

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д.
УШИНСЬКОГО

Кучерява Оксана Анатоліївна

УДК 378.01 + 378.14 + 4 Укр

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, Міністерство освіти і науки України.

Науковий – кандидат педагогічних наук, доцент

керівник: **Горіна Жанна Дмитрівна,**

Південноукраїнський державний педагогічний

університет імені К.Д. Ушинського,

доцент кафедри української філології

Офіційні – доктор філологічних наук, професор,

опоненти: дійсний член АПН України

Мацько Любов Іванівна,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова, завідувач

кафедри стилістики української мови

– кандидат педагогічних наук, доцент

Нікітіна Алла Василівна,

Луганський національний педагогічний

університет імені Тараса Шевченка,

доцент кафедри української мови

Захист відбудеться " 27 " березня 2008 р. о 12 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 41.053.01 при Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського за адресою: 65029, м. Одеса, вул. Нищинського, 1.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26.

Автореферат розісланий " 15 " лютого 2008 року.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

О. С. Трифонова

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Згідно із Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Законом про вищу освіту, Концепцією мовної освіти в Україні, Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти та Концепцією навчання державної мови у школах України пріоритетним напрямом мовної освіти є формування мовної особистості, яка здатна вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати комунікативні завдання.

Однією з найважливіших якостей мовної особистості, якою вона оволодіває як у процесі природної комунікації, так і спеціально організованого навчання, є комунікативна компетенція. Останнім часом маємо появу значної кількості наукових праць, що присвячені розгляду комунікативної компетенції (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Д.І. Ізаренков, С.О. Караман, Т.О. Ладиженська, Л.І. Мацько, М.І. Пентилюк, Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова та ін.) та окремих її компонентів, однак, на нашу думку, не всім їм приділено однакову увагу. Так, об'єктом дисертаційних досліджень виступали мовленнєва компетенція / компетентність (І.В. Варнавська, Н.М. Веніг), мовна (І.П. Дроздова, Ю.М. Тельпуховська), мовнокомунікативна (Т.В. Симоненко); на прикладі іноземної мови соціокультурна (І.А. Воробйова) і культурно-країнознавча (Л.П. Голованчук). Крім того, предметом постійних обговорень зарубіжних учених став феномен дискурсивної компетенції (Н.П. Головіна, М. Кенел і М. Свейн, О.І. Кучеренко, К.Ф. Сєдов, М. Халлідей).

Одна з причин появи наукового інтересу й обговорення змісту та структури дискурсивної компетенції пов'язана з дискурсивним переворотом у системі гуманітарних наук, адже саме сучасна теорія дискурсу (Ф.С. Бацевич, А.О. Кібрик, В.В. Красних, О.С. Кубрякова, К.Я. Кусько, М.Л. Макаров, К.Ф. Сєдов, О.О. Селіванова, К.С. Серажим) виступила теоретичним підґрунтям для визначення психологічних і лінгвістичних засад, а також розробки практичних рекомендацій щодо формування дискурсивної компетенції мовця. За даними дискурсології, для розвитку комунікативних умінь і навичок недостатньо лише працювати з мовною тканиною тексту, найбільш сприятливі умови для розв'язання низки проблем лінгводидактики, зокрема формування мовної особистості, закладені в можливості вивчати й аналізувати текст в екстралінгвістичному контексті. Використання дискурсу в навчальному процесі підготовки майбутніх філологів створює

сприятливі умови для ознайомлення їх зі зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, яка реалізується у межах ситуативного контексту, формування умінь співвідносити мовні засоби з конкретними ситуаціями, умовами і завданнями спілкування.

Як засвідчує практика, найбільших труднощів студенти зазнають у процесі текстотворення і текстосприймання у сфері писемної комунікації. Це зумовлено особливостями актуалізації екстралінгвістичного, прагматичного і граматичного аспектів писемного дискурсу. Звідси поживлений інтерес методистів до роботи з текстом як у системі мовленнєвої підготовки школярів (Ю.Л. Горідько, М.С. Казанджиєва, А.В. Нікітіна, С.А. Омельчук, Ю.О. Романенко, В.І. Статівка), так і майбутніх учителів-словесників (Л.М. Златів, І.О. Кухарчук, Т.В. Симоненко). Попри безсумнівну значущість означених робіт проблема формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів у писемному мовленні й досі не одержала належного висвітлення у методиці викладання української мови. Отже, протиріччя, що виникли між відсутністю спеціальних досліджень із порушеної проблеми, теоретичною і методичною нерозробленістю теми у лінгводидактиці вищої школи і водночас необхідністю забезпечення належного рівня дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів, зумовили актуальність і вибір теми дослідження “Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося згідно з темою „Лінгводидактичні засади мовної освіти в навчально-виховних закладах різного типу” (№ 019711006237), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи ПНЦ АПН України. Автором досліджувався процес формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ. Тема затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 3 від 28 жовтня 2004 року) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 9 від 23 листопада 2004 року).

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів, визначити педагогічні умови її реалізації.

Реалізація поставленої мети і перевірка вірогідності гіпотези потребувала розв'язання таких завдань:

1. Уточнити і науково обґрунтувати сутність понять “дискурс”, “текст”, “дискурсивна компетенція”, “дискурсивна компетенція у сфері писемної комунікації” і структуру дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів.
2. Визначити критерії, показники й охарактеризувати рівні сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів.

3. Визначити педагогічні умови ефективного формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів.

4. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати лінгводидактичну модель та експериментальну методику формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів ВНЗ.

Об'єкт дослідження – навчально-мовленнєва діяльність студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації майбутніх учителів-словесників.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу; здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті; занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

Методи дослідження – *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури, навчально-методичної документації з проблеми формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ; *емпіричні*: анкетування студентів, спостереження за навчальним процесом для з'ясування можливостей організації кредитно-модульної системи навчання, педагогічний експеримент (діагностувальний і формувальний етапи) з метою визначення рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів; *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

Базою дослідження виступив історико-філологічний факультет Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. На пошуковому етапі анкетуванням було охоплено студентів філологічного факультету Одеського національного університету імені І.І. Мечникова й історико-філологічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, загальною кількістю 225 респондентів.

Наукова новизна дослідження:

- вперше розроблено й науково обґрунтовано лінгводидактичну модель формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ, сутність якої полягає в поетапному засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу й розвитку дискурсивних умінь;
- визначено критерії і показники сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, а саме: знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу, які

виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів;

- визначено педагогічні умови ефективного формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів, а саме: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність;

- уточнено сутність понять дискурс, текст, дискурсивна компетенція як здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів, та структуру дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів, у складі якої виділяємо лінгвістичні й екстралінгвістичні знання про організацію дискурсу і дискурсивні вміння;

- подальшого розвитку набула методика проведення лінгвістичного аналізу тексту у вищих закладах освіти філологічного профілю.

Практична значущість дослідження полягає у створенні експериментальної програми “Дискурсивний аналіз тексту” за вимогами кредитно-модульної системи навчання й інструктивно-методичних матеріалів до практичних і семінарських занять, укомплектованих за змістовими модулями; розробці методики формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ і методичних рекомендацій щодо проведення дискурсивного аналізу тексту у вищій школі. Результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання фахових дисциплін філологічного профілю, як-от: “Лінгвістичний аналіз тексту”, “Риторика”, “Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Стилістика української мови”, “Культура української мови”, “Теорія і практика мовленнєвої комунікації”, а також у післядипломній освіті вчителів-словесників.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/284 від 06.04.07), Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01/369 від 08.05.07), Львівського національного університету імені Івана Франка (акт про впровадження від 15.05.07), Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (акт про впровадження № 247/01-26 від 16.05.07), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (акт про впровадження № 3251 від 11.06.07).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичною і методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; якісним і кількісним опрацюванням експериментального матеріалу, математичною обробкою одержаних даних; практичним утіленням у практику навчання української мови у вищих закладах освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися на міжнародних (“Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации” (Ялта, 2003), “Українська мова в часі і просторі” (Львів, 2004), “Теорія і практика викладання української мови як іноземної” (Львів, 2006), “Актуальні проблеми функціональної лінгвістики” (Харків, 2005), “Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках” (Дніпропетровськ, 2005), “Сугестивні аспекти мови і проблеми мовної комунікації” (Одеса, 2007)); всеукраїнських (“Теорія і практика мовленнєвої діяльності в середній і вищій школі: стан і перспективи” (Херсон, 2004), “Комунікативна лінгвістика: теоретичний і прагматичний аспекти” (Херсон, 2005), “Когнітивна лінгвістика: теорія і практика” (Херсон, 2006)) науково-практичних конференціях.

Публікації. Основні положення і результати дослідження відображено в 10 публікаціях автора, з них – 4 статті у фахових виданнях України та 1 методичні рекомендації до навчальної програми за вимогами кредитно-модульної системи.

Особистий внесок автора в роботі у співавторстві полягає у розробці змістових модулів залікового кредиту дисципліни “Дискурсивний аналіз тексту”.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків, оформлених окремою книгою. Повний обсяг дисертації 200 сторінок. Робота містить 24 таблиці, 8 схем, 1 діаграму, які охоплюють 8 сторінок основного тексту. Список використаних джерел нараховує 210 найменувань.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено об’єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, методи дослідження, розкрито наукову новизну і практичну значущість, подано дані щодо апробації і впровадження основних положень дисертації.

У першому розділі “**Теоретичні засади формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ**” здійснено аналіз основних лінгвістичних досліджень з теорії тексту і дискурсу, зокрема зосереджено увагу на граматичному, семантико-прагматичному й екстралінгвістичному аспектах вивчення структури дискурсу; подано психологічне і психолінгвістичне обґрунтування досліджуваної проблеми; розкрито сутність понять “дискурс”, “текст”, “дискурсивна компетенція”; охарактеризовано структуру дискурсивної компетенції

студентів філологічних факультетів ВНЗ і визначено особливості її формування у сфері усної і писемної комунікації.

У визначенні теоретичної бази, на якій ґрунтується психолого-педагогічна і методична концепція формування дискурсивної компетенції, основоположними виступили праці вітчизняних і зарубіжних учених у галузі дискурсології (Н.Д. Арутюнова, Ф.С. Бацевич, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, В.І. Карасик, А.О. Кібрик, В.В. Красних, О.С. Кубрякова, К.Я. Кусько, М.Л. Макаров, Ю.Е. Прохоров, Т.В. Радзієвська, О.О. Селіванова, К.С. Серажим, В.Є. Чернявська).

Так, традиційно дискурс покваліфіковано як складне комунікативне явище, що містить лінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти, на підставі чого дискурс і текст витлумачено як родо-видові поняття. Найсуттєвішою відмінністю дискурсу від тексту є той факт, що дискурс, окрім лінгвістичних параметрів, властивих тексту, містить екстралінгвістичні компоненти. З одного боку, дискурс щільно пов'язаний із ситуацією мовлення, з умовами спілкування, а з іншого – з його учасниками, мовцями, відображаючи їхні інтенції, мотиви, досвід, уявлення, а отже, робота з дискурсом завжди ґрунтується на дослідженні взаємозв'язку мовного коду із зовнішнім контекстом – соціальним, соціокультурним, психологічним, ситуативним, етнографічним.

Аналітичний огляд вузлових питань дискурсивної лінгвістики дозволив виявити головні аспекти вивчення структури писемного дискурсу: граматичний (Н.С. Валгіна, І.Р. Гальперін, В.І. Карасик, К.Я. Кусько, М.Л. Макаров, В.Я. Мельничайко, О.І. Москальська, А.І. Новиков, А.Ф. Папіна, О.О. Селіванова), екстралінгвістичний (Ф.С. Бацевич, М.Л. Макаров, О.О. Пушкін, О.О. Селіванова), прагматичний (Ф.С. Бацевич, П.В. Зернецький, О.С. Іссерс, О.О. Селіванова, К.Ф. Сєдов, І.П. Сусов), семантичний (Л.Г. Бабенко, І.Р. Гальперін, Т.А. ван Дейк, Л.Г. Лузіна, М.Л. Макаров, Ю.В. Казарін, В.В. Красних, М.А. Кронгауз, О.О. Селіванова) і типологічний (М.М. Бахтін, П.В. Зернецький, В.І. Карасик, К.Я. Кусько, М.Л. Макаров, Г.Г. Почепцов, О.Г. Ревзіна), які, власне, і визначають особливості формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації.

Психологічне і психолінгвістичне обґрунтування досліджуваної проблеми базується на працях Б.Ф. Баєва, Л.С. Виготського, І.Н. Горелова, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, О.О. Леонтєва, О.Р. Лурії, І.О. Синиці. Зокрема, з опертям на загальні засади теорії мовленнєвої діяльності було виокремлено такі дискурсивні вміння, як: аналізувати ситуацію спілкування та її компоненти, враховувати контекст комунікативної взаємодії, проектувати спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу і мовні засоби її реалізації, виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати зв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації.

Когнітивні наукові надбання у галузі дискурсології дозволили заглибитись у внутрішню природу дискурсу, сутність якої полягає у тому, що когнітивні моделі беруть безпосередню участь

в організації дискурсу, впливають на вибір відповідного типу дискурсу, а з іншого боку, дискурс – основне джерело їх оновлення і розширення (Т. ван Дейк і В. Кінч, В.В. Красних, М.Л. Макаров, І.Б. Руберт, О.О. Селіванова). На цій підставі було обґрунтовано необхідність оволодіння студентами філологічних факультетів різними типами дискурсів, знання про які зберігаються у вигляді когнітивних структур, що становлять ієрархію лінгвістичних й екстралінгвістичних знань про організацію цих типів дискурсів. Відомо, що студентство – це соціальна група, яка характеризується виразною професійною спрямованістю і соціальною активністю, тому для неї особливу роль відіграють, окрім особистісних, ще й інституційні типи дискурсів, зокрема ті, що пов'язані з фаховою діяльністю. Отже, для майбутніх учителів-словесників рівень сформованості дискурсивної компетенції це не лише показник їхньої мовної і мовленнєвої культури, але й належний рівень фахової підготовки.

Феномен комунікативної компетенції у вітчизняній лінгводидактиці досліджували А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Г.П. Лещенко, С.О. Караман, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, Л.В. Скурагівський, Г.Т. Шелехова та ін. У загальних рисах комунікативну компетенцію вчені розглядають як здатність мовця до спілкування у різноманітних комунікативних ситуаціях і в її структурі виділяють базові складові, з-поміж яких особливу увагу звертають на мовну, мовленнєву, прагматичну, соціокультурну, лінгвокраїнознавчу та інші види компетенцій. Поряд із цим, аналіз лінгводидактичних розвідок щодо структурної організації комунікативної компетенції і принагідно нормативних документів з питань реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови дозволив заглибитись у сутність поняття дискурсивної компетенції.

Під дискурсивною компетенцією розуміємо здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів.

З метою вирішення низки практичних питань методики у структурі дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів було виділено комплекс відповідних знань і вмінь, з-посеред яких: 1) лінгвістичні знання про організацію дискурсу на макрорівні (схеми побудови тексту у зв'язку з екстралінгвістичними параметрами) і мікрорівні (знання семантико-синтаксичної організації різних типів дискурсу); 2) екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів та інші елементи побудови дискурсу. На підставі набутих знань у студентів формуються вміння: 1) виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації; 2) вибирати тип дискурсу; 3) розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів;

4) сприймати і будувати цілісні дискурси з урахуванням екстралінгвістичних параметрів ситуації та особливостей їх семантико-прагматичної і граматичної організації.

Ключові риси писемного дискурсу, пов'язані з лінгвістичними, психологічними і психолінгвістичними характеристиками писемної форми мовлення, зумовлюють специфіку формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, зокрема необхідність урахувати особливості функціонування екстралінгвістичного контексту (просторово-часові параметри писемного дискурсу дискретні), граматичних категорій (переважно експліцитні, чітко виражені текстові категорії), а також прагматичні чинники (посилена роль категорії адресованості і модальності, високий ступінь формальності і спланованості) та своєрідний набір жанрів і норми їх побудови.

У другому розділі **“Місце дискурсивної компетенції у теорії і практиці викладання української мови на філологічних факультетах ВНЗ”** здійснено аналіз програмно-методичних матеріалів і дисертаційних робіт з проблеми дослідження, що, у свою чергу, дозволило виявити мінімум інформації з теорії тексту і текстової комунікації, яку студенти засвоюють у межах мовознавчих дисциплін, і на цій підставі виокремити спецкурс **“Лінгвістичний аналіз тексту”** як такий, що містить значний потенціал для діагностування і формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-словесників.

Пошуковий етап констатувального зрізу мав на меті з'ясувати, як студенти оцінюють власний рівень розвитку комунікативних умінь у сфері писемної комунікації; виявити труднощі, яких вони зазнають під час оформлення текстів різних типів; узагальнити погляди студентів щодо актуальності порушеної проблеми. Результати пошукового етапу засвідчили, що студенти філологічних факультетів надалі відчують потребу в організації цілеспрямованої роботи над розвитком зв'язного писемного мовлення, оскільки, за їхньою самооцінкою, рівень мовленнєвої підготовки у сфері писемної комунікації є недостатнім.

Другий – діагностувальний – етап констатувального зрізу передбачав виконання студентами серії експериментальних завдань, які мали на меті виявити знання студентів з теорії дискурсу і текстової комунікації; з'ясувати сформованість умінь, пов'язаних з організацією дискурсу, а саме 1) виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації; 2) будувати цілісні писемні дискурси, враховуючи особливості певного типу дискурсу задля досягнення комунікативного наміру в межах заданої комунікативної ситуації; з'ясувати сформованість умінь проводити лінгвістичний і дискурсивний аналізи тексту.

Для виділення рівнів сформованості дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів було визначено критерії (знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація

дискурсу) і показники означеного феномена, відповідно до яких охарактеризовано високий, достатній, середній і низький рівні.

Як засвідчили результати констатувального зрізу, студентів із високим рівнем сформованості дискурсивної компетенції не було ні в контрольній (далі – КГ), ні в експериментальній (далі – ЕГ) групах. На достатньому рівні перебувало 12% респондентів КГ і 16% ЕГ, що продемонстрували належне володіння термінологічною базою теорії дискурсу й елементами дискурсивного аналізу тексту. Студенти цього рівня припускалися незначних помилок під час побудови різних типів дискурсів. Характеризуючи екстралінгвістичні компоненти дискурсу, вони враховували майже всі параметри зовнішнього контексту, лише в окремих випадках спостерігалися відхилення від комунікативної ситуації. У письмових роботах студентів тексти загалом було побудовано відповідно до поставленої комунікативної мети, правильно вибрано тип дискурсу, дотримано особливості його організації, але траплялись випадки, коли були наявні елементи, характерні для інших типів. Окремі студенти допускали незначні порушення у структурі дискурсу, обмежено використовували мовні показники комунікативних тактик і стратегій, засоби впливу на адресата. Щодо граматичної організації дискурсу, то в цілому вони дотримувались категорій зв'язності, цілісності і членування, проте засоби зв'язності були одноманітні, наявні незначні порушення в послідовності викладу думок, що не перешкоджало розумінню.

Середній рівень був характерний для 36% студентів КГ і 40% ЕГ, які досить поверхово володіли термінологічною базою теорії дискурсу й елементами дискурсивного аналізу тексту. Студенти цього рівня не враховували один або більше параметрів комунікативної ситуації і недостатньо усвідомлювали поставлену комунікативну мету у процесі побудови різних типів дискурсів, унаслідок чого не завжди правильно вибирали тип дискурсу, використовували елементи інших типів або пропускали необхідні для вибраного типу. Спостерігалися значні порушення під час аналізу екстралінгвістичного контексту, в мовностилістичному оформленні вибраного типу дискурсу, порушувалися норми структурування і не завжди доречно використовувалися комунікативні тактики і стратегії, засоби впливу на адресата. В аналізованих письмових роботах тексти містили помилки в послідовності викладу думок, при його членуванні; засоби зв'язності були одноманітні, подекуди зв'язок між частинами відсутній, тема розкрита недостатньо (відсутня необхідна інформація, наявна надлишкова).

Переважає більшість студентів перебувала на низькому рівні (52% КГ і 44% ЕГ), що характеризувався відсутністю знань з теорії тексту і дискурсу, невмінням будувати дискурс відповідно до поставленої комунікативної мети і комунікативної ситуації, співвідносити лінгвістичні й екстралінгвістичні аспекти текстової комунікації і використовувати комунікативні тактики і стратегії, засоби впливу на адресата, незнанням мовностилістичних особливостей

структурування певного типу дискурсу, порушенням категорій зв'язності, цілісності і членування у структурі тексту.

Унаслідок аналізу творчих робіт студентів було укладено інвентар типових помилок: 1) невідповідність дискурсу (тексту) комунікативній меті і комунікативній ситуації, і як наслідок – порушення стильової єдності тексту; 2) недотримання канонів вибраного типу дискурсу, що негативно позначилось і на структурі, і на мовному оформленні текстів; 3) лексичні і граматичні помилки; 4) помилки, пов'язані з порушенням цілісності, зв'язності і членування тексту.

У третьому розділі **“Методика формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ”** подано теоретичне обґрунтування лінгводидактичної моделі формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ, методику проведення дискурсивного аналізу тексту у вищій школі, описано хід експериментального навчання та порівняльний аналіз результатів з перевірки його ефективності.

У зміст експериментально-дослідного навчання, крім загальних принципів дидактики вищої школи і власне методичних принципів розвитку зв'язного мовлення, було закладено теоретичні положення, які відображали, з одного боку, специфіку формування дискурсивної компетенції, а з іншого – особливості організації навчального процесу, як-от: когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу тексту, функціональний підхід у вивченні дискурсивних явищ, взаємозв'язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами текстової комунікації, спрямованість на типологічну різноманітність дискурсів і варіативність їх мовного оформлення, організація навчання на засадах кредитно-модульної системи.

З опорою на вимоги модульного навчання було розроблено експериментальну програму курсу “Дискурсивний аналіз тексту”, серію тестових завдань і рейтингову систему оцінювання, а також відібрано найбільш ефективні методи, прийоми і форми навчання, з-поміж яких особливе місце посідали настановчі, оглядові, проблемні лекції, практичні і семінарські заняття; ¼ частина від загальної кількості годин відводилася на самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Робота з формування дискурсивної компетенції проводилась у двох напрямках: 1) засвоєння концептуальних положень теорії дискурсу й опанування прийомами дискурсивного аналізу тексту; 2) засвоєння мовностилістичних характеристик типологічних форм дискурсу.

З метою забезпечення студентів експериментальної групи опорними знаннями і вміннями в межах академічної дисципліни “Лінгвістичний аналіз тексту” проводилася попередня підготовча робота, що ґрунтувалася на реалізації системи міждисциплінарних зв'язків. Вона охоплювала курси “Сучасна українська літературна мова. Синтаксис”, “Культура української мови”, “Стилістика української мови” і була спрямована на ознайомлення студентів із базовим понятійним апаратом теорії тексту і мовленнєвої комунікації, а також на розвиток дискурсивних умінь.

Змістова лінія експериментальної роботи, побудованої за складеною програмою, була узгоджена з трьома етапами лінгводидактичної моделі: когнітивно-збагачувальним, операційно-аналітичним, комунікативно-дослідницьким. У підвалини лінгводидактичної моделі було закладено мету і зміст процесу формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, а також такі педагогічні умови, як забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

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

Інформаційно-рецептивні вправи були скеровані на засвоєння, поглиблення і розширення знань студентів із дискурсивної лінгвістики. Вони ґрунтувалися на роботі з теоретичним матеріалом і виступали фундаментом для вивчення дискурсивних явищ на практичних заняттях. Призначення аналітичних вправ полягало у відтворенні набутих знань, осмисленні зв’язків і відношень у дискурсивних явищах, відпрацюванні і закріпленні окремих операцій дискурсивної діяльності. Так, під час роботи зі структурою дискурсу, його граматичною і семантико-прагматичною організацією використовувалися такі типи завдань, як виділення і характеристика дискурсивних явищ, наприклад, *охарактеризуйте зовнішній контекст творення дискурсу, опишіть пресупозиції, пов’язані з дискурсом, визначте комунікативну мету автора, наявну в тексті фактуальну і концептуальну інформацію* тощо; класифікування дискурсивних явищ, наприклад, *згрупуйте основні різновиди засобів зв’язності в тексті, лексичні і синтаксичні засоби відтворення художнього простору* тощо; порівняння і зіставлення різних аспектів дискурсу, наприклад, *простежте взаємозв’язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними компонентами в дискурсі, порівняйте дискурси одного типу, але які різняться будовою, мовним оформленням*. На цьому етапі реалізовувалася така педагогічна умова – забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, що вимагала від викладача-експериментатора звертати увагу на те, наскільки студенти усвідомлюють сутність основних понять текстової комунікації і вміють користуватися ними у практиці зв’язного мовлення.

Операційно-аналітичний етап узгоджувався зі змістовим модулем “Основи дискурсивного аналізу художнього тексту” і передбачав роботу з художньо-літературним типом дискурсу, зокрема оволодіння прийомами дискурсивного аналізу тексту, спостереження за особливостями побудови і

сприймання художньо-літературного дискурсу, відпрацювання умінь аналізувати комунікативну ситуацію, визначати комунікативну мету, жанр тексту і т. ін. Причому художньо-літературний дискурс слугував основним ілюстративним матеріалом не лише другого, а й першого модуля, пропедевтичний характер якого визначив провідну роль самостійної навчально-практичної роботи студентів в оволодінні основами часткового і повного дискурсивного аналізу тексту. Отже, головним прийомом роботи виступив дискурсивний аналіз художнього тексту.

Дискурсивний аналіз тексту – це аналіз дискурсу як результату (текст) і процесу мовленнєво-мисленнєвої діяльності з метою виявлення екстралінгвістичних, семантичних, когнітивних і мовленнєвих аспектів його формування, з'ясування функціональної спрямованості і соціальної організації. Мета дискурсивного аналізу тексту полягала у виробленні навичок комплексного аналізу екстралінгвістичних факторів породження і сприймання дискурсу як головної передумови розуміння соціально-психологічного простору, у якому виникає і функціонує дискурс як соціальне явище, формуванні вмінь установлювати взаємозв'язок між лінгвістичними й екстралінгвістичними чинниками породження і сприймання дискурсу. Дискурсивний аналіз характеризувався подвійною спрямованістю: він охоплював аналіз мовного рівня тексту як продукту мовленнєвої діяльності і водночас досліджував текст у дискурсі, тобто в дієвому просторі з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів розгортання текстової комунікації.

Педагогічною умовою цього етапу виступило здійснення студентами експериментальної групи лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті. Реалізація означеної педагогічної умови передбачала: реконструкцію дискурсивного процесу під час аналізу, тобто вивчення тексту в екстралінгвістичному контексті (дискурс – комунікативне явище); тлумачення семантичного простору тексту, який разом із позатекстовими чинниками неодмінно пов'язаний з когнітивною системою автора, і виявлення взаємозв'язку між внутрішнім і зовнішнім світом людини (автора), індивідуальним і соціальним (дискурс – когнітивне явище); розгляд особливостей функціонування мовних одиниць у дискурсі, що сприяє формуванню комунікативно-дискурсивних умінь читача-реципієнта.

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

Комунікативно-дослідницький етап відповідав змістовому модулю “Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу” і ґрунтувався на організації самостійної навчально-дослідницької і творчої діяльності студентів, сприяючи активізації дискурсивної діяльності студентів, опануванню різними типами дискурсів на основі самостійного дослідження їх

типологічних ознак, формуванню умінь розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів, будувати та сприймати цілісні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

Провідною формою організації навчання виступили практичні і семінарські заняття, які ґрунтувались на роботі з різними типами дискурсів. Експериментальне навчання було обмежене науковим, публіцистичним, діловим, побутовим і художньо-літературним типами дискурсів, тобто інституційними та особистісно зорієнтованими.

Поглиблення і накопичення інформації про різножанровий писемний дискурс здійснювалися шляхом виконання комплексу реконструктивних і конструктивних вправ, що забезпечувало перенесення умінь, набутих під час роботи з художньо-літературним дискурсом, у нові комунікативні ситуації та сприяло реалізації такої педагогічної умови, як занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність. Виконання означеної умови передбачало створення на практичних заняттях таких ситуацій, які б спонукали студентів до спілкування, висловлювання власних думок у письмовій формі. Цьому якнайкраще сприяло використання системи реконструктивних і конструктивних вправ, які ґрунтувались на необхідності підпорядковувати зміст і мовне оформлення висловлювання компонентам зовнішнього контексту, наближаючи студентів до реальних умов спілкування.

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

Конструктивні вправи, які було поділено на креативно-конструктивні і креативно-дослідницькі, забезпечували формування умінь будувати цілісні писемні дискурси з урахуванням їх типологічних ознак. Креативно-конструктивні вправи занурювали студентів у реальні умови комунікації і передбачали створення дискурсів *за комунікативною ситуацією, за комунікативною метою, за поданою моделлю, з урахуванням фактора адресата* тощо. Креативно-дослідницькі вправи передбачали дослідження дискурсивних явищ (*обґрунтувати певні положення, спростувати твердження, довести тезу, запропонувати власний шлях розв'язання проблеми* тощо) і використання отриманих результатів у комунікативній діяльності (*оформити свою відповідь письмово, проілюструвати власними прикладами, написати есе* тощо).

Процес засвоєння програмового матеріалу курсу завершувався виконанням студентами проекту індивідуального навчально-дослідного завдання, результати якого обговорювалися на семінарському занятті “Типи дискурсів та їх мовностилістична характеристика”. Мета семінарського заняття полягала в тому, щоби створити умови для поглиблення і систематизації

знань студентів про різножанровий дискурс, засвоєння особливостей мовностилістичної характеристики різних типів дискурсів, закріплення умінь проводити повний дискурсивний аналіз тексту і будувати цілісні дискурси, відповідно, завдання проекту мали дослідницько-аналітичний і творчий характер.

З метою підтвердження висунутої гіпотези дослідження наприкінці дослідного навчання було проведено порівняльний контрольний зріз, результати якого довели ефективність експериментальної методики. Так, якщо на початку навчання жоден зі студентів не знаходився на високому рівні, то після навчання цього рівня спромоглися досягти 20% студентів ЕГ і лише 8% КГ. Зросла кількість студентів із достатнім рівнем сформованості дискурсивної компетенції: на початку навчання в ЕГ вона становила 16%, у КГ – 12%, а після навчання зросла в ЕГ до 40% і у КГ до 24%. Зазнали кількісного перерозподілу середній і низький рівні сформованості дискурсивної компетенції. Так, середній рівень до навчання був у 40% студентів ЕГ і 36% студентів КГ; після навчання ці показники в ЕГ зменшилися у зв'язку із досягненням студентами високого і достатнього рівнів до 32%, а в КГ становили 48%, відповідно, зменшилася кількість студентів з низьким рівнем: в ЕГ з 44% до 8%, у КГ з 52% до 20%.

Під час порівняльного аналізу результатів експериментально-дослідного навчання підраховувався приріст знань і вмінь у студентів КГ і ЕГ, який засвідчив позитивний вплив посиленої роботи над понятійним апаратом із дискурсології студентів ЕГ на якість і глибину їхніх знань теоретичного матеріалу і виконання завдань практичного характеру, уведення у навчальний процес дискурсивного аналізу тексту і залучення студентів ЕГ до роботи з різними типами дискурсів. Порівняльна ефективність першого експериментального фактора склала 18%, другого – 11%, третього – 18%, що в цілому підкреслює результативність обраних напрямів роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів.

У **висновках** викладено результати дослідження, основні з них такі.

У дисертаційному дослідженні, що було спрямовано на вивчення проблеми формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів, розроблено й експериментально апробовано лінгводидактичну модель і методику формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів; визначено педагогічні умови її реалізації.

1. У підвалини наукової розробки проблеми формування дискурсивної компетенції було покладено сучасну теорію дискурсу, яка визначає останній як складне комунікативне явище, що містить лінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти. Дискурс і текст потлумачено як родо-видові поняття, власне, текст – це складова дискурсу. До відмінних рис дискурсу відносять ті, що

пов'язані з екстралінгвістичними властивостями акту спілкування і ситуації, тому робота з дискурсом завжди ґрунтується на вивченні взаємозв'язку мовного коду із зовнішнім контекстом.

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

3. У структурі дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів виділено комплекс лінгвістичних і екстралінгвістичних знань про організацію дискурсу й дискурсивні вміння, на підставі яких було визначено критерії оцінювання рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів, як-от: знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу.

4. На формувальному етапі дослідження було розроблено лінгводидактичну модель формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ, що передбачала три етапи: когнітивно-збагачувальний, операційно-аналітичний, комунікативно-дослідницький, кожен з яких узгоджувався з відповідними модулями за складеною програмою. Когнітивно-збагачувальний етап відповідав змістовому модулю “Основи теорії дискурсу” і забезпечував засвоєння концептуальних положень теорії тексту і дискурсу, формування умінь виявляти й аналізувати дискурсивні явища; операційно-аналітичний етап узгоджувався зі змістовим модулем “Основи дискурсивного аналізу художнього тексту” і передбачав роботу з художньо-літературним типом дискурсу, зокрема оволодіння прийомами дискурсивного аналізу тексту; комунікативно-дослідницький етап відповідав змістовому модулю “Мовностилістична характеристика типологічних форм дискурсу” і ґрунтувався на організації самостійної навчально-дослідницької і творчої діяльності студентів, сприяючи активізації дискурсивної діяльності, опануванню різними типами дискурсів, формуванню умінь розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів, будувати і сприймати цілісні дискурси з урахуванням комунікативного наміру і параметрів комунікативної ситуації.

5. Формувальний етап експерименту, під час якого було реалізовано методику та апробовано експериментальну програму курсу “Дискурсивний аналіз тексту”, побудовану на засадах кредитно-модульної системи, дозволив відстежити її переваги порівняно з лекційною, а також найбільш

ефективні методи, прийоми і форми навчання. Передовсім, слід відзначити активний і гнучкий характер модульного навчання, який сприяв організації свідомо-практичної мовленнєвої діяльності студентів, а з-поміж основних видів навчальної діяльності надав перевагу самостійній і навчально-дослідницькій, або проблемному викладу матеріалу. Дієвим виявився принцип інтегрування навчального матеріалу за змістовими модулями, внаслідок чого в межах кожного модуля було визначено найдоцільніші види і форми навчання, а також урізноманітнено роботу з текстом у процесі мовленнєвої підготовки майбутніх учителів-словесників. Запропонована система вправ і завдань охоплювала весь комплекс умінь, які визначають дискурсивну компетенцію у сфері писемної комунікації. Скластифіковані за характером виконуваних студентами операцій і використані під час навчання вправи забезпечили поступовий перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності, можливість реалізації творчого потенціалу студентів.

6. Основним прийомом роботи виступив дискурсивний аналіз тексту, головна мета якого полягала у виробленні навичок комплексного аналізу екстралінгвістичних факторів породження і сприймання дискурсу, формуванні вмінь звертати увагу на екстралінгвістичний контекст як одну з найважливіших передумов розуміння соціально-психологічного простору, в якому виникає і функціонує дискурс, що сприяло вдосконаленню умінь студентів вільно орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях і вирішувати комунікативні завдання, спостерігати за мовним оформленням різних типів дискурсів.

7. Педагогічними умовами, що забезпечили ефективність формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації, були: забезпечення практичної спрямованості у засвоєнні основних понять теорії тексту і дискурсу, здійснення лінгвістичного аналізу тексту в когнітивно-дискурсивному аспекті, занурення студентів в активну мовленнєво-комунікативну діяльність.

8. На підставі визначених критеріїв оцінювання рівнів сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації було проведено порівняльний контрольний зріз, який засвідчив такі результати: на високому рівні перебувало 20% студентів ЕГ, 8% КГ; на достатньому – 40% студентів ЕГ, 24% КГ; на середньому – 32% студентів ЕГ, 48% КГ; на низькому – 8% студентів ЕГ і 20% КГ.

9. Під час дослідження було виявлено певні закономірності і тенденції процесу формування дискурсивної компетенції, як-от: а) результативність цього процесу залежить від ступеня інтересу, мотивації та усвідомлення важливості означеної проблеми з позиції студента і від зусиль викладача (стимулювання і позитивна мотивація комунікативної діяльності студентів, вибір найдоцільніших методів і прийомів роботи, забезпечення умов навчання студентів писемного мовлення); б) ефективність означеного процесу зумовлюється органічним поєднанням теоретичної підготовки і мовленнєвої практики студентів, оптимальним співвідношенням репродуктивної і

продуктивної діяльності; в) формування дискурсивної компетенції відбувається успішно за умови врахування у процесі навчання взаємозв'язків дискурсивної компетенції з іншими складовими комунікативної компетенції мовця, наприклад мовною, мовленнєвою, прагматичною, соціокультурною, стратегічною, предметною та іншими. Високого рівня сформованості дискурсивної компетенції досягають ті студенти, у яких належним чином сформовані інші види компетенцій.

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

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:

1. Кучерява О.А. Дискурсивна компетенція як складова фахової підготовки майбутніх словесників // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – Випуск XXXVIII (38). – С. 288 – 292.
2. Кучерява О.А. Педагогічний дискурс у сфері професійної комунікації (теоретичний і дидактичний аспекти) // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – Випуск XXXIX (39). – С. 279 – 283.
3. Кучерява О.А. Лінгвокогнітивна модель дискурсивної діяльності майбутніх словесників // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – Випуск XXXXII (42). – С. 339 – 343.
4. Кучерява О. Теоретико-методичні засади спецкурсу “Дискурсивний аналіз тексту” // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 8. – С. 91 – 95.
5. Кучерява О.А. Значення слова в комунікативно-функціональному аспекті // Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации: Материалы X Международной конференции по функциональной лингвистике (Ялта, 29 сентября - 4 октября 2003г.). – Ялта, 2003. – С. 193 – 194.
6. Кучерява О. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 2. – С. 461 – 465.

7. Кучерява О.А. Дискурсивна, соціокультурна, лінгвокраїнознавча компетенція: спроба розмежування суміжних понять // Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. пр. / За заг. ред. Л.А. Лисиченко. – Харків, 2005. – Вип. 17. – С. 130 – 134.
8. Кучерява О.А. Дискурсивний аналіз у вищій школі // Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках: Материалы II Международной научной конференции (Днепропетровск, 14-15 апреля 2005 г.) / Составитель Т.С. Пристайко. – Днепропетровск: Пороги, 2005. – С. 233 – 236.
9. Кучерява О. Функціонально-комунікативний підхід до формування дискурсивної компетенції мовця // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. пр. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 55 – 56.
10. Горіна Ж.Д., Кучерява О.А. Дискурсивний аналіз тексту: методичні рекомендації до навчальної програми за вимогами кредитно-модульної системи. – Одеса, 2007. – 39 с.

Анотація

Кучерява О.А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, 2008.

Дисертацію присвячено проблемі формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів; розроблено, науково обґрунтовано й апробовано експериментальну методику, зміст якої узгоджено з трьома етапами лінгводидактичної моделі: когнітивно-збагачувальним, операційно-аналітичним і комунікативно-дослідницьким; запропоновано систему вправ, спрямованих на формування вмінь, які складають основу дискурсивної компетенції, схеми повного і часткового дискурсивного аналізів тексту, уточнено сукупність методів і прийомів роботи, а також організаційні форми, і визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність процесу формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації; визначено критерії (знання термінологічної бази дискурсології, інтенційність, ситуативність, мовностилістичне оформлення дискурсу, структурна і граматична організація дискурсу) та показники, охарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації.

Ключові слова: дискурс, текст, писемна комунікація, дискурсивний аналіз тексту, дискурсивна компетенція.

Аннотация

Кучерявая О.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов филологических факультетов высших учебных заведений. – Рукопись.

Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинский язык). – Южно-Украинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесса, 2008.

Диссертация посвящена исследованию проблемы формирования дискурсивной компетенции в сфере письменной коммуникации студентов филологических факультетов высших учебных заведений. Уточнены понятия “текст” и “дискурс”, охарактеризованы грамматические, семантико-прагматические, когнитивные и психолингвистические аспекты структуры дискурса.

Анализ лингвистической и лингводидактической литературы позволил сформулировать рабочее определение дискурсивной компетенции, под которой мы понимаем способность языковой личности порождать и воспринимать целостные дискурсы разных типов (устные и письменные) для достижения коммуникативного намерения в рамках конкретной ситуации общения, учитывая специфику семантико-прагматической и грамматической организации выбранного типа дискурса на макро- и микроуровне и взаимосвязь экстралингвистических и лингвистических компонентов. Психологические, психолингвистические и лингвистические характеристики устной и письменной речи определили особенности формирования дискурсивной компетенции в сфере устной и письменной коммуникации.

В процессе исследования были выделены основные критерии оценивания уровней сформированности дискурсивной компетенции в письменной речи студентов филологических факультетов (знание терминологической базы дискурсологии, интенциональность, ситуативность, стилистическое оформление дискурса, структурная и грамматическая организация дискурса), в соответствии с которыми была дана характеристика высокому, достаточному, среднему и низкому уровням сформированности дискурсивной компетенции в сфере письменной коммуникации.

Работа по формированию дискурсивной компетенции проводилась в двух направлениях: 1) усвоение концептуальных основ теории дискурса и овладение приемами дискурсивного анализа текста; 2) усвоение лингвистических характеристик типологических форм дискурса.

На формирующем этапе эксперимента была разработана лингводидактическая модель формирования дискурсивной компетенции студентов филологических факультетов, которая включала три этапа: когнитивно-обогащающий, операционально-аналитический, коммуникативно-исследовательский.

Каждый этап лингводидактической модели был согласован с содержанием соответствующего модуля по экспериментальной программе курса “Дискурсивный анализ текста”,

которая была построена на основе кредитно-модульной системы. Когнитивно-обогащающий этап соответствовал модулю “Основы теории дискурса” и предполагал усвоение концептуальных основ теории текста и дискурса, формирование умений выделять и анализировать семантико-прагматические аспекты и структуру дискурса, устанавливать связь между лингвистическими и экстралингвистическими компонентами дискурса. На данном этапе студенты, работая с художественно-литературным дискурсом, выполняли информационно-рецептивные и аналитические упражнения. Операционально-аналитический этап согласовывался с модулем “Основы дискурсивного анализа художественного текста” и был посвящен формированию у студентов умений проводить полный и частичный дискурсивный анализы художественного текста, особое внимание уделялось изучению особенностей построения и восприятия художественно-литературного дискурса, проработке умений анализировать коммуникативную ситуацию, определять коммуникативную цель, жанр текста и т. д. Коммуникативно-исследовательский этап соответствовал модулю “Лингвостилистическая характеристика типологических форм дискурса” и основывался на организации самостоятельной учебно-исследовательской и творческой деятельности студентов, обеспечивая активизацию коммуникативной деятельности студентов, усвоение разных типов дискурсов в процессе самостоятельного исследования их типологических особенностей, формированию умений различать и употреблять ключевые маркеры разных типов дискурсов, оформлять и воспринимать целостные дискурсы в соответствии с коммуникативным намерением и коммуникативной ситуацией.

Методика формирования дискурсивной компетенции студентов филологических факультетов была основана на общих принципах дидактики высшей школы и частных принципах развития связной речи, а также учитывала специфику кредитно-модульной системы обучения и особенности формирования дискурсивной компетенции в письменной речи.

Педагогическими условиями эффективного формирования дискурсивной компетенции студентов филологических факультетов были: обеспечение практической направленности в процессе усвоения основных понятий теории текста и дискурса, выполнение лингвистического анализа текста в когнитивно-дискурсивном аспекте, погружение студентов в активную коммуникативно-речевую деятельность.

На заключительном этапе исследования путем сопоставления результатов констатирующего и контрольного срезов была установлена эффективность разработанной методики: большинство студентов экспериментальной группы достигло высокого и достаточного уровня сформированности дискурсивной компетенции в письменной речи.

Ключевые слова: дискурс, текст, письменная коммуникация, дискурсивный анализ текста, дискурсивная компетенция.

Annotation**Kucheryava O.A. Discourse Competence Development of Philological Faculty Students in Higher Education Establishments. – A manuscript.**

The thesis aimed at obtaining a candidate degree in pedagogical sciences in speciality 13.00.02. – Theory and Methods of Teaching (the Ukrainian Language). – South-Ukrainian state pedagogical university named after K. D. Ushinskiy, Odessa, 2008.

The dissertation is devoted to the problem of the discourse competence development in the domain of students' writing competence of the pedagogical faculties of higher educational establishments; experimental methods the contents of which have agreed to the three stages of the linguistic and didactic model: cognitive and enriching, operative and analytical, communicative and investigative have been scientifically grounded and approved; a system of exercises aimed at forming skills that contribute to the discourse competence basis, schemes of the full and partial discourse analysis of the text have been offered; the integrity of methods and devices of work and organizing forms have been specified; pedagogical conditions that provide effective process of the discourse competence development in the domain of writing communication have been defined; the criteria (terminological basis knowledge of the discourse study, intensity, ability to orient in different situations, linguistic and stylistic framework of the discourse, structural and grammatical organization of the discourse) and indices have been determined; the discourse formation levels (high, satisfactory, average, low) in the domain of writing competence have been characterized.

Key words: discourse, text, writing competence, the discourse text analysis, the discourse competence.