

не створити навмисне. Вони дійсні тільки тоді, коли вони – момент творчого методу” [9, с. 295]. У ньому нас приваблює те, що дослідниця бере до уваги не набір літературних “технічних” прийомів, а особливості світовідчуття конкретного письменника, які не можна штучно ні підробити, ні скопіювати. Просто митець по-іншому не здатний сприймати навколишній світ. Він не впадає в дитинство, а зберігає його в собі, лише доповнюючи досвідом і переживаннями прожитих років. Отже, можна зробити припущення, що специфіка дитячої літератури обумовлюється не дотриманням теоретично сформульованих і виважених приписів, а духовними імпульсами письменника, в якому константно закріпилися цінності та пріоритети дитини певного віку як повноправного суб’єкта людської цивілізації.

Сформульовані нами припущення потребують більш детальної розробки хоча б у плані:

- жанрові дефініції в дитячій ліриці та епосі;
- сюжетне наповнення та його фабульна реалізація у творах для дітей різних вікових груп;
- уточнення читацьких інтересів дітей різного віку з урахуванням соціоетичних, культурологічних реалій сьогодення.

Література

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия; Высшая школа, 2000.
2. Банк Н. О современном состоянии критики детской литературы // О литературе для детей. Вып. 17. – Л.: Детская литература, 1973. – С. 3–23.
3. Білецький Д., Гурвич Ф., Проценко І., Савенко В., Сафонова А., Ступак Ю. Дитяча література. Підручник. – К.: Радянська школа, 1967.
4. Белинский В.Г., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. О детской литературе: Сборник / Сост. В.В. Терновская и Н.И. Якушин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Детская литература, 1983.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004.
6. Кіліченко Л.М., Ляшенко П.Я., Проценко І.М. Українська дитяча література. Підручник. – К.: Вища школа, 1979.
7. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2003.
8. Папуша О. Дитяча література як маргінес літературознавчої теорії: До проблеми конститування об’єктів наукового дискурсу // Слово і час. – 2004. – № 12. – С. 20–26.
9. Путилова Е. Вопросы теории и критики в журнале “Детская литература” (1932–1941) // Детская литература. 1973. – М.: Детская литература, 1973. – С. 292–317.
10. Сетин Ф.И. История русской детской литературы, конец X – 1-я половина XIX в.: Учеб. для студентов ин-тов культуры, пед. ин-тов и ун-тов по спец. “Библиотековедение и библиогр.”. – М.: Просвещение, 1990.
11. Славова М. Попелюшка літератури. Теоретичні аспекти літератури для дітей. – К., 2002.
12. Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1990.

УДК 37.013.77:378.147:81’42

СКИБА К.М.
(Хмельницький)

ОСОБЛИВІ ВИДИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЩО СПРИЯЮТЬ РОЗВИТКУ ЛІНГВІСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розглядаються деякі види навчальної діяльності, які спрямовані на розвиток лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів та, загалом, сприяють підвищенню ефективності підготовки фахівців у сфері перекладу.

Навчання іноземної мови в умовах глобалізації цивілізованого світу стає одним з найважливіших завдань сучасної освіти. Забезпечення міжнародної комунікації України з іншими державами покладається на кваліфіковані кадри перекладачів. Тому якісна та ефективна підготовка майбутніх перекладачів входить до найважливіших завдань лінгвістичної освіти нашої держави.

Аналіз праць таких дослідників як Б.В. Беляєв, Г.О. Китайгородська, О.О. Кузнецова, О.О. Леонтьєв та певний власний досвід викладання іноземної мови свідчать про те, що в студентів у процесі навчання усного та писемного мовлення виникають великі проблеми, пов’язані з розвитком мисленнєвої діяльності [1–4]. Навчання різних типів мовлення супроводжується вивченням граматики та поповненням лексичного запасу. Але, навіть якщо суб’єкт навчання завчить граматичні правила та

кілька сотень слів, це ще зовсім не означатиме, що він вільно оперує всіма необхідними навичками іншомовної мовленнєвої діяльності, про які вже згадувалося вище. Адже для того, щоб вільно висловлювати свої думки, треба не лише знати правила, а й уміти орієнтуватись у них, застосовувати на практиці. Для цього необхідно виконати одну просту, але надзвичайно важливу умову – щоб правильно оформити свою думку, треба навчитися мислити, як іноземець, тобто мислити іноземною мовою. Отже, стає зрозумілим, що для того, аби вільно володіти усним і писемним мовленням, необхідно навчитися мислити цією мовою. Тут йдеться про особливий різновид мислення – лінгвістичне мислення [5]. Розвиток цього виду професійного мислення має велике значення для діяльності майбутнього перекладача. Адже перекладач повинен вміти швидко адаптуватися до різних мовленнєвих середовищ і вміти переключатися з однієї мови на іншу. Тому формування та розвиток лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів має обов'язковий характер у процесі їхньої професійної підготовки. Отже, *метою статті* є розкрити деякі види навчальної діяльності, які сприяють розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів.

Найчастіше у своїй педагогічній практиці ми зустрічаємося з такими найпоширенішими традиційними методами вивчення іноземної мови, як запам'ятовування слів і перетворення пасивного лексичного словника на активний, що здійснюється за допомогою різних видів мовленнєвої діяльності. Такі методики мають місце в навчальному процесі, вони перевірені часом і є досить результативними.

Зважаючи на специфіку феномену лінгвістичного мислення як специфічного утворення особистості, вважаємо, що для його розвитку у процесі підготовки перекладачів слід:

- розвивати мовленнєву компетенцію студентів. Викладачам необхідно збільшити кількість вправ, спрямованих на формування в суб'єктів навчання вмінь використання граматичних структур, які вивчаються, в усному мовленні, що значно підвищить якість і письмово виконаних завдань. Матеріал, що активно опрацьовується протягом заняття з використанням інтерактивних форм роботи, якісно засвоюється тими, хто навчається, допомагає розвинути навички та сформувати необхідні уміння;

- використовувати програмні проблемні завдання. Зміст таких завдань потрібно складати так, щоб суб'єктам навчання було цікаво їх розв'язувати.

Проблемні завдання характеризуються тим, що вони вимагають від студентів нових знань, які дещо відрізняються від тих, які студент вже має. Такі завдання цілеспрямовано спонукають студента до мисленнєвого процесу, адже без нього вирішення таких завдань неможливе. Лише за умови розвиненого лінгвістичного мислення суб'єкт навчання може на основі вже набутих знань про мову як систему продукувати правильні вирішення проблемних завдань.

Ефективним є використання таких завдань:

1) однокітєвєві проблемні завдання з неповною інформацією, невідомим при цьому є предмет. Прикладами таких завдань можуть бути:

- питання до інформації, якої немає в тексті (опишіть, порівняйте та ін.);
- до тексту, у якому пропущено ту чи іншу композиційну частину; дати якомога більше варіантів цієї частини.

Для підвищення проблемності брак інформації (відсутність частини тексту) можна поєднувати із суперечливістю – з наявних частин не можна зрозуміти однозначно, що саме пропущено. При вирішенні таких проблемних завдань треба прагнути досягти не лише того, щоб студенти пропонували якомога більше варіантів, але й щоб ці варіанти були принципово різними. Можна попросити придумати продовження до тексту;

2) багатокітєвєві проблемні завдання з неповною інформацією, де невідомим є предмет:

- прочитайте тексти та визначте тенденцію розвитку; прочитайте тексти, що виражають різні точки зору на одне питання; яку ще точку зору можна висловити;

3) однокітєвєві проблемні завдання, де невідомим є спосіб виконання дії. Предмет окреслено в загальних рисах:

- переробіть текст, де повідомляється про факти, у текст, що виражає ставлення автора до цих фактів;

- переробіть текст, що є статичним описом, на динамічний опис предмета, його властивостей, зовнішнього вигляду, на опис того, як він функціонує тощо;

- перекажіть текст від імені його героїв-неістот;

- складіть декілька текстів зі змішаних частин тексту, щоразу розташовуючи ці частини по-новому. У цьому проблемному завданні частини тексту треба опрацювати так, щоб не можна було здогадатися про логічну послідовність;

– вставте контраргументи в текст, що виражає позитивне (негативне) ставлення до певного питання. Щоб полегшити завдання, можна спочатку вказати місця в тексті, куди їх треба вставити, і дати вставні слова (але, проте та ін.), а потім попросити зробити те ж саме з неопрацьованим текстом;

4) однотекстові проблемні завдання, де невідомими є умови. Наприклад, коли й де було написано текст, для чого та для кого його було написано; що можна сказати про його автора. Зрозуміло, що сам текст не повинен мати прямих вказівок на це, можуть бути лише допоміжні дані;

5) однотекстові проблемні завдання із суперечливою інформацією, в яких невідомим є предмет. Такі завдання будуть складнішими за завдання з неповною інформацією, оскільки суб'єктам навчання легше придумати нове, ніж усунути вже наявну суперечність. Наприклад, прочитати текст, у якому висловлюється гіпотеза і наводяться дані на її підтвердження; яку з гіпотез ще можна висунути на основі цих даних; чи можна навести дані, що спростовують цю гіпотезу;

6) багатотекстові проблемні завдання із суперечливою інформацією, у яких невідомим є спосіб виконання дії: поєднайте два тексти, що виражають різні точки зору, в один (ніби його писав один автор);

7) однотекстові проблемні завдання з надлишковою інформацією, в яких невідомим є предмет. Вони можуть бути як відкритими, тобто мати декілька правильних відповідей, так і закритими – мати тільки одну правильну відповідь;

8) однотекстові завдання з необхідною та достатньою інформацією, у яких невідомим є предмет. Це закриті ситуації, відомі оповідання-головоломки.

І це ще далеко не повний перелік проблемних завдань. Проблемні завдання мають великий навчальний потенціал. Викладачам необхідно звернути увагу на створення умов для діалогу, полілогу та інсценізації на основі одержаної інформації. З методичного боку ми також рекомендуємо звернути увагу викладачів на більш широке використання інтерактивних форм організації навчального процесу.

Велике методичне, практичне та розвивальне значення мають проєктивні методики, застосування яких позитивно вмотивує суб'єктів навчання до процесу опанування іншомовної мовленнєвої компетентності. Навчання з використанням проєктних методик має чітке спрямування на реалізацію особистісного потенціалу того, хто навчається, у ході опанування ним компетенцій аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу. Для ефективного розвитку усіх зазначених компетенцій необхідна постійна мовленнєва практика кожного учасника навчальної групи. Надзвичайно цікавою для майбутніх перекладачів є і власне проєктна діяльність. Залучення всіх учасників групи до пізнавального та професійно важливого проєкту водночас і згуртовує навчальну групу, спонукає до співпраці та спільного творчого пошуку, і дає змогу кожному її учаснику проявити себе з найкращої сторони.

Суттєвим етапом у процесі навчання іноземної мови є також використання тестових методик, які виконують функцію контролю знань. До підбору та складання тестових завдань слід ставитись особливо уважно, цьому процесу повинен передувати ґрунтовний аналіз знань і потенційних можливостей суб'єктів навчання щодо виконання цих завдань.

Пам'ятаючи про те, що професійне мислення фахівця з іноземної мови характеризується наявністю творчого компонента, застосування завдань, які вимагають креативних підходів до вирішення та виконання творчих робіт повинні стати невід'ємною частиною процесу опанування іншомовної мовленнєвої діяльності. І в усному мовленні, і в написанні творчої роботи окремі суб'єкти навчання можуть зіткнутися з певними труднощами, викликаними не стільки тим, що вони не можуть вільно оперувати мовним матеріалом, скільки тим, що вони не знають, про що говорити, губляться в пошуку ідей. Допомогти їм можна, якщо систематично застосовувати в навчальному процесі такі вправи та завдання, які допомагають визначитися з конкретним змістом твору чи усного повідомлення: мозковий штурм, складання асоціативних схем, розгорнутих планів тощо. Час, витрачений на підготовку, збереже час при написанні роботи. Крім цього, суб'єкти навчання поступово навчаються ефективно планувати власні висловлювання і, як результат, покращиться їхнє усне та писемне мовлення.

Ми також наголошуємо на тому, що в процесі навчання іноземної мови викладач повинен:

– стимулювати суб'єктів навчання до вивчення іноземної мови, здійснюючи установку на те, що знання іноземної мови сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості, супроводжується розширенням кругозору та набуттям лінгвокультурологічних і соціолінгвокраїнознавчих знань;

– скеровувати мотивацію тих, хто навчається, на процес і результат навчання, а не на отримання позитивної оцінки чи схвалення викладача;

– формувати пізнавальний інтерес до вивчення іноземної мови

– слід враховувати ситуативно-психологічні фактори керівництва діяльністю малих груп (а навчальна група – це мала група із зовнішнім статусом) як елементами системи керування, що реалізуються через механізми соціальної регуляції групової діяльності індивідів у рамках функціонування певних соціальних закономірностей.

Окрім перерахованих рекомендованих способів і методів вивчення іноземної мови, описаного алгоритму вправ на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, кожен викладач самостійно може вирішити залежно від рівня знань своїх студентів, які додаткові види діяльності та методики застосувати в навчальному процесі. Та все ж таки, ми наголошуємо на тому, що в погоні за модними сучасними методиками викладач не повинен забувати про основу основ у вивченні іноземних мов – про розвинене лінгвістичне мислення, наявність якого забезпечує якісне, глибинне та швидке вивчення іноземної мови. Тобто викладач повинен грамотно та методично організувати навчальну діяльність суб'єктів навчання. Не зайвим буде ще раз наголосити на тому, що лише належна психологічна підготовка викладача іноземної мови, разом із спеціальною фаховою, педагогічною та методичною, дає змогу створити відкриту, позитивну атмосферу в навчальній групі, забезпечуючи всі необхідні психолого-методичні та психолого-педагогічні умови для того, щоб суб'єкти навчання почували себе комфортно на занятті та були налаштовані на процес опанування іншомовної мовленнєвої діяльності. Ми глибоко переконані, що дотримання запропонованих рекомендацій, перевірених експериментально та теоретично, сприятиме формуванню й розвитку лінгвістичного мислення тих, хто навчається, підвищить ефективність навчання та якість отриманих знань.

Література

1. Беляев Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. науч. трудов. – М., 1969. – С. 147–155.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
3. Кузнецова О.О. Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах: Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 1998. – 160 с.
4. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностранные языки в школе. – 1972. – № 1. – С. 24–30.
5. Скиба К.М. Психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Хмельницький, 2008. – 163 с.

УДК 81'373.234

СКІДАНОВА К.Ю.
(Кіровоград)

СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКИХ ЕТНОФОБІЗМІВ

У статті визначаються основні шляхи та способи творення англійських етнофобізмів (на матеріалі американського варіанта), встановлюються найбільш і найменш продуктивні способи словотворення, а також абсолютна і відносна кількість англійських етнофобізмів певного структурного виду.

Мова – явище соціальне, і їй властиве відображення диференціацій соціальних ролей і соціально-групових симпатій та антипатій. Експлікація етносоціальних відносин відбувається, перш за все, на семантичному рівні через систему значень, які організуються у побутові уявлення, етносоціальні стереотипи свідомості та знаходять відображення в лексиці певної мови [2, с. 95].

Комплекс етнічних стереотипів, що існує у пізнанні, створює своєрідний етнокультурний образ світу. Ця етносоціальна картина світосприйняття містить знання та погляди представників певного етносу про себе й про інші національно-расові угруповання людей. Стереотипізація уявлень про світ ґрунтується на стабільних та структурно упорядкованих настановах (attitudes), що містять три компоненти: **когнітивний** як знання про щось, **емоційний (оцінний)** як ставлення до чого-небудь та компонент **поведінки** як готовність діяти певним чином [6]. Соціальні установки являють собою, таким чином, складні когнітивні структури переконань або поглядів, які існують у соціумі [8, с. 177].

У межах нашого лінгвістичного дослідження для характеристики мовного матеріалу використовується термін “етнофобізм”. **Етнофобізми** – це ономаністичні одиниці, що є принизливими, образливими позначеннями тих чи інших етнічних груп, тобто етноніми з негативною аксіологічною оцінкою [2, с. 96].

Уживання етнофобізмів викликає у свідомості згорнуті у єдиний образ спогади про попередні контексти їх уживання, етнофобізми несуть під собою міф, як згорнуту інструкцію до дії [11, с. 361]. Міфологічна система носія мови включає міфи про особисте й чуже ім'я, про свій і чужий народ, про свою та чужу мову тощо.