

професійні мови, що при загальній основі всякий раз набувають своїх пріоритетів у плані вираження;

- лексико-семантична система “спеціальної мови” – диференціюючий фактор цього функціонального різновиду мови.

Представлені підходи до вивчення професійного мовлення, визначення поняття “професійне мовлення” заслуговують на увагу і вивчення. Враховуючи цілий ряд положень, ми у свою чергу даємо таке робоче визначення досліджуваного поняття.

Професійне мовлення – це функціональний різновид літературної мови, що виявляється в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, здійснюваної адресантом при розв’язанні професійних задач. Професійне мовлення – це лінгвістично, психологічно і соціально обумовлений вибір професійно маркованих засобів мови; діяльність по розв’язанню педагогічних задач, по досягненню комунікативних цілей педагогічного спілкування.

Професійне мовлення, якого необхідно цілеспрямовано навчати, покликане, з одного боку, забезпечити реальні комунікативні потреби студентів-нефілологів на кожному етапі навчання, з іншого боку – підготувати їх до мовленнєвої взаємодії з учнями в різних ситуаціях як офіційного, так і неофіційного педагогічного спілкування. Саме через професійне мовлення можлива інтеграція знань, отриманих під час навчання у вузі. Професійне мовлення виступає сполучною ланкою, ядром, що поєднує всі дисципліни професійно-педагогічної підготовки фахівців.

Майбутньому педагогу-нефілологу необхідні знання і рекомендації щодо якості мовлення вчителя, їхнє наукове обґрунтування, систематизація основних психолого-педагогічних і лінгвістичних характеристик професійного мовлення, що допоможе йому бути більш вимогливим до своїх і чужих мовних висловлень.

Перспективним у роботі над зазначеною проблемою є систематизація основних психолого-педагогічних і лінгвістичних характеристик професійного мовлення, необхідних майбутньому вчителю в мовленнєвій взаємодії з учнями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К.Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М., 2000. – С. 172.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. – 267 с.
3. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. проф. В.И. Максимова. – М.: Гардарики, 2003. – С. 20–21.
4. Русский язык. Энциклопедия. – М., 1997. – С. 43.
5. Теоретические проблемы социолингвистики. – М., 1984. – С. 135–139.

УДК 378.4 + 378.14 + 4 (укр) + 415.61

Горіна Ж.Д.

ЯДРО І ПЕРИФЕРІЯ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНУ (ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті проведено теоретико-прикладний аналіз структурної організації словника-мінімуму професійно-орієнтованих фразеологізмів для студентів історичного факультету; розглянуто довідкову та навчальну функцію словника-мінімуму.

The article deals the basis of structural organization of educational vocabulary-minimum of professionally-oriented phraseologies for the students of historical faculties. It is considered the informative and educational functions of vocabulary-minimum.

Ідеї, пов'язані з визначенням ядерної і периферійної зон лексичної системи мови, широко представлені у працях А.А. Акуленка, В.В. Виноградова, О.О. Залевської, Ю.М. Караулова, О.О. Реформатського, М. Сводеша, А.А. Уфимцевої, Л.Б. Успенського та інших. Водночас трактування ядерних одиниць мовних структур, на нашу думку, не характеризується однотайністю та послідовністю поглядів науковців. Причому навіть при відсутності єдиного підходу щодо вивчення ядерних і периферійних лексичних одиниць, думки дослідників багато в чому збігаються. Зокрема, про це свідчить та обставина, що, обираючи різні критерії відбору лексем і переслідуючи різні цілі дослідження, вчені виокремлюють деякі однакові характеристики, такі як стилістична нейтральність, частотність, функціональна значущість, питомість. Відмінність спостерігаємо переважно в тому, які критерії для дослідників є провідними. Як бачимо, у підвалини теорії “ядра” і “периферії” лінгвістами було покладено фундаментальну і надзвичайно важливу ідею, згідно з якою центральними (ядерними) є ті ділянки лексичної системи, які відрізняються високим рівнем регулярності й упорядкованості, відображають найбільш місткі поняття, характеризуються параметрами часової усталеності, а периферійні – ті, в яких означені властивості порушуються. Крім того, використання термінів “ядро” і “периферія” потребує належного методичного обґрунтування, оскільки вони не мають у сучасній лінгводидактиці однозначного тлумачення, що, у свою чергу, визначило *актуальність теми* запропонованого дослідження. Так можливість методичного використання лінгвістичного підходу до інтерпретації фразеологічних структур і явищ була запропонована нами й апробована в дисертаційному дослідженні Л.І. Прокопенко [2]. У межах цієї статті ставимо за *мету* подати теоретико-прикладний аналіз і засадничі основи щодо структурної організації навчального словника-мінімуму професійно орієнтованих фразеологізмів (далі – ПОФ) для студентів історичного фаху.

З метою дослідження ментального індивідуального словника студентів-учасників педагогічного експерименту було розроблено серію завдань, спрямованих на аналіз функціонування в лексиконі опитуваних першокурсників фразеологічних одиниць загалом і професійно орієнтованих фразеологізмів зокрема.

Експериментальна процедура проведення класифікаційного експерименту.

Інформантам було запропоновано покласифікувати фразеологічні одиниці, дотримуючись інструкції (подається письмово): “Вам будуть запропоновані картки, на яких написані фразеологічні одиниці української мови. Ваше завдання – розкласти картки на групи відповідно до Ваших уявлень про схожість тих чи інших фразеологічних одиниць. Кількість груп може бути будь-якою, кількість карток у групі так само. Якщо ви не знаєте, що означає та чи інша фразеологічна одиниця, поверніть цю картку експериментаторові. Якщо Ви не задоволені тим, як розклали картки на групи, можете змінити вашу класифікацію. Пам'ятайте, що в цьому експерименті немає правильних або неправильних відповідей. Час роботи з картками не обмежений.”

Експериментатор не давав інформації ні про мету експерименту, ні про те, чому було вибрано саме ці одиниці, а не інші, не запитував, що студенти думають про схожість чи відмінність тих чи інших фразеологічних одиниць і т. ін., тобто жодним чином не коментував роботи опитуваних. Щоби компактно й наочно подати результати експерименту ми побудували так звану матрицю схожостей у вигляді симетричної таблиці, де по горизонталі та по вертикалі було записано подані фразеологічні одиниці, а в клітинках – числа, які відповідали кількості випадків, коли фразеологічна одиниця разом з іншою була віднесена до одного класу (на перетині фразеологічної одиниці з самою собою, відповідно, ставилася риска).

Таким чином, за допомогою класифікаційного експерименту, результати якого виявляють когнітивні процеси (як студенти виділяють ознаки, узагальнюють їх, формуючи певні групи чи класи), вдалося встановити певні схожості/несхожості фразеологічних одиниць. Так, приміром, у більшості випадків в одну групу було віднесено ті, які пов'язані з певними історичними подіями, фактами, реальними особами тощо, в іншу – так звана політична фразеологія, третю склали старовинні грошові одиниці або військові чини чи

професії і т. ін., що підтвердило наше припущення про тематичне групування фразеологічних одиниць. Повернення карток з окремими фразеологічними одиницями засвідчувало наявність ядра і периферії лексики опитуваних, адже за шкалою більш-менш використовувані одні з фразеологічних одиниць (ядерні) виявили високу частотність вживання, інші (периферійні) – характеризувалися низьким рівнем ознайомлення та використання.

Експериментальна процедура проведення асоціативного експерименту.

Опитуваним у вигляді стимулу пропонувався не перелік слів, а – фразеологічних одиниць, і за інструкцією експериментатора потрібно було відповісти на кожен стимул з якими об'єктами, подіями, явищами ці фразеологічні одиниці пов'язані (реакція). Аналіз частоти фактичних реакцій відповідей виявив об'єктивно наявні у психіці носіїв української мови типові й сталі зв'язки. Отже, феномен асоціативного зв'язку між фразеологічними одиницями й тими об'єктами, подіями, явищами, які вони означають, зумовлений саме рідною культурою у всій її різноманітності, до якої належать студенти, а відтак є настільки автоматизованими, що більшість опитуваних дає приблизно однакові відповіді. Результати асоціативного експерименту підтвердили наше припущення про те, що значна частина вербальних асоціацій першокурсників зумовлена мовленнєвими штампами, кліше, сталими зворотами і відображає ті аспекти рідної культури й історії, що є надбанням практично всіх членів української лінгво-культурної спільноти. Наприклад, використовуючи прислів'я "*від Богдана до Івана – жодного гетьмана*", носії мови активізують певний набір диференційних ознак цієї події та притаманних їй атрибутів, які, на нашу думку, складають національний інваріант уявлень про те, що Богдан Хмельницький і Іван Мазепа були видатними державними діячами України, а в період між їхнім гетьманством козаками керували люди, що не спромоглися високо підняти прапор національно-визвольної боротьби. Останнім із завдань виступило визначення ступеня ознайомлення й частоти використання студентами окремих ПОФ, задля чого було проведене анкетне опитування. Інформанти заповнювали таблицю з шістьма графами, в першій з яких перераховувались досліджувані ПОФ, а п'ять наступних виявляли рівень ознайомленості і частоти використання студентами КГ та ЕГ за такими параметрами: "використовую часто", "використовую іноді", "знаю, але не використовую", "чув, але не розумію значення", "ніколи не чув".

Узагальнений аналіз експериментальних даних виявив загальну картину знання/незнання першокурсниками досліджуваних фразеологічних одиниць, які, у свою чергу, демонстрували різний відсотковий показник використовуваності. Так, приміром, жирним шрифтом у кожній графі таблиці нами було виділено "лідерів у своїй номінації", тобто до найбільш використовуваних фразеологічних одиниць у мікрогрупі "Історичні" (іх за параметрами "часто" або "іноді" використовують інформанти) належать: "*Пропає як швед під Полтавою*", "*До булави треба й голови*", "*Хто про що, а він про Наливайка*"; більш-менш опитувані знайомі з окремими "Соціальними" фразеологізмами, які вони охочіше вживають у мовленні (середні показники склали 20 – 40 %), порівняно з мікрогрупою "Одиниці виміру, гроші" або "Професії".

Отже, як впливає з аналізу наведених прикладів майбутні історики певним чином ознайомлені з окремими ПОФ, хоча й наявна відчутна різниця у ступені ознайомлення по окремих групах. Щодо використовуваності фразеологічних одиниць, то цілком очевидно, що студенти досить часто не вживають означених одиниць у власному мовленні, хіба що, крім соціально-політичних, оскільки саме вони розповсюджені в політиці, економіці, спорті, шоу-бізнесі та сучасних ЗМІ, або історичних, якими рясніє фахова і навчальна література. До того ж, істотну роль у засвоєнні навчального словника-мінімуму ПОФ відіграватиме як його структурна організація, так і особливості використання.

Розробляючи структурну організацію словника, ми виходили з того, що ПОФ становить систему, в якій правомірним буде виділення ядра (центру) і периферії. Ядро складають фразеологічні одиниці, що є надбанням практично всіх членів української лінгво-культурної спільноти, та характеризуються: а) значним ступенем відомості феномена (реалія, історична подія чи персоналія); б) єдиним інваріантом його сприйняття; в) широким

функціональним призначенням; г) високим рівнем регулярності й упорядкованості. Відповідно, периферію складають ті, що: а) різняться меншим ступенем відомості; б) мають певні відмінності в інваріанті сприйняття, коли, приміром, феномен по-різному оцінюється мовцями (від абсолютного “+” до абсолютного “-”); в) належать до часто використовуваних. З огляду на це, нами було дещо уточнено лексикографічний принцип мінімізації, що реалізувався не шляхом зменшення “обсягу” реєстрових одиниць, уведених до складу словника, а через якісну редукцію, створення інваріантної (спільної) частини, тобто необхідного обов’язкового мінімуму національно-детермінованих фразеологічних одиниць, що входять у національно-лінгвокультурну спільноту. В аспекті означеної теми дослідження мінімум ПОФ охоплював “комунікативно важливі одиниці, що з погляду відображення в них інформації про історичне, економічне та соціально-політичне життя українського народу, є значущими для професійного мовлення майбутніх учителів історії” [2: 108].

Протягом експериментально-дослідного навчання словник-мінімум ПОФ виконував дві функції: довідкову й навчальну. Так, для формування вмінь і навичок використання словника в його довідковій функції використовувались завдання, зорієнтовані значним чином на розвиток рецептивних умінь і навичок першокурсників, пов’язаних зі сприйняттям готового фразеологічного матеріалу. Наприклад, вправи, спрямовані на вироблення навичок роботи з довідковою або словниковою літературою, відзначались завданнями переважно пошукового характеру, як-от:

- використовуючи фразеологічні словники, виберіть фразеологічні одиниці, які можуть уживатись як у фразеологічному, так і вільному значенні;
- користуючись словником, підберіть антонімічні пари фразеологічних одиниць;
- випишіть зі словника три групи фразеологічних одиниць, розподіляючи їх за стилями, жанрами й побудуйте відповідні висловлювання;
- ознайомтесь з історико-культурологічною довідкою до таких фразеологізмів: гнути в три погібелі, чорним по білому, всипати березової каші, поданою у навчальному словнику-мінімуму ПОФ.

Формування вмінь і навичок використання словника в його навчальній функції спиралося переважно на вправи дещо інакшої спрямованості, які розподілялись на: а) завдання, призначені сформуванню вміння використовувати навчальний словник-мінімум як джерело фактичних відомостей про ПОФ; б) завдання, покликані прищепити навички роботи зі словниковими статтями, наприклад: скласти власну картотеку влучних висловів, створити словникову статтю про будь-яке прислів’я/приказку; в) завдання, що мали на меті сформуванню вміння і навички використання словника у функції посібника з розвитку мовлення, коли робота переважно зосереджувалася навколо навчальних текстів, представлених двома типами: інформація про історичні події, реалії в тексті профільного призначення, або в тексті самої словникової статті з навчального словника-мінімуму ПОФ.

Резюмуючи викладене, сформулюємо такі загальні висновки з проведеного дослідження: 1) складність лінгвістичної природи ПОФ зумовлює необхідність розмежування ядра і периферії, водночас, відокремлюючи ядро і периферію структурної організації системи ПОФ, слід мати на увазі, що межі між ядерною та периферійною зоною досить рухливі: ядерні фразеологічні одиниці в одних випадках не лише можуть віддалятися від центру, але й потрапляти в зону периферії, а на їхнє місце можуть прийти інші фразеологічні одиниці, що, за інших умов, належали до периферії, тобто має значення фактор тимчасової усталеності фразеологічних одиниць як критерій для відбирання ядерних фразеологічних одиниць до словника-мінімуму ПОФ;

2) ядро ПОФ педагогічного дискурсу майбутніх учителів історії складає ділова фразеологія, мовні стереотипи (кліше), формули етикету, суспільно-політична й термінологічна фразеологія, апеляція до котрих постійно або доволі часто спостерігається у професійній комунікації і які першими спадають на думку при сприйманні, а до складу периферії, відповідно, входять історичні фразеологізми й афористика, які не будучи

частотними з погляду використовуваності у спілкуванні, дозволяють адекватно й однозначно інтерпретувати випадки апеляції до них, якщо така має місце.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горіна Ж.Д., Прокопенко Л.І. Українська мова за професійним спрямуванням: Навч. пос. для студ. історичного фаху. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 123с.
2. Прокопенко Л.І. Увіразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно орієнтованими фразеологізмами: Дис. ... канд. пед. н. – Одеса, 2005. – 225с.

УДК 378.147.82И

Горбунова Н.П.

КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ОВОЛОДІННЯ ДІЛОВИМ НАУКОВИМ ПИСЬМОВИМ МОВЛЕННЯМ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

У статті розглянуто технології когнітивного підходу до одного з аспектів оволодіння студентами комунікативною діяльністю іноземною мовою.

Technologies of cognitive approach as one of the aspect of taking communicative activity in foreign language by students are observed in the article.

Соціальне замовлення на підготовку по ІМ фахівців немовних ВНЗ вимагають нового підходу до змісту навчання даного предмета, який повинен сприяти різносторонньому і цілісному формуванню особи студента, підготовки його до рівня фахівця володіючим усним і письмовим професійним спілкуванням на ІМ.

У зв'язку з цим, все більшу увагу в сучасній методичній науці привертають технології, що базуються на когнітивних підходах до оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю. Моделі, існуючі в українській методиці навчання мовленнєвої діяльності на ІМ, а саме: інтуїтивно-комунікативна, комунікативно-діяльнісна, системно-комунікативна, не можна модифікувати і застосувати в технічних ВНЗ для навчання іншомовного професійно-орієнтованого спілкування [1: 60].

І ми, слідом за Барабановою Г.В., стверджуємо що найприйнятнішою формою навчання ІМ в немовному ВНЗ є когнітивно-комунікативна модель, де особлива увага надається питанню співвідношення видів мовленнєвої діяльності (МД) і питанню послідовності оволодіння ними на занятті. Дійсно, аудіювання і говоріння є засобом навчання читання і письма. В цьому випадку навчання читання і письма повинне бути когнітивно направленим, тобто проводитися на свідомій основі, що розвиває пізнавальні здібності студентів, їх особисті якості, орієнтовані на власну активність, пошук, творчість.

Звернення до даної проблеми викликане появою нових компонентів змісту навчання. Як такий компонент змісту навчання виділяються навчальні вміння, що становлять стратегії студента щодо засвоєння мови.

Саме поняття стратегій оволодіння ІМ, під якими розуміють специфічні дії, види поведінки, прийоми і зусилля, які використовуються студентами, часто усвідомлено, з метою підвищення ефективності розуміння сприйняття, запам'ятовування, засвоєння і використання навчального матеріалу, з'явилося в зарубіжній лінгвістиці у середині 70-х років ХХ сторіччя у зв'язку з перенесенням фокусу уваги на активність тих, кого навчають.

Найбільший інтерес, на думку багатьох дослідників, представляє класифікація стратегій, запропонована О'Меллі, і яка включає наступні три види стратегій:

- метакогнітивні стратегії – стратегії саморегуляції, які допомагають студентам зосередитися, планувати свою діяльність, управляти нею й оцінювати її результати;