

Ірина Гуменюк

**РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ
У МОВНО-КОМУНІКАТИВНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ**

Нові соціально-економічні потреби, стрімкі зміни в суспільстві й поліетнічному просторі зумовлюють підвищення вимог до шкільної освіти, спричиняють перегляд традиційних уявлень про зміст підготовки вчителів, використання інноваційних технологій у процесі професійного становлення, зокрема і в системі мовно-професійної освіти фахівців початкової школи. Для забезпечення їх конкурентоспроможності у світовому освітньому середовищі повсюдно наголошується на поглибленні іншомовної складової навчально-виховного процесу вишу, оскільки віднині кожний вчитель початкової школи є вчителем іноземної мови для молодших школярів (О.Ф. Бондаренко, О.Б. Бігич, О.В. Котенко, Л.М. Тонконог, І.О. Пінчук, Н.П. Яцишин та інші).

Однак не варто забувати про україномовну комунікативну підготовку вчителя початкових класів як фундаментальний чинник формування його професійної компетентності. Зокрема, майстерне усне і письмове спілкування було обґрунтовано як один із п'яти напрямків ключових умінь випускників середньої школи в Рекомендаціях Кабінету Міністрів Ради Європи „Про середню освіту”: „майстерне усне і письмове спілкування, ... є настільки важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, що нині без них особи можуть бути виключеними з суспільства” [13, с. 67].

Очевидно, що система україномовної підготовки вчителів початкових класів теж повинна зазнати відповідних змін, бути адаптованою до стрімких соціальних трансформацій. Вищими навчальними закладами України прийнята мовна концепція, яка передбачає глибоке оволодіння основами професійного спілкування, досягнення високого рівня комунікативної компетенції, запроваджене вивчення курсів „Українська мова (за професійним спрямуванням)” та „Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”. Однак,

незважаючи на вузькоспрямоване призначення названих курсів – формування вмінь усного та писемного спілкування в професійному середовищі, їх зміст дуже часто обмежується вивченням академічного курсу української чи іноземної мови, що, на нашу думку, не виправдано ні темпорально, ані прагматично.

На необхідності перегляду лінгвістичних засад дисциплін „Українська мова (за професійним спрямуванням)” та „Сучасна українська мова” вже наголошують сучасні науковці: Р.С. Дружененко, М.Й. Криськів. Г. Лукаш, О. Потапенко, Н.В. Шульжук та інші. Зокрема, незаперечним є твердження Н.В.Шульжук: „Зміна парадигми в сучасному науковому пізнанні робить проблему людини центральною, у зв'язку з чим тривалий період панування системно-структурного підходу до аналізу мовних явищ змінився антропоцентричним, а об'єктом вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень став процес набуття й переробки інформації, що безпосередньо пов'язаний із реалізацією когнітивної діяльності людини. Тому ні філологічна освіта, ні лінгводидактика не можуть розвиватися в рамках старих парадигм” [18, с.162].

Сучасна лінгвістика знаходиться в періоді накопичення нових теорій, методів, у вирі змін і безперервного розвитку найновітніших концепцій та напрямів, переважна більшість з яких сфокусована на мовленні як феномені людської комунікації. Когнітивна лінгвістика, функціональна лінгвістика, лінгвістика тексту, комунікативна лінгвістика, дискурсологія, лінгвістична прагматика, етнолінгвістика та інші напрями мовознавчої науки ХХ-ХХІ ст. порушують цікаві й необхідні сучасній особистості аспекти мовленнєвої діяльності, аналізуючи їх з погляду мотивації виникнення, дискурсивного поля, комунікативного спрямування тощо. Ці нові параметри повинні бути відображені й у сфері мовної освіти, оскільки не можна відривати освіту від науки, школу від суспільства, людину від соціуму.

Структурний принцип вивчення мови, тобто розгляд її як чітко відрегульованої системи мовних одиниць і явищ різних мовних рівнів

залишається чудовим підґрунтям для розуміння мовленнєвих процесів іншого, нестандартного, незвичного для нас ракурсу (створення, сприймання, перетворення, інтерпретації, особливостей суб'єктивної оцінки, комунікативного наміру, підготовки й реалізації висловлювання, мотивації інформаційного наповнення, комунікативної девіації тощо). Світ постає перед людиною через її суб'єктивне сприйняття, тому в процесі спілкування часто важливішим, за М. Фуко, видається не запитання „За якими правилами створене це висловлення?“, а „Як сталося, що з'явилося саме це висловлення, а не інше замість нього?“ [16, с. 39].

Отже, шкільну мовознавчу підготовку варто розглядати як базовий рівень, засвоєння якого готує особистість до пізнання специфіки виникнення та функціонування мовленнєвих одиниць з урахуванням усіх умов процесу комунікації, тобто в межах дослідницького поля сучасної лінгвістичної прагматики.

Термін „лінгвістична прагматика“ трактуємо, вслід за професором Бацевич Ф.С., як міжпредметну сферу досліджень, а також розділ науки про мову, який вивчає функціонування мовних знаків у мовленні, вживання мови мовцями в комунікативних ситуаціях з урахуванням тісної взаємодії комунікантів [1, с. 10]. Поняття „дискурс“ вживаємо в значенні ціннісно-сміслової комунікації між суб'єктами освітнього процесу з врахуванням соціопрагматичних характеристик [5].

Навчальний курс „Українська мова (за професійним спрямуванням)“, що функціонує у системі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, повинен тільки спиратися на шкільний структурно-мовний рівень підготовки студентів (в жодному разі не дублюючи матеріал дисципліни „Сучасна українська мова“), органічно переорієнтовуючи їх знання в ситуативно-дискурсивну площину. Варто зазначити, що такий підхід матиме безпосередній вплив на формування професійної компетентності майбутнього педагога, оскільки дає можливість подолати бар'єр між теоретичним вивченням лінгвістичного матеріалу та практичним застосуванням здобутих знань.

З огляду на широкоаспектність лінгвопрагматичних досліджень, їх влиття в структуру дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” можна окреслити за складовими розділів прагматики дискурсів: мікропрагматика, макропрагматика, мегапрагматика, прагматика комунікативних девіацій [1, с. 11].

Зокрема, поле досліджень мікропрагматики дає можливість ознайомити студентів з особливостями добору й функціонування лексичних і граматичних одиниць у межах офіційно-ділового, риторичного й наукового дискурсів, прагматичними аспектами професійного спілкування, специфіки використання дейктичних маркерів у науковому мовленні (підрядних, особових та безособових конструкцій, відповідних займенників, часових форм дієслів тощо).

Макропрагматика, або прагматика категорій міжособистісного спілкування, розкриває поняття спілкування, комунікації, комунікативної інтенції, типи і форми професійного спілкування, основні закони, стратегії і тактики комунікативної діяльності (зокрема, в контексті індивідуальних та колективних форм фахового спілкування), роль емпатійних аспектів у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку, необхідності врахування точки зору співрозмовника в процесі мовленнєвої діяльності. Сюди також необхідно зарахувати й прагматику ввічливості, зокрема мовленнєвий етикет, розігрування й аналіз стандартних етикетних ситуацій, та прагматику категорій контексту міжособистісного спілкування (атмосфера, стиль спілкування, гендерні й невербальні компоненти спілкування).

Знаходять своє місце в курсі української мови (за професійним спрямуванням) й елементи мегапрагматики, або прагматики соціального контексту, що виражаються в специфіці побудови діалогічних висловлювань, як під час безпосереднього спілкування (співбесіда з роботодавцем, розмова керівника з підлеглим, вчителя з учнем), так і опосередкованого (телефонна розмова, листування, інтернет-спілкування (відео-конференція, електронна пошта, форуми та ін.)), врахуванні соціальної субординації у спілкуванні, зміні

комунікативних ролей, координації вербальної та невербальної поведінки співрозмовників, особливостей міжкультурної комунікації (у професійному середовищі та на рівні ділової кореспонденції), побудови текстів документного дискурсу.

Особливою сферою прагматичних досліджень дискурсів науковці, зокрема Ф.С. Бацевич, вважають аналіз причин і механізмів комунікативних невдач (девіацій), які виявляються пов'язаними з проблемами мікро-, макро- і мегапрагматик [1, с. 12]. Питання комунікативних девіацій ґрунтовно не розглядає жодна дисципліна в процесі підготовки майбутнього педагога – фахівця, успішна робота якого цілком залежить від уміння здійснювати продуктивну мовленнєву діяльність, особливо в умовах поліетнічної гірської школи. Тому вважаємо, що ефективна україномовна підготовка вчителя початкових класів у процесі вивчення дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” неможлива без аналізу та розгляду ситуативних мовленнєвих конструкцій, використання яких у педагогічному дискурсі дасть можливість уникнути комунікативних невдач під час професійної діяльності. Крім того, правильно структурований зміст курсу з внесенням згаданих елементів мікро-, макро-, мегапрагматики передбачає розуміння однозначного отримання протилежного результату в разі недодержання задекларованих принципів мовленнєвої поведінки, тобто комунікативних девіацій.

Перспективним напрямком мовно-комунікативної підготовки школярів і студентів є вивчення мови на етнолінгвістичній основі, що було предметом досліджень таких науковців, як: Н. Бабич, Р. Дружененко, Н. Жайворонок, Т. Єщенко, В. Кононенко, Т. Котик, М. Пентиліук, О. Семенов та інші. Однак ці розвідки практично не торкалися сфери підготовки вчителів початкових класів, зокрема гірських районів Українських Карпат.

У цьому контексті важливим видається виокремлення прикладних етнолінгвістичних аспектів у змісті дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, актуалізація яких сприяла б глибшому розумінню ролі рідної мови в житті етносу та окремої людини, усвідомленню

взаємозв'язків мови й культури нації, специфіки міжкультурного спілкування, тобто формуванню етнолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти. Особливо актуальним та легко адаптованим видається реалізація цього мовознавчого напрямку в гірських школах Українських Карпат, де саме природне середовище, глибина й міцність національних традицій, туристична привабливість регіону створюють для цього сприятливе підґрунтя.

Оскільки предметом етнолінгвістичних досліджень є відображення в мові й мовленнєвій діяльності етнічної свідомості, національного характеру, матеріальної та духовної культури народу, то етнолінгвістичну компетентність можна трактувати як формування в майбутніх вчителів етнолінгвістичної свідомості, що має „закласти ґрунт для плекання ними національної самосвідомості учнів, а також розуміння лінгво- й історіософських, етнопсихологічних, лінгвокультурологічних, соціально-політичних та інших проблем крізь призму мови як визначальної ознаки українського етносу” [17, с.4].

Етнолінгвістична компетентність є частиною комунікативної компетентності особистості, її формування в структурі навчального предмета може забезпечуватися в площині теоретичної підготовки, практичної аудиторної діяльності та самостійної роботи студентів.

У лекційному блоці етнолінгвістичний компонент акцентується у вступній темі „Державна мова – мова професійного спілкування”: поняття національної та літературної мови, основні ознаки літературної мови, функції мови й мовлення. Особливої уваги варто надати структурі української національної мови, виокремивши діалектну специфіку та її значення для розвитку мови загалом. У процесі розгляду функціональних особливостей української мови етнолінгвістичному аналізу найкраще піддаються когнітивна, акумулятивна, фатична, естетична, сугестивна, культуроносна функції. Особливого значення у цьому контексті набуває функція національної ідентифікації (американська гіпотеза Е. Сепіра – Б. Уорфа), за якою мова є не лише засобом спілкування, але й способом пізнання дійсності, розуміння явищ

реальності визнається лінгвістично детермінованим. Гіпотеза лінгвістичної відносності Е. Сепіра – Б.Уорфа стала основою етнолінгвістики – етнічно орієнтованого аналізу мови.

Розуміння сутності функції національної ідентифікації має визначальне значення для формування основ міжкультурної комунікації, оскільки передбачає врахування співрозмовниками факту наявності різних уявлень про світ у носіїв різних мов, відмінних схем мислення та легкості обробки інформації. Ці знання можуть стати незамінними на територіях дотику носіїв різних етносів, що характерне для туристичного регіону Карпат і Прикарпаття.

Етнолінгвістичний компонент наявний і в інших питаннях курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, зокрема вивчення мовленнєвого етикету, стандартних етикетних ситуацій від їх витоків до сучасності, стилів сучасної української літературної мови, основних стратегій, законів спілкування, невербальних компонентів та гендерних особливостей мовленнєвої діяльності, риторичної культури й наукового мовлення тощо.

Функціонально-стильова структура мови не може існувати поза межами предметного поля етнолінгвістики, оскільки воно охоплює всі аспекти мови як соціального явища. „Словник мови народу репрезентує комплекс мовних одиниць, їхню систему, якою користується етноспільнота, аби якомога повніше відтворити свої знання і враження про об’єктивний світ... На історію мови накладається історія народу, у мові відбивається становлення його світоглядних позицій, соціальних устремлінь, духовних цінностей”, – слушно зазначає В. Жайворонок [6, с. 29-30]. Для вчителя початкових класів як носія ідеальної мовленнєвої поведінки оволодіння стильовими особливостями української мови важливе не стільки з погляду його соціальної взаємодії, скільки в плані набуття можливості відтворення й передачі отриманих знань, емоційно-образного, чуттєвого, фразеологічно багатого – у художньому, публіцистичному та розмовному стилях, точного, термінологічно диференційованого – в науковому стилі. Усталені в науковому мовленні засоби вираження є предметом вивчення української мови (за професійним

спрямуванням)» і водночас аналізуються з позиції етнолінгвістики: „авторська індивідуальність постає й з наукового тексту, передовсім з його внутрішньої форми, тобто із співвідношення змісту висловлення та авторського погляду на його предмет” [6, с.118].

Отже, мовна репрезентація етносвідомості народу не обмежується фольклором чи лексико-граматичною системою мови, а охоплює різноманітні форми і сфери комунікативної діяльності, тому може мати етнолінгводидактичне спрямування у курсі гуманітарних дисциплін циклу підготовки фахівців початкової освіти.

Розглядаючи можливості реалізації сучасних лінгвістичних тенденцій у мовно-комунікативній підготовці вчителів початкових класів, неможливо оминати дискурсологію, понятійний апарат якої широко використовується різноманітними галузями сучасної науки. Відповідно висококваліфікований фахівець повинен в ньому орієнтуватися.

Лінгвістика тексту трактує поняття „дискурс”, на відміну від дефініції поняття „текст” як зв’язної послідовності речень або мовленнєвих актів, як „складне комунікативне явище, що містить, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, установки, мету мовця, спрямованість на його ментально-прагматичну сферу і т. ін.” [4, с.18].

На думку Л.Г. Компанієць, дискурс, з одного боку, пов’язаний з умовами та ситуацією спілкування, в якій він виникає та сприймається, а з іншого, – з його учасниками, мовцями, відображаючи їх картину світу, інтенції, установки, досвід. Тому дискурс розглядають з психологічними, соціокультурними, прагматичними та іншими чинниками. Розуміння дискурсу як поняття, ширшого за текст, яке пов’язане з екстралінгвістичними властивостями акту спілкування, підкреслює його переваги над текстом і робить можливим для використання в навчальному процесі, оскільки під час звернення до дискурсу студенти знайомляться із зразками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки [8, с.166].

У предметному полі дискурсології, крім загальних питань сутності, структури й функцій дискурсу, знаходяться й конкретні групи дискурсів, зокрема [15, с. 8]:

- 1) інституційні дискурси (педагогічний, медичний, науковий, адміністративний, військовий, спортивний, релігійний, сімейний та ін.);
- 2) дискурси ідентичності (національної, наднаціональної, регіональної та ін.);
- 3) політичні дискурси (дискурси демократії, авторитаризму, популізму, парламентаризму, расизму тощо);
- 4) медіадискурси (PR-дискурс, ТВ-дискурс, дискурс реклами та ін.);
- 5) бізнес-дискурси (дискурси ділового спілкування, маркетингу, корпоративної культури тощо);
- 6) арт-дискурси (дискурси театру, літератури, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно-мистецтва тощо);
- 7) дискурси субкультур (дискурси молодіжних культур, кримінальний дискурс та ін.);
- 8) дискурси середовища проживання (дискурс будинку, інтер'єру, міста, ландшафту тощо).

Як бачимо, у змісті дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням” знаходять своє відображення й потребують методологічного аналізу елементи педагогічного, наукового, публіцистичного, адміністративного дискурсів, національної ідентичності, дискурси ділового спілкування, риторичний, документний дискурс та інші. Особливої уваги в комунікативній підготовці вчителів початкових гірських шкіл заслуговує дискурс середовища проживання. Це зумовлено етнічними, геопсихологічними, духовно-релігійними, екологічними та іншими особливостями населення гірського регіону.

У цьому контексті В. Карасик виділив кілька підходів до розгляду дискурсу: 1) з позиції мовця – як його комунікативна компетенція; 2) з позиції

текстотворення – як мовна компетенція; 3) з позиції ситуації спілкування – як комунікативні ситуації у різних сферах спілкування [7, с. 25-33].

Крім того, до змісту дискурсології сучасні науковці вносять „дискурсивне мистецтво” [15, с. 8], що трактується як „мистецтво управління процесом комунікації, пов’язане зі встановленням такого режиму спілкування, в якому між усіма його учасниками досягається атмосфера довіри, розуміння, погодження, солідарності” [15, с. 8]. На нашу думку, дискурсивне мистецтво є необхідним елементом професіограми фахівця початкової школи, зорієнтованим на формування вмінь ефективно організації комунікативного процесу в професійному середовищі, а тому може формулюватися як „дискурсивна компетентність”.

У результаті аналізу наукових трактувань поняття „компетентність” (М.С. Головань, Ю.Ф. Єщенко, І.В. Родигіна, Ю.Г. Татур, М.А. Холодна й інші) та врахування наявних підходів до класифікації дискурсів, можемо запропонувати дефініцію терміна „дискурсивна компетентність” – усвідомлена здатність особистості до ефективно організації процесу комунікативної взаємодії, управління ним для досягнення визначеної мети.

З огляду на вищезазначене, не можемо погодитися з трактуванням дискурсивної компетентності І.А. Прокоп, М.І. Бобак, Г.Р. Бобак та інших учених – як компонента комунікативної компетентності, що „являє собою здатність побудови цілісних, логічно пов’язаних висловлювань з використанням різних функціональних стилів в усній і письмовій мові; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання” [12]. Таке трактування розглядає дискурс тільки з позиції мовця, не враховуючи екстралінгвістичні чинники, ситуацію спілкування, досвід та інтенції учасників комунікації. На нашу думку, виходячи з багатогранності дискурсу, дискурсивна компетентність – ширше поняття, ніж комунікативна компетентність, оскільки містить в собі, крім лінгвістичних та мовленнєвих умінь, ще й врахування об’єктивних (не залежних від мовця) факторів, психологічні, екстралінгвістичні й поведінкові чинники, ментально-прагматичну сферу комуніканта, а також

його комунікативно-управлінські якості щодо організації позитивної атмосфери спілкування, які передбачають активізацію аналітичних, прогностичних, оцінних та інших розумових процесів. Інакше кажучи, комунікативна компетентність, притаманна учасникам спілкування, переростає в дискурсивну компетентність, якщо мова йде про ініціативного комуніканта, який бере на себе функції управління комунікативним процесом у будь-якій сфері спілкування.

Формування дискурсивної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти передбачає створення відповідних „дискурсів” у процесі навчання з метою забезпечення його діяльній основи. Курс „Українська мова за професійним спрямуванням” дає можливість „адаптації” його змісту до будь-якої спеціальності чи напряму навчання. Оскільки кожна тема легко може бути внесена у відповідний професійний контекст. Зокрема, формування дискурсивних умінь під час опанування усної професійної комунікації може відбуватися шляхом створення комунікативних ситуацій типу: „Телефонна розмова керівника з підлеглим”, „Співбесіда з працедавцем”, „Запізнення на роботу”, „Ділові перемовини щодо співпраці студентської ради та дирекції Інституту”, „Збори з актуальної педагогічної проблеми”, „Нарада оргкомітету з проведення студентської наукової конференції”, „Суперечка зі співробітником”, „Батьківські збори”, „Суперечка з викладачем”, „Відмова в проханні” тощо.

За А.О. Буднік, матеріалом дослідження процесу дискурсивної діяльності комунікантів слугує аналіз усної спонтанної комунікації, коли адресант і адресат перебувають у безпосередньому контакті один з одним і несуть взаємну відповідальність за наслідки спілкування. Інакше кажучи, дискурсивні вміння виявляються в можливості вибрати адекватну стратегію спілкування, а отже, йдеться про комплекс мовленнєвої і немовленнєвої поведінки з метою реалізації комунікативного наміру кожного з партнерів [3, с. 41]. Оскільки спонтанності в навчально-мовленнєвій ситуації досягти важко, то необхідним прийомом залишається аналіз студентами відтвореного дискурсу з

врахуванням усіх його функціональних елементів: побудови висловлювань, їх емоційно-експресивного навантаження, використання етикетних формул та екстралінгвістичних засобів, оцінки уявної ситуації спілкування, інтенцій комунікантів, їх соціального статусу і належної до нього поведінки, попередніх установок і досвіду, мети спілкування та його результату.

Варто зазначити, що така форма дискурсивного навчання буде ефективною за умови використання викладачем трирівневої системи підготовки:

- 1) аналіз готового типу дискурсу, продемонстрованого з екрану, з допомогою викладача;
- 2) аналіз відтвореного студентами на занятті дискурсивного завдання (діалог, інсценування тощо);
- 3) аналіз фрагмента дискурсу, створеного спонтанно в процесі заняття.

Поступове ускладнення процесу дослідження усної дискурсивної діяльності як на позитивному, так і на негативному матеріалі, сприяє усвідомленню студентами всіх чинників, важливих для формування їх дискурсивної компетентності.

Значно складнішим, на думку науковців, є визначення дискурсивних умінь у сфері писемної комунікації. З одного боку, дискурс у сфері писемної комунікації характеризується тим, що питома вага припадає на текст і текстову категорію зв'язності, завершеності, композиційної оформленості, цілісності, а з іншого, – певну складність становить урахування параметрів екстралінгвістичного контексту, оскільки письмовий мовленнєвий витвір звично створюється поза безпосередньою комунікативною ситуацією [3, с. 41].

Вивчення писемних типів дискурсу в курсі української мови за професійним спрямуванням, в першу чергу, спирається на стильову диференціацію текстів. О.О. Селіванова письмовий дискурс диференціює на безадресатний та адресатний [14, с. 135]. Безадресатні дискурси (художні, наукові, публіцистичні, розмовні, епістолярні) можуть інтерпретуватися від імені автора (*Коли створювався текст? Що хотів донести до читача автор?*

Які емоції хотів передати? Що сам при цьому відчував? Які мовні засоби використав? Про що свідчать застосовані розділові знаки?). При цьому можна виділити два основні етапи в опануванні писемного дискурсу: 1) аналіз готового тексту в дискурсологічному аспекті; 2) самостійне створення відповідних письмових дискурсів з наступним їх аналізом.

До адресатних текстів О.О. Селіванова відносить листи, повідомлення, записки, стверджуючи, що вони мають тісний конкретизований зв'язок інтенції та інтерпретанти [14, с. 41]. На нашу думку, названі елементи входять до документного дискурсу і повинні опановуватися студентами в курсі „Українська мова за професійним спрямуванням” за такими етапами:

- 1) призначення документа;
- 2) повноваження особи – автора документа;
- 3) мета створення документа;
- 4) структура документа;
- 5) допустимі мовні засоби (типи речень, добір слів, зворотів, ділових фразеологізмів тощо);
- б) недопустимі порушення в оформленні документа.

Позитивні результати опанування документного дискурсу можливі тільки за умови врахування всіх його елементів та етапів аналізу.

Таким чином, переорієнтація сучасної лінгвістики в мовленнєво-комунікативну площину зумовлена необхідністю зближення науково-теоретичних та функціонально-прагматичних реалій відповідно до глобальних освітніх тенденцій, переоцінкою отриманих раніше знань про мову з погляду антропоцентризму, когнітивно-комунікативних процесів мовленнєвої взаємодії. Україномовна комунікативна підготовка фахівців початкової школи буде недосконалою, якщо не враховуватиме сучасних мовознавчих підходів, оскільки професійна мовленнєва діяльність вчителя формує дійсність у свідомості учня, а тому є неможливою без опанування названих вище прагмалінгвістичних категорій, що є особливо актуальним для поліетнічного середовища гірської школи. Для розв'язання цих проблем назріла нагальна

необхідність розробки сучасних синтезованих методик професійно-мовленнєвої підготовки студентів вищих педагогічних закладів, створення новітніх навчально-методичних посібників з врахуванням специфіки педагогічного дискурсу.

Література

1. Бацевич Ф.С. Дискурсивна прагматика: проблемне поле, дослідницька одиниця / Ф.С. Бацевич // Людина. Комп'ютер. Комунікація. Збірник наукових праць. – Львів: Нац. ун-т „Львівська політехніка”, 2008. – С. 10-12.
2. Бацевич Ф.С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля і дослідницької одиниці / Ф.С. Бацевич // Мовознавство. – 2009. – № 1. – С. 29-37.
3. Буднік А.О. Особливості вивчення дискурсу в писемній та усній комунікації / А.О. Буднік // Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія “Філологічні науки”. Мовознавство. Том 1. – 2016. – № 5. – С. 39-42.
4. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Т.А. Дейк, В. Кінч. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
5. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Ежова. – Оренбург, 2009. – 46 с.
6. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: Нариси / В.В.Жайворонок. – К.: Довіра, 2007. – 262 с.
7. Карасик В. Структура институционального дискурса / В. Карасик // Проблемы языковой коммуникации. – Саратов, 2000. – С. 25-33.
8. Компанієць Л.Г. Принципи та стратегії формування дискурсивних вмінь як основа ефективної іншомовної ділової комунікації / Л.Г. Компанієць // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія „Філологічна”. – 2016. – Випуск 62. – С. 165-168.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [монографія] / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.; під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

10. Мельниченко Г.В. Формування уявлення про мову як фундамент етнічної культури в аспекті розвитку етнолінгвістичної компетенції майбутнього вчителя / Г.В. Мельниченко // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – № 1/2. – С. 206-209.
11. Плачинда Т. Інтегративний підхід під час професійної підготовки майбутніх фахівців / Т. Плачинда // Людинознавчі студії. Серія „Педагогіка”. – 2016. – Випуск 3/35. – С. 190-198.
12. Прокоп І.А. Педагогічні умови формування дискурсивної компетенції майбутніх медичних працівників / І.А. Прокоп, М.І. Бобак, Г.Р. Бобак // VI Международная научно-практическая конференция „Образовательный процесс: взгляд изнутри” (17–18 декабря 2013 г.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnyj-process/6_prokop.htm
13. Пуховська Л.П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л.П. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 63-70.
14. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О.О. Селіванова. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
15. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия „Дискурсология”). – Екатеринбург: Издательский Дом „Дискурс-Пи”, 2006. – 177 с.
16. Фуко М. Археологія знання / М. Фуко. – К.: Основи, 2003. – 326 с.
17. Шарманова Н.М. Етнолінгвістика: навчальний посібник для студентів факультету української філології / Н.М. Шарманова; за ред. Ж.В. Колоїз. – Кривий Ріг: НПП АСТЕРІКС, 2015. – 192 с.
18. Шульжук Н.В. Вплив тенденцій розвитку мовознавчої науки на сучасні підходи до професійної мовної освіти / Н.В. Шульжук // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія „Психологія і педагогіка”. Випуск 29. – 2014. – С. 162-165.