

3. Маслова Ю.П. Специфіка найменувань осіб жіночої й чоловічої статі та категорія роду в газетних текстах./ Ю.П. Маслова / Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Вип. 50. – С. 85.
4. Словник гендерних термінів : [Електронний ресурс] – <http://a-z-gender.net/ua/>
5. Шпітько І.М. Фемінітиви з формантом -ка в українській і словацькій мовах [Електронний ресурс] / І.М. Шпітько // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство. – 2010. – Т. 18, вип. 16. – С. 383–388. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2010_18_16_63)

В статье сделан структурно-семантический анализ феминитивов и представлена попытка изучения особенностей их применения. Автор сосредоточил внимание на использовании феминитивов в украинских средствах массовой информации. Для иллюстрирования подобраны яркие примеры.

Ключевые слова: феминитив, словообразование, гендерная лингвистика, коммуникативная лингвистика, структурно-семантический анализ.

In the article a structural-semantic analysis of feminist is made and an attempt is made to study the peculiarities of their use. The author focuses on the use of feminist in the Ukrainian media. For illustration, selected bright examples.

Key words: feminityv, word formation, gender linguistics, communicative linguistics, structural-semantic analysis.

УДК 811.161.2 (07)

Шульжук Н.В.

УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на підставі аналізу мовознавчої та лінгводидактичної літератури обґрунтована доцільність комунікативно-прагматичної переорієнтації методики викладання української мови для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ.

Ключові слова: когнітивно-дискурсивна лінгвістична парадигма, стратегія навчання української мови, професійна мова, комунікативна компетенція, дискурс, текст, мовленнєва діяльність.

Наприкінці ХХ століття об'єктом вивчення лінгвістичних та лінгводидактичних досліджень стає процес набуття й переробки інформації. Учені прагнуть переглянути загальні підходи й принципи дослідження мови у контексті когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, орієнтованої не лише на «способи представлення знань у мові, а й на комунікативну компетенцію мовця» [13, с. 19], що вимагає перегляду й усталених стратегій навчання української мови – підпорядкування роботи над мовною теорією

інтересам мовленнєвого розвитку студентів, формуванню їхніх комунікативних навичок.

На сторінках мовознавчих і методичних видань активно обговорюють питання ефективної мовної підготовки у вищій школі, нові стратегії якої представлені у працях Л.Мацько, Л.Савенкової, О.Тищенко, В. Михайлюк, О.Христі, Н.Юрійчук, В.Юкало, С.Омельчука, І.Дроздової та ін.

Л.Мацько переконана, що необхідно зосередити увагу не лише на методиці мовного навчання, а й мовного виховання і формування «усвідомленої позитивної мовної поведінки студентів, що дозволить випрацювати досконалу модель мовної освіти» [9, с. 24].

На думку О.В. Христі, врахування мовної ситуації в Україні, яку визначають кілька факторів (міжмовні контакти, що призводять до змішування кодів; культурна деколонізація, у межах якої відбувається пошук нового мовного канону як одного із засобів утвердження національної ідентичності; співіснування трьох національних кодів (українського, російського й англійського); мода на інтертекстуальність, що розхитує мовну норму та знижує поріг чутливості до її порушень), уможлиблює узгодження інтересів суспільства з інтересами особистості, у зв'язку з чим мету навчання української мови дослідниця вбачає у всебічному розвитку особистості, що втілюється в різноаспектній мовленнєвій діяльності [18]. Як бачимо, пошук шляхів ефективного формування професійного мовлення майбутнього фахівця є **актуальним** соціальним замовленням сучасній мовній освіті.

Мовну й мовленнєво-комунікативну компетенцію особистості студента, що володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами фахової мови відповідно до обраної професії, у вишах України формує спеціальна навчальна дисципліна – «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Оскільки фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а передусім як засіб самовираження особистості, то основну мету цієї дисципліни, слідом за В.Юкало [19], вбачаємо у виробленні навичок практичного володіння мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами.

Багаторічна практика викладача-філолога дає підстави стверджувати, що, на жаль, нові підходи до вивчення мовних одиниць, вироблені сучасною лінгвістикою та лінгводидактикою, до цього часу системно не впроваджені у навчальну практику – у вишах здебільшого панує традиційний мовно-системний підхід.

Мета статті – проаналізувати проблеми методики викладання української мови за професійним спрямуванням як галузі лінгводидактики у контексті сучасної когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми.

Зрозуміло, що курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», з одного боку, має певною мірою ліквідувати прогалини у навчанні української мови в середніх навчальних закладах, з іншого ж, він не може дублювати шкільної програми, оскільки ставить перед собою ширші завдання - дати студентам ґрунтовні й систематичні знання з усіх розділів

української мови; забезпечити оволодіння нормами української літературної мови; навчити студентів професійної мови, збагативши їхній лексикон загалом та особливо термінологічною, фаховою лексикою; ознайомити студентів з основними відомостями з історії мови, стилістики, навчивши працювати з текстами різних стилів мовлення; сформувати вміння й навички складати ділові папери [20].

Учені визначають спеціальну (професійну) мову як особливий функційний різновид літературної мови, що обслуговує професійну сферу спілкування [19]. Наголошуємо, що українська мова у будь-якому ВНЗ – засіб здобуття професійно важливої інформації. Тому В.Юкало переконаний, що «володіння спеціальною мовою – вторинне явище, оскільки її носії спочатку мають бути носіями національної літературної мови» [19, с. 44].

У фаховій періодиці запропоновано чимало моделей названого курсу [10; 16; 17; 20]. Більшість науковців перспективною для розв'язання означених освітніх завдань вважає модель навчання рідної мови, що ґрунтується на поєднанні функційно-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, особистісного та компетентнісного підходів. Методисти чітко усвідомлюють, що володіти лише теорією мови недостатньо, важливо вміти орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації. Тому на практичних заняттях викладачі не можуть спрямовувати свою діяльність лише на вироблення лексичних, фонетичних та граматичних умінь студентів, важливо приділяти увагу виражальним функціям слова у процесі мовлення. На необхідність комплексного вивчення граматики і стилістики вчені вказували давно. Вивчення стилістичних функцій морфологічних засобів продемонструвала Л.Мацько, стилістичні можливості словотворення проаналізували В.Чабаненко і Л.Родніна, проблемам стилістичного синтаксису присвячено праці В.Кононенка, П.Дудика, С.Єрмоленко, Л.Мацько.

Закономірності функціювання різнорівневих мовних одиниць і системні зв'язки між ними якнайповніше виявляються у цілісному тексті, систематично опрацьовуючи який, студенти набувають потрібних комунікативних умінь та навичок. Залучення тексту сприяє й вихованню мовної особистості студента, на чому акцентує увагу Л.Мацько [9]. Поділяємо думку І.Дроздової про те, що усі текстові матеріали слід добирати відповідно до цілей і завдань професійно орієнтованого навчання, виховання та розвитку особистості фахівця, актуальності, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичної доречності, змістовності й ілюстративності [4].

Щодо популярного сьогодні у вишах компетентнісного підходу до навчання, то він спрямовує освітній процес на формування та розвиток компетентностей особистості, тому доцільним видається оцінювання не знань студентів, а рівня сформованості відповідних компетенцій, провідною з-поміж яких є комунікативна. Відзначимо, що складники комунікативної компетенції (мовленнева, мовна, прагматична, предметна, технічна, дискурсивна) докладно проаналізовані в науковій літературі, у зв'язку з чим на цьому уваги не акцентуємо, проте зауважимо, що у практику вишівської

лінгводидактики давно увійшов термін «дискурс» та похідні від його кореня. Так, дискурсивний підхід до вивчення мови виявив себе у лінгвістиці тексту і теорії мовленнєвих актів. На думку Ю.Сорокіна, у реальному мовленнєвому спілкуванні носії мови використовують дискурси, а не тексти [15, с. 34]. Це означає, що мова є сукупністю різноманітних дискурсивних моделей, які використовують в різних сферах людського спілкування (і професійного зокрема).

Враховання лише змістового боку висловлення не завжди гарантує ситуацію успіху, у зв'язку з чим останнім часом з'явився неабиякий науковий інтерес до змісту і структури дискурсивної компетенції – «здатності мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні й писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів» [7, с. 256].

А.Р.Габідуліна акцентує увагу на методичному аспекті поняття «дискурс», розуміючи його як цілісну, замкнену комунікативну ситуацію, якою є урок, що складається з текстів підручника, тексту вчителя та текстів учнів, у зв'язку з чим навчально-педагогічний дискурс дослідниця описує як семіотичний процес формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання, головне призначення якого – «вибудувати особливий когнітивно-комунікативний простір» [2, с. 71]. Очевидно, такою ситуацією можна вважати й будь-яку форму організації навчальної діяльності студентів у ВНЗ, у зв'язку з чим думки, висловлені А.Р.Габідуліною щодо навчально-педагогічного дискурсу, вважаємо актуальними і в практиці викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». У цьому контексті наголошуємо ще на одній проблемі лінгводидактики вищої школи – підручники й навчальні посібники, зміст більшості з яких уже давно не відповідає сучасному станові розвитку мовознавчої галузі, а також меті й завданням названого курсу, що й досі обмежений рамками офіційно-ділового стилю, тоді як студенти виявляють труднощі у спілкуванні українською мовою, «демонструючи пасивне володіння нею» [1, с. 37].

Розуміючи, що орфографічна та пунктуаційна грамотність – основа розвитку комунікативної компетенції фахівця-нефілолога, С. Омельчук переконливо доводить: «завдання типу *«Спишіть, розкриваючи дужки»* є малоефективними, тому методика формування правописних умінь студентів-нефілологів повинна надавати перевагу проблемно-пошуковим завданням, які не лише активізують увагу студентів, а й мотивують їх розумову діяльність» [11, с. 25].

Принагідно кілька міркувань, щодо мотивації розумової діяльності студентів. Якщо в основу викладання мови, на думку більшості дослідників, має бути покладена мовленнєва діяльність, що передбачає психолінгвістичну орієнтацію на сприймання, розуміння, засвоєння, відтворення та активне продукування мовних текстів, то крізь призму теорії мовленнєвої діяльності

по-новому потрібно осмислювати й мотивацію навчання – «своєрідний синтез різноманітних індивідуально значимих спонук, які викладачеві слід підтримувати, зберігати і розвивати» [8, с. 147]. Психолінгвісти довели, що навчальна інформація стає надбанням студента лише в процесі мислення. Проте змусити активно сприймати, осмислювати й засвоювати неможливо. Ефективні методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів запропонувала О.Любашенко [8].

Зауважимо, що останнім часом на сторінках лінгвістичної літератури дедалі частіше вживається поняття «мовна свідомість», під яким розуміють форму свідомості, що «охоплює погляди, уявлення, почуття, оцінки і настанови щодо мови і мовної дійсності» [14, с. 12]. Систематизувавши підходи до природи та структури мовної свідомості, О. Селігей диференціює рівні її розвиненості (нульовий, початковий, середній, високий) [14].

Викладацький досвід свідчить, що вагомим чинником формування мотивів навчання у студентській аудиторії є комунікативний комфорт, тому, очевидно, викладач-мовник не може ігнорувати здобутки такої пріоритетної сьогодні галузі, як комунікативна лінгвістика, що процесуальною величиною комунікативної ситуації визначає комунікативну взаємодію (інтерактивність). У науковій літературі виокремлюють три типи комунікативної взаємодії – комунікативна кооперація, комунікативний конфлікт, комунікативне суперництво. Комунікативна взаємодія опосередкована мотивами, намірами й цілями партнерів спілкування. Мотиви й інтенції учасників спілкування формують їхні стратегічні програми. Комунікативна стратегія реалізується у відповідних комунікативних тактиках – конкретних способах здійснення інтенційно-стратегічної програми комунікації [13, с. 602-612]. Таким чином, комунікативна лінгвістика виробила закони та правила комунікативної взаємодії, що зумовлює широке впровадження у практику викладання «Української мови (за професійним спрямуванням)» активних та інтерактивних методів навчання, цінність яких Н.Голуб вбачає в тому, що всі вони ґрунтуються на навчанні у взаємодії, яке «передбачає організацію спільної роботи, налагодження контактів задля розв'язування навчальних завдань і взаємонавчання, актуалізацію досвіду безконфліктних відносин» [3, с. 37].

Якщо будь-яку діяльність людини опосередковує мовленнєва діяльність, яка є способом формування й формулювання думки за допомогою мови, то й методика роботи над формуванням професійного мовлення студентів повинна передбачати такі методи й прийоми, які були б зорієнтовані на формування комунікативної компетенції студентів в різних видах мовленнєвої діяльності – читанні, аудіюванні, говорінні, письмі. Щодо читання, то І.Дроздова переконана, що під час практичних занять з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» діяльність викладача повинна спрямовуватись на формування професійно достатнього рівня комунікативної компетентності у сфері читання, під яким вона розуміє такий рівень володіння вміннями й навичками роботи з текстом, що дає

змогу студентів отримувати інформацію, пов'язану з його майбутньою професійною діяльністю [4].

Розвиток сучасної науки і техніки вносить істотні зміни в лінгвістичну модель світу. Ці зміни полягають насамперед у тому, що помітну частину лінгвістичного фонду складає фахова лексика, тому методика формування термінологічної компетентності студентів-нефілологів залишається об'єктом пильної уваги Г.Бондаренко, О.Горошкіної, І. Дроздової, В. Михайлюк, Н.Пашковської, М.Пентилюк, Л.Кузьміної, Л.Романової, Т. Рукас та ін. Так, Л.Кузьміна запропонувала систему вправ, виконання яких спрямоване на формування термінологічних умінь і навичок у студентів-нефілологів [6]. Крім того, дослідниця визначила етапи й напрями роботи над фаховою термінологією відповідно до етапів навчання.

Вивчення закономірностей утворення термінолексики, її структури, оволодіння нормами термінологічної культури на базі відповідної спеціальної термінології набуває особливої ваги в підготовці сучасних фахівців, проте кількість годин, відведених на опанування дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», яка передбачає вивчення термінів, критично невелика. Розв'язати цю проблему А.Ярова пропонує за допомогою такої форми організації навчання у виші, як спецкурси та спецсемінари, спрямовані на поглиблене вивчення терміносистеми відповідної галузі знань [21].

Розвиток пріоритетних галузей лінгвістики вплинув на формування нових підходів до навчання рідної мови (українознавчого, етнопедagogічного, культурологічного), а також стимулював розвиток комунікативної методики, основним завданням якої є «формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань» [12, с. 5], та когнітивної, під якою вчені розуміють «сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу» [12, с. 5]. У контексті комунікативно-когнітивної методики розвиток прагматичної лінгвістики посилив увагу до прагматичного компонента навчання, оскільки мовцеві важливо «не просто відчувати себе учасником акту спілкування, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії й тактики відповідно до умов спілкування» [5, с. 16].

Отже, в науковому пізнанні центральною стала проблема людини, що зумовило в сучасній лінгвістиці та суміжних із нею наукових галузях доміную антропоцентричного підходу до аналізу мовних явищ, який диктує необхідність комунікативно-прагматичної переорієнтації методики викладання української мови для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. Створення сучасних підручників і посібників з урахуванням когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми та пріоритетних підходів до навчання мови уможливить в умовах рівноправного співробітництва й позитивної мотивації навчальної діяльності належну підготовку майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волосова О. Культурно-освітня ситуація в країні й викладання української мови у вищій школі / О. Волосова // Українська мова і література в школі. – 2005. - № 6. – С. 36-39.
2. Габідуліна А.Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен / А.Р. Габідуліна // Мовознавство. – 2009. - № 6. – С.70-78.
3. Голуб Н. Інтерактивні методи у навчанні риторики майбутніх вчителів / Н. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2009. - №2. – С. 36-44.
4. Дроздова І. Навчання читання текстів за фахом як основа формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей / І. Дроздова // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 5. – С. 33-38.
5. Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови / Р. Дружененко // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 1(130). – С. 15-18.
6. Кузьміна Л. Система вправ для формування термінологічної компетентності студентів залізничних спеціальностей ВНЗ / Л. Кузьміна // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 4. – С. 39-41.
7. Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації / О. Кучерява // Вісник Львівського університету. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 254-261.
8. Любашенко О. Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у лінгводидактиці (на засадах когнітивного підходу) / О. Любашенко // Нові технології навчання. – К. : НМ ЦВО, 2005. – Вип.40. – С. 146-155.
9. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24-26.
10. Михайлик В. Українська мова професійного спілкування: рекомендації щодо планування / В. Михайлик // Дивослово. – 2004. – № 1. – С. 46-48.
11. Омельчук С.А. Формування правописних умінь студентів-нефілологів / С.А. Омельчук // Дивослово. – 2008. – № 6. – С. 25-26.
12. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики української мови / М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.
13. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля – К, 2008. – 711 с.
14. Селігей О.П. Структура й типологія мовної свідомості / О.П. Селігей // Мовознавство. – 2009. – № 5. – С. 12–25.
15. Сорокин Ю. Психолінгвістические аспекты изучения текста / Ю. Сорокин. – Москва: Наука, 1985. – 167 с.
16. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування»: Психолінгвістичний аспект / О. Тищенко // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 56-59.
17. Українська мова (за професійним спрямуванням): Програма навчального курсу для нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Уклад. Л. Струганець, Е. Палихата, М. Пігур. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2005. – 23 с.
18. Христя О.В. Викладання української мови у технічному ВНЗ / О.В. Христя // Дослідження з лексикології і граматики української мови : зб. наук. пр. Дніпропетр. нац. ун-ту імені Олеся Гончара. – Дніпропетровськ: Видавець Біла К. О., 2010. – Вип. 9. – С. 311-316.
19. Юкало В. Структура спеціальної мови і професійного спілкування / В. Юкало // Дивослово. – 2005. – №12. – С. 43-47.
20. Юрійчук Н. Форми організації навчальної діяльності студентів з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» / Н. Юрійчук // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 5. – С.29-33.

21. Ярова А.Г. Спецкурс із термінознавства як засіб формування професійно-зумовленого мовлення / А.Г. Ярова // Вісник Сумського державного університету. Філологічні науки. – №1 (60). – Суми, 2004.

В статье на основе анализа лингвистической и лингводидактической литературы обоснована целесообразность коммуниктивно-прагматической переориентации методики преподавания украинского языка для студентов нефилологических специальностей ВУЗов.

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивная лингвистическая парадигма, стратегия обучения украинскому языку, профессиональный язык, коммуникативная компетенция, дискурс, текст, речевая деятельность.

This article investigates the meaning of the communicative and pragmatic reorientation of the Ukrainian language teaching methodic for students of the not philological specialties in the universities.

Key words: cognitive and discursive linguistic paradigm, strategy of the Ukrainian teaching, professional language, communicative competence, discourse, text, speech action.