

А. В. Нікітіна, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОПАНУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-СЛОВЕСНИКАМИ

Нікітіна А.В.

Лінгводидактична модель опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками

Стаття присвячена характеристиці складників лінгводидактичної моделі опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками. Авторка визначає лінгводидактичну модель як систему й методичну схему спеціальної програми експериментального навчання студентів-філологів в університеті, зокрема закономірності, принципи, підходи, методи, засоби опанування ними технологій педагогічного дискурсу, представляє класифікацію цих технологій.

Ключові слова: лінгводидактична модель, технології педагогічного дискурсу, учителі-словесники, дискурсна особистість, закономірності, принципи, методи навчання.

Никитина А.В.

Лингводидактическая модель освоения технологий педагогического дискурса будущими учителями-словесниками.

Статья посвящена характеристике составляющих лингводидактической модели освоения технологий педагогического дискурса будущими учителями-словесниками. Автор определяет лингводидактическую модель как систему и методическую схему специальной программы экспериментального обучения студентов-филологов в университете, в частности, закономерности, принципы, подходы, методы, средства освоения ими технологий педагогического дискурса, представляет классификацию этих технологий.

Ключевые слова: лингводидактическая модель, технологии педагогического дискурса, учителя-словесники, дискурсная личность, закономерности, принципы, методы обучения.

Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-словесників відповідно до освітніх вимог сьогодення є актуальною в українській лінгводидактиці вищої школи. Учені шукають ефективні способи й засоби вдосконалення різноманітних аспектів такої підготовки за допомогою аналізу практичного досвіду викладачів, розробки й упровадження спеціальних методик, навчальних технологій, спрямованих на розвиток різних складників дискурсної особистості філолога – особистості, розвиненої в мовному, мовленнєвому, риторичному, комунікативному й методичному напрямках (дослідження М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Копусь, О. Любашенко, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Хом'яка та ін.). Особливої актуальності набула підготовка сучасного вчителя-словесника як розвиненої дискурсної особистості, носія низки професійно значущих компетентностей. Зусиллями українських лінгводидактів створено ефективні методики з упровадженням компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів української мови й літератури. Так, у дисертаційних дослідженнях відображені проблеми формування професійних компетентностей (О. Семеног), лінгводидактичних (Н. Остапенко), мовнокомунікативної (Т. Симоненко, К. Климова, І. Дроздова), риторичної (Н. Голуб), комунікативної компетентності учнів (Л. Мамчур), мовної (Л. Паламар), стратегічної (О. Любашенко) та ін. У цьому науковому контексті виокремлюємо нерозв'язану проблему формування дискурсної компетентності майбутніх учителів-словесників, зокрема опанування ними технологій педагогічного дискурсу. Такі технології розуміємо як різновиди окремих послідовних вербальних і невербальних педагогічних дій і операцій (способів виконання цих дій), пов'язаних із навчальною комунікацією, насамперед у навчанні мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови.

Мета статті полягає в характеристиці складників лінгводидактичної моделі опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками.

Опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками було підпорядковане програмі експериментального навчання, зміст якої узгоджений зі змістом лінгвістичних, мовленнєвознавчих, методичних дисциплін, спецкурсів, спецсемінарів, педагогічної практики й науково-дослідницької роботи студентів філологічних факультетів спеціальності „Українська мова і література”. Задля реалізації мети програми було розроблено експериментальні навчальні ситуації й поетапно впроваджено в опанування професійно орієнтованих навчальних дисципліни, спецкурсу „Аналіз тексту в педагогічному дискурсі вчителя-словесника”, спецсемінару „Моделювання аналізу тексту в педагогічному дискурсі”, курсу в магістратурі „Текст. Педагогічний дискурс”.

Лінгводидактичну модель опанування технологій педагогічного дискурсу розглядаємо як певну систему, методичну структуру, що містить *передумови експериментального навчання, наукове припущення, прогнозований результат, мету, завдання, лінгводидактичні закономірності, підходи, принципи, методи, прийоми, технології, засоби, зміст експериментального навчання*. Ця модель побудована з урахуванням основних ознак технологій навчання, які повинні бути засвоєні майбутніми вчителями української мови та літератури.

Технології педагогічного дискурсу як *предмет опанування* студентами-філологами мають такі складники: *суб'єкт праці*: особистість (мовна, мовленнєва, комунікативна, риторична, дискурсна) того, хто навчається; *засоби праці*: мова як основний засіб навчання (представлена текстами, дискурсами, мовленнєвими жанрами, утілена в стратегіях і тактиках навчального спілкування); *носій технологічних функцій*: учитель-мовник (викладач) як проектувальник, організатор педагогічного дискурсу, який з кількох можливих варіантів технологічних процесів обирає оптимальний з урахуванням умов навчання; *умови застосування педагогічних технологій*: забезпечення професійної підготовки учителя, розвиненість його дискурсної особистості на основі прагматико-мотиваційних чинників, наявність відповідного навчально-виховного комплексу (методичного забезпечення навчання певної дисципліни),

відповідний вимогам рівень розвитку суб'єктів педагогічного впливу (суб'єктів навчання).

Аналіз і спостереження, власна викладацька практика та наукові узагальнення дають змогу назвати концептуальні теоретичні положення, що лягли в основу розробленої методики. Зокрема це інтенсифікація й технологізація навчального процесу; суб'єкт-суб'єктне навчання як спосіб ефективної взаємодії учасників педагогічного дискурсу, дискурсна інтеракція, діалогізація в опануванні навчальної інформації; когнітивно-комунікативний аспект навчання мови, що акцентує увагу на когнітивні й комунікативні функції мовних одиниць; риторичні засади формування особистості, здатної переконувати й упливати на співрозмовників – суб'єктів педагогічного дискурсу; оптимізація навчального процесу, важливим засобом якої є кредитно-модульна система як система аналітико-логічних операцій змістового наповнення дисципліни, їх структурування, визначення провідних напрямів майбутньої професійної діяльності. Розроблена методика враховує особливості кредитно-модульної системи, що полягають у збільшенні ваги самостійності в навчанні й зведенню функцій педагога до інформаційно-контролювальної й консультативно-координувальної [13, с. 10].

Упровадження інформаційного теоретичного, практичного й креативного складників методики опанування технологій педагогічного дискурсу в зміст модулів обраних навчальних дисциплін не порушувало структури змісту предметів, а змінювало його функційний, процесуальний характер (*не що, а як опанувати, навчати, викладати*). У методичній моделі ми прагнули використати такі типові складники структури педагогічної технології, як концептуальні засади, змістову частину навчання – мету, зміст навчального матеріалу відповідно до програми, методичні рекомендації, навчально-методичні посібники, підручники та ін.; процесуальну частину – організацію навчального процесу; форми й методи навчальної діяльності студентів; форми й методи роботи викладача; керування процесом навчання; діагностику навчального процесу [5, с. 70]. Важливе значення для розроблення методики, особливо її текстової

наповненості, мало врахування ціннісних орієнтацій сучасної освіти, насамперед, за В. Огнев'юком, – національних, демократичних, антропоцентристських, екологічних, валеологічних [9, с. 367]. Емпірична *діагностика* дозволила з'ясувати рівень готовності студентів до експериментального навчання, їхню мотивацію, сформованість дискурсної компетентності в її *тезаурусному, когнітивному, прагматико-мотиваційному й тренінговому* виявах.

Гіпотеза експериментального навчання представляла наукове припущення, визначення тих умов, які вірогідно забезпечать позитивний результат навчання. Прогнозований *результат* експериментального навчання за розробленою методикою – удосконалення дискурсної компетентності майбутнього вчителя-словесника, покращення рівня понятійної теоретичної підготовки, умінь втілювати теоретичну інформацію в технології педагогічного дискурсу, розробляти навчально-ситуативні стратегії й тактики, шукати способи їх реалізації, досягати виконавської вправності в оволодінні технікою вчительського мовлення й супроводжувальними невербальними засобами.

Суб'єкт навчання в експерименті – дискурсна особистість майбутнього вчителя-словесника, особистість студента-філолога, який опановує професію на заняттях різної форми, за допомогою різних методів, засобів навчання, за участі викладача й самостійно.

Дискурсний контекст експерименту – експериментальні завдання на заняттях з лінгвістичних, мовленнєвознавчих, методичних дисциплін, під час педагогічної практики, пошукової, дослідницької роботи.

Експериментальна методика передбачала створення умов для опанування студентами-філологами технологій педагогічного дискурсу на заняттях з лінгвістичних, мовленнєвознавчих, методичних дисциплін, педагогічної практики й у процесі дослідницької роботи задля вдосконалення дискурсної компетентності. Було визначено такі завдання експериментальної методики:

1. Усвідомлення наукового й дидактичного потенціалу технологій педагогічного дискурсу як засобу формування дискурсної особистості, здатної реалізовувати себе в суспільній і професійній діяльності.

2. З'ясування ознак дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника.

3. Визначення мети, змісту й обсягу експериментальних завдань, використовуваних на заняттях з фахових дисциплін, під час педагогічної практики й дослідницької роботи для студентів – майбутніх учителів української мови та літератури.

4. Вироблення й перевірка ефективності способів формування професійної дискурсної компетентності майбутнього вчителя-словесника.

5. Засвоєння понятійного апарату з педагогічного дискурсу, необхідного для професійної дискурсної практики.

6. Вивчення й ефективне застосування комунікативних стратегій і тактик в технологіях педагогічного дискурсу.

7. Формування українськомовної дискурсної особистості фахівця з підвищеною відповідальністю за мовленнєві й комунікативні вчинки.

8. Панування методів і прийомів самоосвіти, самовдосконалення й креативного розвитку майбутніх учителів-словесників.

Як будь-яка методика навчання мови й мовлення, методика опанування технологій педагогічного дискурсу спиралася на *лінгводидактичні чинники*, представлені в моделі, як-от: *закономірності* навчання за експериментальною методикою, *принципи* експериментального навчання, основні *підходи* до навчання, *форми, методи, прийоми, технології, засоби* навчання.

Закономірності в педагогіці – це об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність [4, с. 131]. До ключових *закономірностей* (об'єктивних чинників впливу на методику) експериментального навчання відносимо такі, як *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 експериментального 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 опанування технологій педагогічного дискурсу, як і інші принципи навчання, є вихідними положеннями, що впливають із закономірностей експериментального навчання й визначають загальне спрямування навчання за розробленою методикою.

В основу експериментального 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. 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” [10, с. 107]. Слушною є думка про те, що дидактичні принципи виконують регулятивну функцію як способи побудови, організації й аналізу навчального процесу та способи регуляції навчальної діяльності [2, с. 143]. Справедливим є також твердження про необхідність під час визначення принципів навчання врахувати особливості навчального процесу у вищій школі, зокрема таких:

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

2. У діяльності викладача вищої школи спостерігається єдність наукового та навчального (більшою мірою, ніж у вчителя середньої школи): він вивчає і водночас є активним дослідником своєї галузі знань.

3. У вищій школі значнішою (порівняно із середньою школою) є професіоналізація, пов'язана з майбутнім фахом, під час викладання майже всіх наук” [10, с. 108].

З урахуванням цих особливостей і вимог часу сформульовані такі принципи навчання у вищій школі: *орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; забезпеченості безперервної освіти; інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу; відповідності 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 конкурентоспроможності* [10, с. 107 – 109]. Названі вище загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі є ґрунтом формулювання лінгводидактичних і часткових (зокрема тих, що стосуються експериментального навчання) принципів. Так, в основу методики навчання технологій педагогічного дискурсу були покладені 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* [12, с. 56]; *уваги до матерії мови, до розвитку мовних органів, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку чуття мови, координації усного і писемного мовлення* [7, с. 7], принципи когнітивної методики, серед яких провідними є *особистісний, етнокультурологічний, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної діяльності.*

Експериментальне навчання було побудоване також з на принципах аналізу тексту, що зумовлено роллю тексту як основного засобу навчання в середній і вищій школі. Це принципи комунікативного аналізу тексту, зокрема: *відповідності процесу породження тексту; урахування комунікативних інтенцій мовця; принцип урахування експліцитних і імпліцитних засобів комунікативності; паралінгвістичний принцип; принцип виділення комунікативних реєстрів; тема-рематичної єдності; урахування комунікативно-риторичних якостей мовлення; принципи лінгводидактичного аналізу: відповідності навчально-виховним завданням; соціокультурної та стратегічної зумовленості; структурно-семантичної єдності; методичного прогнозування; дискурсної креативності.*

У методиці опанування технологій педагогічного дискурсу провідними були такі *принципи: дотримання ціннісно-цільових настанов педагогічного дискурсу; відповідність 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.*

Методичний *підхід до навчання* як термін у лінгводидактиці чітко не окреслений, уживається здебільшого в значенні сукупності способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, на що-небудь, ставлення до кого-небудь, до чого-небудь [3, с. 785]. Формування дискурсної особистості майбутнього вчителя-словесника в процесі експерименту було підпорядковане дотриманню таких підходів 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, ефективне 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 задля досягнення прогнозованого результату), *компетентнісний* (підпорядкування навчання формуванню компетентностей, що підлягають оцінюванню).

У виборі *форм, методів, прийомів і технологій* експериментального навчання провідним було дотримання різноманітних підходів до навчання й об'єднання традиційно вживаних і 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.).

Під час експерименту застосовували такі форми навчання, як *лекції, практичні, семінарські заняття, колоквиуми, консультації; аудиторні й домашні, самотійні форми роботи*. 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” [6, с. 3]. 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 загадок мовних*) 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*) розглядає й В. Нагаєв, зокрема як методи навчання, спрямовані на активізацію навчального процесу у вищій школі [8, с. 112 – 116]. Автор наголошує на дидактичному розмежуванні *загальних методів* (лекція, розповідь, ілюстрація, бесіда тощо) і *спеціальних* [8, с. 113], зумовлених своєрідністю дисципліни чи теми, спрямованих на пошукову, дослідницьку діяльність студентів. Заслуговують на увагу методи *формування інтересу до навчання* – методи інтелектуальної колективної діяльності (обговорення, дискусії, конкурси, метод „мозкової атаки”); *імітаційні індивідуальні методи* (імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, метод тренажу). Саме імітаційні методи сприяють формуванню професійних, організаційних, управлінських умінь [8, с. 114].

Для нашого дослідження важливо було з’ясувати особливості методів навчання у вищій школі порівняно з методами навчання в середній школі, на які практично мають бути орієнтовані майбутні вчителі-словесники. Так, методи навчання вищої школи (за І. Огородниковим) набагато більше, ніж шкільні, зближені з методами самої науки: у вищій школі не лише викладають наукові факти, а й розкривають методологію самої науки. У вищій школі, як стверджують автори підручника з педагогіки вищої школи [10], методи навчання ототожнюються за певних умов з формами навчання, що пояснюється багатофункціональністю педагогічних явищ і процесів, наприклад, лекція – це метод навчання і форма організації навчання [10, с. 109].

Методика опанування технологій педагогічного дискурсу спиралася на традиційні методи навчання у вищій школі, класифіковані Ю. Бабанським: *методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності* (словесні методи: лекція, пояснення, розповідь – художня, науково-популярна, описова, – бесіда – полемічна, евристична, – інструктаж; наочні методи: спостереження, ілюстрація, демонстрація, практичні методи: вправи, лабораторні роботи, практичні роботи, презентації, виробнича (педагогічна) практика, експеримент; методи залежно від типу пізнавальної діяльності: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий

(дослідний); методи за ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача, самостійна робота студентів – з книгою, курсова, дипломна кваліфікаційна робота тощо), *методи стимулювання інтересу до навчання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності* (ділові та рольові ігри, дискусії та диспути, студентські наукові конференції, створення ситуації емоційно-моральних переживань, створення ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості – метод цікавих аналогій, ефект дивування, зіставлення наукових і життєвих пояснень явищ тощо), *методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності* (методи усного контролю: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, колоквиуми, іспити, усне програмоване опитування; методи письмового контролю: контрольні письмові роботи, письмові заліки, письмові іспити, тестування, методи самоконтролю: самостійний пошук помилок, самостійне оцінювання знань, визначення пріоритетних напрямів навчального процесу, самоаналіз) [10, с. 110 – 116].

Методи аудиторної й позааудиторної роботи студентів взаємопов'язані й взаємозумовлені. Вибір методів залежить від об'єктивних лінгводидактичних чинників та від особистісного розвитку студентів та їх життєвих уподобань. Актуальним є проблемний метод навчання під час практичного заняття, творчого семінару, ситуативні методи навчання, кейс-метод, різноманітні ігрові, інтерактивні методи, що передбачають колективні групові форми навчання. Під час ділової гри студенти виконують дії, що є основою їхньої майбутньої професійної діяльності. Ігрові методи поділяють на *операційно-рольові й навчальні (ділові)*. За допомогою навчальних ігор можна змоделювати умови для формування навичок фахівця. За допомогою проблемно-орієнтованих (ігор) визначають складні проблеми й шляхи їх вирішення в різних сферах [8, с. 114].

Особливим компонентом у лінгводидактичній моделі методики було поняття *технології навчання, технології уроку*. М. Пентилюк виділяє такі складники технології уроку: *цілі навчання; учитель і учень; структура і зміст;*

оптимальна організація уроку; методи, прийоми, засоби навчання, оцінка уроку [11, с. 121]. У технологіях педагогічного дискурсу виявляють себе певні стратегії, зокрема: *пояснення, оцінювання, контролю, сприяння, організації* [1, с. 32]. Виділяють такі типи *стратегій педагогічного дискурсу: діагностувальні* (мають на меті визначити рівень готовності учнів до нової порції знань, до вироблення умінь і навичок); *конструктивно-моделювальні* (спрямовані на пізнання нового), *контрольно-оцінювальні* (орієнтовані на виявлення результативності навчання).

Для проведення експерименту важливо було з'ясувати поняття „технології педагогічного дискурсу” й визначити наукові засади опанування цих технологій. „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: стандартизація; ефективне застосування в конкретних умовах навчання; визначення кінцевого результату; послідовність операцій; використання необхідних засобів*.

Технології педагогічного дискурсу, які мали опанувати студенти-філологи, було 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 майбутніми вчителями-словесниками вимагало від них 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 (студентів-одногогрупників у модельованих ситуаціях, учнів на уроках під час практики тощо).

Отже, лінгводидактична модель опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками дала змогу визначити найголовніші наукові засади навчання студентів-філологів, розробити експериментальні завдання, систематизувати роботу й довести її ефективність. Перспективу дослідження вбачаємо в упровадженні лінгводидактичної моделі опанування технологій педагогічного дискурсу в навчальний процес вищої школи, у подальшій розробці жанрових технологій професійного мовлення вчителів-словесників, що сприятиме розвитку різних складників дискурсної особистості філолога – особистості, компетентної в мовному, мовленнєвому, риторичному, комунікативному й методичному аспектах.

Література

1. **Бейлинсон Л. С.** Профессиональная речь логопеда: учеб.-метод. пособие / Л. С. Бейлинсон. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
2. **Бондар В. І.** Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
4. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
5. **Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. **Кучерук О. А.** Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : словник-довідник / Оксана Анатоліївна Кучерук – Житомир : Рута, 2010. – 184 с.
7. **Методика** навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посіб. для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2011. — 364 с.
8. **Нагаєв В. М.** Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
9. **Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку Віктор Олександрович Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
10. **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 доповн. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
11. **Пентилюк М. І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
12. **Практикум** з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / [О.М. Горошкіна, С.О. Караман, О.В. Караман та ін.]; за ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
13. **Сікорський П. І.** Кредитно-модульна технологія навчання : навч.

Nikitina A.V.

Problems of training future teachers of Ukrainian language and literature are relevant in modern linguistic didactics of University education. Methods of mastering the technology of pedagogical discourse is an important issue. This article describes the structure of the linguodidactic model of mastering technology of pedagogical discourse future teachers of Ukrainian language and literature.

The author of the article defines linguodidactic model as the system and methodical scheme of the special program of experimental education of philology students at the university. The model has regularities of learning linguistic disciplines, principles, approaches, methods, techniques, tools of mastering the technology of pedagogical discourse future teachers of Ukrainian language and literature, presents classification of these technologies.

Regularities – are objective, stable and significant relationships in the classroom. These regularities determine the effectiveness of the learning process. Principles of training – it's initial positions relating to the regularities of the pilot study and determine the overall direction of study developed technique. They are an important element of the linguodidactic model of mastering the technology of pedagogical discourse.

Features of the educational process at the University influence on determination principles of learning because at university students learn not the foundations of science, but the development of science itself, which encourages rapprochement, independent work of students combined with scientific work of teachers. Methods, techniques, forms of training are ways of interaction between teacher and students, ways of learning. Technologies of pedagogical discourse are divided into groups. They are very important in this linguodidactic model.

Key words: linguodidactic model, technology pedagogical discourse, teachers linguists, discourses personality, regulations, principles, teaching methods.

Відомості про автора

Нікітіна Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. основні наукові інтереси зосереджені на проблемах методики навчання української мови в середній і вищій школі, питаннях аналізу тексту й педагогічного дискурсу.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 24.01.2013 р.