знаходить формальний вияв у структурній подібності”, передбачає повторювання сполучників, сполучних слів, прислівників, займенників тощо. Паралельний спосіб поєднання речень часто властивий емоційно забарвленому тексту. Речення здебільшого мають однакову будову (синтаксичний паралелізм). Особливої експресії висловлювання досягає, коли синтаксичний паралелізм поєднаний з анафорою – лексичним повтором.

Мовні засоби та механізми, що забезпечують зв'язність тексту, різноманітні.

Структурний простір тексту передбачає з'ясування *способів і засобів міжфразового зв'язку*. *Послідовний, або ланцюговий*, зв'язок передбачає, що „нове” першого речення стає „даним” другого, „нове” другого стає „даним” третього і т. д.; для *паралельного зв'язку* „дане” –

наскрізне, тобто кожне наступне речення розкриває предмет мовлення за допомогою нової інформації.

Мовні засоби міжфразового зв'язку – це мовні одиниці, які забезпечують єдність змісту тексту або виражають логічні зв'язки між частинами тексту. До мовних засобів міжфразового зв'язку відносять: *лексичний повтор, займенники, сполучники, прислівники, слова однієї тематичної групи, синоніми, антоніми, повтори лексем, спільнокореневі слова, дієслівні форми* тощо. У художніх творах наявні *контекстуальні синоніми* – мовні одиниці, що близькі за значенням лише в певному контексті.

Серед мовних засобів міжфразового зв'язку, що забезпечують семантичну єдність тексту, виділяють одиниці, які створюють *предметно-логічну сітку висловлювання*. Це *тематично близькі групи слів, протилежні за змістом слова*, за допомогою яких створюють контрастні картини, забезпечують зіставлення двох різко відмінних тематичних ліній.

Головною вимогою тексту є змістовий зв'язок між реченнями. Крім тематичної єдності, для будь-якого тексту важлива послідовність розташування речень і завершеність викладу. Це забезпечує реалізацію поставленої автором комунікативної мети, що реалізується у сприйнятті реципієнтом основної думки тексту – це та проблема, над якою автор змушує замислитись, це те, що стверджується в тексті й здебільшого пов'язане зі змістово-концептуальною інформацією. **Тема тексту** – це предмет судження або викладу, коло певних питань, які об'єднують зв'язне висловлювання в єдину смислову цілісність. **Підтема** – складова частина теми (підтеми виділяють під час складання простого плану тексту). **Мікротема** – складова частина підтеми (мікротеми є підпунктами складного плану). Сукупність змісту часткових тем має вичерпувати зміст загальної теми. **Основна думка тексту (ідея)** – це та

проблема, над якою автор змушує замислитись, це те, що стверджується в тексті. Ідея тексту здебільшого пов'язана зі змістово-концептуальною інформацією.

Основу зв'язності тексту складає **закон** його побудови, що передбачає конструювання кожного наступного речення з використанням попереднього (певної його частини, переданої іншими мовними засобами). У кожному наступному реченні міститься зміст попереднього й виражається іншими граматичними формами.

Теорія **актуального (комунікативного) членування речення** допомагає зрозуміти цей закон. Речення має дві частини: відносно відому за певних умов спілкування, предмет мовлення (*відоме, дане, тема*) і нову інформацію, що збагачує, розвиває смисл висловлювання (*невідоме, нове, рема*). Текст як цілісне, зв'язне утворення містить окремі речення за умови повторення в темі (даному) наступного речення частини інформації попереднього речення. Наявна певна комунікативна наступність між реченнями, що допомагає відтворити логіку розвитку думки, підпорядкувати мовні засоби, порядок слів, логічний наголос тощо реалізації комунікативного наміру.

Цілісність. Категорію *цілісності* дослідники визначають як функційно-комунікативну співвіднесеність тексту з одним об'єктом. Передати цілісність – є головним завданням комунікації, всупереч наявними в тексті розчленованості й деталізації. Цілісність постає певним інваріантом змісту, вираженим за допомогою мовного коду й позамовних засобів спілкування. Ця категорія може бути реалізована в синонімічних один до одного текстах, зокрема в *первинному* тексті – конспекті або рефераті первинного тексту – анотації (*вторинному* тексті). Цілісність передбачає спрямування кожної мовної одиниці на реалізацію головної мети тексту. Найважливішою з

характеристик тексту, розглянутого як результат комунікації, є його цілісність. Вона містить три складники: *сміслову цілісність, комунікативну та структурну єдність*.

Сміслову цілісність тексту характеризують такі елементи, як: загальний контекст (загальна думка, ідея, смисл); змістовна структура тексту; логічна будова (послідовність представлення та зв'язку певних фрагментів змісту).

Структурна єдність тексту – це конкретний знаковий вираз тексту у вигляді мовних засобів. Якщо йдеться про текст вербальної мови, то ними є фонемі, лексеми, синтаксеми та інше. Досліджуючи фонетичний аспект тексту представники комунікативної лінгвістики вивчають звукову будову мови, її акустичні та артикуляційні властивості. Лексичний аспект складає аналіз застосування слів та інше.

Комунікативна єдність тексту полягає в поєднанні різних каналів, засобів і форм, що дозволяють впливати на ментальну сферу людини, емоційний стан та волю, з метою досягнення головної мети повідомлення.

Членованість тексту полягає в його здатності бути поділений на певні смислові, структурні частини. Текст може бути поділений на складні синтаксичні цілі (одиниці, що є меншими за речення, але більшими за текст стосовно змісту й форми).

Інформативність тексту (від лат. *information* – повідомлення про стан справ, відомості про щось) у лінгвістиці визначають як предметно-смісловий зміст тексту – об'єкт сприймання, зберігання й перероблення з тією чи тією метою. Повідомлення існує в таких видах інформації: *змістово-фактуальній, змістово-концептуальній і змістово-підтекстовій*. Інформативність тексту представлена окремими його тематично-

структурними компонентами – тобто частинами, що виконують певну функцію: описову, пояснювальну, розповідну, ілюстративну, мотивувальну тощо.

Змістово-фактуальна інформація – це експліцитне (прямо виражене за допомогою мовних засобів) повідомлення про факти, події, процеси, що були, є й будуть відбуватися в дійсному або в уявному світі. Одиниці мови змістово-фактуальної інформації здебільшого використовують у „прямих, предметно-логічних словникових значеннях, що закріплені за цими одиницями соціально зумовленим досвідом”.

Змістово-концептуальна інформація містить авторське, індивідуальне розуміння зв'язків між подіями, явищами, їх значення в житті народу. Така інформація є „творчим переосмисленням названих фактів, подій, процесів, представлених автором у створеному ним уявному світі”.

Змістово-підтекстова інформація виражає властивості мовних одиниць породжувати асоціативні й конотативні значення, нарощувати смисл висловлювання. Підтекст сприймається читачем на основі розуміння, розшифрування незвичних комбінацій мовних одиниць, особливої структури твору, символіки мови. Тема тексту здебільшого пов'язана з інформацією змістово-фактуальною, а основна думка – із змістово-концептуальною. Ідейно-тематична єдність тексту створює його смислову цілісність.

Про різний ступінь інформативності тексту свідчить суб'єктивний чинник сприймання інформації відповідно до різних соціокультурних умов. Визначення цінності тієї чи іншої інформації зумовлене провідними чинниками певного дискурсу та відбитими в ньому способами уявлень про довкілля, духовність людей, їх культурні надбання тощо.

Інформативність по-різному виявляється в текстах різних стилів, жанрів, типів мовлення. Тексти наукового стилю завжди розраховані на певне коло читачів, які мають достатній рівень підготовки до сприймання відповідного матеріалу. Інформація про світ, відтворена в художньому мовленні, пов'язана з індивідуальним досвідом, психологічними особливостями учасників спілкування.

Поряд з названими категоріями текст характеризується ще такими поняттями, як **контекст, плани тексту, компоненти тексту, типи мовлення**.

Контекст як текстове лінгвістичне поняття у вузькому значенні це – сукупність мовних одиниць, розташованих поряд. У комунікативній лінгвістиці, дискурсології, риториці використовують термін контекст у широкому значенні – це ситуація спілкування, тобто умови, час, простір тощо.

Сприймання адресатом змісту тексту залежить не лише від того, наскільки точно, послідовно й виразно він викладений, але й як сам контекст сприяє однозначному розумінню кожного з компонентів висловлювання. Комунікативно важливі не тільки самі факти, але й їх інтерпретація, адже однакові факти мають різне пояснення залежно від позиції, світогляду, уподобань авторів – від широкого контексту.

Крім звичайного, лінійного, або *горизонтального контексту*, під яким розуміють усю сукупність мовних одиниць, розташованих поряд, існує „*вертикальний*” *контекст* – той рівень загального розвитку або спеціальної підготовки, наявності якого в адресата розраховував автор. За відсутності такого рівня контакт, комунікативний акт не відбудеться. Людина без спеціальної підготовки не сприйме, скажімо, зміст наукової праці вузької проблематики, хоч яким би ідеальним не був її виклад.

Кожен автор у процесі роботи мусить прагнути так оформити текст, щоб він повністю виражав задум, ніс у собі весь обсяг фактуальної і концептуальної інформації, був доступним для адресата, дозволяв сприйняти висловлений зміст, тобто забезпечував ефективність мовної комунікації. Це значною мірою залежить від побудови тексту та продуманого вибору мовних засобів.

На відбір мовних засобів впливає комунікативний намір мовця – **комунікативна інтенція** (від лат. прагнення, бажання), наділення тексту індивідуальними смислами. Комунікативна інтенція реалізована в **планах тексту** – внутрішньотекстових об'єднаннях елементів текстової інформації, зумовлених інтересами учасників спілкування, характером предмета мовлення та правилами мовленнєвої комунікації.

Фоновий (релятивний) план містить таку інформацію для реципієнта (адресата), що попередньо повідомляє про хід розкриття теми або супроводжує розгортання змісту тексту.

Сюжетний (референтний) план передбачає характеристику предмета мовлення.

Авторський план – авторські відступи, оцінки, характеристики.

У структурі тексту виділяють *компоненти тексту* – тематичні, а іноді структурно самостійні частини тексту, у яких відображені типові для текстів певного жанру фрагменти дійсності, інформація про які складає предмет мовлення в тексті. Так, наприклад, в анотаціях на художні твори використовують кілька компонентів з такого набору: характеристика теми та ідеї твору; загальна оцінка твору; короткі відомості про автора, його творчість; характеристика структури твору, короткий переказ фабули; характеристика головних героїв; характеристика

місця твору серед інших творів схожої тематики; розповідь критиків про кульмінаційну подію твору.

У широкому значенні *компоненти тексту* – це частини тексту, які виконують певну функцію: описову; розповідну; пояснювальну; функцію передавання міркувань автора тексту; функцію передавання чужого тексту; мотивувальну; ілюстративну тощо. Компоненти тексту можуть збігатися зі складним синтаксичним цілим, параграфом у підручнику, розділом у повісті чи романі.

Одним із вирішальних чинників, що визначають структуру тексту, є *тип мовлення*. Відомо, що найважливішими типами монологічного викладу фактичного матеріалу є *розповідь, опис і роздум (міркування)*. В основі цього поділу лежить передусім комунікативна роль висловлювання, що не може не позначитися на всій його структурі: будь-яке висловлювання мусить бути побудоване так, щоб зміст усіх речень, що до нього входять, містив у підсумку опис одного предмета, розповідь про одну подію, обдумування однієї тези, тобто забезпечував висвітлення теми й висловлення головної думки. Кожен тип мовлення, залежно від мети та обставин мовного спілкування з адресатом, реалізований у висловлюваннях певного стилю, і це теж позначено на структурі текстів.

Усебічний розгляд питання про залежність структури тексту від типу й стилю висловлювання – завдання дуже складне. Труднощі зумовлені передусім тим, що в чистому вигляді розповідь, опис і роздум як окремі завершені висловлювання існують рідко й не в усіх стилях мовлення. Так, роздуми зустрічаємо в деяких ділових документах (доповідна записка з пропозиціями і їх обґрунтуванням), у підручниках (геометрична теорема і її доведення) тощо. Описи як самостійні висловлювання належать здебільшого до ділового та наукового стилів (опис будови приладу для

полегшення користування ним, опис загубленого предмета, опис приміщення, у якому проживає сім'я, зовнішній вигляд людини, яку потрібно розшукати, опис певного виду рослин чи тварин в енциклопедичних виданнях чи наукових журналах). Стисла розповідь реалізована у формі звіту (ділового або наукового), газетної інформації.

Частіше ж можемо спостерігати той чи той тип висловлювання (особливо роздум та опис) у вигляді фрагмента більшого тексту. У наукових текстах власне міркування поєднуються з описом процесів, повідомленням і поясненням фактів. У публіцистичних та художніх текстах роздуми пов'язують попередні фрагменти. Опис, особливо в художньому тексті, підпорядкований значно ширшим ідейно-естетичним завданням.

8. Типологія текстів

За соціологічним критерієм відповідно до форми вираження виділяють тексти усні та писемні.

Останнім часом поряд з усними та писемними текстами називають також нелінійні – **гіпертексти**, що мають своєрідну візуальну форму, „у яку закладений фактичний матеріал і можливість майже безпосереднього спілкування, багата параграфеміка, символічні позначення, прихована пластична структура, абстрактні поняття й почуттєві образи”. **Гіпертекст** визначають як: особливий метод побудови інформаційних систем, що забезпечує прямий доступ до інформації на підставі логічного зв'язку між її блоками; систему представлення текстової інформації у вигляді мережі пов'язаних між собою текстових та інших файлів, яка застосовує нелінійний, асоціативно-фрагментарний і сітковий принцип репрезентації інформації.

Соціологічний критерій допомагає також виділити *функційно-жанрові різновиди текстів*, як-от: *побутово-розмовні, офіційні, художньо-белетристичні*.

За функційним виявом тексти поділяють на *інформаційні, емотивні, фатичні, поетичні, метамовні*.

У межах психологічного критерію здійснюється класифікація текстів за мірою спонтанності – *спонтанні та підготовлені*; за мірою алгоритмізованості/евристичності – *фіксовані* (наприклад, заповнення формуляра), *напівфіксовані* (вітання, прощання, подяка тощо) та *нефіксовані* тексти.

Власне комунікативний критерій виокремлює тексти, *спрямовані на процес* (розповіді, традиційні мемуари тощо), і тексти, *спрямовані на результат* (наукові тексти, ділові листи тощо). Залежно від комунікативної мети є *тексти-розповіді, описи й міркування (роздуми)*.

Слушним є поділ текстів за характером авторства: *первинні* (оригінальні), *вторинні* (створені на основі первинних, наприклад конспекти, шкільні перекази) і *первинно-вторинні* (огляди літератури, реферати проблемного типу, шкільні твори); за способом передачі фабули: *неперервно-фабульні та перервно-фабульні*.

Досить логічною виявилася класифікація текстів за плануванням у них однієї з головних функцій мови, серед яких стиржневими є такі п'ять: *комунікативна* (засіб передачі інформації), *пізнання* (світомоделювання), *повідомлення* (інформування), *впливу* (прагматики, спонування), *естетична* (цілісності, краси). Домінування однієї з названих функцій і дозволяє створювати відповідні комплекси текстів, якими послуговується певне соціально-професійне угруповання: світомоделювальна породжує науково-технічний функціональний стиль, інформативна – діловий, спонукальна (прагматична) – публіцистичний, естетична – белетристичний, комунікативна – побутовий.

За ціннісним спрямуванням у дискурсі виділяють тексти

прецедентні (еталони культури народу, „інтелектуально-емоційні блоки”, стереотипи, зразки, що мають особливу цінність для риторичної особистості);

культуроснавчі (відображають культурні цінності народу, естетичні за змістом, структурою й лексичним наповненням);

патогенні (здійснюють негативний вплив на свідомість та поведінку адресата).

8.1. Прецедентний текст

Дослідники вважають, що прецедентні тексти – це тексти, важливі для конкретної особистості в пізнавальному й емоційному планах, добре відомі її широкому оточенню, часто вживані особистістю в мовленні. Такі тексти зафіксовані у свідомості носіїв мови та є так званими „готовими інтелектуально-емоційними блоками”, стереотипами, зразками, мірками порівняння, що допомагають людині орієнтуватися в ментальному та вербальному просторах. Основними ознаками прецедентних текстів є їх особлива значущість для окремих особистостей і для значної кількості осіб, а також багаторазове звернення до прецедентних текстів у дискурсі цих особистостей; це так званий хрестоматійний текст, який відомий усім мовцям.

В. Красних висловлює слушну думку по те, що однією із основних ознак прецедентного феномена є здатність виконувати роль еталона культури. Саме ця ознака прецедентних текстів зумовлює їх соціокультурний потенціал.

Прецедентні тексти формуються з класичних літературних творів, Святого Письма, Корану, фольклорних шедеврів, театральних вистав тощо. Інколи їх називають хрестоматійними, а незнання їх свідчить про

низький освітній та культурний рівень. Інколи такі тексти (або фрагменти тексту) існують в іншому тексті, актуалізація їх змісту відбувається за допомогою відсилання, цитування чи натяку. У широкому розумінні прецедентний текст – певний текст, зображення чи мелодія, які відомі певній спільноті, та для нагадування (використання) яких достатньо цитати, алюзії, натяку.

Головним ефектом використання прецедентних текстів постає збагачення спілкування: немає потреби переказувати фабулу та описувати персонажів відомого фільму, а достатньо процитувати кілька вдалих фраз – усе інше співбесідник згадає сам. Чим більше текстів для конкретної спільноти є прецедентними і чим більшу сферу вони охоплюють, – тим міцнішою є ця спільнота, тим глибші її внутрішні зв'язки і тим легше здійснювати спілкування, об'єднуватися навколо значущого й вагомого. Так, у патріотично налаштованих людей, коли грає державний гімн, є відчуття „мурашок на шкірі”. Значення прецедентних текстів настільки велике, що окремі людські культури можна розглядати як спільноти з різними сукупностями прецедентних текстів.

Але науковці не дійшли спільної думки щодо визначення прецедентного тексту, адже кожен із них додає до нього певні аспекти. Зокрема Ю. Караулов прецедентними назвав тексти, „значущі для тієї чи іншої особистості в пізнавальному й емоційному плані, які мають надособистісний характер, тобто добре відомі й широкому оточенню цієї особистості, включаючи її попередників та сучасників, та, врешті-решт, ті, звернення до яких поновлюється неодноразово у дискурсі цієї мовної особистості”. Прецедентні тексти можна було б назвати хрестоматійними, оскільки навіть за умови, що вони не входили до програми загальноосвітньої школи, ці зразки є відомими для мовців, які прочитали їх самостійно або

почули від інших. Хрестоматійність і загальновідомість прецедентних текстів зумовлена тим, що вони виходять за рамки того виду мистецтва, де споконвічно виникли, втілюються в інших сферах, стаючи фактом культури в широкому розумінні слова.

Г. Слишкін розглядає прецедентні тексти дещо ширше, не обмежуючи кількості носіїв прецедентних текстів. На його думку, можна говорити про прецедентні тексти для вузького кола людей, тобто малих соціальних груп (сімейний, студентської, ін.). Також функціонують так звані „короткочасні” прецедентні тексти, що стають такими на відносно короткий час. Вони можуть бути невідомі попередникам певного мовця. Крім того, існує вірогідність зміни або взагалі зникнення ще в поколінні цього мовця (наприклад рекламний ролик, анекдот). Однак під час активного функціонування вони мають велике значення, а ремінісценції, що на них ґрунтуються, часто використовуються в цей проміжок часу.

Отже, „будь-яку послідовність знакових одиниць, що характеризується цілісністю та зв'язністю і має ціннісну значущість для певної культурної групи”, пропонує розуміти під прецедентним текстом Г. Слишкін.

А. Баранов та Ю. Караулов зазначають, що прецедентний – це „текст, фіксований у свідомості носія мови певної мовної спільноти, що представляє факт культури в широкому розумінні й актуалізує певну ситуацію”.

Способи існування та функціонування прецедентних текстів в суспільстві є досить одноманітними. Ю. Караулов виділяє три типи:

- *натуральний спосіб* (текст у первинному вигляді, що доходить до читача/слухача як прямий об'єкт сприйняття, розуміння, переживання, рефлексії);
- *вторинний спосіб* (передбачає або трансформацію вихідного тексту в інший вид мистецтва, призначений для

безпосереднього сприйняття, або вторинні роздуми з приводу вихідного тексту, представлені в критичних і літературознавчих (мистецтвознавчих) статтях, рецензіях, дослідженнях);

- *семіотичний спосіб* (звернення до оригінального тексту за допомогою натяку, відсилання, ознаки; у процес комунікації включається або весь текст, або співвідносні з ситуацією спілкування чи більш масштабною життєвою подією окремі його фрагменти).

Розглядаючи поняття прецедентності, вчені встановили, що прецедент – це своєрідний приклад, еталон. Дослідник цього явища Ю. Прохоров вважає що „до складу прецедентів включаються зразкові факти, які є моделлю для відтворення схожих фактів, що постають у мовленні як певні вербальні сигнали, актуалізують стандартний зміст, який не створюється знову, але відтворюється”. Отже, система еталонів прецедентних феноменів являє собою систему еталонів національної культури, втілення взаємозв'язку умов існування народу, його історії, мови та ментальності.

Характеристику прецедентності у тексті можна визначити, спостерігаючи процес творення прецедентних текстів. Мовній особистості властива сукупність уявлень, пов'язаних між собою та закріплених у національно-культурній свідомості (асоціативні зв'язки). Ця сукупність уявлень може народжувати різні тексти. Один із таких текстів стає знаком більшості носіїв мови і починає сприйматися як еталон, набуває статусу прецедентного. У членів культурного соціуму створюється інваріант сприйняття таких текстів (структурована сукупність уявлень про певний прецедентний текст). Саме існування цього інваріанту робить текст прецедентним. Важливою ознакою прецедентного тексту є семіотичний спосіб його

існування, тобто актуалізація його змісту натяком, відсиленням, ознакою, цитатою.

Таким чином, перш ніж набути статусу прецедентного, текст піддається певній „обробці” – „проходить” крізь алгоритм сприйняття, який існує у певному соціумі. Це свідчить про те, що за кожним прецедентним текстом стоїть своя унікальна система асоціацій, яка відображається у свідомості носіїв мови. Саме ця включеність в асоціативні зв'язки з іншими мовними концептами зумовлює регулярну актуалізацію прецедентних текстів у різних видах дискурсу.

Г. Слишкін вважає, що використання текстів, маркованих прецедентністю повинно відповідати таким умовам:

- 1) усвідомленість адресантом факту відсилення до певного тексту;
- 2) знайомство адресата з початковим текстом і його здатність розпізнати відсилення до цього тексту;
- 3) наявність в адресанта прагматичної пресупозиції знання адресатом цього тексту”.

В. Красних назвала набір ознак, притаманних феноменові, культурному предмету, що може претендувати на статус прецедентного, а саме: бути фактом; вирізнятися повторюваністю; володіти маркованістю, рефлексивністю, клішованістю; репрезентувати згорнутий асоціативний ланцюг; володіти шкалою оцінок. Прецедентність, таким чином, має об'єднувати всі ці ознаки.

Набувши статус прецедентного феномену текст зберігає і задає алгоритм сприйняття інформації.

Виділяють чотири **види прецедентних феноменів**: прецедентне ім'я, прецедентне висловлювання, прецедентну ситуацію і прецедентний текст.

1) **прецедентне ім'я** – індивідуальне ім'я, пов'язане з широковідомим текстом, прецедентною ситуацією; це складний знак, під час використання якого в комунікації здійснюється апеляція не до безпосередньо денотату, а до набору диференціальних ознак цього прецедентного імені; до складу ПІ може входити як один (Ахілес, Ромео), так і більше елементів (Баба Яга), що позначають при цьому одне поняття. Для представників української лінгвостільноти прецедентними є імена відомих постатей (Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, Ярослав Мудрий та ін.); імена героїв з відомих творів (Тарас Бульба, Чіпка Варениченко, Володька Лобода, Кайдашиха, Мавка, Пузир).

2) **прецедентне висловлювання** – репродукований продукт мовномисленнєвої діяльності; закінчена і самодостатня одиниця, яка може бути чи не бути предикативною; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його змісту. До прецедентних висловлювань належать цитати з текстів („Бути чи не бути”, „Ми відповідаємо за тих, кого приручили”, „Ти знаєш, що ти людина?”, „Вставайте! Кайдани порвіте!”), а також зразки усної народної творчості („Береженого Бог береже”, „Вік живи – вік учись”, „Життя прожити – не поле перейти”).

3) **прецедентна ситуація** – „еталонна”, „ідеальна” ситуація, пов'язана з набором певних конотацій, диференціальні ознаки якої входять до когнітивної бази. Яскравим прикладом прецедентної ситуації є ситуація зради Іудою Христа, яка розглядається, як „еталон” подібної дії. Прецедентною ситуацією може поставати процес обрання гетьмана козацькою радою, яку козаки називали „чорною радою”; характеристика вчинків Чіпки, як безбатченка, що озлоблений на людей, і тому стає на „криваву стежку” бунтарства).

4) *прецедентний текст* – закінчений і самодостатній продукт мовномисленнєвої діяльності; (полі)предикативна одиниця що характеризується цілісністю та зв'язністю і має ціннісну значущість для певної культурної групи. До прецедентних текстів належать твори художньої літератури, тексти пісень, анекдотів, політичні, публіцистичні тексти тощо. Серед прецедентних текстів, що є характерними для нашої лінгвospільноти можна виділити такі: пісня „Ще не вмерла Україна” П. Чубинського, яка є гімном нашої держави, славнозвісний „Заповіт” Т. Шевченка, „останній монолог Мавки” з одноіменної драми-феєрії Лесі Українки „Лісова пісня”, „Золоте Слово Святослава” із „Слова о полку Ігоревім” та ін.

Крім того, В. Красних поділяє прецедентні феномени на вербальні (різноманітні тексти як продукти мовномисленнєвої діяльності) та невербальні (витвори живопису, архітектури, скульптури, музичні твори тощо). За ступенем популярності автор розрізняє такі прецедентні феномени:

- *соціумно-прецедентні* – феномени, які є відомими середньому представникові того чи іншого соціуму і входять у колективно-когнітивний простір; цей різновид феноменів може не залежати від національної культури;

- *національно-прецедентні* – феномени, що є відомими середньому представнику того чи іншого національно-лінгво-культурного співтовариства і входять в національну когнітивну базу;

- *універсально-прецедентні* – феномени, які є відомими середньому сучасному homo sapiens і входять до „універсального” когнітивного простору.

До джерел прецедентних феноменів відносимо усну народну творчість, художню літературу, історичні події. Упродовж історичного процесу національно-детерміновані

мінімізовані уявлення деяких прецедентних феноменів можуть змінюватися. Джерелом національно-прецедентних текстів передусім є одиниці фразеологізмів, які можуть включати і афоризми, і назви фільмів, пісень, і фрагменти рекламних роликів, і вислови громадських діячів, політиків, що стали відомими, тощо. Частотність звернення до будь-якого тексту в процесі створення нових текстів свідчить про ціннісне до нього ставлення, і, отже, про його прецедентність.

О. Нахімова виділяє такі функції прецедентних феноменів:

- функція оцінки реалізується в тому, що прецедентні феномени яскраво виражають суб'єктивне ставлення автора;

- моделювальна функція полягає у формуванні уявлень про світ у вигляді моделі;

- прагматична функція втілює здатність впливати на адресата;

- естетична функція передбачає, що прецедентні феномени сприймаються як спосіб естетичної оцінки світу;

- парольна функція означає, що прецедентні феномени часто служать для виявлення спільності ментально-вербальної бази автора та читача;

- ігрова (людична) функція прецедентних феноменів відображає їх використання як своєрідної мовної гри для привернення уваги читача та зниження напруженості тексту;

- евфемістична функція полягає в тому, що іноді прецедентні феномени допомагають пом'якшити висловлення, втілити необхідний зміст у неагресивній формі.

Останнім часом наявна тенденція до функціонування прецедентних феноменів не лише в первинному вигляді, а й у трансформованому. Виявляються як незначні зміни

вихідної структури, так і такі, що суттєво змінюють зміст висловлювання, ціннісні характеристики тощо. Розрізняють такі основні способи трансформації прецедентних феноменів: заміна лексичних компонентів (лексична субституція); усічення лексичного компонента; максимальна трансформація (практично повна зміна вихідної структури); зміна морфологічних особливостей одиниці; додавання лексичного компонента; контамінація, що ґрунтується на одночасному використанні двох або декількох прецедентних текстів; зміна комунікативної настанови, що не супроводжується змінами вихідної структури.

Розбіжність національних інваріантів сприйняття прецедентних текстів досить часто є джерелом комунікативних невдач. Сприйняття одного й того ж самого національно-прецедентного тексту представниками різних лінгвокультурних спільнот буде детерміновано особливостями культурного й історичного розвитку кожної національної лінгвокультурної спільноти, уявленнями, що стоять за одним і тим самим феноменом, а отже, безперечно буде різнитися.

Досить часто різні **прецедентні** імена, що входять до національно-прецедентних текстів, у лінгвокультурних спільнотах актуалізують одне й те саме явище, або ознаку. Сильна людина асоціюється з російським прецедентним ім'ям – Ілля Муромець і українським – козак Байда, Морозенко; скупа – прецедентним ім'ям Плюшкін для росіян, Пузир – для української спільноти, Гарпагон, Гобсек – є прецедентними іменами для французької лінгвокультурної спільноти. Національно-прецедентні тексти різних культур можуть актуалізувати одну прецедентну ситуацію (соціальна нерівність, кохання проти волі батьків, трагічний фінал і загибель молодих) як от: у „Ромео і Джульєтті” В. Шекспіра, „Руслані і

Людмилі” О. Пушкуна, у національно-прецедентному тексті „Тіні забутих предків” М. Коцюбинського.

Виокремлення віршів, що набули статусу національно-прецедентних через реінтерпретацію у піснях літературного походження виправдано їхньою актуальністю в культурному просторі етносу. Пісні легше піддаються відтворюваності, що забезпечує поступове звикання до тексту. А багаторазовий повтор, як відомо, найкраще впливає на входження тексту до свідомості, незалежно від наявності інтенції. Прикладом вищезазначених явищ може слугувати „Ще не вмерла Україна” П. Чубинського, „Ніч яка, Господи! Місячна, зоряна...” М. Старицького, „Червоне – то любов, а чорне – то журба” – слова з відомої української пісні літературного походження „Два кольори” Д. Павличка.

Знання та використання прецедентних текстів допомагає оратору у виразити зміст висловлювання, зробити його більш інформативним та цікавим. Прецедентні тести не тільки формують додаткові значення, уводячи більш широкий культурний контекст, але й створюють особливий емоційно-оцінний колорит самої оповіді.

Прецедентний текст створює навколо цілу мережу можливих інтерпретацій, інколи досить розгалужену. Структура тексту задає характер сприйняття, але результат його розуміння не може чітко програмуватися автором тексту: характер розуміння й інтерпретації значення художнього тексту залежать і від низки суб’єктивних чинників. До них належать: соціальний стан читача, його загальнокультурний рівень, знання мови тексту, особиста сприйнятливість, попередній досвід, зануреність у культуру та ін.

8.2. Полікодовий (креолізований) текст

Залежно від однорідності засобів створення й функціонування текстів (засобів комунікативного коду) виділяють **монокодові й полікодові (вербальні й іконічні – візуальні, зображувальні) тексти**.

Що ж треба знати оратору про полікодові (креолізовані) тексти?

Комунікативним кодом тексту можуть бути вербальні й невербальні одиниці. До вербального коду належить мова, до невербального – усе, що не виражене словом, але також несе інформацію, впливає на її сприймання реципієнтом, реалізує прагматичні настанови мовця – автора тексту. Реалії сучасного життя вимагають усе більшої уваги до невербальних засобів відтворення інформації в тексті. Наукові студії вчених містять значну кількість термінів на позначення семіотичних засобів відображення текстової інформації, їх взаємозв'язків і домінування в текстах.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити деякі узагальнення. Вочевидь, усі тексти (письмові й усні) з вербальним і невербальним складником можна поділити на дві групи (*монокодові* та *полікодові* або *гомогенні* та *негомогенні* чи *лінійні* та *нелінійні*). Так, тексти першої групи – тільки з вербальним компонентом – несуть переважно смислове, інформаційне навантаження (розмір, вид, колір шрифту тощо не змінюють текст з погляду його змісту), їх називають *гомогенними*. Для другої групи текстів – із вербальним і невербальним компонентом – характерні особливості щодо кількісної презентації цих компонентів, ступеня їх взаємозв'язку чи взаємопроникнення тощо. Термінологія на позначення текстів другої групи надзвичайно строката, зокрема: *полікодовий* текст (Г. Ейгер, В. Юхт), *креолізований* текст (Ю. Сорокін, Є. Тарасов), *семіотично ускладнений* текст

(А. Бернацька), *лінгвовізуальний комплекс* (Л. Большакова), *нелінійний текст* (Л. Большакова) тощо.

Активно вживаним є термін *креолізований текст*, з яким зіставляють інші терміни. Учені досліджують креолізований текст реклами, коміксів, карикатури, ілюстрацій до художніх, публіцистичних творів, науково-технічних розробок, афіш, плакатів тощо, доповнюючи власними термінами, що відображають суть таких текстів: *нетрадиційний, відео-вербальний, семіотично збагачений, складений, лінгвовізуальний феномен, синкретичне повідомлення, ізовербальний комплекс, зображально-вербальний комплекс, ізоверб, іконотекст*.

Термін *креолізований текст* пов'язаний із термінами *креолізована мова* (тобто змішана мова), *креолізація* (первинно означало процес утворення нових етнічних груп унаслідок змішування крові кількох етносів, а потім – процес змішування мов), що походять від слова *креоли* (від фр. *créole*; ісп. *criollo* й порт. *crioulo*; лат. *creare* ‘створювати, вирощувати, виводити’). Існує три значення терміна *креолізація* – загальне, лінгвістичне й текстуальне.

Креолізовані тексти виникають унаслідок злиття вербальних та невербальних (іконічних) засобів передачі інформації. За О. Анісімовою, такі тексти мають градацію відповідно до ступеня злитості (спаяності) в них вербальних і невербальних компонентів: *гомогенні* – вербальні тексти; тексти з частковою креолізацією – *паралінгвістично активні тексти*; тексти з повною креолізацією – *параграфемні (візуальні, іконічні, паралінгвістичні)*. Д. Чигаєв підтримує думку дослідниці про поділ полікодових текстів на три частини, але заперечує поняття *часткової й повної креолізації*, справедливо зауважуючи, що способом творення креолізованих текстів є спеціально дібрана взаємодія вербальних та ілюстративно-візуальних компонентів

(*вербальний текст = зображення*). Тому для родової назви текстів з вербальним і зображувальним складником варто використовувати інші терміни (*семіотично ускладнені, полікодові, семіотично збагачені* тексти тощо).

9. Текст і дискурс

Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. намітилась тенденція до розмежування понять **текст** і **дискурс**, що зумовлено поступовою диференціацією цих понять: текст (лінгвістика тексту) і дискурс (дискурсологія).

Під текстом розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію, під дискурсом – різні види її актуалізації, які розглядають з погляду ментальних процесів та у зв'язку з екстралінгвістичними чинниками (знаннями про світ, настановами, метою адресата, потрібними для розуміння тексту). Отже, дискурс у вузькому розумінні є виявом мовленнєвої діяльності в побутовому мовленні та є обміном репліками без особливого мовленнєвого задуму.

Ф. Бацевич чітко розмежовує поняття „текст” і „дискурс”. Учений подає таке визначення, у якому текст постає як „вичерпаний”, „зупинений” дискурс. Текст – результат спілкування (інтерації та трансакції), його структурно мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється „живий” дискурс після свого завершення. Дискурс постає текстом, „заплідненим” діяльністю адресата (когнітивною, психологічною, естетичною тощо), тобто з'являється з тексту, народжується у ньому. З іншої позиції спочатку породжується дискурс, який з плином часу „осаджується” у вигляді тексту, який адресат може знову перетворити на дискурс”.

Ф. Бацевич зазначає, що використання терміна „дискурс” у різних значеннях дає підстави вченим

стверджувати про „розмитість” його поняттєвих меж, однак поняття „дискурс” асоціюється з певними виявами комунікації в суспільстві, використовуючись у різних значеннях, підлягає класифікації:

- за виявом комунікації в суспільстві дискурс може визначатися як: комунікативний, мовний; вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання;

- за каналами спілкування: візуальний, слуховий; тактильний;

- за різновидами мовлення (формами мовленнєвої діяльності): усний, письмовий;

- за типами й формами мовлення, принципами побудови повідомлення: монологічний; діалогічний; наративний, риторичний, іронічний;

- за тотожністю з предметом дослідження різних наук: соціологічний, політологічний, філологічний;

- за індивідуальними характеристиками мовлення: особистісний, неповторний, колективістський, авторитарний;

- за реалізацією в різних сферах спілкування: юридичний, політичний, газетний, кінодискурс, театральний, рекламний, святковий;

- за етнокультурними особливостями спілкування: міжкультурний, різномовний;

- за функціональним стилем: науковий, діловий, художньо-белетристичний;

- за виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців: етикетний, лайливий, дидактичний.

Дискурс – це текст „занурений у життя”, „мова в житті” , тобто текст як результат цілеспрямованої соціальної дії, як фокус дій мовних і мовленнєвих,

соціокультурних і прагматичних, когнітивних і психологічних факторів.

У науковій літературі поняття „текст” і „дискурс” зіставляють, протиставляють, а інколи й ототожнюють. Тому **текст** будемо розглядати як місце функціонування мовних одиниць усіх рівнів, результат мовленнєвої діяльності людини, а **дискурс** – як процес, комунікативне явище, що відбувається в певному часі та просторі.

Основні параметри аналізу тексту й аналізу усної промови. До основних параметрів аналізу тексту відносять такі:

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

Аналіз промови слід здійснювати за такими критеріями:

Структурно-смілова характеристика:

- змістовність мовлення;
- логіко-композиційна будова;
- логічність і послідовність мовлення;
- правильність будови фрази;
- аргументованість мовлення.

*Мовленнєво-смілова характеристика,
культура мовлення:*

- доречність мовлення;
- багатство мовлення;
- правильність мовлення, зокрема правильність наголошування;
- влучність слова;
- виразність мовлення;
- доступність мовлення;

- образність мовлення;
- відповідність вимогам стилю мовлення;
- чіткість дикції;
- правильність і ефективність дихання;
- логічний наголос;
- інтонаційна образність;
- сила голосу;
- темп мовлення;
- ефективність пауз;
- ритмічність мовлення, музичність;
- емоційність мовлення.

Виконавська майстерність:

- поза оратора;
- пантоміміка;
- міміка;
- жести;
- манера;
- зовнішній вигляд;
- взаємодія оратора з аудиторією;
- урахування зворотного зв'язку;
- засоби активізації уваги;
- вільне володіння текстом промови;
- сучасний мовленнєвий етикет;
- службовий мовленнєвий етикет;
- етика публічної комунікації;
- єдність думки, слова, риторичного вчинку на засадах моралі;
- харизма оратора.

Питання для самоконтролю:

1. З'ясуйте поняття про дискурс і текст для сучасної лінгвометодики вищої школи.
2. У чому полягають особливості педагогічного дискурсу?

3. За якими ознаками виділяють лінгводидактичний дискурс?
4. Рівні педагогічного дискурсу.
5. Визначте дидактичне спрямування основних понять педагогічного дискурсу.
6. Яке дидактичне призначення текстів різних типів у вищій школі?
7. Сформулюйте питання до викладача й магістрантів за матеріалами теми.

1.4. ОСОБИСТІТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Зміст:

1. Наукове обґрунтування особистості в педагогічному дискурсі
2. Учитель - дискурсна особистість
3. Учень – суб'єкт формування дискурсної особистості
4. Майбутній словесник як суб'єкт педагогічного дискурсу
5. Дискурсна компетентність словесника в педагогічному дискурсі
6. Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі
7. Розвиток мовлення особистості як лінгводидактична проблема
8. Креативність мовлення суб'єктів педагогічного дискурсу

Ключові слова: мовна, мовленнєва, риторична, комунікативна, дискурсна особистість, компетенція, компетентність, модель мовленнєвої комунікації, креативність мовлення.

Методичні настанови:

У процесі засвоєння теми важливо усвідомити особливості розвитку особистості в педагогічному дискурсі, визначити своєрідні ознаки особистостей - учасників лінгводидактичного дискурсу (учні, учителя-словесника, викладача, студента-філолога), важливість особистісного підходу до опанування лінгвістичних дисциплін.

Мета: засвоїти наукові засади формування особистості в лінгводидактичному дискурсі середньої і вищої школи.

Завдання:

- Ознайомитися з дослідженнями особистості в педагогічному дискурсі.

- Визначити можливості використання отриманої наукової інформації в практичній роботі викладача лінгвістичних і методичних дисциплін і учителя-словесника.

Прочитайте, запам'ятайте зміст лінгводидактичних понять.

1. Наукове обґрунтування особистості в педагогічному дискурсі

Складником педагогічного дискурсу є його суб'єкти (комуніканти) – особистості вчителя й учня, викладача й студента, тобто тих, хто бере участь у процесі навчання, щодо нашої проблеми – у процесі навчання мови й мовлення.

Розглядаємо особистість у мовному, мовленнєвому, комунікативному, риторичному, дискурсному аспектах – відповідно виділяємо мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, дискурсний складники особистості. Особистість у структурі дискурсу, на нашу

думку, – це дискурсна особистість. *Дискурсну особистість визначаємо як таку, що володіє знаннями, уміннями й навичками ефективної поведінки в різних дискурсах, з різними людьми, реалізуючи власні інтенції спілкування через взаємодію з об'єктами (текст, час, простір) й суб'єктами (адресати й адресанти) дискурсу.* Учителі і учень, викладач і студент – це дискурсні особистості, яким відведено регламентовані ролі з певними функціями, стратегіями, тактиками, прецедентними феноменами, типовими фреймами й жанрами тощо. У статусно визначених ролях дискурсна особистість як цілісне системне утворення виявляє себе передусім за допомогою засобів мовлення, зовнішнього вигляду, умінь професійно користуватися жестами, мімікою, розподіляти час, використовувати простір задля реалізації своїх інтенцій.

Поняття „дискурсна особистість”, так само й „мовна особистість”, „мовленнева особистість”, „комунікативна особистість”, „риторична особистість”, додають до поняття „особистість” додаткові смисли та відтінки й відображають певні аспекти особистості. Ці поняття ввійшли в науковий обіг сучасної лінгвістики й лінгводидактики у зв'язку з розробкою антропоцентричного підходу до вивчення комунікативної діяльності, що полягає в орієнтуванні не стільки на систему й структуру мови, а здебільшого на користувача мовної системи, комунікативних і соціальних систем – тобто мовця-адресанта й мовця-адресата. Ключовим словом у цих поняттях (головним словом словосполучень) є „особистість”. Нам імпонує погляд В. Кашкіна на пояснення поняття „особистість” за допомогою перекладу з латини – *persona*, тобто *маска актора*. Дослідник наголошує на тому, що ще античні філософи розрізняли людину як фізичне тіло, зосередження фізіологічних процесів і носія власне людських рис (протиставлення

душі й тіла в людині). За С. Тер-Мінасовою, особистість тлумачиться як продукт мови й культури, що підкреслює важливу роль розвивально-виховних складників у структурі особистості, у ціннісно-нормативній системі спрямування особистості, її ставлення до соціально важливих явищ і об'єктів.

Мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, дискурсний аспекти особистості педагогічного дискурсу є предметом вивчення різних наук. Учені зосереджують увагу на загальних і конкретних питаннях структури, розвитку, формування, виховання особистості в комунікативному середовищі. Нас цікавить поняття „особистість” з погляду лінгводидактики, яка синтезує дослідження в галузі психології, риторики, психолінгвістики, соціолінгвістики, дидактики.

Так, загальні питання дослідження особистості в комунікативних ситуаціях вивчали Б. Ананьєв, О. Бодальов, Ф. Гоноболін, А. Зеленько, Д. Зіглер, В. Кашкін, О.М. Леонтєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Л. Синельникова, В. Сластьонін, та ін. До визначення поняття „мовна особистість”, що є ключовим для порушеної нами проблеми, долучилися такі вчені, як Ф. Бацевич, Ю. Караулов, Л. Паламар, С. Плотникова, Л. Струганець, І. Сусов, С. Сухих та ін., моделі процесу комунікації в педагогічному дискурсі (зокрема особистісний чинник) проаналізовані Н. Волковою, Н. Іпполітовою, І. Колесниковою, З. Смелковою та ін., моделі комунікативної особистості розробляли В. Кашкін, Г. Почепцов та ін., комунікативні якості мовлення словесника досліджували Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін., класифікації мовних особистостей представлені в роботах Ф. Бацевича, Т. Дрідзе, В. Конецької, Я. Луп'яна, С. Смирнова, С. Сухих, стилі спілкування комунікативної особистості

класифікував психолог В. Латинов, когнітивний аспект мовної особистості висвітлили І. Зимня, В. Карасик, О. Кубрякова, О. Селіванова, Й. Стернін та ін.

Особливого значення набули визначені в сучасній лінгводидактиці наукові засади комунікативної спрямованості навчання української мови; теорія особистісно-діяльнісного підходу до навчання, відображена в психологічних концепціях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва; проблема виховання творчої особистості вчителя-словесника, представлена дослідженнями С. Іванової, А. Капської, Г. Сагач, О. Юніної; розуміння мистецтва живого слова як важливого педагогічного засобу навчання, започатковане В. Голубковим, М. Рибниковою.

Особистість у широкому розумінні, за визначенням С. Гончаренка, – „конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому філософському розуміння – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Поняття „особистість” не слід цілком ототожнювати з поняттям „індивід” (одиничний представник людського роду) та індивідуальність (сукупність рис, що відрізняють даного індивіда від усіх інших)”. Про розмежування понять „особистість” та „індивідуальність” („індивід”) писав ще Г. Ващенко, на думку якого поняття „індивідуальність” означає „органічну цілість, що відокремлена як така від навколишнього для неї світу й розвивається відповідно до своїх внутрішніх законів, переробляючи згідно зі своєю природою дії зовнішніх чинників”, а термін „особистість” стосується людини, яка „підноситься до такого рівня психічного розвитку, що свідомо ставить собі певні завдання, протиставляє себе зовнішньому світові, свідомо

переробляє природу відповідно до своїх потреб”. Індивідуальність зараз частіше сприймають як імідж мовця, комуніканта, щодо нашої теми – як імідж учителя-словесника, учня, студента.

З погляду психології, особистість – „це певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам’яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери)”. Психологи визначають особистість як людину з розвиненими функційними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності й поведінці.

Лінгводидактика традиційно спирається на досягнення психології у вивченні психічних процесів особистості, на психологічних чинниках ґрунтується розроблення будь-якої методики чи технології. Пропонована сучасною лінгводидактикою особистісно орієнтована педагогічна комунікація, що передбачає суб’єкт-суб’єктні відношення, означає єдність зовнішніх і внутрішніх, притаманних кожній особистості, дискурсних цінностей, або ціннісно-сміслових структур особистості. „Сутність особистісно орієнтованої педагогічної комунікації передбачає її суб’єкт-суб’єктні характеристики. Здійснення такої комунікації можливе, якщо вона будується на основі й розвитку ціннісно-сміслових структур особистості. Сміслоутворювальна комунікація вибудовується за такими етапами: 1) ціннісної ідентифікації, 2) смислової проблематизації, 3) ціннісно-сміслової рефлексії, 4) створення нової ціннісної визначеності – особистісної самореалізації”. Суб’єктом називають особистість,

людину, яка „пізнає зовнішній світ (об’єкт) і впливає на нього в своїй практичній діяльності”, як носія певних властивостей. З огляду на ці етапи смислоутворювальної комунікації, відзначаємо, що особистість педагогічного дискурсу своєю діяльністю презентує власні ціннісно-смыслові структури, які мають збігатися з дискурсними цінностями: для педагогічного (зокрема й лінгводидактичного) дискурсу – це знання мови як основи мислення й думки, шанобливе ставлення до слова, до культури мови, мови як джерела освіченості тощо.

У процесі педагогічного дискурсу відбувається розвиток особистості – це, на думку психологів, „розвиток психічних процесів пізнання, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, умінь, навичок і звичок”. Такі ж чинники клав в основу розвитку й формування особистості український педагог Г. Ващенко, зокрема темперамент і характер людини, її природні нахили й здібності, риси, що виробляються під впливом оточення, умов родинного життя, виховання, професії, традицій тощо. Сучасні дослідники зазначають: „Діяльність учителя й учнів у методиці розглядається як взаємодія, співпраця із збереженням провідної ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Так спільна діяльність учителя й учнів спрямована на формування особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих здібностей і морально-етичних якостей”.

Учитель-словесник повинен уявляти портрет дискурсної особистості, в основі *модельювання* якого (тобто словесного, графічного чи іншого опису загальної структури, складників і їх функціональних характеристик) лежать, на нашу думку, такі засади:

1. *Філософське положення про діалогічність буття.* Особистість неоднорідна, оскільки містить дуалізм душі й

тіла, діяльність особистості діалогічна, тобто спрямована на інші особистості – усякому *я* належить *ти* (М. Бахтін, П. Бурд'є, Р. Декарт). Сутність людини, людського *я* відкривається тільки тоді, коли вона звертається до *іншого*, істина буття перебуває між ними, адже *я* нічого не може сказати про себе без *іншого* (М. Бубер).

2. *Структура особистості як суб'єкта діяльності.* Розуміння особистості, відповідно до психологічних поглядів, як сукупності „соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу й визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності і спілкування”. Перетинання в особистості двох діалектично зв'язаних світів, що постійно протидіють – реального й духовного життя людини (Г. Сковорода). Виокремлення в „цілісній структурі особистості комуніканта *я* тілесного *я* соціального, *я* інтелектуального, *я* психологічного, *я* мовномисленневого”.

Узагальнення психолого-педагогічних досліджень особистості дає підстави визначити такі її *складники*:

Потребно-мотиваційна спрямованість особистості: потреби, мотиви, інтереси, цінності, світогляд, переконання, ідеали, свідомість і самосвідомість, самореалізація, саморозвиток, самовизначення, саморегуляція, емоції, почуття, воля, задатки й здібності, темперамент і характер, уміння й навички, звички, морально-етичні якості.

Психічні процеси що забезпечують когнітивну діяльність особистості та формують потребно-мотиваційну спрямованість особистості: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага.

3. *Риторичне (класичне) й сучасне обґрунтування моделі комунікації.* Схема інтерактивного мовленнєвого зв'язку представлена ще античними мислителями: за

Аристотелем, лінія комунікативного зв'язку визначалася як *Пафос* (відправник інформації) – *Логос* (інформація) – *Етос* (отримувач інформації). У сучасній теорії комунікації відповідні моделі (лінійні, інтерактивні, трансакційні) мають такі ж ключові складники, інтерпретовані відповідно до розвитку науки: наприклад, за Р. Якобсоном, – адресант, повідомлення (сформоване за допомогою коду, у межах контексту, задля контакту), адресат; за Ю. Лотманом, – адресант, мова, текст, адресат. Особистості в комунікативних моделях відведено ролі мовців, комунікантів, інтерпретаторів, відправників або отримувачів повідомлень.

4. *Складники комунікації, що формують особистість педагогічного дискурсу: інтенції мовця (намір, задум, мотиваційний чинник); мовленнєвий або комунікативний акт як спосіб втілення інтенції (дорівнює одній мовленнєвій або комунікативній дії одного учасника дискурсу); реєстри спілкування як різновиди дискурсних дій залежні від ситуативного контексту й дотримання певних правил; індивідуальна манера спілкування вчителя й учня; тональність спілкування як змістова й емоційна організація засобів спілкування, що впливає на емоції адресата; атмосфера спілкування, що втілена в особистісних стосунках залежно від обставин, умов спілкування, характеру мовців, рівні їх предметної, комунікативної компетентностей, соціального статусу тощо.*

5. *Упровадження комунікативного й когнітивного методу в освітній практиці, що передбачає навчання й виховання в умовах інтерактивного спілкування, та, відповідно до цього методу, функційно-стилістичний, комунікативно-діяльнісний і когнітивний підходи до навчання мови в лінгводидактиці (навчання мови в процесі комунікації та заради вдосконалення вмінь здійснювати*

комунікацію, навчання на основі прозорих уявлень з боку учнів і вчителів про те, *де, коли, з ким, з якою метою* відбувається обмін інформацією).

Змодельовати дискурсну особистість учасника педагогічного дискурсу означає описати її складники, ураховуючи зумовлені педагогічним дискурсом основні параметри (ознаки, критерії). Ця зумовленість пояснюється насамперед категорією цінності педагогічного дискурсу, що складається зі знань, моральності, гуманності.

Поняття „дискурсна особистість” розглядаємо в контексті суміжних понять, ключовим з яких є поняття „мовна особистість”, що протягом тривалого часу (до другої половини ХХ ст. імпліцитно, без сучасного термінологічного звучання, запропонованого В. Виноградовим) привертає увагу вчених і окреслене в дидактичних (Ф. Бусласв, І. Підласий, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський та ін.), лінгвістичних (Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Вихованець, Ю. Караулов, Л. Мацько, О. Потебня, В. Русанівський, Л. Струганець, О. Шахматов та ін.), психологічних і психолінгвістичних (Б. Баєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця та ін.) і лінгводидактичних (О. Біляєв, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Капінос, О. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом’як, Г. Шелехова та ін.) студіях.

Мовна особистість, за широко обговорюваним і детально проаналізованим науковцями визначенням Ю. Караулова, – це сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення та сприймання нею повідомлень (текстів), що різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення

дійсності та певною цілеспрямованістю. Здібність як ключове слово в цьому визначенні розуміємо, за С. Гончаренком, так: це стійка індивідуальна психічна властивість людини, яка „є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності”; здібності „виявляються в тому, як людський індивід учиться, набуває певних знань, умінь і навичок, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства”; у здібностях поєднується природне й соціальне; природною основою здібностей є задатки (властивості, що визначають можливості, спроможності індивіда, його нахили до виконання певної діяльності).

Здібності учнів лежать в основі формування *мовних* (знання, визначення й характеристика одиниць мови), *мовленнєвих* (опанування мовленнєвознавчих понять, оволодіння мовними одиницями в мовленнєвій практиці), *комунікативних* (опанування способів і засобів досягнення комунікативних інтенцій), *риторичних* (опанування способів і засобів переконливого, впливового мовлення), *дискурсних* (опанування стратегій і тактик інтерактивного спілкування, створення повідомлень) умінь і навичок. Саме мовні здібності й задатки, на які має спиратися викладач і учитель-словесник, є ґрунтом методики розвитку мовлення й формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної та дискурсної особистості учня або студента. Мовна особистість, як зазначає Л. Струганець, виражена в мові (текстах) і через мову, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів, мовна особистість акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти. Основна ж ознака мовної особистості – це знання й засвоєння нею певної мови як системи, опанування мовних одиниць, норм мови на різних її рівнях, функційних

особливостей мовних одиниць. Мовна особистість – людина, яка говорить, пише, слухає, читає.

Слушною є думка С. Плотникової про те, що в одній людині може бути стільки мовних особистостей, скільки мов вона знає, адже в межах створеного нею мовного простору вона виявляє різний рівень володіння лексикою й граматиною (різним ступенем структурно-мовної складності), сформованості мовної картини світу тією чи тією мовою (глибиною й точністю відображення дійсності), мотиваційно-цільовими настановами (певною цілеспрямованістю). Існує поняття первинної і вторинної мовної особистості – носія рідної й нерідних мов.

Тому закономірним вважаємо виникнення поняття „національно мовна особистість”, що акцентує увагу на володінні носієм мови національно маркованими мовними одиницями, прецедентними феноменами як презентантами особистості в різних ситуаціях спілкування, у різних дискурсах, сформованими ціннісними ознаками цих дискурсів. Національно мовна особистість повинна мати таку ознаку, як „мовна стійкість”, це намір, поведінка особистості, спрямовані на користування певною мовою незалежно від того, якою мовою користується співрозмовник. Мовна стійкість містить характеристики індивідуальної або групової мовної поведінки, що виявляється в збереженні колективної вірності своїй мові, зокрема мові нормативній, літературній, що об’єднує націю, а також лінгвокраєзнавчим її складникам, у яких є своєрідність мови особистості, її родини, місцевих громад. Джерелами, що живлять мовну стійкість особистості є національна традиція, національна свідомість та солідарність, національна культура, національний мир і співробітництво з іншими народами. С. Єрмоленко з мовною стійкістю пов’язує українознавчий світогляд особистості: „Наявність такого світогляду в особистості

пов'язана з її мовною стійкістю, і навпаки – мовна стійкість засвідчує наявність українознавчого світогляду в кожного громадянина держави”. На важливості мови як засобу виявлення особистості наголошує І. Сусов „Мова в своєму функціонуванні дає індивіду змогу виявити себе в якості особистості, яка поводить себе в діалогічній взаємодії пасивно або виступає комунікативним лідером, виявити особливості свого темпераменту, показати прихильність до авторитарного або ліберального стилю мовного спілкування”.

Визначення мовної особистості через поняття „індивід” та врахування її вербального й когнітивного чинників пропонує Ф. Бацевич: „мовна особистість – це індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприймання ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності”. У цьому визначенні не виокремлено прагматичний, ціннісний компонент поняття, який, безумовно, є важливим з погляду лінгводидактики. Лінгвістичний і лінгводидактичний словники пропонують тлумачення, у яких актуалізовано прагматичний компонент мовної особистості, її творче самовираження: мовна особистість – „це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності”; мовна особистість – „це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), продукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку”. Щодо використання в словниковій статті „Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів” поняття „мовна діяльність” зауважимо таке: у

педагогічному дискурсі прийнято розмежовувати поняття „мова” й „мовлення” (мова – це система мовних одиниць, код, інструментарій у навчанні, а мовлення – це процес користування мовою в певних умовах). Відтак доцільно було б використати словосполучення „мовленнева діяльність” або трактувати мову як широке поняття, що вживається й у значенні поняття „мовлення”. Визначення в „Словнику-довіднику з української лінгводидактики” містить акцент на результаті навчання мови, у чому розуміємо лінгводидактичне трактування поняття „мовна особистість”. Об’ємне й досить ґрунтовне, цікаве для лінгводидактики визначення мовної особистості представляє О. Селіванова: мовна особистість – „іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу”. Це визначення доповнює, розширює сферу використання терміна, містить психолінгвістичні, комунікативні й дискурсні риси особистості, що цілком виправдано, і констатує наявність широкого й більш вузького тлумачення поняття „мовна особистість”.

Як зазначає С. Плотникова, „з погляду свідомості людини поняття мовної особистості є найбільш фундаментальним і глибинним. Саме воно є основою для визначення комунікативної й дискурсивної особистості”. Зважаючи на нерозривність думки й мови, дослідниця справедливо стверджує, що „мовна особистість первинно являє собою дискурсивну й комунікативну особистість”.

Поняття „*мовленнева особистість*”, на нашу думку, відображає функційний аспект структури носія мови (мовної особистості), виявляється у відповідних здібностях, означених для мовної особистості. Мовленнева

особистість учасника (суб'єкта) педагогічного дискурсу виявляється насамперед в уміннях продукувати й репродукувати вербальні повідомлення. Мовленнева особистість, на думку В. Красних, – це особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає й реалізує ту чи ту стратегію й тактику спілкування, обирає й використовує той чи той репертуар засобів спілкування. У мовленнєвій особистості найбільш виразно виявлені соціокультурні чинники, мовленнєвий портрет особистості втілює мовну особистість певної соціальної спільноти. Цей та інші суміжні терміни використовують паралельно з терміном „мовна особистість”, доповнюючи його.

Мовна особистість як учасник комунікації (адресант, адресат) – це *комунікативна особистість*. Комунікативну особистість визначають як „сукупність різнорівневих характеристик комунікативної поведінки окремого комуніканта або типу комунікантів”; або сукупність індивідуальних комунікативних стратегій і тактик, когнітивних, семіотичних, мотиваційних переваг, що сформувалися в процесах комунікації як комунікативна компетенція індивіда (комунікативний паспорт, за Й. Стерніним, візитна картка, за І. Гореловим). Комунікативна особистість, яка бере участь у конкретному комунікативному акті, завжди неповторна та індивідуальна, вона є найголовнішим складником особистості взагалі, адже комунікація займає 80 % усього людського існування (аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, читання – 16 %, письмо – 9 %). Услід за С. Плотниковою вважаємо, що комунікативна особистість може бути реалізована лише у взаємодії з іншими людьми безпосередньо чи на відстані, за допомогою технічних засобів, використовуючи візуальний, тактильний, аудіальний канали комунікації, у ній важливий біологічний чинник, це особистість – жива істота. Мовна й

комунікативна особистості в одній людині можуть не збігатися, наприклад, людина, яка не знає мови свого співрозмовника, не може виявити себе як мовна особистість у просторі цієї мови й вимушена користуватися послугами перекладача, мовна особистість якого умовно заміняє відсутню в того, хто не знає мови, мовну особистість. Ця теза надзвичайно актуальна для сучасного вчителя української мови, викладача-філолога вищої школи, яким усупереч сучасному реальному стану розвитку української мови в Українській державі необхідно формувати не лише комунікативну особистість, а українську національно мовну особистість, громадянина нашої держави.

Риторична (мовно-риторична) особистість містить у своїй основі ознаки мовної, мовленнєвої, комунікативної особистості, трактується М. Хлебниковою як „особистість, що активно й результативно (конструктивно) реалізує себе в реальних комунікативних актах, успішно вибирає й здійснює ті чи ті (залежно від консітуації) стратегії, мовленнєвоповедінкові тактики й засоби досягнення прагматичного ефекту (мети)”. До такої характеристики риторичної особистості Н. Голуб додає слушну думку про те, що „риторична особистість – це особистість, яка не тільки демонструє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, а й особистість впливова”. Риторичний аспект особистості дійсно містить таку важливу визначальну ознаку, як впливовість. Риторична особистість – комунікативно вправна, переконлива у своїх мовленнєвих вчинках, цікава для аудиторії.

Схиляємося до того, що вищим етапом розвитку особистості мовця є *дискурсна особистість* (у науковій літературі зустрічаємо „дискурсивна особистість”, тому в покликаннях зберігаємо авторські формулювання; прикметник „дискурсний” уживаємо в значенні *належний*

до дискурсу, а прикметник „дискурсивний” – у значенні належний до сфери понятійного міркування). Дискурсна особистість містить елементи мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної особистості, які виявляються в певних дискурсах, через усвідомлення їх цінностей, опанування стратегій, тактик, типових мовленнєвих жанрів, невербальних засобів. Як слушно зазначає Л. Синельникова, „мова в дискурсі діє як когнітивна система, у якій людина бере участь як мовна особистість, що трансформується в дискурсивну особистість”. Дискурсивна особистість, за визначенням дослідниці, – це комунікативна (інтерактивна) особистість, яка має комунікативний паспорт (Й. Стернін) як сукупність індивідуальних комунікативних стратегій і тактик когнітивних, семіотичних, мотиваційних переваг, сформованих у процесі комунікації. „Дискурсивна особистість виявляє себе як особистість мовленнєва, комунікативна, словникова, етносемантична. У дискурсі наявні психологічні риси особистості, філософсько-світоглядні настанови, етно-національні й історико-культурні особливості”. Саме в становленні дискурсної особистості, на думку С. Плотникової, людина найбільш вільна, однак у межах здібностей до породження нею смислів. Дискурсна особистість повинна бути прийнята іншими людьми, створений нею дискурс має бути потрібний іншим. Комуникант дискурсу, на думку А. Зеленька, – мовна особистість, схарактеризована „ментальними, психічними, емоційно-оцінними ознаками”. Учений справедливо наголошує на зв'язку комуниканта й способу комунікації: „певні ознаки комуниканта прогнозують спосіб організації дискурсу”. За цими ознаками й поділяють комуникантів на мовців і адресатів (адресантів і адресатів). С. Плотникова наголошує, що не мова, а дискурсна особистість породжує дискурс за

допомогою мови чи іншої семіотичної системи для вираження певних смислів, саме така особистість відповідальна за зміст повідомлень. У цьому полягає основна ознака дискурсної особистості.

Як бачимо, у визначеннях особистості (і конкретизованих різновидах цього поняття – мовна особистість, мовленнєва особистість, комунікативна особистість, риторична особистість, дискурсна особистість) наголошено на складеній структурі відповідних понять, їхній рівневості. Тому важливим для вчителя-словесника є врахування рівнів у структурі особистості, описаних вище й визначених, наприклад, для мовної особистості Ю. Карауловим та інтерпретованих іншими дослідниками, зокрема у вигляді параметрів (ознак, категорій) комунікативної особистості, як-от: *мотиваційного, когнітивного та функційного*, за В. Кашкіним. Уважаємо, що дискурсна особистість містить такі ж рівні.

Так, Ю. Караулов виділяє в мовній особистості три взаємопов'язані й взаємозумовлені рівні: нульовий – *вербально-семантичний* (лексикон індивіда, що містить лексеми й граматичні форми слів); перший – *лінгвокогнітивний* (особистісна картина світу, система цінностей, пізнавальний, соціальний досвід); другий – *прагматичний, мотиваційний, або рівень діяльносто-комунікативних потреб*, (відображає прагматику особистості, тобто систему цілей, мотивів, настанов, інтенцій, пов'язаних з правилами й тактикою комунікації). Спираючись на ці рівні, В. Кашкін виділяє для комунікативної особистості такі три рівні: „1) *рівень коду* (лексикон, запас слів і знаків інших кодів, уміння їх використовувати, зокрема помилки, тобто *вербальний досвід*); 2) *когнітивний рівень* (особистісна картина світу, система цінностей, улюблені звороти мовлення, тобто

пізнавальний і соціальний досвід); 3) прагматико-мотиваційний рівень (наміри комуніканта, комунікативні настанови, комунікативні здібності, тобто *ситуативний досвід*)”, а на основі цих рівнів виокремлює мотиваційний, когнітивний і функційний параметри комунікативної особистості. Відповідно до цього В. Григор’єва визначає „дискурсивні здібності” мовної особистості трьох рівнів: першого рівня – дії та операції семіотичної діяльності, другого рівня – адекватне відображення фрагментів реального чи уявного світу, третього рівня – доречність використання вербальних актів у соціальній взаємодії людей. І. Сусов виділяє в мовній особистості теж три рівні: формально-семантичний, когнітивно-інтерпретаційний і соціально-інтерактивний.

У педагогічному дискурсі його суб’єкти демонструють такі *типи комунікативної особистості*, як *домінантний* (ініціативний, різкий у спілкуванні комунікант), *мобільний* (упевнений, зацікавлений комунікант), *ригідний* (важко вступає в спілкування, а потім чіткий, логічний комунікант), *інтравертний* (скутий, сором’язливий комунікант) і виконують такі *соціальні ролі*, за Еріком Берном, (перебувають у Его-стані, чи стані-Я) – Дорослого, Батька, Дитини. С. Сухих за поведінкою в комунікації виділяє такі типи мовних особистостей, як гармонійний (планова поведінка, домінування чітких стратегій, позитивне ставлення до теми спілкування), конфліктний (грубо-сатиричні установки, бажання лідерства, егоцентризм мовлення, іронія, сарказм, порушення соціальних норм), імпульсивний (швидка зміна поглядів на одне явище, мовне лідерство, порушення теми, плану).

Залежно від усної чи писемної форми мовлення вчені виділяють мовні особистості, у яких збігаються чи не збігаються індивід з мовною особистістю. Так, в усному

спілкуванні мовець завжди збігається з мовною особистістю – *індивідуальним* мовцем. Для писемної сфери, де авторів може бути кілька (автор тексту, видавець та ін.), мовна особистість (мовець) *колегіальна* або *кооперативна*. У дискурсі уроку теж можуть діяти індивідуальні, колегіальні чи кооперативні мовні особистості (наприклад, в інтерактивних групових методах навчання, коли учні демонструють колективний мовотвір).

Особистість педагогічного дискурсу можна описати у вигляді її дискурсного портрета, що містить типові, чітко окреслені інституційні ознаки – спільні, групові й індивідуальні. До спільних відносимо ті ознаки, що презентують будь-яку особистість у педагогічному або й іншому дискурсі, як-от: усвідомлення цінностей дискурсу, знання типових стратегій і тактик, спрямованих на реалізацію інтенцій, володіння типовими мовленнєвими жанрами, невербальними засобами, простором, часом перебігу дискурсу. Групові ознаки притаманні рольовим функціям особистості, передусім, – того, хто організовує навчання мови, професійно відповідає за його результат (викладає), і того, хто опановує наукову й навчальну інформацію, адаптовану відповідно до свого віку, розвитку психічних ознак і навчально-розвивально-виховних завдань (навчається); можлива й третя дискурсна особистість – того, хто спостерігає або імпліцитно присутній, уявний, до якого звертаються учні у своїх роботах, кого аналізують. Це ознаки, що відображають ціннісні структури в особистостях учителів і їхніх учнів, стратегії й тактики, інтенції, своєрідні мовленнєві жанри, жести й міміку, розташування в просторі, використання часу, характерні для вчителя й учня. Індивідуальні ознаки – це власне іміджеві особливості, притаманні конкретній дискурсній особистості, що виявляються в тих самих

дискурсних категоріях – ціннісних, вербальних і невербальних.

Отже, особистість у загальнонауковому розумінні містить набір певних ознак людини, які дають їй змогу презентувати себе в соціумі, у зв'язках з усім, що її оточує. Різні аспекти особистості конкретизовані певними термінами – мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, дискурсна особистість. Ці поняття взаємозв'язані, оскільки людина у своїй життєдіяльності переважно одночасно виявляє себе в різновидах особистості – і як мовна, і як комунікативна, і як риторична, і як дискурсна особистості.

Тобто :

Мовна особистість – людина, яка говорить, пише, слухає, читає; відповідальна за знання мови.

Мовленнєва особистість – людина, яка говорить, пише, слухає, читає; відповідальна за створення, сприймання й відтворення мовлення.

Комунікативна особистість – (людина, яка говорить, пише, слухає, читає), підпорядковує свою поведінку під умови спілкування й поведінку інших; відповідальна за зв'язки з іншими особистостями.

Риторична особистість – (людина, яка говорить, пише, слухає, читає), володіє засобами активізації, аргументації; відповідальна за переконливість і впливовість на аудиторію.

Дискурсна особистість – (людина, яка говорить, пише, слухає, читає) або малює, грає на музичних інструментах, танцює тощо; відповідальна за вираження смислів у повідомленнях за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Дискурсний портрет суб'єктів педагогічного дискурсу відображає типові риси вчителя й учня (викладача і студента) як особистостей у мовному, мовленнєвому, комунікативному, риторичному й

дискурсному аспектах, особистостей, що мають спільні й відмінні риси й певним чином виявляють себе в моделі комунікації. З погляду педагогічного дискурсу вчителя-словесника, ключовим складником такої моделі є мовлення – і засіб, і результат навчання на уроках української мови. Тому розглянемо модель мовленнєвої комунікації, у якій діють особистості педагогічного дискурсу.

2. Учитель – дискурсна особистість

Словеснику в педагогічному дискурсі відведена особлива роль – представника елітарного типу мовної (риторичної) особистості. Н. Голуб пропонує таке визначення поняття „*елітарний тип мовно-риторичної особистості*”: це компетентні, національно свідомі й самоактуалізовані в соборному суспільстві носії мови, що володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функційно-стильові можливості мови. Визначальними параметрами такої особистості мають бути усвідомленість, відповідальність, самодостатність, дієвість, творчість і естетичність.

Дослідження дискурсної особистості словесника як організатора педагогічного дискурсу має насамперед прикладний характер, що зумовлено своєрідністю професійної комунікативної діяльності вчителя й викладача-словесника – тобто того, хто навчає мови й мовлення інших. Цю своєрідність вбачаємо в професійному використанні комунікативних одиниць (мовних, паралінгвальних, невербальних, проксемічних, темпоральних тощо) як засобів для навчання тієї ж комунікації не тільки в межах педагогічного дискурсу, а й у інших інституційних і неофіційних особистісних різновидах дискурсу.

Дослідники, характеризуючи вчителя, аналізують його особистісні якості, що мають вияв у процесі мовлення. Так, З. Смелькова схвально оцінює якості особистості й риторичні рекомендації для оратора, представлені А. Михальською, (*артистизм, упевненість, щирість, об'єктивність* тощо) і доповнює їх такими, що забезпечують ефективність емоційно-вольового впливу на аудиторію: *наполегливість у досягненні мети, самоконтроль, уміння управляти мовленнєвою подією, спостережливість, уміння „читати з облич”, визначати психічний стан партнера, нестандартно використовувати мовленнєві засоби, адекватні для вирішення конкретної навчальної мети.*

О. Сиротиніна називає носіями елітарного типу культури тих людей, які володіють усією системою функційно-стильової диференціації мови й використовують кожен функційний стиль без особливих зусиль, ніби автоматично. В особистості, за С. Смирновим, наявні два головні її складники – *мотиваційний (інтереси, потреби, мотиви, емоції, воля, задатки, здібності, темперамент, характер)* і *пізнавальний (мислення, пам'ять, уявлення, уява, відчуття, сприймання, увага).*

Беручи за основу визначення комунікативної особистості як „сукупність різнорівневих характеристик комунікативної поведінки окремого комуніканта або типу комунікантів”, а також трирівневу модель мовної особистості, запропоновану Ю. Карауловим (вербально-семантичний, когнітивний, прагматико-мотиваційний), урахувавши пропонований Л. Засекіною емоційний рівень, можемо кваліфікувати **дискурсну особистість** *словесника* в педагогічному дискурсі як *сукупність вербально-семантичних (мовно-функційних), когнітивних (вплив на формування картини світу іншими, зокрема учнями, через власну картину світу), прагматико-мотиваційних*

(здобуття ситуативного досвіду учасниками процесу навчання мови), емоційних характеристик, що формують лідера, організатора педагогічного процесу, забезпечують виконання професійних обов'язків, пов'язаних з усвідомленням учнями лінгвістичної теорії та формуванням комунікативної компетентності вихованців. Реалізується дискурсна особистість словесника внаслідок втілення індивідуальних комунікативних стратегій і тактик, які разом з когнітивними, семіотичними та мотиваційними перевагами особистості формують у процесі комунікації її *комунікативну компетентність*.

Головними критеріями оцінювання рівня розвитку *мовної особистості* вчені вважають володіння мовною системою, її лексичними й граматичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому та стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови й сприймання складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій [203, с. 8].

Моделюючи дискурсну особистість словесника, виходимо з трьох параметрів (ознак, категорій) особистості – *мотиваційного, когнітивного та функційного*.

Мотиваційний параметр зумовлений комунікативною інтенцією (наміром), потребами, без чого взагалі неможлива комунікація та формування необхідної в педагогічному дискурсі установки на навчання мови, вироблення певних мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок. Комунікативну установку на навчання

мови формулюють залежно від теми, мети, завдань уроку, лекційного, практичного заняття тієї чи іншої форми проведення. Для словесника важливо виробити установку на якісне представлення навчальної інформації про мовні явища, функціонування мови в різноманітних природних і модельованих ситуаціях спілкування, на шанобливе ставлення до мови як засобу передачі соціокультурної інформації, впливу на емоційно-вольову сферу особистості учня, відтворення лінгвокультурних ознак життя нації, окремих громад, сім'ї, навчального колективу тощо. Мотиваційний параметр містить стратегію й тактику мовленнєвої поведінки словесника. З погляду комунікативної стратегії вчитель має окреслити *ціль*, визначити *завдання* й *надзавдання* комунікації (термін *надзавдання* виник у театральній педагогіці К. Станіславського та віддзеркалений у стратегічному законі сучасної риторики, за Й. Стерніним, Г. Сагач), пам'ятаючи про діалогічність навчальної діяльності: навчати неможливо без учіння з боку учнів, результативною може бути тільки дія, номенована дієсловом „навчатися”. Отже, для сучасного педагогічного дискурсу особливо важливими є способи навчальної діяльності, зумовлені співпрацею вчителя й учнів, методи взаємодії, ґрунтовно досліджені О. Біляєвим, С. Караманом, О. Кучерук, К. Плиско, Л. Рожило, навчання мови з урахуванням стилістичних властивостей мовних одиниць, обґрунтоване П. Кордун, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.

Когнітивний параметр дискурсної особистості словесника містить характеристики, що формують у процесі накопичення пізнавального досвіду вчителя або викладача мовознавчих дисциплін його внутрішній світ, зокрема:

- знання самих засобів комунікативного коду (мовних, невербальних, проксемічних тощо) та комунікативної метамоделі (схеми системної кореляції складників інформаційного обміну);
- знання способів презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі;
- інтроспекція й ауторефлексія (самоспостереження й самоаналіз);
- здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників педагогічного дискурсу;
- знання суспільно-політичних міфів, стереотипів, пов'язаних з місцевими особливостями, традиціями, віруваннями тощо;
- методичне прогнозування стану сформованості певних концептів, на які спирається методика навчання мови.

Рівень розвитку дискурсної особистості залежить від усвідомлення нею комунікативних інтенцій у певних умовах спілкування; володіння мовною системою, насамперед її лексичними, граматичними, стилістичними й текстотворчими нормами; володіння соціальними нормами використання мовленнєвих жанрів з урахуванням місцевих традицій; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій.

Формування соціально зумовлених параметрів дискурсної особистості здійснюється в процесі опанування мови й мовлення. Для сучасного педагогічного дискурсу уроку української мови особливо важливими є способи організації навчальної діяльності, методи навчальної взаємодії, навчання мови з урахуванням функційно-стилістичного потенціалу одиниць мовної системи, обгрунтоване М. Пентилюк, П. Кордун та ін. Учені-

методисти наголошують на важливості цілеспрямованого накопичення інформації про функції мови як засобу формування картини світу, пізнання довкілля та ролі людини в соціально-культурних процесах, мовної особистості в умовах того чи іншого дискурсу.

Когнітивний параметр дискурсної особистості учасника педагогічного дискурсу містить знання про засоби комунікативного коду (мовні, невербальні, паралінгвальні, проксемічні), для вчителя-словесника – знання про комунікативну метамодель (за О. Селівановою, схему системної кореляції складників інформаційного обміну) та про способи презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі; про суспільно-політичні стереотипи, пов'язані з особливостями певного краю, місцевими традиціями, звичаями, віруваннями людей тощо. До когнітивного параметру дискурсної особистості належить інтроспекція й ауторефлексія (самоспостереження й самоаналіз), здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників педагогічного дискурсу. Учитель-словесник має володіти уміннями методичного прогнозування стану сформованості в учнів певних концептів, що є основою навчання мови.

Відповідно до когнітивного параметру, мовленнєве спілкування в педагогічному дискурсі для учнів – це основна форма суспільно-діяльнісного опанування світу, у лінгводидактичному дискурсі – спосіб формування мовної й наукової картини світу, а для вчителя-словесника – це організація не просто процесу пізнання мови, але й активна участь у процесі становлення дискурсної особистості учня. Учитель має враховувати, що, згідно з дослідженнями сучасної психології, дидактики й лінгводидактики, учень є активним суб'єктом, а не об'єктом навчання, учасником співпраці з учителем. Роль педагога полягає в ефективній організації педагогічного спілкування, що спрямоване на

реалізацію таких функцій, як *інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна та виховально-комунікативна*. Учитель-словесник виробляє установку на якісне представлення навчальної інформації про мовні явища, функціонування мови в різноманітних реальних і модельованих (вигаданих) ситуаціях спілкування, на шанобливе ставлення до мови як засобу передачі соціокультурної інформації, впливу на емоційно-вольову сферу особистості учня, відтворення лінгвокультурних ознак життя нації, окремих груп, об'єднань людей, зокрема й навчального колективу. У картині світу словесника формуються особливі концепти, що відбивають не тільки уявлення про певні явища, реалії буття, але й інформаційні структури дидактичного змісту. Це дає змогу вчителю моделювати педагогічний дискурс уроку, лекції, практичного, лабораторного заняття та інших видів навчальної роботи.

Сучасний стан розвитку усного українського мовлення в нашому суспільстві має спонукати свідомого й культурно розвиненого словесника до пошуку ефективних шляхів удосконалення мовлення вихованців не тільки на уроках української мови. Справедливо зазначає І. Хом'як: „Найсприятливішим мовленнєвим середовищем для учнів має стати школа. Освітні програми націлюють на те, що педагогічний колектив загальноосвітнього закладу повинен протистояти вживанню школярами жаргонних, вульгарних слів, не допускати українсько-російських просторічних висловів як на уроці, так і в позаурочний час; дбати про грамотне оформлення плакатів, вивісок, стінних газет, оголошень, презентацій, шкільної документації; під час підготовки до уроку ретельно продумувати хід викладу матеріалу, правильність і точність формулювань; грамотно і чітко оформляти всі види записів (на класній дошці, у шкільному журналі, в щоденниках учнів, у робочих планах

та ін.); не допускати в своєму мовленні неправильно побудованих речень і зворотів, порушень норм вимови, недбалості у виборі слів і неточностей у формулюванні визначень”. Саме школа створює умови для формування в учнів мовного смаку, нормативних засад спілкування в будь-якому іншому середовищі. І відповідальний за це, згідно з професійними функціями, насамперед учитель-словесник, що й передбачено дискурсивним параметром його особистості.

У когнітивному параметрі дискурсивної особистості учасника педагогічного дискурсу наявний лінгвокраєзнавчий складник – структура, що відображає своєрідне, зумовлене особливостями певного краю світосприймання й відтворення накопченого досвіду в мовленнєвій діяльності за допомогою мовних одиниць. Завдання вчителя-словесника використовувати в навчальному процесі текстовий дидактичний матеріал, що сприяє формуванню в учнів уявлень про лінгвокраєзнавство, вихованню поваги до культурних надбань рідного краю, любові й шанобливого ставлення до мови.

Функційний параметр дискурсивної особистості словесника визначає дискурсивну компетентність словесника як фахівця, як креативної індивідуальності. Насамперед це: практичне оволодіння вербальними й невербальними засобами з метою якісного професійного спілкування; уміння пристосовувати комунікативні засоби в процесі педагогічного дискурсу відповідно до змін ситуацій спілкування; уміння й навички лінгводидактичного аналізу текстового дидактичного матеріалу; уміння будувати дискурс згідно з нормами етикету й вимогами до ефективного мовлення в навчальному процесі.

Функційні характеристики педагогічного спілкування виявляються, за О. Мурашовим, у дотриманні вчителем

таких правил: „грати” у рольовому діапазоні, визначеному ситуацією; уникати аксіального (спрямоване на одного) спілкування; уникати зверхності й крику, що виявляють боягузтво, незнання і невпевненість; оцінювати слід сказане, а не того, хто сказав; зроблене, а не того, хто зробив; ніколи не слід погрожувати й виправдовуватися; негативні формулювання породжують негативну реакцію; не видавати з себе доброго, розумного тощо, а бути таким. Навчально-виховний характер спілкування в педагогічному дискурсі визначає своєрідність стосунків комунікації, побудованих на навчальній взаємодії та комунікативному лідерстві словесника.

Функційний параметр особистості вчителя містить важливий чинник (складник педагогічної діяльності), у якому виявляються цінність і результативність педагогічного дискурсу, – оцінювання діяльності учнів. До проблеми педагогічного оцінювання, зокрема його глибинного психологічного смислу в сучасній школі, привертає увагу В. Семиченко. Дійсно, учителі-словесники, знаючи нормативи оцінювання, передбачені програмою, не завжди об’єктивно оцінюють роботу учнів, на що є різні причини. Труднощі оцінювання насамперед стосуються невміння вловити ту межу, за якою починається якість, що оцінюється за іншим критерієм. „Тут нерідко більше за нормативність спрацьовує індивідуальна установка вчителя: надмірна вимогливість або лібералізм... Те, що один розцінює як показник творчих здібностей дитини, для іншого є свідченням недисциплінованості, неслухняності, небажання виконувати інструкції або нездатності до навчання”. Заважають об’єктивності оцінювання невпевненість, відсутність власного ставлення до заданої системи оцінювання, „рефлекс солідарності” (учитель на боці учня, що відповідає, намагається йому допомогти), орієнтування

не на реальний результат роботи конкретних учнів, а на визнаний самим учителем еталон, спонукання учнів до наслідувань, прагнення виховувати оцінкою. Завдання вищої школи – формувати в майбутнього вчителя-словесника здатність до об'єктивного оцінювання учнів.

Учитель-словесник має пам'ятати, що оцінювання містить правовий і етичний аспекти, об'єктивність оцінювання залежить від регулярного впровадження різноманітних видів контролю, як-от: *вхідного, тренувального, поточного, проміжного, рубіжного, заключного, відстроченого*. Такі види контролю відповідають логіці засвоєння, зберігання, утримання інформації в пам'яті людини та виробленню певного виду навчальних умінь і навичок. На жаль, заліково-екзаменаційне оцінювання досягнень студентів у вищій школі безпосередньо після завершення навчального курсу, не забезпечує належні умови для всіх видів контролю (насамперед нетривалий час занурення студентів у дисципліну, неможливість переосмислити, потренуватися, щось виправити).

Картина світу словесника містить особливі характеристики – складники концептів, що відбивають не тільки уявлення про певні явища, реалії буття, але й інформаційні структури дидактичного змісту. Це дозволяє моделювати педагогічний дискурс уроку, лекції, практичного, лабораторного заняття та інших видів навчальної роботи. Психологічні чинники комунікативної особистості словесника відображають своєрідність протікання психічних процесів, що в цілому стосується оперування мовними й мовленнєвими поняттями, прогнозуванням і плануванням комунікативної діяльності в лінгводидактичному дискурсі. Особлива роль належить процесам мислення, зокрема аналітично-синтетичній формі порівняння, за допомогою якого словесник здійснює

емпіричні узагальнення й класифікацію мовних і методичних явищ. Це відбувається шляхом зіставлення під час пояснення конкретних явищ, їх закономірностей і введення кожної з них у нові конкретні обставини, де вихідні категорії набувають нових форм виявлення. Спілкування для учня в педагогічному дискурсі – це „основна форма суспільно-діяльнісного опанування світу”, а для вчителя – це організація не просто процесу пізнання, але й активна участь у процесі становлення особистісного „Я” учня.

Отже, дискурсна особистість учителя-словесника реалізована насамперед в лінгводидактичному дискурсі, у тих професійно орієнтованих умовах комунікації, що спрямовані на самореалізацію особистісних рис педагога-мовника, його мовленнєво-комунікативних і мовно-методичних характеристик. Саме педагогічний дискурс визначає основу комунікативну роль словесника – організувати, регулювати процеси обміну лінгвістичною інформацією, нести відповідальність за ефективність комунікації, власний мовленнєвий розвиток і розвиток мовлення партнерів дискурсу.

3. Учень – суб’єкт формування дискурсної особистості

Творчі зусилля вчителя-словесника в лінгводидактичному дискурсі спрямовані на спілкування з учнем як суб’єктом формування *дискурсної особистості*, структура якої містить ознаки *мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної* особистостей. Кожний складник дискурсної особистості учня потребує пильної уваги вчителя, використання ним методично виправданих прийомів і технологій, оскільки на уроках української мови учень і опанує одиниці мови, і вдосконалює мовленнєві, ораторські, комунікативні вміння й навички в різноманітних ситуаціях спілкування, що загалом сприяє

формуванню особистості, яка здатна вільно спілкуватися в педагогічному дискурсі й готова переносити вироблені вміння й навички на ситуації поза школою.

Представимо характеристику (змоделюємо) учня як суб'єкта формування дискурсної особистості, активного учасника педагогічного дискурсу. У моделі дискурсної особистості учня, так само, як і в моделі дискурсної особистості вчителя-словесника, виділяємо проаналізовані вище три параметри – *мотиваційний*, *когнітивний* та *функційний*, які набувають постійного розвитку й удосконалення під час навчання мови та є узагальнювальними для мовних, мовленнєвих, риторичних і комунікативних ознак в особистості учня. *Мотиваційний* параметр дискурсної особистості учня охоплює здобування ним ситуативного досвіду, потреби в опануванні мови, цільові настанови, стратегії і тактики мовлення, комунікативні інтенції в різних видах, жанрах, стилях мовленнєвої діяльності, залежно від навчальних завдань, пропонованих учителем. *Когнітивний* параметр відображає розвиток пізнавального досвіду учнів, мовну картину світу, опанування ними мовних засобів як ефективних одиниць комунікативного коду, як презентантів певних концептів, насамперед навчального змісту. *Функційний* параметр визначає компетентність учня як особистості, яка оволодіває вербальними й невербальними засобами, навчальними жанрами мовлення відповідно до їх функцій задля якісного спілкування з учителем і однокласниками під час уроків та спілкування в позаурочний час. Усі параметри дискурсної особистості учня й структурні складники взаємозумовлені й взаємопов'язані, доповнюють один одного й забезпечують гармонійний мовленнєвий розвиток школяра. Практично вимоги до формування дискурсної особистості учня (без уживання такого терміна) визначені чинними шкільними

програмами в змістових лініях, що регламентують мовний, мовленнєвий, комунікативний, риторичний, соціокультурний, стратегічний розвиток школярів.

Виділимо найголовніші теоретичні положення й методичні чинники, що, на нашу думку, представляють дискурсну особистість учня та процеси її формування в лінгводидактичному дискурсі.

Насамперед зазначимо, що формування дискурсної особистості учнів у процесі навчання української мови ґрунтується на досягненнях науки про розвиток особистості (Б. Ананьєв, В. Андреев, Л. Божович, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Крутецький, Н. Менчинська, В. Рєпкін, І. Синиця та ін.), зокрема, про особливу роль усвідомленого *мотиву* навчання, який учені розглядають у контексті з уявленнями, почуттями, потребами, спонуканнями, бажаннями, моральними настановами, інтересами, прагненнями особистості (С. Занюк, Є. Ільїн, А. Маслоу, А. Маркова та ін.). Мотив, з погляду психології, спонукає до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб суб'єкта; це сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, що викликають активність суб'єкта. Відтак можемо назвати мотив навчання мови першоосновою в особистості учня як свідомого суб'єкта педагогічного дискурсу – дискурсної особистості.

У лінгводидактиці мотиви навчання, мовлення та спілкування розглядають у контексті методики розвитку мовлення учнів, зокрема фаз мовленнєвої діяльності, методики підготовки зв'язних висловлювань (М. Баранов, О. Біляєв, О. Горошкіна, О. Казарцева, С. Караман, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, О. Текучов, Г. Шелехова та ін.). Так, на думку В. Мельничайка, мотив є відправною точкою висловлювання: “Мовець завжди керується якоюсь

потребою, ставить перед собою якусь мету. Повна реалізація задуму можлива лише тоді, коли для оформлення висловлювання будуть використані мовні засоби і композиційні прийоми, що найкраще відповідають змістові і комунікативній меті мовця”. Мотивація мовленнєвої діяльності зумовлена не тільки засвоєним матеріалом, а й самим процесом навчання, що дає змогу учням виявити інтелектуальні й творчі здібності в умовах педагогічного дискурсу. Мотивації навчання мови сприяє активна діяльність учнів з мовним матеріалом у вигляді тексту. Це насамперед така робота з текстом, як аналіз, аудіювання, переказ, спостереження, складання плану висловлювання, редагування, стилістичний експеримент тощо.

Важливими психологічними ознаками учнів, на які слід обов’язково зважати в процесі формування дискурсної особистості, є *здатності і здібності*, у контексті нашої теми – це *здатність* до навчання мови, індивідуальна мовна *здібність* до засвоєння відповідних знань і способів діяльності разом із ставленням до навчання, до його мотивації. Індивідуальна здібність учнів відображає ступінь легкості й швидкості опанування й застосування мовних знань та формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок. У лінгводидактичному дискурсі зазвичай розуміють *здатність* особистості як природну якість, на основі якої можна розвивати *здібності* – якості, „індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності і до успішного їх виконання”.

Лінгводидактика спирається на такі індивідуальні здібності учнів, обґрунтовані в психолого-педагогічних дослідженнях, як-от: *мотиваційні* (допитливість, творчий інтерес до слова, емоційність, радість відкриття, прагнення творчих досягнень тощо); *інтелектуально-логічні*

(здібність аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати мовні явища, процеси, визначати, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати, класифікувати мовні одиниці); *інтелектуально-евристичні* (генерувати ідеї, висувати гіпотези, асоціативно мислити, фантазувати, бачити суперечності, переносити знання та вміння в нові комунікативні ситуації, критично мислити, оцінювати); *комунікативні* (акумулювати, використовувати творчий досвід інших, співробітничати, відстоювати власну думку, переконувати інших, уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх); *самоорганізаційні* (планувати, контролювати свою комунікативну діяльність, раціонально використовувати час, виявляти вольові зусилля, старанність тощо).

Особливого значення у формуванні дискурсної особистості має розвиток *мовних здібностей*, тобто психофізіологічних механізмів породження й сприймання мовлення, *чуття мови, дар слова*. Мовні здібності полягають у володінні логіко-граматичними операціями, сприйманні й розумінні семантики й структури мовних одиниць, відчутті словесної образності; мовні здібності пов'язані з темпераментом учня, його вольовими якостями та емоційним розвитком.

Відомо, що на основі теорії про типи вищої нервової діяльності людини (типи темпераменту), започаткованої І. Павловим, сучасні психологи й педагоги виділяють *типи мовців щодо їхньої мовної активності*: 1) сильний урівноважений, з активним володінням мовою; 2) слабкий, інертний, гальмівний у мові; *щодо форми вияву мовлення* – три основні типи: 1) мовець, який володіє однаковою мірою усною й писемною мовою; 2) мовець, який володіє усною – вільно, писемною – гірше; 3) мовець, який володіє писемною – вільно, усною – гірше; *щодо мовленнєвого самовираження*: 1) філософський, 2) ліричний (художньо-

образний), 3) раціонально-логічний, 4) емоційно-інтуїтивний. Наявність цих типів слід враховувати в організації педагогічного дискурсу на уроках української мови, під час формулювання завдань, об'єднання учнів у групи для інтерактивного навчання, визначення творчих завдань, моделювання діалогів тощо.

Мовна активність лежить в основі навчання української мови, зумовлює активність мовленнєвої діяльності учнів. Завдання вчителя – планувати, регулювати цю діяльність, активно впливати на формування й удосконалення в учнів психофізіологічних мовленнєвих механізмів. Дослідники виділяють дві форми такого впливу на учня: 1) вплив на процес засвоєння знань через формування активних прийомів навчальної роботи, що вже забезпечують виконання основних мислительних операцій; 2) вплив на вже сформований у школярів загальний підхід до навчального матеріалу, на стійкі інтелектуальні вміння. У процесі формування дискурсної особистості учнів слід пам'ятати про те, що вони одночасно вивчають мову як основу побудови будь-якого дискурсу, засвоюють суспільне життя, пізнають довкілля, учаться висловлювати й сприймати емоції, виявляти емпатію, опановують знання про предмети, явища, активно формуючи мовну картину світу засобами рідної мови та долучаються до світової культури за допомогою інших мов.

Суттєвим методичним чинником обґрунтування дискурсної особистості учня є суб'єкт-суб'єктне спілкування в педагогічному дискурсі. Дискурсна особистість учня, відповідно до психолого-педагогічних і методичних досліджень, є не об'єктом, а суб'єктом навчального процесу, „який бере активну участь у ньому, розвиває своє мислення й мовлення, засвоюючи мову й користуючись нею, опановуючи всі види мовленнєвої

діяльності?”. Учень упродовж навчання мови в школі повинен стати особистістю, здатною відповідати за мовленнєві вчинки й дискурсну поведінку.

Відомо, що формування дискурсної особистості учня залежить від його мовленнєво-розумового розвитку, використання накопиченого ним мовного й когнітивного досвіду, рівня сформованості мовної картини світу, а також від індивідуальних і вікових психічних властивостей. Тому вчителеві слід зважати на розвиток в учнів психічних процесів, спиратися на *особливості пам'яті й мислення, уваги, уяви* тощо. М. Пентилюк виділяє психологічні передумови засвоєння знань та формування комунікативних умінь і навичок: найголовніші з них такі: *позитивне ставлення учнів до процесу навчання* (є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи); *процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом* (у мові – це словесна і схематична наочність, ТЗН, контекст); *процес мислення* (активізація конкретного й абстрактного, понятійного й художнього мислення, сприймання, осмислення й розуміння матеріалу); *запам'ятовування і збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей*.

Дискурсна особистість учня виявляє себе в актах навчальної мовленнєвої діяльності, зумовленої впливом *психологічних процесів*. Так, різні навчальні ситуації потребують домінування в учнів різних видів *пам'яті*. Наприклад, за характером психічної активності, що переважає в діяльності людини, виділяють *моторну, емоційну, образну й словесно-логічну* пам'ять; за тривалістю – *короткочасну й довгочасну*; за типом сприймання – *зорову, слухову, моторну, змішану*. Майстерність учителя полягає в ефективному доборі

технологій і методик педагогічного дискурсу, відповідних певному типу пам'яті учнів.

На ефективність навчання мови впливає рівень *понятійного (логічного) й образного (художнього) мислення*, фізіологічною основою якого є умовні рефлекси, що виникають під впливом другої сигнальної системи. Здебільшого в людині поєднані понятійне й образне мислення, і залежно від ситуації домінує певний тип – „художників” чи „логіків”. Учні з перевагою понятійного мислення краще засвоюють терміни, будують точні, аргументовані, послідовні висловлювання. Учні з перевагою образного мислення – легко сприймають художні тексти, відчують і виявляють емоції, експресію, самі мислять образами, використовують художні засоби у власному мовленні. Ті учні, які мають проміжний тип мислення (понятійно-художній), легко сприймають, створюють та відтворюють тексти будь-якого стилю, обирають творчі й дослідницькі завдання з мови. Природні властивості мислення учнів зумовлюють диференційний підхід до навчання мови, що сприяє розвитку комунікативних здібностей, творчої індивідуальності. Тому в навчанні мови ефективними є завдання на вибір учнів, наприклад, *написати вірш, відшукати асоціативні зв'язки між словом, кольором, рухом, мелодією, або укласти словникову статтю, побудувати стисле, аргументоване висловлювання* тощо. Звичайно ж, у лінгводидактичному дискурсі вчитель-словесник прагне всебічно розвивати дискурсну особистість кожного учня, ураховуючи його природні мисленнєві задатки: і в „художників”, і в „логіків” під час навчання мови – формувати обидва типи мислення, оскільки вони потрібні для гармонійного розвитку школяра.

Дискурсну особистість учня розглядаємо також з позицій психолінгвістики, яка збагатила лінгводидактику

вченням про мовлення як діяльність (дослідження Л. Виготського, О. Леонтєва, М. Жинкіна, І. Зимньої, В. Красних, О. Лурія, О. М. Леонтєва, О. О. Леонтєва, І. Синиці та ін.). Шкільна програма орієнтує словесників на розвиток в учнів усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, продуктивних і рецептивних, тих, що передбачають сприймання, відтворення й створення мовлення. Учні на уроках української мови опановують усі види мовленнєвої діяльності – говоріння, письмо, аудіювання, читання (мовчки та вголос), тобто формуються як комуніканти – мовці (оратори – адресанти) та реципієнти (слухачі, читачі – адресати), здатні будувати й сприймати усне й писемне мовлення, діалоги та монологи з метою довести власні погляди, переконати співрозмовника, пояснити, рекламувати, агітувати тощо; складати твори, документи, переказувати тексти, аудіювати, володіти різними техніками читання та ін., – тобто виявляти ознаки дискурсної особистості.

У сучасній шкільній лінгводидактиці (В. Бадер, З. Бакум, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, А. Ляшкевич, Л. Мамчур, Т. Мельник, В. Мельничайко, Н. Мордовцева, С. Мунтян, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Попова, В. Статівка, М. Стельмахович, О. Хорошковська, С. Цінько та ін.) окреслені наукові засади мовленнєвого розвитку учнів, перспективність і наступність роботи, визначені вимоги до усного й писемного мовлення учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, розроблено методику формування діалогічного, монологічного мовлення, підготовки й виголошення промови, визначення стратегій і тактик мовленнєвого спілкування, удосконалення навичок аудіювання тексту, виразного читання, аналітико-синтетичної роботи з текстом та ін. Методика розвитку зв'язного мовлення виробила ключові положення навчання

учнів мови й мовлення, що відбито в чинних програмах, концепціях, підручниках, навчальних посібниках з української мови для школи. Учитель-словесник використовує ці методичні надбання, формуючи дискурсну особистість учня – адресанта й адресата в педагогічному дискурсі.

Учень як дискурсна особистість повинен на основі опанування орфоєпії й орфографії, граматики, лексикології й стилістики володіти усним і писемним мовленнєвим спілкуванням, комунікативною діяльністю, оскільки це мотивований живий процес взаємодії між співрозмовниками (учасниками комунікації), спрямований на реалізацію конкретної життєвої цільової настанови, проходить на основі зворотного зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності. У цьому аспекті мовленнєве спілкування може бути цілком самостійною діяльністю зі специфічною мотивацією, її складниками є мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній меті діяльності, мовленнєві операції (різні відповідно до умов) або мовленнєві дії можуть входити до складу інших не мовленнєвих діяльностей.

На думку М. Пентилюк, першочерговим завданням методики навчання рідної мови є розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів, адже шкільна мовна освіта має давати не тільки певну суму знань, а насамперед уміння використовувати ці знання в процесі спілкування, забезпечувати розвиток мовного чуття, здібностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Розвиток означених умінь учнів спрямований на формування їхньої мовленнєвої компетентності – важливої ознаки дискурсної особистості учня.

У структурі дискурсної особистості особливу виховну й розвивальну роль відіграє національний компонент, що „дозволяє розглядати мовленнєву

діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедagogічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурна мотивація та ін. Формування національно-мовної особистості здійснюється засобами рідної мови, роль якої у мовній освіті сучасної молоді важко переоцінити. Навчання рідної мови має бути спрямоване на виховання людини, що є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок і дбає про красу і розвиток рідної мови”. Розвинена українськомовна дискурсна особистість учня – це результат спільних зусиль суб’єктів лінгводидактичного дискурсу, де вчитель-словесник повинен сприяти тому, щоб вільне володіння українською мовою було спрямоване не тільки на демонстрування учнями мовної освіти, а й на реалізацію їхніх пізнавальних і творчих здібностей у всіх сферах життя, моральному й духовному зростанню, засвоєнню української культури, народних традицій, усвідомленню національної ідентифікації, розвитку самосвідомості, виховання української ментальності за допомогою мови, зокрема державної, яку справедливо називають найпотужнішим засобом соціалізації й об’єднуювальним чинником українського суспільства.

Отже, за аналогією до дискурсної особистості вчителя-словесника, розглядаємо **дискурсну особистість учня** в педагогічному дискурсі як *сукупність вербально-семантичних (опанування функцій мовних одиниць), когнітивних (формування понять, мовної картини світу), прагматико-мотиваційних (здобуття ситуативного досвіду в процесі навчання мови) та емоційних (уміння висловлювати й сприймати емоції, виявляти емпатію)*

характеристик, що формують особистість учня, який вміє ефективно спілкуватися в різноманітних ситуаціях, відповідати за смислове наповнення інституційного дискурсу відповідно до своєї статусної ролі в ньому. Дискурсна особистість учня – це той компонент у його особистості, що відповідає за гармонію вербального й невербального, прагматичного й морального, поняттєвого й функційного, ціннісного й смислового чинників. Сформована дискурсна особистість учня є результатом спільної роботи суб'єктів педагогічного дискурсу.

4. Майбутній словесник як суб'єкт педагогічного дискурсу

Майбутній учитель-словесник за час навчання в університеті має сформуватися професійно й духовно, зокрема як *мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, дискурсна особистість*. Зазначимо насамперед, що студент-філолог у вищій школі орієнтований на формування професійних педагогічних ознак у системі „людина – людина” і одночасно, урахуовуючи оперування з мовними одиницями як семіотичними, – у системі „людина – знак”. Характеристика дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника як суб'єкта педагогічного дискурсу ґрунтується на врахуванні певних наукових (передусім соціологічних, психологічних, педагогічних, лінгвістичних, когнітивних, лінгводидактичних) чинників, а також на основі визначених у попередніх параграфах складниках і параметрах дискурсної особистості.

У чому ж полягає своєрідність дискурсної особистості студента-філолога як суб'єкта педагогічного дискурсу? Безперечно, майбутній учитель-словесник має спільні ознаки зі студентом будь-якої спеціальності. Це стосується передусім психолого-педагогічних особливостей сучасного педагогічного дискурсу.

Так, сучасне українське студентство, на думку Є. Зеленова, відрізняється від своїх колег-однолітків попередніх поколінь, перш за все, тим, що воно формувалося в атмосфері демократичних перетворень на пострадянському просторі, зокрема й в Україні. „Ці перетворення, які йшли досить суперечливо, суперечливо ж відбилися й на процесі формування особистості сучасних студентів”. Наведемо ще одне слушне твердження про особливість сучасної педагогічної комунікації, характерної для навчання студентів, – розбіжність між внутрішніми й зовнішніми цінностями в сучасній педагогічній комунікації: У педагогічній комунікації ми зустрічаємо процес взаємодії, у якому зовнішні цінності, що транслюються в освітньому процесі вчителем вносяться до міжособистісної взаємодії як доктрина, соціальна рамка, а внутрішні часто не враховуються або ігноруються. Як наслідок, особистість усвідомлює себе примушеною до процесу взаємодії, що призводить найчастіше до його низької комунікативної продуктивності. Тому необхідно, організовуючи педагогічний дискурс, дбати про те, щоб зовнішні та внутрішні цінності збіглися, тобто зовнішня цінність була ідентифікована суб'єктом як значуща внутрішня. Ортодоксально закріплене уявлення про виховання як про цілеспрямований процес передачі соціальних цінностей у цьому зв'язку виглядає інакше – як процес ідентифікації зовнішніх цінностей через усвідомлення внутрішніх. Інакше можна сказати, що у вихованні цінності не передаються із зовнішнього у внутрішній світ особистості, а утворюються у внутрішньому світі в процесі міжособистісної комунікації. Отже, слід прагнути, щоб дискурсна особистість майбутнього вчителя-словесника в педагогічному дискурсі набувала гармонійно поєднаних

внутрішніх і зовнішніх ціннісних ознак, на основі яких можуть бути сформовані і професійні, і моральні якості.

Психологи й педагоги стверджують, що саме в студентському віці закладаються основи професійного зростання, що зумовлено перевагою *професійно спрямованої навчальної діяльності* над іншими видами діяльності та певними віковими особливостями. У дослідженнях Б. Ананьєєва, С. Архангельського, Є. Барбіної, С. Вітвицької, Н. Волкової, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, П. Просецького, В. Сластьоніна, Н. Чернухи, В. Якуніна та ін. накопичений чималий емпіричний матеріал спостережень, представлені результати експериментів і теоретичних узагальнень з проблем соціально-психологічного розвитку студентів, шляхів формування особистості студента у вищій школі.

І. Зимня зазначає, що „студентство – це особлива соціальна категорія, своєрідна спільнота, організаційно об’єднана інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалася з часу виникнення перших університетів у XI-XII ст.”. Студентство об’єднує людей, які цілеспрямовано, систематично опановують знання й професійні вміння, переважно сумлінно зайняті навчальною працею. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії (унаслідок правильності вибору) адекватності й повноти уявлення студента про обрану професію. Останнє містить знання тих вимог, що пред’являє професія, і умов професійної діяльності. Як стверджує дослідниця, рівень уявлення студента про професію (адекватне – неадекватне) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання, хоча більшість студентів позитивно ставляться до навчання, але не завжди вміють

організувати самостійну роботу з навчальним матеріалом.

Дослідники стверджують, що в соціально-психологічному аспекті студентів від інших груп населення вирізняє *найбільш високий освітній рівень, найбільш активне споживанням культури й високий рівень пізнавальної мотивації*. Студентство – це соціальна спільнота з найвищою соціальною активністю й доволі гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Цього можна досягти внаслідок ставлення викладача до кожного студента як до партнера педагогічного спілкування, цікавої особистості в педагогічному й науковому дискурсах. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до навчання, студента розглядають як активного, самоорганізованого суб'єкта педагогічної взаємодії. Йому притаманна своєрідна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань, що можливе лише за наявності в студента як дискурсної особистості розвиненого інтелекту.

Психологічні дослідження свідчать про те, що студентський вік – це час найскладнішого структурування *інтелекту*, що є дуже індивідуальним і варіативним. Мнемологічне „ядро” інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням „піків” чи „оптимумів” тієї чи тієї функції цього ядра. „В організованому суспільстві підтримка інтелекту має стати найголовнішим пріоритетом державної політики”. Н. Голуб наголошує, що суттєвими ознаками інтелекту вважають багатий активний словник, оперування поліфонією значень слів, логічними конструктами національної мови, лінгвістичними символами та їх змістом у процесі спілкування. Психологи пов'язують з інтелектом *мотивацію, увагу, увагу, пам'ять, відповідний емоційний стан, спостережливість* тощо. На думку

дослідників, силу інтелекту збільшує не просто саме набуття знань, а їх активізація, напружена розумова діяльність, яка, з одного боку, супроводжується формуванням знань і тим самим збільшує ерудицію, а з іншого боку, завдяки такій самодіяльності розуму постійно зростає досвід духовної праці, удосконалюється та шліфується її методологія, що в сукупності сприяє підвищенню інтелектуального потенціалу особистості.

З інтелектом дискурсивної особистості пов'язані мотиви навчальної діяльності. Навчальну діяльність у вищій школі, як стверджують психологи, переважно характеризують *мотив досягнення, інтелектуально-пізнавальний мотив і професійний мотив*. Інтелектуально-пізнавальний мотив є основою навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідаючи самій природі її розумової діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації й розвивається за умов правильної взаємодії і стосунків студентів і викладачів. На думку І. Зимньої, у навчанні мотивація досягнення підкоряється інтелектуально-пізнавальній і професійній мотивації. Реалізація мотивів забезпечує якісну навчальну діяльність, що є ґрунтом для діяльності професійної. Інтелектуально-пізнавальний мотив поведінки студентів вважають одним з основних у навчальному процесі, оскільки він, на думку вчених, виводить людину на рівень саморозвитку, активізує внутрішні чинники. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані на розуміння, осмислення й на запам'ятовування й структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження й цілеспрямовану актуалізацію. Учені доводять нерозривність осмислення, розуміння й закріплення навчальної інформації в пам'яті студентів у процесі розв'язання проблемних задач. *Активізація пізнавальної діяльності студентів* постійно

супроводжується організацією запам'ятовування й відтворення навчальної інформації.

Істотним показником студента як суб'єкта педагогічного дискурсу є його *вміння виконувати всі види й форми навчальної та навчально-дослідницької діяльності*. Перед викладачем стоїть відповідальна психолого-педагогічна задача – формування студента, який уміє планувати, організовувати свою діяльність, повноцінно вчитися, аналізувати наукові явища й поняття, ефективно спілкуватися в різних ситуаціях (в аудиторії під час лекційних і практичних занять, у процесі педагогічної практики, здійснення наукового дослідження тощо). Це вимагає ефективної організації технологій педагогічного дискурсу, визначення дій, необхідних для успішного навчання, програми їхнього виконання на конкретному навчальному матеріалі й чіткої організації тренувальних вправ. У процесі систематичного навчального тренування майбутній учитель-словесник має зрозуміти, свідомо застосувати на практиці й пропустити через себе ті вимоги до навчання, які пред'являтиме своїм майбутнім учням.

Важливим чинником дискурсної особистості студента-філолога є його *світогляд*. Ставлення до студента як до соціально зрілої особистості, носія наукового світогляду передбачає усвідомлення того, що світогляд – це система поглядів людини не тільки на світ, але й на своє місце у світі. Формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм визначених суспільних цінностей, соціально корисною особистістю. У свою чергу, це зобов'язує викладача думати про посилення діалогічності навчання, спеціальної організації педагогічного спілкування, створення для студентів умов для висловлювання своїх поглядів, цілей і життєвих позицій.

Для майбутніх учителів української мови і літератури, які професійним обов'язком покликані

прищеплювати учням національні й загальнолюдські цінності за допомогою українського слова, особливо важливою постає проблема *ціннісного спрямування* особистості. Однією з головних соціальних цінностей для майбутнього вчителя-словесника вважаємо мову, яка є не тільки засобом комунікації, а й засобом професійного зростання, формування індивідуальності. „Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника – це особистість із вербальним типом інтелекту, розвиненим абстрактним мисленням, відчуттям мови, високою культурою професійного мовлення, мовленнєвими здібностями, лінгвістичною компетенцією та мовною свідомістю”. Саме таку дискурсну особистість має формувати сучасна вища школа.

Про особливу *роль мови* у формуванні особистості філолога пише М. Пентиліук: „Однією з особливостей духовно багаті та інтелектуально розвиненої особистості, необхідної для нормальної професійної діяльності, є мовлення. Актуальним для майбутніх учителів-словесників є українське професійне мовлення, оскільки нагальним стає не тільки розширення сфер спілкування, а й формування мовної особистості випускників середніх шкіл. Цілком зрозуміло, що впродовж навчання в університеті в центрі уваги повинні бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати усім викладачам. Досягти цього можна за умов підвищення рівня викладання мовознавчих дисциплін, розв’язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання”. Однією з таких проблем, зазначає дослідниця, є співвідношення теорії і практики – проблема, що давно хвилює учених-методистів і викладачів-практиків, проблема, що потребує переосмислення й сучасного розв’язання. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію

у навчальному процесі вищої школи, але й про теоретичні положення сучасної методики як науки. Теоретичні проблеми методики мають важливе значення для вдосконалення процесу професійної підготовки, визначення питомої ваги лінгвістичної теорії та мовленнєвої практики в розвитку особистості студента. Для викладача вищої школи необхідним стає осмислення таких понять, як мовна і мовленнєва, комунікативна й дискурсна компетентності студентів, спілкування та його різновиди, комунікативна основа навчання мови тощо.

Майбутній учитель-словесник повинен засвоїти професійний поняттєвий мінімум, який упродовж подальшої роботи має поповнюватися й поновлюватися. Передусім це стосується сфери комунікативної, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики, новітніх технологій, мультимедійних засобів, лінгвістики тексту, риторики, дискурсології тощо. Студенту-філологу слід розрізняти базові поняття (*мова, мовлення, комунікація, дискурс та ін.*); виділяти їх функції; усвідомлювати їх інтегрованими в сучасний науково-методичний дискурс; аналізувати дидактичний потенціал мовних і мовленнєвих одиниць в навчальних текстах; володіти метамовним професійним контекстом тощо.

Важливою ланкою в процесі навчання філологів повинно стати опанування засобів *культури мовлення і спілкування* та вироблення методичного погляду на ці засоби. Проблема формування культури мовлення й спілкування відображена в роботах багатьох педагогів, мовознавців і лінгводидактів, як-от: Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Біляєв, Л. Булаховський, В. Виноградов, Н. Волкова, Б. Головін, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Жовтобрюх, О. Казарцева, А. Коваль, М. Кожина, І. Колесникова, В. Мельничайко, Т. Мельник, Т. Окунович, М. Пентилюк, М. Пилинський, Л. Струганець та ін. Дослідниками

визначено низку якостей (ознак) мовлення, що характеризують його не тільки з нормативного, але й комунікативного боку і забезпечують формування дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника. Ці ознаки визначені Б. Головіним і всебічно розкриті в роботах З. Куньч, Л. Мацько, Т. Окуневич, М. Пентилюк та ін.: *правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, доцільність*. Мовну особистість майбутнього вчителя-словесника вирізняє високий рівень володіння культурою мовлення. Суттєвою ознакою мовлення майбутніх учителів-словесників називають *образність*, що досягається не тільки вивченням словесно-інтонаційних засобів мови, дотриманням літературних норм, а й культурою мислення й почуттів, мовленнєвою поведінкою комунікантів. М. Пентилюк слушно зазначає, що, удосконалюючи навички свідомого володіння мовою, здатності користуватися нею в різних комунікативних ситуаціях, ми водночас сприяємо формуванню української інтелігенції, ряди якої щороку поповнюють випускники філологічних факультетів ВНЗ.

У педагогічному дискурсі студенти-філологи вчаться *точності* мовлення: добирати мовні засоби так, щоб найточніше передати зміст висловлювання, щоб зміст сказаного або написаного був переданий зрозуміло. Важливою ознакою професійного мовлення словесника є його предметна і понятійна *логічність*, що має багато спільного з точністю. За Б. Головіним, „предметна логічність полягає у відповідності смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності. Логічність понятійна є відображенням структури логічної думки і логічного її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови у мовленні”. Саме логічність мовлення

забезпечує наявність смислів у педагогічному дискурсі, з'єднує окремі висловлювання в єдиний процес. Професійна ознака мовлення студентів-філологів – правильність, яка відповідає чинним мовним нормам. *Доречність* – це ознака мовлення, що організовує його точність, логічність, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування. Професійне мовлення студентів-філологів має бути яскравим, образним, індивідуалізованим, креативним. У ньому можуть бути доречними, стилістично виправданими різні лексичні шари, фразеологізми, гнучкі й мобільні мовні одиниці.

Мовлення студентів-філологів повинно мати, за Л. Мацько, ознаки індивідуального ораторського стилю, оригінального мовомислення, власну мовотворчу манеру; студентам необхідно навчитися відчувати „центр” спілкування, вчасно переключати увагу слухачів, використовувати кінесику, міміку й характерні жести, техніку вимови, дикцію й ритмомелодіку. Дослідниця виділяє особливий вид мови для словесника – *ораторську мову* як систематизовану сукупність мовних засобів граматичного, лексичного й фонетико-орфоепічного рівнів, дібраних відповідно до потреб стилю, жанру й організованих у живий або писаний текст за законами риторики .

У науково-методичній літературі виділяють найважливіші вміння, що забезпечують мовленнєву компетентність студентів-філологів, як-от: уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях – у дружньому колі, в аудиторії, у класі, на перерві, у розмові з батьками, у ситуації безпосереднього спілкування на зборах, виробничих засіданнях, ділових зустрічах, розмовах по телефону, в Інтернеті; уміння створювати усні монологічні

висловлення (вести урок, виступати на зборах, конференціях, нарадах), реалізовувати різні форми позакласної роботи, висловлювати своє ставлення до обговорюваного питання, давати певні роз'яснення з фаху; уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів, доведення головного й другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксування почутого (запис ключових слів, плану висловлювання, статистичних даних) залежно від комунікативного завдання (участь у дискусії, передавання інформації, використання її у своїй роботі); уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів; уміння користуватися різними видами читання. Ці вміння формують професійне мовлення вчителя-словесника. Додамо до цього переліку вміння володіти фаховою метамовою, використовувати дискурсні фрейми (плани, сценарії) та професійні мовленнєві жанри відповідно до навчальної ситуації; використовувати мовні засоби, що забезпечують толерантність спілкування; аналізувати й створювати полікодові (креолізовані) тексти; ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію; використовувати етикетні формули; підтримувати етичне вербальне спілкування за допомогою сучасних електронних засобів зв'язку, зокрема в молодіжних соціальних мережах.

Відомо, що в сучасному суспільстві цінності краси слова, правильності, національної мовної ідентичності поступилися іншим цінностям – прагненню висловитися якнайшвидше, так, як більшість: можемо почути: „Для чого ставити ці коми, мене і так розуміють”, „Хіба має значення – велика літера чи мала?” Буває, що студенти використовують перекручені вислови, суржик, наявність якого в їхньому мовленні Ж. Горіна пояснює так: „Йдеться про так званий „мовний дефіцит“ – відсутність у студента,

точніше в його мовній свідомості, відповідних засобів для висловлення думок українською мовою, або ж коли україномовці, володіючи достатньо літературними нормами, часто лінуються, не прагнуть напружити пам'ять і відшукати адекватний український відповідник до російського слова або вислову". Тому викладачам вищої школи слід прищеплювати майбутнім учителям-словесникам філологічний смак, бажання досліджувати мовні явища, виховувати відповідальне ставлення до української мови, до впливового ораторського мовлення, прагнення наблизитися до риторичного ідеалу, у якому відляють такі компоненти, як „логіко-аргументативний, етико-естетичний, комунікативно-прагматичний, нормативно-мовний, етнокультурологічний”.

Отже, майбутній учитель-словесник як суб'єкт педагогічного дискурсу виконує притаманну йому статусну роль – у процесі навчальної, дослідницької діяльності опановує професію вчителя-словесника, розвивається як *мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична й дискурсна особистість з вербально-семантичними* (науково-методичне опанування мови, удосконалення навичок володіння мовою в професійно орієнтованій мовленнєвій діяльності), *когнітивними* (оволодіння понятійним апаратом, формування наукової картини світу), *прагматико-мотиваційними* (здобуття професійного досвіду, реалізація навчальних цілей) та *етико-емоційними* характеристиками.

5. Дискурсна компетентність словесника в педагогічному дискурсі

Учитель-словесник виявляє дискурсну особистість в певних рисах, ознаках, характеристиках педагогічної діяльності, зокрема в лінгводидактичному дискурсі. У зв'язку з актуалізацією компетентнісного підходу до навчання постають проблеми визначення компетентностей

суб'єктів педагогічного дискурсу. Ключовою фігурою, відповідальною за організацію навчання і його результативність, є вчитель, від компетентності якого залежать і перебіг дискурсу, і його результативність. Тому ставимо за мету з'ясувати структуру дискурсної компетентності вчителя-словесника та схарактеризувати її складники.

Зважаючи на об'єктивне непослідовне розмежування понять „компетенція” і „компетентність” або заміну цих понять одне одним, будемо використовувати ці терміни контекстуально: із дотриманням авторського використання в цитатах або покликаннях, що зумовлено особливостями вживання означених слів у той чи той час. Аналіз цих двох іншомовних слів, що походять від латинських *competentia* (*competere*) – *досягати, відповідати, прагнути* – *компетенція* і *competens* (*competentis*) – *належний, відповідний* – *компетентність*, варто здійснювати з урахуванням і словотвірних моделей, і усталеної традиції в науковому обігу (*компетенція* – *якість* чиясь, *компетентність* – *властивість* чиясь).

Виникнення понять „компетенція” і „компетентність” пов'язане з поняттями „мовний портфель”, „європейський мовний портфель” як засобами самооцінки рівня мовної *компетентності* людини й супровідних *компетентностей*, використовуваних у методиці навчання іноземних мов. У міжнародній практиці освіти виділено такі ключові *компетенції*, як *соціально-політична, міжкультурна, лінгвокультурознавча, інформаційна*. Іншомовна компетентність громадян об'єднаної Європи містить *граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсну компетенції*.

Структура дискурсної компетентності вчителя-словесника. Увага до дискурсної компетентності учасників педагогічного дискурсу зумовлена змінами в

суспільному житті, освітніми новаціями, про що слушно зауважує Л. Синельникова: „Нові життєві умови вимагають нових шляхів і форм творення комунікативної компетентності, поведінкової гнучкості від людини, яка перебуває в різних комунікативних ролях”. Правильною є думка Л. Антонової про те, що в „сучасному комунікативному просторі успіх мовної діяльності залежить від придбаних здібностей мовної особистості, її комунікативної компетентності. Тому одним із завдань, що стоять в сучасному освітньо-виховному процесі, є виховання особистості, яка володіє рідною мовою, відкрита до багатоаспектного діалогу, обміну смислами”.

Дискурсну компетентність особистості розглядаємо як структуру, що містить вужчі компетентнісні одиниці. У соціологічній, педагогічній і методичній літературі (Дж.Равен, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Хуторський, Б. Чижевський; З. Бакум, Н. Бібік, А. Богущ, О. Божович, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, Л. Мамчур, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентилук, та ін.) зустрічаємо тлумачення понять *компетенція* і *компетентність*, які активізовані у зв'язку з міжнародною інтеграцією освіти, що, безперечно, зумовило дослідження компетентнісного підходу й до навчання мови в середній і вищій школі. Неоднозначність тлумачення понять *компетенція* і *компетентність*, ототожнення їх у загальній і професійній лексикографії, взаємозаміна в мовленнєвому вжитку (зокрема й у наукових роботах) пояснюють непослідовність їх використання і в нашому дослідженні.

У словниках зустрічаємо нечітке розмежування цих термінів. Там, як правило, подають значення відповідних прикметників. Наприклад, тлумачний словник слово “*компетентний*” визначає так: “1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре

обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний”. *Компетентність* за цим же словником, – властивість за значенням „компетентний“, *компетенція*, – добра обізнаність із чим-небудь. “Компетенцію” тлумачать як знання, якими володіє особистість, а “компетентність” – як: 1) володіння знаннями, 2) володіння компетенцією, звідси „компетентний – той, хто володіє компетенцією або обізнаний у певній галузі. Як бачимо, розмежування в значеннях не чітке, тому й виникає термінологічна неузгодженість.

Однак у лінгводидактиці вироблене розуміння спільного й відмінного в цих поняттях, тому будемо дотримуватися лінгводидактичного погляду щодо оперування цими поняттями.

Виокремимо з цієї проблеми те, що допоможе нам проаналізувати структуру дискурсної компетентності у взаємозв’язках із іншими компетентностями, які виявляє вчитель-словесник у педагогічному дискурсі.

У методиці навчання української мови нещодавно традиційно переважали терміни зі словом *компетенція*, такі, що відображають програмовий зміст і завдання навчання мови – *мовна компетенція*, *мовленнєва компетенція*, *комунікативна компетенція*, *риторична компетенція*. Останнім часом набувають поширення терміни зі словом *компетентність*. Лінгвісти й лінгводидакти (А. Богуш, В. Бадер, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, Н. Остапенко, Т. Симоненко, Л. Синельникова та ін.) з’ясовують суть різних видів *компетенції*, характеризують їх структуру, завдання, розробляють методики й технології процесу навчання мови тощо.

Погляди вчених спільні в тому, що *компетенція* як сукупність якостей особистості є вужчим поняттям у порівнянні з *компетентністю* – це володіння людиною *компетенціями*. Так, дослідники (О. Овчарук, Б. Чижевський та ін.) проаналізували досвід уживання термінів *компетенція* й *компетентність* у сфері освіти й навчання з орієнтацією на європейські країни, навели приклади найважливіших *компетентностей*. Сутність поняття *компетентність*, зокрема така обов'язкова її ознака, як результативність, представлена в роботах Н. Бібік. На думку О. Овчарук, „Дуже важливо визначити та розробити ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу для реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту (навчальних програм, підручників навчально-методичних матеріалів), оскільки від цих чинників істотно залежить майбутнє нашого суспільства та виховання майбутнього громадянина України“.

Як стверджує О. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Він потребує трансформації змісту освіти. Його трансформація відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається іншими принципами відбору й структурування навчального матеріалу, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей. Технології педагогічного дискурсу вважаємо способами реалізації компетентнісного підходу до навчання мови.

Нам видається слушною думка С. Скворцової про те, що сутність освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – це створення ситуацій і підтримка дій, які можуть призвести до формування тієї чи тієї компетенції.

Компетентнісний підхід є своєрідним орієнтиром, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Поділяємо думки лінгводидактів А. Богуш і М. Пентилюк про необхідність розмежування значень термінів „компетенція“ і „компетентність“. На думку А. Богуш, слово “компетенція” використовують у наш час там, де йдеться про навчання й виховання”, а “компетентність” – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку”. М. Пентилюк логічно розвиває це твердження: “компетенція” і “компетентність” співвідносяться як загальне й конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови. Отже, кожній людині необхідна насамперед мовна компетентність, що узагальнюється за головною метою стандарту мовної освіти – комунікативною компетенцією. Л. Антонова переконана, що вчитель має бути *компетентною особистістю*, людиною високої культури, професійно й морально відповідальною за результати творчого втілення освітніх і виховних ідей. Такий учитель орієнтований на індивідуальний творчий пошук і здатний до самовизначення і продуктивної творчої діяльності.

Наведемо приклади визначень і характеристик різноманітних компетенцій і компетентностей, представлені в наукових дослідженнях учених-лінгводидактів і лінгвістів.

У лінгводидактиці прийнято вважати, що зміст *комунікативної компетентності* слід розглядати на основі компетентнісного підходу до навчання мови,

розмежування понять *компетенція* і *компетентність*, компетентнісних характеристик мовця (орієнтація в ситуації мовлення, володіння системою знань, застосування виражальних засобів мови, володіння правилами поведінки під час спілкування). До структурних елементів *комунікативної компетентності* відносять *мовленнєву, мовну, лінгвістичну, прагматичну, предметну, професійно-комунікативну, соціолінгвістичну та ін.* Кожний з цих елементів, взаємодіє з іншими, забезпечує спілкування мовців та реалізує комунікативні наміри в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Важливим для формування *комунікативної компетентності* школярів є визначення О. Горошкіною завдань *комунікативної компетенції* – ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети, переконуючи й спонукаючи співрозмовника до дії, отримуючи додаткову інформацію; здійснювати позитивну самопрезентацію.

Т. Симоненко, аналізуючи різні погляди вчених щодо використання названих суміжних термінів, розмежовує їх і визначає сутність терміна *комунікативна компетентність учителя*: як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпліцитної культури вербальної та невербальної взаємодії, *комунікативну компетенцію* як одну зі складників професійної комунікативної компетентності особистості педагога, його загальної освіченості і культури, називає кілька варіантів *комунікативної компетенції* відповідно до видів мовленнєвої діяльності, залучення каналів комунікації, що є цілком логічним, бо кожен вид мовленнєвої діяльності передбачає розвиток певних комунікативних умінь і навичок.

Лінгводидактична проблема формування *комунікативної компетентності* в школі вимагає

перегляду не тільки змісту навчальних дисциплін, а й підходів до навчання: відновлення діалектичних принципів ведення діалогу, залучення учнів (студентів) до ситуацій спілкування, відповідних життєвій практиці мовної особистості. Учитель-словесник повинен наблизити навчальні умови до природних умов мовної практики. Відтак сучасна школа, що опановує комунікативно творчу модель навчання, „чекає комунікативно компетентного педагога, готового до освітнього й виховного діалогу”.

Саме *комунікативна компетентність* педагога, як стверджує Л. Антонова, виявляється в його умінні доцільно, грамотно, ефективно користуватися мовою як засобом впливу. І тут, безумовно, важлива *мовна компетентність*: знання норм літературної мови, уміння грамотно щодо мовного плану оформити висловлювання, вимогливо поставитися до свого мовлення й мовлення учнів. Слушним є твердження про те, що *мовна компетенція* охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовленнєвої поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування”. *Мовленнєву компетентність* М. Пентилюк визначає як „інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності”.

Загальновідомо, що професія вчителя перебуває в зоні „підвищеної мовної відповідальності”. Говорити „як учитель” означає демонструвати еталон мовної культури, який, на жаль, сьогодні наше суспільство втрачає. Якщо говорити про рівень мовної компетентності вчителя сьогодні, то потрібно визнати, що він часто може помилитися у виборі правильного варіанту вимови або вживання слова, у побудові словосполучення чи речення.

Не завжди вчителі в своєму мовленні уникають постійно повторюваних „ніби”, „значить”, „отже”, просторіч, згрубілих або занадто улесливих слів, стилістично несумісних мовних одиниць, що свідчить про несформованість „мовного смаку”.

Л. Антонова слушно зауважує, що педагог повинен розуміти, що сучасна комунікація орієнтує його на використання усно-мовних моделей. Потрібно говорити вільно, розкуто, грамотно використовувати засоби виразності усного мовлення: міміку, жести; досягати контакту з аудиторією, використовуючи діалогові „прибудови” в усній мовленнєвій практиці: „ми з вами”, „зупинимося докладніше”, „хочу з вами погодитися”, „ви, напевно, думаєте”. У ході усного спілкування мовець повинен вміло використовувати стилістичні фігури експресивного синтаксису: риторичні питання; інверсію, парафрази тощо, що свідчатиме про мовну й мовленнєву майстерність.

Мовленнєва майстерність вчителя тісно пов'язані з *психолого-комунікативною компетентністю*: знанням законів психології спілкування, правил грамотного впливу; розумінням системи психологічних ролей у спілкуванні. О. Семенов використовує термін *психологічна компетенція* – знання загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, пам'яті, мислення, мовної діяльності, уміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості, формувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності.

Психолого-комунікативна компетентність набуває розвитку паралельно з розвитком інших компетентностей – *мовної* (виявлення знань мовних одиниць і їх виражальних можливостей), *лінгвістичної* (наукові знання про мову) *мовленнєвої* (використання мови в мовленнєвій діяльності сприймання, відтворення й створення мовлення),

прагматичній (реалізація інтенцій), *предметної* (оперування змістовим планом висловлювання), *професійно-комунікативної* (уміння спілкуватися в професійній діяльності).

Соціокультурний розвиток мовців забезпечує *соціолінгвістична компетентність*, пов'язана зі знаннями і вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови, що включають мовну етику – правила ввічливості, вирази народної мудрості, поведінку під час спілкування тощо.

Формування *комунікативно компетентної* особистості потребує застосування комунікативної методики навчання мови, яка спирається на нові педагогічні технології, обов'язковим елементом яких є суб'єктно-суб'єктні стосунки між учителем / викладачем і учнями / студентами. Теоретичною базою такої методики є комунікативна лінгвістика, наука про процеси спілкування з використанням природної мови.

У наукових роботах О. Семеног представлена система *професійної компетенції* майбутнього вчителя-словесника, орієнтована на вироблення цілісної системи навчання, „обов'язковими складниками якої є фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер“. Ця система, на думку дослідниці має бути спрямована на формування в майбутнього вчителя-словесника *лінгвістичної, мовної, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької компетенцій*. Наявне навчально-методичне забезпечення соціально-гуманітарної, філологічної, психолого-педагогічної підготовки призначене для подання студентам готових знань, важливості ж набуває перехід до

продуктивної освіти, орієнтованої на розвиток мотиваційної сфери, творчого мислення особистості.

Авторка аргументовано доводить важливість кожного виду професійної компетенції. Погоджуємося з тим, що фундаментом професійної компетенції вчителя-словесника є його якісна лінгвістична підготовка, формування *лінгвістичної* компетенції як комплексу лінгвістичних знань про мову як суспільне явище і систему, що постійно розвивається, зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу, умінь оперувати лінгвістичними знаннями у професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності, здатність до мовної рефлексії.

Мовна компетенція передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту. На часі також проблема переходу від аналізу мовних засобів через розуміння природи тексту і сутності стилю до власної мовленнєвої творчості студента. Таким чином, формування мовної компетенції тісно пов'язане з розвитком мовленнєвої компетенції, складниками якої є оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням, письмом. Учитель-філолог „повинен бути не лише знавцем лінгвістичних законів і літературних тонкощів, а й майстром живого слова, виразного читання, ритором, котрий володіє прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення”.

О. Семенов справедливо наголошує на важливості для вчителя-словесника *літературної і фольклорної компетенцій* як сукупності знань про українську літературу і фольклор в їх історичному розвитку і на сучасному етапі, умінь „здійснювати філологічну інтерпретацію художнього тексту, оцінювати художню своєрідність, естетику фольклорних творів і творчості

письменника в цілому як складову національної духовної культури, застосовувати основні методи літературознавчого аналізу”.

Зараз набуває актуальності *культуроснавча компетентність*, що реалізована в знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій і звичаїв рідного народу, уміннях використовувати культуроснавчі знання в професійній діяльності. Педагог „має знати історію української культури, викладати українську мову та літературу в контексті її розвитку, бути здатним до діалогу культур, обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого“.

Нам імпонує таке визначення культуроснавчої компетентності та водночас спонукає до розмежування певних напрямів у її структурі та вивчення вербальних і невербальних засобів презентації культурологічних концептів і категорій. Виходимо з того, що усвідомлення власне національних культурних концептів людина здійснює внаслідок виокремлення в уяві їх своєрідних ознак, а картину світу формує з уявлень про найближче для людини (родинне, місцеве), загальнонаціональне й загальнолюдське. Це стосується й побутової, і професійної сфери діяльності. Тому культуроснавча компетентність вчителя-словесника містить такий складник, як *лінгвокраєзнавча компетентність*, під якою розуміємо:

- професійні знання про вербальні засоби презентації місцевої матеріальної та духовної культури, насамперед у художній літературі, фольклорі, мовленнєвих традиціях і звичаях народу, зразках сучасного живого мовлення в різних сферах діяльності людей;

- уміння визначати зміст лінгвокраєзнавчої роботи в навчальному процесі, організовувати навчання мови з

використанням місцевого мовного й мовленнєвого матеріалу;

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

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

У лінгвокраєзнавчій компетентності виділяємо такі аспекти, як *лінгвістичний, культурологічний, методичний, дискурсний*, що виявляються у відповідних уміннях досліджувати й ефективно використовувати в педагогічній

діяльності мовні одиниці, позначені регіональними особливостями, мовленнєві етикетні формули, символи та стереотипи, розпізнавати їх навчальний, розвивальний і виховний потенціал.

Педагогічна компетентність учителя-словесника ґрунтується на знанні теорії і практики навчання, теорії виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, сучасних напрямів у педагогічній теорії і практиці, педагогічній етиці, фундаментальних концепцій, законів, закономірностей розвитку педагогічних явищ, провідних педагогічних теорій, основних категорій, понять.

Підґрунтя *методичної компетентності* складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури та змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови та літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.).

Л. Антонова виділяє особливу роль *жанрової компетентності* вчителя, дослідниця зазначає: „Не меншу значущість у загальному контексті комунікативної компетентності має жанрова компетентність. Жанрова діяльність вчителя нескінченно різноманітна і насичена, йому доводиться виступати в різних „соціальних ролях”. Найчастіше вчителеві доводиться вступати в мовне спілкування з учнями, не менш різноманітні й такі мовні ситуації, де в якості адресата вчителя виступають його колеги, і, нарешті, досить часто доводиться вчителю адресувати своє висловлювання неколегам (насамперед батькам учнів). Жанрова компетентність учителя залежить від його вмінь ефективно використовувати канали спілкування. Різним може бути „канал спілкування”:

найчастіше в мовній практиці вчитель вступає в контакт, використовуючи усну форму промови (учитель-лектор, учитель-ведучий, учитель-доповідач тощо); але досить активно протікає й письмова комунікація (написання звітів за підсумками роботи, складання списків, оглядів, рецензій на методичні посібники, складання текстів офіційно-ділового листування, листи-прохання, характеристики, написання заміток і статей, ведення особистих записів типу щоденника й записника тощо).

Особливої ваги набуває *інформаційна компетентність*. Учитель-словесник повинен ефективно використовувати нові освітні технології, зокрема інформаційні (Інтернет-технології, мультимедійні засоби). Важливою є *дослідницька компетентність* учителя-словесника. Він повинен володіти науковим мисленням, уміти спостерігати й аналізувати, формулювати наукові припущення, аналізувати наукову літературу, узагальнювати думки інших і відстоювати власні наукові погляди.

Дослідження вченими компетенцій і шляхи формування компетентностей свідчать про актуальність питання, його важливість для методичної практики. Так, Т. Мельник до найсуттєвіших *компетенцій* особистості майбутнього вчителя-словесника відносить такі, як: *українознавча, комунікативна, інтеракційна, дискурсивна, соціолінгвістична, етнологічна (етнолінгвістична, етнопсихологічна, етнопедагогічна), міжкультурна, аксіологічна (ціннісна), акмеологічна, фасилітаційна, рефлексивна, діагностична, прогностична, методологічна (дослідницька)*. Ф. Бацевич, спираючись на аналіз мовознавчих робіт, визначає *дискурсивну компетенцію* як здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси, відносить її до складу *комунікативної* разом із *мовною, соціолінгвістичною, ілокутивною* (уміння реалізувати

комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення – мовленнєвого акту), *стратегічною*, *соціокультурною*.

Н. Остапенко, дослідивши теорію і практику формування в майбутніх учителів-словесників *лінгводидактичних компетентностей* (володіння випускника (вчителя-філолога) набором знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів і прийомів, засобів та форм навчання), виділяє такі основні їх види, як: *інформаційна* (здатність сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати науково-методичну інформацію), *методологічна* (здатність до незалежного розв'язання лінгводидактичних проблем, до самоспрямованого засвоєння загальнотеоретичних питань методики навчання рідної мови), *мотиваційна* (здатність ставити навчальні цілі, робити й обґрунтовувати власний вибір, підпорядковувати навчання своїм професійним інтересам), *соціальна* (здатність підтримувати суб'єкт-суб'єктні стосунки в системі „студент – викладач”, „студент – студент”, „студент – викладач – студент”), *логічна* (інтегрована здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, протиставляти, пояснювати науково-методичну інформацію про тенденції і закони розвитку лінгводидактики), *особистісна* (здатність розвивати індивідуальні здібності й таланти, самореалізовуватись, виявляти власну ініціативу щодо організації й проведення занять), *рефлексивна* (здатність до самооцінки), *стратегічна* (здатність виробляти стратегії і тактики в навчанні), *аксіологічна*, або *культурологічна* (здатність використовувати національні, загальнолюдські духовні цінності і на зразках взірцевих текстів навчати інших виразно читати, грамотно писати,

уміло й доречно висловлюватись, бути чемним і вихованим), *технологічна* (здатність до використання сучасних технологічних засобів), *проективна* (здатність проектувати й конструювати навчальні ситуації), *діагностична* (здатність виявляти рівень підготовки учнів), *проектна* (здатність здійснювати проектну діяльність), *креативна* (здатність опановувати педагогічну інноватику), *рольова* (здатність опановувати можливі професійні ролі), *комунікативна* (здатність визначати зміст роботи над формуванням у школярів умінь використовувати мову як засіб спілкування; сприймати усне й писемне мовлення, відтворювати, самостійно будувати висловлювання різних жанрів, стилів, типів мовлення), *дискурсивна* (здатність усебічно характеризувати спілкування учнів, однокласників, учителів, викладачів у специфічних і стандартних ситуаціях з урахуванням соціальних, культурних, когнітивних, психологічних та етнічних чинників). Виправданим, на наш погляд, є своєрідне трактування *комунікативної й дискурсивної компетентностей* як складників певної системи лінгводидактичних компетентностей, що відтворюють професійно спрямовані здатності майбутнього вчителя-словесника.

На підставі аналізу наукових досліджень, у яких виділені види компетенцій і розроблені шляхи їх формування, визначимо *складники дискурсивної компетентності вчителя-словесника*. Виходячи зі структурних ознак понять, які забезпечують перебіг дискурсу (1) мовні одиниці, невербальні засоби; 2) реалізація цих засобів – мовлення, тобто об'єднання цих одиниць у монокодовий чи полікодовий текст; 3) умови існування мовлення разом з мовцями – дискурс), розуміємо *дискурсну компетентність як таку, що узагальнює мовну, мовленнєву, риторичну і комунікативну*.

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

Дослідниця розглядає дискурсивну компетенцію філолога разом з ключовими компетенціями, „які формують компетентну особистість, здатну до активної, успішної професійно-орієнтованої діяльності”. Це *мовна компетенція* (знання про склад і функціонування мови, володіння її нормами й мовним матеріалом для його використання в мовленнєвих висловлюваннях); *лінгвістична компетенція* (знання про саму науку, її розділи, етапи розвитку, учених), *текстова компетенція* (знання про текст, уміння здійснювати текстову діяльність); *мовленнєва компетенція* (володіння різними видами мовленнєвої діяльності); *лінгвориторична компетенція* (знання риторичних прийомів, апробованих практикою публічних мовленнєвих дій); *соціолінгвістична компетенція* (використання мовних одиниць з урахуванням соціолінгвістичних норм); *соціокультурна компетенція* (володіння лінгвістичними й невербальними засобами на основі знань про соціальні норми певної

культури); *комунікативна компетенція* (системотвірна, що передбачає володіння усіма видами мовленнєвої діяльності); *соціальна компетенція* (визначає рівень адаптованості людини в суспільстві); *загальнокультурна компетенція* (освіченість особистості); *культурно-мовна компетенція* (інтерпретація мовних одиниць в термінах культури); *міжкультурна (інтеркультурна) компетенція* (ґрунтується на знанні інших культур); *транснаціональна компетенція* (позанаціональний рівень мовної культури); *екзистенціональна компетенція* (уявлення про цілісність буття в умовах національно-культурної своєрідності екзистенціональної самосвідомості носіїв мови); *перекладацька компетенція* (рецептивна компетенція, продуктивна компетенція, комунікативна компетенція, фонові знання, отримані в процесі вивчення іноземних мов); *методична компетенція* (здатність забезпечити високий рівень навчання шляхом організації цілеспрямованих навчальних дій); *психологічна компетенція* (знання психології); *самоосвітня компетенція* (здатність і бажання підтримувати рівень володіння необхідними компетенціями); *інноваційна компетенція* (виявлення професійної креативності); *компетенція планування* (розуміння планування як способу досягнення мети); *бізнес-філологічна компетенція* (пов'язана з бізнес-культурою, діловим спілкуванням); *інформаційна компетенція* (пов'язана з розвитком інформатизації суспільства і застосуванням інформаційних технологій у навчанні); *іншомовна компетенція*.

Л. Геливера, аналізуючи *дискурсивно-стратегічну компетенцію*, виділяє три рівні її розвитку – базовий, середній і високий та характеризує умови формування дискурсивно-стратегічної компетенції, зокрема автентичність (моделювання в процесі формування комунікативної компетенції закономірностей реального

спілкування); інтегративність; необхідність підтримки високого рівня мисленнєвої активності студентів.

Аналіз наукових поглядів дає нам підстави визначити поняття „дискурсна компетентність учителя-словесника”.

Дискурсна компетентність учителя-словесника – це комплексна характеристика притаманних йому властивостей, пов’язаних із організацією педагогічного дискурсу. Компетентність (те, що властиве) розглядаємо як володіння компетенціями (потенційними регламентованими характеристиками).

Для дискурсної компетентності притаманні такі властивості:

- знання умов перебігу педагогічного дискурсу, його ціннісні ознаки;

- знання структури педагогічного дискурсу, своєрідності мовленнєвих актів, мовленнєвих кроків, мовленнєвих циклів, дискурсних стратегій і тактик;

- знання технологій педагогічного дискурсу;

- філологічні знання;

- лінгводидактичні знання;

- методичні знання;

- психологічні знання;

- психолінгвістичні знання;

- педагогічні знання;

- риторичні знання;

- культурологічні знання;

- лінгвокультурологічні знання;

- знання законів і корпоративних правил спілкування в інституційному дискурсі;

- сформованість професійно значущих фреймових структур;

- сформованість наукової картини світу;

- володіння мовними жанрами педагогічного спілкування;

- сформованість емоційно-вольових якостей характеру;

- сформованість толерантності, професійної етики;
- професійне керування невербальними засобами (жестами, мімікою, поставою);

- володіння просодикою;

- володіння проксемікою;

- володіння риторичною технікою;

- сучасна інформаційно-комунікаційна обізнаність у сфері навчальних технологій;

- усвідомлення текстоцентризму в навчанні мови;

- сформованість корпусу прецедентних феноменів – текстів (зокрема й фразеологізмів), імен як презентантів мовно-дискурсної особистості словесника;

- сформованість умінь лінгводидактичного аналізу навчального тексту, зокрема й адаптованого його варіанту;

- сформованість дослідницьких якостей.

Ті чи ті складники дискурсної компетентності набувають актуальності в педагогічному дискурсі відповідно до умов спілкування й ситуативних ролей суб'єктів (найтипівіші: учитель – учень, учитель – учитель, учитель – адміністратор, учитель – батьки учнів).

На основі названих властивостей особистості вчителя-словесника визначаємо структурні *складники* його *дискурсної компетентності*:

- предметно-дискурсна компетентність (сукупність професійних знань, ерудиція);

- генологічно-дискурсна (володіння професійно значущими жанрами мовлення);

- прогностично-дискурсна компетентність (уміння прогнозувати, передбачати, визначати стратегії й тактики дискурсу, планувати роботу);

- діяльнісно-дискурсна компетентність (володіння технологіями, методиками, простором, часом спілкування);

- аналітико-дискурсна (рефлексивно-дискурсна) компетентність (уміння здійснювати контроль за діяльністю, коригувати роботу);

- риторично-дискурсна компетентність (володіння ефективним, впливовим, переконливим мовленням і невербальною поведінкою);

- оцінювально-дискурсна компетентність (уміння вести облік результатів роботи);

- дослідницько-дискурсна компетентність (уміння аналізувати наукові здобутки, здійснювати педагогічний експеримент);

- креативно-дискурсна компетентність (творчий потенціал і його виявлення).

Отже, дискурсну компетентність учителя-словесника представляємо як складену структуру, що містить інші компетентності (компетенції), які взаємодіють і взаємозумовлюють одна одну.

6. Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі

Спираючись на дослідження в галузі дискурсу (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, М. Макаров, К. Серажим, Г. Яворська та ін.), лінгвістики тексту (І. Гальперін, В. Дроздовський, О. Каменська, І. Кочан, В. Мельничайко та ін.), сучасної риторики, насамперед педагогічної (Н. Голуб, С. Іванова, А. Капська, Л. Мацько, А. Михальська, А. Мурашов, В. Нищета, Ю. Рождественський, Г. Сагач, Л. Синельникова та ін.), дидактичної стилістики (С. Іконников, П. Кордун, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.), методики розвитку мовлення (Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.), психолінгвістики (М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, О. О. Леонт'єв та ін.), вивчення мовної особистості (С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Л. Паламар, Л. Струганець, В. Сухомлинський та ін.),

спробуємо окреслити модель мовленнєвої комунікації в умовах сучасного педагогічного дискурсу, схарактеризувати її складники.

Педагогічний дискурс як процес вербального й невербального спілкування здійснюється у своєрідних навчальних умовах, де учителеві й учню відведені інституційні ролі. Учитель виконує роль ведучого, спрямовує хід дискурсу, визначає черговість реплік, розпочинає й завершує теми, планує проведення різних форм організацій навчання – уроків, позакласних заходів, факультативів, екскурсій тощо. Учень у сучасній дидактиці та психології розглядається як активний суб'єкт навчального процесу, з яким учителеві необхідно будувати стосунки на принципах взаємоповаги, взаєморозуміння та ефективної реалізації мотивів навчання.

В обґрунтуванні моделі мовленнєвої комунікації враховуємо також те, що основною одиницею педагогічного дискурсу є мовленнєвий цикл, тобто закінчена послідовність мовленнєвих кроків і мовленнєвих актів учителя й учня. Мовленнєві цикли складають структуру уроку – максимальну одиницю педагогічного дискурсу. Мовленнєва комунікація на уроках української мови може бути представлена як тричленна структура:

- 1) *мовленнєвий портрет учителя;*
- 2) *мовленнєвий портрет учня;*
- 3) *текст (процес і результат мовленнєвої діяльності вчителя й учня, що відображає ціннісну ідентифікацію, смислову проблематизацію, ціннісно-смислову рефлексію й особистісну самореалізацію).*

Така структура відбиває мінімальну одиницю педагогічного дискурсу – мовленнєвий акт та визначає найважливіші компоненти максимальної одиниці – дискурс уроку. Під час уроку вчитель здебільшого ініціює мовленнєві акти, виконує роль адресанта мовлення, а

учень – адресата. На окремих етапах уроку учень постає адресантом мовлення, продукує висловлювання, а учитель сприймає їх і оцінює.

Сучасний учитель як мовленнєва, риторична й комунікативна особистість має оволодіти професійно значущими вміннями й навичками, наприклад, *вести розгорнутий монолог (лекцію, пояснення, розповідь тощо) з фахової проблематики; вести ефективну бесіду; володіти полемічним мистецтвом, етичною культурою конструктивного діалогу й полілогу; виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль тощо*. Учитель як дискурсна особистість відповідальний за наявність у ситуаціях мовленнєвої комунікації навчальних смислів, представлених різними текстами.

Формування якостей особистості вчителя-словесника ґрунтується на засвоєнні ним основ педагогічної риторики, що є інтегратором і синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора й мудреця, який майстерно володіє секретами переконувальної комунікації засобами живого слова. Учитель як адресант мовлення повинен створювати “образ аудиторії” „аудиторія – це те, що створює сам мовець, починаючи з образу аудиторії”, спираючись на глибокі знання психологічних властивостей учнівського колективу, що складається з окремих особистостей. Учитель створює і власний образ – образ комунікативного лідера, того, хто ініціює мовлення”, образ дискурсного лідера, який відповідальний за реалізацію комунікативних завдань і прищеплення цінностей навчання мови своїм вихованцям. Завдання вчителя так організувати мовленнєву комунікацію в педагогічному дискурсі, щоб комунікативна діяльність ефективно забезпечувала обмін інформацією, необхідний для створення суспільством колективних, узагальнювальних знань його окремих

членів, а також для здобуття окремими членами суспільства вже створених колективних знань. Педагогічний дискурс передбачає міжособистісну комунікацію, що дозволяє окремим особистостям встановити відокремлений від інших членів суспільства обмін інформацією. Типовими системами міжособистісної комунікації в педагогічному дискурсі є *урок, бесіди, екскурсії, екзамен* тощо.

У мовленнєвій комунікації наявний виразний зв'язок мови з пізнавальною діяльністю людини (тобто зв'язок мови й мислення). Учені виділяють такі три важливих аспекти цього зв'язку: 1) мова як засіб забезпечення двобічного зв'язку між індивідуальними й колективними знаннями; 2) мова як один із могутніх інструментів створення нових знань; 3) мовні одиниці як код інформації.

Мовленнєвий портрет сучасного учня містить психологічні задатки і здібності, мотивацію навчання, насамперед навчальної мовленнєвої діяльності, рівня лінгвістичної та мовленнєвознавчої підготовки, чуття мови, творчих здібностей. Учень формується як мовленнєва особистість, яка поєднує в особі мовця його комунікативну компетентність, прагнення до творчого самовираження за допомогою мовних засобів у будь-якій ситуації спілкування. Розвиток мовленнєвої особистості учня здійснюється під впливом мовннєвої особистості вчителя.

Текстовий компонент мовленнєвої комунікації акумулює словесні, наочні й практичні засоби впливу на особистість. Слово може стати картиною, а може виявитися дією, практикою, тому в науці виник термін “мовленнєва поведінка”. Основним засобом навчання мови в педагогічному дискурсі є текст. Серед учених немає єдиної думки щодо визначення цього поняття. Текст у методичному розумінні – завершене повідомлення певного

змісту, яке організоване за моделлю функційного стилю й характеризується такими найголовнішими ознаками, як зв'язність, цілісність, комунікативність, інформативність. Текст як одиниця дискурсу – явище не тільки лінгвістичне, але й екстралінгвістичне. У тексті реалізуються можливості мови, яка “підтримує в людині стан психологічної впевненості, дає відчуття життєвої перспективи, духовної опори” [246, с. 7]. З погляду сучасної лінгвістики тексту, що враховує процеси породження та сприймання мовлення, він є продуктом, що утворився внаслідок мовної своєрідності та адресований мовній особистості.

Текст вербально виражає реакцію на ситуацію, має низку формальних і змістових категорій, є основним засобом спілкування, існує саме в комунікації: у момент породження й у момент сприймання інформації. Текст пов'язаний з особливостями людської свідомості та мислення. Адресант не тільки створює текст, але й певною мірою прогнозує його сприймання адресатом, адже текст відображає у свідомості особистості картину світу й може змінювати її.

Відзначимо, що в педагогічному дискурсі текст є основним засобом навчання і виявленням самого ж дискурсу. Процес навчання мови в основному спрямований на формування умінь і навичок створювати, сприймати, розуміти, аналізувати тексти в навчальних природних і штучно модельованих ситуаціях. Саме ці уміння й навички є підґрунтям ефективного спілкування.

В основі якісного спілкування, побудови переконливих висловлювань лежить стилістична вправність учнів – уміння й навички визначати функції мовних одиниць у текстах різних стилів, програмувати власне мовлення залежно від ситуації спілкування й прагматичної настанови, спираючись на стилістичні

знання. Тому актуальним є функційно-стилістичний підхід до навчання мови. Він ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку всіх лінгвістичних розділів, що вивчаються в школі, зі стилістикою. Текстовий дидактичний матеріал переважає на уроках різних типів під час засвоєння будь-якої лінгвістичної теми. Етнокультурна й загальнокультурна інформація як вербальний компонент педагогічного дискурсу може належати всім суб'єктам навчання й бути предметом вивчення на уроці або засобом створення комунікативної ситуації.

Окреслена модель мовленнєвої комунікації як тричленна структура свідчить про те, що в роботі з текстом на уроках української мови особливого значення набуває суб'єктивна оцінка інформації. Це спонукає до інтерпретації, переосмислення почутого або прочитаного, до власної мовотворчості. Текст міститься в центрі кожного з етапів циклу робіт, спрямованого на формування комунікативної компетентності учнів, – від аналізу до створення тексту.

7. Розвиток мовлення особистості як лінгводидактична проблема

Дискурсна особистість розвиває своє мовлення упродовж всього життя. Спеціально цим займаються на уроках мови, літератури й у процесі професійної філологічної підготовки в університетах. Майбутні вчителі-словесники не тільки розвивають своє мовлення, а й готуються розвивати мовлення учнів, тобто формувати їхню мовленнєву компетентність.

Формування мовленнєвої компетенції учнів є особливо актуальним у сучасних умовах реформування мовної освіти. Чинні програми з української мови реалізують, відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України й навчальних концепцій, положення про пріоритет мовленнєвої підготовки учнів.

Учні, спираючись на пропедевтичну, набуту в початковій школі, мовну й мовленнєву підготовку, повинні оволодіти значною кількістю умінь і навичок, пов'язаних з ефективним монологічним і діалогічним спілкуванням в усній і писемній формі, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях.

Тому підготовка вчителя до реалізації вимог мовленнєвої змістової лінії шкільної програми потребує теоретичного вдосконалення, творчості, унаслідок чого має бути створена чітка схема власної педагогічної діяльності, спрямована на самовдосконалення, вплив на учнів з метою коригування їхнього мовленнєвого розвитку.

Переосмислення загальноосвітніх функцій української мови як навчального предмета в умовах сучасної школи актуалізує проведення досліджень з питань розвитку мовлення й звернення до попереднього методичного досвіду. Проблеми розвитку мовлення учнів висвітлені в працях таких учених, як О. Біляєв, Т. Донченко, П. Кордун, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін., мовленнєвий розвиток студентів став предметом досліджень М.Вашуленка, Н. Голуб, В. Дороз, І. Дроздової, К. Климової, О. Копусь, В. Нищети, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Хом'яка, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.

Методика розвитку мовлення спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, вироблення мовленнєвої компетенції.

Ключові проблеми методики розвитку зв'язного мовлення учнів належать до загальної лінгводидактики, що „охоплює закономірності системи навчання, що не залежать від системи конкретної мови“. Визначальними

для методики розвитку мовлення носіїв будь-якої мови є психолінгвістичне розуміння мовлення як діяльності, що складається з послідовних і взаємозумовлених *фаз*: *орієнтування* (визначення завдань і умов спілкування; усвідомлення й відбір змісту висловлювання, його теми); *планування* (складання програми дій: систематизація матеріалу, визначення послідовності його викладу); *реалізації* (побудова висловлювання з дотриманням стилю, типу мовлення, літературних норм); *контролю* (перевірка й удосконалення тексту).

Відомо, що робота з розвитку мовлення учнів здійснюється паралельно за *трьома напрямками*: збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення; засвоєння норм української літературної мови; формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання (зв'язне мовлення).

Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямованості навчання, визначеному чинними програмами, що має забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної будови мовлення, удосконалення вправності у слововживанні, доборі найбільш виправданих синонімів на рівні лексеми, словосполучення, фразеологізму, речення в конкретному лінгвістичному та ситуативному контексті.

Збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення учнів здійснюється через засвоєння лексичної та граматичної синонімії, паралельних граматичних конструкцій, сфери використання окремих граматичних категорій, усвідомлення відтінків лексичних і

граматичних значень слів та словоформ, їх стилістичних особливостей.

Учителеві слід враховувати, що засвоєні учнями слова є елементами сформованої в них концептуальної та мовної картин світу шляхом утворення своєрідних структурно-смыслових згустків – концептів (сформованих у свідомості учня понять про складові реального й уявного світу, виражених за допомогою мови, пов'язаних з мотивами мовлення й комунікативними намірами учасників спілкування). Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, вона пов'язана з сукупністю знань про світ та відображається в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприймання і є індивідуальним витвором кожної особистості.

Збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення школярів в процесі навчання мови й мовлення передбачає реалізацію таких основних завдань: *поступового кількісного поповнення індивідуального словника; уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів; ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів; використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення; вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику; засвоєння власне української лексики; розвитку мовного чуття, естетики слова; виховання потреби активного використання національних етикетних формул.*

Значну увагу варто приділяти вивченню *власне української лексики* як важливому елементу ідентифікації української мови. Деякі власне українські слова засвоюють

паралельно з їх відповідниками іншомовного походження (*виборці – електорат, відсоток – процент*), знання останніх сприяє міжкультурній комунікації та формуванню термінологічної бази окремих навчальних дисциплін. Спонування учнів до активного вживання власне українських слів спрямоване на виховання в них національно мовних рис та розвиток індивідуальної мовотворчості в різних ситуаціях спілкування.

Учителеві необхідно дбати не тільки про кількісне збагачення лексики учнів, а й про засвоєння ними функційно-стилістичних властивостей нових слів, розуміння зв'язку між словом і контекстом, між словами, об'єднаними в тематичні групи. Потребує уваги розвиток в учнів чуття мови, виховання шанобливого, дбайливого ставлення до слова як виразника духовності людини, її естетичних уподобань та етичних переконань.

Якість володіння мовою залежить від засвоєння учнями *норм української літературної мови*. В учнів має бути сформоване позитивне ставлення до практичного засвоєння норм літературної мови на будь-якому рівні мовної системи (*лексичних*: уживання слів у властивому їм лексичному значенні; *орфоепічних*: вимова звуків української мови в мовному потоці з урахуванням звукового оточення, правильне наголошування слів; *стилістичних*: використання лексичних і граматичних мовних одиниць відповідно до стилю мовлення; *норм текстотворення*: дотримання основних ознак тексту зв'язності, інтонаційної завершеності, членованості; *граматичних*: правильне вживання граматичних форм; *правописних*: правильне написання слів і вживання розділових знаків). На уроках учні повинні усвідомити, що культура людини складається з культури поведінки, культури мовлення, культури спілкування.

Учні засвоюють основні вимоги до мовлення та виробляють уміння враховувати такі з них, як *змістовність, точність, логічна послідовність, багатство, виразність, доречність, правильність* тощо. Успішне оволодіння нормами літературного мовлення значною мірою залежить від регіональних умов, рівня володіння мовою в родині, найближчому соціальному оточенні, природних задатків учня тощо. Слід привчати учнів спостерігати за власним і чужим мовленням, помічати позитивне й негативне в змісті, логіці викладу, чіткості аргументів, мовному оформленні, інтонації, швидкості, забарвленні голосу тощо.

Зв'язне мовлення в лінгводидактиці визначається як така мовленнева діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини. Цей термін уживається ще й у таких значеннях: текст, продукт мовленнєвої діяльності, висловлювання; назва розділу методики розвитку мовлення – методика переказів, творів, інших творчих робіт, методика організації роботи над різними видами мовленнєвої діяльності.

Цей напрям роботи представлений мовленнєвою змістовою лінією шкільної програми, де визначено *зміст навчального матеріалу, основні мовленнєвознавчі поняття*: 1) відомості про мовлення; 2) перелік основних видів робіт за кожним видом мовленнєвої діяльності: сприймання чужого мовлення: *аудіювання, читання мовчки*; відтворення готового тексту: *виразне читання вголос, усні (говоріння) та письмові (письмо) перекази*; створення власних висловлювань, ділові папери, переклад.

До основних *методичних принципів*, що забезпечують ефективність роботи з розвитку мовлення учнів, належать: 1) єдність розвитку мовлення й мислення; 2) взаємозв'язок розвитку усних й писемних видів

мовленнєвої діяльності; 3) випереджальний розвиток усного мовлення; 4) зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетенції; 5) зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетенції; 6) зв'язок розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетенції; 7) взаємозв'язок роботи з розвитку мовлення на уроках мови та літератури.

Результативність навчання мови в сучасній школі вимірюють не стільки мовними знаннями, уміннями й навичками, а рівнем мовленнєвознавчої підготовки, практичним володінням мовними засобами залежно від ситуації спілкування, готовністю учнів до ефективної комунікації – виконання ролі адресанта (того, хто створює висловлювання) і адресата (того, хто сприймає висловлювання).

Мовленнєвознавство ставить у центр уваги адресанта й адресата (того, хто слухає або читає) та орієнтує на характеристику мовленнєвого акту в сукупності його мовних, прагматичних, психологічних і соціальних параметрів. Мета засвоєння мовленнєвознавчих понять полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (під час сприймання, відтворення та створення текстів).

Засвоєння мовленнєвознавчих понять здійснюють на засадах комунікативно-когнітивної методики, передбачає дотримання насамперед комунікативно-діяльнісного та функційно-стилістичного підходів до навчання, переваги текстового дидактичного матеріалу не тільки на спеціальних уроках розвитку зв'язного мовлення, а й на уроках вивчення лінгвістичної теорії, передбачених мовною змістовою лінією програми. Мовленнєвознавча теорія повинна бути засвоєна учнями не стільки у вигляді визначень, формулювань та правил, а як усвідомлення

вміння здійснювати навчальні дії з цими поняттями та правилами.

Основні мовленнєвознавчі поняття, що засвоюють учні у процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю на уроках рідної (української) мови, ділимо на такі групи: *відомості про мовлення і спілкування, відомості про текст, стилі мовлення, типи мовлення, види, жанри робіт.*

Методика засвоєння *мовленнєвознавчих понять* враховує *етапи формування мовленнєвих умінь і навичок, як-от: кумуляція (накопичення лінгвістичних знань), мотивація (забезпечення мотивувального впливу на учнів лінгвістичної теорії), усвідомлення (опрацювання правил орієнтирів, текстів-зразків, спрямованих на перехід від номінативних (правильно вимовляти, точно вживати слова, утворювати словоформи) до комунікативних умінь і навичок, тренування (проблемні вправи, ситуативні завдання), узагальнення (виявлення рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок).*

Навчання теоретичних мовленнєвознавчих відомостей відрізняє від навчання лінгвістичної теорії насамперед посилене прикладне спрямування, зрощення теорії і практики, усвідомлення понять не тільки за допомогою мисленнєвих процесів, а насамперед через мовленнєві дії.

Важливою ділянкою роботи над формуванням мовленнєвих умінь і навичок є ознайомлення учнів з мовленнєвими нормами й комунікативними якостями мовлення, що полягає насамперед у розосередженості, практичному спрямуванні, урахуванні соціальних, регіональних умов, посиленому суб'єктивізмі, зумовленому психічними, статевими особливостями учнів, їхньою здатністю до самоконтролю.

8. Креативність мовлення суб'єктів педагогічного дискурсу

Навчання української мови передбачає взаємний обмін суб'єктів педагогічного дискурсу здобутками власної мовотворчості. Це створення оригінальних мовленнєвих висловлювань різних жанрів, індивідуальне використання мовних засобів у писемних і в усних текстах, своєрідне застосування просодичних одиниць, творча інтерпретація навчальних текстів під час виразного читання – тобто результат творчості, емоційної, інтелектуальної креативної діяльності – здібності до створення того, чого ніколи не було, чого ніхто ще так не робив. Творчий аспект в мовленнєвій діяльності виділяли ще давні риторичні, називаючи риторичну й наукову, і мистецтвом складання й виголошення промов.

Практика доводить, що творчий учитель спонукає до творчості і своїх учнів. У педагогічному дискурсі між його суб'єктами неможлива мовленнєва творчість з боку тільки одного з них, оскільки її варто й продукувати, і сприймати, і відтворювати, людина не творить сама для себе – обов'язково має бути споживач творчості.

У лінгводидактиці часто паралельно, інколи як синоніми використовують слова „творчість” і „креативність” (і похідні від них), що свідчить про зв'язок між ними: „творче” і „креативне” мислення, „творча” і „креативна” діяльність, зокрема й мовленнєва, що є актуальним для нашої теми. Слова „творчий”, „творчість” перебувають у вжитку давно, іменник означає “психічний процес створення нових цінностей”, діяльність людини, спрямовану на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей. Слово „креативність” (від лат. creatura – створення) – новітнє в методиці – тлумачать як творчу здібність індивіда, здатного до продукування чогось нового, як “здатність

породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації ... серед інтелектуальних здібностей вона виділена в особливий тип". Креативність стосується інтелектуальних здатностей і здібностей людини, що можуть бути виявлені в творчій діяльності – у творчості, тому можна говорити про можливість формування і креативності, і творчості в процесі педагогічного дискурсу.

Креативність як формована здібність людини має такі ознаки, як новизна; оригінальність; уміння бачити та встановлювати різноманітні взаємозв'язки; здібність знаходити аналогії як суттєвий елемент творчого мислення; уміння комбінувати й вибирати із багатьох можливостей, а потім синтезувати й пов'язувати елементи новим оригінальним способом; одиничність і індивідуалізація; проблемний характер мислення.

Креативність мислення пов'язана з креативністю мовлення, лінгвокреативністю – яка „як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації”.

Зважаючи на таке розуміння суміжних, але не тотожних понять „творчість” і „креативність” для лінгводидактики, спробуємо виділити напрями в роботі вчителя-словесника над удосконаленням креативності й творчості мовлення власного й мовлення учнів.

Теоретичні засади методики формування творчого мовлення містять роботи дослідників методики розвитку усного й писемного зв'язного мовлення (Л. Базиль, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Волошина, Т. Донченко, П. Кордун, О. Кучерук, Т. Мельник, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, М. Стельмахович, Г. Токмань, Г. Шелехова В. Шуляр та ін.). Творче

(креативне) мовлення досліджували лінгводидакти О. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Дідук, О. Копусь, О. Куцевол, Л. Паламар, Т. Симоненко, та ін., творчість (креативність) як ознака риторичної підготовки представлена в наукових студіях Н. Голуб, В. Дороз, В. Нищети, Л. Скуратівського та ін., креативність як психолого-педагогічна проблема була предметом дослідження Ю. Бабанського, Є. Барбіної, Д. Богоявленської, Л. Виготського, І. Зязюна, В. Крутецького, І. Підласого, С. Подмазіна, С. Рубінштейна, А. Хуторського, Г. Шевченко та ін.

Учені визначають різні шляхи розвитку творчості й креативності учнів і студентів, зокрема: проблемний підхід у навчанні, посилення ваги творчості в самостійній роботі, упровадження інноваційних технологій у навчальний процес, індивідуальний підхід, упровадження розвивальних творчих ігор тощо. Дослідники наголошують на тому, що розв'язання питань творчості залежить від розуміння процесу розвитку інтелекту, емоційно-почуттєвої сфери, креативності, психічних процесів уваги, уяви, урахування темпераменту, вікових і гендерних особливостей особистості, індивідуальних якостей учасників педагогічного спілкування.

Формування творчого мовлення учнів залежить від сформованості професійного (що передбачає творчість і креативність) мовлення вчителя-словесника. Лінгводидактичний дискурс є тим благодатним середовищем, яке створює умови для розвитку креативності учителя й учнів, мовленнєва креативність учителя-словесника є властивістю, спроможною утвердити його в професії. Розвиток креативності варто планувати: пам'ятати про неї під час підготовки, проведення й аналізу уроків та інших форм роботи з учнями.

Дослідники вважають: якщо вчитель зацікавлений пошуками своєї творчої індивідуальності, він обов'язково постане перед необхідністю фіксувати результати своєї аналітичної роботи. „Мовний смак”, „творчий дар” може бути вирощений і вихований, якщо вчитель має багатий досвід спостережень і здатності критично осмислювати і оцінювати „світ навколо” і „світ у собі”. У цьому і є перспектива пошуку талановитої особистості вчителя: готовність до комунікативних, гуманістичних вчинків, до поширення „думки у світі”.

Креативність, як і будь-яку ознаку мовлення суб'єктів педагогічного дискурсу, можна розвивати й удосконалювати за такими напрямками: 1) усебічний інтелектуальний розвиток особистості; 2) розвиток лінгвокреативності шляхом формування мовної картини світу; 3) удосконалення виразності мовлення як засобу індивідуалізації та своєрідності особистості.

Усебічний інтелектуальний розвиток особистості на уроках української мови забезпечують ефективні методи та прийоми, виважені навчальні технології, якісні з погляду навчальних, розвивальних і виховних функцій тексти, індивідуалізація та диференціація навчання, створення доброзичливого клімату педагогічного спілкування, дотримання провідних методичних підходів та ін.

Креативність мовлення вчителя-словесника залежить від його ерудиції; оригінальності, гнучкості, самостійності й відкритості мислення; прагнення до професійного вдосконалення; ініціативності, активної життєвої позиції, спроможності до самостійних нестандартних рішень. Однак ці риси в умовах суворо регламентованої системи освіти можуть і шкодити педагогу. Декларована свобода творчості вчителя не завжди є реальністю. Це стосується виявлення креативності загалом і в мовотворчості зокрема. Звідси завдання вчителя-словесника полягає в пошуку

місця в навально-виховному процесі для виявлення креативності (своїї й учнівської) як ознаки, що порушує стереотипи й правила в навчанні мови.

Розвиток лінгвокреативності шляхом формування мовної картини світу передбачає опанування концептів прогресивного, новаторського змісту, якісне засвоєння виражальних функцій мовних одиниць, вироблення умінь і навичок ефективного їх використання в різних дискурсах.

Виразність мовлення розглядаємо як засіб індивідуалізації та своєрідності особистості, що дає їй змогу впливати на співрозмовників, досягати ефективності спілкування шляхом виявлення своєї креативності.

Креативність мовлення вчителя-словесника – ознака креативності його дискурсної особистості. Не потребує доведення думка про те, що вчитель-словесник має володіти креативним мовленням, на цій основі формувати креативні й мовотворчі здібності в учнів засобами мови й невербальними засобами. Особливого значення надаємо виробленню в майбутнього вчителя-словесника виразності мовлення, що є свідченням креативності.

Актуальність проблеми вдосконалення виразності мовлення вчителя-словесника зумовлена посиленням вимог до мовної особистості педагога, зокрема словесника – того, хто професійно навчає мовлення учнів загальноосвітньої школи, формує їхні комунікативні якості, насамперед уміння ефективно спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях. Серед якостей культури професійного мовлення вчителя-словесника виразність мовлення відзначена своєю поліфункційністю, оскільки сприяє інформативності, впливовості, емотивності, своєрідності висловлювань.

Виразне мовлення вчителя української мови та літератури розглядаємо як одну з ознак (якостей) культури його професійного мовлення, важливу передумову

організації педагогічного дискурсу, засіб впливу на учнів власним прикладом. Тому формування цієї якості мовлення потребує особливої уваги й спирається на дидактичні, психологічні, психолінгвістичні, риторичні чинники, що визначають технологічний аспект навчання на основі систематичності, послідовності, особистісного, індивідуального підходу.

Проблема вдосконалення якості мовлення вчителя, зокрема його виразності, привертає увагу багатьох дослідників у галузі стилістики, культури мови й мовлення, риторики, теорії комунікації, методики навчання мови. Безумовно, шляхів розв'язання цієї складної проблеми може бути багато, тому що багатограним є сам педагогічний дискурс і вивчення його як явища наукового й творчого, у його об'єктивності та суб'єктивності.

Трактування поняття „виразність мовлення” знаходимо в роботах таких учених, як Д. Александров, Б. Головін, І. Голуб, А. Коваль, З. Куньч, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін. Методичні аспекти проблеми формування виразності мовлення студентів-філологів представлені в дослідженнях Є. Барбіної, Ф. Бацевича, А. Капської, Г. Сагач, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Заслуговує на увагу підхід до формування виразності мовлення шляхом опанування риторичної майстерності, запропонований Н. Голуб. О. Мурашов формулює головний критерій виразності педагогічного мовлення, виділяє не тільки навчальні, а й виховні функції виразності мовлення вчителя: „Виразність не має нічого спільного з екстравагантністю, виразним може виявитися й мовчазне реагування на слововиверження учнів, але головний критерій виразності педагогічного мовлення – емоційний відгук учнів, їхня готовність до безперечного сприймання сказаного. При цьому принциповими є такі якості педагога, як чесність і скромність – без них виразність

може виявитися зовнішнім ефектом”. Виразним може бути не тільки мовлення: виразним є мовчання, виразним є жест. Виразним повинно бути не тільки мовлення педагога, але й інтонація, міміка, сама ситуація повідомлення.

Особливої уваги потребує формування в майбутніх учителів-словесників педагогічного голосу, тобто професійно сформованого, такого, що повною мірою забезпечує звуковий аспект педагогічного спілкування. До параметрів педагогічного голосу вчені відносять потенційно високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, темброву різноманітність, благозвучність, сугестивність, злетність, адаптивність, гнучкість, стійкість, витривалість У процесі формування педагогічного голосу виділяють кілька етапів: етап утворення слухової моделі – уявлення про те, як повинен звучати голос педагога в тій чи іншій ситуації, щоб оптимізувати педагогічну комунікацію; з’ясування психофізіологічних механізмів потрібного звучання; активний тренінг з метою вироблення необхідних умінь і навичок; удосконалення, „шліфування” голосу в реальних педагогічних ситуаціях, у прямому контакті з учнями, колегами, батьками.

Важливо пам’ятати про недоліки мовлення, які належать до манери вимови, зокрема такі: подовження голосних, а іноді й приголосних звуків у кінці фрази як ознака міркувань або вагань; використання звуків-паразитів у паузах між словами чи фразами; затримка дихання на вдихові, що відбувається несвідомо, коли мовлення повинно з’явитися миттєво; шумні вдихання й видихання перед початком фрази; чмокання під час паузи, потрібної для обдумування; назалізація – вимова в ніс кінцевих голосних. Необхідно фіксувати ці недоліки й усувати за допомогою систематичних тренувань.

Майбутній учитель-словесник повинен оволодіти й навичками декодування інтонації співрозмовника. Це важлива професійна риса, адже від умінь розгадувати емоційний стан людини, переданий інтонацією, залежить уміння налагоджувати професійне спілкування, досягати поставленої мети. Навички декодування інформації виробляються у процесі лекційних занять з різних дисциплін, ґрунтовне ж опрацювання з відповідним аналізом може бути здійснене на практичних заняттях з методики навчання мови, літератури, риторики, під час педагогічної практики тощо.

Засоби виразності мовлення допомагають мовцеві встановити контакт з аудиторією, продемонструвати власну переконаність в актуальності й важливості проблеми, у необхідності обов'язково вирішувати визначені завдання, що в цілому сприятиме ефективності педагогічного дискурсу.

Професійна підготовка майбутнього вчителя-словесника передбачає формування акустичної поведінки, що полягає у гармонійній відповідності змістового компонента (стосується вербального рівня) усного мовлення його звуковому вираженню (стосується акустичного рівня) та адекватним невербальним засобам.

Учені досліджують лінгвістичні й лінгводидактичні засади опанування просодичних засобів у педагогічному дискурсі (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.), зокрема способи й засоби вироблення професійного педагогічного голосу (Д. Вагапова, Ю. Василенко, Н. Голуб, Н. Іпполітова, А. Капська, Л. Мацько, Г. Сагач З. Смелкова та ін.), вивчення основних акустичних понять (Б. Буяльський, Л. Введенська, А. Князьков, П. Сопер, Л. Павлова та ін.), розробляють спеціальні вправи, що допомагають здійснювати формування, корекцію окремих елементів акустичної

поведінки та оцінювати вироблені уміння й навички студентів (А. Капська, О. Гойхман, Т. Надєїна та ін.).

Своєрідність засвоєння просодичних засобів педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками полягає в тому, що вони повинні засвоїти прийоми техніки професійного педагогічного мовлення, а також методику навчання цієї техніки учнів загальноосвітньої школи на уроках української мови. На думку Б. Буяльського, „голос необхідно розглядати не як одну з властивостей людського організму, а як вияв людської індивідуальності з усіма особливостями психічного складу”.

Практика навчання студентів-філологів свідчить про необхідність удосконалення методики роботи над акустичними властивостями голосу, поглибленню теоретичної підготовки в галузі просодики, оскільки відповідно до навчальних програм з лінгвістичних дисциплін студенти засвоюють лише окремі відомості про артикуляцію (вимову звуків), фонацію (утворення голосу) та респірацію (організацію дихання), вивчаючи вступ до мовознавства, окремі розділи фонетики, орфоєпії, риторики, культури мови й виразного читання тощо. Тому перед викладачами стоїть завдання шукати шляхи вдосконалення ефективної акустичної поведінки студентів – майбутніх учителів української мови й літератури.

Характеристика просодичних засобів передбачає насамперед з'ясування їх суті, основних ознак і місця серед вербальних і невербальних засобів педагогічного дискурсу.

Просодичні засоби (гучність, висота, тембр голосу, темп, ритм, паузи тощо) належать до невербального рівня педагогічного дискурсу та взаємодіють з іншими засобами: кінестичними (жести, міміка, постава тощо), проксемічним

(знакове використання простору під час спілкування), темпоральним (час спілкування).

Складники просодики: наголос (фразовий, тактовий і словесний), мелодика й тон, ритм, інтенсивність (сила), темп, тембр вимови, паузи) – „перебувають у нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служать засобом прискорення інформаційного обміну, носіями впливовості та стратегічності комунікації” [393, с. 592].

У педагогічному дискурсі вербальні й невербальні засоби надають учителеві (викладачеві) інформацію про особистість комуніканта-учня (темперамент, емоційний стан на період спілкування, особистісні якості, комунікативну компетенцію тощо); про стосунки комунікантів (емоційну близькість чи віддаленість, домінування в стосунках чи залежність, прихильність чи неприхильність, бажання підтримувати чи припинити спілкування тощо; про ставлення учасників комунікації до самої ситуації (комфортність, спокій, нетерпіння тощо).

Засвоєння просодики учасниками педагогічного дискурсу вимагає дотримання таких часткових *принципів*: *принципу самоаналізу акустичної поведінки* (систематичний аналіз позитивних і негативних результатів роботи над собою); *принципу просодичної пильності* (постійна увага до свого голосу, голосу учнів, оточуючих); *принципу градації* (накопичення інформації, збагачення свого голосу новими властивостями, притаманними вірцевому педагогічному голосу); *принципу варіативності* (засвоєння різноманітних просодичних засобів, спрямованих на досягнення однієї комунікативної настанови).

Процес формування професійного педагогічного голосу й акустичної поведінки бере початок у навчанні майбутніх учителів-словесників і набуває вдосконалення протягом його професійної діяльності. Представимо цей

процес у вигляді *технологічної моделі постановки педагогічного голосу*:

Пропедевтична підготовка студентів

Чим оволоділи? Що знають? Що розуміють? Які мають природні задатки? Що позитивне? Які недоліки? Над чим треба працювати?

Діагностичні зрізи усного мовлення, розвиток дихального апарату, чіткість артикуляції, стилі й манера вимови, властивості голосу (сила, висота, гучність тембр), відповідність мелодики голосу комунікативним завданням, ефективність засобів логічного наголосу, пауз, відповідність читання інтонаційній партитурі тексту (інтонаційній розмітці).

Формування усвідомленого оволодіння просодичними засобами під час мовлення:

- засвоєння теоретичної інформації в межах лінгвістичних дисциплін:

поняття: вербальні й невербальні засоби педагогічного дискурсу, паралінгвістика, комунікативна лінгвістика, просодика, інтонема, педагогічний голос, наголос, мелодика, темп, тембр, гучність голосу паузи, інтонаційна партитура мовлення, інтонація тощо.

- вправи на формування акустичних умінь і навичок: *вироблення слухової моделі висловлювання, орфоепічний тренінг, складання партитури усного висловлювання, читання тексту з визначенням інтонаційним завданням, вимова скоромовок, виконання артикуляційних вправ, вправ для тренування мовленнєвого дихання, дикції, моделювання й аналіз комунікативних ситуацій тощо.*

Аналіз педагогічного голосу

- *широкий динамічний і висотний діапазон,*
- *темброва різноманітність,*

- *благозвучність, потенційно високий рівень гучності,*

- *сугестивність,*

- *адаптивність,*

- *гнучкість,*

- *витривалість,*

- *стійкість.*

Ця модель відображає послідовність і зміст роботи зі студентами, визначає проблемні питання й накреслює шляхи їх вирішення. Результатом роботи має стати вироблення в майбутніх учителів-словесників педагогічного голосу – тобто професійно сформованого, такого, що забезпечує звуковий аспект педагогічного спілкування. У процесі формування педагогічного голосу виділяють певні етапи: утворення слухової моделі – уявлення про те, як повинен звучати голос педагога в тій чи іншій ситуації, щоб оптимізувати педагогічне спілкування; з'ясування психофізіологічних механізмів необхідного звучання голосу; активний тренінг з метою вироблення необхідних умінь і навичок; удосконалення, „шліфування” голосу в реальних педагогічних ситуаціях, у прямому контакті з учнями, батьками, колегами.

Наведемо приклади інтонаційних вправ, що розвивають креативне, виразне мовлення: *читання висловлювання з мелодикою завершеності (зниження висоти голосу в кінці висловлювання), питальною мелодикою (підвищення висоти тону), мелодикою незавершеності (має меншу висоту тону порівняно з тоном питальної мелодики); підготовка партитури (інтонаційної розмітки) тексту: позначити місця пауз, їх тривалість, підкреслити слова з логічним наголосом, позначити мелодику за допомогою стрілок, виділити частини тексту, які мають бути прочитані повільно, чітко, і ті частини, які вимагають швидкого читання „на одному*

диханні”; читання тексту відповідно до розмітки, перевірка її правильності; читання речення кілька разів з різними комунікативними інтенціями (намірами); читання тексту з психологічними паузами, пояснення їх; виділення семантичних груп інтоном у прослуханому тексті (інтелектуальні, волюнтативні, емотивні, зображувальні).

Якість акустичної підготовки майбутніх учителів-словесників дає їм змогу виявляти креативні властивості мовлення, що є складником їхнього професійного зростання. Креативність мовлення залежить від оволодіння теоретичною інформацією про характеристики голосу людини, особливості педагогічного голосу зокрема, свідомого ставлення до систематичної роботи над удосконаленням свого голосу, умінь оцінювати голосові якості учнів і організовувати корекційну роботу з метою вдосконалення комунікативної компетентності своїх вихованців. Тобто робота над голосом майбутніх учителів-словесників здійснюється у двох напрямках – самовдосконалення й методичної готовності до формування усного мовлення учнів. Креативні мовотворчі здібності розвиваються насамперед на практичних заняттях з мовленнєвознавчих дисциплін, під час педагогічної практики, позааудиторної навчальної та науково-дослідницької роботи, зокрема різноманітних творчих конкурсів, олімпіад тощо.

Отже, технологічний аспект удосконалення креативності мовлення учасників педагогічного дискурсу передбачає розвиток інтелектуальної сфери, розширення мовної картини світу, удосконалення зв'язного мовлення, систематичну роботу над голосом, розширенням його інтонаційних можливостей, узгодженням вербальних і невербальних засобів у процесі навчання мови.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке мовна, мовленнєва, риторична, комунікативна, дискурсна особистість?
2. Які особливості дискурсної особистості словесника, студента-філолога?
3. Які ознаки дискурсної особистості слід формувати в учнів?
4. Що містить дискурсна компетентність словесника в педагогічному дискурсі?
5. Якою є модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі?
6. Як розвивати креативність мовлення учасників педагогічного дискурсу?
7. Сформулюйте питання за матеріалами теми.

1.5. ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Зміст:

1. Концептуальні засади технологій педагогічного дискурсу
 - 1.1. Поняття про технології навчання в лінгводидактиці
 - 1.2. Приклади технологій педагогічного дискурсу.
2. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови
3. Інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання мови
4. Технології створення методичного архіву словесника
5. Технології аналізу тексту. Лінгводидактичний аналіз
 - 5.1. Аналіз тексту в педагогічному дискурсі

5.2. Поняття про лінгводидактичний аналіз тексту

5.3. Приклади технологій лінгводидактичного аналізу тексту

Ключові слова: технологія педагогічного дискурсу, когнітивно-комунікативна методика, інформаційні технології лінгводидактичного дискурсу, мультимедійні засоби навчання, методичний архів словесника, лінгводидактичний аналіз тексту.

Методичні настанови:

Під час вивчення теми Вам необхідно з'ясувати значення таких понять лінгводидактики, як технологія і методика. Необхідно з'ясувати відмінність цих понять, особливість уживання в методичній практиці. Звернути увагу на застосування лінгводидактичного аналізу тексту в лінгвометодиці вищої школи.

Мета: опанувати технології і методики в лінгводидактиці вищої школи.

Завдання:

- засвоїти концептуальні засади технологій педагогічного дискурсу;
 - з'ясувати суть когнітивно-комунікативної методики навчання української мови, зокрема у вищій школі;
 - удосконалити володіння інформаційними технологіями та мультимедійними засобами навчання мови, технологіями створення методичного архіву словесника;
- ознайомитися з технологіями аналізу тексту, виробити вміння здійснювати лінгводидактичний аналіз навчального тексту.

Прочитайте, опануйте зміст лінгводидактичних понять.

1. Концептуальні засади технологій педагогічного дискурсу

1.1. Поняття про технології навчання в лінгводидактиці

Словесник професійно формує й виховує людину засобами дискурсу у процесі навчання мови. Тому для нього важливим є опанування педагогічного дискурсу як процесу, ефективного для реалізації цілей і завдань навчання мови, процесу творчого та, зважаючи на сучасні тенденції технологізації суспільства загалом та освітньої сфери зокрема, процесу технологічного – з притаманними педагогічному дискурсу технологіями. Термін „технологія педагогічного дискурсу” потребує наукового тлумачення, виокремлення його з кола суміжних, активно досліджуваних дидактикою й лінгводидактикою термінів, як-от: *технологія освіти, технологія навчання, технологія виховання, технологія розвитку, технологія уроку, технологія творчості, технологія наукової діяльності* та ін.

Звернення до такої термінологічної одиниці, як „технологія педагогічного дискурсу”, зумовлене нагальною потребою вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника відповідно до модернізації суспільних процесів, посиленням технологічного підходу до будь-яких видів діяльності людини, зокрема й таких, як мовленнєва, комунікативна, дискурсна.

Відомо, що інтеграція сучасних гуманітарних і технічних знань передбачає взаємообмін, взаємопроникнення, взаємозбагачення певних категорій, методологій, методів дослідження тощо. Тому все, що пов’язане з розумінням технологій у навчанні, спирається

на інформацію, здобуту з галузей виробництва, техніки, інноваційних освітніх технологій, а технологія в широкому розумінні – це сукупність знань і відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва.

Так, прийнято вважати, що основою будь-якого промислового виробництва є технологічний процес як частина виробничого процесу. Технологічний процес складається з окремих елементів (окремих частин). Виробничий процес – це сукупність технологічних процесів (дій), унаслідок яких вихідні матеріали й напівфабрикати перетворюються в готові вироби. Безумовно, якщо застосовувати таку інформацію до процесу навчання мови й формування мовної особистості учня (суб'єкта), яка з'являється в результаті процесу навчання, – то можна кваліфікувати дискурс процесом технологічним і послуговуватися вже виробленими знаннями про його суть.

Технологічним можна називати тільки те, що має відношення до технології. Загальноприйняте значення слова таке: технологія – (від гр. *τεχνολογία*, що походить від гр. *τεχνολογος*; гр. *τεχνη* – майстерність, техніка; гр. *λογος* – передавати) – наука про способи (набір і послідовність операцій, їх режими) розв'язання задач людства за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів – знарядь праці.

Будь-яка технологія передбачає: *предмет праці* (предмет технологічного впливу, технологічний об'єкт), *засоби праці* (технологічні засоби), *носія технологічних функцій* (працівника, колективу тощо), *рівень технологічного розвитку* суспільства. Технологія має безпосередній вияв у структурі виробничого процесу (технологічному процесі). У навчальному процесі для вчителя-словесника предмет праці й впливу – це *мовна особистість учня* як суб'єкта навчання, що відповідає

суб'єкт-суб'єктним відношенням між учнем і вчителем, засобом праці (навчання на уроках української мови) є мова – її опановують за допомогою неї ж самої. Носієм технологічних функцій є *вчитель-словесник*, який є проєктувальником, організатором педагогічного дискурсу. Саме вчитель з кількох можливих варіантів технологічних процесів обирає оптимальний, ураховуючи *умови навчання* разом з рівнем розвитку суб'єктів педагогічного впливу. Тому сучасна лінгводидактика оперує поняттями, що відображають навчання мови як технологічний процес, розробляє технології уроків, окремих його складників. Інколи термін „технологія” використовують для конкретизації понять „методика”, „метод” у значенні діяльності, регламентованого процесу навчання, вироблення певних мовних чи мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Отже, для професійної діяльності словесника важливо з'ясувати суть поняття „технологія педагогічного дискурсу” й визначити наукові засади опанування цих технологій.

Технологія педагогічного дискурсу – це різновид окремих послідовних педагогічних дій і операцій, способів та вербальних і невербальних засобів їх виконання, спроектований учителем задля отримання конкретного результату в навчальній мовленнєвій комунікації.

Опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками передбачає сукупність знань про послідовність структурних компонентів дискурсу, мовленнєві жанри й особливості педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови, про технології навчання на уроках української мови.

Термін *технологія*, насамперед на позначення процесу навчання, уроку як процесу, увійшов у науковий

обіг лінгводидактики цілком закономірно, адже для педагогічних досліджень актуальними є поняття *технологія освіти, технологія навчання, технологія виховання, технології традиційні й інтерактивні* тощо.

О. Біляєв, стверджував: „Кожному уроку залежно від його типу і структури властива своя методика. Деякі дидакти й методисти вживають термін „технологія“, який, на нашу думку, точно виражає суть процесу. Необхідно прагнути до того, щоб технологія уроку була раціональною, сприяла досягненню навчально-виховного ефекту“. За М.Пентилюк, *технологія уроку* – це складова частина загальної педагогічної технології, під якою розуміють систему дій, що підвищують ефективність навчання, тобто послідовне та систематичне втілення в практику навчання мови спроектованого навчально-виховного процесу. Проектування технології уроку, на думку дослідниці, передбачає: визначення мети і змісту навчання; вибирання оптимальних форм, методів і засобів навчання; розроблення структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв’язання дидактичних завдань. *Складниками технології уроку є:* 1. Мета навчання. 2. Структура і зміст (чого і для чого?) (що?). 3. Учитель (хто?) кваліфікація й професійний рівень. 4. Учень (хто?) (вікові особливості, рівень розвитку). 5. Оптимальна організація уроку. 6. Методи, прийоми (як?), засоби навчання (за допомогою чого?). 7. Оцінка уроку (кінцевий результат).

Як зазначає С. Гончаренко, поняття *технологія навчання* (з грец. – мистецтво слова, навчання) у загальному розумінні визначене ЮНЕСКО. Це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання, засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання

також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають оцінювання. Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в широкому зв'язку з теорією навчання.

Наведемо приклади визначення понять із складником „технологія”.

І. Підласий стверджує, що на практиці теорія здійснюється за допомогою технології. Слово „технологія” утворене від латинських „техно” – мистецтво, майстерність і „логос” – наука. Технологія – концентроване вираження досягнутого рівня виробництва: це і спосіб, і результат упровадження наукових досягнень. В. Беспалько порівнює технологією з мистецтвом: „Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все почалося спочатку”. Дослідник визначає педагогічну технологію як „проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; це змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу, – це не застигла схема, у яку вмонтовується педагогічний процес, а результат глибоко продуктивної творчої праці з оцінки й гармонізації багатьох чинників, що визначають ефективність процесів навчання й виховання”. За визначенням В. Сластьоніна, педагогічна технологія – це закономірна педагогічна діяльність, „яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й володіє більш високим ступенем ефективності, надійності,

гарантованого результату, ніж це має місце за традиційних методів навчання”. За визначенням М. Кларіна, – системна сукупність і послідовний порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети. Технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання у відповідності до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин. І. Дичківська пояснює виникнення поняття „технологія” як науки про майстерність у зв’язку з технічним прогресом: у виробничій діяльності технологію тлумачать як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів та мистецтво володіння процесом. Ознаками технології є „стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного й економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням відповідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов”.

Для будь-якої технології характерним є обов’язкове визначення кінцевого результату й точне досягнення його шляхом цілеспрямованого моделювання умов здійснення та реального функціонування виробничих і соціальних процесів. Соціальні технології, на думку І. Дичківської, гнучкіші за промислові. Вихідним і кінцевим результатом таких технологій є людина, а основним параметром змін – певні властивості людини. Своєрідність „соціальних технологій” полягає в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу...Спільним між промисловими і соціальними технологіями є те, що завершальним результатом їх використання є продукт із заданими властивостями”.

Із позицій педагогічної психології, педагогічна технологія – „послідовний і безперервний рух взаємопов’язаних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників”. Технологією навчального процесу називають сукупність знань про способи й засоби проведення навчально-виховного процесу. Л. Столяренко зіставляє з поняттям „педагогічна технологія” такі поняття, як *дидактика*, *педагогічне проектування*. Так, дидактика займається змістом, способами й засобами освіти, діяльністю педагога й того, хто навчається. Це теорія освіти загалом. Педагогічна технологія – конкретне, науково обґрунтоване, спеціально організоване навчання для реального досягнення конкретної мети. Під час розробки технології навчання прогнозується абсолютно конкретна діяльність викладача й того, хто навчається, з використанням технічних засобів навчання або без них.

Виділяють технологію *педагогічного проектування*, що полягає в створенні передбачуваних варіантів діяльності й у прогнозуванні її результатів. Проектувати можна педагогічні системи, процеси або ситуації. Діяльність проектування здійснюється за етапами від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій. Визначають три етапи проектування:

I етап – моделювання. Він передбачає формулювання мети педагогічної діяльності. Це можуть бути ідеї, погляди, переконання, що лежать в основі подальшої діяльності. Модель, виконуючи функцію установки, дозволяє прогнозувати педагогічну діяльність.

II етап – проектування. Створення власне проекту передбачає роботу зі створеною моделлю, тобто доведення її до рівня виконання або перетворення педагогічної діяльності.

III етап – конструювання. На цьому етапі відбувається деталізація, конкретизація проекту, наближення його до реальних умов діяльності. Конструювання навчальної діяльності визначається як методичне завдання.

До основних принципів педагогічного проектування Л. Столяренко відносить принцип людських пріоритетів і принцип саморозвитку:

Принцип людських пріоритетів передбачає орієнтацію на людину – учасника навчальної діяльності. Цей принцип вимагає підпорядкування проектованої діяльності реальним потребам, інтересам і можливостям вихованців. Педагогу рекомендується ставити себе на місце того, хто навчається, й подумки моделювати його поведінку, дії, почуття, надавати учням можливість імпровізувати в процесі навчальної діяльності.

Принцип саморозвитку проектованих педагогічних систем, процесів, ситуацій означає динамізм, гнучкість, коригування, ускладнення або спрощення в ході реалізації педагогічного проектування. Педагог має оволодіти достатньою кількістю способів, засобів і форм навчання, щоб вибрати саме те, що забезпечить ефективність навчання.

У наш час педагоги, методисти та вчителі-словесники приділяють багато уваги розробленню та впровадженню технології *інтерактивного навчання*, зміст якої визначають „положенням про активну взаємодію (інтерацію) між основними учасниками навчального процесу – вчителем та учнями на уроках української мови в школі” за допомогою моделювання певних комунікативних ситуацій – ігрових і неігрових інтерактивних методів. Технологія інтерактивного навчання має такі різновиди: *кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання,*

опрацювання дискусійних питань. Інтерактивна технологія навчання полягає в плануванні очікуваного результату, у використанні окремих інтерактивних методів і прийомів, що стимулюють процес пізнання. „Під час такого навчання, – стверджують М. Пентилюк і Т. Окуневич, – діти вчатьсЯ бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення”. Учені Л. Варзацька, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, Н. Остапенко, О. Пометун, М. Пентилюк, Л. Пироженко, В. Руденко, Т. Симоненко, Н. Суворова, А. Фасоля та ін.) доводять, що спільна діяльність учнів у процесі інтерактивного навчання дозволяє не лише опанувати нові знання, а й розвиває пізнавальну діяльність, комунікативну компетентність загалом.

Для педагогічного дискурсу вчителя-словесника властиве загальноприйняте значення слова „технологія” як *майстерність, техніка.*

На думку М. Пентилюк, технологія сучасного уроку передбачає системний підхід до навчального процесу, що охоплює всі основні етапи розробки системи уроків – від визначення цілей та конструювання до перевірки його ефективності. З огляду на це кожен урок є елементом педагогічної системи, а його технологія є складником загальної педагогічної технології, під якою розуміємо систему дій, що підвищують ефективність навчання мови, а отже, формування й розвиток комунікативно-самодостатньої мовної особистості. Дослідниця застерігає: не слід плутати поняття “методика уроку” і “технологія уроку”. Перша ставить перед учителем завдання: “Що вивчати? навіщо вивчати? де навчати?”, а друга – “як навчати?”. Технологію від методики відрізняють два принципових моменти: 1) проектування майбутнього навчального процесу й 2) гарантія кінцевого результату. З цього можна зробити висновок, що методика узагальнює

досвід, а технологія проектується з урахуванням умов навчання та орієнтується на кінцевий результат. Таким чином, технологія навчання мови відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певної педагогічної технології. Технологічний підхід до уроку української мови дає змогу конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змістові, меті й навчальним цілям, що ставить перед собою й учнями вчитель.

У методиці опанування технологій педагогічного дискурсу виділяємо такі провідні *принципи*: *дотримання ціннісно-цільових настанов педагогічного дискурсу; відповідності стратегій і тактик прогнозованому результату навчання; полікодовості (єдності вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу, зв'язку усного й писемного мовлення); контекстуальності; методичної доцільності; рефлексії та самовдосконалення; особистісної креативності.*

Отже, технологія в навчальному контексті – це *конструювання навчального процесу, модель педагогічної діяльності в процесуальному аспекті з домінуванням прийомів моделювання.* Кожен складник технології педагогічного дискурсу містить: *зміст навчання; навчальну мету; процес тренування, корекції й оцінки результатів.* Технологія педагогічного дискурсу має ознаки *будь-якої педагогічної технології, як-от: стандартизованість; ефективне застосування в конкретних умовах навчання; можливість відтворення, програмування кінцевого результату; послідовність операцій; використання необхідних засобів.*

Класифікація технологій

Технології педагогічного дискурсу, які мають опанувати студенти-філологи, поділено на такі групи:

За формою мовлення відповідно до кількості учасників створення мовленнєвих смислів педагогічного дискурсу: технології монологу й діалогу.

За формою мовлення відповідно до комунікативного каналу створення мовленнєвих смислів педагогічного дискурсу: технології усних висловлювань; технології писемних висловлювань.

За способом навчальних дій: технології методів навчання – усного викладу матеріалу (лекції, пояснювального монологу тощо), бесіди, вправ, роботи з підручником, тренінгу.

За формою організації навчання (технології уроку): технології різних типів уроків, позакласних заходів.

За рівнями педагогічного дискурсу: технології аналізу вербального рівня (лінгвістичного, когнітивного, комунікативного, лінгводидактичного аналізу); технології аналізу невербальних рівнів (жестів, міміки, простору, часу, контексту).

За комунікативною інтенцією адресата – жанрові технології, зокрема: реферування, переказ, анотація; технологія пояснення; технологія настанови; технологія інструктажу; технологія складання пам'ятки; технологія запитання; технологія коментування; технологія оцінювання; технологія мовного правила; технологія переказу; технологія цитування з коментарем; технологія підсумку; технологія контролю; технологія рецензії; технологія узагальнення; технологія розповіді; технологія міркування; технологія опису та ін.

Опанування технологій педагогічного дискурсу вимагає сукупності знань про структурні компоненти педагогічного дискурсу й особливості жанрів педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови, володіння методами і прийомами, формами

навчання, технікою мовлення, використання невербальних засобів для впливу на аудиторію.

1.2. Приклади технологій педагогічного дискурсу

1) Технологія формування виразності мовлення студентів-філологів у межах спецсемінару „Система роботи з розвитку мовлення”

Ставимо за мету описати технологічний аспект роботи над виразністю мовлення студентів-філологів – майбутніх учителів української мови та літератури, одну з технологій педагогічного дискурсу. З огляду на різні тлумачення поняття „технологія”, визначаємо його в цьому контексті як *конструювання навчального процесу, модель педагогічної діяльності в процесуальному аспекті з домінуванням ігрових прийомів.*

Технологія формування виразності мови студентів-філологів має такі основні складники (функційні елементи):

- 1. Знання про систему якостей мовлення вчителя й суть виразності мовлення.*
- 2. Самоаналіз і взаємоаналіз виразності мовлення.*
- 3. Володіння технікою виразності мовлення.*
- 4. Володіння методикою формування виразності мовлення в школярів.*

Кожен складник має свій зміст навчання, навчальну мету, процес тренування, корекції й оцінки результатів.

Ця технологія має ознаки педагогічної технології – *стандартизованість, ефективне застосування в конкретних умовах навчання, програмування кінцевого результату – й передбачає послідовність операцій із використанням необхідних засобів.*

Схарактеризуємо загалом кожний функційний елемент технології формування виразності мовлення студентів-філологів:

1. Знання про систему якостей мови вчителя й суть виразності мовлення

Зміст навчання: якості мовлення вчителя, виразність мовлення, ситуації педагогічного спілкування, взаємозв'язок вербального й невербального компонентів педагогічного дискурсу.

Навчальна мета: засвоїти основні поняття, вільно оперувати ними у своїх висловлюваннях.

Процес тренування: робота з науковою й навчальною літературою (конспектування, реферування, робочі виписки, план тощо).

Корекція, оцінка результатів: тестування, усні й письмові повідомлення.

Особливої уваги вимагає засвоєння базового поняття „виразність мовлення” – такої якості публічного мовлення, завдяки якій здійснюється вплив на емоції й почуття аудиторії. Студенти аналізують визначення цього поняття в літературі, звертають увагу на те, що виразність – це не тільки якість грамотного мовлення, але й важлива ознака справжньої мовної й мовленнєвої майстерності вчителя.

Виразність мовлення розглядають як риторичний аспект комунікації, складник комунікативної компетенції адресанта, пов'язана з прагматичним впливом на адресата. Виразність мовлення – це перехід від комунікативного вміння до комунікативної майстерності. Виразність мовлення пов'язана з образністю, її виділяють на основі співвідношення мови й такої немовної структури, як свідомість.

Набуття навичок виразності мовлення передбачає свідоме користування засобами виразності – темпом мовлення, інтонацією, паузами, логічним наголосом. Студенти мають виробити вміння використовувати основні засоби виразності для відтворення власного розуміння,

оцінки змісту та смислу тексту, ставлення до інформації, донесення до слухачів намірів мовця.

2. Самоаналіз і взаємоаналіз виразності мовлення

Зміст навчання: аналіз живого мовлення, самоаналіз, взаємоаналіз.

Навчальна мета: опанувати прийоми самоаналізу та взаємоаналізу виразності мовлення.

Процес тренування: підготовка виступу, прослуховування живого мовлення, аналіз його щодо виразності, моделювання ситуацій спілкування.

Корекція, оцінка результатів: оцінка повідомлень, тестування.

Для викладача важливим є завдання формувати в студентів уміння аналізувати власне й чуже мовлення, допомагати їм оволодіти мовленням, виробити постійну мовленнєву пильність.

3. Володіння технікою виразності мови

Зміст навчання: тренувальні вправи.

Навчальна мета: домогтися виконання вправ із вироблення виразності мовлення.

Процес тренування: тренування дихання, голосу (звучності, динамічності, гучності, тембру), жестикуляції, рухів тіла, використання простору, ділові ігри.

Корекція, оцінка результатів: практичний тест, моделювання ситуацій.

Тренувальні вправи будують на основі діалогічності, найчастіше в процесі моделювання різних комунікативних ситуацій. Особливе місце займають ділові ігри.

Заслугує на увагу класифікація ділових ігор, представлена Д. Александровим – *підготовчі ділові ігри* (спрямовані на вироблення умінь і навичок, що допоможуть педагогу впевнено почуватися перед аудиторією); *реальні ділові ігри* повною мірою

співвідносяться з дійсною ораторською ситуацією, найбільш наближеною до виступу перед аудиторією.

Види підготовчих ділових ігор: прослуховування зразків, монофон, рими, віршометр (продовження рими), портрет, плюс - мінус (подобається - не подобається).

Види реальних ділових ігор: диктор, коментатор, екскурсовод, автобіографія, реферат, рецензент, критик.

Практика свідчить, що спочатку слід засвоїти методику проведення ділових ігор, а потім уже виходити на реальний ораторський виступ у конкретній живій аудиторії слухачів.

У роботі необхідно враховувати, що „ділова гра — це свого роду репетиція, тренінг поведження майбутнього вчителя в ситуації, аналогічній професійній”.

Тренування техніки виразності мовлення ґрунтується на міцних знаннях, що можуть засвоюватися в процесі художньо-творчої діяльності. Від творчого сприймання знань через творче засвоєння до творчого використання в практиці. Так схематично представляє цей процес А. Капська. Робота студентів на спецсемінарі підтверджує правильність цієї схеми.

4. Володіння методикою формування виразності мовлення в школярів

Зміст навчання: методика розвитку мовлення, вимоги шкільної програми, аналіз підручників, методи, прийоми формування виразності мовлення в школярів.

Навчальна мета: оволодіти методикою формування виразності мовлення.

Процес тренування: робота з методичною літературою, конспекти фрагментів уроків.

Корекція, оцінка результатів: моделювання фрагментів уроків, тестування.

Знання методики формування виразності мовлення школярів студенти здобувають у процесі систематичної

роботи над виразністю власного мовлення. Важливою умовою пропонованої технології є такі критерії, як концептуальність, системність, логічність процесу, корекція результатів, єдність її змістової та процесуальної частин.

Розробляючи методику формування виразності мовлення студента-філолога, ми враховували визначену схему комунікації – семіотичну модель Романа Якобсона, що містить шість складників: *адресант*, відновлюючи *контакт з адресатом*, використовує засоби мовного коду для формування *повідомлення* в межах конкретного *контексту*. У процесі навчання студент перебуває то в ролі адресанта, що формує виразне повідомлення, то в ролі адресата, який сприймає зразки виразного мовлення.

Узагальнимо **види вправ і завдань, спрямованих на формування виразності мовлення:**

- Читання текстів з різною тональністю, яка може бути мажорною, мінорною, урочистою, докірливою, попереджувальною, жартівливою, тощо. Вибір тональності в процесі виступу сприяє яскравому розкриттю основної думки, представлені різними частинами тексту.

- Використання різного темпу мовлення для передачі смислу висловлювання. Зміна темпу в місцях кульмінації, висновків повідомлення.

- Вибір пауз залежно від змісту висловлювання (виразність мовчання).

- Узгодження вербальних і невербальних засобів.

- Використання риторичних фігур, прийомів активізації аудиторії.

- Відбір переконливих аргументів для доведення чи спростування думок.

2). Технологія формування у студентів навчального поняття – одиниці мовної системи й одиниці лінгводидактики.

Лінгводидактика послуговується термінами, спільними з іншими науковими дисциплінами, передусім з лінгвістикою, педагогікою, психологією, психолінгвістикою. Відомо, що кожна наука аналізує різні аспекти досліджуваних понять і явищ, відповідні своєму предмету вивчення, – зокрема суть поняття чи явища, їх типологічні ознаки, місце в певній системі однорідних одиниць, взаємозв'язки та взаємовпливи, функційні й значеннєві характеристики.

Мовні одиниці вивчають не тільки з погляду їх структури, семантики, функціонування в тексті, а й з погляду когнітивних, комунікативних ознак, кодових характеристик, дискурсних властивостей, реалізації в живому мовленні. Саме інтеграція наукових знань сприяє комплексному, багатоаспектному вивченню такого складного явища, як мова, що є для людини виразником картини світу, комунікативним кодом, спрямованим на передачу й сприймання інформації, висловлення думок і почуттів.

Особливість засвоєння будь-якої мовної одиниці майбутніми вчителями української словесності полягає у формуванні знань про цю одиницю з лінгвістичного й методичного поглядів та у виробленні на цій основі відповідної фахової компетентності, насамперед дискурсної, оскільки вона представляє методичну обізнаність і вправність учителя – глибокий рівень знань, умінь і навичок в організації педагогічного дискурсу на уроках української мови.

Що ж має знати майбутній словесник про одиниці мови та методичні дії з ними в навчальному процесі? Як зрозуміти концептуальні ознаки мовного поняття чи явища, пізнати їх дидактичну й виховну суть? Що таке мовна одиниця як лінгводидактичне поняття? Відповіді на ці запитання шукають викладачі й самі студенти.

З погляду лінгводидактики – галузі методики, що узагальнює теоретичні положення навчання мови та формує підґрунтя всіх часткових методик і технологій, – мова й окремі її одиниці є найважливішим засобом навчання. Розглянемо цікаві з методичного й дослідницького погляду такі мовні одиниці, як власні імена (оніми). Шляхи формування в майбутніх учителів-словесників поняття про онім як лінгводидактичну одиницю можна змодельовати у вигляді методичної структури, що спирається на когнітивні, психологічні, інформативні, комунікативні засади. Розуміємо цю методичну структуру як технологічний процес з найсуттєвішими ознаками технології педагогічного дискурсу, що передбачає вироблення стратегії й тактики навчання: програмування кінцевого результату навчальної діяльності, визначення цілей і змісту навчання, упорядкованість навчального процесу, поділ його на етапи й операції, оцінку, виправлення й корекцію результатів.

Так, кінцевим результатом формування у майбутніх словесників поняття про онім як лінгводидактичну одиницю повинні стати фахові (насамперед лінгвістичні й методичні) знання, уміння й навички. Це є стратегічне завдання, реалізація якого свідчить про фахове опанування поняття. Студенти повинні *знати про онім* таке:

із лінгвістики: що означає ця мовна одиниця, яка її структура, функціональне призначення, історія вивчення, альтернативні наукові погляди, у яких лексичних і граматичних взаємозв'язках перебуває з іншими мовними одиницями – родовими й видовими поняттями, стильові й стилістичні особливості, види мовного аналізу;

із методики навчання української мови: місце в програмі курсу (відповідно до змістових ліній), зміст і завдання навчального матеріалу розділу, предметом якого є ця мовна одиниця, особливості вивчення, ступінь

складності цього матеріалу, етапи (від пропедевтичного до коригувального за своїм змістом) вивчення в різних класах, методи, прийоми, технології навчання, мету й завдання навчання відповідно до типу й структурних компонентів уроку, способи реалізації принципів і підходів навчання, використання технологій усного й писемного мовлення, колективних, групових, парних, індивідуальних форм роботи, зміст рецептивної й продуктивної (творчої) діяльності учнів, види контролю, способи корекції знань, умінь і навичок учнів, особливості лінгвістичного аналізу мовної одиниці й аналізу тексту як її презентанта.

Студенти повинні вміти:

із лінгвістики: аналізувати наукові погляди вчених, самостійно структурувати навчальний матеріал підручників, посібників, електронних видань, визначати особливості мовної одиниці в рівневій структурі мовної системи, характеризувати категорії мовної одиниці, зіставляти з іншими одиницями, здійснювати мовний аналіз, характеризувати стилістичні риси.

із методики навчання української мови: здійснювати лінгводидактичний аналіз мовної одиниці, що передбачає вміння бачити її як об'єкт вивчення в усіх змістових лініях програми, добирати й обґрунтовувати ефективні технології, методи та прийоми навчання, володіти методикою мовного аналізу, загалом оперувати мовною одиницею як засобом навчання.

Відповідну роботу щодо фахового вивчення таких одиниць, як оніми, проводять під час засвоєння курсів сучасної української літературної мови, методики навчання української мови в школі, стилістики, культури мовлення, педагогічної практики, під час наукових досліджень із залученням різноманітних форм, методів, засобів навчання. Кожен вид роботи передбачає формулювання мети й визначення змісту навчання.

Аудиторні заняття спрямовані на засвоєння лінгвістичної інформації про мовну одиницю, зокрема студентам слід усвідомити, що онім (від гр. *опута* – ім'я) – будь-яке власне ім'я, словосполука, речення; служить для ідентифікації та індивідуалізації – виокремлення названого ним об'єкта серед інших об'єктів; містить стилістичну, емотивну, естетичну інформацію. Оніми засвоюють спіралеподібно й розосереджено – у процесі вивчення лексикології і граматики, орфографії, стилістики, лінгвістики тексту. Студенти звертають увагу на значення, правопис, словозміну, корелятивні відношення (наприклад, омонімію й полісемію, апелятивізацію онімів, аспекти їх вивчення ономастикою – географічний, лексикографічний, лексикологічний, текстовий, логічний, психологічний, семіотичний, когнітивний, соціологічний).

Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів-словесників містить наукові засади методики навчання власних назв, методичні вміння й навички формування в учнів поняття про власні назви, зіставлення із загальними назвами, використання великої літери і лапок під час написання. Важливим умінням для вчителя є здійснення лінгводидактичного аналізу онімів і текстів з використанням цих одиниць. Такий аналіз вимагає концептуального підходу – усебічно сформованого уявлення про дидактичні властивості, розвивальний, виховний, дослідницький потенціал власних назв.

Так, саме власні назви дають змогу формувати в учнів українознавчу й краєзнавчу компетентність, виховувати шанобливе ставлення до традицій українського найменування, усвідомлення власних назв як важливих концептів української культури в цілому.

Як бачимо, основними напрямками формування у студентів навчального поняття про онім як одиницю мовної системи й одиницю лінгводидактики є *вивчення*

лінгвістичної й лінгводидактичної інформації відповідно до програм навчальних курсів, *опанування методики навчання власних назв у школі та науково-дослідницька діяльність.*

Отже, опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками передбачає сукупність знань про послідовність структурних компонентів дискурсу, особливості педагогічного мовлення в комунікативних ситуаціях навчання мови – загалом про способи формування дискурсної особистості учнів.

2. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови в технологіях педагогічного дискурсу

Нові підходи до визначення змісту мовної освіти вимагають трансформації технологій педагогічного дискурсу на уроках української мови, розробки інноваційних методик, спрямованих на формування дискурсної особистості, яка вільно спілкуватиметься в нових соціальних умовах.

Учитель-словесник має бути ознайомлений із сучасними технологіями когнітивної і комунікативної методик навчання мови. Зважаючи на взаємозумовленість і паралельне практичне застосування цих лінгводидактичних методик, обґрунтованих у відповідних концепціях, розглянемо з погляду технологій педагогічного дискурсу узагальнювальне поняття „*когнітивно-комунікативна методика навчання української мови*”. Це методичне поняття відображає *підходи, принципи, способи й засоби навчання мови, спрямовані на засвоєння учнями мовних і мовленнєвих засобів як одиниць пізнання й комунікації в текстах різних стилів, типів, жанрів мовлення задля формування в учнів дискурсної компетентності – у складі якої зокрема мовна, мовленнєва, риторична, комунікативна компетентності.*

Як зазначено в концепціях когнітивної і комунікативної методик навчання української мови, їх актуальність зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях та передбачає посилення практичної спрямованості змісту навчання української мови; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей та способів і засобів їх вербального відтворення.

Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, із метою формування умінь адекватного сприймання текстової інформації та створення усних і писемних текстів відповідно до комунікативної інтенції, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їх інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Комунікативна методика спрямована на формування в учнів соціально-комунікативного досвіду – здатності вступати в контакти між собою, взаємодіяти, обмінюючись інформацією, сприймати й розуміти один одного, тобто виявляти комунікативну компетентність, передбачену головною метою стандартизованої мовної освіти.

Розроблення когнітивно-комунікативної методики здійснюється у двох аспектах – *теоретичному* й *технологічному*. До теоретичних засад належать

загальнометодологічні положення когнітивної науки про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету, розуміння мови як засобу комунікації.

Технологічний аспект методики передбачає дотримання таких складників технології уроку, як *мета навчання; структура і зміст; діяльність учителя, його кваліфікація й професійний рівень; діяльність учня (вікові особливості, рівень розвитку; оптимальна організація уроку; методи, прийоми, засоби навчання; оцінка уроку (результат навчання).*

В основі розробки когнітивно-комунікативної методики навчання української мови лежать досягнення психології, педагогіки, психолінгвістики, когнітивної та комунікативної лінгвістики, риторики, лінгводидактики. Це психолого-педагогічні розробки Б. Ананьєва, Ф. Буслаєва, Н. Волкової, І. Зимньої, І. Зязюна, І. Колесникової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, К. Ушинського, дослідження функційних ознак мовних одиниць у лінгвістичних студиях Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, І. Вихованця, А. Габідулліної, І. Гальперіна, К. Глуховцевої, В. Григор'євої, В. Дроздовського, С. Єрмоленко, А. Загнітка, А. Зеленька, І. Ковалика, В. Кононенка, М. Кочергана, Л. Лисиченко, Л. Мацько, В. Олексенка, М. Плющ, О. Селіванової, Г. Сагач, К. Серажим, Л. Струганець, Г. Яворської, риторичні дослідження С. Абрамовича, Д. Александрова, Т. Анісімової, В. Аннушкіна, Г. Апресяна, Н. Голуб, Н. Іпполітової, В. Нищети, Л. Синельникової, О. Сковородникова, Й. Стерніна, І. Томана. Лінгводидактичні засади когнітивно-комунікативної методики навчання української мови (принципи, методи,

прийоми, технології формування комунікативних умінь і навичок) висвітлені в роботах З. Бакум, О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Дідук, Т. Донченко, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Кучерук, Г. Онкович, Л. Мамчур, Л. Мацько, Т. Мельник, В. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Потапенка, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівського, І. Хом'яка, Г. Шелехової.

Когнітивно-комунікативна методика спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, комунікативних мовленнєвих компетенцій та когнітивних чинників відбору дидактичного мовного матеріалу, насамперед текстового: рекомендації розглядати такі характеристики тексту, як лінгвістична складність, тип тексту, мовленнєва структура, фізичне пред'явлення, довжина тексту, релевантність (рівень мотивації розуміння) для учнів; на ідеї застосування в навчанні поняття „мовного портфеля”, у якому зафіксовані індивідуальні досягнення учня, динаміка мовного й мовленнєвого зростання (методика впроваджена в навчанні іноземних мов).

В основі когнітивно-комунікативної методики навчання української мови розглядаємо також засади *педагогічного дискурсу, лінгвістичної науки про мову й мовлення та їх функції у спілкуванні; теорії мовленнєвої діяльності; інтерактивного навчання й текстцентризму; змістових ліній чинних шкільних програм.*

Когнітивно-комунікативна методика, як і будь-яка інша, зумовлена дидактичними й лінгводидактичними принципами навчання та *частковими принципами навчання, властивими цій методиці.* Акцентуємо увагу на

провідних принципах: *особистісному, етнокультурологічному, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості.*

Особистісний принцип передбачає створення умов для розвитку індивідуальних інтересів, пізнавальних і комунікативних здібностей учнів, як суб'єктів педагогічного дискурсу; створення навчальних ситуацій – моделювань соціальних і комунікативних ролей на уроках української мови.

Етнокультурологічний принцип зумовлює навчання української мови в контексті української культури, краєзнавства; пізнання української культури у взаємодії з культурами інших народів; засвоєння учнями прецедентних концептів і текстів, що відображають національні цінності; формування уявлення про мовні одиниці як засоби пізнання й спілкування.

Принцип інтегративності полягає в міжпредметних зв'язках навчання мови, насамперед з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою, що дає змогу інтегрувати отриману пізнавальну інформацію засобами мови та в такий спосіб розширити структуру концептів, якими оперують учні, спонукає учнів і вчителів до спільної творчої діяльності.

Принцип емоційності вимагає створення позитивних емоцій за допомогою початкових засобів, передусім змістовим емоційно-естетичним наповненням текстів, створенням атмосфери приятного спілкування в технологіях педагогічного дискурсу. На думку М.Стельмаховича, розробника принципів навчання української мови, орієнтованих на ціннісне ставлення до вивчення рідного слова, емоційність дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку

щиро, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізувати його увагу, пам'ять, уяву, мислення й волю.

Принцип креативності полягає в забезпеченні умов розвитку індивідуальних здібностей до створення чогось нового, оригінального засобами мови, що виявляється в результативній творчій діяльності учнів. *Принцип активної пізнавальної спрямованості* зумовлений насамперед пізнавальною й комунікативною функцією мови та метою мовної освіти. Цей принцип сприяє формуванню в учнів позитивної мотивації в засвоєнні лінгвістичних знань, спроектованих на ефективне спілкування в будь-якій життєвій ситуації. У цьому випадку, з одного боку, знання мови забезпечує готовність учнів до засвоєння різноманітної пізнавальної інформації, з іншого, – ґрунтовно усвідомлена учнями поліпредметна поняттєва база допомагає формуванню мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок.

Принципам когнітивно-комунікативної методики відповідають актуальні для сучасної методики функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи, згідно з якими основним засобом навчання української мови є текст, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

В умовах сучасного педагогічного дискурсу текст є результатом мовленнєвої діяльності (монокодовий текст, що створений тільки вербальними засобами) і результатом дискурсної діяльності, як ширшого поняття (полікодовий, або креолізований, що створений і вербальними, і невербальними засобами). Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом (тим, хто висловлюється) та адресатом (тим, хто сприймає висловлювання).

Змістова єдність тексту втілена у своєрідних структурно-сміслових згустках – *концептах*. Поняття концепту актуалізували в лінгвістичних та психолінгвістичних студіях у зв'язку з переходом до сучасної антропоорієнтованої наукової парадигми, основою якої є людина, яка сприймає, зберігає, розвиває, ретранслює мову й мовлення в конкретних соціально-історичних умовах. Під концептом розуміємо сформоване у свідомості учня поняття про складники реального й уявного світу, виражене за допомогою мовних одиниць, пов'язане з мотивами мовлення й комунікативними намірами мовця та реципієнта. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, отриманих у результаті колективного досвіду людства. Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, пов'язаною з сукупністю знань про світ та відображеною в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприймання і є індивідуальним витвором кожної особистості.

Тому важливим для навчання української мови є формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць – носіїв концептів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Навчання української мови має бути спрямоване на виховання дискурсної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування .

Технологічний аспект когнітивно-комунікативної методики навчання української мови, не впливаючи на зміст чинних програм, стосується насамперед вибору й ефективного поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчання і спільної діяльності вчителя та учнів.

До критеріїв добору текстів відносимо такі: *виховний потенціал, інформативність, актуальність, адаптованість, доступність, наповненість дидактично значущими мовними одиницями, урахування психологічних особливостей реципієнтів, стилістична й жанрова довершеність, пошуковий і дослідницький потенціал, спроможність тексту спонукати учнів до словесної креативної мовотворчості.*

Особлива роль належить текстам краєзнавчої тематики, оскільки вони найбільшою мірою наділені пізнавальними властивостями про близькі реалії, сприймаються учнями емоційно, що посилює їх дидактичний потенціал.

Використовуючи краєзнавчі тексти, словесник має спиратися на психологічні особливості учнів, зокрема вікові, індивідуальні, брати до уваги своєрідність місцевого мовлення, суспільно-економічні стосунки, традиції краю. Використання краєзнавчого тексту зумовлене такими його найважливішими особливостями, як високий рівень доступності й зрозумілості інформації; значна пізнавальна спроможність; значні можливості для самостійної мовотворчої діяльності учнів; високий виховний потенціал.

Текст має стати об'єднувальним чинником спілкування в педагогічному дискурсі. У мовленнєвому спілкуванні виділяють три аспекти: *інтерактивний* (взаємодія), *комунікативний* (прийом, передача інформації та обмін нею), *перцептивний* (сприймання й розуміння людьми один одного). Саме якісний навчальний текст має забезпечити ці аспекти в педагогічному дискурсі.

Технологія уроку з використанням тексту має такі ознаки: 1) наповненість тексту необхідним лінгвістичним матеріалом; ідейний зміст тексту; 2) лінгводидактичний потенціал: передбачувані види репродуктивної і творчої

роботи; 3) урахування суб'єктивних чинників у роботі з текстом; 4) послідовність завдань, їх види, систематичність, узгодженість дій учителя й учнів; 5) вплив тексту на вибір ефективних методів і прийомів навчання; 6) визначення лінгводидактичного потенціалу тексту; 7) висновки щодо аналізу проектування креативної діяльності учнів.

Модель аналізу тексту в технології уроку: *сприймання – декодування – співпраця – творча діяльність*.

Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови є провідною в сучасному педагогічному дискурсі уроку української мови, оскільки вона містить вагомий лінгводидактичний потенціал, чітко визначені наукові положення й здатна забезпечувати результат навчання мови й мовленнєвої діяльності, формувати дискурсну особистість учня відповідно до програмових вимог.

3. Інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання мови в педагогічному дискурсі

Професійна підготовка вчителя-словесника передбачає опанування інформаційних технологій навчання української мови та методики застосування відповідних мультимедійних засобів. Як слушно зазначає О. Семенов, „інтегральним показником якості підготовки майбутнього вчителя-словесника з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції в поєднанні з іншими видами професійної компетенції“. Володіння вчителем-словесником інформаційною культурою, пов'язаною з новими інформаційними технологіями свідчить про наявність у нього *інформаційної компетентності* – властивості його дискурсної особистості.

Створення нового інформаційно-навчального простору задекларовано в міжнародних документах, зокрема в Лісабонській конвенції, Болонській декларації, у Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття, у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти тощо. Визначено новий погляд на вчителя (викладача) як організатора нового інформаційного середовища педагогічного дискурсу на засадах співпраці з тими, хто навчається, здобуває знання, оволодіває комунікативною компетентністю. Для вчителя-словесника в нових умовах професійної діяльності важливо усвідомити свою роль у процесі навчання мови й мовлення загалом та лінгводидактичні функції мовних одиниць (насамперед тексту), представлених на різних носіях інформації, де навчальний діалог стає основним способом перетворення відповідної інформації в розуміння, усвідомлення, а потім у вироблення стійких умінь і навичок учнів.

Нові ситуації спілкування в педагогічному дискурсі передбачають різний ступінь дистантності між тим, хто вчить, і тим, хто навчається, що впливає на вибір способів і засобів оперування інформацією: різні форми тестового контролю, мультимедіасистеми, дистанційні курси, віртуальні навчальні заклади, що спрямовані на подолання часових і просторових чинників педагогічного дискурсу. Завдання університетів – розробити навчально-методичне й програмно-апаратне забезпечення дистанційного навчання, розвивати мережу віртуальних наукових і навчальних лабораторій, інформаційних ресурсів навчально-наукового характеру, електронних бібліотек, інформаційних порталів тощо. Створені осередки нових освітніх технологій, науково-освітні інформаційні мережі із значним інтелектуальним наповненням: базою даних і знань з різних напрямів науки й освіти, електронною бібліотекою, системою пошуку інформації, забезпеченням

віддаленого користування потужними обчислювальними ресурсами, роботою в режимі віртуальних наукових і освітніх лабораторій, здійсненням мультисервісної обробки інформації (графічної, відео- та аудіоінформації).

Вивчення нових освітніх інформаційних технологій представлено в педагогічних часописах, дисертаціях і монографіях вітчизняних та зарубіжних учених. Так, загальні питання використання інформаційних технологій відображені в роботах таких дослідників, як А. Алексюк, І. Богданова, М. Жалдак, Л. Карташова, М. Кларін, Т. Клейман, Т. Койчева, Н. Макарова, В. Монахов, Н. Петрова, Є. Полат, О. Скрябіна, Р. Тайлер, В. Хименець та ін.); психолого-педагогічні проблеми навчальної діяльності на основі інформаційних технологій стали предметом наукового пошуку таких дослідників, як В. Беспалько, В. Биков, І. Ветрова, С. Гончаренко, В. Журавський, І. Захарова, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Пєхота, О. Семенов, М. Сметанський, О. Трофимов, А. Фоменко, В. Химинець, М. Фіцула, О. Чайковська та ін.

Учені зазначають, що використання комп'ютерних засобів, де навчальний матеріал чітко структурований, забезпечує швидкість засвоєння інформації, вивільняє час на вироблення й удосконалення практичних умінь. Педагоги стверджують, що інформатизація освіти в Україні є одним з пріоритетних напрямів реформування. У широкому розумінні – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – упровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці.

Упровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя-словесника та практику навчання української мови в середній і вищій

школі представлено в наукових дослідженнях В. Бадер, В. Воробйової, К. Плиско, О. Семеног, Т. Симоненко, Н. Сороко, Г. Шелехов та ін. Традиційно методична підготовка студентів-філологів передбачає засвоєння лінгводидактичних засад навчання мови, опанування часткових методик, оволодіння формами, способами та засобами навчання, зокрема й інформаційними технологіями. Під час засвоєння методики навчання української мови як навчальної дисципліни студенти готуються до впровадження інформаційних технологій на уроках української мови та літератури, у процесі самостійної, дослідницької роботи, педагогічної практики використовують комп'ютерні засоби для забезпечення ефективності виконання роботи. Опанування майбутніми вчителями-словесниками основ інформаційних технологій і методики їх використання у професійній діяльності розвиває її прагматичний аспект, креативне педагогічне мислення – ґрунт для ефективної комунікації в педагогічному дискурсі. Так, Т. Симоненко стверджує, що мотиваційно-розвивальна роль аудіовізуальних технічних засобів висуває їх на одне з перших місць серед ТЗН, бо тільки вони поєднують у собі мовний та позамовний елементи.

Сучасна лінгводидактика активно використовує такі поняття, як *нові інформаційні технології, комп'ютерні технології, інформаційні засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедіа-технології, мультимедіа системи, мультимедійні засоби навчання* та ін.

Інформаційні технології в термінологічних словниках, монографіях і методичних виданнях визначають найчастіше за допомогою ключових слів *процес, способи, методи, засоби*. Тобто в аналізоване поняття вкладають такий смисл: перебіг певних дій

(процес навчання), як саме їх виконувати (способи – методи, прийоми, форми навчання), за допомогою чого (засоби навчання). Отже, поняття „інформаційні технології” за лінгводидактичним призначенням співвідносне з поняттями „методи”, „прийоми”, „форми” й „засоби” навчання мови.

Найбільш уживані визначення поняття „інформаційні технології” аналізує О. Семенов: 1) процес, що забезпечує збирання, накопичення, опрацювання, аналіз і постачання інформації споживачеві; 2) отримання, опрацювання, зберігання й передавання графічної, текстової, цифрової, аудіо- й відеоінформації на основі мікроелектронних засобів обчислювальної техніки та зв'язку; 3) сукупність систематичних і масових способів створення, накопичення, опрацювання, зберігання, передавання й розподілу інформації (даних і знань) за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також способів їх з'єднання й раціонального поєднання з немашинними процесами опрацювання інформації; 4) технології опрацювання інформації та розв'язування задач за допомогою комп'ютера та телекомунікаційних засобів, які спираються на досягнення штучного інтелекту; 5) сукупність методів, засобів зберігання, опрацювання, передавання, подавання різноманітних повідомлень і даних, які суттєво впливають на характер виробництва й наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини і структури. Нові *інформаційні технології*, за визначенням В. Химинця – *це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Нові інформаційні технології навчання – це технології навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання.*

Спільним у наведених визначеннях є поняття сукупності, вказівка на функції та значення інформаційних технологій. З погляду лінгводидактики, *інформаційні технології навчання української мови – це способи й засоби опрацювання інформації в педагогічному дискурсі за допомогою новітніх електронних засобів навчання.*

У методиці навчання української мови закріпився поширений дидактичний поділ інформаційних технологій на *апаратні* (ЕОМ, персональні ЕОМ, локальні й глобальні мережі, засоби зберігання великих обсягів інформації, пристрої введення-виведення тощо) і *програмні* (програмні засоби міжкомп'ютерного зв'язку, програмні комплекси, інформаційно-пошукові системи, системи машинної графіки, системи мультимедіа та гіпермедіа, системи штучного інтелекту тощо).

Серед інформаційних технологій – більш широкого поняття – виділяємо *мультимедійні засоби* навчання української мови, активно впроваджувані в процес навчання мовних і мовленнєвих дисциплін. Такі засоби стимулюють системну роботу різноманітних органів сприймання в учасників педагогічного дискурсу, насамперед тих, хто навчається (учнів, студентів), спонукають їх до активного усвідомлення наукових понять, вироблення комунікативних умінь і навичок, розвитку мовотворчих якостей. *Мультимедійні засоби* мають комплексний, поліфункційний характер.

Теоретичні й практичні засади використання мультимедіа як комбінування різних форм представлення навчальної інформації досліджують у дидактиці й часткових методиках (В. Афанасьєв, В. Бадер, Ю. Батурін, Д. Белл, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Мазур, О. Міщенко, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Рижих, М. Тукало, В. Шолохович, та ін.). Ученими й методистами-практиками сформульовані основні педагогічні вимоги, навчально-

виховні принципи впровадження нових засобів навчання, представлені їх окремі класифікації. Зміст поняття „мультимедійні засоби навчання” складний, відкритий, оскільки його теоретико-практичне обґрунтування перебуває в постійному розвитку, доповненні, є об’єктом досліджень у різних часткових методиках. *Мультимедіа* (від англійських слів *multi* – багато і *media* – середовище) – це поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти й надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо.

У методиці навчання української мови представлені приклади застосування мультимедіа в роботах таких дослідників, як В. Бадер, В. Воробцова, С. Караман, О. Кравченко, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Сороко, О. Чубарук та ін.

Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності з комплексного використання різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу. До основних видів мультимедійних засобів навчання залежно від їх призначення належать такі: а) *засоби зберігання й відтворення навчальної інформації* (забезпечують потрібну наочність у навчанні, багаторазове відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відбиває сутність об’єктів, процесів і явищ, що вивчаються); б) *засоби моделювання* (дають змогу не тільки демонструвати об’єкти й процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх); в) *засоби контролю й самоконтролю* (забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає змогу оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним окремим учнем, зробити контроль масовим і об’єктивним, багаторазово

відтворювати його); г) *засоби самонавчання* (забезпечують опанування навчальної інформації, контроль і самоконтроль).

Відповідно до виконуваних операцій і каналу комунікації розрізняють *мультимедійні засоби аудіо-комунікативні, читально-писемні й візуально-спостережні*. Різні види мультимедійних засобів навчання дозволяють моделювати умови педагогічного дискурсу, використовувати їх у різних навчальних ситуаціях з метою заощадження часу, інтенсифікації навчання.

У педагогічному дискурсі вчителі-словесники використовують такі програмні засоби, як *електронні підручники, посібники, енциклопедії, словники тощо*); *програми MS Office (Word, Excel, Power Point, Microsoft Publisher)*; *Інтернет-ресурси*; *програмно-апаратні комплекси – інтерактивні дошки*.

Програмні засоби за метою використання поділяють на *діагностувальні, керувальні, демонструвальні, генерувальні, контролювальні, операційні, моделювальні* типи. Так, *діагностувальні* програмні засоби спрямовані на визначення фактичного рівня знань, умінь і навичок; *керувальні* – орієнтовані на керування процесом навчання; *демонструвальні* – дають змогу отримати зображення на екрані монітора, що доповнює навчальний матеріал демонструванням різної теоретичної інформації, наприклад, відеопрезентації, створені за допомогою MS Power Point або аналогів цього засобу – Open Impress); *генерувальні* – дозволяють забезпечити кожного учня окремим завданням відповідно до його здібностей; *контролювальні* – дають змогу визначати рівень успішності та впроваджувати особистісний підхід до навчання; *операційні* – надають змогу самостійно виконувати завдання за допомогою комп'ютера; *моделювальні* – сприяють реалізації певної схеми навчання

із запланованим результатом, їх використовують у навчальних експериментах.

Інтернет-технології забезпечують пошук та перегляд у мережі великого обсягу різнобічної, неформалізованої, структурованої інформації у вигляді текстових, графічних, аудіо- та відеофайлів або програм з будь-якої галузі людської діяльності. Тому вчителі-словесники оволодівають знаннями, уміннями й навичками, пов'язаними з роботою в глобальних інформаційних мережах, зокрема користуванням основними сервісами Інтернету, пошуком необхідної інформації та її аналізом. Використання світового інформаційного простору збільшує можливості дискурсної особистості вчителя-словесника для пізнавальної та творчої самореалізації. Найбільш популярними є такі інформаційні сервіси: WWW (World Wide Web) – засіб мережевого доступу, гіпермедійна, інтегровальна, глобальна інформаційна система; електронна пошта – засіб обміну повідомленнями, що об'єднує послуги телефону та традиційної пошти; електронні конференції – дають змогу брати участь у дискусіях і здійснювати обмін думками; електронні бібліотеки – зібрання книг в електронному вигляді. Учитель української мови та літератури може використовувати освітні ресурси Інтернету в режимі on-line або off-line, Інтернет-джерела (енциклопедію “Українська мова”, лінгвістичний портал „MOVA. інфо”, освітній портал України, словники України on-line від Українського лінгвістичного порталу, журнал „Дискурс”, персональні сайти вчених, електронні бібліотеки, підручники з української мови тощо).

Комп'ютер у педагогічному дискурсі здебільшого виконує такі дидактичні функції: 1) допоміжного засобу для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань; 2) засобу вирішення окремих

дидактичних завдань зі збереженням загальної структури, мети й завдань без машинного навчання; 3) засобу вирішення нових дидактичних завдань, не розв'язуваних традиційним шляхом; 4) засобу, що допомагає створювати складні абстрактні поняття, шляхом його моделювання.

Володіння комп'ютером є обов'язковим для дискурсної особистості вчителя-словесника. Якість використання інформаційних технологій зумовлена виробленою інформаційною компетентністю вчителя-словесника, що є важливим складником його професійної компетентності. Постійний розвиток інформаційних засобів передбачає мотивацію самовдосконалення словесника, безперервний пошук нових методичних ідей.

Важливими умовами сучасного педагогічного дискурсу, спрямованого на формування мовної особистості як провідної (поряд із особистістю мовленнєвою, риторичною, комунікативною, дискурсною) вважають забезпечення якісного доступу до навчальної мовної інформації та оволодіння вчителями-словесниками технічними засобами, спроможними представити інформацію про мову найрізноманітнішими формами.

Знання про мову в сучасному педагогічному дискурсі набувають ознак прагматичності, інтеграції, поліфункційності, профілізації. Мова є основою креативного мислення, пошукової, дослідницької дискурсної діяльності учнів, мова в мультимедійних засобах навчання є креолізованою – вербальною й невербальною, що лежить в основі мультимедіа й орієнтування в інформаційному просторі. Цим і зумовлений інтерес до мультимедіа та необхідність опанування мультимедійних засобів навчання вчителями-словесниками. Так, учителю-словеснику необхідно засвоїти, що таке мультимедіа в педагогічному дискурсі, які засоби навчання української мови називають мультимедійними, у чому

особливість мультимедійних засобів, як вони взаємодіють з традиційними технологіями опанування лінгвістичної інформації та вироблення комунікативної компетентності.

Мультимедіа-технології містять анімаційну графіку, відеофільми, звук, інтерактивні форми й методи, передбачають роботу з базами даних тощо. Різноманітні інформаційні компоненти, керовані однією чи кількома спеціальними програми, прийнято називати мультимедіа-системою, що може надавати значну кількість необхідної інформації в максимально зручній і доступній формі. Характерною особливістю мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків є гіперпосилання – сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності на основі комплексного використання різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу. Це засоби навчання, спрямовані насамперед на зберігання й відтворення відповідної інформації, її моделювання, контроль чи самоконтроль, самонавчання; вони дозволяють моделювати умови навчальної діяльності, використовувати їх у різних ситуаціях дискурсу уроку з метою заощадження часу на засвоєння матеріалу, інтенсифікації та індивідуалізації педагогічного дискурсу.

Практика свідчить, що використання мультимедійних засобів сприяє урізноманітненню структури традиційних форм, методів навчання, підвищує якість засвоєння учнями лінгвістичних відомостей, що є основою ефективності вироблення комунікативної компетентності учнів. Відомо, що опора на різні органи чуття людини покращує перебіг когнітивних процесів, пов'язаних зі сприйманням і переробкою інформації: це відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, уява, мислення, мова, увага. Саме завдяки цим процесам людина отримує відомості про

навколишній світ і про себе. Комбіноване використання комп'ютерної графіки, анімації, живого відеозображення, звуку, інших медійних компонентів – усе це дає змогу зробити опанування мови цікавим, зрозумілим та доступним, максимально його унаочнити, перетворити на творчий процес, на гармонійний розвиток дискурсної особистості.

Як відомо, під час навчання в людини виробляється індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі), формується ментальний досвід, індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування й мислення, які визначають шляхи здобуття, накопичення, перероблення та використання інформації. Аудіовізуальні засоби дозволяють більш повно використовувати можливості відчуття і сприймання учнів. Під час навчання можуть бути одночасно задіяні зорові, слухові й тактильні відчуття. Мультимедійні засоби відіграють провідну роль у формуванні знань, вони безпосередньо залучають учнів до процесу мислення, становлення думки, закріплення інформації. Важливою є роль мультимедійних засобів навчання в процесі розвитку уяви. Оволодіння навчальним матеріалом з української мови вимагає активізації репродуктивної уяви, що позитивно позначається на її розвитку. Творча уява розвивається в різних видах творчої діяльності (наукової, художньої та ін.). Без творчої уяви не можна сформулювати гіпотези, пропозиції, створити оригінальні тексти як продукти мовленнєвої діяльності. Певні різновиди мультимедійних засобів безпосередньо розраховані на уяву глядача, на його попередні знання, досвід, які допоможуть відтворити ціле за показаною частиною. Мультимедійні засоби динамічні, що властиве не тільки відео й кінофільмам, але й діафільмам, серіям діапозитивів, транспарантів або слайдів у презентації.

Методисти стверджують, що використання на уроці української мови комп'ютера, мультимедіа зокрема, змінює форму подачі матеріалу. Так частину навчального матеріалу, яку раніше учні отримували переважно від учителя або з підручника, може бути подано на екрані, через звук, зображення тощо. Застосування мультимедійних засобів на уроках української мови створює реальні можливості для більш глибокого засвоєння предмета, а також укладання дидактичних матеріалів до занять, створення зорових опор, автоматизованих словників, довідників, підручників, навчальних посібників для учнів тощо. Використання засобів мультимедіа дозволяє створити кероване середовище мови та імітує реальне комунікативне середовище, яке, на відміну від звичайного комп'ютерного, відрізняється природністю спілкування, що відбувається за умов моделювання реальної комунікативної ситуації, природного діалогу. „Мультимедійне навчання розширює дидактико-психологічні можливості навчального процесу, дозволяє долати протиріччя між мовою як засобом природного спілкування, пізнанням навколишнього світу та штучністю традиційного навчального середовища“.

Нові підходи до навчання української мови дозволяють уникнути механічного перенесення форм, методів та способів організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, внести істотні зміни в зовнішню (типи, структура) та внутрішню (методи, прийоми, засоби навчання) організацію уроку мови, на якому досягаються максимально можливі результати в роботі з учнями на засадах диференціації, індивідуалізації та інтенсифікації. Упровадження сучасних інноваційних технологій з високим дидактичним потенціалом сприяє формуванню національно-мовної особистості з розвиненими самоосвітніми, творчими й дослідницькими вміннями й

навичками, дискурсної особистості, здатної реалізувати себе в різноманітних життєвих ситуаціях.

Мультимедійні засоби навчання допомагають учителю-словеснику зробити процеси формування нових знань, умінь і навичок, засвоєння понять, узагальнення й перевірки знань цікавими для всіх учасників педагогічного дискурсу, а навчання для учнів – спрямованим на вдосконалення дискурсної особистості. Цьому сприяють властиві мультимедійним засобам основні характеристики: *ілюстративність, фрагментарність, методична інваріантність, лаконічність, евристичність, когнітивність, комунікативність.*

Мультимедійні засоби навчання універсальні, оскільки можуть бути використаними на різних етапах уроку, зокрема під час мотивації як постановки проблеми перед вивченням нового матеріалу; у процесі пояснення нового матеріалу як ілюстрації; під час закріплення та узагальнення знань; для контролю знань тощо. Мультимедіа-системи можуть узагальнювати матеріал кількох уроків, відтворювати та систематизувати вже набуті знання.

Найбільш поширеними серед навчальних мультимедійних засобів є такі: *комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; навчальні фільми; мультимедіа-презентації; відеодемонстрації.*

Так, *комп'ютерні тренажери* дають змогу моделювати реальність. За їх допомогою можна не лише відтворити будь-який об'єкт, але й забезпечити його програмою, яка описує його поведінку в реальних умовах. Завдяки модельованій ситуації людина максимально наближається до неї, хоча насправді має справу лише з її електронним відповідником. Це є найголовнішою перевагою мультимедіа як засобу навчання, оскільки швидке перенесення учнів у різні комунікативні ситуації

сприяє тренуванню вмінь обирати стратегію і тактику мовлення, використовувати відповідні фрейми.

Особливістю *автоматизованих систем* навчання є їх інтерактивність, що забезпечує діалоговий режим протягом усього процесу навчання. Це оптимізує процес навчання мови. Застосування автоматизованих систем навчання сприяє впровадженню самоконтролю, регулює індивідуальний темп засвоєння інформації. Навчальні системи побудовані на принципах чіткого структурування матеріалу на тематичні аудіовізуальні розділи. Це дає змогу швидко знайти певний фрагмент і перейти до іншого, зупинити чи повторити відтворення. Також навчальні системи можуть містити блоки перевірки знань і програмні додатки, що передбачають реєстрацію користувача та ведення протоколу навчального процесу.

Навчальні фільми в лінгводидактичному дискурсі є гарним засобом представлення найрізноманітніших комунікативних ситуацій, засобом стимулювання мовленнєвої діяльності на основі аналізу сюжетів фільмів та використаних у монологіях і діалогах персонажів одиниць мови, засобом різних видів тренінгу (орфоепічного, риторичного, дихальних вправ тощо), засобом реалізації міжпредметних зв'язків та ін. Навчальні фільми можуть бути використані як частина мультимедійних систем і як самостійний засіб.

Мультимедіа-презентації є одним із найбільш поширених та перевірених на ефективність засобів, що супроводжують такі форми навчальної та дослідницької діяльності, як лекції, конференції, семінари, колоквиуми, захисти наукових робіт учнів. Презентації на уроках української мови спрямовані на максимально доступне й цікаве представлення мовних явищ у формі креолізованого тексту, де важливий не тільки вербальний складник, а й колір, шрифт, ілюстрації, мелодія. Завдяки цьому

адаптована наукова інформація викликає позитивні емоції, від чого залежить ефективність сприймання інформації учнями й творче її усвідомлення.

Однак, інформаційні технології як інноваційні за своєю зовнішньою ефектністю не повинні поступатися ефективністю традиційним методам, прийомам і засобам навчання мови. Педагогічна майстерність словесника полягає у визначенні методичної доцільності використання інформаційних засобів, у поєднанні й комбінуванні інновацій і традицій. Учитель-словесник повинен залишатися для учнів особистістю мовною, мовленнєвою, риторичною, комунікативною, дискурсною – людиною, яка виховує іншу людину засобами рідної мови, демонструє живе слово в безпосередньому спілкуванні. Інформаційні технології спрямовані на вдосконалення спілкування в лінгводидактичному дискурсі, доповнення живого спілкування вчителя з учнями. Так, відомо, що мультимедійні засоби навчання передбачають комплексне сприймання навчального матеріалу, однак бувають ситуації, коли в учнів необхідно розвивати тільки вміння чути або тільки бачити, формувати розуміння функцій усного чи писемного мовлення. Використання будь-яких інформаційних технологій вимагає й урахування вікових, індивідуальних психічних властивостей школярів.

Отже, опанування інформаційних технологій як інноваційних способів і засобів навчання мови – це важливий чинник методичної підготовки сучасних учителів-словесників, покликаний забезпечувати якісне навчання української мови в школах різного типу. Мультимедійні засоби навчання оновлюють і урізноманітнюють сучасний педагогічний дискурс загалом і засоби навчання української мови зокрема. Саме ці засоби розкривають творчий потенціал учнів як дискурсних особистостей, залучаючи до активного,

ситуативно орієнтованого спілкування в різних умовах комунікації.

4. Технології створення методичного архіву словесника

Професійне мовлення словесника, як і вся його діяльність у педагогічному дискурсі, передбачає ретельну підготовчу роботу, що є важливою частиною професії й має притаманні будь-яким технологіям ознаки (*послідовність окремих операцій, проектування результату*) і складники (*предмет праці, засоби праці, носій технологічних функцій, рівень технологічного розвитку суспільства*). Технологічність у педагогічному дискурсі словесника наявна в процесі планування роботи, моніторингу навчальних досягнень учнів, оцінюванні та створенні й зберіганні методичних матеріалів (для уроків української мови – лінгводидактичних матеріалів). *Сукупність методичних матеріалів, упорядкованих тематично, за хронологією, за функційним призначенням, за жанрами, за адресатом, за характером носіїв інформації тощо, називаємо методичним архівом учителя-словесника, матеріали з лінгводидактики – лінгводидактичним архівом.*

До проблеми створення власного архіву мовця (оратора) зверталися ще давні ритори, визнаючи зв'язок між якістю власних архівних матеріалів та ефективністю підготовки й виголошення промов. Учитель як риторична особистість елітарного типу – це оратор, його професія передбачає постійну підготовку до публічних виступів, спілкування з аудиторією і, відповідно, наявність власного архіву. Сама ж ідея методичного обґрунтування поняття „власний методичний архів учителя-словесника” (або „власний лінгводидактичний архів учителя-словесника”) виникла за аналогією до поняття „власний архів оратора” унаслідок аналізу риторичних досліджень і педагогічних

спостережень, що стосуються процесу підготовки вчителя до уроку, лекції, позакласного заходу тощо – загалом до діяльності в педагогічному дискурсі.

Відомо, що будь-який публічний виступ педагога як оратора передбачає два різновиди підготовки – *постійну (щоденну, довготривалу, систематичну)* та *підготовку до конкретного виступу*. Учителю-словеснику як оратору і комунікатору використовує обидва ці різновиди підготовки, віддаючи перевагу тому чи тому залежно від умов роботи й мети публічного виступу.

Методика підготовки до виступу в педагогічному дискурсі спирається на здобутки класичної риторики, де визначено порядок підготовки висловлювання, розроблено вправи для тренування мовленнєвого апарату, удосконалення техніки мовлення, ефективного використання невербальних засобів спілкування – жестів, міміки, поведінки, вдалого розташування мовця в просторі тощо. У риторичних дослідженнях особливе місце відведено початковому етапу роботи над промовою – *інтенції* („винайденню думок“), як визначали античні риторичари, – вибору теми. Володіння ж темою залежить від опрацьованого, усвідомленого, засвоєного, зіставленого з власними думками, ніби „привласненого“ матеріалу, що „може конденсувати власний і чужий досвід“. Власний досвід людини відображено в думках, емоціях, переживаннях, він може бути зафіксований і в зовнішньому мовленні; чужий досвід міститься в друкованих виданнях, матеріалах засобів масової інформації, на електронних носіях. Відомо: чим краще людина засвоює чужі думки, аналізує їх, пропускаючи крізь власний досвід, тим легше формулює та висловлює свої.

Учитель набуває чужого досвіду під час професійного спілкування – насамперед у процесі

обговорення певних проблем, аналізу мовленнєвої діяльності учнів тощо. Чужий досвід (текст) може бути зафіксований, систематизований у власному *методичному архіві* словесника й використаний ним як засіб навчання. Такий архів створюють поступово, систематично його доповнюють та змінюють, матеріали класифікують за певними ознаками. Власний архів словесника – це різновид *постійної підготовки* до публічного мовлення педагога, це інструмент, використовуючи який учитель проводить уроки, організовує позакласну роботу, консультації, готує наочні посібники, електронні презентації.

Практика доводить, що якісна мовленнєва поведінка сучасного вчителя-словесника в педагогічному дискурсі залежить від умінь архівувати навчальну й методичну інформацію та ефективно використовувати її в певних ситуаціях навчального процесу, передусім запланованих, ретельно продуманих, спроектованих на певну аудиторію. Тому до важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів-словесників відносимо опанування ними інформації про способи й засоби архівування навчально-методичних матеріалів та вироблення вмій добирати, упорядковувати й зберігати методичні матеріали, різні за тематикою, стилями, жанрами, призначені для самого вчителя та для використання в навчальному спілкуванні з учнями. Такі вміння спрямовані на формування дискурсної компетентності вчителя – властивості використовувати набуті знання, уміння й навички, які застосовуються в організації педагогічного дискурсу, зокрема його різновиду – лінгводидактичного.

Питання створення й функціонування власного архіву (як прийнято розуміти, *збірника рукописів, листів, текстів тощо, що належать до певної діяльності*) майбутні вчителі-словесники опрацьовують переважно на заняттях з

фахових дисциплін під час педагогічної практики в аспекті підготовки до мовленнєвої діяльності в інституційному (ситуативно орієнтованому) педагогічному дискурсі. Студенти-філологи опановують технологію збирання, накопичення й систематизації матеріалу й активно та цілеспрямовано створюють власний методичний архів – матеріали, що належать до лінгводидактичної підготовки педагога та придатні для використання під час проведення уроків чи позакласних форм роботи з української мови. Студентам можна запропонувати завдання дібрати певний навчальний матеріал, використовуючи Інтернет, укласти електронний термінологічний словник, підготувати презентацію визначеної теми, розробити схеми, моделі навчальних тем, дібрати тексти для диктантів, переказів, аудіювання, змодельовати комунікативні ситуації.

Педагогічна професія вчителя-словесника накладає на нього обов'язок – бути носієм елітарної мовленнєвої культури, взірцевої для учнів, які наслідують педагога у власній самостійній мовленнєвотворчій діяльності. Звідси випливає професійно орієнтоване ставлення вчителя-словесника до всього, що пов'язане з мовленням, комунікацією, необхідність перебувати в стані постійної комунікативної готовності, здатності ефективно використати накопичений мовний і методичний матеріал, а також знання фактичного матеріалу, вільне орієнтування в навчальній дисципліні. Для цього вчитель традиційно веде й поповнює власні так звані тематичні папки чи робочі книги, куди заносить найновіші відомості з галузі предмета, що викладає, проблемні питання й завдання, тестові матеріали тощо.

Раніше вчителі збирали вирізки з газет і журналів, виписки з прочитаної літератури, прислів'я, приказки, крилаті вислови, цитати, записували запитання учнів, цікаві висловлювання, щоденникові записи, приклади

комунікативних девіацій (невдач) тощо. Сучасний учитель-словесник активно використовує комп'ютерні технології створення методичного (лінгводидактичного) архіву словесника. А вже впровадження нових інформаційних технологій не могло не вплинути на різні аспекти педагогічної діяльності словесника, зокрема й на проблеми, пов'язані з методичною та дискурсною підготовкою вчителя до роботи з учнями.

Педагогічна наука активно розробляє проблеми впровадження різних інновацій, зокрема й технологій збирання, зберігання навчального та науково-методичного матеріалу, підготовки до уроків та інших видів навчальної діяльності. Це роботи таких учених, як А. Алексюк, І. Богданова, М. Жалдак, Л. Карташова, М. Кларін, Н. Макарова, В. Монахов, Л. Пироженко, О. Пометун, Є. Полат, І. Роберт, П. Самойленко, Н. Салівон, О. Скрябіна, В. Химинець та ін. Дослідники вивчають категорії *педагогічної праксеології* – науки про використання й застосування нового в педагогіці, розглядають психолого-педагогічні аспекти готовності вчителя до використання нових інформаційних технологій. Така готовність є однією з важливих якостей педагога, умов його успішності. У лінгвістиці й лінгводидактиці визначені такі поняття, як „інформаційна компетентність”, „інформаційна культура” вчителя-словесника (Н. Остапенко, О. Семенов, Л. Синельникова, Т. Симоненко та ін.). Застосування нових інформаційних технологій у процесі формування методичної та мовленнєвої компетентностей майбутнього вчителя-словесника знайшло відображення в дослідженнях В. Воробцової, С. Карамана, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Сороко, К. Плиско, Г. Шелехової та ін. Педагоги й методисти зазначають, що впровадження „комп'ютерної техніки в шкільну практику докорінно змінює зміст

навчання та роль учителя в навчально-виховному процесі”. Важливою для вчителя є „його інформаційна культура, комп’ютерна грамотність, вміння працювати з постійно оновлюваною електронною інформацією світового рівня”, орієнтуватися в інформаційно-методичному середовищі Інтернету.

Отже, власний методичний архів учителя-словесника залежно від носіїв інформації і способів її зберігання існує в двох формах – *традиційній* та з використанням *новітніх інформаційних технологій*. Однак між ними немає чіткої межі. Наприклад, матеріал може бути створений на комп’ютері, а потім роздрукований і зберігатися на папері. Здебільшого дві форми існування архіву співіснують у дискурсі вчителя-словесника.

Традиційна форма архіву – це переважно паперові носії, матеріальні вироби, зокрема друковані й рукописні матеріали на окремих картах, аркушах або зшиті (газети, журнали, книги), репродукції картин, портрети, фотографії, альбоми тощо. Використання *новітніх інформаційних технологій* дозволяє вчителю заощаджувати простір для зберігання архівних матеріалів і докорінно змінює сам процес створення архіву – збирання інформації, її упорядкування, відбір електронних носіїв зберігання й перенесення матеріалів. Кожен учитель-словесник обирає форму архіву відповідно до умов роботи, технічної бази школи, власних уподобань, часто зберігає і паперові, й електронні версії. Матеріали, зібрані в навчально-методичні комплекти, тематичні папки, робочі книги, портфоліо словесника, наявні в кабінетах української мови та літератури або методичних кабінетах школи.

Що ж є складниками власного методичного архіву словесника? Як його збирати? Які функції він виконує? Як зробити його зручним у користуванні? Такі питання

актуальні і для майбутнього вчителя-словесника, і для педагога зі стажем.

Власний методичний архів учителя-словесника, на нашу думку, можна поділити на три частини за призначенням і такими основними функціями, як: 1) *засіб щоденної мовленнєво-риторичної підготовки вчителя-словесника*; 2) *засіб науково-дослідницької діяльності вчителя-словесника*; 3) *засіб організації лінгводидактичного дискурсу*. Ці функції відповідають трьом напрямам дискурсної підготовки вчителя-словесника: 1) удосконаленню власного риторичного мовлення як основи всього набору компетентностей, властивих учителю-словеснику й необхідних для професійної діяльності організатора педагогічного дискурсу; 2) удосконаленню наукового філологічного мислення й дослідницької компетентності вчителя-словесника; 3) готовності до організації навчання української мови, що спрямоване на вдосконалення мовлення учнів і, відповідно, на формування компетентностей, властивих учням згідно з вимогами чинних програм. Тому у власному методичному архіві вчителя-словесника мають бути матеріали, які б забезпечували всі напрями дискурсної підготовки педагога, що передбачає розвиток і вдосконалення якостей мовної, мовленнєвої, риторичної, комунікативної, дискурсної особистостей і вчителя, і учня.

Відповідно до *першого напрямку дискурсної підготовки* вчитель-словесник добирає й вносить до власного архіву все те, що сприяє насамперед його риторичному розвитку, формуванню образу *вчителя-оратора*. На важливості такого образу наголошує Г. Сагач: „Образ оратора – це одна з категорій класичної риторики Давньої Греції та Давнього Риму, яка розумілася як створення ДОБРОДІЙНОГО образу оратора, який

почуттями, волею, розумом викликає ДОВІР'Я аудиторії". Учитель має бути всебічно розвиненою, ерудованою людиною, він не може зосереджувати свою увагу тільки на професійній інформації. Учитель-майстер „в ідеалі володіє усіма видами й жанрами красномовства: академічним, політичним, судовим, дипломатичним, рекламно-діловим, лекційно-пропагандистським, військовим, соціально-побутовим, церковним (гомілетичним).

Античні ритори вважали, що оратор, зокрема вчитель, в ідеалі володіє дотепністю діалектика, думками філософа, словами мало не поета, пам'яттю законодавця, голосом трагіка, грою такою, як у кращих лицедіїв". Сучасний учитель-словесник у педагогічному дискурсі постає насамперед як оратор, який повинен бути готовим у різних ситуаціях спілкування виголосити переконливу промову, вплинути на слухачів, досягнути поставленої комунікативної і дидактичної мети. Обізнаність педагога зі способами й засобами побудови ефективного мовлення ґрунтується на риторичних уміннях і навичках, які передбачають роботу не тільки над структурою, технікою виступу, а й над інформативним складником мовлення, що наявний в архіві вчителя-оратора.

Тому у власному архіві вчителя наявні матеріали найрізноманітніші за тематикою й мовленнєвими жанрами, насичені цікавими фактами, подіями, крилатими висловами – усім, що може бути використане для підтвердження власних думок у процесі педагогічного спілкування. Словесник повинен дбати про свій голос, дикцію, слідкувати за диханням, щоденно тренуватися – звідси постійний інтерес до вдосконалення методик риторичного тренінгу, збирання таких методик, опанування їх і застосування придатних для роботи з учнями під час навчання мови.

Другий напрям дискурсної підготовки вчителя-словесника зумовлює наявність у методичному архіві матеріалів науково-дослідницької діяльності педагога. Інтеграція наукових знань змушує вчителя засвоювати відомості з різних гуманітарних дисциплін, спрямованих на вивчення людини, її навчання й виховання, мовленнєвий і комунікативний розвиток в змінному інформаційному просторі, зокрема в педагогічному дискурсі. Майбутні вчителі-словесники пов'язують навчальну діяльність з науковою, розробляють певні наукові проекти, досліджують актуальні методичні проблеми, що відповідає сучасним вимогам до вищої освіти. Це пояснює інтерес студентів до архівування наукової інформації: зберігання опублікованих наукових досліджень на паперових і електронних носіях, в електронних журналах, збірниках статей, тез, матеріалів наукових конференцій, цитувань, термінологічних словників, енциклопедій, власних наукових робіт тощо. Студенти-філологи звикають до постійного наукового пошуку, дослідницької роботи та зберігають набуті вміння й навички в учительській діяльності, удосконалюючи дослідницьку компетентність. Творчий учитель не може не цікавитися дослідженням актуальних наукових проблем, не може не експериментувати, адже практика навчання мови вказує на недосліджені методичні теми, на доречність лінгвістичних експериментів.

Третій напрям дискурсної підготовки вчителя-словесника передбачає наявність у методичному архіві навчально-методичних матеріалів, що забезпечують готовність педагога до організації навчання української мови – до педагогічного дискурсу. Це все, що допомагає скласти календарний план, написати конспект уроку, спланувати систематичну позакласну роботу з української мови, підготувати розробку позакласного заходу, завдання

для предметної олімпіади, мовних конкурсів, звітної документації, анкетування тощо – розробити навчально-методичний комплекс.

Усі напрями дискурсної підготовки сучасного вчителя-словесника знаходять своє відображення в *портфоліо вчителя* (упорядкованій збірці матеріалів, що відображає особистісні професійні досягнення вчителя та його учнів) – ефективному засобі самоосвіти, самопізнання, самоактуалізації особистості, що теж є частиною методичного архіву вчителя-словесника. Призначення портфоліо – відобразити динаміку професійного зростання вчителя: його дослідницьку діяльність у межах науково-методичної проблеми; навчально-методичну діяльність; роботу з учнями (уроки, позакласні заходи, організація науково-дослідницької діяльності); участь у конкурсах, семінарах, конференціях, круглих столах; найкращі напрацювання, результати роботи за певний період. У створенні портфоліо використовують різні способи й засоби: накопичувачі файлів з аркушами, презентації в програмі PowerPoint, сторінки у Facebook, веб-сайти, блоги, відео-презентації тощо.

Створення методичного (лінгводидактичного) архіву в педагогічному дискурсі є *професійною технологією* вчителя-словесника, яку він опановує сам, а також навчає окремих операцій своїх учнів відповідно до вимог програми (зокрема це стосується підготовки учнів до усних і письмових творчих робіт, публічних виступів, до різноманітних випробувань з української мови, насамперед готовності учнів до зовнішнього незалежного тестування). Збирання методичних і навчальних матеріалів до власного архіву вчителя-словесника передбачає послідовність окремих операцій, проектування результату з визначенням цільових настанов щодо використання зібраного. Це

1) знаходження матеріалу, мотивування його збереження й прогнозування очікуваного результату навчання; 2) аналіз його змісту щодо потенційно можливого використання; 3) віднесення до певної класифікаційної групи; 4) обирання способів і засобів зберігання; 5) процес зберігання . Саме такий шлях проходить архівована інформація від автора до її споживачів – суб'єктів педагогічного дискурсу. Учитель насамперед визначає прагматичну спрямованість і ціннісний зміст матеріалу, його навчальні, розвивальні, виховні можливості, інформаційне призначення. За цими ознаками формує каталог, систематизуючи інформацію, класифікує її відповідно до призначення, форми існування або інших категорій, групує з урахуванням напрямів дискурсної підготовки – для власного користування, для науково-дослідницької діяльності, для використання в роботі з учнями. Важливим є методичний аналіз матеріалів, зокрема дидактичних: слід визначити навчальні функції мовних одиниць, ситуативний контекст застосування, спрогнозувати мету використання з урахуванням вікових особливостей учнів, вимог чинних шкільних програм тощо. Далі педагог вирішує, яким способом краще зберігати матеріали, за допомогою чого, урахує при цьому свій рівень інформаційної підготовки, умови роботи, наявність місця для зберігання архіву, який повинен працювати на вчителя й учнів, а не просто бути наявним. Тому вчитель періодично переглядає архів, удосконалює технологію його зберігання й користування ним.

У методичному архіві вчителя-словесника мають бути матеріали з досвіду роботи вчителів, наочність, наукова, методична, ілюстративно-допоміжна література. Це міжнародні й державні документи, що регламентують розвиток освіти, наукові й методичні праці з гуманітарних

дисциплін, передусім філологічних, риторичних, педагогіки, психології, психолінгвістики, навчально-виховні концепції, стандарт мовної освіти, програми, підручники, методичні рекомендації, літературні й методичні часописи, посібники з методики навчання української мови, навчальні посібники для учнів, збірники диктантів, збірники переказів, текстів для аудіювання, тести, різні типи словників, роздавальний матеріал для вивчення різних розділів шкільного курсу мови, для здійснення роботи з розвитку зв'язного мовлення тощо. Учитель-словесник повинен мати комплекти наочних посібників до всіх тем (таблиці, схеми, картини, малюнки, альбоми, зокрема й у мультимедійному вигляді), що опановують учні. Методичний архів містить різні види інформації: терміни й поняття лінгводидактики та суміжних наук; біографічні матеріали; довідкову інформацію про наукові й освітні установи, видавництва, що випускають методичну й навчальну літературу; бібліографічні матеріали, пов'язані з навчанням мови. До архіву входять також укладені вчителем словники, збірники прислів'їв, приказок, художніх текстів, публіцистичних статей, лінгвістичних мініатюр тощо.

Укладаючи матеріали для архіву, учитель бере до уваги джерела навчально-методичної чи наукової інформації та її зміст. Адже, збираючи такі матеріали, словесник систематизує їх, заздалегідь передбачаючи, для якої теми їх можна використати. Літературу, а також текстовий дидактичний матеріал архіву варто класифікувати за темами, відповідно до вимог соціокультурної змістової лінії чинних шкільних програм. Дидактичні матеріали архіву вчителя-словесника варто систематизувати, класифікувати за темами й розділами програми для кожного класу. Для цього необхідно впорядкувати каталог навчальної літератури й наочних

посібників, електронних джерел тощо, створити тематичні й поурочні картотеки, що впродовж багатьох років були традиційними для роботи вчителя-словесника в кабінеті. „Тематична картотека складається до кожної теми шкільного курсу мови та містить інформацію про підручники, посібники, наочні і технічні засоби, дидактичний і роздавальний матеріал. Така картотека допоможе вчителю добре підготуватися до уроку, комплексно використати всі засоби навчання на уроці й забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу”. Картотеку весь час поповнюють, збагачують новими матеріалами. На основі тематичної картотеки складають картотеки поурочного планування, організації самостійних і контрольних робіт, тестів, текстів для розвитку мовлення, моделювання комунікативних ситуацій, риторичного тренінгу, індивідуальних завдань для учнів, зразків учнівських робіт тощо, спрямованих на реалізацію диференційованого підходу до навчання мови й ефективного формування ключових компетентностей учнів. Нині вчителі створюють електронні картотеки, що відповідає вимогам часу.

Змінні матеріали архіву вчителя-словесника періодично оновлюють відповідно до навчальних завдань: формулюють поради учням, як успішно опанувати складну тему; пропонують запитання й завдання підвищеної складності, стилістичні вправи, інформацію про походження слів і фразеологізмів, мовні задачі для самостійного розв'язання, завдання з цікавої граматики, лінгвістичні ігри, матеріал з орфоєпії, орфографії, граматики, культури мови, риторики для запам'ятовування, пам'ятки для учнів (рубрики „Запам'ятай правопис слів”, „Наголошуй правильно”, „Вимовляй правильно”, „Товаришуй з фразеологізмами”, „Учися писати електронні листи”, „Культура мовлення в

соціальних мережах”, „Будь уважним слухачем”, „Жести оратора” та ін.).

Одним з важливих аспектів створення вчителем-словесником власного методичного архіву є укладання словників-мінімумів, наприклад, словників синонімів, антонімів, комп’ютерних, філологічних, психологічних, педагогічних, лінгводидактичних, риторичних, дискурсних, термінів, словник слововживання тощо. Оновлення й постійний розвиток методичної термінології зумовлює систематичне поповнення методичного архіву вчителя-словесника тематичними словниками, що містять словникові статті з визначенням поняття, посиланнями на використану літературу. Словникові статті укладають так, щоб можна було їх доповнювати новою інформацією.

Провідні лінгводидактичні концепції, чинні навчальні програми, підручники з української мови, публікації вчених (О. Біляєв, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, А. Ворон, І. Гайдаєнко, О. Глазова, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, В. Заболотний, О. Заболотний, О. Караман, С. Караман, А. Ляшкевич, Л. Мацько, Т. Окуневич, С. Омельчук, М. Пентилюк, В. Плахотник, М. Плющ, Л. Попова, В. Солопенко, В. Тихоша, І. Хом’як, Г. Шелехова, І. Ющук, А. Ярмолук, та ін.) орієнтують учителів-словесників на проведення уроків з використанням текстової основи. Тому виникає потреба в активізації підготовчої роботи словесника з текстами задля забезпечення якісного аналізу тексту на уроках української мови, що сприяє розумінню учнями функцій мовних одиниць, формуванню ціннісних орієнтацій школярів, їхньої емоційної сфери, духовно-естетичного розвитку загалом. Системне використання текстового матеріалу вимагає його упорядкування, класифікації, адаптування до умов педагогічного дискурсу. Використовуючи текстовий матеріал під час вивчення

рідної мови, учителі-словесники повинні враховувати тематику, інформативну насиченість текстів, актуальність, доступність та відповідність віковим і психологічним особливостям учнів. Необхідно надавати перевагу високохудожнім творам національного й світового мистецтва, які містять в собі пізнавальний, розвивальний та виховний компоненти. „Це мають бути тексти, робота над яким максимально сприятиме формуванню загальнолюдських цінностей, почуттів патріотизму, гуманізму, естетичних смаків, етичних норм, виховання поваги до традицій і звичаїв українського народу”.

Особливе місце в архіві вчителя-словесника належить прецедентним феноменам – текстам з ціннісним, національно значущим змістом, прислів'ям, приказкам, казкам, пісням, інформації про видатних українців, тобто матеріалам, що яскраво представляють національно-мовну картину світу.

Текстовий дидактичний матеріал вважаємо основним складником методичного архіву вчителя-словесника. Тексти добирають з урахуванням наявності в них дидактичних функцій – навчальної, виховної, розвивальної, що відповідає забезпеченню реалізації триєдиної мети уроку.

Відповідно до сучасних лінгводидактичних засад навчання мови, визначаємо такі основні *принципи відбору* текстів до методичного архіву вчителя-словесника: *наявність у тексті навчального, розвивального й виховного потенціалу; збереження тема-рематичної єдності тексту, що полягає в дотриманні законів текстотворення – інкорпорування (кожне наступне речення містить попереднє) та контамінації (необхідність пристосування граматичних форм у реченнях); наявність у тексті основних текстових категорій (комунікативності, зв'язності, інформативності, членованості та ін.);*

виявлення в тексті комунікативно-риторичних якостей мовлення (чистоти, доречності, правильності, виразності тощо); урахування комунікативних інтенцій (намірів) мовців у педагогічному дискурсі; урахування експліцитних засобів комунікативності тексту; паралінгвістичний (можливості тексту формувати вміння, пов'язані з технікою мовлення); виділення (характеристики) в тексті комунікативних реєстрів – різновидів мовлення, що залежать від ситуації спілкування (каналу комунікації, стратегій мовленнєвої поведінки, правил, звичок мовців).

До створення й поповнення методичного архіву вчителя-словесника можна залучати учнів: вони виготовляють таблиці, схеми, складають кросворди, ребуси, презентації, пишуть лінгвістичні мініатюри, укладають пам'ятки, добирають мовленнєвий матеріал для аналізу, упорядковують електронні каталоги та ін. За таких умов методичний архів є одним з важливих чинників, що позитивно впливають на результативність навчання української мови, вироблення дискурсної компетентності учнів і загалом на якість педагогічного дискурсу вчителя-словесника.

Методичний архів учителя-словесника потребує систематичного поповнення й оновлення відповідно до вимог сучасної освітньої системи та змін шкільних програм. Власний методичний архів учителя-словесника має бути зручним у роботі, тому необхідно постійно вдосконалювати методику збору, накопичення й систематизації інформативного професійно орієнтованого матеріалу.

До основних ознак, за якими можна класифікувати матеріали власного методичного архіву вчителя-словесника відносимо: *джерело інформації, мету використання відповідно до напрямів дискурсної підготовки вчителя-словесника, методичний,*

дидактичний, розвивальний, виховний потенціал мовного матеріалу, форми навчання й типи уроків, зміст чинних програм з української мови, носіїв інформації. Однак кожен учитель може систематизувати матеріали за власними ознаками, враховуючі основні.

Безумовно, сучасний учитель не може зберігати власний архів тільки у вигляді вирізок з газет, журналів, ксерокопій, записів від руки тощо. З'явилися нові, більш якісні з погляду накопичення й зберігання засоби, насамперед комп'ютер. Під архівуванням (створенням архіву) методичної інформації вчителем-словесником з використанням комп'ютера розуміємо відбір, накопичення та обробку навчальної й навчально-допоміжної інформації відповідно до чинних навчальних програм з української мови; укладання електронного каталогу методичних матеріалів на електронних носіях; ведення електронної системи обліку книжкового фонду та електронних ресурсів; ведення електронної бази даних користувачів; створення освітніх проєктів (презентацій, Інтернет-проєктів тощо) з використанням сучасних інформаційних технологій та ін.

У комп'ютерній термінології використовують слово „архівация” („архівування”), у значенні перекодування даних з метою зменшення їх об'єму. Архівация файлів – це засіб для впорядкування й зменшення розміру файлів на диску. Якісне архівування інформації сприяє ефективності роботи за рахунок зручності її використання, а також унеможливорює втрати інформації, що забезпечує стабільність роботи вчителя-словесника. Електронна архівация як процедура може бути використана в архівуванні методичних матеріалів учителя, тобто у створенні методичного архіву.

Учитель-словесник має бути обізнаним з різноманітними носіями інформації, найбільш

поширеними з яких є такі, що використовують принцип WORM – технології одноразового записування та багаторазового зчитування, як-от: CD-WORM – компакт-диски ємністю 650 Мб, стандартизовані ISO 9660; DVD-WORM – ємністю від 4-х до 12-ти Гб; 51/4. До систем зберігання інформації відносять CAS – контент-адресовану пам'ять – систему жорстких дисків, що запобігає втраті інформації під час перезапису шляхом кодування й спеціальної адресації. Електронні засоби збереження інформації в наш час стрімко оновлюють і удосконалюють, тому вчителеві необхідно обирати такі засоби, що відповідають ситуаціям і умовам педагогічного дискурсу, зокрема технічним.

Використання електронних архівів можливе для відновлення інформації, для перенесення великої її кількості з одного комп'ютера на інший, реорганізації файлові системи на диску. Робота з комп'ютерними архівами передбачає дотримання певних правил, зокрема періодичної перевірки й упорядкування власних архівів, перевірки файлової системи після архівації, збереження архівів у надійному місці; наявності паперового списку всіх файлів з уміщеною інформацією.

Підготовка вчителя-словесника до уроку чи іншої форми роботи з української мови містить загальні знання про інформацію та її збереження на паперових і електронних носіях, про типи інформаційних ресурсів, види інформаційної діяльності, принципи функціонування комп'ютерної техніки, алгоритми інформаційного моделювання, використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічному дискурсі. Сукупність цих знань (інформаційна культура) сьогодні є складником загальної культури сучасного вчителя-словесника. Крім цього, інформаційна культура передбачає опанування основних інформаційних технологій загального

призначення: обробку текстової, числової й графічної інформації, роботу з базами даних і електронними таблицями, основи телекомунікацій тощо.

Комп'ютерні технології мають універсальне застосування, можуть бути використані під час роботи з власним методичним архівом і забезпечують основні види інформаційної діяльності вчителя-словесника – збір, обробку, передачу, зберігання навчально-методичної інформації. У процесі укладання електронного методичного архіву вчитель-словесник ураховує найважливіші *функції нових інформаційних технологій* як засобів збереження інформації: *удосконалення процесу навчання мови на уроках, інструмент пізнання й самопізнання; розвиток особистості учня; інформаційно-методичне забезпечення навчання української мови; автоматизація процесів контролю, корекції, очікуваних результатів навчальної діяльності, тестування; презентація комунікативних ситуацій; засіб організації інтелектуального дозвілля та ін.* Відповідно до таких функцій можуть бути згруповані архівні матеріали у власному архіві вчителя-словесника.

Прийнято визначати діяльність учителя-словесника, пов'язану з відбором, накопиченням, обробкою та використанням інформації, як *інформаційну діяльність*, об'єктом якої є інформаційний професійно орієнтований ресурс, що сприяє визначенню способів організації пошуку навчальної інформації для власного методичного архіву, інформаційної взаємодії в комп'ютерних мережах, обробки інформації за допомогою програмних засобів навчального призначення.

Студенти-філологи мають ознайомитися з різними видами інформаційної діяльності вчителя-словесника (процесами відбору, збереження, переробки й керування методичним архівом), зумовленими різними психічними

процесами, функційними механізмами психіки (спостереження, аналізу, узагальнення, особливостями мислення, пам'яті тощо). До загальних видів інформаційної діяльності людини відносять: пошук, представлення, передачу, обробку, перетворення, збереження, систематизацію, класифікацію та використання інформації. Усі ці види інформаційної діяльності необхідні під час роботи з власним архівом будь-якого мовця, зокрема й учителя-словесника. Узагальнюючи й систематизуючи названі види інформаційної діяльності, виділяють такі: збір інформації – діяльність щодо систематизації й групування інформації; передача інформації – діяльність з переміщення інформації в просторі між учасниками педагогічного дискурсу; обробка (або перетворення) інформації – діяльність, внаслідок якої інформація змінює форму; збереження інформації – діяльність щодо переміщення інформації в часі.

Використання комп'ютера під час укладання архівних матеріалів, їх опрацювання, аналізу, систематизації вимагає від учителя-словесника сформованих дослідницьких, проектувальних, комунікативних умінь і навичок.

Підготовка майбутніх учителів-словесників у цьому напрямі передбачає оволодіння ними експертно-аналітичною діяльністю з оцінки програмних засобів навчального призначення й оволодіння програмними засобами навчального призначення на базі найсучасніших інформаційних технологій – мультимедіа, використання комп'ютерних мереж. Дослідницькі вміння інформаційної діяльності вчителя-словесника містять дії, що належать до процесу накопичення й аналізу нових знань про розвиток лінгвістичних дисциплін, педагогіки, психології й методики навчання української мови. Це вміння знаходити

нові знання, досліджувати власну діяльність і перебудовувати її на основі нової наукової і навчальної інформації, отриманої з різних джерел. Проектувальні вміння вчителя-словесника передбачають перспективне планування педагогічного дискурсу, розвиток і вдосконалення інформаційно-методичного забезпечення. Це вміння моделювати педагогічний дискурс на уроках української мови, спираючись на найновіші досягнення педагогіки, психології, зокрема на інформаційні технології. Комунікативні вміння учителя-словесника містять дії, пов'язані із взаєминами в навчально-виховному процесі різних його суб'єктів, організацією інтеракції. Цьому сприяє опанування комп'ютерних мереж.

Комп'ютерні засоби інформаційної діяльності вчителя-словесника під час створення власного методичного архіву традиційно поділяються на засоби збору, обробки, зберігання та передачі інформації. Комп'ютер допомагає вчителю-словеснику зберігати методичний матеріал візуального, звукового, статичного й рухомого характеру. До засобів збору інформації належать сучасні пристрої для введення аудіо-візуальної інформації – сканери, цифрові фото- та відеокамери, графічні планшети, системи кодування звуку та зображень.

Учитель-словесник повинен володіти засобами сканування та розпізнавання тексту, оскільки підготовка власного архіву – інформаційного матеріалу та трансформація його в придатну для обробки та відтворення форми за допомогою інформаційних технологій, – важливий компонент його інформаційної діяльності. Різноманітні мультимедійні програмні засоби навчального призначення мають такі властивості, як об'єднання аудіовізуальної інформації, що представлена різними формами (графіка, звук, текст, анімація, відеофрагменти), у кадри – структурні одиниці

мультимедіа-програм, можливість користувача добирати в інтерактивному режимі необхідну інформацію з власного методичного архіву, наявність гіперзв'язків, що дозволяють переходити від одного слова або фрази до іншого кадру, можливість обробки інформації.

Розвиток технологій обробки інформації в наш час сприяв появі засобів візуального розроблення мультимедіа-програм, доступних учителеві-словеснику, що дає змогу реалізувати авторські методики.

За допомогою сучасних інформаційних технологій учитель-словесник у роботі з власним методичним архівом застосовує сучасні апаратні засоби введення інформації – сканери, цифрові камери, графічні планшети; використовує інформаційно-пошукові системи, банки даних, розподілені Інтернет-ресурси для добору навчально-методичної інформації; використовує бази даних для зберігання структурованої інформації та електронні документи з гіперзв'язками для зберігання інформації вільної структури та складності в ієрархії; застосовує технології мультимедіа для візуалізації об'єктів, комунікативних процесів та явищ; розробляє мультимедійні програмні засоби (презентації, електронні книги тощо) для навчання мови; використовує розподілену обробку навчально-методичної інформації в локальних і глобальних інформаційних мережах; здійснює безпосередню інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу з використанням електронної пошти, телеконференцій.

Власний методичний архів учителя-словесника, створений традиційно й з використанням інформаційних технологій, спрямований на вдосконалення навчально-виховного процесу, адже це ґрунт для спілкування в педагогічному дискурсі, основа мовленнєвої, наукової та методичної діяльності педагога. Збирання, накопичення й

використання методичних матеріалів архіву значною мірою сприяє науковій організації професійної діяльності вчителя-словесника, осучаснює процес навчання мови – лінгводидактичний дискурс.

Отже, створення й використання в педагогічному дискурсі вчителя-словесника власного методичного архіву є одним з основних показників очікуваної результативності навчання. Методичний (лінгводидактичний) архів учителя-словесника – це дієвий засіб організації педагогічного дискурсу на уроках української мови та в позакласній роботі, щоденної мовленнєво-риторичної підготовки вчителя-словесника, його науково-дослідницької діяльності, джерело методичного зростання педагога, удосконалення його дискурсної компетентності.

5. Технології аналізу тексту. Лінгводидактичний аналіз

5.1. Аналіз тексту в педагогічному дискурсі

До технологій педагогічного дискурсу, які має опанувати й надалі постійно вдосконалювати майбутній учитель-словесник, відносимо технології аналізу тексту, зокрема професійного – лінгводидактичного аналізу. Що таке аналіз тексту в педагогічному дискурсі? Що таке лінгводидактичний аналіз тексту? Які ознаки технологій педагогічного дискурсу містять процедури аналізу тексту? Як удосконалювати вміння аналізувати текст? Визначаємо мету – з'ясувати ці питання.

Проблеми аналізу тексту в лінгвістиці й лінгводидактиці не втрачають своєї актуальності, незважаючи на значну кількість досліджень і вагомих практичних результатів. Так, методологічні й методичні аспекти аналізу тексту висвітлювали Н. Арутюнова, Є. Голобородько, Т. Єщенко, А. Загнітко, Н. Зарубіна, М. Зубрицька, І. Кочан, М. Крупа, Н. Купіна,

В. Мельничайко, Н. МIRONЮК, Н. Непийвода, М. Пентилюк, М. Пльонкін, Л. Рожило та ін. Комуникативний аспект аналізу тексту досліджували такі вчені, як Л. Бабенко, Ф. Бацевич, О. Гойхман, Ю. Казарін, О. Каменська, О. Кубрякова, М. Макаров, Т. Надєїна, О. Селіванова, Г. Почепцов та ін. Лінгвістичні засади методики аналізу художнього тексту розробляли І. Ковалик, І. Кочан, М. Плющ, Л. Мацько, Н. Купіна, Л. Лосева, Н. МIRONЮК, Л. Синельникова, Т. Терновська, М. Шанський та ін. Лінгвосеміологічний аналіз тексту став предметом дослідження Л. Добраєва, Н. Купіної. Аналіз тексту, зокрема спрямований на розвиток зв'язного мовлення учнів, ґрунтується на положеннях психолінгвістики про розуміння мовлення як одного з видів діяльності людини, про особливості чотирьох фаз мовленнєвої діяльності (орієнтування, планування, реалізація, контроль), що мають вияв у таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання, читання й письмо. Психолінгвістичні аспекти аналізу тексту розкрили такі вчені, як М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Л. Сахарний, Ю. Сорокін, О. Шахнарович та ін.

Методи, прийоми, технології роботи з текстом, завдання лінгвістичного аналізу на уроках української мови висвітлили О. Біляєв, В. Бадер, І. Борисюк, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Н. Грипас, І. Конфедерат, П. Кордун, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.

Методичній проблемі відбору художніх текстів для аналізу присвячені наукові розвідки Т. Донченко, М. Крупи. Аналізу тексту в процесі підготовки до переказу приділено особливу увагу в методичних роботах Т. Донченко (змістово-композиційний аналіз), Т. Сурової

(лінгвістичний аналіз з метою лексичної підготовки до переказу). Комунікативний аспект аналізу текстів різних стилів і комунікативну модель аналізу тексту на уроках словесності представила З. Смелкова.

Посилена увага вчителів-словесників і методистів до тексту як дидактичного матеріалу для аналізу пов'язана зі зміною цільових акцентів навчання мови, що відбито в чинних програмах, концепціях, освітніх стандартах, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Відповідно до цих документів, результативність навчання мови в сучасній школі оцінюють не тільки мовними знаннями, уміннями й навичками, але й рівнем мовленнєвознавчої підготовки, практичним володінням мовними засобами залежно від ситуації спілкування, готовністю учнів до ефективної комунікації – до виконання ролі адресанта (того, хто створює висловлювання) і адресата (того, хто сприймає висловлювання) – тобто до активної участі в педагогічному дискурсі.

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

позицій щодо аналізу тексту. Узагальнення досягнень лінгвістів, лінгводидактів і вчителів з проблем аналізу тексту є основою таких положень.

Аналіз тексту як методичне поняття має широкий контекст суміжних понять. Так, учителі-словесники у професійному мовленні часто оперують такими поняттями, як *мовний аналіз, лінгвістичний аналіз, комплексний аналіз, комунікативний аналіз, когнітивний аналіз, фонетичний аналіз, лексичний аналіз, стилістичний аналіз* та інші види аналізу мовних одиниць, *аналіз мовлення, аналіз дискурсу, риторичний аналіз, аналіз методу, аналіз технології, аналіз уроку, аналіз комунікативної ситуації, аналіз літератури, аналіз художніх засобів* та ін. Аналіз може бути *методом навчання, методом дослідження, методом професійної діяльності вчителя-словесника*.

У лінгводидактиці в основі розуміння будь-якого виду аналізу лежить його загальнонаукове визначення як методу логічного мислення „що полягає в розчленуванні, розкладанні в думці цілого на частини компоненти, властивості”. Це дає змогу виявити структуру об’єкта, поділити складне явище на простіші елементи, відокремити істотне від неістотного. Метою аналізу є пізнання частин як елементів складного цілого, встановлення зв’язків між його частинами, виявлення певних закономірностей. Розкладання цілого на частини спрямоване на виявлення будови досліджуваного об’єкта, його структури; поділ складного явища на менші елементи дає змогу відокремити суттєве від несуттєвого, складне звести до простого. Аналіз як метод пізнання забезпечує утворення понять, розкладання єдності на множинність, складного на його компоненти, події – на окремі етапи, зміст свідомості – на її ознаки; аналіз є методом здобуття нових знань на основі оперування поняттями.

У науковій літературі виділяють кілька видів загальнонаукового аналізу, як-от: *елементарний, причиновий, логічний, феноменологічний, психологічний*. Найпростіший – елементарний аналіз, що розкладає явище на окремі його елементи без урахування взаємозв'язків. Причиновий аналіз диференціює явища, що існують між частинами цілого з урахуванням відношень між ними. Логічний аналіз установлює смислові зв'язки між складниками цілого. За допомогою феноменологічного аналізу виділяють у явищі зміст свідомості, щоб дослідити її сутність. Психологічний аналіз розкладає зміст свідомості на окремі елементи. У лінгводидактичному аспекті аналіз, як і будь-який науковий метод, виконує такі органічно пов'язані між собою функції: 1) виявлення будови, структури досліджуваного явища; 2) поділ складного явища на частини; 3) відокремлення в структурі явища суттєвого від несуттєвого; 4) зведення складного до простого.

Отже, мета будь-якого аналізу – через структурування, поділ, відокремлення пізнати частини, які є елементами (одинацями) складного цілого. Аналіз як загальнонаукове поняття функціонує у двох формах: практичної дії та мислительної операції. Тому його визначають, як: 1) прийом наукового мислення; 2) логічний процес; 3) етап пізнання; 4) засіб пізнання й перетворення дійсності; 5) метод наукового дослідження; 6) метод здобуття нових знань, формування умінь і навичок.

Аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація, індукція і дедукція, порівняння і абстрагування – це прийоми мислительного характеру, які діють в процесі аналізу тексту на уроках української мови. Аналіз тексту, за визначенням, поданим у „Словнику-довіднику з української лінгводидактики”, – це „вид роботи, що

передбачає з'ясування особливостей ідейно-тематичного спрямування, побудови тексту, стильових та стилістичних властивостей, характеристики мовних засобів щодо ефективності їх використання з метою реалізації комунікативної мети". Аналіз тексту сприяє ефективному розвитку зв'язного мовлення учнів, збагачує їхній активний словник, удосконалює якості мовлення. Методисти виділяють такі етапи аналізу тексту на уроках української мови: визначення теми й основної думки, виділення мікротем, визначення засобів зв'язку речень у тексті, стилю, типу мовлення, аналіз структури тексту та мовних засобів. У процесі аналізу тексту учні застосовують індуктивний і дедуктивний способи мислення, поєднують аналітичний і синтетичний види діяльності. Формою взаємозв'язку аналізу й синтезу є порівняння, за допомогою якого здійснюються емпіричні узагальнення й класифікація явищ. Аналіз тексту часто є підготовкою учнів до створення власних текстів – різних за жанром, типом, стилем мовлення, монологічних і діалогічних.

Залежно від мети й завдань уроку, учитель-словесник обирає певні *види аналізу тексту*, як-от:

- за повнотою виконання етапів і операцій: *повний, частковий*;
- за метою: *навчальний, контрольний*;
- за участю вчителя й учнів: *під керівництвом учителя, самостійний, груповий, інтерактивний*;
- за місцем виконання: *класний, домашній*;
- за використаними засобами: *традиційний, комп'ютерний, мультимедійний, аудіо-аналіз, відео-аналіз*;
- за формою мовлення: *усний, письмовий*;
- за аналізованим мовним матеріалом: *фонетичний, лексичний, граматичний, пунктуаційний, орфоепічний, орфографічний, стилістичний, фонетико-стилістичний*,

лексико-стилістичний, граматико-стилістичний, риторичний;

- за інтегрованістю мовних і літературних завдань: *філологічний (комплексний), лінгвістичний (мовний), літературознавчий;*

- за текстовими категоріями: *комунікативний, когнітивний, інформативний, структурний, семантичний;*

- за способом виконання: *аналіз-тест, аналіз з поширеними відповідями;*

- за нормативністю текстового дидактичного матеріалу: *аналіз-зразок, аналіз-редагування.*

Пропонована класифікація не є повною, оскільки аналіз входить до складу різних часткових методик і сприяє реалізації навчальних, контрольних, корекційних, оцінювальних завдань уроку та набуває різного вияву. Розвиток інформаційних технологій на уроках української мови, використання інтерактивного методу в роботі з текстом розкриває можливості аналізу тексту та його різновидів.

Аналіз тексту як одиниця лінгводидактики об'єднує систему методичних категорій – закономірностей, принципів, підходів, методів, прийомів, технологій, форм і засобів навчання мови, оскільки у визначенні, обґрунтуванні й практичній презентації кожної з них оперують поняттям „аналіз тексту”. Наприклад, *розуміння семантики мовних одиниць* як закономірність можна виявити в процесі аналізу учнями лексичних одиниць тексту, усвідомлення ними лексичного значення аналізованого слова й засвоєння певної реалії. М. Пентилюк, характеризуючи цю закономірність, слушно зазначає: „Розуміти слово (морфему, словосполучення, речення) – це значить співвідносити їх з певними явищами дійсності, уміти визначати їх функції, сприймати і вживати в контексті”. Функції мовних одиниць можна визначити

тільки проаналізувавши текст, у якому вони вжиті. А частковий (специфічний) методичний *принцип вивчення морфології на синтаксичній основі* також передбачає аналіз морфологічних одиниць з метою визначення їх ознак у текстах. Функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний підходи до навчання мови теж спираються на аналіз тексту як вид діяльності й місце функціонування усіх мовних одиниць. Аналіз тексту може бути методом чи прийомом навчання (Як навчати? – Шляхом аналізу) і засобом навчання (За допомогою чого навчати, формувати вміння? – За допомогою аналізу). Метод аналізу тексту може бути основним на уроці української мови як спосіб взаємодії учасників педагогічного дискурсу, у яких визначені чіткі статусні ролі й дії в процесі аналізу. Метод вправ може бути у формі аналізу тексту. Як прийом аналізу тексту може бути в структурі іншого методу, наприклад, методу бесіди, лекції тощо.

Аналіз тексту в педагогічному дискурсі – це своєрідна універсальна щодо цільового призначення *технологія*, якій притаманні такі ознаки: *стандартизованість; уніфікація процесу; ефективне застосування в конкретних умовах навчання мови й можливість відтворення в аналогічних ситуаціях; програмування кінцевого результату; послідовність операцій; використання необхідних засобів*. Аналіз тексту як технологія в педагогічному дискурсі містить такі складники, як *мета, зміст навчання; упорядкований навчальний процес, поділ аналізу на етапи й операції, виправлення, корекція й оцінка результатів* – і загалом спрямований на реалізацію мети уроку будь-якого типу або певної частини уроку.

Технологічний підхід до аналізу тексту на уроках української мови вимагає дотримання пріоритетних *принципів*, які визначили на основі узагальнення

досліджень лінгводидакти Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко:

1. *Особистісно орієнтований принцип* („уважне ставлення до особистості учня у зв’язку з його творчими, науковими здібностями, а також виявом високого рівня компетентності щодо граматики та стилістики сучасної української літературної мови, загалом стосовно норм мовної системи на кожному окремому рівні”). Згідно з цим принципом, учитель-словесник добирає текст та проектує технологію його аналізу із завданнями й запитаннями, відповідними вікові, здібностям, психологічним властивостям, рівню знань учнів тощо, а також визначає мету засвоєння та використання в мовленні певних мовних одиниць, наявних у тексті.

2. *Принцип системної організації навчання* (організація процесу здобування знань як цілісної системи навчання, розгляд усього розвитку комунікативної компетентності учнів як єдиного цілого). Дотримання цього принципу вбачаємо в систематичному використанні аналізу тексту в педагогічному дискурсі під час вивчення різних тем, з поступовим ускладненням операцій аналізу, у формуванні комплексу комунікативних умінь і навичок, що становлять основу комунікативної компетентності учнів.

3. *Функційно-комунікативний принцип* (підхід до мови як до засобу спілкування, навчання мови під час комунікації). Цей принцип об’єднує два провідних методичних принципи навчання української мови – функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний. Урахування цих принципів передбачає організацію аналізу тексту як комунікативну діяльність, інтерактивний процес, планування дій учителя й учнів як комунікативні акти, відпрацьовані сценарії навчальних стратегій і тактик, формулювання завдань щодо характеристики змісту й

засобів його вираження в тексті з урахуванням функцій мовних одиниць, їх стилістичних особливостей. На єдності смислу й мовного оформлення тексту наголошує І. Кочан: „Будь-який текст поєднує *план змісту* і *план вираження*. План змісту тексту – це його смисл. План вираження – мовне оформлення”. Функції мовних одиниць під час аналізу тексту необхідно розкривати в єдності змісту й мовного вираження.

4. *Інтегративний принцип* (досягнення триєдиної мети: навчання мови, виховання мовної особистості і творчого розвитку школяра; інтегративні процеси на міждисциплінарному рівні). Реалізація цього принципу залежить від вдалого добору тексту для аналізу. Він має містити виховний, навчальний і розвивальний потенціал. Завдання вчителя-словесника – так спланувати процедуру аналізу тексту, щоб розкрити цей потенціал: сформулювати завдання навчального характеру та творчого, спрямовані на всебічний розвиток учнів.

5. *Принцип активної взаємодії* (стимулювання школярів до активної співпраці з результатами продуктивної творчої роботи). Відповідно до цього принципу, вчитель-словесник планує аналіз тексту як ігрове проектування, вирішення проблеми, передбачає власну творчу діяльність учнів (презентація, виразне читання тексту, твір, лінгвістична мініатюра, складання кросвордів, формулювання запитань для однокласників, укладання словникової статті, пам’ятки для однокласників, формулювання правила тощо).

Технологічний підхід застосовуємо й до методики опанування технологій педагогічного дискурсу, що передбачає дотримання вчителем-словесником таких провідних *принципів використання технологій навчання*, зокрема й аналізу тексту:

- *дотримання ціннісно-цільових настанов педагогічного дискурсу* (поєднання всіх процедур аналізу тексту єдиною метою та комунікативною інтенцією);

- *відповідність стратегій і тактик педагогічного дискурсу прогнозованому результату навчання* (цілісність добору запитань і завдань аналізу тексту відповідно до мети);

- *полікодowości* (єдності вербального й невербальних рівнів педагогічного дискурсу, зв'язку усного й писемного мовлення);

- *контекстуальності* (здійснення аналізу тексту з урахуванням контексту його створення, функціонування);

- *методичної доцільності* (доцільне використання аналізу тексту в структурі заняття);

- *рефлексії та самовдосконалення* (наявність процедур аналізу, спрямованих на оцінювання власних почуттів, дій);

- *особистісної креативності* (спрямування аналізу на розвиток творчих здібностей).

Актуальна в сучасній школі когнітивно-комунікативна методика навчання мови передбачає розгляд не тільки предметно-сислової і структурної цілісності тексту, а й пізнавально-інформаційної та комунікативної. Застосування комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови передбачає розуміння тексту як основного засобу пізнання, а також розвитку мовлення учнів. Відповідно до цього підходу текст реалізує взаємодію вчителя й учнів, сприяє розкриттю їхніх особистісних рис, тобто гармонізує педагогічне спілкування. Ефективність такого спілкування залежить від комунікативності усних і писемних текстів, що використовуються в процесі навчальної діяльності. Здебільшого ці тексти розвивають діалогічність мислення, формують мислення й мовлення учнів.

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

Лінгводидактичними функціями тексту називаємо ті потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використані педагогом для досягнення мети всього уроку або для виконання завдань окремих його частин. Лінгводидактичні функції тексту відповідно до триєдиної мети сучасного уроку мови можуть бути *виховними, навчальними, розвивальними*.

Виховні функції тексту зумовлені насамперед його змістом, основною думкою, естетичними властивостями, що впливає на вибір учителем-словесником тексту для аналізу. Виразним виховним потенціалом наділені прецедентні тексти, особливо значущі як носії позитивної інформації.

Навчальні функції текстів різних стилів мовлення традиційно лежать в основі добору мовного матеріалу для диктантів, переказів, під час підготовки до усних або письмових творів, складання лінгвістичних мініатюр, різних видів конструктивних вправ тощо. Мовні одиниці, що постають об'єктом аналізу, виділяють із тканини тексту насамперед завдяки їхнім властивостям передавати певну науково-навчальну інформацію, слугувати засобом навчання лексичних, граматичних, стилістичних функцій певних мовних одиниць, поведінки в педагогічному дискурсі – здійснювати обмін думками, впливати на аудиторію, створювати позитивний настрій та ін.

Розвивальні функції тексту сприяють розвитку пізнавальних здібностей, комунікативної вправності й естетичних уподобань учнів. Зараз активно використовують тексти, спрямовані на розвиток умінь сприймати й розуміти висловлювання (тексти для

аудіювання й читання), на розкриття пізнавальних здібностей учнів.

До **основних параметрів аналізу тексту** відносять такі:

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

На основі цих параметрів учитель-словесник розробляє технологію аналізу відповідно до завдань уроку.

Аналіз тексту втілює ідею навчання мови на текстовій основі, адже тільки в тексті одиниці будь-якого рівня мовної системи виявляють себе повною мірою. Дидактичний матеріал у вигляді текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення дає змогу визначати стилістичні й граматичні функції мовних одиниць, забезпечує практичну спрямованість засвоєння учнями лінгвістичної теорії. Аналіз структурно-сислової єдності тексту, мовних засобів зв'язку між його окремими реченнями є підґрунтям якісних, комунікативно доречних власних творів учнів.

На уроках української мови складно виконати повний лінгвістичний аналіз художнього тексту, окремі ж його елементи мають бути в структурі кожного уроку. М. Пентилюк пропонує під час лінгвістичного аналізу художнього тексту дотримуватися таких принципів: 1) просторово-часової співвіднесеності тексту з дійсністю; 2) авторського ставлення до зображуваного; 3) жанрової належності тексту; 4) урахування особливостей ідіостилу письменника; 5) смислової та структурно-граматичної організації тексту; 6) аналізу тексту за рівнями мови; 7) виявлення конкретних засобів створення образності. У методиці навчання української мови розроблені уроки, на

яких здійснюється комплексний аналіз тексту: з'ясування функцій мовних одиниць усіх рівнів, їх впливу на передачу основної думки тексту. Такий аналіз передбачає визначення типу, стилю мовлення, способів і засобів зв'язку речень у тексті, визначення теми, мікротем, основної думки, ключових слів тощо.

Урізноманітнює аналіз тексту використання словників, довідкової, лексикографічної літератури, мультимедійних засобів навчання що дає змогу з'ясувати значення мовних одиниць, проаналізувати контекст і здійснити глибинне прочитання всіх комунікативних рівнів тексту, мотивувати відбір автором мовних засобів відповідно до теми й основної думки твору.

Не втратив своєї ваги й запропонований Л. Щербою **метод “повільного читання”**, у процесі якого здійснюється повний лінгвістичний аналіз одного художнього тексту на багатьох заняттях. Такий метод привчав до глибокого філологічного прочитання невеликої кількості художніх творів протягом тривалого часу. Застосування „повільного читання” в сучасному педагогічному дискурсі унеможливають вимоги навчальних програм з мови й літератури, однак учителі-словесники практикують аналіз одного тексту протягом кількох уроків як провідного методу, що сприяє реалізації завдань кожного уроку.

Під час аналізу тексту слід ураховувати особливості текстів різних стилів і ситуативний контекст. Зокрема, художній твір по-різному аналізується на уроках мови й літератури. Так, на уроках літератури вивчають зразки мистецтва художнього слова через систему образів. Учитель переважно спирається на образне мислення учнів, їхні відчуття, тому й оперує насамперед терміном “художній твір”. Для використання на уроках української мови художній твір може бути адаптованим, тобто

пристосованим до певних навчальних умов: згорненим, скороченим, зміненим щодо пунктуації тощо. Під час мовного аналізу використовують термін „текст художнього стилю” (“художній текст”).

Текст у процесі аналізу виявляє такі особливості: це провідний засіб навчання мови, об’єкт аналізу мовних одиниць, предмет лінгвістичного аналізу з метою засвоєння його структурно-семантичних ознак, проміжний компонент у схемі педагогічної комунікації між адресантом і адресатом мовлення. Учитель і учень по чергово виконують ту чи ту роль, тобто створюють, сприймають чи відтворюють тексти.

Технологія аналізу тексту на уроках української мови передбачає визначення лінгводидактичних функцій тексту, особливостей адаптації текстів до конкретних дидактичних завдань, розробку схем мовного аналізу тексту, усвідомлення особливостей сприймання, відтворення, породження тексту – тобто здійснення вчителем-словесником лінгводидактичного аналізу тексту.

5.2. Поняття про лінгводидактичний аналіз тексту

До особливо важливих професійних умінь учителя-словесника в педагогічному дискурсі відносимо вміння визначати навчальні й виховні функції текстів, різних за стилем, типом, жанром мовлення, здійснювати аналіз навчального тексту відповідно до основних лінгводидактичних засад, на які спираються часткові методики в конкретних ситуаціях педагогічного дискурсу. Такий аналіз пропонуємо називати *лінгводидактичним*.

Проблему методики лінгводидактичного аналізу тексту розглядаємо насамперед у широкому контексті проблем лінгвістичного аналізу загалом та методики навчання української мови на текстовій основі – текстоцентризму, у виробленні мовних та мовленнєвих умінь і навичок учнів. Формування умінь і навичок

здійснювати аналіз тексту з погляду його дидактичних функцій, визначати навчально-виховну роль мовних одиниць тексту є, на нашу думку, підґрунтям методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Особливістю методики аналізу тексту в будь-якому аспекті (лінгвістичному, мовленнєвознавчому, лінгводидактичному) є поєднання універсалізму й гнучкості застосування певних аналітичних дій, процедур і операцій, об'єднаних у єдину технологію із запланованим результатом навчання. Учитель-словесник повинен оволодіти загальними, універсальними технологіями, що стосуються аналізу тексту, а також уміти застосовувати ті з них, які зумовлені конкретними навчально-виховними завданнями відповідно до навчальних умов, насамперед теми, мети, способів і засобів навчання, своєрідності учнівської аудиторії та особистісних якостей учасників педагогічного дискурсу. Педагог у професійній діяльності постає перед вибором: який текст запропонувати учням, за якою схемою його проаналізувати, яке творче завдання дібрати, щоб текст сприяв реалізації поставленої мети та надзавдання в спілкуванні (викликав у школярів бажання висловити власні думки з приводу почутого чи прочитаного в тексті). Правильно здійснювати такий вибір допомагають знання про наукові лінгвістичні й лінгводидактичні засади аналізу тексту, практика роботи з текстом у різних навчальних ситуаціях.

Теоретичні основи лінгводидактичного аналізу тексту представлені в дослідженнях лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів. Учені-лінгвісти віддають перевагу аналізу художніх текстів, що цілком виправдане місцем художньої літератури в соціальному й психологічному розвитку людини. Відповідно, у методичних працях теж посилена увага до вивчення функційної спрямованості художніх текстів, до

характеристики головних текстових категорій. Так, аналізу основних категорій тексту присвячені лінгвістичні дослідження А. Акішиної, Л. Бабенко, М. Бахтіна, І. Гальперіна, Н. Зарубіної, Ю. Казаріна, О. Каменської, І. Ковалика, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, М. Плющ, О. Селіванової, Л. Синельникової, З. Тураєвої, та ін. Текст і дискурс в аспекті зіставлення їх ознак і особливостей аналізу стали предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема таких, як Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, В. Борботько, А. Вежицька, Т. ван Дейк, В. Дем'янков, В. Жайворонок, Ю. Караулов, В. Карасик, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, П. Серіо, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Селіванова, Ю. Сорокін, Ю. Степанов, З. Харрис, М. Хомський та ін. Лінгводидактичне обґрунтування поняття „аналіз тексту” та методика його проведення представляють роботи таких учених, як М. Вашуленко, Т. Донченко, О. Казарцева, В. Капінос, І. Кочан, М. Крупа, О. Кучерява, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Пльонкін, З. Смелкова, Л. Туміна, Г. Шелехова та ін. Методика аналізу тексту на уроках української мови використовує здобутки психологів і психолінгвістів (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.), зокрема ті наукові положення, що розкривають особливості сприймання, відтворення й створення тексту учнями.

Проблеми розробки технологій аналізу тексту пов'язані з розвитком сучасного педагогічного дискурсу, насамперед з вивченням мовленнєвої поведінки учасників педагогічного спілкування, шляхів реалізації їхніх комунікативних намірів у різних навчальних ситуаціях (Н. Іпполітова, О. Казарцева, В. Кан-Калик,

І. Колесникова, Т. Ладиженська, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач, З. Смелкова та ін.). Учені довели, що ефективність педагогічного спілкування залежить від умінь поєднувати аналіз і синтез, точно використовувати словесні засоби, що відповідають задуму автора тексту (висловлювання), а також від умінь адекватно сприймати відповідні мовні засоби.

Із позицій лінгводидактики аналіз тексту цікавий насамперед як метод, прийом і засіб навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя-словесника. Аналіз тексту розглядаємо також як окремий вид професійної діяльності філолога, спрямований на пізнання структури й змісту тексту – основного засобу навчання мови й мовлення.

Учителю-словеснику важливо з'ясувати поняття „лінгводидактичний аналіз тексту”, визначити його роль у вдосконаленні професійної майстерності. Поняття „лінгводидактичний аналіз тексту” пов'язане із значно ширшим за змістом поняттям – „аналіз тексту” – ключовим для багатьох наук, предметом дослідження яких є пізнавальні процеси, одиниці мовної системи та її функціонування, мовленнєва діяльність людини, методика й технології навчання мови й мовлення в педагогічному дискурсі.

На нашу думку, для з'ясування суті лінгводидактичного аналізу необхідно визначити основні положення, на які спирається лінгвістичний аналіз, та лінгводидактичні засади роботи з текстом, пропоновані методистами й учителями-словесниками.

Лінгвістичний аналіз у дослідницькому й методичному аспектах ґрунтується на таких теоретичних засадах: 1) основи загальної теорії пізнання; 2) лінгвістична основа; 3) методика застосування науководослідних прийомів. У традиційно визнаних методах мовознавства (описовому, історичному, порівняльно-

історичному, зіставному, структурному) аналіз функціонує в обох своїх формах (як мислительна операція та як практична дія). Мовознавці аналіз здебільшого відносять до процедур дослідження. За допомогою лінгвістичного аналізу вивчають мовні одиниці – фонологічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні та стилістичні – у їх взаємозв'язках і відношеннях на синхронному зрізі мови. Назву „лінгвістичний аналіз” має відповідна галузь лінгвістики.

Лінгвістичний аналіз передбачає єдність системи понять, категорій, законів мови, методів її пізнання та зв'язок з мовленнєвою діяльністю, а також забезпечує пізнання мови як системи. За допомогою лінгвістичного аналізу в мові розрізняють: 1) інвентар мовних елементів (фонеми, морфеми, лексеми тощо); 2) регламент стосунків мовних елементів (їх зв'язки чи правила використання); 3) текст (сполучення мовних елементів за властивими певній мові правилами). Одиниці мови здебільшого використовуються в “прямих, предметно-логічних, словникових значеннях, що закріплені за цими одиницями соціально зумовленим досвідом”.

У лінгвістичній, методичній літературі та в навчальному процесі більше уваги приділяють проблемам аналізу художнього тексту, тому до основ лінгводидактичного аналізу відносимо наукові засади роботи з художніми текстами.

І. Кочан так визначає завдання лінгвістичного аналізу художнього тексту: показати ті мовні засоби, за допомогою яких подається ідейно-емоційний зміст літературного твору й охарактеризувати прийоми образно-естетичного використання автором мовних елементів різних рівнів”. Л. Бабенко й Ю. Казарін запропонували алгоритм лінгвістичного аналізу тексту, аналіз мовленнєвої структури художнього тексту, аналіз дикції,

паралінгвістичних засобів, аналіз окремих категорій тексту (членування, зв'язності тощо), комунікативної організації тексту. Як визначають дослідники, алгоритм містить такі складники: визначення (у загальному вигляді) функційно-стильової належності художнього тексту, аналіз семантичного простору тексту (ключові слова, базовий концепт, денотативний простір тексту та ін.), аналіз емотивного простору тексту, структурної організації, аналіз комунікативної організації тексту (характеристика тема-рематичних структур), характеристика прийомів актуалізації смислу (виявлення текстових домінант), своєрідність вибору лексичних категорій, частотність повторюваних синтаксичних структур, особливості порядку слів, використання в тексті образних засобів і стилістичних прийомів; узагальнення результатів лінгвістичного аналізу художнього тексту.

Уміння здійснювати лінгвістичний аналіз тексту лежить в основі методичних (фахових) умінь визначати лінгводидактичні функції (потенціал) навчальних текстів, здійснювати, за М. Шанським, лінгвістичне коментування тексту. Ці уміння передбачають опанування методів, прийомів, технологій, засобів навчання мови, що дасть змогу вчителю-словеснику ефективно використовувати лінгводидактичні функції тексту на уроках української мови.

Учитель-словесник, готуючись до уроків, добирає дидактичний мовний матеріал з урахуванням його потенційних лінгводидактичних можливостей, тобто визначає спроможність мовних одиниць ілюструвати певні явища, функції, правила використання в мовленні, ознаки стилю, типу мовлення, засоби зв'язку речень у тексті, актуальне членування речень тощо. Лінгводидактичні функції тексту як закладені в ньому потенційні дидактичні

можливості можуть бути використані вчителем для досягнення виховної, розвивальної, навчальної мети уроку.

Наведемо **приклад визначення лінгводидактичних функцій** навчального тексту на матеріалі поезії Леоніда Стрельника „Мова”. Перше прочитання вчителем вірша не обмежується лише емоціями – захоплення, зачарування рідною мовою й майстерністю автора:

*Снігопад, хурделиця, кужелиця,
Завірюха, віхола, буран,
Хвища, заметіль, пурга, метелиця,
Сніговиця, хуговій, кура,
Хуртовина, хуга, сніговійниця,
Заметільниця, хуртеча, сніговій,
Курага, поземка, буревій,
Круповій, пороша, хуговійниця...
Скільки барв, і звуків, й аромату!
Скільки тут синонімів-синів!
Мова наша – найбагатша мати,
Між сторіч іде, як між вогнів.*

Професійна майстерність допоможе словесникові краще ознайомити вихованців з цим твором і допомогти їм засвоїти передбачений програмою навчальний матеріал. Окреслимо кілька лінгводидактичних функцій цього тексту.

Текст може підтвердити думку *про багатство, різноманітність, красу рідної мови* (вступний урок у 6-ому класі). Такі ознаки української мови виявляються насамперед завдяки великій кількості синонімів (уроки лексикології), звукових засобів (уроки фонетики в 5-ому класі, вивчення культури мови в старшій школі та ін.). Учні можуть охарактеризувати синоніми, попрацювавши зі словником синонімів, скласти речення з окремими синонімами, підготувати виразне читання поезії, звернувши увагу на виразність артикуляції та ін.

Поезія містить *багато іменників* і відповідно може бути використана під час вивчення морфології (6-ий клас). Можлива робота щодо визначення граматичних категорій іменника – роду, числа, відмінка, особливостей словотвору, функцій значущих частин слова, добору спільнокореневих слів тощо.

Текст показовий щодо *комплексного й стилістичного аналізу*. Слід визначити в ньому тему, основну думку, ключові слова, стилістичну роль іменників, синонімів, пояснити заголовок, запропонувати власний тощо.

Під час *вивчення синтаксису й пунктуації* текст може ілюструвати члени речення, види речень за наявністю другорядних членів, тире між підметом і присудком та ін.

Вірш може бути використано *в процесі підготовки до написання творчих робіт*. Учням варто запропонувати визначати тип мовлення, засоби образності, написати твір на тему „Мова наша – найбагатша мати”, попрацювати зі словником синонімів, порахувати кількість синонімів, ужитих автором поезії, і зіставити з кількістю синонімів у словнику, дібрати синоніми до слів з тексту, скласти речення з окремими словами, провести стилістичний експеримент тощо.

Лінгводидактичні можливості цього вірша надзвичайно широкі, це дає змогу працювати творчо, робити уроки української мови цікавими, ефективними.

Метод аналізу в педагогічному дискурсі відображає визначену педагогом мету навчання; шляхи, які обирає педагог для її реалізації; способи співпраці з учнями; зміст виучуваного матеріалу; закони, закономірності, принципи навчання; джерела інформації, активність учасників навчально-виховного процесу; систему прийомів, засобів навчання; майстерність учителя тощо. Прийоми навчання в процесі аналізу тексту – це система дій та операцій учителя й учнів, яка передбачає досягнення часткової

мети. Технології навчання – це сукупність знань про послідовність певних процедур, дій з метою реалізації задуму.

Ознаки методу мовного (лінгвістичного) аналізу підтверджують те, що метод навчання – це спосіб взаємодії двох суб'єктів навчального процесу (учителя й учнів), спрямованої на формування мовної й мовленнєвої компетентностей школярів, який реалізується різними прийомами залежно від змісту, мети й структури уроку. Лінгвістичний аналіз тексту вважаємо підґрунтям лінгводидактичного.

Отже, спираючись на розуміння лінгвістичного аналізу тексту як способу розкриття й усвідомлення змістової та структурної його цілісності, урахуваючи його навчально-виховні можливості як методу й засобу навчання, пропонуємо таке визначення поняття **„лінгводидактичний аналіз тексту”**. *Це процес визначення словесником навчальних, розвивальних і виховних функцій тексту – його дидактичного потенціалу; технологічна розробка, що містить визначення мети й змісту навчання на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, поділ цієї роботи на етапи й операції, прогнозування результатів учнівської репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту.*

Одним із завдань обґрунтування лінгводидактичного аналізу тексту є виділення провідних *принципів*, що лежать в основі його застосування в педагогічному дискурсі.

До принципів лінгводидактичного аналізу тексту відносимо такі: *відповідності навчально-виховним завданням* (визначати придатність тексту для реалізації мети певного уроку); *соціокультурної та стратегічної зумовленості* (ураховувати вимоги відповідних змістових ліній програми); *структурно-семантичної єдності*

(бачити функції мовних одиниць різних рівнів як засобів структурного й смислового зв'язку); *методичного прогнозування* (передбачати дії учнів і спроектувати власну діяльність); *дискурсної креативності* (спиратися на оригінальні творчі рішення завдань для педагога й учнів під час педагогічного дискурсу).

У словесника мають бути вироблені вміння визначати роль мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції в образній формі (для художнього мовлення) та формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприймання. Перед учителем стоїть завдання спроектувати (змоделювати) технологію аналізу тексту, з'ясувавши мету, завдання, зміст, етапи, операції, результат, способи корекції, оцінювання діяльності учнів. Слід пам'ятати, що аналіз тексту передбачає виразне читання твору, визначення й усвідомлення учнями теми, головної думки, значення заголовка, засобів і способів організації та стилістичного навантаження мовних одиниць у висловлюванні, характеристики інтонації, пауз, комунікативної тональності тощо.

Учитель-словесник прогнозує мету аналізу – визначення ролі ключових концептів для розуміння смислу образного висловлювання, що презентує певний жанр мовлення. Для реалізації мети слід розробити завдання (наприклад, визначення лексичного значення, лексичний аналіз слів, робота зі словниками – тлумачним, словником синонімів, антонімів, добирання синонімів, формування асоціативних ланцюжків певних понять, складання словосполучень, речень, спостереження над звуженням чи розширенням понять в різних контекстах, стилістичний експеримент тощо). Словесник визначає, що зміст тексту складають певні ключові концепти, які аналізують з метою

якнайповнішого усвідомлення їх смислу й тієї картини світу, що постає в уяві учня під час сприймання поетичного тексту. На думку Т. Донченко, учень має відчутти творчу манеру автора, неповторність його мовної особистості, усвідомити структуру тексту та добір мовних засобів у ньому, запам'ятати їх.

Аналіз тексту має слугувати підґрунтям творчих робіт учнів. Методисти довели, що вміння створювати власні висловлювання пов'язані з уміннями аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його. Аналізуючи текст, учні формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетентність. М. Пентилюк радить під час аналізу тексту враховувати такі лінгвістичні поняття, як усні й писемні тексти, художні й нехудожні, прозові й віршові, монологічні й діалогічні, розповідь, опис, роздум, абзац, макротекст і мікротекст, контекст та інші. Відповідно до цього виділяють основні параметри аналізу тексту: визначення теми й основної думки тексту, виділення абзаців (мікротем), визначення стилю й типу мовлення, аналіз структури тексту, аналіз мовних засобів.

Лінгводидактичний аналіз тексту як будь-який інший здійснюють за *схемою* – певною структурою, моделлю. Схеми (моделі) можуть бути різними щодо кількісного наповнення компонентами, складністю формулювання запитань і завдань для учнів тощо. Це залежить від поставленої мети. Інколи вчителю достатньо визначити таке завдання для учнів: дібрати до тексту заголовки та обґрунтувати свій вибір. Бувають навчальні ситуації, що потребують визначення значної частини текстових характеристик – теми, мікротем, стилістичної ролі мовних засобів тощо.

5.3. Приклади технологій лінгводидактичного аналізу тексту

Технологія лінгводидактичного аналізу тексту – це системні кроки виконання аналітичних дій з текстом відповідно до визначених етапів.

Лінгводидактичний аналіз тексту спрямований на організацію педагогічного дискурсу в умовах сучасного уроку, розвиток інтелекту, мовлення, духовності учнів через сприймання текстової інформації, можливої її інтерпретації. Погоджуємося з думкою З. Смелкової, про те, що важливим є завдання вчителя – активізувати сприймання тексту учнями, спираючись на їхній життєвий досвід, художньо-естетичні пізнання та враження, створити потребу в аналітичному осмисленні прочитаного й підвести його до розуміння ідеї твору, до розуміння цілого. Аналіз тексту зумовлює своєрідність діалогічної єдності „питання-відповідь”. Ця своєрідність полягає в діалектичному співвіднесенні (поєднанні елементів аналізу й синтезу: питання передбачає детальний розгляд одного з компонентів цілого (аналіз), варіанти відповіді вибудовуються з урахуванням художнього цілого і створюють базу для узагальненого розуміння цього цілого (синтез). Своєрідність аналізу полягає також у діалектичному співвіднесенні емоційно-образного сприймання тексту та його аналітичного засвоєння.

Основними етапами технології лінгводидактичного аналізу є такі:

I. Професійне читання тексту, визначення його навчально-виховних характеристик.

II. Здійснення фахового лінгвістичного аналізу тексту з методичним коментарем. Аналіз тексту в єдності структури й семантики. Передбачення особливостей сприймання текстової інформації учнями. Прогнозування результату аналізу.

III. Розроблення завдань для учнів за змістом тексту (завдання мовного, мовленнєвого характеру, творчі) з

урахуванням мети – навчальної, розвивальної, виховної. Планування завдань для корекції, оцінювання

Проілюструємо лінгводидактичний аналіз тексту прикладом роботи зі студентами-філологами на заняттях спецсемінару „Моделювання аналізу тексту в педагогічному дискурсі”. Для аналізу було запропоновано текст з художнього твору М. Стельмаха:

Прямо над нашою хатою пролітають лебеді. Вони летять нижче розпатланих хмар і струшують на землю бентежні звуки далеких дзвонів. Дід говорить, що так співають лебедині крила. Я придивляюсь до них, прислухаюсь до їхнього співу, і мені теж хочеться полетіти за лебедями. І радість, і смуток, і срібний передзвін огортають та й огортають мене своїм снуванням.

Я стаю ніби меншим, а навколо більшає, росте й міниться увесь світ: і загачене білими хмарами небо, і одноногі скрипучі журавлі, що нікуди не полетять, і полатані веселим зеленим мохом стріхи, і блакитнева діброва під селом, і чорнотіла, туманцем підволохачена земля, що пробилася з-під снігу.

І цей увесь світ тріпоче-міниться в моїх очах і віддаляє та й віддаляє лебедів. Але я не хочу, щоб вони одлітали від нас. От коли б якимсь дивом послушали мене: зробили круг над нашим селом і знову пролетіли над нашою хатою. Аби я був чародієм, то хіба не повернув би їх? Сказав би таємниче слово! Я замислююсь над ним, а навколо мене починає кружляти видіння казки, її нерозгадані дороги, дрімучі праліси і ті гуси-лебедята, що на своїх крилах виносять з біди малого хлопця. Казка вкладає в мої уста оте слово, до якого дослуховуються земля і вода, птиця в небі й саме небо...

А в цей час наді мною твориться диво: хтось невидимим смичком провів по синьому піднебессі, по білих

хмарах, і вони забриніли, як скрипка. Я тягнусь догори і сам собі не вірю: від зарічки знову над нашою хатою пролітають лебеді!

Чи вони послухались мого слова – обкружляли навколо села й повернулись до мене, чи це новий ключ?..

А віща скрипка і срібний відгомін бринять, єднаються над моїм дитинством, підіймають на крила мою душу і збирають її в нерозгадану далину. І хороше, і дивно, і радісно стає мені, малому, у цьому світі... (За М. Стельмахом).

Робота за етапами.

I. Професійне читання тексту, визначення його навчально-виховних характеристик:

1. Визначте соціокультурну сферу застосування тексту (відповідно до програмових вимог – соціокультурної змістової лінії):

2. З'ясуйте дидактичний потенціал мовних одиниць, ужитих у тексті (у якому класі, під час вивчення якої теми може бути використаний текст, відповідність віковим особливостям учнів тощо).

II. Здійснення фахового лінгвістичного аналізу тексту з методичним коментарем. Проаналізувати текст у єдності структури й семантики, передбачити особливості сприймання текстової інформації учнями. Зокрема визначити в тексті таке:

** Загальна характеристика тексту:*

1. Проаналізуйте заголовок, його функції (якщо заголовок відсутній – дібрати й пояснити вибір).

2. Визначте тему, підтеми, мікротеми тексту.

3. Визначте основну думку (ідею), прокоментуйте своє формулювання.

4. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися загальної характеристики тексту.

** Класифікаційні характеристики тексту:*

1. Визначте тип мовлення, обґрунтуйте свою думку.
2. Визначте функційний стиль, обґрунтуйте свою думку.
3. З'ясуйте жанрову належність тексту (жанр мовлення).
4. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися класифікаційної характеристики тексту.

** Характеристика основних категорій тексту:*
комунікативності (модель комунікації, функції тексту);

членованості (будова тексту, композиційні особливості; поділ тексту на складні синтаксичні цілі; виділення автосемантичних речень; співвідношення складних синтаксичних цілих і абзаців; способи зв'язку речень – ланцюжковий, паралельний, радіальний; актуальне членування речень);

цілісності (функції мовних одиниць) ;
зв'язності (когезія, когерентність, мовні засоби зв'язку речень у тексті).

інформативності (види інформації: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна, змістово-підтекстова) ;

завершеності.

1. Проаналізуйте категорії тексту.
2. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися характеристики основних категорій тексту без уживання термінів.

** Особливості виразного читання тексту:*

1. Підготуйте партитуру тексту для виразного читання. Партитура тексту – це підготовлений за допомогою загальноприйнятих знаків запис тексту, призначений для виголошення, з позначенням логічного наголосу, пауз, модуляцій голосу, інтонаційного забарвлення, приміток тощо).

Пропонуємо використати такі знаки партитури тексту (інтонаційної розмітки):

' – наголос у слові;

— – логічний наголос – норма (суцільна лінія під словом);

- - - – наголос послаблений;

== – логічний (чи фразовий) наголос відчутно посилений;

/ – пауза нетривала;

// – пауза середня;

/// – пауза тривала;

↗ – підвищення тону (мелодія злету);

↘ – зниження тону (мелодія спаду);

∩ – мелодійна хвиля, указує на інтонаційне поєднання слів;

. . . . – уповільнення вимови (розріджені крапки);

➔ – пришвидшення вимови (густо поставлені крапки);

< > – виділення особливим тоном елементів тексту (наприклад, вставлених конструкцій).

Уривок для інтонаційної розмітки: *А в цей час наді мною твориться диво: хтось невидимим смичком провів по синьому піднебессі, по білих хмарах, і вони забриніли, як скрипка. Я тягнусь догори і сам собі не вірю: від зарічки знову над нашою хатою пролітають лебеді!*

2. Сформулюйте запитання (завдання) для учнів, які б стосувалися підготовки до виразного читання, тренування артикуляційного апарату тощо

3. Визначте творчі завдання для учнів: індивідуальні, парні, групові. Пам'ятайте: розроблення завдань для учнів за змістом тексту (завдання мовного, мовленнєвого характеру, творчі) варто здійснювати з урахуванням мети – навчальної, виховної, розвивальної.

У наведеному прикладі лінгводидактичного аналізу третій його етап (розроблення завдань для учнів) представлений розосереджено: спочатку визначені завдання для здійснення аналізу студентами, а потім завдання методичного характеру.

Отже, лінгводидактичний аналіз розглядаємо як різновид загальнонаукового поняття „аналіз” (з урахуванням його логічних, психологічних, пізнавальних чинників), важливий прийом фахової діяльності вчителя-словесника, спрямований на розвиток мислення й мовлення учнів, виховання креативної мовної особистості. Практика підготовки майбутніх учителів-словесників свідчить про необхідність ґрунтовного розроблення методики навчання студентів здійснювати лінгводидактичний аналіз тексту. Майбутній учитель-словесник повинен опанувати технологію аналізу тексту на уроках української мови, уміння добирати тексти, наділені високим пізнавальним, виховним потенціалом, розвивальними можливостями, передбачати й планувати типові ситуації використання аналізу тексту.

Лінгводидактичний аналіз категорії інформативності тексту

Аналіз мовних засобів-репрезентантів категорії інформативності розглядаємо як компонент лінгвістичного аналізу, що містить у собі потужний навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Визначити стилістичні або граматичні функції тих чи інших мовних одиниць можна на основі категорії інформативності. Учителеві-словеснику у процесі лінгводидактичного аналізу тексту слід визначити, які саме мовні одиниці найбільше навантажені щодо передачі інформації, і на цій основі розробити систему запитань для учнів, спрямованих на реалізацію конкретних завдань уроку.

Категорія інформативності як одна з важливих концептуальних характеристик тексту, що пов'язана з проблемою нового, невідомого у висловлюванні, має високий рівень суб'єктивності, представленій у *змістово-фактуальній, змістово-концептуальній і змістово-підтекстовій формах інформації*. Інформативність тексту репрезентована окремими його тематично-структурними компонентами, тобто частинами, що виконують певну функцію: розповідну, описову, пояснювальну, ілюстративну, мотивувальну, а також внутрішньою організацією, що передбачає під час аналізу поділ єдиного цілого на окремі елементи – взаємопов'язані частини. Різні форми інформації своєрідно відбивають зміст тексту.

Так, щоб сприйняти змістово-підтекстову інформацію, читач повинен володіти необхідними знаннями про факти, описувані в творі. Інакше порозуміння між автором і адресатом не відбудеться. Це зумовлено тим, що спілкування за допомогою мистецтва слова підпорядковане основним правилам комунікації: здійснюється на основі прогнозування ситуації та планування мовленнєвої діяльності автором і читачем.

Усвідомлення, засвоєння й відтворення інформації за дедуктивним способом мислення здійснюють в напрямі від сприймання цілісності тексту до його частин, за індуктивним способом – від осмислення частин до розуміння цілого. Поєднання обох способів мислення зумовлює цілісне сприймання тексту, зокрема й художнього, у якому інформація представлена певними змістовими планами.

Безперечно, інформація про світ, відтворена в художньому мовленні, пов'язана з індивідуальним досвідом, психологічними особливостями учасників особливого виду спілкування – мовленнєвотворчого. Сучасна наука розглядає читання або слухання художнього

тексту як комунікативний акт між автором і читачем за допомогою тексту. Отже, автора (письменника) слід сприймати як суб'єкта, що говорить з читачем писаним словом, відбираючи при цьому мовні засоби з урахуванням мотивів мовленнєвої діяльності. Сам письменник постає суб'єктом творчості, а комунікативні рівні тексту розглядаються як засоби донесення авторського задуму до читачів. Побачити та зрозуміти автора твору означає побачити та зрозуміти іншу, чужу свідомість, її світ, тобто інший суб'єкт спілкування.

Інформативність художнього тексту сприяє пізнанню життєвих реалій на чуттєвій основі, формує естетичні відчуття (зокрема й насолоду від досконалого володіння митцем мовними одиницями), загалом впливає на процес творчої співпраці, перетворює текст у "третій" суб'єкт спілкування .

Категорія інформативності яскраво представлена в такій одиниці тексту, як *заголовок*. Правильне тлумачення заголовка твору, визначення його функцій сприяє засвоєнню всього висловлювання, розв'язанню певних дидактичних завдань. Під час аналізу слід урахувувати, що заголовок виконує дві взаємопов'язані функції – номінативну та предикативну..

Інформативність художнього тексту як витвору мистецтва здебільшого тривалий час зберігає цінність, адже пізнання поезики художнього твору – безмежне. Нові часи, культурні, соціальні зміни зберігають вартість вічних істин, розкривають по-новому те, що збагнули попередні покоління.

Наявність суб'єкта-комуніканта передбачає суб'єкта-реципієнта. Це зумовлене, по-перше, природою художнього слова, яке, за М.Бахтіним, „завжди хоче бути почутим, завжди шукає відповідного розуміння й не зупиняється на найближчому розумінні, а пробивається все

далі й далі (необмежено)”; по-друге, закономірностями спілкування за допомогою художнього тексту.

Художній текст, як будь-який інший, має функційну спрямованість, орієнтований на досягнення певної мети за допомогою мовних одиниць різних рівнів, реалізує задум автора, передає необхідну інформацію. Тому можна стверджувати, що кожний текст є прагматичним. „Прагматика організовує сприймання тексту читачем, спрямовує його думки в певному напрямку, формує вигідне для автора враження”. Прагматика тексту як носія художньої інформації пов’язана з основними функціями мови, насамперед кумулятивною, когнітивною, естетичною, комунікативною.

Так, кумулятивна функція мови полягає у відображенні та збереженні в мовних одиницях інформації про дійсність. У художньому тексті репрезентовано культурні надбання, традиції народу, своєрідність національного світосприймання.

Інформативність художнього тексту сприяє пізнанню на чуттєвій основі життєвих реалій, формує естетичні відчуття (зокрема й насолоду від досконалого володіння митцем мовними одиницями), загалом впливає на процес творчої співпраці, перетворює текст у „третій” суб’єкт спілкування .

Спираючись на зазначені вище теоретичні положення, покажемо приклади аналізу категорії інформативності в поетичних текстах.

1. „Катерина Білокур: піжмурки квітів”

Квітка ховається за квітку,

грається з глядачем у піжмурки,

не з’являється доти, поки її не назвеш:

„Ти, квітко блакитна, що в’єшся все вгору та вгору,

твориши своїм цвітінням перед очима стіну,

тоді вже й не знаєш, чи то квіти, чи небо –

кручені паничі”.

І кручені паничі з'являються з-поза неназваних квітів.

*„Ти, квітко блакитніша, що ростеш при дорозі,
подорожніх виглядом своїм звеселяєш,
проводжаєш ідучих із поля помахами
блакитної хусточки –
волошка”.*

І волошка виходить із-за спин інших квітів.

*„Ти, квітко найблакитніша, що стелишся
низенько по землі,
щоб і мертві небо побачили –
барвінок”.*

І барвінок цвіте з-поза невідомих квітів.

*Для тих, хто не знає їхні назви по-українському,
квіти не існують:*

*для чужинців, які пильно стежили,
як малярка водила пензлем
із набраною ультрамариновою фарбою, на полотні –
квіти були непомітні:*

*тільки пензель торкався полотна,
як фарба щезала, усотувалася в полотно,
як молоко крізь цідилок –*

*біле полотно, та й годі, а перед ним
жінка з наполоханими очима,
водить сухим пензлем по поверхні полотна.*

*Малярчине заняття покваліфікували як непрактичне
і таке, що не має сенсу,
хоч і не вороже для них,
тому залишили її в спокої.*

*Та варто було малярці назвати квіти їхніми іменами,
як вони стали рівенько за тином,
як пустотливі діти, і зацвіли блакитно (Василь*

Голобородько).

Поетичне полотно майстра художнього слова “з’їтане” з мовних одиниць, що ввібрали в себе малярські барви, за допомогою яких талановита художниця змалювала не тільки зовнішню красу, а й духовну суть рідної землі. Відтворення світу за допомогою писемного слова злилося з відображенням на картині чаруючої української природи. Мовні одиниці інформують про нове, оригінальне розуміння поетом творчості Катерини Білокур. Автор вірша торкається питань самотності творчої діяльності митця, розкриває глибинний зв’язок національної мови з пізнанням світу: “Для тих, хто не знає їхні назви по-українському, квіти не існують” – “Та варто було малярці назвати квіти їхніми іменами, як вони стали рівненько за тином, як пустотливі діти, і зацвіли блакитно”.

Для сприймання переданої в поезії інформації читач має бути підготовленим: знати про нелегку творчу долю народної художниці, своєрідність її малярського стилю, прагнення майстрині “оживити” рідну природу, навчити квіти “розмовляти” рідною мовою.

Змістово-фактуальна інформація поетичного твору стосується конкретних фактів: творчість художниці вивчалася представниками органів влади, що займалися питаннями культури. Наслідки такого вивчення передані поетом вербально: “чужинці”, “пильно стежили, як малярка водила пензлем”, “квіти були непомітні”, “заняття покваліфікували як непрактичне”, “не вороже для них, тому залишили її в спокої”. У вірші названо квіти-символи, що вирізняються з-поміж інших своєрідною символічною колірною гамою холодних тонів. Це кручені паничі, волошка, барвінок.

Науково доведеним є факт генетичного зв’язку мови з докільям, своєрідністю національного світосприймання.

Відповідно до змістово-концептуальної інформації автор передає процес сприймання картин художниці як гру в піжмурки: “квітка не з являється доти, поки її не назвеш”.

Побудова твору увиразнює засвоєння цього виду інформації. Перша частина зображує своєрідну гру в піжмурки : звернення до квітів, угадування їх; у другій частині йдеться про те, як сприймають роботу малярки чужинці: вони нічого не змогли побачити, адже не назвали квіти їхніми іменами; у третій частині міститься основна думка твору: варто назвати квіти, оживити їх словом – і вони зацвітуть на полотні.

Відомо, що змістово-підтекстова інформація найбільшою мірою залежить від суб’єктивного розуміння твору й не може ґрунтуватися тільки на декодуванні мовних одиниць. В аналізованому творі підтекст можна усвідомити лише за умов розуміння складної, багатоярусної змістово-концептуальної інформації. Зважимо на те, що підтекстова інформація в поезії не завжди підлягає повному розумінню, вона динамічна, залежить від багатьох екстралінгвальних чинників. Підтекст допомагає читачеві формулювати основну думку, робити для себе висновки. Так, сприймання інформації в різних її формах підводить читача до розуміння єдності важливих для людини понять – рідна мова, рідна природа, національне, самобутнє мистецтво, творча особистість і влада, минуле, сучасне, майбутнє.

Наведемо приклади використання автором мовних одиниць, найточніше спрямованих на розуміння інформації.

Значне інформаційно-сміслове навантаження містять прикметники на позначення кольору. Граматична категорія ступеня порівняння прикметника передає символічну градацію кольору: *блакитна, блакитніша, найблакитніша*. Послідовність розташування назв квітів відповідає

наростанню насиченості кольору й розміщенню їх у просторі та на полотнах малярки: кручені паничі в'ються “все вгору та вгору, тоді вже й не знаєш, чи то квіти, чи небо”; “волошка росте при дорозі”; а барвінок – “низенько по землі, щоб і мертві небо побачили”. Наростання інтенсивності кольору доповнює градація дієслів: перша квітка “з являється”, друга – “виходить”, третя – “цвіте”. Прислівники “вгору”, “низенько” створюють відчуття безкрайності простору й часу, підкреслюють зв'язок поколінь і епох. Інформаційної виразності набуває повтор заперечної частки “не”, використання звертань, емоційно забарвлених слів, виразних тематичних груп лексики, насамперед на позначення реалій, пов'язаних з працею художника, сільським побутом.

2. „Зелена Колиска”

*Нитки променів,
ні, золоті вервечки,
що на них зелена колиска
гойдається.
Криничка з дитячими очима
сміється тихенько,
бо косарі губами лоскочуть (Василь Голобородько).*

Аналіз твору може здійснюватися на уроках української мови, зокрема під час вивчення фонетики або морфології, залежно від того, які мовні одиниці вивчають учні. Учні за вимогами програми не засвоюють поняття *категорія тексту, категорія інформативності*, але інформаційно-функціональну роль мовних одиниць учаться визначати практично.

Розглянемо цей вірш як дидактичний матеріал на уроці української мови. У поезії відображено неосяжну велич, прозорість і водночас загадковість природи та її єдність із внутрішнім світом людини – маленької дитини. *Нитки променів* – це сонячні бризки, *золоті вервечки* – теж

сонячні промені, що виблискують на сонці. Їхній колір нагадує золото, колір сонця. *Зелена колиска* – криничка, освітлена променями сонця, які її гойдають, а сонце оберігає, заколисує дитину. *Криничка з дитячими очима сміється тихенько* – так постають в уяві косарі, які п'ють воду з криниці. Читач ніби сам перебуває в літню пору на лузі, коли природа буяє, трава соковита, вода чиста, тобто зміст твору може бути сприйнятий як реальний, дійсно існуючий у житті, об'єктивний, не залежний від автора й читача.

Безумовно, навчальні тексти такого характеру насичені переважно змістово-концептуальною та змістово-підтекстовою інформацією, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. Стан, у якому перебуває ліричний герой, підкреслюють мовні одиниці на позначення краси, ліричності, гармонії природи: *нитки променів, золоті вервечки, зелена колиска*, метафоричні вислови: *криничка сміється, колиска гойдається, косарі губами лоскочуть*. Слова, ужиті в переносному значенні, постають засобом створення образності: *нитки, вервечки* – перевтілені сонячні промені. *Криничка з дитячими очима сміється тихенько* – утілення джерельної чистої води, основи всього живого на землі, передає оптимізм відчуттів.

Серед морфологічних засобів особливого стилістичного навантаження набувають іменники (*нитки, вервечки, колиска, криничка, косарі*), прикметники (*золоті, зелена, дитячі*), дієслова, зокрема теперішнього часу (*гойдається, сміється, лоскочуть*). Вони підкреслюють основне смислове навантаження поезії, передають почуття ліричного героя.

Аналіз цієї поезії переконує, що текст має функційну спрямованість, орієнтований на досягнення автором і читачем певної мети за допомогою мовних одиниць різних рівнів, реалізує задум автора у процесі передачі

інформації. Відтворення світу за допомогою писемного слова зливається з дійсністю та водночас перевтілюється в мистецький світ автора. Мовні засоби, сприйняті читачем адекватно до задуму автора, є основним джерелом передачі спільної мовотворчості автора й читача, розвитку підтексту, що не може бути однозначним за будь-яких умов існування тексту в дискурсі уроку. Василь Голобородько зміг торкнутися своїм серцем до вишуканості природи та побачити в ній своє власне відчуття, яке надихнуло його на написання твору.

Сприймання мовної інформації в різних її формах допомагає читачеві-учню зрозуміти задум автора, сформуванню власну позицію щодо усвідомлення єдності важливих понять, що стосуються рідної мови, природи рідного краю, свого місця в світі.

Отже, аналіз мовних засобів-репрезентантів категорії інформативності розглядаємо як компонент комплексного лінгвістичного аналізу, складник лінгводидактичного аналізу що містить потужний навчальний, розвивальний і виховний потенціал.

Когнітивний аналіз тексту як технологія навчання української мови

Для вчителя української мови технологія передбачає вироблення стратегії й тактики навчання, конструювання навчального процесу в цілому й окремих видів роботи – формулювання мети, прогнозованого результату, етапи й операції.

Розглянемо функціонування навчальної технології на локальному (модульному) рівні, що передбачає розв'язання окремих навчальних завдань, наприклад, здійснення когнітивного аналізу поетичного тексту. Така робота вимагає узгодження двох відомих у педагогіці напрямів організації навчання – технологічного та гуманістичного. Перший передбачає вироблення умінь і

навичок репродуктивного характеру, другий – креативності, творчого мислення.

Мета *когнітивного аналізу поетичного тексту* під час вивчення української мови – визначення ролі мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції в образній формі, формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприймання. Перед учителем стоїть завдання спроектувати (змодельювати) процес аналізу поезії, з'ясувавши мету, завдання, зміст, етапи, операції, результат, способи корекції, оцінювання діяльності учнів.

Когнітивний аналіз розглядаємо як частину комплексного структурно-семантичного аналізу тексту, що передбачає *виразне читання твору, визначення й усвідомлення учнями теми, головної думки, значення заголовка, засобів і способів організації та стилістичного навантаження мовних одиниць у висловлюванні, характеристики інтонації, пауз, комунікативної тональності* тощо.

Наведемо приклад розроблення студентами-філологами технології когнітивного аналізу вірша „Індустріальні небеса”:

*Не пам'ятаю вже, як вигляда
трава, що мала назву лобода,
і як під дерево під назвою верба
текла вода під назвою вода.
Текла вода... Візьми мене, вода,
неси мене за тридев'ять земель,
туди, де із сусідських конопель
злітає мій летючий корабель.
Зліта в індустріальні небеса –
земля без назви наді мною нависа (Петро Біливода).*

Майбутні вчителі-словесники прогноують *мету аналізу*: визначення ролі ключових концептів (ключових слів) для розуміння смислу образного висловлювання, що презентує певний жанр мовлення. Ключові концепти: *трава, лобода, дерево, верба, вода, земля, коноплі, корабель, небеса, назва; пам'ятати, виглядати, тексти, взяти, нести, злітати, нависати*.

Для реалізації мети визначають *завдання*, наприклад:

1. Визначте лексичні значення слів, що позначають ключові концепти, і виконайте лексичний аналіз цих слів.

2. Доберіть до ключових слів синоніми й антоніми й схарактеризуйте їх, використовуючи словники – тлумачний, словники синонімів, антонімів.

3. Сформууйте асоціативні ланцюжки на основі ключових концептів (ключове слово – асоціативні слова). Побудуйте фрагменти дискурсу з використанням ключових слів і відповідних асоціацій.

4. Здійсніть спостереження над звуженням чи розширенням ключових концептів у різних контекстах

5. Проведіть стилістичний експеримент: спробуйте замінити ключові слова в реченнях, трансформуйте граматичні форми. Зробіть висновок про авторський вибір мовних одиниць.

Аналіз лексичного та граматичного вираження ключових концепцій, художніх понять і образів сприяє творчому розвитку особистості. На це спрямовані й творчі завдання:

1. Висловіть власні думки з порушеної поетом проблеми.

2. Поясніть вибір жанру мовлення й схарактеризуйте використані в тексті ключові концепти.

Студенти роблять висновок про те, що ключові концепти в тексті аналізують задля якнайповнішого

усвідомлення їх смислу й тієї картини світу, що постає в уяві під час сприймання поетичного тексту.

Комунікативний аналіз тексту в педагогічному дискурсі

Комунікативність як окрема категорія (обов'язкова концептуальна характеристика тексту) учені трактують неоднозначно. Здебільшого її розглядають як ознаку цілісності та єдності тексту – комунікативну єдність поряд з тематичною та структурною. Комунікативна єдність зумовлена комунікативною цілеспрямованістю тексту. У контексті нашої теми схиляємося до думки, що категорія комунікативності тексту виявляється в багатьох способах і засобах орієнтування на інтереси учасників спілкування, у можливості прогнозування ходу думок, у створенні емоційного настрою та співробітництва в процесі спілкування.

Методика аналізу комунікативності тексту зумовлена такими його *ознаками*: текст – ідеальна вища комунікативна одиниця, у ньому функціують одиниці всіх мовних рівнів і виявляють свої можливості впливу на адресата мовлення; текст насамперед поняття комунікативне, орієнтоване на виявлення своєрідності певного роду діяльності; текст являє собою основну одиницю комунікації, спосіб збереження й передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда; текст можна визначити як мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепт, ідею) і комунікативно орієнтований в межах певної сфери спілкування.

Комунікативний аналіз тексту спрямований на виявлення комунікативних ознак мовних одиниць у їх взаємозв'язку та взаємовпливі.

Визначаємо такі основні *принципи* комунікативного аналізу тексту:

Принцип відповідності процесу породження тексту. Здійснення аналізу комунікативних ознак тексту ґрунтується на психолінгвістичному трактуванні породження тексту як процесу. За О. О. Леонтєвим, цей процес ілюструє така модель: мотивація і задум – здійснення (реалізація плану) – зіставлення реалізації із задумом. Запитання, пропоновані для аналізу категорії комунікативності, повинні спрямовувати думку учня на виявлення, розшифрування складників такої моделі в текстах.

Принцип урахування комунікативних інтенцій мовця (повідомлення, волевиявлення, реакція на мовленнєву ситуацію). Комунікативна інтенція (намір) означає конкретну мету висловлювання мовця. Розуміння цієї мети адресатом забезпечує ефективність спілкування. Тому схеми аналізу тексту щодо його комунікативності повинні містити запитання, спрямовані на характеристику мовних і позамовних засобів вираження комунікативного наміру.

Принцип урахування експліцитних та імпліцитних засобів комунікативності тексту. Аналіз тексту не повинен обмежуватися виявленням тільки мовних засобів, що передають явний, виражений смисл тексту (експліцитний). Потребує уваги й імпліцитний смисл — прихований, зрозумілий під впливом конкретних умов спілкування. Імпліцитність тексту зумовлена тим, що в ньому не представлена вербальна інформація, яка повинна бути в свідомості мовців, забезпечуючи адекватність розуміння. Характеристика явного й прихованого смислів тексту сприятиме виробленню в учнів умінь сприймати думку конкретного тексту, іти від слів автора, а не від якогось раніше відомого положення, під яке підганяється текст. Як зазначає Т. Донченко, важливо навчити бачити

деталі тексту, а це означає не бачити того, чого автор не говорив.

Паралінгвістичний принцип передбачає урахування засобів, що формують комунікативно-прагматичний аспект тексту: розташування тексту на папері, демаркаторів (спеціальних графічних знаків, що вказують на межу в тексті або відділяють одну частину тексту від іншої: спеціальні слова, знаки, креслення літер, стереотипні вирази; абзац, велика літера, пропуск, рубрики, параграфи тощо).

Принцип виділення (характеристики) комунікативних реєстрів мовлення. Комунікативні реєстри мовлення (поряд з функційно-смісловими типами мовлення) виділяють за типом репрезентованої в тексті інформації. *Репродуктивний (зображувальний)* реєстр виконує комунікативну функцію відтворення, репродукування засобами мови подій, картин дійсності як таких, що мовці сприймають безпосередньо органами чуття. Його граматична домінанта – дійсний час. Цей реєстр наявний в описах. Комунікативна функція *інформативного реєстру* – інформувати про відомі явища дійсності, події абстраговано від конкретно-часових і просторових умов протікання. Цей реєстр використовують для передачі своїх знань про типові, повторювані явища, він є основним у розповідних і описових контекстах, що представляють перебіг подій або створюють образи персонажів. *Генеритивний реєстр* передає узагальнення, осмислення інформації, що зіставляється з життєвим досвідом, особистим ставленням до предмета мовлення. *Волюнтативний* реєстр виконує функцію волевиявлення мовця, спонукання адресата до дії. *Реактивний* реєстр виражає реакцію мовця, здебільшого з оцінним забарвленням, висловленням позитивного чи негативного ставлення до подій.

Принцип тема-рематичної єдності полягає в урахуванні актуального (комунікативного) членування – поділу речень тексту на тему й рему, що забезпечує поступове просування інформації від відомого до нового.

Принцип урахування комунікативно-риторичних якостей мовлення (за античними риториками, – ідей, пов'язаних з особою мовця): змістовності, доречності, точності, логічності, послідовності, правильності, чистоти, багатства, різноманітності, виразності та образності. Аналіз комунікативно-риторичних якостей свідчить про те, що вони пов'язані з усіма складниками комунікативного акту: учасниками, принципами й правилами спілкування, мовним кодом, обставинами, що сприяють ефективному спілкуванню.

До теоретичних засад аналізу категорії комунікативності тексту належать *мовленневознавчі поняття*, які є основою комунікативного аналізу тексту.

Мовленневознавчі поняття (поняття про мовлення), визначені шкільною програмою, формують в учнів уявлення про мовлення як вид діяльності людини, учасників спілкування та сукупність мовних і позамовних умов спілкування. Мета засвоєння мовленневознавчих понять полягає у використанні їх як орієнтирів для формування умінь і навичок зв'язного мовлення (під час сприймання, відтворення та створення текстів).

Змістове наповнення мовленневознавчих понять у педагогічному дискурсі зумовлене логікою навчання мови й мовлення згідно з чинними програмами, виробленням мовних умінь і навичок, характеризується поступовим ускладненням та узгодженістю мовленневої змістової лінії програми з мовною, соціокультурною та діяльнісною. Мовленневознавча теорія повинна бути засвоєна учнями не тільки у вигляді визначень, формулювань та правил, вона має бути усвідомлена як необхідність здійснювати

навчальні дії з цими поняттями та правилами, зокрема й під час комунікативного аналізу.

Основні мовленнєвознавчі поняття, що засвоюють учні в процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю на уроках рідної (української) мови, можна поділити на такі групи: відомості про мовлення і спілкування, відомості про текст, стилі мовлення, типи мовлення, види, жанри робіт. Оволодіння учнями цими поняттями забезпечує ефективний аналіз категорії комунікативності текстів.

Отже, теоретичні засади аналізу категорії комунікативності тексту спрямовані на вдосконалення технологій навчання на текстовій основі в педагогічному дискурсі та формування комунікативної вправності учнів. Викладені наукові положення слугуватимуть для вчителів-словесників орієнтиром у практичній діяльності.

Питання й завдання для самоконтролю:

1. У чому полягають концептуальні засади технологій педагогічного дискурсу?
2. З'ясуйте суть когнітивно-комунікативної методики навчання української мови, зокрема у вищій школі.
3. Визначте особливості технологій аналізу тексту у вищій школі
4. У чому полягає суть лінгводидактичного аналізу навчального тексту?
5. Яка інформація для Вас була вже відома, а яка нова?

2. ПРАКТИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНА ЧАСТИНА МОДУЛЯ

Зміст практично-пізнавальної частини модуля зумовлений реалізуванням основних завдань навчального курсу, зокрема передбачає таку роботу магістрантів:

- моделювання форм навчання лінгвістичних і методичних дисциплін;
- аналіз тексту як засобу навчання й дослідження;
- опанування методики лінгводидактичного аналізу тексту;
- використання засобів електронної лінгводидактики;
- моделювання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, дистанційних форм навчання лінгвістичних дисциплін;
- укладання методичного архіву словесника, презентування власного архіву;
- презентування наукового дослідження *Магістерська робота як засіб навчання й наукової роботи.*

Завдання до практичних занять: розробити конспекти лекцій, практичних занять з лінгвістичних дисциплін, риторики й методики навчання української мови (теми визначити самостійно).

Проаналізувати наведений нижче матеріал про технологію уроку щодо його можливого використання в навчальній діяльності (у лінгводидактичному дискурсі).

Технологія дискурсу уроку

За М. Пентилюк, *технологія уроку* – це складова частина загальної педагогічної технології, під якою розуміють систему дій, що підвищують ефективність навчання, тобто послідовне та систематичне втілення у практику навчання мови спроектованого навчально-виховного процесу.

Розробка технології уроку передбачає:

- 1) визначення мети і змісту навчання;
- 2) оптимальний вибір форм, методів, засобів навчання;
- 3) розробка структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв'язання дидактичних завдань.

Складники технології уроку

1. Мета навчання (чого і для чого?)
2. Структура і зміст (що?)
3. Учитель (хто?) (кваліфікація й професійний рівень)
4. Учень (хто?) (вікові особливості, рівень розвитку)
5. Оптимальна організація уроку
6. Методи, прийоми (як?) і засоби навчання (за допомогою чого?)
7. Оцінка уроку (кінцевий результат)

Текст у технології уроку

1. Наповненість тексту необхідним лінгвістичним матеріалом; ідейний зміст тексту;
2. Лінгводидактичний потенціал: які види репродуктивної і творчої роботи передбачає;
3. Урахування суб'єктивних чинників у роботі з текстом;
4. Послідовність завдань, їх види, систематичність, узгодженість дій учителя й учнів;
5. Вплив тексту на вибір ефективних методів і прийомів навчання. Сам текст постає засобом навчання мови;
6. Визначення не розкритого лінгводидактичного потенціалу тексту, висновки щодо аналізу проектування креативної діяльності учнів.

Модель аналізу тексту в технології уроку:

Сприйняття – Декодування – Співпраця – Творча діяльність

Запитання й завдання для самоперевірки:

1. Чому немає єдиного визначення понять *текст*, *дискурс*? Які ключові слова використовуються для визначень цих понять?
2. Хто досліджував питання тексту й дискурсу, аналізу тексту в лінгвістиці й лінгводидактиці?

3. Які є рівні педагогічного дискурсу?
4. Схарактеризуйте модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі.
5. Що таке лінгводидактичний аналіз тексту?
6. Що містить схема (модель) лінгводидактичного аналізу тексту?
7. Які є категорії тексту? Назвіть види інформації в тексті.
8. У чому полягають принципи когнітивної методики?
9. Яких принципів слід дотримуватися в роботі з текстом на основі комунікативно-діяльнісного підходу?
10. Які мовленнєвознавчі поняття визначені шкільною програмою? Доповніть цей перелік поняттями, що опановують студенти.
11. Що таке технології дискурсу уроку?
12. Прокоментуйте модель аналізу тексту в технології уроку.

**Тема: Текст і педагогічний дискурс
у лінгвістичній і лінгводидактичній літературі та
в практиці навчання**

Мета: ознайомитися з поняттями текст і дискурс, представленими в науковій літературі, виробити власне розуміння цих понять, удосконалювати уміння й навички вести науковий діалог, добирати вдалі аргументи для висловлення своїх думок.

Методичні поради: звернути увагу на те, що саме покладено в основу визначень аналізованих понять, розібратися в причинах суперечностей, що стосуються визначень понять; звернути увагу на ті поняття, що засвоїлися Вами поверхово; пригадати відомості з лінгвістики тексту, стилістики, методики навчання української мови про текст і дискурс.

Ключові слова: текст, дискурс, педагогічний дискурс, структура тексту, семантика тексту, категорії тексту, складне синтаксичне ціле, тема, мікротеми, головна думка, актуальне членування речення, тема, рема, рівні педагогічного дискурсу, комунікація, інформація.

Самостійна робота: з'ясувати зв'язок методики навчання лінгвістичних дисциплін з іншими навчальними дисциплінами професійної підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра; методи наукового дослідження, психолінгвістичні й риторичні засади дискурсу.

Завдання до практичного заняття: опрацювати теоретичний матеріал, законспектувати визначення тексту й дискурсу, скласти план (тези) до питань теми:

1. Текст як лінгвістичне й лінгводидактичне поняття.
2. Категорії тексту.
3. Поняття дискурсу. Педагогічний дискурс.
4. Зіставлення понять *текст* і *дискурс*.
5. Основні одиниці тексту і дискурсу.

I. Обговорення питань:

1. Науки, що досліджують текст і дискурс.
2. Визначення понять *текст*, *педагогічний дискурс*.
3. Поняття про категорії тексту.
3. Види інформативності тексту.
4. Рівні педагогічного дискурсу.

II. Презентація й захист творчих робіт, рефератів.

Література до теми:

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. Практикум. / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин / – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

2. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / Михайло Михайлович Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ

століття ; за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 318–322.

3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.

4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; [изд. 5-е, стереотипн.]. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.

5. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с

6. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. / Володимир Ярославович Мельничайко. – К.: Рад. шк.,1986. – 168 с.

7. Серажим К.С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність.[на матеріалі сучасної газетної публіцистики]: монографія/ За ред. В. Різуна. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2002. – 392 с.

Тема: Особистість у педагогічному дискурсі

Мета: визначити місце й роль особистості в педагогічному дискурсі, зокрема роль учителя й учнів під час спілкування, тренувати власний артикуляційний апарат й опанувати методику роботи над голосом учнів у різноманітних ситуаціях педагогічного дискурсу.

Методичні поради: чітко визначити місце й роль учителя й учнів у педагогічному дискурсі (у моделі мовленнєвої комунікації), звернути особливу увагу на засоби формування педагогічного голосу, комунікативних якостей мовлення педагога, здійснювати самоаналіз мовлення.

Ключові слова: мовна особистість, мовленнєва особистість, риторична особистість, дискурсна

особистість, педагогічний голос, артикуляційні вправи, професійне дихання, моделювання педагогічних ситуацій, модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі, контекст, скоромовки.

Самостійна робота: тренувальні вправи на вироблення педагогічного голосу (артикуляційні вправи, вимовляння скоромовок тощо); самоаналіз мовленнєвої особистості, аналіз засобів невербальної комунікації.

Завдання до практичного заняття: опрацювати теоретичний матеріал, підготуватися до залікового етапу тренінгу з формування правильного педагогічного голосу, професійного дихання, навчитися вимовляти скоромовки, виконувати тренувальні вправи для артикуляційного апарату, змоделювати педагогічну ситуацію (тема на власний вибір), здійснити самоаналіз мовленнєвої особистості.

I. Обговорення питань:

1. Поняття *мовна особистість, мовленнєва особистість, комунікативна особистість, дискурсна особистість.*

2. Роль особистості в презентації навчального тексту.

3. Проблеми формування педагогічного голосу.

4. Просодичні засоби мовлення.

5. Зовнішній вигляд педагога.

6. Професійний підхід до використання й сприйняття невербальних засобів.

7. Модель мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі.

8. Моделювання педагогічних ситуацій

II. Презентація й захист творчих робіт, рефератів.

Література до теми:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.

2. Бондаренко А. Мовна поведінка майбутніх учителів: генезис, корекція / А. Бондаренко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 56–59.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 2006. – 263 с.

4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 1999. – 384 с.

6. Сагач Г. М. Риторика : [навч. посіб. для студентів середніх і вищих навч. закладів] / Галина Михайлівна Сагач. – К. : Видавничий Дім “Ін. Юре”, 2000. – 568 с.

Тема: Лінгводидактичний аналіз тексту в педагогічному дискурсі

Мета: опанувати методiku відбору й аналізу текстів різних за формою реалізації, характером авторства, способом розгортання змісту, способом передачі фабули; розвивати вміння й навички моделювання педагогічних ситуацій з використанням текстів з різною дидактичною метою; удосконалювати вміння й навички здійснювати лінгводидактичний аналіз тексту відповідно до ситуацій педагогічного дискурсу

Методичні поради: чітко визначити місце і роль тексту в педагогічному дискурсі, звернути особливу увагу на засоби, що презентують категорії дискурсу в аналізованих текстах, та засоби розрізнення текстів за стилем, типом, способом розгортання змісту, розкриття фабули тощо; бути уважними до лінгвістичного аналізу тексту як важливого складника лінгводидактичного аналізу; спитатися на знання програми, особливості навчального колективу під час визначення

лінгводидактичних функцій тексту; звернути увагу на виразне читання текстів.

Ключові слова: лінгводидактичний аналіз тексту, схема аналізу тексту, класифікація текстів, моделювання педагогічних ситуацій, контекст, модель дискурсу, комунікативні регістри, методична адаптація навчальних текстів.

Самостійна робота: відбір і методична адаптація навчальних текстів.

Завдання до практичного заняття: опрацювати теоретичний матеріал, дібрати 2-3 тексти, різні за класифікацією, змоделювати педагогічну ситуацію (тема на власний вибір) з метою презентації лінгводидактичного аналізу тексту; підготувати текст або уривок тексту для виразного читання.

Творча робота: підготувати власну роль в ситуації педагогічного спілкування.

I. Питання для обговорення:

Перше заняття

1. Суть лінгводидактичного аналізу тексту.
2. Методична адаптація тексту.
3. Схема (модель) лінгводидактичного аналізу тексту.
4. Труднощі редагування тексту.
5. Особливості виразного читання текстів в педагогічному дискурсі.

Друге заняття

1. Категорії тексту. Види інформації в тексті.
2. Принципи когнітивної методики навчання мови.
3. Принципи роботи з текстом на основі комунікативно-діяльнісного підходу.
4. Комунікативні регістри мовлення.
5. Основні мовленнєвознавчі поняття.
6. Труднощі відбору текстів для аналізу.

7. Укладання власного лінгводидактичного архіву словесника.

II. Презентація й захист творчих робіт, рефератів.

Література до теми:

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. Практикум. / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин / – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

2. Донченко Т.К. Лінгвістичний аналіз тесту під час підготовки до переказу у 5-9 класах / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Форум, 2002. – 175 с.

3. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту: Навч. посіб. / Ірина Миколаївна Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с.

4. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах/ Колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк: Підручник. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.

5. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови / Марія Іванівна Пентилюк // Дивослово. – 1999. – №3. – С. 30-32.

6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

Тема: Моделювання педагогічного дискурсу

Мета: виявити набуті знання, уміння і навички з моделювання різноманітних ситуацій (форм) педагогічного дискурсу, зокрема фрагментів лекцій, практичних занять або захисту наукових робіт, рефератів, публічних виступів тощо; реалізувати практичні уміння точного моделювання комунікації за певних (заданих) обставин: точно передати мовленнєві дії учасників спілкування, використання ними невербальних засобів, з'ясувати умови спілкування, тощо.

Методичні поради: ретельно підготуватися до виступу, щоб максимально реалізувати власні творчі можливості в дискурсі як комунікативному процесі; особливу увагу приділити самостійному узагальненню набутого досвіду публічного мовлення на професійну тему; пригадати риторичні засади підготовки й виголошення промови.

Ключові слова: підготовка професійного виступу, мовленнєвий портрет мовця й аудиторії, риторичний текст, мовна особистість, технологія навчання.

Самостійна робота: З'ясувати суть поняття *технологія*.

Завдання до практичного заняття: опрацювати теоретичний матеріал, розробити комунікативні навчальні ситуації (фрагменти уроків, промови, презентації творчих робіт тощо). Підготувати повідомлення “Комуніканти в педагогічному дискурсі”.

I. Обговорення питань:

1. Мовленнєві портрети учасників педагогічного дискурсу.

2. Технології дискурсу уроку.

3. Модель аналізу тексту в педагогічному дискурсі.

II. Презентація й захист творчих робіт, рефератів.

Література до теми:

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум . — М.: Флинта: Наука, 2004. — 496 с.

2. Магістерська робота: від задуму до захисту. Методичний путівник. / О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова. — Луганськ: Знання, 2006. — 28 с.

3. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах/ Колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк: Підручник. — К.: Ленвіт, 2009. — 400 с.

4. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови / Марія Іванівна Пентилюк // Дивослово. – 1999. – №3. – С. 30-32.

5. Сагач Г. М. Риторика : [навч. посіб. для студентів середніх і вищих навч. закладів] / Галина Михайлівна Сагач. – К. : Видавничий Дім “Ін. Юре”, 2000. – 568 с.

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

7. Сопер П. Основы искусства речи / Сопер Поль ; пер. с англ. – [2-е испр. изд.]. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 416 с.

8. Стернин И. А. Практическая риторика : [учеб. пос. для студ. высших учеб. заведений] / Иосиф Абрамович Стернин. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

Орієнтовні теми для повідомлень:

- Лінгвістичний контекст мовлення.
- Паралінгвістичний контекст мовлення.
- Екстралінгвістичний контекст мовлення.
- Ситуативний контекст мовлення.
- Риторична сутність конфлікту.
- Як подолати бар'єри спілкування?
- Ситуація “швидкого реагування”.
- Педагогічні ситуації суперечки.

3. КРЕАТИВНА ЧАСТИНА МОДУЛЯ

Творче моделювання ситуацій спілкування. Виступи перед аудиторією: захист творчих робіт, рефератів, виголошення наукових повідомлень, наукові дискусії.

3.1. САМОСТІЙНА РОБОТА

Самостійна робота магістрантів передбачає узагальнення, систематизацію, поглиблення знань, умінь і

навичок з дисципліни, отриманих і вироблених під час лекцій і практичних занять.

На самостійне опрацювання виносяться такі *теми*:

1. Історія лінгвометодики вищої школи.
2. Невербальні компоненти спілкування” (основна література: Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004. – 344 с.).
3. Позитивна комунікативна валентність.
4. Негативна комунікативна валентність” (основна література: Мурашов А.А Педагогическая риторика, М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.)

Види самостійної роботи: конспектування наукової і навчальної літератури, написання анотацій, рефератів, складання, редагування текстів різних видів, моделювання педагогічних ситуацій, підготовка до захистів рефератів, до виступів під час семінарів, дискусій, аналіз педагогічних ситуацій, підготовка до дискусії, моделювання ситуацій педагогічного спілкування.

Творчі завдання:

1. Укласти термінологічний словник (15 термінів);
2. Написати повідомлення: «Магістерська робота як засіб навчання і засіб дослідження» на основі власної магістерської роботи.
3. З’ясування актуальних питань розвитку електронної лінгводидактики. Укладання бібліографії з лінгводидактики.
4. Опанувати сучасні технології упорядкування методичного архіву словесника.
5. Підготувати й презентувати власний методичний архів.

Завдання для контролю

Залік з дисципліни виставляється за умови виконання таких видів роботи:

- * Робота під час лекцій

* Робота на практичних заняттях

* Творчі самостійні завдання:

- термінологічний словник (15 термінів);

- методичний архів;

- повідомлення: «Магістерська робота як засіб навчання і засіб дослідження».

*Контрольна модульна робота.

Завдання для підготовки до контрольної роботи

Теоретичні питання з курсу, які необхідно засвоїти: знати визначення, орієнтуватися в основних наукових проблемах, пов'язаних з цими питаннями

1. Текст і дискурс як об'єкти наукового дослідження й навчання.

2. Зв'язок теорії тексту й дискурсу іншими галузями знань.

3. Рівні педагогічного дискурсу.

4. Основні категорії тексту.

5. Сутність комунікації і педагогічного спілкування.

6. Мова, мовлення, спілкування в педагогічному дискурсі.

7. Основні закони спілкування.

8. Основні одиниці дискурсу.

9. Вербальні і невербальні компоненти педагогічного дискурсу.

10. Діалог як форма міжособистісного спілкування.

11. Монолог – розгорнута форма мовленнєвої діяльності.

12. Роль слухання в педагогічному дискурсі.

13. Комунікативна позиція учасників спілкування (его-стан Дитини, Батька, Дорослого).

14. Педагогічний голос, шляхи його вироблення.

15. Невербальне спілкування в педагогічному дискурсі.

16. Гендерні аспекти спілкування в педагогічному дискурсі.

17. Сутність комунікативних інтенцій в педагогічному спілкуванні.

18. Аналіз тексту в педагогічному дискурсі.

19. Принципи лінгводидактичного аналізу тексту.

20. Прагматика дискурсу.

21. Адресант і адресат у педагогічному дискурсі.

22. Експліцитна й імпліцитна інформація в педагогічному дискурсі.

23. Стилї педагогічного спілкування.

24. Комунікативні якості мовлення.

25. Педагогічна мовленнєва етика.

26. Опанування технологій педагогічного дискурсу.

27. Поняття про комунікативні девіації (невдачі), бар'єри в педагогічному спілкуванні.

28. Поняття про позитивну й негативну комунікативну валентність.

Тезаурус з дискурсу

Терміни, якими необхідно оволодіти (знати, що вони означають, як виявляються в мовленні; на основі цих знань удосконалювати власну мовленнєву діяльність, аналізувати мовлення інших).

Адресант, адресат, акт комунікативний, акт мовленнєвий, артикуляція, аудіювання, бар'єри комунікації, вербальне спілкування, види мовлення, гіпертекст, говоріння, девіації у спілкуванні, декодування, дискурс, діалог, діяльність мовленнєва, его-стан, експліцитний, екстралінгвальний, експресія, емпатія, еристика, жест, задум (інтенція), ілокуція, імпліцитний, інтерактивність, інформація, канал комунікації, картина світу (концептуальна, мовна), категорії тексту (дискурсу), кінесика, код, компетенція, компоненти комунікації, комуніканти, констатив, комунікативна валентність,

контекст, контекст мовлення, концепт, крок у дискурсі, культура мовлення, міміка, мовець, мовлення, мовна особистість, моделі комунікації, монолог, мотив, невербальний код у спілкуванні, одиниці дискурсу, обставини спілкування, паралінгвістика, перформатив, реєстр, рема (нове), ситуація комунікативна, слухання, спілкування, стиль спілкування, стратегія комунікативна, табу, тактика комунікативна, тезаурус, текст, тема (дане, відоме), тональність спілкування, трансація мовленнєва, фільтри комунікації, форми мовлення, фрейм, функції спілкування, цикл у дискурсі, шум інформаційний, шум комунікативний, якість мовлення.

Завдання:

Доповнити пропонований тезаурус. Використати в методичному архіві.

Методичні поради до контрольної роботи

Під час підготовки до контрольної роботи перечитайте конспект лекцій, теоретичний матеріал, висвітлений у навчальній і науковій літературі, проаналізуйте зафіксовані в зошитах для практичних занять модельовані комунікативні ситуації, законспекуйте теоретичний матеріал, що не був викладений під час лекцій, запишіть і запам'ятайте визначення тих понять, які Ви ще не засвоїли.

Структура контрольної роботи

1. Тести

Мета: виявити рівень володіння термінологічним апаратом.

2. Висвітлення одного теоретичного питання (обсяг – до 0,5 сторінки А-4)

Мета: продемонструвати уміння а) будувати монологічне висловлювання: змістовно, чітко, логічно, стисло, відповідно до вимог культури писемного мовлення;

б) точно оперувати термінами, аналізувати (у разі потреби) різні наукові погляди.

3. Лінгводидактичний аналіз тексту.

Мета: реалізувати уміння й навички здійснювати лінгводидактичний аналіз текст.

3.2. НАУКОВА РОБОТА

Завдання:

1. Дослідницька компетентність особистості. Класифікація методів навчання і методів дослідження в процесі написання магістерської роботи.
2. Підготувати презентацію проспекта магістерської роботи.

Проаналізуйте пропонований матеріал.
Сформулюйте головні тези.

Магістерська робота як жанр наукового мовлення і як документ

Магістерська робота є обов'язковою формою поглибленого навчання й науково-дослідницької практики у системі підготовки майбутнього філолога.

Магістерська робота має ознаки текстів наукового й офіційно-ділового стилів мовлення. Як жанр наукового мовлення магістерська робота висвітлює наукові проблеми, їх теоретико-практичне розв'язання в науковій літературі та власній інтерпретації автора. Робота вимагає дотримання мовних вимог наукового стилю. Як документ магістерська робота має певні визначені реквізити, ознаки стандартизованості мовлення.

Магістерська робота – це наукова робота теоретичного, теоретико-експериментального чи теоретико-прикладного характеру, спрямована на самостійне розв'язання складних дослідницьких завдань,

пов'язаних з певною науковою або науково-практичною проблематикою кафедри, університету.

Магістерська робота спрямована на вирішення низки завдань, зокрема:

- розширення теоретичних знань студентів з фахової підготовки;
- систематизацію та самостійний аналіз сучасних підходів до розв'язання складних питань, пов'язаних із новітньою інтерпретацією окремих наукових проблем, що є об'єктом певного магістерського дослідження;
- поглиблення знань студентів із суміжних наук;
- подальше удосконалення умінь та навичок самостійної роботи студентів з науковою літературою, виявлення тенденцій і закономірностей досліджуваних процесів;
- формування умінь самостійно визначати об'єкти та етапи магістерського дослідження, обґрунтувати систему заходів, необхідних для розв'язання теоретичних та прикладних завдань;
- розвиток умінь самостійно формувати найбільш вагомі узагальнення основних результатів, розробляти науково-практичні рекомендації щодо удосконалення навчально-виховної роботи в сучасній школі.

Магістерські роботи виконуються всіма магістрантами й мають відповідати таким основним вимогам:

- Тема магістерської роботи визначається магістрантом за погодженням з науковим керівником відповідно до планової наукової тематики кафедри, затверджується на засіданні кафедри та вченої ради факультету.
- У дослідженні обґрунтовується вибір теми, її актуальність; визначаються об'єкт, предмет, мета і конкретні завдання, гіпотеза дослідження, методи

дослідження; його наукова новизна та теоретична і практична значущість одержаних результатів; описується структура магістерської роботи (у вступі до роботи).

- У роботі аналізуються сучасні підходи до вирішення певної наукової проблеми з урахуванням новітніх літературних джерел, а також визначається авторська позиція щодо напрямів реалізації усіх аспектів дослідження.

- Магістерська робота повинна мати пошукових характер.

- Робота повинна мати теоретичну і практичну (експериментальну) частини, відбивати методичний аспект проблеми, насамперед методичні розробки для застосування досягнутих результатів у практиці навчання.

- У роботі мають бути продемонстровані вміння студента методологічно грамотно проводити наукове дослідження, самостійно аналізувати, систематизувати, узагальнювати його основні наукові та практичні результати.

- Висновки до роботи повинні відповідати визначеним завданням, відбивати те, що саме досягнуто в результаті дослідження.

- Магістерська робота подається до захисту в переплетеному вигляді. Обсяг роботи – 60 - 70 сторінок набраного на комп'ютері тексту.

- Магістерська робота має бути чітко структурованою з виділенням окремих її частин, абзаців, з нумерацією сторінок, правильним оформленням посилань, виносок, цитат, списку використаної сучасної літератури. Можливе використання літератури іноземними мовами.

З метою реалізації цих вимог магістрант має виявити добру обізнаність з науковою літературою, виявити вміння аналізувати, зіставляти, робити висновки. Це повинно бути представлено в роботі за допомогою засобів писемного

мовлення. Тому робота має бути написана грамотно, з дотриманням літературних норм писемного мовлення, добре вичитана.

Орієнтовна структура магістерської роботи

Варто дотримуватися чіткої структури роботи, уважно ставитися до заголовків частин, прагнути щоб вони якнайкраще відбивали зміст. Магістерська робота має таку структуру:

- Титульна сторінка.
- Зміст (складний план роботи).
- Вступ (передбачає обґрунтування актуальності проблеми, констатування того, що досліджено, розроблено в науці з теми, визначення об'єкта, предмета, методів дослідження, мети, завдань, гіпотези, зв'язку дослідження з науковою темою кафедри, повідомлення про апробацію, структуру роботи).

- Основна частина (складається переважно з 2-3 розділів, підрозділів, в одному з яких представлені методичні розробки).

- Висновки.
- Список використаної літератури (бібліографія подається за певним порядком).
- Додатки: програми, схеми, таблиці, графіки, методичні матеріали (у разі потреби).

Магістерська робота може містити перелік умовних скорочень (перед вступом), список скорочень використаних джерел (після висновків перед списком літератури).

Співпраця магістранта з науковим керівником

Ефективність роботи над магістерським дослідженням залежить від налагодженої співпраці магістранта з науковим керівником.

Завдання наукового керівника:

- *допомогти* магістрантові спланувати дослідницьку діяльність: обрати тему, яка б була цікавою для магістранта, відповідала напрямну дослідницької роботи кафедри, була б актуальною; скласти графік роботи над дослідженням, визначити основні етапи роботи, дібрати список літератури;

- *допомогти* магістрантові виробити власну позицію щодо досліджуваної проблеми;

- *контролювати* навчально-дослідницьку діяльність магістрантів, аналізувати позитивне й негативне в цій діяльності;

- *розробити критерії* оцінювання магістерської роботи з урахуванням наукової своєрідності;

- *допомогти* магістрантові *підготуватися* до публічного захисту роботи;

- *написати відгук* про роботу, оцінивши її.

Під час написання магістерської роботи магістранти мають оволодіти системою *навчально-дослідницьких умінь і навичок* та *особистісних якостей*, які слід формувати й постійно удосконалювати в собі кожному:

Навчально-дослідницькі уміння й навички та особистісні якості магістрантів

<i>Навчально-дослідницькі уміння й навички</i>	<i>Особистісні якості</i>
Мотивувати навчально-дослідницьку діяльність, планувати власну роботу, планувати наукове дослідження, сприймати й аналізувати думки й наукові погляди різних науковців, систематизувати, узагальнювати досягнення вчених, установлювати зв'язки між явищами в межах конкретної науково-методичної проблеми, акумулювати передовий	Культура мислення (самостійність, самокритичність, глибина, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудиція тощо)

<p>науковий, педагогічний досвід; визначати мету й завдання дослідження, відбирати зміст наукового дослідження, зіставляти альтернативні наукові погляди, дидактичні функції мовного матеріалу, відбирати мовний матеріал (насамперед у методичній інтерпретації) з урахуванням його дидактичного потенціалу аналізувати</p>	
<p>Дотримуватися вимог культури мовлення, виховувати в собі професійне ставлення до нормативності мовлення</p>	<p>Культура мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність тощо)</p>
<p>Дотримуватися наукової етики, насамперед під час використання чужих думок, коректно висловлювати незгоду з певними науковими положеннями, обов'язково аргументуючи власні думки</p>	<p>Культура поведінки (ввічливість, тактовність, толерантність, коректність, розкутість)</p>
<p>Добирати переконливі аргументи, висвітлюючи власну позицію, використовувати вербальні засоби (й невербальні під час виступу), спрямовані на переконання адресата, адекватно сприймати думки можливих опонентів, відстоювати власну позицію з урахуванням слухних пропозицій або зауважень, виробляти стратегію й тактику спілкування під час наукової</p>	<p>Культура спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, вплив на читача або слухача, залучення односторонніх,</p>

дискусії, налагоджувати й підтримувати контакт з іншими дослідниками	й відповідальність за своє слово)
Ефективно використовувати невербальні засоби, властивості голосу, які допомагають, а не заважають сприймати думки під час виступу та інших видів спілкування, створювати елементи новизни	Культура виконавської майстерності (виразність та доцільність жестів, міміки, правильність дикції та інтонації)
Виявляти окремі риси індивідуального наукового й педагогічного стилю спілкування в писемній формі, структурувати текст за розділами, поділяти на абзаци з метою якнайкращого зорового сприйняття читачем	Культура писемного викладу (наукова етика в оформленні посилань, урахування особливостей сприймання писемного тексту)

Підготовка магістранта до консультації з науковим керівником

Пам'ятайте, що консультації з науковим керівником є ефективними за умови підготовки до них обох сторін. Під час консультацій здійснюється обмін думками, керівник має змогу з'ясувати рівень підготовленості магістранта, спланувати, а можливо й скоригувати подальшу роботу. Радимо скористатися такими порадами:

- Підготуйте матеріал магістерського дослідження, спираючись на наукові роботи, що стосуються досліджуваної вами проблеми.

- Продумайте питання, які, на вашу думку, потребують уточнення, конкретизації.

- Підготуйте й запишіть конкретні запитання до керівника.

- Чітко визначте предмет консультації, не плануєте запитувати зразу “про все”.

- Узгодьте з викладачем графік консультацій, сплануйте самостійну роботу над дослідженням, намагайтесь дотримуватися плану роботи.

Риторичні засади написання й захисту магістерської роботи

Усвідомлення риторичних засад допоможе магістрантам удосконалити писемне й усне наукове мовлення. Адже риторика, на думку сучасних дослідників, – це мистецтво говорити так, щоб за допомогою аргументів, доказів, мовних і немовних засобів, сполучаючи раціональне й емоційне, досягти бажаного результату, змінити стереотипи сприйняття слова, думки та, відповідно, змінити реакцію й поведінку слухачів (Л.Синельникова).

Під час дослідницької роботи варто звернутися до основних понять класичної риторики, зокрема до її розділів: інвенції – знаходження, винайдення матеріалу; диспозиції – розташування матеріалу в найкращому порядку; елокуції – висловлення, вираження матеріалу в певному стилі за рахунок відбору слів, їх сполучуваності, стилістичних фігур; меморії – запам’ятовування матеріалу; ораторії (акції), – виголошення промови.

Усі жанри красномовства, зокрема й доповідь та наукова дискусія, до якої треба готуватися магістранту,

підпорядковуються риторичним законам, тобто основним правилам, що регулюють мисленнєво-мовленнєві процеси публічного мовлення.

Закони риторики взаємозумовлені й взаємопов'язані. Вони відбивають послідовність певних дій підготовки, реалізації й самоконтролю публічних виступів: концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий, ефективної комунікації, системно-аналітичний.

Закони риторики відповідають класичним риторичним традиціям: винайдення думок (інвенція), розташування (диспозиція), вираження (елокуція), запам'ятовування (меморія), виголошення (акція).

Концептуальний закон становить перший крок ідемовленнєвого циклу – винайдення ідеї, задуму (створення концепції). Цей закон передбачає пошук істини шляхом всебічного аналізу предмета. “Концепція – це система знань про предмет, виражена й стислій короткій формі. Вона є першоосновою мисленнєво-мовленнєвого процесу.

Закон моделювання аудиторії передбачає системне вивчення аудиторії на основі трьох ознак: соціально-демографічних, соціально-психологічних (мотиви поведінки, потреби, ставлення до предмета мовлення та суб'єкта, який його викладає, рівень розуміння предмета), індивідуально-особистісних, а також урахування “зон небезпеки”, уміння їх попередити.

Стратегічний закон – системна побудова програми впливу на конкретну аудиторію на основі створеної концепції з урахуванням психологічного портрета аудиторії.

Тактичний закон передбачає систему дій, спрямовану на підготовку ефективної реалізації стратегії. До складових цього закону належать аргументація та активізація

мислення й почуттєво-емоційної діяльності аудиторії. Тактичний закон дозволяє суб'єкту знайти ефективні засоби впливу на аудиторію, завдяки чому здійснюється реалізація розгортання тези й цільової установки: завдання (досягнення поставленої мети) й надзавдання (спонування до зворотної реакції, до дії).

Закони концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний спрямовані на розвиток таких якостей, як самостійність, самокритичність, глибина, ерудиція, гнучкість, відкритість мислення. Застосування цих законів сприяє розвитку ефективного мислення. “Все, що хочеш сказати, розглянь перш за все в голові своїй, бо у багатьох язик передує й самій думці” (Сократ). “Перш, ніж випустити слова з нижньої частини голови, пропусти їх спочатку через верхню частину” (Цицерон).

Мовленнєвий закон передбачає вираження думки в дієвій словесній формі – системі комунікативних якостей мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, ємність, стислість, доцільність). Цей закон фокусує в собі досвід різних лінгвістичних дисциплін (стилістики, прагматики, культури мовлення, виразного читання, лінгвістики тексту тощо).

Закон ефективної комунікації передбачає систему дій суб'єкта з метою налагодження контакту на всіх етапах комунікації як необхідну умову ефективної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Цей закон містить механізм запуску концепції (а попередні закони спрямовані на підготовку запуску концепції).

Системно-аналітичний закон передбачає аналіз якості та ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності й вимагає самоаналізу та коригування спілкування. Системно-аналітичний закон становить собою інструмент розвитку таких якостей, як самокритичність і відкритість мислення, здатність

сприймати інші погляди, мовне чуття, шанобливість, тактовність, коректність. Цей закон завершує риторичну формулу та не робить її замкненою, застиглою, бо сам символізує вічний процес удосконалення.

Під час написання магістерської роботи варто дотримуватися трьох *“золотих” правил риторики*:

Перше правило *“Теза й гасло”* – оратор повинен логічно, яскраво доводити аудиторії свої аргументовані *“тези”*, а не гасла; *“теза”* – положення (думка), яке автор повинен довести, а *“гасло”* – заклик, стисла чітка фраза, що гарно запам’ятовується, не вимагає ніяких об’рунтувань.

Друге правило *“Формула Цицерона”* – оратор є той, хто будь-яке питання викладе із знанням справи (наука), струнко (зміст), витончено (мистецтво), з гідністю (форма) під час виконання.

Третє правило *“План і епістема”* – епістема – в античній філософії — найвищий тип безсумнівного, достовірного, абсолютного знання; епістемічна підготовленість оратора до виступу передбачає, щоб він готувався до процесу виступу найкращим із можливих для нього варіантом. План виступу має бути підготовлений на основі античної епістемі, тобто так, щоб виступ приніс аудиторії максимум користі й естетичну насолоду.

Етапи роботи над магістерським дослідженням

Написання магістерської роботи здійснюється поетапно. Визначення й дотримання цих етапів спрямоване на результативність науково-дослідницької діяльності магістранта. Для кожного етапу характерні зміст науково-дослідницької діяльності магістрантів, завдання, які необхідно вирішити, окремі види співпраці керівника й магістранта.

- *Підготовчий етап*: мотивація написання, вибір теми, добір матеріалу. Як відомо, вибір теми — це відповідальний крок у науковій роботі, адже тема має бути актуальною, тобто стосуватися ще недослідженого, але потрібного для науки і практики. Важливо чітко сформулювати знання про невідоме, непізнане, недосліджене. Ці знання для науковця-початківця є необхідними. Завдання керівника на цьому етапі — допомогти магістранту визначитися з темою, ураховуючи рівень розробленості певної проблематики в науці й індивідуальні якості молодого дослідника. Залежно від психічних властивостей, насамперед розвитку різновидів мислення, пам'яті, уяви, людина більше схильна до розв'язання широких або вузьких проблем, роботи з текстами того чи іншого стилю, жанру мовлення.

- *Етап структурування*: складання плану, вибудовування логічних структурних зв'язків. Варто скористатися законами риторики, зокрема концептуальним законом, стратегічним, тактичним: чітко визначивши концепцію, дібрати й розташувати матеріал у такому порядку, за якого максимально висвітлюється проблема, простежується власне бачення питання, окреслюються шляхи вирішення проблем.

Етап написання роботи: виклад матеріалу в окремих структурних частинах з дотриманням логічного зв'язку між ними, збереженням цілісності інформації. На цьому етапі посилюється робота з довідковою літературою, особлива увага звертається на оформлення посилань, розмежування власних думок і запозичених з наукових джерел. У процесі написання магістерської роботи мають удосконалюватися навички основних видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, слухання, письма), роботи з текстом — адекватне його сприйняття, усвідомлення, розуміння, запам'ятовування, аналіз,

використання окремих фрагментів тексту як цитат у власній роботі. Найчастіше застосовуються такі види аналітичної роботи з текстом, як конспектування, тематичні виписки, анотації, аналітичні огляди. Так, конспектування передбачає уважне читання, виділення важливих думок, виписування цих думок у власній інтерпретації. Тематичні виписки робляться з метою подальшого їх використання в написанні тексту роботи. Анотації до певних джерел дають змогу стисло зафіксувати найважливішу інформацію з метою її використання в тексті. Аналітичні огляди мають на меті об'єднати або розділити думки різних дослідників, виробити власну позицію.

Під час написання роботи варто виробити однаковий стиль викладу матеріалу в різних структурних частинах роботи. Слід прагнути до простоти викладу думки, уникати занадто великих за обсягом речень, з великою кількістю підрядних частин. Пам'ятайте, що складний виклад ускладнює сприйняття.

- *Етап редагування й корекції написаного:* виправлення помилок, стилістичне редагування, коригування викладу шляхом вилучення зайвого або додаванням нової інформації тощо.

- *Етап апробації магістерської роботи:* виступи на студентських науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях кафедри. Може здійснюватися апробація окремих розділів дослідження або цілісної концепції роботи.

- *Етап підготовки до захисту магістерської роботи:* рецензування роботи кандидатом або доктором наук; написання тексту доповіді (прилюдного повідомлення на певну тему) для захисту магістерської роботи; тренування голосу, робота над мімікою, жестами тощо.

- *Етап захисту й участі в науковій дискусії*: виступ з доповіддю, відповіді на запитання членів ДЕК, присутніх на захисті.

Процедура захисту і критерії оцінювання магістерської роботи

Захист магістерської роботи як різновид наукової дискусії проводиться на засіданні державної екзаменаційної комісії у присутності магістрантів. На захисті, як правило, мають бути присутніми науковий керівник, рецензент. Науковий керівник у своєму виступі відзначає особливість виконаного дослідження, його значущість, науково-практичну цінність, характеризує роботу магістранта. Рецензент ознайомлює державну екзаменаційну комісію з рецензією на роботу. У разі відсутності наукового керівника відзив керівника або рецензія на магістерську роботу зачитується головою або одним із членів ДЕК.

Доповідь (до 10 хвилин) може супроводжуватися демонстрацією наочності – таблиць, схем, діаграм, плакатів, відео-, аудіозаписів тощо. Доцільність використання допоміжних ілюстративних матеріалів обов'язково узгоджується з науковим керівником.

Під час захисту магістерської роботи магістрант повинен виявити такі *вміння*:

- стисло обґрунтувати вибір теми, її актуальність, мету й завдання;
- розкрити теоретичну й практичну значущість дослідження;
- чітко сформулювати основні висновки та рекомендації;
- виявити ґрунтовні знання наукової літератури з обраної теми;

- показати всебічне володіння матеріалом дослідження;

- продемонструвати здатність самостійно аналізувати й узагальнювати результати дослідження;

- висловити свої міркування з приводу критичних зауважень рецензента, членів ДЕК;

- відповідати на запитання голови, членів ДЕК, присутніх на захисті.

У протоколі державної екзаменаційної комісії фіксується хід захисту магістерської роботи. Оцінка обговорюється на закритому засіданні державної екзаменаційної комісії та оголошується головою ДЕК на відкритому засіданні у присутності членів ДЕК, магістрантів.

Критерії магістерських робіт складаються з критеріїв якості роботи (що оцінюється) та критеріїв оцінювання (як оцінюється):

Що оцінюється

Критерії якості магістерської роботи:

- *критерій творчості*: якість роботи в цілому, її творчий характер, вміння автора творчо інтерпретувати матеріал, аналізувати наукові джерела, обґрунтованість сформульованих практичних рекомендацій;

- *критерій самостійності*: ступінь самостійності в розробці проблеми;

- *критерій естетичності*: якість оформлення магістерської роботи — стиль викладу, грамотність, оформлення бібліографії, ілюстративного матеріалу;

- *критерій самопрезентації*: якість виступу магістранта (якості мовлення, насамперед чистота, правильність, точність, логічність, естетичність):

- *критерій оцінки наукового керівника та рецензента*: урахування думок наукового керівника та рецензента.

Як оцінюється

Критерії оцінювання магістерської роботи:

Оцінка “відмінно”:

- обґрунтованість актуальності теми;
- повнота розкриття теми;
- високий науково-теоретичний та методичний рівень дослідження;
- систематизованість одержаних результатів;
- переконливість висновків і рекомендацій;
- вільне оперування відповідними термінами та матеріалом дослідження;
- відповідність вимогам до оформлення магістерської роботи.

Оцінка “добре”:

- обґрунтованість актуальності теми;
- повнота розкриття теми;
- високий науково-теоретичний та методичний рівень дослідження;
- систематизованість одержаних результатів;
- *непереконливість висновків або відсутність рекомендацій;*
- вільне оперування відповідними термінами та матеріалом дослідження;
- *незначні порушення в оформленні магістерської роботи.*

Оцінка “задовільно”:

- обґрунтованість актуальності теми;
- повнота розкриття теми;
- *не дуже високий науково-теоретичний та методичний рівень дослідження;*
- *недостатня систематизованість одержаних результатів;*
- *непереконливість висновків, відсутність рекомендацій;*

- посередній рівень оперування відповідними термінами та матеріалом дослідження;
- порушення вимог до оформлення магістерських робіт.

Оцінка “незадовільно”:

- непереконлива обґрунтованість актуальності теми;
- неповне розкриття теми;
- низький науково-теоретичний та методичний рівень дослідження;
- не достатня систематизованість одержаних результатів;
- непереконливість висновків і рекомендацій;
- погане оперування відповідними термінами та матеріалом дослідження;
- невідповідність вимогам до оформлення магістерських робіт;
- неспроможність відповідати на запитання.

Вид роботи	Максимальна к-ть балів
Робота під час теоретичних занять	5 балів
Робота на практичних заняттях, презентація творчих робіт (2 роботи: 1) аналіз магістерської роботи як засобу дослідження; 2) моделювання педагогічного дискурсу - магістерська робота як засіб навчання).	50 балів
Творчі завдання (самостійна робота): укладання термінологічного словника (15 термінів); або творча робота з проблеми ”Педагогічний дискурс як комунікативне явище” (тема визначається самостійно)	15 балів
Контрольна робота	30 балів
Разом:	100 балів

Література

Базова література

1. Горошкіна О.М., Мордовцева Н.В., Пустовіт В.Ю. Практикум з методики викладання філологічних дисциплін у вищому навчальному закладі. – Луганськ: Глобус, 2010. – 136 с.

2. Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О. Крок до викладацької майстерності: Педагогічна практика в магістратурі. Методичні рекомендації. – Луганськ, 2006. – 26 с.

3. Горошкіна О.М., Пустовіт В.Ю. Матеріали до самостійної роботи магістрантів з курсу "Методика викладання філологічних дисциплін у вищому навчальному закладі". – Луганськ: Знання, 2007. – 58 с.

4. Магістерська робота: від задуму до захисту. Методичний путівник. / О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова. – Луганськ: Знання, 2006. – 28 с.

5. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія / А.В.Нікітіна. – К : Ленвіт, 2013. – 338 с.

6. Нікітіна А.В. Текст. Педагогічний дискурс : методичні рекомендації до вивчення курсу для магістрантів філологічного факультету. / А.В. Нікітіна. – Луганськ, 2010. – 44 с.

7. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2008.-330 с.

8. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 255 с.

9. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : моногр. / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.

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

11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

Додаткова література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посіб. 2-ге вид., доп. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 376 с.

2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.

3. Буряк В. Викладач університету : вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 11–35.

4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

5. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс : моногр. / А. Р. Габидуллина. – Горловка : Вид-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.

6. Глуховцева К. Д. Складні питання сучасної української літературної мови. Вступ. Фонетика. Фонологія. Морфонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Державний заклад "Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка". – Луганськ, 2008. – 260 с.

7. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

8. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : моногр. / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.

9. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі МОН України. – 2012. – № 4-5. – 64 с.

10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

11. Должикова Т. І. Лінгвістика тексту : навч.-метод. посіб. / Т. І. Должикова, І. В. Мілева, А. В. Нікітіна. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 82 с.

12. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

13. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту. Теорія і практикум : наук.-навч. посіб. / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с.

14. Зимняя И. А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Знание, 1970. – 30 с.

15. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навч. посіб. для філолог. спец. вищ. навч. закладів / [О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін.] ; за заг. ред. О. І. Потапенка. – К. : Міленіум, 2006. – 142 с.

16. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / Ірина Миколаївна Кочан. – [2-ге вид., доп., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2008. – 423 с.

17. Крок до викладацької майстерності. Педагогічна практика в магістратурі. Методичні рекомендації / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова. – Луганськ: Знання, 2006. – 28 с.

18. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту (програма курсу для філологічних факультетів) // Дивослово. – 2006. – №11. – С. 36-39.

19. Кузнецова Г. Інтерактивний методичний колоквиум як засіб формування вчителя-словесника // Дивослово. – 2006. – №11. – С. 32-36.

20. Кузнецова Г. Наукові основи професійної вправності вчителя-словесника від ретроспекції до сьогодення / Г. Кузнецова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 42–51.

21. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : Словник-довідник / О.Кучерук. – Житомир : Вид-во „Рута”, 2010. – 186 с.

22. Лінгводидактика (курс лекцій): [навч. посібник для студ. філол. спец. ВНЗ] / О.І. Потапенко, Л.П. Кожуховська, Т.І. Товкайло, Т.В. Чубань. – К.: Міленіум, 2005. – 402 с.

23. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі. — Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. — 296с.

24. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : [навч.-метод. посіб.] / [Потапенко О. І., Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. тощо] ; за заг. ред. О. І. Потапенка. – К. : Міленіум, 2006. – 332 с.

25. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах/ Колектив авторів за ред. М.І. Пентиліук: Підручник. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.

26. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник / За заг. ред. О.Г.Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

27. Нищета В. Риторична компетентність і риторизація як педагогічні інновації / В.Нищета // Теоретичні та прикладні аспекти інноватизації вищої професійної освіти : [міжнарод. колект. моногр.] / колект. авторів ; за ред. д.пед.н., проф. І. Секрет. – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2013. – С. 95–124.

28. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика : [навч. посібник] / Онкович Г. В. – К. : Логос, 1997. – 108 с.

29. Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів /Колектив авторів: М.І.Соловей, Є.С.Спіцин, К.К.Потапенко та ін. – К., 2004

30. Остапенко Н. Зміст, структура та особливості вивчення курсу “Методика викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі”// // Вісн. Луганського нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка (Пед. науки). – 2003. – № 12. – С. 152-160.

31. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб./ З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб і доп. – К.: Знання, 2005. 399 с.

32. Педагогічна майстерність : підруч. / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

33. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : навч. посібник

для студ. філол. фак-тів вузів / К.М.Плиско; Ред. А.Х.Балабуха. – Харків : Основа, 1995. – 240с.

34. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.

35. Потапенко О. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. – К. : Міленіум, 2005. – 401 с.

36. Потапенко О. Лінгвокультурологічна, ноосферна парадигма навчання мови у ВНЗ / О. Потапенко // Українська мова і література в школі. – 2013. – №6. – С. 57–60.

37. Практикум з методики навчання української мови в середніх навчальних закладах: модульний курс: посібник для студентів пед.університетів та інститутів / Колектив авторів за редакцією М.І Пентилюк.– К.: Ленвіт, 2011. – 366 с.

38. Селіванова С.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля. – 2006. – 716с.

39. Семеног О. Мовно-методичний курс для магістрантів: здобутки і проблеми зарубіжної та української вищої школи / О. Семеног // Порівняльна професійна педагогіка. – 2001. – № 1. – С. 62–72.

40. Семеног О. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів /Навчально-методичний посібник. – К.-Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с.

41. Семеног О.М. Інтегративний потенціал спецкурсів у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників //Рідна школа. – 2005. – №11. – С.29-33.

42. Семенов О.М. Педагогічна практика – шлях до професійної майстерності вчителя-словесника //Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки. перспективи: Монографія /Н.Г.Ничкало, І.А.Зязюн, Л.П.Пухова та ін.- К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 185 – 196.

43. Серажим К.С. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність.[на матеріалі сучасної газетної публіцистики]: монографія/ За ред. В. Різуна. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.

44. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В. Чуба.-К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 214 – 231.

45. Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О. М., 2012. – Випуск 12. – 282 с.

46. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

47. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова тощо]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

48. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород : ЗППО, 2007. – 364 с.

49. Чемеркін С. Г. Глобалізація і сучасні лінгвістичні процеси / С. Г. Чемеркін // Мовознавство. – 2013. – № 1. – С. 59–65.

50. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки в середній школі : у 2-х кн. / С. Т. Яворська. – Слов'янськ : Слов'янський держ. педагогічний ун-т, 2004 . Кн. 1 : XVI ст.- 20-і роки XX ст. - [Б. м.] : [б.в.], 2004. - 250 с. Кн. 2 : 30-90-і роки XX ст. - [Б. м.] : [б.в.], 2004. - 208 с. - Бібліогр.: с. 191-207.

Словники

1. Береза Т., Зубрицька І., Зелений Ю. Мова – не калька: патріотичний словник гарної української мови «Говоримо гарно!». - Львів: 2014. – 563 с.

2. Куньч З. Риторичний словник / Зоряна Йосипівна Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 341 с.

3. Береза Т. Гарна мова – одним словом: словник вишуканої української мови / Т. Береза. – Львів : Апріорі, 2015. – 420 с.

4. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Л.: Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

5. Полюга Л.М. Словник антонімів української мови / Л. М. Полюга ; за ред. Л.С. Паламарчука. – 2-ге вид., доп. і випр. – К. : Довіра, 2004. – 275 с.

6. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 230 с.

7. Сагач Г.М. Словник основних термінів та понять риторики : [навч. посіб.] / Г.М Сагач. – К. : МАУП, 2006. – 280 с.

8. Словник синонімів української мови : у 2 т. / А.А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С.І. Головашук та ін. – К. : Наук. думка, 2006.

Інформаційні ресурси

1. <http:// ritorika.info/obratnaja-svjaz>
2. Словник термінів міжкультурної комунікації
Ф. Бацевич // <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/a>
3. <http://slovopedia.org.ua/>
4. <http://sum.in.ua/>
5. Олена Курило. Уваги до сучасної української літературної мови // <http://kurylo.wikidot.com/>
6. <http://kurylo.wikidot.com/korotkyi-ukr-ros-frazeolog-slovyk>
7. <https://www.facebook.com/events/1682112655351506/>
8. <https://www.facebook.com/DictionaryZone>
9. Корицька Г. Р. Камертон філолога: відлуння : [ел. ресурс] / Г. Р. Корицька. – Режим доступу : <http://korycja-kamerton.hol.es/> від 23.04.2014.
10. Корицька Г. Р. Камертон філолога : [ел. ресурс] / Г. Р. Корицька. – Режим доступу : http://korycja50.blogspot.com/p/blog-page_20.html від 23.04.2014.

Навчально-методичний посібник

Нікітіна Алла Василівна

**УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОМЕТОДИКА
ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ**

*Навчально-методичний посібник
для магістрантів-філологів і викладачів філологічних
дисциплін*

За редакцією автора

Коректор – Н. М. Карлова

Комп'ютерне макетування – Н. М. Карлова

Здано до склад. 27.10.2015 р. Підп. до друку 27.11.2015 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк., 14,9. Наклад 100 прим. Зам. № 61.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. Тел./факс: (06461) 2-16-02.

e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

