

- наявність навчально-методичної і наукової літератури для самостійної роботи;
- необхідна кількість наочних посібників та ілюстративного матеріалу;
- висока забезпеченість комп'ютерною технікою;
- посилення консультативно-методичної, направляючої ролі викладача (тьютора);
- достатній рівень самодисципліни студентів;
- можливість спілкування в процесі роботи між студентами і викладачем.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу, приходимо до висновку, що сумісне дистанційне навчання є високоструктурованою, системною стратегією, коли студенти працюють в невеликих групах над однією загальною проблемою. Ця стратегія забезпечує активне навчання, позитивне відношення студентів до процесу навчання і збільшує їх незалежність. Збільшення незалежності є позитивною метою для студентів, оскільки впливає на навички міжособистісного спілкування, здатність до командної діяльності і самооцінки. Працюючи в групі, студенти не можуть залишатися пасивними спостерігачами, внесок кожного з учасників є значущим. Командна робота стає все більш широко використовуваною організаційною стратегією в більшості сфер людської діяльності.

Проблема активізації самостійної діяльності актуальна, можливими шляхами її рішення може бути дослідження мотиваційної сторони пізнавальної діяльності на базі принципів особистісно орієнтованих технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Головки М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – Вип. 30. – 2001. – С. 89–98.
2. Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А. Дистанційна освіта: Аналітичний огляд. – К.: НПУ, 1999. – 25 с.
3. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – №3. – С. 58-61.
4. Кухаренко В.А., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс. / За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.
5. О.В.Хмель, Ю.О.Дорошенко. Структурно-функціональна схема організації дистанційного навчання інформатики. Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі: Зб. наук. пр. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ, 2003. – С. 244-251.

УДК 378.147: 808.3

Кучерява О.А.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (ТЕОРЕТИЧНИЙ І ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ)

У системі підготовки майбутнього вчителя особливе місце посідає мовленнєва підготовка. В першу чергу це зумовлюється специфікою професійної діяльності. З одного боку, мовлення вчителя повинно бути взірцем для учнів, з іншого – діяльність вчителя – це постійний процес спілкування на уроці і в позаурочний час, адже тільки в процесі спілкування відбувається обмін інформацією, знаннями, думками, досвідом, вміннями, результатами діяльності. А для педагога дуже важливо досягати успіху в комунікації. Крім того, навчально-виховний процес вимагає від учителя вміння адекватно діяти в різноманітних мовленнєвих ситуаціях.

Досліджуючи проблему формування мовної особистості вчителя, науковці, головним чином, торкаються проблеми формування культури мовлення майбутнього вчителя (О. Біляєв, Е.Г. Полотай, І.І. Тимченко), вивчають мовну підготовку вчителя (В.Г. Пасинок, А.Л. Годлевська), проблеми діалогічної комунікації в навчальному процесі (О.Л. Ткаченко), а

також такі різновиди мовлення, як професійно орієнтоване (І. Пахненко), дискусійне (Н.Махновська), монологічне (А. Величко, Н. Лебедєва).

Але рівень сформованості вмінь і навичок мовленнєвої поведінки майбутнього вчителя зумовлюється не лише вищеперерахованими компонентами. Спілкування завжди відбувається в певній ситуації і в межах конкретного ситуативного контексту, тому розвиток лише мовленнєвих умінь у майбутнього вчителя не завжди забезпечує здатність кваліфіковано діяти в комунікативних ситуаціях професійного спілкування. Поряд з цим слід відзначити, що в педагогічній діяльності виробилися особливі форми мовленнєвої поведінки, які утворюють педагогічний дискурс і характеризуються специфічними ознаками (екстралінгвістичними, лінгвістичними).

Отже, на разі постала потреба озброїти студентів не лише знаннями, вміннями і навичками зв'язного усного і писемного мовлення, а виробити в них уміння будувати висловлювання відповідно до ситуації спілкування, враховуючи і розуміючи контекст комунікативної взаємодії і досягаючи, таким чином, поставленої мети. На цій підставі ми і звертаємось до поняття "дискурс" (в нашому випадку до поняття "педагогічний дискурс"), використовуючи останній не як синонім поняттям "жанр", "стиль", "мовлення", а розуміючи під дискурсом складне комунікативне явище, що включає лінгвістичні й екстралінгвістичні чинники. Вирішення низки методичних проблем шляхом побудови педагогічного дискурсу – це не тяжіння до використання "модного" поняття, яке часто фігурує в наукових розвідках для підкреслення рівня їхньої сучасності, а об'єктивно зумовлена реальність, оскільки мета аналізу дискурсу – досліджувати продукти мовленнєвої діяльності на більш глибокому рівні (когнітивному), виходячи у позамовну площину.

У сучасній науковій парадигмі педагогічний дискурс не був об'єктом спеціального дослідження, хоча проблема типології дискурсів органічно порушувалась із з'ясуванням сутності поняття "дискурс" (П.В. Зернецький, О.Кучерова, М.Л. Макаров, Г.Г. Почепцов, О.О.Селіванова, К.С. Серажим). Загальні аспекти педагогічного дискурсу висвітлені у монографії В.І. Карасика.

У запропонованій статті ми поставили за *мету* на прикладі педагогічного дискурсу обґрунтувати доцільність уведення в систему операційних умінь майбутнього вчителя-словесника таких понять, як "дискурсивні вміння" і "дискурсивна компетенція".

Задля досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі *завдання*: 1) охарактеризувати аспекти педагогічного дискурсу, що визначають його сутність, і 2) побудувати поняттєвий ланцюжок дискурсивні вміння – дискурсивна компетенція, визначаючи їх місце в системі мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-словесника.

У межах розв'язання першого завдання аналіз наукової літератури засвідчив авторитетність учення В.В. Красних щодо будови комунікативного акту, згідно з яким дискурс обов'язково включає екстралінгвістичний і лінгвістичний аспекти як "поверхові" компоненти комунікативного акту, а також пов'язані з ним когнітивний і семантичний аспекти. Конситуація (екстралінгвістичний аспект) диктує необхідність розглядати дискурс у зв'язку з тією ситуацією, в межах якої відбувається мовна взаємодія, і контекстом, на тлі якого він виникає. Контекст визначає час, місце, мету і причини спілкування, дійових осіб, а отже правила ведення розмови і відповідні їм форми вираження. Пресупозиція (когнітивний аспект) – це спільний фонд знань, який забезпечує взаєморозуміння на ситуативному і соціальному рівнях. Усі перераховані аспекти впливають на вибір потрібних форм словесного вираження (лінгвістичний аспект).

Проблема типології дискурсів на сьогодні ще недостатньо розроблена. Так, наприклад, педагогічний дискурс виділяється в системі інституційних дискурсів, якщо в основу класифікації покласти сферу їхнього вживання, і, відповідно, відрізняється низкою системоутворюючих його ознак.

Отже, розглянемо загальні аспекти педагогічного дискурсу.

Екстралінгвістичний аспект. Учасниками педагогічного дискурсу виступають учитель/учень, викладач/студент, вихователь/вихованці і т. ін. Так, В.І.Карасик чітко

розмежовує характеристики вчителя і учня як соціальних типів і наводить семантико-стилістичні ряди слів на їх позначення: вчитель, викладач, вихователь, наставник, педагог, доцент, професор/ школяр, студент, аспірант, семінарист [1]. У процесі спілкування мовець виконує певну соціальну роль вчителя або учня, що зумовлює використання усталених форм звертання, етикетних формул, видів мовленнєвої поведінки. На зміст і характер мовлення впливають й інші екстралінгвістичні чинники: час і місце спілкування або, за визначенням В.І. Карасика, хронотоп: “хронотоп педагогічного дискурсу чітко окреслений: це час, який закріплений за навчальним процесом (шкільний урок, університетська лекція), і місце, де відповідний процес проходить (школа, клас, аудиторія)” [1: 254].

Когнітивний аспект. Як відомо, когнітологія досліджує питання одержання, збереження і обробки отриманої людиною інформації. Ці знання зберігаються у вигляді фреймів, схем або сценаріїв, які забезпечують адекватну інтерпретацію ситуації спілкування, адже, як зазначає М. Мінський, фрейм – це “один із способів представлення стереотипної ситуації” [3: 289]. Досліджуючи проблему фреймової організації знань, Ч. Філлмор виділяє вроджені фрейми, “вони природно і неминуче виникають у процесі когнітивного розвитку кожної людини” [3: 65], і фрейми, що засвоюються з досвідом або у процесі цілеспрямованого навчання. Це в першу чергу стосується професійно зумовлених типів дискурсів, одним з яких і є педагогічний дискурс. Кожен з його підтипів (урок, лекція, бесіда з учнями, виступ на нараді, розмова з батьками) пов’язаний з групою фреймів, що зберігають інформацію про порядок комунікативних дій, типові соціальні ролі і мовленнєві формули. Відтак, педагогічний дискурс представлений структурою відповідних фреймів і сукупністю форм їх словесного вираження.

Згідно з вченням В.І. Карасика педагогічний дискурс характеризується і низкою цінностей, тому що, за його словами, “педагогічний дискурс є основою для формування світогляду, і тому майже всі моральні цінності закладені в цьому типі дискурсу” [1: 255]. Дана ціннісна інформація зберігається у свідомості мовця у вигляді концептів, які розгортаються, зберігаються і передаються в педагогічному дискурсі, підкреслюючи його своєрідність.

Когнітивний аспект дискурсу щільно пов’язаний із **семантичним аспектом**, який В.В. Красних визначає як “імпліцитно або експліцитно виражені смисли, що реально існують, виступають частиною ситуації, яка відображається в дискурсі” [2: 195]. Семантичний аспект педагогічного дискурсу становить ситуацію взаєморозуміння, в ході якої відбувається обмін думками, враженнями, ідеями, що пов’язано, з одного боку, зі знанням відповідних прецедентних текстів, формул звертання, покарання і заохочення, пояснення матеріалу, системи наказів та ін., а з іншого – зі знанням “системи концептів, які утворюють концептосферу “освіта” і включають такі оцінні концепти, як “школа”, “урок”, “іспит”, “відмінник” і “двієчник”, “щоденник”, “оцінка”” [1: 265]. Крім того, для вчителя дуже важливо розуміти і виокремлювати імплікатури у змісті повідомлення, що обов’язково вимагає знань правил і особливостей педагогічного спілкування.

Лінгвістичний аспект дискурсу – це безпосереднє мовлення. Він включає вербальні і невербальні засоби передачі задуму висловлювання, комунікативної мети. Стосовно педагогічного дискурсу лінгвістичний аспект постійно виступає об’єктом цілеспрямованого дослідження, в ході якого розглядаються такі питання, як лексична і орфоепічна правильність, техніка спілкування та ін.

Внаслідок аналізу нами було виокремлено загальні аспекти педагогічного дискурсу, які конкретизуються в окремій комунікативній ситуації, утворюючи, таким чином, підтипи педагогічного дискурсу, як-от: урок, лекція, семінар, практикум, виступ на нараді, засіданні, бесіда з батьками, бесіда вчителя з учнями та ін. Формування кожного типу дискурсу обумовлюється комбінацією, яку утворюють його складові: комуніканти та їх соціальні характеристики, мовленнєва ситуація, мета і тема спілкування та ін. Крім того, кожний тип дискурсу характеризується комплексом властивих йому ознак, комунікативних стратегій і мовленнєвих формул. На цій підставі ми можемо зробити висновок про те, що *педагогічний*

дискурс – це сукупність окремих підтипів дискурсів, які пов’язані з педагогічною діяльністю і навчально-виховним процесом і які сприймаються як цілісна система, а також пов’язані з концептосферою “освіта” і відповідною системою фреймів.

Об’єктивне виділення педагогічного дискурсу в системі інституційних дискурсів підтверджує можливість використання поряд з поняттям “мовлення вчителя” набагато ширшого поняття “педагогічний дискурс”. У зв’язку з чим розширюється і коло вмінь, якими повинен оволодіти майбутній учитель. Серед них уміння:

- 1) аналізувати ситуацію спілкування, швидко і правильно орієнтуючись в умовах спілкування;
- 2) розуміти і сприймати співрозмовника, враховуючи вікові та індивідуальні особливості, характер, темперамент, інтереси, знання;
- 3) проектувати спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначаючи його зміст і засоби для його передачі;
- 4) створювати ситуацію взаєморозуміння у ході спілкування;
- 5) враховувати контекст комунікативної взаємодії, добирати потрібні комунікативні стратегії для досягнення поставленої комунікативної мети;
- 6) реалізовувати задум висловлювання, підбираючи вербальні та невербальні засоби;
- 7) здійснювати контроль щодо вибору й оцінки адекватності висловлювання умовам спілкування.

Вищеперераховані вміння – дискурсивні вміння – допомагають на основі засвоєних знань і життєвого досвіду організувати і розуміти різноманітні типи дискурсів адекватно до комунікативної ситуації з метою досягнення успішної комунікації, бачити перешкоди в процесі спілкування, знаходити причини їхнього виникнення і шляхи подолання.

Рівень сформованості дискурсивних умінь визначає дискурсивну компетенцію мовця (в нашому випадку вчителя), що дозволяє йому ефективно здійснювати мовленнєву діяльність. Спираючись на словникову дефініцію “компетенція” як коло питань, в яких особа має знання, досвід маємо підстави для висновку про те, що дискурсивна компетенція включає знання різних типів дискурсів і їх організації. Але, як засвідчує аналіз педагогічного дискурсу, в його межах виділяється низка підтипів, які утворюються шляхом поєднання його складових. За таких умов виникає необхідність опанування загальними моделями дискурсів і відповідними вміннями – дискурсивними вміннями – які допомагають будувати нові типи дискурсів у кожній новій комунікативній ситуації на основі загального досвіду і знань.

Узагальнюючи вищесказане, дискурсивну компетенцію можна визначити як знання і володіння різними типами дискурсів і їх організацією, що передбачає вміння оцінювати і аналізувати ситуацію спілкування, враховувати контекст комунікативної взаємодії і добирати відповідні вербальні і невербальні засоби спілкування.

Таким чином, у ході дослідження ми дійшли таких **висновків**:

1. Педагогічний дискурс становить синтез екстралінгвістичних, лінгвістичних, когнітивних і семантичних чинників, які визначаються педагогічною діяльністю.
2. Педагогічний дискурс, як загальна модель професійної комунікації у сфері педагогічної діяльності, характеризується властивими йому правилами спілкування, мовленнєвими формулами, тобто зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки.
3. З’ясувавши сутність поняття “педагогічний дискурс”, визначаємо кінцеву дидактичну мету мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, а саме: формування готовності мовця (вчителя) кваліфіковано діяти в комунікативних ситуаціях професійної діяльності (педагогічної діяльності). Відповідно, в процесі мовленнєвої підготовки з-поміж комунікативних якостей, якими повинен оволодіти вчитель, належне місце посідають дискурсивні вміння, рівень сформованості яких забезпечує дискурсивну компетенцію мовця, яка визначається нами як мета процесу навчання мови і мовлення.

Перспективи подальшого дослідження, на нашу думку, повинні бути спрямовані на розробку методичних основ реалізації поняттєвого ланцюжка дискурсивні вміння – дискурсивна компетенція.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2001. – 270 с.
3. Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – 320 с.

УДК 378.14:792

Лимаренко Л.І.

МЕТОД “ФІЗИЧНОЇ ДІЇ” ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕХНІКИ КЕРІВНИКА ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ

У нинішніх умовах розвитку суспільства простежується підвищений інтерес до педагогічної роботи з використанням театрального виду мистецтва, який неодноразово доводив свій творчий потенціал у галузі навчання і виховання молоді.

Зміст опанування театральним мистецтвом, тобто системою знань, умінь, навичок із майстерності актора визначається програмами і державними документами, що регламентують роботу шкільних театральних колективів. Проте, значну роль у діяльності театрального колективу відіграє не тільки програмно-змістовне забезпечення драматичних, театральних гуртків і студій, але й ефективно керівництво юними акторами під час навчально-виховного і творчого процесу роботи.

За останні роки на Україні в зв'язку з розвитком театральної самодіяльності підвищуються вимоги до кваліфікації керівника театрального колективу, який зобов'язаний добре знати історію і специфіку як самодіяльного, так і професійного театру, здійснювати дійовий вплив на формування особистості учасника колективу, керувати навчально-виховною і технічною роботою творчого гуртка, студії.

Вищезазначене ставить перед педагогічними і мистецькими вищими навчальними закладами завдання підготовки висококваліфікованих керівників театральних колективів.

Кожне мистецтво має свій інструмент, матеріал і виконавця. І у кожному мистецтві суть майстерності полягає в досконалому володінні матеріалом. Матеріал наполягає на техніці і вимагає інструмента. Але в театральному мистецтві матеріал і інструмент збігаються. Це сама особистість митця, а дії, які він здійснює, є матеріалом для створення образу [2: 62]. Тому й техніка володіння інструментом і матеріалом теж спільна. Для майбутнього театрального керівника вона не може обмежуватися кількома технічними вправами, вирваними з логічного контексту підготовки актора. Керівник театрального колективу повинен бути не тільки режисером-постановником, а, перш за все, прекрасним актором, володіти технологією акторського мистецтва. А пройти акторську школу – означає перевірити на собі закони творчості, які полягають в мистецтві переживання, тобто досягнути закони творчості на собі самому і, згодом, поступово на тих, з ким пов'язаний спільною справою у творчій діяльності.

К.С. Станіславський наполягав на вольовому процесі роботи актора над собою, над своїм внутрішнім і зовнішнім матеріалом, тому що творчість актора невід'ємно пов'язана з його особистістю, яка багато в чому себе формує. Все це стосується і режисера – керівника колективу. Щоб навчити учасників театру самостійно мислити, керівникові треба мати гнучкий, як у актора, психофізичний апарат, тобто тіло, емоції, голос. Психофізичний апарат – це та матеріальна основа за допомогою якої людина природно і творчо працює.