

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДНИКА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

З. К. Соломко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються особливості змісту та структури лексичної компетенції як складника фахової підготовки майбутніх юристів у немовних ВНЗ на початковому ступені навчання. Досліджуються її психолінгвістичні особливості, такі як сенсibilізація, рефлексія та мовна усвідомленість. Виокремлюються компоненти лексичної компетенції та їх аспекти. Аналізуються класифікації навчальних стратегій з метою подальшого виділення тих, що необхідні для успішного оволодіння лексичною компетенцією.

Ключові слова: лексична компетенція, сенсibilізація, рефлексія, мовна усвідомленість, навчальні стратегії.

З. К. Соломко. Содержание и структура лексической компетенции как составная часть профессиональной подготовки будущих юристов. В статье рассматриваются особенности содержания и структуры лексической компетенции как составной части профессиональной подготовки будущих юристов неязыковых ВУЗов на начальном этапе обучения. Исследуются ее психолингвистические особенности, такие как сенсibilізація, рефлексія, языковая осознанность. Выделяются компоненты лексической компетенции и их аспекты. Анализируются классификации учебных стратегий с целью выделения тех, которые необходимы для совершенствования лексической компетенции.

Ключевые слова: лексическая компетенция, сенсibilізація, рефлексія, языковая осознанность, учебные стратегии.

S. Solomko. Structure and content of lexical competence as a component of professional training of future lawyers. The article deals with the peculiarities of the content and structure of lexical competence as a component of professional training of future lawyers in nonlinguistic high schools at the beginner level of studies. The psycholinguistic peculiarities of lexical competence, such as sensibilізація, reflection and language awareness are studied. The components of lexical competence and their aspects are distinguished. The classifications of strategies are analyzed with the aim of further distinguishing the ones that are essential for successful mastering of lexical competence.

Key words: lexical competence, sensibilізація, reflection, language awareness, learning strategies.

В зв'язку зі вступом України до європейського загальноосвітнього простору, впровадженням нових навчальних програм, які укладені з урахуванням "Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (2003), виникла необхідність переглянути вимоги до формування іншомовної комунікативної компетенції, а особливо до такого її важливого складника, як лексична компетенція (ЛК) у процесі навчання та вивчення іноземної мови (ІМ) у ВНЗ в цілому та до її формування у майбутніх юристів у процесі самостійної роботи (СР) зокрема [3].

Для успішної професійної діяльності майбутній юрист повинен володіти навичками та вміннями спілкування ІМ, знаннями національних особливостей цільової культури та міжкультурних відмінностей, що можуть спричинити непорозуміння та конфронтацію,

оволодіти стратегіями вирішення таких ситуацій. Навчальна дисципліна "Іноземна мова" повинна перейти з розряду "загальноосвітніх" до переліку обов'язкових, таких, що супроводжують вивчення основного фаху та роблять іншомовне ділове і професійне спілкування на міжнародній арені не лише можливим, а й успішним.

Проблема формування іншомовної лексичної компетенції досліджувалась у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Вони, зокрема, описали способи і прийоми для розкриття значень іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння студентами; проаналізували дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності (А. Н. Шамо́в); вивчали процес функціонального опанування студентами лексики з урахуванням закономірностей породження мовленнєвих висловлювань (В. С. Коростильов, Е. В. Мірошніченко); розробили типи і види вправ для навчання студентів немовних ВНЗ термінологічної лексики (О. Б. Тарнопольський, Н. С. Форкун); визначили критерії й описали процедуру відбору лексичних одиниць для формування словника-мінімуму у студентів I курсу мовних ВНЗ (С. М. Степашенко). Проте відсутні дослідження, присвячені вивченню особливостей формування та удосконалення ЛК майбутніх юристів у самостійній роботі на початковому ступені з урахуванням сучасного когнітивного підходу, особливо щодо ролі мовної усвідомленості, сенсibiliзації та рефлексії, що й є метою даної статті.

Як свідчить аналіз нормативних документів та фахової літератури з проблеми дослідження, серед методистів не існує єдиного визначення поняття ЛК. У лінгводидактичному енциклопедичному словнику *лексична компетенція* визначається як "здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг, а також розуміння смислових відрізків мовлення організованих відповідно до існуючих норм, які ми розуміємо в тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізолюваній позиції" [8, с. 134].

А. Н. Шамо́в під ЛК розуміє "здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати повноту його значення в двох мовах, визначати структуру значення слова, визначати специфічно національне в значенні слова" [7, с. 32], що не відповідає, на нашу думку, загальному поняттю компетенції.

З огляду на викладені вище точки зору, які підкреслюють, на наш погляд, лише окремі аспекти ЛК, сформулюємо визначення *поняття ЛК* у процесі підготовки майбутніх юристів до іншомовної міжкультурної комунікації. Під ЛК ми розуміємо здатність індивіда на основі лексичних знань та рецептивних і (ре-)продуктивних лексичних навичок адекватно розпізнавати на слух та коректно оформлювати власне висловлювання, враховуючи лінгвосоціокультурні та термінологічні особливості загальнокультурної та фахової (правничої) лексики, ситуацію спілкування та стилі мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний самоконтроль лексичного оформлення власного мовлення.

Після вивчення деяких особливостей трактування поняття ЛК розглянемо питання змісту і структури ЛК та особливостей її взаємодії з іншими ключовими компетенціями, а саме соціокультурною, навчальною, професійно-комунікативною компетенціями, останні з яких, на думку С. Ю. Ніколаєвої, є складниками компетентності майбутнього фахівця [4, с. 31].

Результати аналізу літератури з вищевказаної проблеми дослідження дають змогу зобразити зміст та структуру ЛК у вигляді рис. 1

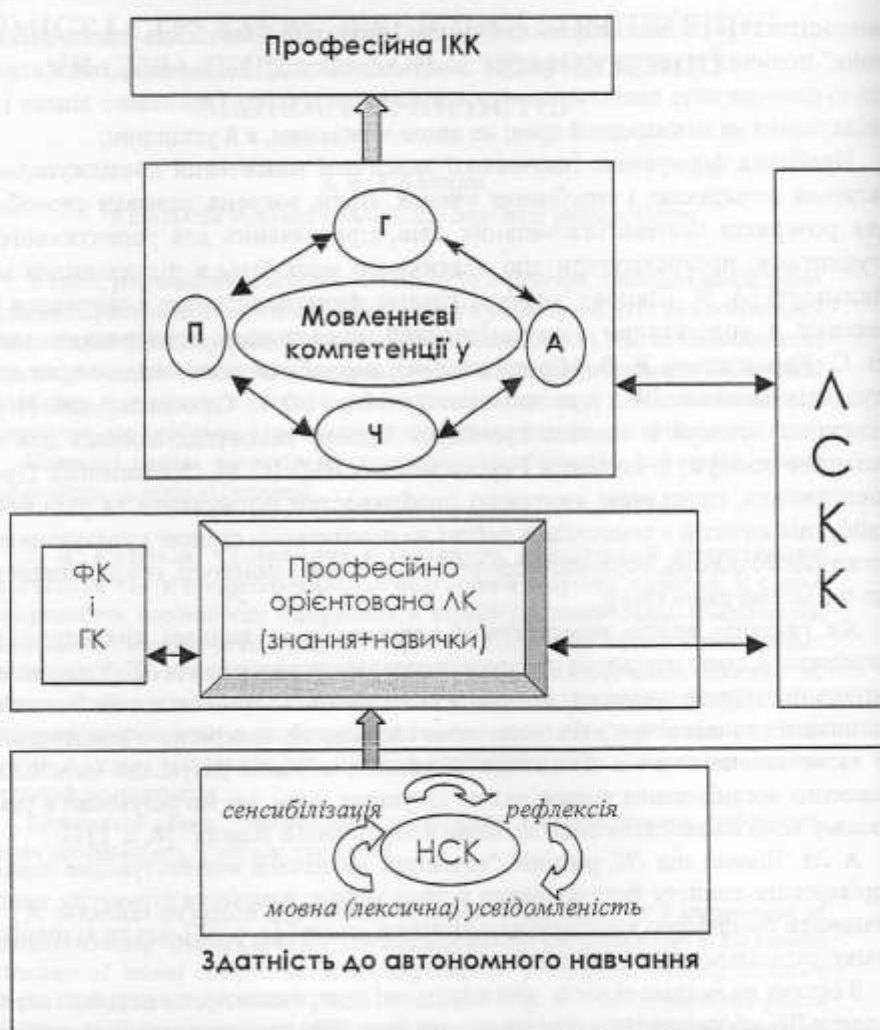


Рис. 1 Зміст та структура професійно орієнтованої ЛК та її взаємозв'язки з іншими компонентами ІКК

Умовні скорочення:

А – аудіювання;
 Г – говоріння;
 ГК – граматична компетенція;
 ІКК – іншомовна комунікативна компетенція;
 ЛК – лексична компетенція;

ЛСКК – лінгвосоціокультурна компетенція;
 НСК – навчально-стратегічна компетенція;
 П – письмо;
 ФК – фонетична компетенція;
 Ч – читання.

Як зображено на рис. 1, в основі процесу формування і функціонування ЛК, як і будь-якої іншомовної компетенції, лежить *здатність студентів до автономного навчання*, тобто рівень їхньої навчальної автономії, що у педагогіці визначається як здатність особистості усвідомлювати власні потреби, інтереси і задовольняти їх завдяки вільному вибору методів, форм та засобів навчання, які є ефективними для оволодіння необхідними базовими або додатковими знаннями з конкретної дисципліни [6, с. 125, 136].

На здатності особистості до автономного навчання ґрунтується навчально-стратегічна компетенція (НСК). Психолого-дидактичну основу обох створюють *уміння рефлексії процесу навчання та оволодіння і вживання ІМ у спілкуванні*. Оволодіння студентами навчально-стратегічною компетенцією дає їм змогу самостійно працювати над розвитком і подальшим удосконаленням власної ЛК та підтримувати її ефективне функціонування у процесі іншомовного міжкультурного та професійного спілкування.

Найбільш точна дефініція поняття НСК, на нашу думку, представлена в Типовій програмі з німецької мови, де під цією компетенцією розуміють здатність до самостійного та саморегулюючого навчання, яка притаманна тому, хто навчається автономно, і яка складається з відповідних знань, навичок та вмінь, які охоплюють навчальні стратегії та стратегії використання ІМ [13, с. 30].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти термін “стратегія” розглядається у широкому та вузькому значеннях. У *широкому значенні стратегія* розглядається стосовно будь-якої діяльності, пов’язаної з вивченням мови, і визначається як певним чином організована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він ставить собі сам, або з яким він стикається. У більш вузькому значенні, у межах вирішення комунікативних завдань, *стратегії* – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації і балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті й успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий або найбільш економно можливий спосіб залежно від мети [3, с. 157].

Німецькі методисти П. Біммель (P. Bimmel) та У. Рампійон (U. Rampillon) розрізняють поняття “навчальні стратегії” (Lernstrategien) та “навчальні прийоми” (Lerntechniken/Lernfertigkeiten), вказуючи при цьому на відсутність чітких меж між ними. Згідно з П. Біммелем, *навчальні стратегії* – це “сукупність конкретних розумових дій, що сприяють досягненню поставленої мети, план розумової дії, скерованої на те, щоб досягнути поставленої мети. Чим багатший арсенал стратегій – тим повноцінніший та ефективніший буде метод навчання” [11, с. 53]. Під *навчальними прийомами (техніками)* П. Біммель та У. Рампійон розуміють сукупність навичок, які використовує той, хто навчається, для того, щоб оволодіти якоюсь інформацією [11, с. 54]. Таким чином, під навчальними стратегіями можна розуміти дії студента безпосередньо у момент виконання завдання, а навчальні прийоми є свого роду ресурсами, що закладені у свідомості студента та постачають за необхідності певну стратегію під час виконання конкретної дії. Отже, навчальні прийоми можна вважати складовими навчальних стратегій.

Оскільки нашим основним завданням є формування ЛК майбутніх юристів у процесі СР, то важливими для нас є навчальні стратегії, які використовуються безпосередньо під час самостійної семантизації, запам’ятовування, перекладу, вживання у власному висловлюванні тощо нових ЛО, де під *навчальною стратегією* ми розуміємо ряд послідовно спланованих дій, спрямованих на досягнення оптимального результату в процесі формування ЛК майбутніх юристів під час СР та активного використання набутих знань та навичок в процесі комунікації.

Для відбору стратегій, що повинні бути сформовані в процесі формування ЛК майбутніх юристів під час СР, слід зробити, насамперед, загальний огляд різних типів та видів стратегій.

До перших класифікацій стратегій належать класифікації вчених Р. Оксфорд (R. Oxford), Дж. О’Меллі (J. O’Malley), А. Шамо (A. Chamot), що були розроблені у 90-х роках ХХ століття, за типологією яких всі стратегії розподіляються на дві великі групи:

1. Стратегії вивчення ІМ: *прямі або когнітивні* (серед яких в окрему групу можна виділити такі стратегії, які стимулюють запам’ятовування (тобто стратегії запам’ятовування) та допомагають засвоювати мовні явища); *непрямі або метакогнітивні* (афективні, соціальні та регульовальні процеси навчання);

2. Стратегії використання ІМ, що допомагають тому, хто навчається, компенсувати в іншомовному спілкуванні та / або прогалини у своїх знаннях та вміннях [11, с. 64].

Посилаючись на типологію Р. Оксфорд, трохи інший підхід до визначення поняття "стратегії" та їх класифікації пропонує Е. Апелтауер (E. Apeltauer), за яким стратегії оволодіння мовою ототожнюються з техніками та методами, які використовують ті, хто навчається, з метою кращого засвоєння різних аспектів ІМ. Е. Апелтауер розрізняє п'ять типів стратегій опанування мови:

- 1) **метакогнітивні стратегії** (свідомий пошук можливостей використання мови, самокорекція, оцінка власних досягнень);
- 2) **афективні стратегії** (зменшення стратегій, самопідбадьорювання, самозаохочення);
- 3) **соціальні стратегії** (пошук контактів із носіями мови, врахування культурних особливостей спілкування);
- 4) **стратегії запам'ятовування** (групування, образне уявлення);
- 5) **загальні когнітивні стратегії** (здогадка значення за контекстом, застосування простіших виробів та жестів) [10, с. 98].

Порівнюючи подану вище класифікацію з типологією стратегій П. Біммеля та У. Рампійон, можна сказати, що класифікація Е. Апелтауера не є настільки чітко структурованою порівняно із першою. Так, наприклад, афективні та соціальні стратегії не доцільно, на нашу думку, відокремлювати від метакогнітивних. Адже самозаохочення, пошук контактів належить також до організації процесу навчання, що є пріоритетом метакогнітивних стратегій. Стратегії запам'ятовування можна було б віднести до когнітивних, оскільки саме вони передусім забезпечуються розумовими процесами.

Зробивши огляд різних точок зору та підходів щодо спроб класифікувати стратегії по групах, ми вважаємо найбільш структурованою та зручною у практичному використанні класифікацію П. Біммель та У. Рампільйон, яку можна взяти за основу для відбору та визначення стратегій, необхідних для формування ЛК. Із зазначеної вище класифікації найбільш вагомими для оволодіння німецькомовною лексикою є такі групи і види стратегій.



Рис. 2 Стратегії формування і удосконалення іншомовної ЛК

Використовуючи матеріали дослідження U. Rampillon, R. L. Oxford та провівши власний аналіз, ми узагальнили основні навчальні стратегії, які потрібно формувати в процесі навчання іноземної мови, щоб полегшити її вивчення та розвивати у студентів автономію як на заняттях, так і в СР. Навчальні стратегії оволодіння іноземною ЛК можна розділити на *стратегії формування ЛК в СР*, виділені на рис. 2 як *навчальні*, тобто ті стратегії, які студенти використовують під час тренування в спілкуванні, та *стратегії удосконалення ЛК у спілкуванні (комунікативні)*, ті, що студент використовує на практиці в спілкуванні.

Для засвоєння лексичного матеріалу потрібно виконувати ряд дій з ним, а для цього студенти повинні оволодіти когнітивними (прямими) стратегіями. Оскільки робота з лексичним матеріалом починається з його семантизації, то важливо навчити студентів використовувати стратегії для *самостійної семантизації ЛО* за допомогою:

- інтернаціоналізмів;
- рідної або іншої іноземної мови;
- використання різного роду наочності;
- використання контексту, ключових слів;
- словотворчих елементів;
- виведення значення складного слова зі значень його складових;
- аналізу виразів, їх послідовного перекладу;
- дослівного перекладу кліше з тлумачним словником;
- використання двомовних словників.

Студенти повинні засвоїти також стратегії *самостійного опрацювання лексичного матеріалу*:

- опрацювання звукової та графічної форми ЛО;
- комбінування слів, тобто засвоєння основних правил їх сполучуваності;
- складання речень з новими ЛО;
- включення їх у висловлювання на рівні міні-тексту.

При вивченні лексичного матеріалу студенти використовують в основному механічне запам'ятовування, повторюючи слова чи вирази вголос або мовчки. Тому для більшості з них – це важка та нудна робота. Очевидною є необхідність ознайомлення студентів з іншими *прямими стратегіями групи запам'ятовування*:

- групування матеріалу за якоюсь ознакою, наприклад, за тематикою (види права: Staatsrecht, Zivilrecht, Gesellschaftsrecht, Sachenrecht, Erbrecht), за алфавітом, за словотворчими елементами, в антонімічні або синонімічні групи тощо;
- створення семантичних карт (схем);
- повторення груп слів за ключовим словом;
- використання асоціацій (інтерактивних, графемних, образних, асоціацій з рідною та іншою іноземною мовою тощо);
- використання різних прийомів мнемотехніки (методу ключових слів, римівок, мелодизації (ритмізації) матеріалу тощо);
- багаторазове переписування слів (можна з перекладом).

До *непрямих стратегій* ми віднесли за традицією соціальні, афективні та регулятивні стратегії.

Соціальні стратегії передбачають уміння і бажання спілкуватися в процесі вивчення іноземної мови з викладачами, іншими студентами, а також носіями мови. Вони включають:

- звернення за допомогою чи роз'ясненням;
- запитування з метою уточнення, підтвердження або виправлення;
- роботу в "тандемі";
- кооперування з ровесниками, з носіями мови чи більш досвідченими студентами;
- спілкування через Інтернет.

Афективні стратегії допомагають знизити тривожність, є засобом заохочення та передбачають:

- пониження тривожності за допомогою самонавіювання та медитації;
- використання фонові музики;
- перегляд фільмів іноземною, а саме німецькою мовою;
- переборювання боязні помилок, виправданий ризик.

Крім вищеперерахованих, студенти повинні засвоїти стратегії, пов'язані з процесом навчання взагалі (а не тільки з вивченням іноземної мови). Йдеться про регулятивні стратегії, які допомагають навчитись правильно планувати свій час, послідовність виконуваних завдань та тривалість їх виконання. Завдяки цим стратегіям розвивається вміння:

- самозаохочення;
- виділяти основний та другорядний матеріал для опрацювання;
- самокорекції та вибору найефективніших стратегій;
- самоконтролю і заміни навчальних стратегій у разі необхідності;
- самооцінки результатів (наприклад, за допомогою тестів з ключами).

Стратегії удосконалення ЛК в різних видах мовленнєвої діяльності, а саме в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі можна згрупувати в два блоки, беручи до уваги продуктивний чи рецептивний вид діяльності, які передбачають використання багатьох спільних стратегій, а саме: здогадка про тему та ідею тексту за ілюстрацією, заголовком, ключовими словами; фокусування уваги на ключових словах та частинах; ігнорування другорядної інформації; використання словників та довідників, власних знань та досвіду. Проте слід зауважити, що є також специфічні стратегії, характерні, наприклад, лише для говоріння – це використання міміки та жестів, або ж додатні лише для письма – це вміння складати план, цитувати, зіставити відмінності, прокоментувати.

Слід зауважити, що частина прямих та непрямих стратегій із групи навчальних стратегій, за умови їх успішної сформованості, можуть потім використовуватися як компенсаторні або (комунікативні), тобто в реальному житті. Наприклад, використання різних словників або опис понять.

Розглянувши різні види класифікацій навчальних стратегій, які є основою НСК, ми виокремили відповідну класифікацію для ефективного вирішення нашого завдання. Ми вважаємо необхідним описати таке явище, як рефлексія, – саме рефлексія з точки зору психолінгвістики є необхідною умовою формування НСК, зокрема оволодіння більшістю стратегій, зазначених вище.

За останні 20 років у вітчизняній та зарубіжній педагогіці виникло також чимало різних шкіл, підходів і розробок стосовно визначення і використання *рефлексії* (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громико, В. В. Давидов, І. О. Зимня, В. В. Рубцов, І. Н. Семенов, Г. П. Щедровицький, Н. В. Языкова, М. Wallace, F. Korthagen, T. Wubbles та ін.). На думку Н. Г. Алексеева, причина такої уваги до використання *рефлексії* зумовлена загальними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві. Ці зміни мають великий вплив на менталітет, пріоритетне розуміння завдань розвитку людства і, відповідно, на модель його загальної освіти і професійної підготовки. В даному контексті саме рефлексивне мислення виходить на перше місце, а його формування та розвиток стають невід'ємним завданням освіти в цілому і особливо професійної освіти [1, с. 23].

У психологічній літературі виділяють різні види рефлексії:

- ✓ мовну (аналіз особливостей свого мовлення);
- ✓ особистісну (пізнання особливостей та специфіки власної особистості);
- ✓ інтелектуальну (формування уявлень про свої інтелектуальні здібності);
- ✓ емоційну (пізнання та вивчення власної емоційної сфери) [7, с. 113].

В результаті наукових досліджень з'явилася низка уявлень про *рефлексію*, проте не існує єдиного визначення цього поняття, особливо серед педагогів.

Теоретичні передумови для дослідження рефлексії були закладені свого часу С. Л. Рубінштейном, який вважав, що рефлексія перебуває під впливом рівня розвитку людської свідомості [5, с. 237]. А. В. Хуторський розглядає рефлексію як "мисленневодільнісний або чуттєвий процес усвідомлення суб'єктом своєї діяльності". Г. П. Щедровицький правомірно стверджує, що в "процесі рефлексії відбувається процес набуття знань". Якщо процес набуття знань ґрунтується на творчому пошуку, то таке набуття знань сприяє ефективному розвитку самого суб'єкта, його культури в цілому.

У межах досліджуваної проблеми особливе місце належить точці зору Н. Г. Алексєєва. Автор стверджує, що рефлексивне знання здатне "поєднати розбіжності між знаннями як такими і їх застосуванням" [1, с. 25], що для нас має велике значення, оскільки причиною недостатньо ефективного оволодіння ІМ є розрив між лексичними знаннями ("знаю велику кількість слів") та лексичними навичками ("не вмію їх використовувати", "використовую з помилками", "не можу швидко пригадати необхідне слово", "використовую невідповідні ЛО" та ін.).

Щодо ЛК ми виділяємо *рефлексію*, спрямовану на процес лексичного оформлення власного висловлювання та розуміння висловлювання інших людей, тобто уміння рефлексувати над власними мовними реалізаціями і мовленням інших людей, критично усвідомлювати ефективність чи недовірність висловлювання, та *рефлексію*, спрямовану на процес навчання та оволодіння цією компетенцією. Іншими словами, можна говорити про навчальні та комунікативні види рефлексії, які очевидно лежать в основі оволодіння навчальними та комунікативними стратегіями.

Лексична рефлексія як на заняттях з ІМ, так і під час СР орієнтується насамперед на:

- самостійну семантизацію нових ЛО;
- опрацювання звукових та графічних форм ЛО;
- запам'ятовування нових ЛО;
- комбінування ЛО у словосполучення;
- складання речень з новими ЛО;
- включення нових ЛО у висловлення на рівні тексту.

Рефлексивна діяльність студентів багато в чому залежить від них самих. Під час засвоєння лексики задіяними є багато психологічних механізмів. Особливе місце серед них займає механізм усвідомлення.

У методикі навчання та вивчення ІМ прийнято говорити про *мовну свідомість* (*Bewusstsein*) та *мовну усвідомленість* (*Bewusstheit*), які протягом тривалого часу були предметом наукових досліджень, оскільки не існувало однозначної відповіді на запитання про їх тотожність чи кардинальну різницю. Мовна свідомість, як зазначає І. Омен-Вельке [14, с. 453], зайняла свою нішу у теорії методики навчання та викладання ІМ у 70-і роки під рубрикою *мовна рефлексія*. В цей же час виник термін *мовна усвідомленість* (*MU*), який означає, що той, хто вивчає мову, свідомо реєструє мовні закономірності, починає аналізувати їх та робити висновки, сприймає відношення, опрацьовує їх когнітивно, внаслідок чого формуються певні настанови, і все це відбувається на основі використання однієї чи декількох мов. М. Будде вважає за доцільне скористатись терміном *мовна сенсibiлізація*, що поєднує у собі увагу індивіда до мовних явищ та метамовні здібності, які проявляються на рівні мовних операцій та у дії мовної рефлексії [12, с. 7]. Г. Шпіта визначає мовну усвідомленість як феномен інтелекту: "я чітко усвідомлюю свої дії, спостерігаючи за собою під час їх виконання, виконую їх свідомо та умисно з наміром вирішити проблему, яку я діагностував,

тобто свідомо розпізнав та визначив" [15, с. 3]. З концепцією МУ Д. Вольффа пов'язує усвідомлення процесу оволодіння мовою тим, хто її вивчає, що у науковій літературі описується як уміння навчатись вчитись [16, с. 34].

Підсумовуючи викладене вище, ми можемо зробити висновок, що рефлексія та усвідомлення – це два неподільно пов'язаних між собою аспекти когнітивного підходу для оволодіння лексичною компетенцією, а сенсифікація студентів – це умова включення механізмів усвідомлення та рефлексії.

Таким чином, вивчення й аналіз найважливішого підґрунтя у формуванні та вдосконаленні ЛК є НСК, умовою формування і функціонування якої служать мовна (лексична) усвідомленість, яку можна розвинути у студентів, якщо "увімкнути" в процесі навчання механізми сенсифікації і рефлексії щодо особливостей лексичного аспекту мовлення: змісту та структури лексичної системи ІМ, значення і форми ЛО, їх сполучуваності, соціокультурної обумовленості і специфіки тощо, а також щодо процесів формування і вдосконалення власної ЛК.

З огляду на це необхідно докладніше зупинитися на аналізі ЛК та її основних компонентів. Як було зазначено у нашій дефініції вище, у змісті ЛК виділяють *знання* лексичних явищ і закономірностей їх функціонування, що є однією з передумов швидкого та ефективного формування *лексичних навичок*. Розглянемо зміст визначених нами компонентів ЛК.

Знання, що входять до складу ЛК, є основою для функціонування відповідних навичок. Знання поряд із навичками та вміннями забезпечують можливість користуватися мовою, а також оцінювати своє мовлення та мовлення інших людей. У сучасній методиці знанням відводиться допоміжна функція, в той час як основна увага приділяється навичкам і вмінням.

Набуті знання про різні аспекти іншомовного слова впливають: а) на правильний вибір відповідного значення іншомовного слова з усієї його структури для вираження власного концепта; б) на вміння комбінувати ЛО між собою на основі правил лексичної та граматичної валентності; в) на вміння висловлювати думки наявними лексичними засобами; г) на вміння фокусувати увагу на ключових словах та частинах; д) на здогадку про тему та ідею за заголовком, ключовими словами.

До складу ЛК майбутніх юристів входять, на нашу думку, набуті знання:

- 1) особливостей лексичної системи іноземної та рідної мов (наприклад синоніми, антоніми, полісемія, омонімія);
- 2) форм та значень німецькомовних ЛО;
- 3) графіки та орфографії для написання слів та їх розпізнавання в тексті на основі словесних та візуально-графічних образів;
- 4) правильної вимови ЛО для вираження власних думок в процесі комунікації та розуміння висловлювання інших людей на слух;
- 5) пов'язані з правилами сполучуваності даних слів в іноземній мові, які часто не збігаються з їх сполучуваністю в рідній мові;
- 6) соціокультурної специфіки лексичного матеріалу, що вивчається;
- 7) відношень еквівалентності/безеквівалентності між ЛО німецької та рідної мов;
- 8) особливостей лексичного оформлення різних стилів мовлення;
- 9) *метакогнітивні* знання, які базуються на мовній *рефлексії* і забезпечують формування *усвідомленості* процесу засвоєння ІМ, зокрема її лексичного аспекту. Цей вид знань пов'язаний як з когнітивними, так і з метакогнітивними стратегіями для оволодіння та удосконалення ЛК як на заняттях так, і під час СР студентів.

Метамовна інформація, отримана в результаті рефлексивної діяльності, має принципове значення для оволодіння лексичним аспектом іншомовного мовлення в цілому. Усвідомлена діяльність того, хто навчається, забезпечує процес впорядкованого зберігання слова в різних

когнітивних схемах. Зберігання слова на базі конкретних знань сприяє розвитку ефективного вміння викликати слово із семантичної пам'яті, реконструювати його в код природної мови, успішно користуватися ним у власному мовленні і розпізнавати його в мовленні інших (усному або письмовому).

Ефективне функціонування комунікативної компетенції у процесі іншомовної міжкультурної комунікації можливе за умови сформованості у студентів лексичних навичок в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Беручи до уваги різні пласти лексичного матеріалу та рецептивний чи продуктивний характер відповідного виду МД, необхідно сформувані такі види навичок:

1. *Рецептивні лексичні навички*, тобто:

а) навички розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні, співвіднесення з образом, який зберігається в довготривалій пам'яті або про значення якого можна здогадатися з контексту;

б) семантизація ЛО (з урахуванням їх синтагмової, фразової та понадфразової єдності), об'єднання (інтеграція) лексичних значень в ході формування думки;

с) встановлення відношень еквівалентності або безеквівалентності між ЛО німецької та рідної мов;

д) навички обгрунтованої здогадки про значення ЛО, що належать до потенціального словника, при читанні та аудіюванні.

2. *(Ре-)продуктивні лексичні навички*, тобто:

а) навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно із ситуацією і метою спілкування, що передбачає оволодіння такими операціями: виклик з довготривалої пам'яті ЛО, яка б відповідала ситуації спілкування і його комунікативному наміру;

б) зовнішньомовленнєве або графічне відтворення ЛО у потоці мовлення, відповідно до норм даної ІМ;

в) миттєве сполучення даної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності.

Розглянувши ЛК та її складники, перейдемо до її професійного компонента. Одним із очікуваних результатів оволодіння німецькою мовою є розвиток *професійно-комунікативної компетенції* студентів, тобто знань, навичок та умінь, необхідних для ефективного роботи майбутніх юристів, які формуються переважно шляхом інтенсивного тренування і практики в спілкуванні, а також аналізу навчального процесу, рефлексії цих видів діяльності. Базові фахові знання, понятійний апарат формуються передусім на заняттях з фахових дисциплін. Крім того, вони розвиваються у спільній діяльності викладача і студентів на заняттях з НМ за допомогою навчальних матеріалів, які повинні вчити:

- аналізувати, рефлексувати, оцінювати, систематизувати основний фаховий зміст та проблеми;

- розкривати та відтворювати фаховий зміст простих та комбінованих комунікативних функцій (порівняння, опис, класифікація, пояснення, реферування, посилання на приклади, уточнення, обгрунтування, доказ, судження тощо);

- оволодівати вміннями розуміти різні типи текстів на загальному професійному рівні (короткі доповіді, реферати, ведення розмови, дискусії, дебати, презентації; написання листів, протоколів тощо);

- здійснювати юридичне консультування;

- проводити допит свідків, ділові переговори;

- підготувати доповідь (на конференції), публічну промову (виступ у суді).

Таким чином, професійно-комунікативний аспект ЛК пов'язаний з лексичним аналізом, адаптацією, моделюванням і конструюванням одиниць організації лексичного матеріалу різного рівня, процесом їх пред'явлення, демонстрацією лексичних навичок та вмінь носіїв мови в навчально-комунікативних ситуаціях [9, с. 87].

Лінгвосоціокультурний аспект ІКК, який був виділений нами на основі аналізу складу ЛСКК, яку ми слідом за Н. Ф. Бориско розуміємо як сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок і вмінь, які складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу у ролі учасника і посередника [2, с. 63].

Формувати ЛК у майбутніх юристів, на наш погляд, слід усвідомлюючи повною мірою значущість всіх заявлених нами компетенцій, а особливо лінгвосоціокультурної компетенції ЛСКК. Формування цієї компетенції відбувається на основі отримання знань, оволодіння навичками і вміннями і є цілком неможливим без розвитку у студентів відповідних мотивів, якостей, установок, ставлень і позицій, які забезпечують психологічну готовність особистості до спілкування. Такий підхід до формування ЛСКК вимагає використання нових методів і прийомів для оволодіння цією компетенцією, зокрема рефлексії студентами власного сприймання ІКК і своєї поведінки у міжкультурному спілкуванні.

Кожна нація має свою специфічну соціально-правову основу, яка зумовлює густу мережу мовних соціальних значень. Отже, особливості відображення дійсності у конкретних мовах створюють специфічні "мовні картини світу" [10, с. 54], які відображають культуру спільноти. Культурні стандарти, що притаманні одній культурі, можуть бути відсутніми в іншій культурі, тому поведінка, яка відповідає суспільним нормам однієї культури, може не відповідати нормам іншої. Наприклад, у німецькій культурі вважається нав'язливим і неприйнятним розпочинати розмову із незнайомими людьми, перебуваючи з ними короткий час разом у приміщенні, тоді як у східнослов'янських культурах підкреслена дистанційованість і стриманість може за певних обставин сприйматись як прояв непривітності чи холодності. Такі розбіжності в культурних стандартах можна простежити не лише в поведінці, а в лексичній системі двох мов. Ми проаналізували мовні засоби для вираження прохань в німецькій та українській мовах. Німці набагато рідше, ніж українці, вживають у своїх проханнях форму "будь ласка", але це лише тому, що у НМ для вираження ввічливості крім слова "bitte" значно ширше використовуються інші лексико-граматичні засоби, зокрема форми кон'юнктиву. Отже, не припускаючи, що можуть існувати різні мовні переваги у цьому стилі спілкування при висловленні прохань, причини лінгвосоціокультурних непорозумінь шукають у національних особливостях поведінки і характерах партнерів.

Для усунення таких непорозумінь студентів потрібно ознайомлювати з культурою країни вивчуваної мови та розбіжностями в лексичних системах. На наш погляд, це можливо зробити як на аудиторних заняттях в процесі комунікації, так і під час СР за допомогою навчальних матеріалів (в нашому випадку електронного посібника (ЕП)), які повинні укладатися або добиратися таким чином, щоб створювати атмосферу відкритості, психологічної готовності до сприйняття соціальних норм, правил поведінки іншого суспільства, що підвищує інтерес студентів до знайомства з культурою країни. Відібрані навчальні матеріали повинні:

- сприяти розумінню спільного та відмінного між культурами, розвивати соціокультурну спостережливість та чутливість;
- допомагати розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяти толерантності, створювати основи для міжкультурних обмінів та допомагати діяти свідомо і відповідально як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків;
- розкривати особливості ділової культури іншої країни, знайомити з традиціями ведення справ, діловим етикетом, табу-темами та стратегіями попередження можливих непорозумінь.

Підсумовуючи викладене вище, ми можемо зробити висновки, що ЛК є комплексним і складним явищем, до складу якого входять не тільки знання та навички. ЛК характеризується різними аспектами такими як: професійний, соціолінгвістичний та соціокультурний. Відповідно до змісту та структури ІКК, де всі субкомпетенції пов'язані між собою та взаємообумовлюють одна одну, є очевидним, що забезпечення її ефективного функціонування на необхідному рівні можливе за рахунок формування в особистості здатності до автономного навчання та вміння здійснювати рефлексію процесу лексичного оформлення мовлення та розвитку лексичної усвідомленості в процесі формування ЛН в цілому та її якостей, зокрема для оволодіння ЛК. Для успішного формування ЛК вважаємо за необхідне формувати всі її складові одночасно та у тісному взаємозв'язку.

Подальше вивчення особливостей ЛК та розробка методики її вдосконалення на молодшому ступені навчання у немовному ВНЗ дасть змогу покращити якість підготовки майбутніх юристів до здійснення іншомовної комунікації у професійній сфері діяльності для досягнення бажаного результату на міжнародному ринку зайнятості.

Матеріал цієї статті може стати у пригоді у подальших дослідженнях передумов формування комунікативної компетенції в цілому та лексичної компетенції зокрема. Визначені психолінгвістичні особливості формування ЛК можуть бути враховані при організації ЕП, а також у ході подальшого вдосконалення ЛК як під час аудиторних занять, так і у самостійній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дисс.... докт. пед. наук. / Н. Г. Алексеев – М., 2002. – 48 с.
2. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : Монография / Наталья Федоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ.; [наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.] – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
6. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
7. Шапов А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи : Монография / А. Н. Шапов. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. – 242 с.
8. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц / А. Н. Шукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
9. Хоменко Л. Я. Методические основы учебника для интенсивного обучения иностранному языку в средних профессионально-технических училищах (на материале немецкого языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Я. Хоменко. – К., 1990. – 262 с.
10. Appeltauer E. Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs / E. Appeltauer. [Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache] ; Gesamthochschule Kassel, Langenscheidtverlag, 1997. – 176 S.
11. Bimmel P. Lernautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillion – [Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache] ; Gesamthochschule Kassel / Langenscheidtverlag, 2000. – 208 S.

12. Budde M. Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. – Kassel : University Press, 2001. – 79 S.
13. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [під ред. докт. пед. наук, проф. Н. Ф. Бориско]. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с. (німецькою мовою).
14. Oomen-Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel, Gunter H., Klotz P., Siebert-Ott G, Ossner J. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. UTB Gro.e Reihe 8235. – Paderborn : Ferdinand Schöningh, 2006. – S. 452–463.
15. Spitta G. Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. Grundschoulforschung [Online-Zeitschrift] November. – Bremen : Universität Bremen, 2000. – Режим доступу : <http://elib.suub.unibremen.de/ip/docs/ELibD891Spitta-sprachbewusstheit.PDF>
16. Wolff D. Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. – Gesamthochschule Wuppertal: Bergische Universität. – Режим доступу : http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstheit.htm.