

ВІННИЦЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ

В І С Н И К

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ**

ВИПУСК № 3



Вінниця - 2014

ВІСНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

Випуск № 3, червень 2014 рік

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ВЦ № 840-198-Р від 31 січня 2012 року

ББК 74.00

УДК 371

В 53

Журнал присвячений висвітленню широкого спектру теоретичних та прикладних проблем педагогіки, психології, окремих методик та філології, підтримує традиції інтеграції вишівської науки з практикою, сприяє поширенню досвіду наукової, науково-педагогічної та виробничої діяльності, становленню кадрів вищої кваліфікації; розрахований на спеціальну категорію читачів, зокрема педагогічних працівників вишів, загальноосвітніх шкіл, дитячих навчальних закладів та студентів.

Вісник заснований у 2012 році, виходить 4 рази на рік.

Тематичні напрями Вісника:

- ❖ Інноваційні технології навчання;
- ❖ Проблеми і перспективи розвитку сучасної освіти;
- ❖ Шляхи модернізації сучасної освіти;
- ❖ Психолого-педагогічні умови формування особистості вихованця;
- ❖ Прикладні проблеми розвитку романо-германської філології;
- ❖ Творча лабораторія

Номер затверджено на засіданні науково-методичної ради коледжу

Протокол № 3 від 15 травня 2014 року

Головний редактор: доктор педагогічних наук, професор **Заболотний В.Ф.**;
відповідальний редактор: викладач вищої категорії, викладач-методист **Руда Т.В.**;
літературний редактор і коректор: **Похилюк О.М.**; **науковий редактор:** кандидат педагогічних наук, доцент **Пиндик О.Г.**; **редакційна колегія:** викладач вищої категорії, викладач-методист **Войцехівський К.Ф.**; викладач вищої категорії, викладач-методист **Когутюк О.В.**; кандидат філологічних наук **Войцехівська Н.К.**; кандидат філологічних наук, доцент **Ящук П.А.**; кандидат мистецтвознавства **Іскра С.І.**; викладач вищої категорії, викладач-методист **Луцинкевич Л.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент **Кісельов Д.Л.**

ББК 74.00

В 53 Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу / [ред.кол.: Заболотний В.Ф.(гол.ред) та інші]. – Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2014. – Випуск 3\11. – 138с.

З М І С Т

РОМАНІСТИКА У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

ПОБУТА Марина ВИНИКНЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ГАЗЕТНИХ НЕОЛОГІЗМІВ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ЗМІСТУ	7
ВІТЮК Зоя MIDDLE ENGLISH AND ITS LITERARY REPRESENTATION	10
КУЧКОВСЬКА Марія AFRICAN AMERICAN VERNACULAR ENGLISH IN LITERATURE, MEDIA AND MUSIC IN LITERATURE AND MEDIA	14
МОРОЗЕНКО Лариса ОСОБЛИВОСТІ ПОРЯДКУ СЛІВ У СВІТЛІ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНУВАННЯ РЕЧЕННЯ	16
ПОНОМАРЕНКО Тетяна НАДФРАЗОВІ ЄДНОСТІ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ПРИЄДНУВАННЯ	19
СОЯ Тетяна РОЛЬ ТА МІСЦЕ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ СОМЕРСЕТА МОЕМА ТА ЛЮСІ МОД МОНТГОМЕРІ	21
ЯЦЮК Ірина СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИМВОЛІЧНИХ ВЛАСНИХ ІМЕН У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ АГАТИ КРІСТІ)	25
СТЕПАНОВА Анастасія ENGLISH FASHION VOCABULARY OF 20 TH - 21 TH CENTURY AND ITS WORD FARMATION	28
ТИЩЕНКО Яна NEOLOGISM AS A RESULT OF LEXICAL INNOVATION	32
ТОРБАС Юлія BORROWINGS IN A FICTION THEATRE BY W. S. MAUGHAM. THE ASSIMILATION OF FRENCH BORROWINGS IN A FICTION	36
УСТИМЕНКО Катерина СФЕРИ ВЖИВАННЯ ТА УМОВИ ВИНИКНЕННЯ СКОРОЧЕНЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	40
ШЕРШУН Алла СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНОНІМІЧНИХ ОПОЗИЦІЙ АНГЛІЙСЬКИХ ДІСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ	43
ЮРЧЕНКО Інга ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	47
ПІДКАЛЮК Ілона ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ СЛОВНИКІВ ТОПОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ	50
КРАВЕЦЬ Яна THE INTRODUCTION OF PRINTING AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE	54

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ:

ДОШКІЛЛЯ-ПОЧАТКОВА ОСВІТА

ПАВЛИШЕНА Людмила РОЛЬ ПЕРЕКАЗУВАННЯ В РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОЇ МОВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	58
БЕЗДИКЕВИЧ Наталія ІГРОВІ МЕТОДИ РОБОТИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ	61
БОХОНКО Марина ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ	66
ГАЙЧЕНЯ Яна АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	69
ГОЛОВЧЕНКО Тетяна З ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	73

ДЕМЧУК Аліна З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ УЧИТЕЛЬКИ СНЯДОВСЬКОЇ Н.В.	77
КАЗЬМІРОВА Аліна ОРГАНІЗАЦІЯ ДІТЕЙ В II ПОЛОВИНУ ДНЯ І МОЛОДШОЇ ГРУПИ	80
КРИМСАЙЛО Світлана ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	82
РОМАНЕНКО Галина АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.....	85
МЕРІНГЕР Василь ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я'ЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА МІЖПРЕДМЕТНОМУ РІВНІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ	88
ПАНАСЮК Натаія КАЗКА ЗА РЕЦЕПТОМ	93
САЇД Тетяна ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ДУХОВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З МИСТЕЦТВОМ ЖИВОПИСУ.....	95
ЗОСІЄНКО Людмила ПОГЛЯДИ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ НА РОЛЬ РОДИНИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	103
ТРИНЧУК Оксана РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА МЕТОДАМИ ТРВЗ	106
ФЕРЕНЕЦЬ Вікторія СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	115
ФІЛОНОВА Н.В. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	117
ЧЕРЕВКО Тетяна ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	120

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

ЗОЗУЛЯ Вікторія ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ..	124
ПРОЦИШИНА Яна ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	127
ТЕЛЕФУС Анастасія РОЗВИТОК УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІК	131
СКАЛАЦЬКА Катерина ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	134

ВИМОГИ до написання науково-методичних статей збірника «Вісник науково-методичних досліджень».....	139
---	-----

ВІТАЄМО З ДНЕМ НАУКИ!

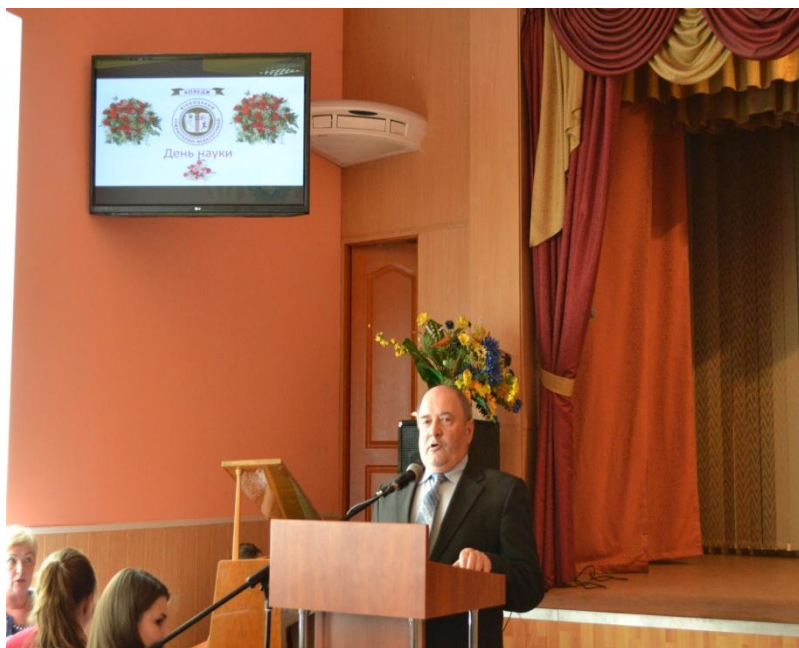
17 травня 2014р.

Науковий потенціал Україні вважається одним з найкращих в Європі. Українські вчені є авторами безлічі винаходів в різних областях науки. Науково-технічну діяльність регулює закон, прийнятий в Україні у 1999 році.

Особливо почесним це свято є для членів Національної Академії Наук України, яка була заснована в 1918 році. Це одна з найстаріших академій на території колишнього Радянського Союзу.

День науки в Україні відзначають співробітники 167 наукових установ, які входять до складу НАНУ. Їх наукові досягнення представлені роботами 12740 тисяч висококваліфікованих наукових спеціалістів. За статистикою, в установах, підконтрольних Національної Академії Наук України, зараз працюють близько 35 000 чоловік. Найбільшими регіональними науковими центрами країни є Придніпровський, Донецький, Південний, Західний, Північно-Східний і Кримський центри. Крім того, наукові розробки постійно ведуться в 330 вищих навчальних закладах країни, в яких також проводиться святкування Дня науки.

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж, провідний педагогічний виш І-ІІ р.а. Поділля, не є винятком і також організовує низку заходів, присвячених



святкуванню Дня науки. Упродовж навчального року коледж організовував та брав активну участь у конкурсах, семінарах, круглих столах, міжвузівських та міжнародних конференціях. У період з 12 травня по 17 травня в коледжі пройшов тиждень науки: «Науково-дослідна робота студентів: формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації». В рамках тижня

науки було проведено урочисте відкриття, презентація сфер наукових досліджень викладачів та студентів, перегляд науково-популярного фільму: «ДНК: портрет нації», міжвузівські наукові студії тощо.

День науки – це свято творчих, працьовитих людей, діяльність яких є символом духовної свободи та особистісного розвитку. Відзначаючи День науки, ми вкотре віддаємо належну шану як людям, чийми досягненнями та інтелектом пишається наша держава, так і науковій сфері в цілому як запоруці економічного розвитку держави.

Сьогодні місце України у світовій спільноті значною мірою визначається саме вітчизняним науковим потенціалом. Тільки спираючись на розвинену та потужну науку, можна побудувати динамічну і конкурентоспроможну економіку,

здатну забезпечувати сталий розвиток та соціальну єдність усього українського суспільства. Переконані, що саме завдяки вам, вашій самовідданій праці, невпинній енергії та винахідливості, українські наукові досягнення знані та шановані в усьому світі.



Тож зичимо вам здоров'я, добра, родинного затишку та добробуту. Нехай творче натхнення та удача не полишають вас на шляху новаторства, а наукові досягнення слугують на благо України!

З повагою та шаную,
редакційна колегія Вісника!



ПОБУТА Марина

магістрант факультету міжнародних відносин
Хмельницького національного університету

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницького національного університету
МАРТИНЮК Олена Володимирівна

ВИНИКНЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ГАЗЕТНИХ НЕОЛОГІЗМІВ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ЗМІСТУ

У статті розглядаються суспільно-політичні неологізми англomовних газетних видань в історичному контексті та на сучасному етапі їх функціонування.

Ключові слова: неологізм, неологія, газетні матеріали, англomовна преса, лінгвістичне дослідження.

The article deals with the social and political neologisms of the English newspaper editions in the historical context and on the contemporary stage of their functioning.

Keywords: neologism, neology, newspaper materials, English press, linguistic study.

Сучасна лінгвістика розглядає мову як складну динамічну систему. Знаходячись в постійному русі, вона безперервно розвивається, удосконалюється. Саме тому в лінгвістичній літературі справедливо вказується, що питання про мінливість мови, як невід'ємну її властивість, є центральним в лінгвістичній науці.

Найбільш переконливим доказом динамічного характеру мови служить її здатність збагачувати свій словниковий склад новими одиницями. Цей процес, що визначає розвиток лексико-семантичної системи, давно став об'єктом лінгвістичних досліджень. В останні роки увага до проблеми нових слів загострилась, їх вивчення стало більш інтенсивним. Винятково висока «неогенність» ХХІ століття, неологічний «бум», про який пишуть дослідники різних мов, – зокрема слід згадати про Н. З. Котелову, С. С. Волкова, Є. В. Сенько, В. І. Заботкіну – обумовили створення окремої галузі лексикології – неології, науки про неологізми [1].

Необхідність узагальнення та систематизації теоретичних знань щодо проблеми функціонування неологізмів у сучасній англomовній пресі зумовило **актуальність** нашого наукового пошуку.

Метою дослідження є вивчення та аналіз суспільно-політичних неологізмів в англomовних газетних виданнях в історичному контексті та на сучасному етапі. Об'єктом дослідження є матеріали друкованих та електронних газетних видань. Предмет дослідження – неологізми, що вживаються у сучасній англomовній пресі.

Нові слова і словосполучення постійно з'являються в газетних і журнальних матеріалах. Для того, щоб найбільш детально показати причини виникнення неологізмів в пресі, ми розглянемо найбільш чисельну групу неологізмів – неологізми суспільно-політичного змісту. Це позначення з галузі міжнародних відносин і світової економіки, позначення реалій внутрішньополітичного, економічного і культурного життя країни. Вони концентруються навколо найактуальніших проблем сучасного міжнародного і внутрішнього політичного життя, доповнюючи стійкі системи позначень, що склалися зі слів, які відображають появу нових фактів і понять в цій сфері життя суспільства, або лексики, яка здається комунікантам придатнішою для позначення відповідних актуальних понять та їх нюансів.

Говорячи про історію неологізмів, цікаво було б прослідкувати, наприклад, розвиток

ряду політичних термінів. Суспільно-політичні неологізми є, як правило, не стільки номінативними, скільки проектними: вони не тільки називають певне явище, але і закликають звернути на нього увагу. Число таких термінів в американському політичному лексиконі вельми значне: крім вже давно встановлених слів-понять, наприклад, *political hireling* – «політичний наймит»; *political drudge* – «роботяга» (про працелюбного працівника); *stooge* – «політична маріонетка», виникають все нові і нові. Наприклад: *wardheeler*, *wheelhorse*, а також *(party) hack*, *hanger-on*, *hangdog politician*, *hatchetman*. Нажаль, така лексика ще не знайшла віддзеркалення в сучасних двомовних словниках.

Wardheeler – це політичний термін із зневажливо-презирливим забарвленням, українською мовою його значення можна передати шляхом таких відповідностей, як *дрібний політикан, дармоїд*; термін *wheelhorse*, що також вживається в усній мові, враховуючи те визначення, яке дається цьому терміну в американському тлумачному словнику [4], еквівалентний українським лексичним одиницям: *роботяга, людина, яка везе на собі цілий віз*. Отже, терміни *drudge*, *wheelhorse* дуже близькі за значенням.

Hanger-on перекласти неважко, оскільки значення досить ясно передається вже самим словом (*to hang-on* – чіплятися): *прибічник, підлабузник*. *Hang-dog politician* ми переклали як *дармоїд, кар'єрист*. Слово *hatchetman* з'явилося в американській політичній лексиці зовсім недавно. Воно має явно розмовний відтінок і перекладається як *політичний прибічник*. Іноді необхідно дати ширше тлумачення: «людина, що стежить (за дорученням керівника) за дотриманням рештою членів партійної дисципліни і виконанням основних партійних рішень».

Варто зазначити, що багато неологізмів залишаються «неологізмами-одноденками»,

тоді як інші «слова-експромти» все ж таки поступово переходять до основного словникового фонду. Це, зокрема, такі (тепер уже широковідомі) слова і словосполучення, як:

trouble shooter – «людина, що уповноважена залагоджувати конфлікти»;

dark horse – «темна конячка, тобто кандидат, несподівано висунутий на якусь посаду в розпалі передвиборчої кампанії»;

to take a walk – «голосувати за кандидата іншої партії»;

favorite son – «кандидат, що висувається в президенти делегацією свого штату (на передвиборному з'їзді партії)»;

Вираз *pork barrel* колись входив до складу американського сленгу. Проте зараз це загальновизнаний політичний термін, який означає «бочка із салом», «годовниця», «казенний пиріг», тобто заходи, що спеціально проводяться урядом, з метою завоювання популярності серед широких мас.

Тепер уже цілком «благопристойний» політичний термін *lame duck* колись був відомий тільки як політичний сленгізм. Зараз термін *lame duck* вживається в значенні «політик-невдаха», «людина, якій не щастить».

Boondoggling – слово, що колись входило в розряд сленгу, тепер уже широко відоме в політичному лексиконі в значенні «займатися порожніми справами»;

Неологізмами *lunatic fringe* та *little old lady in tennis shoes* – це емоційно забарвлені грубувато-експресивні одиниці фразеологізмів. Ці слова мають приблизно те саме значення, що і традиційний політичний термін *extremist* – екстреміст.

До цієї ж групи слів слід віднести такі «крилаті» неологізми, як:

dinosaur wing – (букв.) «крило динозавра», тобто «група людей із застарілими поглядами»;

hidebounds – «люди з вузьким політичним кругозором»;

moss-backs – «ультра консерватори»;

old fogies – «старі консерватори» [3].

Розмовне словотворення виявляє меншу залежність від різних граматичних і семантичних обмежень. У процесі невимушеного спілкування співбесідники нерідко не відтворюють слова, що існують в мові, а створюють їх «про всяк випадок», спираючись на продуктивні словотворчі моделі. В утворених таким чином словах актуалізується значення, що підказане конкретною ситуацією. В політиці використовують ту ж саму схему словотворення, наприклад:

declinism – деклінізм, переконання, що яка-небудь країна або державна або економічна установа зазнає істотного і, можливо, незворотного занепаду.

The declinists, we might say, will always be with us. Whereve ranyone believes in progress, someone, possibly the sameone, believes in decline [2].

Можна сказати, що декліністи (люди, які вірять, що їх країна зазнає істотного і, можливо, незворотнього занепаду) завжди будуть з нами. Всюди, де хоч хтось вірить у прогрес, знайдуться люди, які вірять у занепад.

Незалежно від профілю англійського видання (суспільно-політичний, літературно-критичний, науково-популярний, сатиричний) мові його статей властива наявність значної кількості неологізмів. Звісно, профіль видання накладає свій відбиток на характер та використання виражальних засобів. Так наприклад, в статтях науково-популярного

типу мало емоційної лексики, суворо витримується логічна послідовність викладу, більш розгорнена система сполучникового зв'язку, ніж в статті іншого спрямування. Якщо ж говорити про статті у виданнях розважального призначення, то вони відрізняються меншою скутістю жанровими вимогами і тяжіють до художнього стилю з його повнотою образності та емоційно-експресивними засобами.

Зміни діяльного досвіду людини ведуть до появи нових та розширення старих фрагментів картини світу, які, в свою чергу потребують фіксації на «мовній карті» світу. Змінюється картина світу, з'являються нові сектори: космонавтики, комп'ютерної техніки, генної інженерії, наркоманії, нові види харчування, нові види протесту. Розширюються традиційні сектори: сектор захворювань, ліків, діагностики. А це значить, що в мові продовжуватимуть з'являтися нові слова, які з часом пройдуть усі стадії соціалізації і лексикалізації, тобто прийняття їх в суспільстві.

Можна виділити дві тенденції, характерні для використання лексики в газетному тексті: це необхідність постійно варіювати і трансформувати наявний в розпорядженні журналіста мовний матеріал з метою створення більш яскравих образів. Це і є постійним орієнтиром в мовно-творчій діяльності журналіста і відрізняє масову комунікацію від інших функціональних стилів.

Список використаних джерел:

1. Серебрянников Б. А. Общее языкознание. Внутренняя структура языка / Ред. Б. А. Серебренников. – Москва: Наука, 1972. – 568 с.
2. Andrew van Velzen: Canada's Conservative Party overcomes Bush comparisons / A. van Velzen, G. Baum. – Los Angeles Times, October 15, 2008.
3. Fretland K. Truth is, the bump's for real / K. Fretland, B. Sector. – Chicago Tribune, August 15, 2008.
4. The American Heritage Dictionary of the English Language [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ahdictionary.com/>

ВІТІЮК Зоя

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
МИХАЛЬЧУК Олеся Миколаївна

MIDDLE ENGLISH AND ITS LITERARY REPRESENTATION

The article explores linguistic and non-linguistic factors that influenced the English language between the High and Late Middle Ages, or roughly during the three centuries between the late 12th and the late 15th century, as well as the most prominent literary works of the period.

Key words: Middle English, period, linguistic situation, Geoffrey Chaucer.

У статті досліджено лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники, що впливали на англійську мову впродовж періоду з кінця XII до кінця XVI сторіччя, а також найвизначніші літературні пам'ятки цього періоду.

Ключові слова: середньоанглійська мова, період, мовна ситуація, Джефрі Чосер.

The end of the Old English period and the beginning of Middle English is marked by two outstanding political events – the Scandinavian invasion and the Norman Conquest.

The Scandinavian invasion brought many changes in different spheres of the English language: word-stock, grammar and phonetics. The influence of Scandinavian dialects was especially felt in the North and East parts of England, where mass settlement of the invaders and intermarriages with the local population were especially common. The relative ease of the mutual penetration of the languages was conditioned by the circumstances of the Anglo-Scandinavian contacts, i.e.:

a) There existed no political or social barriers between the English and the Scandinavians, the latter not having formed the ruling class of the society but living on an equal footing with the English.

b) There were no cultural barriers between the two people as they were approximately the same in their culture, habits and customs due to their common origin, both of the nations were Germanic.

c) The language difference was not so strong as to make their mutual understanding impossible, as their speech developed from the

same source – Common Germanic, so the words composing the basic word-stock of both the languages were the same and the grammar systems similar in essence.

The Norman Conquest had far-reaching consequences for the English people and the English language.

The heritage of the Norman Conquest was manifold. It united England to Western Europe, opening the gates to European culture and institutions, theology, philosophy and science. The Normans created a strong medieval monarchy which was gradually to complete the unification of England.

The Norman conquerors, though Germanic by origin, were French by their language, habits and customs. They spoke French and addressed people in French. They taught their children French – the only language they could speak, which is noticed by many writers and scholars. And for more than two centuries after the conquest the English country was ruled by French-speaking Kings and nobility, and the French language was the state language of the country. The Norman Conquest put the end to the West Saxon literary language. But eventually after a prolonged struggle the English language got ascendance over French and again became the

state language of the country. The victorious and defeated peoples continued to speak their own languages. The language spoken and written by the English continued to develop in accordance with tendencies already active before the conquest.

The English language emerged after the struggle, but it came in a different position. Its vocabulary was enriched by a great number of French words and its grammatical structure underwent material changes [1: 45].

The linguistic situation in the Middle English was complex. The Norman Conquest had a greater effect on the English language and on its vocabulary in particular than any other in the course of its history.

Between 1100 and 1500, about ten thousand French words were taken into English, three-quarters of which are still in use. French words came into every part of life. The words *blanket*, *ceiling*, *chair*, *dinner*, *fruit*, *lamp*, and *table* described things in the home. Science and arts were enriched by the ideas and words *dance*, *grammar*, *literature*, *medicine*, *music*, *painting*, *poet*, and many more. New words arrived to describe the law: *crime*, *judge*, *prison*, and *punish*, for example. And some things in nature received new names: *flower*, *forest*, *mountain*, *river*, and *ocean*. French (F) words very often replaced Old English (OE) words: for example *people* (from the French *peuple*) replaced *leode* (OE). But sometimes both the French and the Old English words survived, with small differences in meanings: for example *ask* (OE) and *demand* (F), *wedding* (OE) and *marriage* (F). Sometimes French words were used for life in the upper classes, and OE ones for life in the lower classes. For example, the words for the animals in the fields were Old English (cows, sheep, and pigs) but the words for the meat on the table were French (beef, mutton, and pork). New English words were made from some of the new French words almost immediately. For example, the English *-ly* and *-ful* endings were added to French words to make *gently*, *beautiful*, and *peaceful* [2: 25].

At the same time several thousand words also entered English from Latin. They came from books about law, medicine, science, literature, or Christianity. These books often used words which could not be translated into English, so translators often took the Latin word and made it into an English one. Some words which came into Middle English from Latin at this time were: *admit*, *history*, *impossible*, *necessary*, and *picture*. One important source of Latin words was the first translation of the Bible from Latin to English which was made by John Wycliffe and his followers between 1380 and 1384. They followed the Latin very closely, using many Latin words.

If English vocabulary was much richer by the end of the 15th century, its grammar was much simpler. One way the grammar grew simpler was by losing some of the different endings for nouns, adjectives, and pronouns. For example, the plural noun ending *-(e)s* was accepted everywhere in England, although some plurals with *-en* survived (*children* is one of them). Other noun endings which have survived are the *'s* (the boy's book) and the *s'* (the boys' books). Adjectives and nouns also lost their grammatical gender, and *the* became the only form of the definite article [3: 156].

The main change to verbs was to the past tense. Some of the OE verbs began to end in *-ed*. In the 14th century, most of the thousands of verbs which had entered the language from French also formed the past tense with *-ed*. Sometimes the change went the other way, so *knowed* became *knew*, but usually *-ed* was used. There are still about 250 "irregular" past tense verbs in English, but this is only about half the number that there were in OE.

In OE there were two main tenses: past and present. In Middle English other tenses developed which used *be*, *have*, *shall*, and *will*. These tenses were not used very often at this time, but later they were used much more.

When the different noun endings disappeared, people had to put words in a particular order to express meaning. The most common order they used was *subject – verb – object*. They also used

prepositions, for example *in*, *with*, and *by*, instead of noun endings, so the expression “dæges and nihtes” became *by day and by night* in Middle English (ME).

All these grammatical changes were possible because from 1066 until the end of the 12th century very little was written in English. The official papers of the government and the church were written in Latin or French [4: 13].

From the 13th century, English was used more and more in official papers, and also in literature. Much more literature has survived from this time than from the earlier time of OE. There are songs, long poems, and explanations of Christianity and the Bible. Texts in Middle English (as opposed to French or Latin) begin as a trickle with works such as the debate poem “The Owl and the Nightingale” (probably composed around 1200) and the long historical poem known as Layamon's “Brut” (from around the same period). Most of Middle English literature, at least up until the flurry of literary activity in the latter part of the 14th Century, is of unknown authorship.

Geoffrey Chaucer began writing his famous “Canterbury Tales” in the early 1380s, and crucially he chose to write it in English. Other important works were written in English around the same time, if not earlier, including William Langland's “Piers Plowman” and the anonymous “Sir Gawain and the Green Knight”. But the “Canterbury Tales” is usually considered the first great works of English literature, and the first demonstration of the artistic legitimacy of vernacular Middle English, as opposed to French or Latin.

In the 858 lines of the Prologue to the “Canterbury Tales”, almost 500 different French loanwords occur, and by some estimates, some 20-25% of Chaucer's vocabulary is French in origin. Chaucer introduced many new words into the language, up to 2,000 by some counts – these were almost certainly words in everyday use in 14th Century London, but first attested in Chaucer's written works. Words like *paramour*, *difficulty*, *significance*, *dishonesty*, *edifice*, *ignorant*, etc., are all from French roots, but when

he wanted to portray the earthy working man of England (e.g. the Miller), he consciously used much more Old English vocabulary, and he also reintroduced many old words that had fallen out of favour, such as *churlish*, *farting*, *friendly*, *learning*, *loving*, *restless*, *wifely*, *willingly*, etc.

Such was the pace of continuous change to the language at this time, that different forms of words were often used interchangeably, even by the same author, and this flexibility (or inconsistency) in spelling is quite noticeable in Chaucer's work (e.g. *yeer* and *yere*, *doughtren* and *doughtres*, etc). However, it should be noted that, because Chaucer's work was copied by several different scribes, and we have no original in Chaucer's own hand, different manuscripts have different spellings, none of which are definitive (e.g. the same word is variously rendered as *site*, *sight*, *syth*, *sigh* and *cite* in different manuscripts).

In 1384, John Wycliffe produced his translation of “The Bible” in vernacular English. This challenge to Latin as the language of God was considered a revolutionary act of daring at the time, and the translation was banned by the Church in no uncertain terms (however, it continued to circulate unofficially). Although perhaps not of the same literary caliber as Chaucer (in general, he awkwardly retained the original Latin word order, for instance), Wycliffe's “Bible” was nevertheless a landmark in the English language. Over 1,000 English words were first recorded in it, most of them Latin-based, often via French, including *barbarian*, *birthday*, *canopy*, *child-bearing*, *communication*, *cradle*, *crime*, *emperor*, *envy*, *godly*, *graven*, *humanity*, *glory*, *injury*, *justice*, *lecher*, *madness*, *mountainous*, *multitude*, *novelty*, *oppressor*, *philistine*, *pollute*, *profession*, *puberty*, *zeal*, etc., as well as well-known phrases like *an eye for an eye*, *woe is me*, etc.

By the late 14th and 15th Century, the language had changed drastically, and Old English would probably have been almost as incomprehensible to Chaucer as it is to us today, even though the language of Chaucer is still quite

difficult for us to read naturally. William Caxton, writing and printing less than a century after Chaucer, is noticeably easier for the modern reader to understand [5: 22].

In 15th century took part the event that made English one of the famous languages of that time. In 1476 first printing-press was brought to London. Printing was something new at that time and most people thought that it was the work of the devil. William Caxton was the first English publisher. He was one of the remarkable personalities. He published around 100 books, several of them his own translations of French originals.

Caxton produced chivalric romances, classical works and English and Roman histories. These books strongly appealed to the English upper classes in the late fifteenth century. William Caxton was supported by, but not dependent on, members of nobility and gentry.

Caxton printed his first book in 1477. The book was Caxton's translation of the French

"Tales of Troy". Among his first publications were Chaucer's *Canterbury Tales*.

In general William Caxton's printing house concentrated on works in English, although occasionally he printed in Latin when it came his way. About half of the English books he published were works by others, the other half his own translations.

The influence of the first printers in spreading the written form of English was significant. With cheap printed books becoming available to a greater number of people the London form of speech was carried to other regions and was imitated in the written works produced all over England.

The changes of the Middle English period affected the language on its different levels including vocabulary, grammar, phonetic and spelling. As a result at the beginning of the period English is a language that must be learned as a foreign tongue, at the end it is Modern English.

REFERENCES

1. Baugh, A. History of the English language / A. C. Baugh, Th. Cable. – London : Pearson Education, 1978. – 398 p.
2. Viney, B. The history of the English language / B. Viney. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 63 p
3. Жюссеран, Ж. История английского языка в его литературе / Ж. Жюссеран. – М. : Высшая школа, 2009. – 404 с.
4. Lerer, Seth. The History of the English Language / S. Lerer. – Chantilly : The Teaching Company, 2008. – 65 p.
5. Plomer, H. William Caxton / H. Plomer. – London : Leonard Parsons Ltd., 1925. – 200 p.
6. Buhler, C.F. William Caxton and His Critics / C.F. Buhler. – Syracuse : Syracuse University Press, 1960. – 30 p.
7. Аракин, В.Д. История английского языка / В.Д. Аракин. – М. : Высшая школа, 1985. – 256 с.

КУЧКОВСЬКА Марія

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

AFRICAN AMERICAN VERNACULAR ENGLISH IN LITERATURE, MEDIA AND MUSIC IN LITERATURE AND MEDIA

The article is devoted to research African American Vernacular English in everyday life.

Keywords: African American Vernacular English, language, dialect.

Analysis of recent research and publications. Black English was investigated in the USA by D. Crystal ("The Cambridge Encyclopedia of Language ", " English Language"), by C. Baugh and T. Cable ("History of the English Language") , in Russia by R.V. Reznic, T.S. Sookina, ("A History of The English Language"), by A.D. Schweitzer ("The Social Differentiation of English in The USA."), in Kazakhstan by F.S. Duisebayeva (" Linguistics Aspects of Black English").[2]

The object of the article is African American Vernacular English.

Objective is to study the African American Vernacular English in everyday speech.

The main material of research and explanation is scientific results.

There has been a long-standing tradition of representing the speech of blacks in American literature. A number of researchers have looked into the ways that American authors have depicted the speech of black characters, investigating the ways that black identity is established and how it connects to other characters. Brasch (1981) argues that early mass media portrayals of black speech are the strongest historical evidence that a separate variety of English existed for blacks. Early popular works are also used to determine the similarities that historical varieties of black speech have in common with modern AAVE. The earliest depictions of black speech came from works written in the eighteenth century, primarily from white authors. A notable exception includes

Clotel, the first novel written by an African American (William Wells Brown). Depictions have largely been restricted to dialogue and the first novel written entirely in AAVE was June Jordan's *His Own Where* (1971), though Alice Walker's epistolary novel *The Color Purple* is a much more widely known work written entirely in AAVE. Lorraine Hansberry's 1959 play *A Raisin in the Sun* also depicts near exclusive use of AAVE. [4]

Some other notable works that have incorporated representations of black speech (with varying degrees of perceived authenticity) include the following:

Edgar Allan Poe: "The Gold-Bug" (1843)

Herman Melville: Moby-Dick (1851)

Harriet Beecher Stowe: Uncle Tom's Cabin (1851–1852)

Joel Chandler Harris: Uncle Remus (1880)

Mark Twain: Adventures of Huckleberry Finn (1885)

Thomas Nelson Page: In Ole Virginia (1887)

Thomas Dixon: The Clansman (1905)

Margaret Mitchell: Gone with the Wind (1936)

Zora Neale Hurston: Their Eyes Were Watching God (1937)

William Faulkner: Go Down, Moses (1942)

John Kennedy Toole: A Confederacy of Dunces (1980)

As there is no established spelling system for AAVE, depicting it in literature is instead often done through spelling changes to indicate its

phonological features, or to contribute to the impression that AAVE is being used (eye dialect). More recently, authors have begun focusing on grammatical cues, and even the use of certain rhetorical strategies. [1]

Portrayals of black characters in movies and television are also done with varying degrees of authenticity. In *Imitation of Life* (1934), the speech and behavioral patterns of Delilah (an African American character) are reminiscent of minstrel performances that set out to exaggerate stereotypes, rather than depict black speech authentically. More authentic performances, such as those in the following movies and TV shows, occur when certain speech events, specialized vocabulary, and certain syntactic features are used to indicate AAVE usage, often with particular emphasis on young, urban African Americans:

Do the Right Thing (1989)

Jungle Fever (1991)

The Best Man (1999)

Laurel Avenue (1993)

Fresh (1994)

The Fresh Prince of Bel Air (1990–1996)

The Wire (2002–2008)

In music. The musical genres of spiritual, blues, jazz, R & B, and most recently, hip-hop are all genres associated with African American music; as such, AAVE is featured in these musical forms. Examples of morphosyntactic features of AAVE in genres other than hip-hop are given below:

Nina Simone "It Be's That Way Sometime"
habitual aspect with BE

Vera Hall "Trouble So Hard", "Don't nobody know my trouble but God" negative concord

Texas Alexander "The Rising Sun", "She got something round and it look just like a bat"
lack of inflection on present-tense verb

More recently, AAVE has been used heavily in hip-hop as an indicator of street cred. Examples of morphosyntactic AAVE features used by black hip-hop artists are given below:

LL Cool J "Control Myself", "She said her name Shayeeda" absence of copula

LL Cool J "Control Myself", "I could tell her mama feed her" lack of inflection on present-tense verb

Kanye West ft. Jay-Z "Gotta Have It", "You can bank I ain't got no ceiling" negative concord

Nick Cannon "Can I Live", "It's a lot of angels waiting on their wings" expletive it.

In addition to grammatical features, lexical items specific to AAVE are often used in hip-hop:

Kanye West ft. Jay-Z "Otis", "Or the big-face rollie, I got two of those" rollie Rolex (watch)

Tupac Shakur "Straight Ballin'", "And getting ghost on the 5-0" 5-0 ("five-oh") police

Lil Wayne "Blinded", "I can put bangles around yo ashy ankles" ashy dry skin a Lexical items taken from Smitherman (2000).

Because hip-hop is so intimately related to the African American oral tradition, non-black hip-hop artists also use certain features of AAVE; for example, in an MC battle, Eyedea said, "What that mean, yo?", displaying lack of subject-verb inversion and also the auxiliary DO. However, they tend to avoid the term nigger, even as a marker of solidarity. White hip-hop artists such as Eyedea can choose to accentuate their whiteness by hyper-articulating postvocalic r sounds (i.e. the retroflex approximant). [3]

AAVE is also used by non-black artists in genres other than hip-hop, albeit less frequently. For instance, in "Tonight, Tonight", Hot Chelle Rae uses the term dime to mean "an attractive woman". Jewel's "Sometimes It Be That Way" employs habitual BE in the title to indicate habitual aspect. If these artists do not employ similar features of AAVE in their speech, then it can be argued that they are modeling their musical performance to evoke aspects of particular musical genres such as R & B or the blues, as British pop artists of the 1960s and beyond have done to evoke rock, pop, and the

blues. Some research suggests that non-African American young adults learn AAVE vocabulary from voluntary listening to hip-hop music.

REFERENCES

1. Carroll E.R. Dialects of American English. N.Y.: Penguin Books, 1999.
2. Daniels. R Coming to America. A History of Immigration And Ethnic City in American Life. N.Y.: Blackwell Publishers, 2002.
3. Labov, W. The Social Stratification of English in New York City, Washington D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.
4. Social and Regional Varieties of Present Day English. Tarty State University, 2000.

МОРОЗЕНКО Лариса

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат філологічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ЯЩУК Петро Ананійович

ОСОБЛИВОСТІ ПОРЯДКУ СЛІВ У СВІТЛІ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНУВАННЯ РЕЧЕННЯ

У статті здійснено аналіз порядку слів у світлі його актуального членування речення та описано основні аспекти вираження реми.

Аналіз сучасних граматик англійської мови засвідчує, що питання порядку слів у синтаксисі англійської мови, залишаються недостатньо вивченими. Так, розглядаючи позиції таких членів речення, як, наприклад, додатка і обставини місця й часу, окремі граматисти обмежуються лише констатацією, що ці члени речення, зазвичай, займають позицію або на початку, або в кінці речення [2;295,5; 270-275, 8;88-90].

На нашу думку, позиція того або іншого члена в реченні визначається, передусім, потребами актуального членування речення. Цю ж думку висловлює Б. Ілліш [8,244]. Відповідно до теорії актуального членування, кожне речення містить деякий комунікативно-інформаційний центр (рему), який найчастіше передає якусь нову інформацію про предмет повідомлення (тему).

The windows were blown out.[10 ; 23]. *The window* – в реченні буде ремою, а *were blown out* – темою.

У зв'язку з неправильним визначенням теми-реми, як справедливо зазначає Л.А. Черняховська, текст може бути зрозумілим правильно, а переклад визнаний неадекватним, якщо в ньому правильно передані не тільки значення слів, їх граматичні форми і синтаксичні відносини, але й коли в ньому правильно відображено актуальне (тема-рематичне) членування речення[6;22].

Особливості граматичної будови мови обумовлюються особливістю однієї функції порядку слів – виділяти смисловий центр повідомлення, рему [7;112].

В мовах флективного складу (українська, чеська) яскраво виражені морфологічні частини мови та добре розвинута система

відмінкових та особистих закінчень, порядок слів відносно вільний з граматичної точки зору, обумовлений в основному комунікативним завданням висловлення – актуальним членуванням речення. Тому в англійській писемній, а часто навіть в усній мові основним, а часто навіть і універсальним засобом ремовираження є кінцева позиція. [4 ; 122].

I don't like America. [10 ; 94]

Однак аналізи показують, що кінцева позиція може мати емоційно-вольове значення і речення може не точно передавати тему чи рему. Без емпатичного впливу рема може бути перенесена в кінець, а тема винесена наперед [4 ; 124].

Часто рема ставиться на початку речення для вираження тіснішої зв'язки з минулим висловленням. В багатьох випадках речення з початковою ремою мають переваги, в відношенні інтонації, тому що рема виділяється логічним наголосом, і кінець речення отримує також наголос, що дає йому умову звучати мелодійно.

I shouldn't have thought it very hard to guess that. [10 ; 51]

В англійській мові через мінімальну морфологізацію частин мови і членів речення, відсутність відмінкових та особових закінчень, що обумовлюють омонімію граматичних форм, свобода порядку слів неможлива без зміни граматичних конструкцій в реченні. В англійській мові порядок слів слугує засобом вираження членів речення (особливо підмета та додатку). [6;150].

Julia told a thumpling lie. [10 ; 53].

Щоб змінити порядок слів цього речення нам потрібно вжити пасивну конструкцію, зміст буде передано дослівно, але члени речення займатимуть інші місця в реченні. Ср:

A thumpling lie was told by Julia.

Порядок слів, як виразник граматичних відношень і показник членів речення в англійській мові описаний в багатьох роботах теоретичного і нормативного характеру. Найчастіше в розповідному реченні це – „*підмет* –

присудок – *додаток*”. Наприклад: *She likes him.* [10 ; 51].

Однак, модель „*додаток* – *підмет* – *присудок*” також є відміченою:

“Who was he? –Oh! No! That I *can't possibly tell you*” [10 ; 64].

Фіксований граматичний порядок слів в англійській мові обумовлює, що рема в ньому немає свого позиційного вираження, хоча кінцева позиція реми в прямому реченні є типовою та прогресивною і для мови, і для інверсій [7;156]:

He likes telling lie. [10 ; 45] .

Наступна модель – «*підмет* – *присудок* – *обставина*»

She was already in the dining room [10;45].

Позиція обставини місця теж залежить від вимог актуального членування речення: якщо мовець не вважає місце дії (стану) важливим, новим, то воно стоїть на початку неемоційного розповідного речення, тобто є темою або ж її частиною; якщо ж воно є важливим, то стоїть вкінці речення.

In London she would be happy [10 ; 84]

I don't believe one could hope to make a success in London. [10 ; 61]

Позиція реми в англійській мові залежить від конкретного члена речення, який виражає щось нове. Якщо носій реми – підмет, то рема займає початкову позицію.

I'd like to scratch your eyes out. [10 ; 85].

You've got a pretty good opinion of yourself. [10 ; 86].

A pleasant-looking woman appeared. [10 ; 87].

Коли в англійській мові носієм реми є кінцевий член речення (кінцевий присудок, додаток, обставина), то порядок слів буде прямим – тема-рема. В цьому випадку порядок слів в англійському реченні нічим не відрізняється від порядку слів українського речення. Наприклад.

The note is on the table [10 ; 55] .

Труднощі та можливі помилки при перекладі виявляються тоді, коли в англійській мові носієм теми є підмет і він за звичай займає початкову позицію в реченні. В

такому випадку, в англійському реченні порядок компонентів актуального членування речення буде зворотнім, тобто – рема-тема, а в українській мові він має бути прямим – тема-рема [9;23].Ср.

A book was lying on the table [10;24]. - 'На столі лежала книга' (а book - рема, was lying on the table – тема).

Не дивлячись на фіксований порядок слів, в англійській мові можливі і деякі перестановки з метою ремовираження та іншими цілями. Наприклад:

Jill loves Jack. Jack loves Jill.

Надумку В. Матезіуса порядок слів в англійській мові домінує над іншими мовами, якщо в російській та українській мові ми можемо змінювати його, то в англійській мові зміна порядку слів призводить до деяких граматичних модифікацій, а можливо його зміна взагалі і неможлива [7;124].

She was really happy. [10 ; 87] – в даному реченні не можливо змінити порядок слів.

В англійській мові фактично немає ремо видільної позиції. Хоча дуже часто кінець речення сприймається, як його смисловий центр, хоча якщо рема є підметом, то вона знаходиться на початку речення, при чому вона займає не емпатичну позицію, а свою власну, так як підмет займає завжди початок речення в аналітичних мовах.

Julia didn't consider to reply. [10 ; 88].

Julia can't live without him. [10 ; 87].

She kissed him fondly. [10 ; 93].

Бархударов Л. С та Штелінг Д. А. вважають, що кінцева позиція реми в усіх випадках виділяє більше, чим початкова [1;222].

I. Кінцева позиція виділяє:

1. *Hanging over the desk were several diagrams drawn on thin brown boards designed for the purpose.* [10 ; 99].

2. *In the centre of the room, under the Chandalier, as became as host, stood the head of the family, Michael himself.* [10 ; 100].

II. Початкова позиція виділяє:

1. Рема – додаток.

How gay were the youth he saw, how pretty the women, such nice clothes they wore.[10 ; 33].

2. Рема – предикативний член складеного іменного присудка.

Fine sort of working-man' swifel'dbe.[10 ; 111].

3. Рема – обставина.

For fourteen years he had not seen his parents.[10 ; 112].

Розглядаючи порядок слів, потрібно також враховувати наголос та контекст в якому вони вживаються:

"D'you still like me?"

"Rather"

She kissed him fondly.

Oh you don't know how I've missed.[10 ; 94].

В усному мовленні рема може бути виражена і одним фразовим наголосом. Якщо фразовий наголос поставити неправильно, то ніяка ситуація не може показати місця знаходження смислового центру повідомлення – реми.

He went to London last year.[10 ; 33]. В даному реченні на який із членів речення буде падати фразовий наголос, те і буде – ремою.

Фразовий наголос грає ремовидільну роль, навіть при наявності інших ремовидільних – лексичних та синтаксичних показників реми.

I did help Peter. [10 ; 13]. В даному реченні присутня інверсія з ритмічним do, яка виділяє слово – help – рему, але якщо ми поставимо фразовий наголос на іншому члені речення, то він може бути також ремою.

Л. С. Бархударов писав "Одним і безумовно єдиним способом вираження закінчення думки є не дієслівність, а інтонація...смілова закінченість речення насамперед і створюється інтонацією". Закінченість думки створюється пониженням чи підвищенням тону (в залежності від комунікативного типу речення), яке створює слухове враження логічного наголосу [1;45].

"He's a young man of tact."[10 ; 25].

У даному реченні мета висловлювання залежить від контексту, в залежності, що автор хоче сказати про нього: чи саме він чи

хтось інший молодий чоловік, чи він молодий чоловік. Тобто те, на який член речення ми поставимо логічний наголос те і буде ремою.

Отже, внаслідок нашого дослідження ми дійшли висновку:

1) Порядок слів зумовлений актуальним членуванням речення;

2) Препозиційне положення обставин та додатків зумовлене позиційним значенням реми та теми.

3) Для визначення реми у реченні можна використовувати не лише порядок слів, але й контекст, логічний та фразовий наголос.

Список використаних джерел:

1. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика Английского Языка / Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг – М., 1973, стр. 348.
2. Винокурова Л.П. Грамматика Английского Языка / Л. П. Винокурова – Л., 1954, стр.295.
3. Жигадло В.Н. Современный Английский Язык / В. Н. Жигадло – М., 1956, стр. 293.
- 4.Ковтунова И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения / И. И. Ковтунова. – М: Просвещение, 1976. – 239 с.
5. Каушанская В.А. и др. Грамматика Английского Языка / В. А. Каушанская – Л., 1963, стр. 270, 275.
6. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура / Л. А. Черняховская – М.: Междунар.отношения, 1976. – 262 с.
7. Шевякова В.Е. Актуальное членение предложения / В. Е. Шевякова – М.: Наука, 1976. – 136 с.
- 8.Ilyish B. The Structure of Modern English / B. Ilyish – L., 1971, p. 244.
9. Kobrina N.A. et al. An English Grammar.Syntax./ N. A. Kobrina– М., 1986, p.88-90.

READING

10. Maugham William Somerset / William Somerset Maugham – Deogenes, 2005 – 543 p.

ПОНОМАРЕНКО Тетяна

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат філологічних наук, доцент

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

ЯЩУК Петро Ананійович

НАДФРАЗОВІ ЄДНОСТІ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ:

ПРИЄДНУВАННЯ

1. Найбільш своєрідними серед надфразових єдностей є також діалогічні єдності, які на відміну від ланцюжків речень монологічного мовлення створені чередуванням реплік співбесідників. У зв'язку з вивченням тексту, способів його організації, проблема приєднування стала однією з актуальних у вивченні синтаксису речення. На сьогоднішній день деякі граматисти, такі як Авласевич М.А., Ачилова В.П., Иванчикова Е.А. Копнина Г.А., Петрашевская Ж.Е. та Плющ Н. П. замість «приєднування»

використовують поняття «парцеляції». [1] [2], [4], [5], [7], [8]

2. В.А. Белошапкова вважає «Парцеляцію» необхідно відрізняти від приєднування як явища динамічного аспекту, що полягає в незбігові меж речення як статичної так і динамічної структури. Приєднування як певний тип смислових процесів – процес додавання. Оскільки приєднування виражається певними сполучниками і поєднанням сполучників з різними лексичними елементами, то воно передбачає певні схеми речення». [3, 27]

178] 'But he can't know... He can't...' [1, с.

вислову.

Мацько Л.І. вважає, що «приєднування є експресивним явищем усної мови. Його виникнення пояснюється тим, що в безпосередньому живому спілкуванні немає можливості все до слова наперед продумати. У писемному мовленні приєднування використовується для створення стилістичних ефектів живомовності, невимушеності, спонтанності спілкування.» [6, 362]

Копнина Г.А. пише так: «З точки зору актуального членування речення приєднування являє собою засіб виділення, підсилення найбільш важливих елементів речення, тобто є засобом створення у висловлюванні рематичного центру. Приєднування на письмі між розчленованими частинами розділяється знаками пунктуації (крапка, знак оклику, знак запитання, трикрапка)». [5, 2]

3. Приєднування характеризується процесом нанизування до основної частини додатковими кінчиками, яких можна назвати тегами. Тег складається з підмета, який повторюється чи вказується. Тег включає в себе те ж дієслово чи першу дієслівну форму, що використовується в основній частині. Одна з найбільш важливих причин для використання таких тегів є підкреслення

49] 'You have gone too far. You have.' [1,

4. Ця модель не використовується як займенниковий підмет. У вимові тег ніколи не вживається один, крім зворотніх займенників.

'All the results of training – thought of course some people have a natural aptitude for that sort of thing. I, myself, for instance.' [1, 20]

5. Деякі мовознавці, такі як Мацько Л.І. та Копнина Г.А. вважають, що приєднування – явище живе, активне, особливо в мові художньої літератури і публіцистики. Низка дослідів у сучасній науці дають підстави вважати, що явище приєднування властиве не тільки англійській та українській мовам, але і багатьом іншим. [6] [5]

6. Отже, явище приєднування є одним з актуальних у вивченні синтаксису речення. Приєднування як певний тип смислових процесів – процес додавання та воно є експресивним явищем усної мови. Це явище живе, активне, особливо в мові художньої літератури і публіцистики. Воно характеризується процесом нанизування до основної частини додатковими кінчиками, яких можна назвати тегами. Одна з найбільш важливих причин для використання таких тегів є підкреслення вислову.

Список використаних джерел:

1. Авласевич М. А. О парцелляции в современном русском литературном языке (на материале публицистики и художественных текстов) // Вестник Белорусского университета. – Серия 4 – 1973. – №1 – с. 54.
2. Ачилова В. П. Парцелляция в английском языке /В.П.Ачилова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.М.Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – 211. – Т.24 (63), №1 ч.2. – с.25-31.
3. Белашапкина В. А. Сложное предложение в современном русском языке: Некоторые вопросы теории. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
4. Иванчикова Е.А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспресивные и синтаксические функции//Русский язык и советское общество: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка/под ред. М. В. Панова. – М.: Наука, 1968 – с.277-301.
5. Копнина Г.А. Парцелляция [Текст] / Г.А. Копнина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 279-282.

6. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О.М. Стилїстика української мови. – К.: Вища школа, 2003. – 462с.
7. Петрашевская Ж.Е. Парцелляция простого предложения в современном английском языке: дис.канд.филол.наук. М.,1973. 177с.
8. Плющ Н. П. Парцеляція як засіб експресивного синтаксису//Укр.мова і літ. В шк. – 1981. - №1 – с.68-71.

Ілюстративний матеріал

I. Christie A. One, Two, Buckle My Shoe [=Раз, два, три, туфлю застегни/ А.Кристи]; коммент. Е.В.Угаровой. – М.: Айрисс-пресс, 2013. – 352с.: ил. – (Читаем в оригинале).

СОЯ Тетяна

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ СОМЕРСЕТА МОЕМА ТА ЛЮСІ МОД МОНТГОМЕРІ

Фразеологізми займають особливе місце в словниковому складі англійської мови. Їх специфічна структура приваблює і викликає неабияку зацікавленість науковців, а з іншого боку вимагає серйозного аналізу змісту та форми мовних одиниць. ФО є частиною культури англійського народу, тому потрібно знати і розуміти їхню структуру, семантику та суть, тому що без знань та розуміння ФО дуже важко досягнути національний склад мислення носіїв мови.

Актуальність проблеми. Одиниці фразеологічної системи в більшій мірі, ніж одиниці будь – якого іншого структурного рівня, наділені специфічним колоритом. Вони відображають національно – культурні і пов'язані з ними логіко – поняттєві особливості матеріального і духовного життя кожного народу. Фразеологічний фонд є відкритою та безмежною системою, оскільки він постійно поповнюється за рахунок афоризмів відомих літераторів, митців, науковців. Тому дана тема хоч і багато досліджувана, але існує ще низка спірних питань, які потрібно детально розглянути та дослідити. Вивченню фразеологічних одиниць завжди приділялося багато уваги. Цим займалися вітчизняні та зарубіжні вчені –

лінгвісти, зокрема В.В. Виноградов, Ш. Баллі, Н.М. Шанський, А.І. Смирницький, Н.Н. Амосова, О.В. Кунін, В.Л. Архангельський, І.В. Корунець, І.В. Арнольд, П.Ф. Фортунатов, О.О. Шахматов та багато інших. Проте це ще не означає, що всі питання природи фразеологічних одиниць, їх семантики всебічно та остаточно розв'язані. А використанню англійських фразеологічних одиниць в автентичній художній літературі, взагалі, мало хто присвячував свою наукову діяльність.

Мета дослідження: проаналізувати структурно-граматичні особливості фразеологічних виразів англійської мови, дослідити класифікації ФО за В.В. Виноградовим, І.В. Корунцем,

А.І.Смирницьким, Н. А. Амосовою та іншими вченими.

Об'єктом дослідження виступають фразеологізмів англійської мови.

Предметом дослідження є фразеологічні одиниці англійської мови, їх структура, семантика, особливості та основні ознаки.

Головні завдання дипломної роботи:

1. Розглянути ФО як лінгвістичну одиницю.
2. Проаналізувати класифікації фразеологізмів за різними вченими.
3. Дослідити вживання фразеологічних одиниць в автентичній художній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження:

Фразеологія - невід'ємний компонент мови, найяскравіший, своєрідний, незвичайний, «індивідуальний», культурно значимий і національно специфічний, здатний концентровано висловити не тільки особливості мови, а й її носіїв, їх світовідчуття, склад розуму, менталітет, національний характер і стиль мислення. Вивчення проблем, пов'язаних з фразеологічними одиницями різних мов, має давні традиції. Вже майже протягом століття фразеологія досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними вченими, про що свідчить велика кількість літератури, присвячена даному питанню.

В рамках написання дипломного дослідження нами був проведений аналіз використаних фразеологізмів в автентичній художній літературі, зокрема, у романі «Театр» Сомерсета Моєма та «Енн із Зелених Дахів» Люсі Мод Монтгомері.

Перед тим як перейти безпосередньо до аналізу даних творів з фразеологічної точки зору, доречним було сказати кілька слів про твори та про самих авторів.

Сомерсет Моєм народився у сім'ї юриста британського посольства у Парижі. Говорити французькою почав раніше, ніж опанував англійську. Він був набагато молодшим за своїх трьох братів і, коли тих відіслали навчатися в Англію, залишався єдиною

дитиною в домі батьків, майже ніколи не розлучаючись із матір'ю, до котрої був страшенно прив'язаний. У вісім років він осиротів: від туберкульозу померла мати, а через два роки помер і батько.

Книги і пристрасть до читання допомогли сироті Моєму вижити у важкому світі та сховатися від навкілля. Віллі жив у світі книг, серед яких улюбленими стали казки «Тисячі й однієї ночі», «Аліса в країні чудес» Л. Керролла, «Уверлі» В.Скотта і пригодницькі романи капітана Маррієта.

Моєм досягнув значної популярності та визнання за притаманну йому майстерність оповідача, правдивість, відточеність літературної форми, заснованої на принципі простоти, дохідливості та милозвучності.

Говорячи про найпопулярніший його твір «Театр», слід зазначити, що написаний він у 1937 році. Воістину це геніальний твір, який хочеться перечитувати знову і знову. Автор тонко відчуває психологію зрілої жінки, яка переживає кризу " середнього віку ". Головна героїня роману - Джулія Ламберт. Це найзнаменитіша театральна актриса Англії, життя якої вдалося, було дійсно яскравим і насиченим. Але почуття героїня проявляє в основному в грі на сцені, так як Майкл, її чоловік, стриманий, практичний і юнацька любов Джулії до нього згасла, не знайшовши взаємності.

Беручи участь у всеукраїнській науково – практичній конференції, ми вже приводили приклад класифікації вибраних з даного твору фразеологізмів за В.В.Виноградовим. Тепер давайте спробуємо прокласифікувати ці ж фразеологізми за граматичною структурою. Відомо що за цією класифікацією, фразеологізми поділяються на: субстантивні, дієслівні, ад'єктивні, адвербіальні та фразеологізми – вигуки. Субстантивні фразеологізми передають предметність, дієслівні виражають дію, ад'єктивні - якість і т. ін. Приналежність до частин мови закріплюється синтаксичними функціями, в яких ці одиниці вживаються.

Майже до кожного виду фразеологізмів за цією класифікацією можна знайти приклад у творі Сомерсета Моєма «Театр». Наприклад: субстантивні: «*hard luck*» = невезіння, «*dead dog*» = непотрібна, зайва річ; дієслівні: «*to turn people round one's finger*» = обвести когось навколо пальця, тобто обманути, «*to leave somebody in the cold*» = пошити в дурні, «*to make a stab at something*» = намагатися щось зробити, «*to stand aside*» = триматися осторонь якоїсь проблеми, «*to set one's mind to do something*» = налаштуватися щось зробити, «*to turn the tables on somebody*» = помінятися ролями, «*to put on airs*» = позувати, величатися, хвалитися, «*to get over one's bad temper*» = розвеселити когось; ад'єктивні: «*as poor as a church mouse*» = дуже бідний, «*as vain as a peacock*» = дуже пихатий, «*as thin as a rail*» = тонкий як рейса, тобто дуже худий; адвербіальні: «*now and then*» = час від часу, «*at the bottom on one's heart*» = в глибині душі, «*in the twinkling of an eye*» = вмить, раптово, «*to be at somebody's beck and call*» = напобігеньках, «*to hold oneself aloof*» = триматися осторонь.

Як бачимо, відповідно до класифікації за граматичною структурою, найбільш вживаними виявилися дієслівні фразеологізми, адже їх переважна більшість. Саме вони допомогли автору чітко передати зміст книги.

Другою половиною нашого практичного дослідження був твір «Енн із Зелених Дахів» Люсі Мод Монтгомері.

Люсі Мод Монтгомері народилася в Кліфтоні на острові Принца Едуарда 30 листопада 1874. Її мати, Клара Вульнер Макнейл-Монтгомері померла від туберкульозу, коли Мод було всього 21 місяць від народження. Коли дівчинці було 7 років, її батько, Х'юДжон Монтгомері, переїхав до Саскачеван. З тих пір вона жила зі своїми родичами по материнській лінії. У 1893 році після закінчення шкільної освіти в Кавендіш Монтгомері пішла в

коледж Принца Уельського в Шарлоттаун. Після закінчення університету Дальхаузі Монтгомері працювала вчителькою в різних школах острова. А з 1897 року вона почала публікувати короткі оповідання в журналах і газетах. Вона писала досить багато й у період з 1897 по 1907 року опублікувала понад 100 оповідань.

Говорячи про творчість письменниці, слід зазначити, що найпопулярнішою її книгою є саме «Енн з Зелених дахів». Книга немов би по вінця наповнена сонячним промінням та його осяйними відблисками у воді, пахощами квітучого весняного саду, зеленою пишнотою літа чи ошатними барвами осені. В основу роману «Енн із Зелених Дахів» (1905) покладено дитячі спогади письменниці. У 1908 році книга вийшла у США. Успіх її був миттєвим і нечуваним. Марк Твен назвав руденьку героїню Монтгомері «найбільш зворушливою й чарівною дитиною художньої літератури із часів безсмертної Аліси».

„Енн з Зелених Дахів” – це історія про дівчинку-сироту, яка випадково (бо ж „замовляли” хлопчика) потрапила на виховання до літніх брата й сестри, Марілли та Метью Катбертів.

Говорячи про зміст книги, потрібно сказати, що він є надзвичайно гармонійним, цікавим та захоплюючим. Неабияку роль відіграють фразеологічні одиниці, адже саме вони підсилюють яскравість розповіді письменниці. Вже в перших абзацах твору ми можемо зустріти фразеологізми, а з кожною наступною сторінкою їх стає все більше і більше.

Як і в романі «Театр» Сомерсета Моєма, так і в «Енн з Зелених Дахів» Люсі Монтгомері ФО можна класифікувати за різними класифікаціями, зокрема давайте спробуємо прокласифікувати їх за А.І.Смирницьким.

Смирницький виділяє такі види фразеологізмів:

- одновіршинні (з єдиним семантичним центром);

- двовершинні (з двома семантичними центрами);
- багатOVERшинні (більш ніж з двома семантичними центрами)

Дослідивши всі фразеологізми даного твору, можна сказати, що одновершинні трапляються вкрай рідко (go on - продовжувати, give in – здаватися, bring up - виховувати); дещо частіше автор вживає двовершинні фразеологізми (take part – брати участь, dead gone – безмежно закоханий, break heart – завдати болю, make fun - насміхатися, keep silence - мовчати, make a bed – застиляти ліжко, learn by heart – вчити напам'ять, made friends - подружитися, hold tongue – мовчати, тримати язик за зубами, here and there - іноді, hand in hand - разом, catch cold - застудитися, take a dare - ризикнути); найчастіше Люсі Монтгомері використовує багатOVERшинні фразеологізми, тобто ті, що мають більш ніж два семантичні центри. Найяскравішими приклади таких фразеологізмів є наступні: to keep up somebody's end – підтримувати розмову, а pretty kettle of fish – плутанина, халепка, quenched rapt light – зникнувши надія, to be in one's shoes – бути на чиймось місці, to get up in years – старіти, to set one's face against – рішуче налаштуватися проти чогось, at one's wits' end – в розпачі, to come back to earth with a star – припинити мріяти, повернутися до реальності, keep a sharp eye – пильно спостерігати, to take something into one's head – прийняти рішення, as poor as a church mouse – без гроша за душею, to drive somebody into a corner – поставити когось у безвихідне становище, not to sleep a wink – не стулити ока, to drop something as a red hot coal – дуже швидко відкинути щось, to be at the bottom of smth – бути причиною чогось, as long as the sun any moon shall endure – дуже довго, вічно та багато інших.

Як бачимо, письменниця дійсно багато уваги приділяє фразеологічним одиницям.

Список використаних джерел:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии/ Н.Н. Амосова – М.: Высш. шк., 1989. – 263с.

Тож можна стверджувати, що вона бездоганно володіє англійською мовою. Адже, щоб виражати свої думки на папері, використовуючи ФО, потрібно надзвичайно глибоко зануритися у словесний фонд тієї чи іншої мови.

Висновок. Фразеологічні одиниці мови є тим багатим матеріалом, який не втрачає своєї актуальності. Пояснюється це передусім, високим ступенем концентрації у фразеологічних одиницях народного світогляду, ментальності народу. Вони, як ні одна з одиниць національної мови, проникають у глибини народної психіки і, завдяки цьому, є виразниками культурологічної системи конкретного народу.

В результаті нашого дослідження ми довели, що вивчення фразеології важливо для пізнання самої мови. Фразеологізми існують в мові в тісному зв'язку з лексикою, їх вивчення допомагає краще пізнати їх будову та вживання в мові.

У ході нашого дослідження ми проаналізували різні класифікації ФО і можемо зробити висновок, що існують різні підходи щодо принципів класифікування фразеологізмів: структурно-семантичний, граматичний, функціонально-стилістичний. Також існує класифікація, яка пов'язана з частинами мови та інші. Нами було проаналізовано всі фразеологізми з двох романів, таких як «Театр» Сомерсета Моєма та «Енн із Зелених Дахів» Люсі Мод Монтгомері відповідно до класифікації В.В.Виноградова, А.І.Смирницького та класифікації за граматичною структурою. Можна з впевненістю сказати, що обидва автори дуже вміло використовували ФО у своїх творах для підсилення змісту, для того, щоб точно донести свої думки до читачів.

2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка/ И. В. Арнольд: Издание 2-е. – М.: Высш. шк., 1973. – 303с
3. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов – М., 1977. – 254с
4. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М., 1956. – 236с.
5. Maugham W.S. Theatre / W.S. Maugham, Nova Knyha, 2006 – 360 p.
6. Montgomery L. M. Anne of Green Gables/ L. M. Montgomery, Nova Knyha, 2008 – 440p

ЯЦЮК Ірина

магістрант факультет іноземної філології
Рівненського державного гуманітарного
університету

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненського державного гуманітарного
університету

ФРІДРІХ Алла Володимирівна

СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИМВОЛІЧНИХ ВЛАСНИХ ІМЕН У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ АГАТИ КРІСТІ)

У статті розглянуто семантичні особливості англійських власних імен та їх класифікації за семантичними, фонологічними й морфологічними ознаками. Запропоновано власну семантичну класифікацію англійських власних імен.

Ключові слова: власне ім'я, семантика, етимологія, морфологія, деривати, топонім.

The article deals with the semantic features of English proper names and their classification according to semantic, phonological and morphological features. The original semantic classification of English proper names has been proposed.

Key words: proper name, semantics, etymology, morphology, derivatives, toponymy.

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Дослідження власних імен, їх історії та семантики є одним із найактуальніших питань сьогодення, як показують спостереження психологів і лінгвістів. Учені – психологи відзначають, що семантика імені та його звучання досить активно впливають на долю людини, її характер, сімейне щастя, навіть вибір професії. За семантичними ознаками англійські імена поділяються на ряд груп. Повніше уявлення про семантику власних імен сучасної Англії можна скласти, якщо врахувати історичний і національний контекст, у якому ці імена функціонували.

Не зважаючи на це, у колі дослідників немає єдності щодо розуміння і тлумачення семантики власних імен сучасної англійської мови. Часто погляди учених є навіть

суперечливими або й протилежними. Деякі вчені вважають, що власні імена самі собою взагалі нічого не означають (К. Тоджебі, Дж. Мілль, О.Функе, А. Гардінер). Інші стверджують, що власні імена мають значення ширше, ніж загальні, оскільки вони мають більшу кількість ознак і їхнє значення спеціалізоване (О. Йесперсон, Г. Світ). Так, дослідниця Н. Карпукіна наголошує на тому, що загальне ім'я сполучає номінативну функцію (називає речі) із семасіологічною чи сігніфікативною (висловлює поняття). А власні імена, за твердженням А. Реформатського, виконують лише номінативну функцію [2, с. 30, 69]. На думку Н. Карпукіної, значення власних імен має лише денотативний характер, основна їх функція називати, виокремлювати та відрізняти однотипні

об'єкти, а не узагальнювати чи диференціювати ознаки предметів [4, с. 114].

Актуальність і недостатній рівень визначеної проблеми в теорії та практиці зумовили вибір цієї теми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Під вмотивованістю в синхронічному аспекті розуміється семантична структура називання, його внутрішня форма, тобто його морфологічні властивості, які реально сприймаються членами даного колективу. Взаємозв'язок між топонімом і географічним терміном, який або функціонує як самостійне найменування, або входить до його складу, при всій своїй очевидності, відрізняється достатньою складністю. Це зв'язок між одиницею мови, що вживається для називання конкретного об'єкта, і тієї одиниці, яка вживається для його позначення як представник певного класу об'єкта. Своєрідність цього зв'язку пояснюється відсутністю чітких меж між групами: терміни вільно вживаються як топоніми, а останні, в свою чергу, можуть переходити в розряд топонімів. Основна частина топонімії країни зовсім не володіє вмотивованістю сприйняття сучасних носіїв мови або володіє її лише частково. Той шар найменувань, який виділяється як вмотивований, являє собою особливий інтерес. Ці назви дають можливість не тільки до якоїсь міри реконструювати процеси, що відбувалися 10-15 століть тому, але і зв'язати їх з сучасністю, тобто виявити, які географічні терміни володіють найбільшою стійкістю.

Дослідник Л. Пономаренко пропонує поділ англійських імен виключно грецького походження на семантичні сфери. Він може бути використаний також стосовно всіх англійських імен.

Отже, за семантичними ознаками вчений поділяє власні імена на такі основні групи [5, с. 35]: заняття людей (*George, Penelope*); надання допомоги (наприклад, *Alexander*); дар, подарунок (*Daran, Dorothea, Eudora, Theodora, Zeno*); здоров'я (*Althea, Eustace, Jason*); слава

(*Cleopatra, Hercules, Thecla*); величність, пишність (*Basil, Cyriack, Cyrilla*); знатність (*Eugene, Hermione*); перемога (*Berenice, Claus, Nicholas, Nicol*); сміливість, мужність (*Adria, Andrew, Andrea*); чистота, цнотливість (*Acacia, Agnes, Crystal, Delia, Ena, Karen*); кохання (*Charicia, Cassandra*); краса (*Calla, Narcissa*); мудрість (*Sophia*); пам'ять (*Alastair, Nestor*); мовлення (*Eulalie, Euphemia*); спів (*Ariadne, Evadne, Odelette/Odette*); колір (*Galatea, Melanie*); яскравість, сяння (*Aglaia, Helen, Ilona, Phoebe*); явища природи (*Anatole, Iris, Maury*); тварини (*Dorcas, Leonidas, Melissa, Theron, Vanessa*); рослини (*Amaranth, Anemone, Anthea, Azalea, Jasmine, Lotus*); самоцвіти (*Margaret, Opal*). Дослідник наголошує на тому, що іноді рослини та самоцвіти в іменах символізують деякі властивості, явища.

Як правило, грецькі імена мають позитивне забарвлення (наприклад, *Xenia* перекладається як "гостинна", *Clyde* – як "сильний"). Імена з негативною семантикою трапляються дуже рідко (наприклад, *Myra* – "вбита горем", *Myra (Myrna)* – "сумна", *Ulysses* – "сердитий"). Існування цих імен Л. Пономаренко пояснює наявністю страху давніх людей перед явищами природи. На думку вченого, люди в давні часи вважали, що на найбільшу небезпеку наражаються особи з позитивними рисами.

Англійські власні імена можна розділити не тільки за семантичними, а й за фонологічними і морфологічними ознаками. Російський лінгвіст А. Рибакін пропонує саме таку класифікацію. Він виділяє три групи англійських власних імен. По-перше, це імена повні або вихідні (наприклад, *Alexander; Agnes; Catharine; Elizabeth; Luke*). По-друге, варіанти імен (такі як *Alastair; Annis; Katharine; Elspeth; Lucas*). По-третє, деривати (приміром, *Alec; Aggie; Katie; Bet; Betti; Liz, Tib*). Дериватами А. Рибакін називає всі похідні імена: скорочені, пестливі, зменшувальні, фамільярні. Цим термінам відповідають англійські short forms, pet names, diminutives, familiar forms. Утім, як зазначає

цей вчений, деривати не піддаються чіткій диференціації [6, с. 8].

Цю точку зору розділяє й О. Леонович [7, с. 12]. Найчастіше деривати утворюються від повних імен шляхом зміни морфемного складу повного чи вихідного імені (це морфологічний спосіб творення).

Найпоширенішими різновидами морфологічного способу словотворення є скорочення та афіксація. Скорочення можуть торкатися початку, середини чи кінця слів. Якщо скороченню підпадає початок слова, то цей вид словотворення називається фerezисом (наприклад, дериват *Doravid* імені *Theodora*). Синкопою називається вид скорочення, коли в слові опускається середня частина (прикладом може слугувати дериват *Dora*, утворений від імені *Dorothea*). Скорочення кінця слова називається апокопою (наприклад, *Alec*<*Alexander*, *Nick*<*Nicholas*). Нами було досліджено близько 365 англійських власних імен різного походження шляхом суцільної вибірки як зі словників [1; 8], так і з художніх текстів, а саме з творів Агати Крісті.

Ця вибірка надала нам можливість зробити висновок, що власні імена, які А. Крісті використала у своїх творах, є мотивованими, оскільки вони містять елементи, що відображають різні особливості названої ними місцевості.

Терміни, які беруть участь в утворенні англійських ойконімів можна об'єднати у дві великі семантичні групи: терміни, безпосередньо пов'язані з життям і діяльністю людини, тобто позначають житло в різному сенсі (будинок, селище) або різного роду споруди (міст, млин), терміни, що відносяться до природних об'єктів (струмок, ліс і т.д.), які на ранній стадії розвитку топоніміки переносяться на населені пункти. У зв'язку з поширенням явища метонімії, друга з цих груп значно ширша, за першу.

Висновки. Отже, проаналізувавши семантичні характеристики СВІ, ми визначили, що:

символічні власні імена підрозділяються на антономастичні та алюзивні власні імена. На підставі виділених нами семантичних ознак СВІ, пов'язаних із позначенням об'єктів ("живий-неживий об'єкт", "місцевість-немісцевість"), всі СВІ у семантичному плані поділяються на три основні семантичні групи: I. СВІ-антропоніми; II. СВІ-топоніми; III. СВІ, що позначають предмети та явища.

Також усі з наведених імен було проаналізовано за етимологічними ознаками. У результаті чого було виокремлено дев'ять груп імен, які за своїм походженням об'єднуються таким чином:

- 1) імена грецького походження (66) – 26%;
- 2) імена давньоєврейського походження (65) – 25%;
- 3) імена латинського походження (40) – 16%;
- 4) імена давньоверхньонімецького походження (37) – 14%;
- 5) імена давньоанглійського походження (17) – 7%;
- 6) імена кельтського та уельського походження (10) – 4%;
- 7) імена, що походять з германських мов (10) – 4%;

Специфіка СВІ полягає у їх значенні, яке є складним комплексом, що поєднує як лінгвістичний, так і екстралінгвістичний плани, як відомості з історії та етимології слова, так і відомості про іменований об'єкт.

ВІ є найдавнішим пластом лексики. У своєму формуванні та розвитку вони зазнавали безліч змін, пов'язаних з історією англійського народу та англійської мови. В даний час в англійській антропонімії давньоанглійські імена складають лише 8%. Більшістю імен є запозиченими з давньогрецької, латинської, давньоєврейської та давньоверхньонімецької мов.

СВІ в творах Агати Крісті відображають загальні тенденції, що існували багато століть і існуючі в мові і в системі онімів і сьогодні.

Список використаних джерел:

1. Великобритания: лингвострановедческий словарь. 9500 единиц / [Л.В. Колесников, Г.А. Пасечник и др.]. – М. : Рус. яз., 1978. – 480 с.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М., 1967. – С. 30, 69.
3. Карпухина Н.К. Использование имен собственных для названия лица / Н.К. Карпухина // Иностранные языки на неспециальных факультетах (межвузовский сборник). – Л., 1978. – Вып. 1. – С. 112–118.
4. Коваль А.П. Життя і пригоди імен / А.П. Коваль. – К. :Вищашк., 1988. – 235 с.
5. Пономаренко Л.О. Англійські власні імена грецького походження / Л.О. Пономаренко // Іноземна філологія. – Л., 1982. – Вип. 66. – С. 33-38.
6. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. 3000 имен / А.И.Рыбакин. – М. : Сов. Энциклопедия, 1973. – 408 с.
7. Леонович О.А. В мире английских имен / О.А. Леонович. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2002. – 140 с.
8. Англо-русский фразеологический словарь. Около 25000 фразеологических единиц / [сост. А.В. Кунин]. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – 1456 с.

СТЕПАНОВА Анастасія

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

**ENGLISH FASHION VOCABULARY OF 20TH - 21TH
CENTURY AND ITS WORD FARMATION**

In this article we consider the evolution of the vocabulary of the English language and cognitive mechanisms of formation of new lexical items. This article characterized English fashion vocabulary from the position of its word-formation.

Key words: English fashion vocabulary, word-formation, analysis.

The actuality of the study of the fashion vocabulary as verbal embodiment of this piece of modern culture is due to the general trend of modern linguistic to the study of language phenomena in the context of extra-linguistic factors, with special attention to the evolution of the vocabulary of the English language and cognitive mechanisms of formation of new lexical items.

Despite the importance of this topic and great prospects for its expansion, only few researchers have been interested in it. However, there are some linguists who worked in the related areas.

Verdiyev Z.S. investigated the lexical-semantic fields, including a field of clothing. Kubryakova O.S. carried out extensive research in morphology and etymology of English words that serve the basis for practical analysis of the vocabulary of fashion. A special contribution was made by respondent G. Kovalenko, who directly examined the English vocabulary of fashion and derivation processes associated with it. We cannot mention G.M.Yermolenko's thesis, who observed the motivation of different thematic groups, including "clothing".

Through such methods of research as analysis and synthesis it succeeds to organize and identifies the specific structural characteristics of the English fashion vocabulary of the twenty-first century.

Object of the study: nominative mechanism of origin and the usage of English vocabulary of fashion.

Purpose of the study is: English fashion vocabulary of the XX-XXI centuries.

Tasks of the study are:

- to consider English fashion vocabulary like special modern culture;
- to characterize the word-formation of the English fashion vocabulary;

The exposition of main material: The English vocabulary of fashion has a very broad lexical-semantic field. It divides into various groups and subgroups. The English words that denote fashion vocabulary have different ways of creating. The study of such words is important with the compiling special dictionaries as well as for further research in the field of linguistic and lexicology.

The vocabulary of fashion is part of the modern English-speaking world picture. The word *fashion* is the central entity within the vocabulary of fashion, performing active derivative basis. The main semantic components of the word fashion are *style, dress, new, way of life, identity, shape, behaviour, consumer, creation, designer, show, superiority, admiration, force*. Semiotic features of fashion items are reflected on a verbal level.

In modern sources devoted to fashion, the word *fashion* is used to describe the relevant of social phenomena (*High fashion is exclusive*); Fashion is seen as a microworld (*It's an elitist world, fashion is*), portrayed as industry (*one of fashion's most respected and imaginative talents*), and is understood as a particular style (*next fall's fashions*). Noun *fashion* is an active derivative basis, it forms such particular words as: *fashionable, fashionableness, fashionably, fashioned, fashionless, fashionist, fashion-*

monger, fashion-mongering, fashion-forward, fashionista, fashion-speak, fashionese [5].

Word formation is the creation of new words from elements already existing in the language. Every language has its own structural patterns of word formation.

According to the role they play in constructing words, morphemes are subdivided into roots and affixes. The latter are further subdivided, according to their position, into prefixes, suffixes and infixes, and according to their function and meaning, into derivational and functional affixes, the latter also called endings or outer formatives.

In English words stem and root often coincide. **Affixational morphemes** include inflexion and derivational affixes. **Inflexion** is an affixal morpheme which carries only grammatical meaning thus relevant only for the formation of the word-forms (*dress-er, style-s*) .

Derivational morpheme is an affixal morpheme which modifies the lexical meaning of the root and forms a new word. In any cases it adds the part-of-speech meaning to the root (*collect-ion, fashion-ista*). Morphemes which may occur in isolation and function as independent words are called free morphemes (*model, style*). **Productivity** is the ability to form new words after existing patterns which are readily understood by the speaker of a language. The most important and the most productive ways of word-formation are affixation, conversion, word composition and abbreviation (contraction). In the course of time productivity of this or that way of word-formation may change. Sound interchanging or gradation (*go-go, bold gold*) was a productive way of word building in Old English and is important for a diachronic study of the English language. It has lost its productivity in Modern English and no new word can be coined by means of sound gradation. Affixation on the contrary was productive in Old English and is still one of the most productive ways of word building in Modern English. The process of affixation consists in coining a new word by

adding an affix or several affixes to some root morpheme. Affixes can be also classified into productive and non-productive types. By productive affixes we mean the ones, which take part in deriving new words in this particular period of language development.

Suffixation is more productive than prefixation. In Modern English suffixation is characteristic of noun and adjective formation, while prefixation is typical of verb formation [1]. **A suffix** is a derivational morpheme following the stem and forming a new derivative in a different part of speech or a different word class. The most productive way of word-formation in a fashion vocabulary is suffixation. The majority (41%) of words formed by suffixation, got word-forming suffix *-er*, including: 1) the names of clothing items with a total value "action tools" (loafers, skater) and "means of action" (suspenders, zipper); 2) the names of persons to designate representatives of fashion and cultural trends (hipster, flapper), as well as representatives of the profession in the fashion industry (designer, furrier). The second is a suffix *-ing* (branding, leggings). In the English fashion vocabulary appeared such derivation element of nouns with the second element as *-wear* to denote groups of items of clothing (swimwear, nightwear). The element *-wear*, with great derivation potential. In terms of industry formed such derivational suffixes like *-tex* (lastex) and *-on* (rayon) from the initial (textile) and final (cotton). Derived adjectives ending in *-less* express no specific details on the clothing (collarless). Derived adjectives in *-ed*, on the contrary, indicate the presence of a specific item on the clothing (gored) or another thing that complements the clothing noun (bloused jacket). Adjectives in *-ed* may be the result of lexicalization compounds whose components are written with a hyphen (double-breasted).

A prefix is a derivational morpheme standing before the root and modifying meaning. Prefixation is presented in the English fashion vocabulary by prefixes *over-* and *under-* to indicate clothes items (overcoat, underwear). For the formation of the superlative prefixes we use

such prefixes as *super-*(superdesigner), *hyper-*(hypercolour), *ultra-* (ultrafashion). The prefixes with quantitative values of *mono-*(mono-bosom), *bi-*(bi-coloured), *tri-*(tricolour), *multi-*(multicolour) caused derivation of such words as *trikini*, *monokini* based on the noun *bikini*, which was mistakenly interpreted as a prefix, although it is part of the root - the name of the atoll Bikini. Prefixes with the value of *mini-*(minicoat), *maxi-*(maxidress), *midi-*(midiskirt), *micro-*(microskirt) are used to indicate the length of clothes items and *mid-* prefix is used to indicate the position of clothes on the human's body (midriff top) or length relative to certain parts of the body (mid-calf length).

Word-composition is another way of word-building which is highly productive. That is when new words are produced by combining two or more stems. During the creating the substantive stem the first noun carries out different semantic roles for the second noun: of aim (playsuit), of result (sweatband), of reason (raincoat), of place (tracksuit, backpack), of material (kidskin), of manners (box-pleat) and of the part of whole (pantyhose). Compound words with two noun stem for designation items of clothing have the plural form (legwarmers). The noun stem can be connected with adjectival (petticoat) and verbal stems (slingbacks). In the English vocabulary of fashion we also use two- and multi- component word combinations. They are formed as a result of the valency of nouns to describe the phenomena of fashion. The greatest compatibility has noun *dress* (41 phrases), in second place - suit, skirt, coat, and look (20-30 phrases), the average compatibility with nouns jacket, shoes, shirt, hat, pants, boots, hair, style (10 -20 phrases). In word-combinations with an adjective the attributive adjective may be simple or derived. Simple adjectives designate form (full skirt), or the visual characteristics of clothing (floral print, soft parka), belonging to a certain style of clothing (formal gown) or expressing the valuation (strappy heels). Nouns are the attributive noun phrases components that have distinct semantic role for such components as: material (paper dress), features (camouflage

garments), part of the whole (peg top), the whole for a part (dolman sleeve), time (spring bracelets), aim (bathing suit), result (career wear), causes (utility garment), place (head band, Eton suit, cabin hat), the recipient (beneficiary) (letterman jacket, poorboy sweater) and manner (circle skirt). Semantic role can be expressed also through association with another piece of clothing (tunic dress) or through metaphor (apple cap). Multi-component word-combinations can have from three to ten components (double breasted shirt waist slim line 1950's dress). These compounds have different semantic structure and varying degrees of connectivity components ([white tie] [dress coat], [new [synthetic [fashion fabrics]]).

The shortening of the words involves the shortening of both words and word-groups. Distinction should be made between shortening of the word in written speech (graphical abbreviation) and in the sphere of oral intercourse (lexical abbreviation). Shortening is less productive way of derivation than affixation. New lexemes are formed by cutting off the initial part of the word - **aphaeresis** - (ROOS from cangaROOS), and the final part of the word - **apocope** - (tux from tuxedo) and the cutting off the end of the word with the adding of the element -o (Afro, boho). If the abbreviated written form lends itself to be read as though it were ordinary English word and sounds like an English word, it will be read like one. The words thus formed are called **acronyms**. This way of forming new words is becoming more and more popular in almost all fields of human activity, and especially in fashion vocabulary.

Acronymisation is a combination of initial letters of the words. It is a quite productive way of word formation in the vocabulary of fashion. Acronyms are used to indicate the social groups for manufacturers of the clothes (DINKY - Double Income No Kids), trademarks and lines of clothing (FUBU - for us, by us), organizations related to fashion and model industry (DIFFA - Design Industries Foundation Fighting AIDS), the realities of the fashion world (MAC - Makeup

Art Cosmetics) and publications devoted to the fashion (WWD - Women's Wear Daily).

Blending is one of the non-productive ways of word-formation. It may be defined as formation that combine two words and include the letters or sounds they have in common as a connecting element. The process of formation is also called **telescoping** (funderwear = fun + underwear). It represents 7% of the English fashion vocabulary. The mechanism of the word-formation with the help of telescoping consists of recreation of structure or function of the clothing item on a verbal level with the help of lexical unit. So the noun shortall (shorts + overall), has both features of shorts and overall.

Vowel gradation is another way of non-productive word building. It can be full (go-go) and partial (zoot suit). The mass media uses gradation (petite fit) to attract the attention of the addressee.

So, we can see that the most productive ways of the formation of the fashion vocabulary are affixation (41%) and word-composition (32%). Such way as acronymisation becomes more and more popular in fashion industry (11%). Non-productive ways of formation fashion vocabulary like blending (9%) and vowel gradation are less efficient (7%).

Conclusions: The vocabulary of fashion is part of the modern English-speaking world picture. The word *fashion* is the central entity within the vocabulary of fashion, performing active derivative basis. The main semantic components of the word fashion are *style, dress, new, way of life, identity, shape, behaviour, consumer, creation, designer, show, superiority, admiration, force*. Semiotic features of fashion items are reflected on a verbal level.

In the vocabulary of fashion of 20th - 20th century words are represented by such ways of word-formation as: productive (suffixation, prefixation, word-composition, shortening, acronymisation) and non-productive (telescoping, blending). The vast majority of new words related to fashion are derived words. Affixation is the most productive way of word-formation, because

the meaning of derivational affixes is word-formative (bomber, jacket hipsters, boy beater). The analysis of the fashion vocabulary indicates different types of word-formation: affixation (loafers, overcoat) and word-composition (playsuit, raincoat). Such way as acronymisation becomes more and more popular in fashion industry (DINKY - Double Income No Kids). Non-productive ways of formation fashion vocabulary like blending (shortall) and vowel gradation (zoot suit). Nomination of colours in the context of fashion takes place through suffixation, and word-composition. In the texts about fashion meanings of color modification is widely used. The central semantic components of

the word *fashion* are style, dress and clothes. The word *fashion* is an active derivational base. So, we can see that the most productive ways of the formation of the fashion vocabulary are affixation (41%) and word-composition (32%). Such way as acronymisation becomes more and more popular in fashion industry (11%). Non-productive ways of formation fashion vocabulary like blending (9%) and vowel gradation are less efficient (7%). English vocabulary of Fashion is perspective direction for researches. Due to the appearance of new words and word-unit it is always in state of evolution. The promising way of study is finding translating equivalents of fashion reality for world languages.

REFERENCES:

1. Nikolenko A. G. English Lexicology: Theory and practice / A. G. Nikolenko – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 528 с
2. Langacker, R.W. Foundations of cognitive grammar Text. / R.W. Langacker. Stanford: Stanford University Press, 1987. - Vol. 1. -516 p.
3. Cambridge International Dictionary of English Text.: dictionary / ed. Paul Procter. GB.: Cambridge University Press, 1995. - 1792 p
4. Marie Claire Electronic resource.: fashion magazine. Режим доступа: <http://www.marieclaire.co.uk/Online>
5. Коваленко Г.М. (Степанюк) Особливості використання слова *fashion* та похідних, утворених із його участю, у сучасній англійській мові // Проблеми романо-германської філології: Збірник наукових праць. – Ужгород: “Патент”, 2002. – С.87-94.

ТИЩЕНКО Яна

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

NEOLOGISM AS A RESULT OF LEXICAL INNOVATION

In the article, is given a full presentation if all aspects of such a linguistic event as neology in connection with word building means. Performed a complete analysis of popular neologisms according to the word building type, sphere of usage, to the source and time of appearance, ability to create new forms, new notion appearance.

Key words: neologism, language, lexicology, development.

A living language leads a dynamic existence, it is constantly developing its internal and external resources, adapting to ever changing circumstances of social, cultural, political and scientific life, generating new forms and content and abandoning old ones, improving its

expressive means and devices through their structural complication or simplification. Language may even not only follow or accompany these changes but also cause them – “But if thought corrupts language, language can also corrupt thought” [46], and it is not an insoluble problem to find illustrative examples for that in the past and present.

Actuality of theme. Research of changes in ways, methods and facilities of enriching of dictionary composition, processes forming of new derivational elements, that actively take place exactly in the last decades; interlingual mobility and migrations of vocabulary, that are the decision factors of development of dictionary composition of modern English; exposures of concrete social factors, that most influence on these processes, opening of role of informative revolution in lexico-semantic changes, is very actual especially in new century with a lot of new technologies.

A research aim. Consideration of progress of the lexico-semantic system of English trends in the last decades, changes in ways and methods of enriching of dictionary composition on the base of analysis of word-formation, semantic and phrasal processes, foreign and interlingual borrowing on a background public processes and phenomena. The purpose of the present work is also to investigate the neologisms in the lexical system of the modern English language and reveal the major trends and tendencies taking place within the processes of the new words formation and distribution.

The account of the main material. We present the top 50 neologisms in the following table, the data is collected on the 12th of April, 2010 on Word spy site.

Now we present the table, where words are arranged according the popularity first of all, the earliest citation, the short definition, the word-building type, the sphere of usage are presented.

We had 50 most frequently used neologisms to investigate at our disposal, it is clear that it is only a small portion of new coined words we

could use, but for the convenience and the accuracy of the analysis only these words were taken. Nevertheless, even these words can prompt us about the contemporary processes in the language, and we can distinguish the most productive ways of new words to appear and the main spheres where they are needed. We can determine the major trends in the neology as well.

Word building means is the first thing we will do research into analyzing the chart of the most popular neologisms. According to it we can mark that the word composition and sense development are the most productive ways of coining new words. According to structural types of words, two motivating bases are employed while forming words by word composition. For instance, the word neurotheology has two clear bases, they are neuro – and – theology. Judging by the result it's the most common way as is 'the easiest', as soon as you use the already existing words and put them together.

Sense development is employed when a new meaning is acquired by the already existing word, that is what we call semantic word building type. In the age of globalization, developed social links and hi-tech events, mankind needs names for them and there is a big number of such cases, as in the word quiet party along with the word composition, this type is used, words (composites of the word) are commonly known, but while analyzing we can clearly see that sense development is engaged to coin this neologism.

Blending is less popular, cases, like hathos, the blend of hate and pathos is marked.

Such types as affixation, acronimization (kippers – from «kids in parents' pockets eroding retirement savings») turned out to be not very productive. It can be explained by various reasons – 1) elaboration in forming, 2) difficulty in predicting (decoding) the information.

It is clear that more than 40% of the neologisms appeared in the nineties, it can be explained by the sudden jump in computer technologies and the more evident results of the sexual revolution. In the eighties, 24% of the new

words were coined, that was more or less a stable period of the contemporary society. As for the 2000–2004, for this period more than 36% of the neologisms were built. That is the richest period, as the progress became faster, as well as, the time itself.

With the development of the society and the sexual revolution, which is still going on, new forms of relations between sexes and within family, new types of sex social status appeared. This sphere has got more new notions than ever before, since now people can easily change their sex and sexual orientation (gay and lesbian topic). Gaydar (an interesting composition Gay+ Dar, denoting a special sense while identifying gay from a straight person) or straight supermacist (a person who assumes that all heterosexuals are innately superior than homosexuals and they don't have the right to be equally treated under the law) Moreover, there are new types of family forms and relations which explains the appearance of words, such as manny – male nanny, is a clear case in point.

Men and women links are also of interest, $\frac{1}{4}$ of all new notions (according to our investigation) make up in this sphere. Irritable Male Syndrome (-anger and irritableness in men caused by a sudden drop in testosterone levels, particularly when brought on by stress or the word) men breasts (excess fatty tissue that causes a man's chest to resemble a woman's breasts) show us how men begin to resemble a woman more and more, physically and psychologically. Or take for example, a metrosexual individual, who spends much money on his appearance and lifestyle.

The second richest branch is Computer. New computer technologies give rise to new words. Most of them are connected with the Internet and E – mail, as the Internet offers us more and more opportunities, as well as, all computer technologies. Software in many people's lifetime has been mostly a wonderful way to live, because we're just learning how to do it and anybody with some time and talent and initiative can try out any crazy idea. We have so much processing power and so much memory and such great tools and we

still fail, most times, to produce things that are fun to use. Neologisms like, GOOGLE, «spIM» became an indispensable part of Internet users' speech. One can google and find any information he or she needs and the other gets spIM every time he or she uses Instant Messenger.

Culture sphere is developing along with the society, that is why it is the third richest. Television and food and drink branches have more fresh words, than ever now, and again, it is connected with the technological and social development. Individuals suffer from passive over-eating, that is the excessive eating of foods that are high in fat because the human body is slow to recognize the caloric content of rich foods; eating whatever is put in front of you, even to the point of discomfort. The ground for it all is the change of the life rhythm – shortage of time.

Science is the forth richest, new sciences and discoveries are made in this sphere – that is neurotheology, for example.

Technology and The world have the equal number, in the Technology branch, more than a half of all new words are connected with cell phones. The majority of civilized people have «cellys» to save time and money. Some have problems with BLUEJACKING while standing in a line in the supermarket (temporally hijacking another person's cell phone by sending anonymousmessages using the Bluetooth system). Or one can make 911 butt call, that is definitely is not worth responding to.

Business and language are less influenced, these spheres are more or less stable, business – is because it is the matter of money. Market succeeds in creating immense quantities of (unevenly distributed) wealth, lifting people out of rural poverty and urban slums, in arranging that most people have jobs, that most things that are built that are needed, and the most things that are needed are built. These are not small accomplishments. Also, it can be marked that business is often a filthy practice. It encourages both vile venial and monstrous mortal sin, all as an organic consequence of the competitive marketplace. That explains our statistics, we have

three new words, connected with this topic, and one of them deals with crime – 419 scam (fraud, making people pay money, which hope to get more later, the numbers «419» is the number of the law, prosecuting this type of a crime). The other word deals with the stock market – dead cat bounce (a temporary recovery from a major drop in a stock's price).

Language, is the sphere which is really flexible and prone to changes, but still people need more or less stable language system to communicate. New words in this sphere are kippers (an acronym) and himbo (an insult) or hathos (feelings of pleasure derived from hating someone or something), they are a rare case in point.

As we can see 18 out of 50 words have new forms, some of the new-coined words have developed a paradigm of even three parts of speech, some only one. In most cases words have a noun as another part of speech, like in words neurotheology, the new form is neurotheologian or metrosexual – metrosexuality, also straight supremacist – straight supremacy. As for creating the adjectives, we have such examples, as hathos – hathotic, or spim – antispim and lipstick lesbian – lipstick with a suffix – ic highly employed. Verbs are also common: bluejacking – to bluejack, manscaping – to manscape, flash mob-to flash mob. Neologisms like, spim, flash mob are the brightest representatives to show how productive the words can be, they have a noun, a verb, an adjective and even they have a plural form – flash mobs, for example. Few words have a plural form. These facts show that while speaking sometimes people have to converse words into a different part of speech. The bigger paradigm of morphological forms the word develops the more probability it will have to survive for a while and even stay in the language.

The reason for this event is that these new notions as well as words are gradually becoming the essential part of the civilized world.

According to our statistics, most words acquire a new meaning rather than a new word appears with a new notion. This can be explained by the fact, that there is not enough, we would say proper, words to express all the variety of newly created and used notions in the rapidly changing world.

Conclusion. In our work, we performed a complete analysis of popular neologisms according to the word building type, sphere of usage, to the source and time of appearance, ability to create new forms, new notion appearance.

The classification of word building means also presented in our investigation, based on the structural principle (one or two motivating bases) in the first place. The words which have one motivating base are usually formed by derivation with the help of affixes and zero-derivation (conversion), which is the process of turning a word in a different part of speech and with a different distribution characteristic but without adding any derivational element (n. silence – v. to silence). The second type of word building means employs two motivating bases (compounding), which is a convenient and laconic way to express some ideas, comprised in one word. Minor types of word building include shortening, acronymy, blending.

Recent investigations seem to prove that productivity of derivational means is relative in many prospects, and as a conclusion we can say that there are no absolutely productive means. Conversion is popular due to its simplicity and convenience; one doesn't have to add any affixes to create a new word.

REFERENCES

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. 1959
2. Buranov J., Muminov A. A practical course in English Lexicology. 1990
3. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of English language. 1995 p. 30-60

4. Hornby A., Gatenby E., Wake-field H.; The Advanced Learner's Dictionary by The Universal English Dictionary by Wild H.

ТОРБАС Юлія

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

BORROWINGS IN A FICTION THEATRE BY W. S. MAUGHAM. THE ASSIMILATION OF FRENCH BORROWINGS IN A FICTION

This article describes analysis of Theatre by W. S. Maugham from the etymological point of view and assimilation of French borrowings in fiction.

Key words: etymology, assimilation, borrowings, French borrowings.

Etymology is the study of the history of words, their origins, and how their form and meaning have changed over time. By an extension, the term *etymology of a word* means *the origin of a particular word*.

Etymology can be defined as the systematic study of the birth, historical perspective, and time-to-time changes in the forms and implications of words. The study of the etymology of the English language words is an interesting and useful area. According to Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010), the majority of the English language words have been derived from other primitive languages such as Latin and Greek. Moreover, the roots of the English language can be found in Greek and Latin languages. Sometimes, while analyzing the origin of the English language words, one can easily perceive the philological aspect of the language and even can guess the actual meanings of the words.[2]

Even though etymological research originally grew from the philological tradition, currently much etymological research is done on language families where little or no early documentation is available.

The **aim** of our research is to identify and analyze the scientific foundation of the modern vocabulary of the English language in terms of

the origin of English words, to analyze the fiction Theatre from the etymological point of view.

For the **aim**, we developed the following tasks:

1. Define *the concept of borrowings*;
- 2.Types and degrees of assimilation.

During many centuries the English language constantly resorted to borrowings and, due to process of assimilation, successfully adopted thousand words of the Latin, Greek and French origin.

From the etymological point of view in fiction «Theatre» by W. S. Maugham there are plenty words from other languages used by English people such as: *automobile, hulloo, raisonneur, beaute du diable, repertoire, exuberant, rotten, societaire, conservatoire, ingénue, stucco, laurel, embroidery, asparagus, jeopardize, bloody, anguish, vous l'avez voulu, lor lumme, objet d'art, videlicet, bal de l'opera, chef de train, allez, lavabo, chemin de fer, chichi, pagliacci, vesti la giubba, nunc dimittis, bezique, abbe, sole Normande, soutien-gorge, c'est de la folie, c'est vraiment pas raisonnable, ma fille, en brosse, Champs Elysees, bis dat cito dat, denouement, vanity, brooches, nemo me impune lacessit, equanimity, guinea, lavishness, conceit, masseuse, tomato, audacity, liqueur, chic, acquaintance, chauffeur, mitigated, seclusion, enchanting, reveries, vivacity, mischievousness,*

chivalrous, incessant, demeanour, docilely, vile, marquess, marchioness, organdie, fuss, ashy, inconsolable, boisterously, disquieting, nonsense, gentle, reality.

We found out etymological meaning of these words and it's types and degree of assimilation:

automobile – a wheeled passenger vehicle, from Greek αὐτός (*autos*) «self» and Latin *mobilis* «moveable»;

beaute du diable - «devil's beauty» from Vulgar Latin *bellitatem* (nominative *bellitas*) «state of being handsome,» from Latin *bellus* «pretty, handsome, charming,» in classical Latin used especially of women and children, or ironically or insultingly of men; Old English *deofol* «evil spirit, a devil, false god, diabolical person,» from Late Latin *diabolus*;

repertoire - from French *répertoire*, literally «index, list», from Late Latin *repertorium* «inventory».

exuberant - from Middle French *exubérant* and directly from Latin *exuberantem* «overabundance,» present participle of *exuberare* «be abundant, grow luxuriously,» from *ex-* «thoroughly» + *uberare* «be fruitful,» related to *uber* «udder»;

rotten - from a Scandinavian source akin to Old Norse *rotinn* «decayed»;

societaire – «companionship, friendly association with others,» from Old French *societe* «company» (12c., Modern French *société*), from Latin *societatem* (nominative *societas*) «fellowship, association, alliance, union, community,» from *socius* «companion» (see *social* (adj.));

conservatoire - French *conservatoire*, originally «hospital for foundlings in which musical education was given»;

ingénue - from French *ingénue* «artless girl, especially on the stage,» fem. of *ingénu* «ingenuous, artless, simple», from Latin *ingenuus*;

stucco - from a Germanic source (compare Old High German *stukki* «crust, piece, fragment»);

laurel - *lorrer*, from Old French *laurier*, from Latin *laurus* «laurel tree», probably related to Greek *daphne* «laurel»;

embroidery - art of embroidering;

asparagus - *aspergy*; late Old English *sparage*, from Latin *asparagus* (in Medieval Latin often *sparagus*), from Greek *asparagos*, of uncertain origin; «to spring up»;

jeopardize - Middle English used simple *jeopardy*;

bloody - Old English had *blodigan* «to make bloody,» but the modern word seems to be a later formation «awful»;

anguish - intransitive and reflexive; transitive, from Old French *anguissier* (Modern French *angoisser*);

vous l'avez voulu – «you yourself want it»;^[3]

lor lumme – «my Lord»;

objet d'art – «an object on display, an ornament,» from French *objet*, especially in *objet d'art* (1865), from Latin *objectus*;

videlicet - «namely, to wit»;

bal de l'opera - «a drama sung», from Italian *opera*, literally «a work, labor, composition,» from Latin *opera* «work, effort» (Latin plural regarded as feminine singular), secondary (abstract) noun from *operari* «to work»;

chef de train - *chef* (n.) «head cook,» from French *chef*, short for *chef de cuisine*, literally «head of the kitchen,» from Old French *chief* «leader, ruler, head»

allez – «go»;

lavabo – «a washbasin and tank fastened to a wall»;

chemin de fer – «a card game»;

chichi – also *chichi*, «extremely chic, sophisticated,» also «pretentious fussiness,» from French *chichi* «airs, fuss»;

pagliacci – Italian «clowns»;

vesti la giubba – «You get dressed»;

nunc dimittis - *hic et nunc*, Latin, literally «here and now,» from demonstrative pronomial adjective of place *hic* «here» + *nunc*; «Now letters thou depart»;

bezique - card game, from French *bézigue* of unknown origin;

abbe – «every one who wears an ecclesiastical dress,» especially one having no assigned ecclesiastical duty, from French *abbé*, from Late Latin *abbatem*, accusative of *abbas*;

sole – «single, alone, having no husband or wife; one and only, singular, unique» from Old French *soul* «only, alone, just,» from Latin *solus* «alone, only, single, sole, forsaken»;

soutien-gorge – «throat,» from Old French *gorge* «throat, bosom,» from Late Latin *gurgus* «gullet, throat, jaws» of uncertain origin, probably related to Latin *gurgulio* «gullet, windpipe,»;

c'est de la folie – «mental weakness; unwise conduct» (in Middle English including wickedness, lewdness, madness), from Old French *folie* «folly, madness, stupidity»;

c'est vraiment pas raisonnable – «it's really unreasonable»;

fille - French, literally «young girl»;

en brosse – «a hair style in which hair is cut very short»;

denouement - from French *dénouement* «an untying» (of plot), from *dénouer* «untie» (Old French *desnouer*) from *des-* «un-, out» (see *dis-*) + *nouer* «to tie, knot,» from Latin *nodus* «a knot»;

vanity – «that which is vain, futile, or worthless», from Old French *vanite* «self-conceit; futility; lack of resolve», from Latin *vanitatem* (nominative *vanitas*) «emptiness, aimlessness; falsity» figuratively «vainglory, foolish pride,» from *vanus* «empty, vain, idle»;

brooches - from Old French *broche* «long needle»;

equanimity - «fairness, impartiality,» from French *équanimité*, from Latin *aequanimitatem* (nominative *aequanimitas*) «evenness of mind, calmness,» from *aequus* «even, level»;

guinea – «one subjected to an experiment»;

lavishness - from Middle French *lavasse* (n.) «torrent of rain, deluge», from Old French *lavache*, from *laver* «to wash»;

conceit – «something formed in the mind, thought, notion»;

masseuse – «woman who works giving massages»;

audacity – from Medieval Latin *audacitas* «boldness» from Latin *audacis* genitive of *audax*;

liqueur – «sweetened, flavored alcoholic liquor,» 1729, from French *liqueur* «liquor, liquid,» from Old French *licor* «liquid»;

acquaintance - from Old French *acointance* «acquaintance, friendship, familiarity»;

chauffeur - from Old French *chauffer* «to heat, warm up; to become hot»;

mitigated - from Latin *mitigatus*, past participle of *mitigare* «soften, make tender, ripen, mellow, tame,» figuratively, «make mild or gentle, pacify, soothe»;

seclusion - from Medieval Latin *seclusionem* (nominative *seclusio*), noun of action from past participle stem of Latin *secludere*;

enchancing - from Old French *enchanter* «bewitch, charm, cast a spell», from Latin *incantare*;

vivacity – «liveliness, vigor,» from Old French *vivacite* or directly from Latin *vivacitatem* (nominative *vivacitas*) «vital force, liveliness»;

mischievousness - from Middle French *maleficence* or directly from Latin *maleficentia* «evildoing, mischievousness, injury,» from *maleficus* «wicked»;

chivalrous - from Old French *chevaleros* «knightly, noble, chivalrous»;

incessant - from Latin *assiduus* «attending; continually present, incessant; busy; constant,» from *assidere* «to sit down to,» thus «constantly occupied» at one's work;

vile - «morally repugnant; morally flawed, corrupt, wicked; of no value; of inferior quality; disgusting, foul, ugly; degrading, humiliating; of low estate, without worldly honor or esteem» from Anglo-French *ville*, Old French *vil* shameful, dishonorable;

marchioness - from Medieval Latin *marchionissa*, fem. of *marchio* «marquis» from *marca*;

inconsolable - from Latin *inconsolabilis* «inconsolable»;

boisterously - unexplained alteration of Middle English *boistous* «rough, coarse (as of food), clumsy, violent»;

nonsense – «nonsense» 1928, said to have been coined by U.S. cartoonist Billy De Beck; perhaps a variant of horseshit «nonsense» though the latter is attested only from 1940s;

gentle – «well-born» from Old French *gentil* «high-born, noble, of good family», from Latin *gentilis* «of the same family or clan»; [5]

We may see that the biggest part of borrowed words are French.[4] That is why we will define mainly the assimilation of French borrowings in «Theatre».

First of all, let us look for in a fiction «Theatre» **completely** assimilated loan words: *brooches, exuberant, societaire, embroidery, anguish, bezique, denouement, liqueur, acquaintance, enchanting, vile, ashy, inconsolable, boisterously, disquieting, nonsense, gentle, reality.*

Partially assimilated loan words:

Loan words not completely assimilated phonetically: *raisonneur, repertoire conservatoire, demeanour.*

Loan words not completely assimilated graphically: *bal de l'opera, chef de train.*

Barbarisms:

beaute du diable – devil's beauty; *societaire* – a member of the company; *ingénue* – a naive or young woman; *Lor lumme* – My Lord!; *objet d'art* – a thing having artistic value; *alez* – go ; *lavabo* – a washbasin and tank fastened to a wall; *chemin de fer* – a card game; *chichi* – frilly or elaborate ornamentation; *abbe* – abbot; *soutien-*

gorge – bra; *folie* – madness; *masseuse* – a woman who works giving massages; *chauffeur* – a motorist; *chivalrous* – noble; *en brosse* – a hair style in which the hair is cut very short.

To sum up, we may see that according to the degree of assimilation the biggest part of words contained barbarisms. According to the type of assimilation mainly phonetic type dominated. [1]

Conclusions: According to the survey, we came to the following general conclusions.

Etymology helps in learning a new language. We can learn new words easily and faster using etymology through the comparison and contrast of each foreign word similar in their native language.

Etymology also improves reading speed and comprehension level. Now we may compare: reading of the fiction «Theatre» when we do not know etymological meaning of borrowed words, and reading of the same fiction when we knew a lot of interesting material about etymological meaning of that or the other word. We may say that it helps us to enhance the stock of vocabulary, it promotes and refines the quality of language to use proper words in writing and speech, it helps to think clearly and effectively to communicate vigorously.

As the result of our research work, we defined the concept of borrowing, its types and degrees of assimilation. We proved that in a fiction «Theatre» there are a great amount of borrowed words, we made a conclusion about types and degrees of assimilation of French borrowings.

In a nutshell, it can be said that etymology is a «tool» to understand the unknown words. And this study does not exhaust the problem of our research.

REFERENCES

1. Algeo J. Where do all the new words come from // American Speech.-1980
2. Barfield O. History in English words: Lindisfarne Books. - 1967
3. Cougar P. Jaguar at the Online Etymology Dictionary. - 2001
4. Włodarczyk-Golka. English words: History and structure // Academic OneFile.- 2014

УСТИМЕНКО Катерина

магістрант факультет іноземної філології
Рівненського державного гуманітарного
університету

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненського державного гуманітарного
університету

ФРІДРІХ Алла Володимирівна

СФЕРИ ВЖИВАННЯ ТА УМОВИ ВИНИКНЕННЯ СКОРОЧЕНЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено питанням походження та утворення скорочень, як продуктивного засобу словотворення та економії мовних одиниць сучасної англійської мови; була запропонована власна класифікація скорочень сучасної англійської мови.

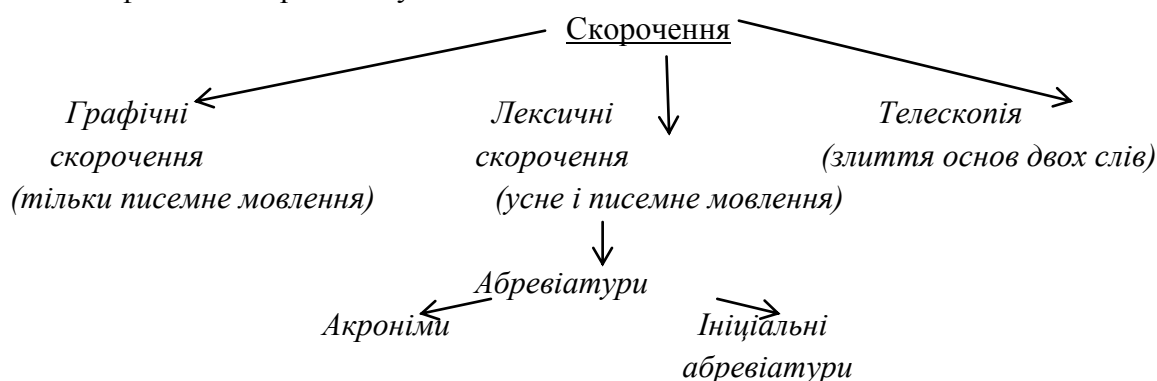
Ключові слова: скорочення, аббревіація, усічення, акроніми, словотвір.

Article deals with the origin and formation of shortenings, as a productive mean of word formation and economy of language units in Modern English; peculiar classification of Modern English shortenings has been presented.

Key words: shortenings, abbreviations, clipping, acronyms, word formation.

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. У роботах науковців, присвячених проблемам скорочень та аббревіації, значна увага приділяється питанню походження скорочень. В переважній більшості праць розглядається питання дослідження причин виникнення скорочень. Дане питання є доволі цікавим для лінгвістичних досліджень. До числа найбільш ґрунтовних праць з цих питань входять роботи таких дослідників як М.І. Мостовий [7], А. Мартіне [7], Л.В.Щерба [9], С. Влахов [4], С.Флорін [4], Т.І Арбекова [1], В.В.Виноградов [3], А.П. Шаповалова [8], та ін.

Проаналізувавши класифікації скорочень вітчизняних і зарубіжних учених, ми пропонуємо свою класифікацію скорочень сучасної англійської мови.



Для того, щоб розглядати умови і причини виникнення та утворення скорочень, потрібно розглянути "скорочення" як лінгвістичний вид словотворення.

Скорочення – це частина слова що вживається після втрати його окремих елементів. Пропущення певної частини слова

проходить від явища узагальнення і відноситься до факторів мовної економії. Ми розрізняємо такі типи скорочень:

- апокопа: скорочення кінця слова – $ab = a$: freq-frequency, cir-circle;
- афerezис: скорочується початок слова – $ab = b$: phone-telephone;

- синкопа: скорочення середини слова – $abc = ac$: fridge-refrigerator, tec-detective;
- афerezис+апокопа: скорочується початок та кінець слова – $abc = b$: hastening-hast'ning, it is –'tis.

Виклад основного матеріалу. Звернемося в першу чергу до питання про причини і умови утворення скорочень. Питання про причини і умови утворення скорочень дуже важливе тому, що, правильно визначивши їх, можна більш точно уявити собі можливості аббревіації і ймовірні тенденції її розвитку.

Перш за все, можна відзначити три основні групи причин утворення скорочень, на які вказував Мостовий М.І., даний автор, в якості причин утворення скорочень в різних конкретних мовах висував такі явища, як: війни, революції, прогрес науки і техніки, розвиток телеграфу, виникнення підприємств акціонерного та трестованої типу, профспілковий рух і т. п., аж до розвитку спортивних товариств та парламентських форм правління [7]. Неважко помітити, що у всіх перерахованих і багатьох інших подібних випадках мова йде про екстралінгвістичні (зовнішні за відношенням до мови) фактори. Вплив екстралінгвістичних факторів на розвиток мови — велика і складна проблема, яка давно привертає увагу лінгвістів. Найбільш істотне в цій проблемі — це характер механізму, за допомогою якого мова як знаряддя спілкування на основі своїх внутрішніх закономірностей розвитку, використовуючи закладені в ній можливості, реагує на мінливі потреби суспільства, обумовлені його прогресом. Цілком очевидно, що виникнення окремих нових понять вимагає появи окремих нових лексичних одиниць, проте про зміни в лексичній системі мови можна говорити лише при масовому і регулярному вживанні лексичних одиниць нового типу. Загалом процес скорочення мовних одиниць можна визначити, як заміну будь-якого стійкого мовного висловлювання (слова, словосполучення) коротшим

вираженням із збереженням інформаційного змісту. Отже, скорочення є засобом лінгвістичної економії в сучасній англійській мові, що набуває все більшої поширеності як в усному, так і в писемному мовленні.

Давність скорочення як мовного явища прослідковується до перших алфавітів (пиктографічне письмо), різних позначень узагальнюючого типу (скорочення у вигляді арабських і римських цифр), титлів у слов'янських мовах, де титли замінювали букву чи склад. Скорочення — це, у першу чергу, узагальнення. Для повної форми слова чи словосполучення, які набрали скороченого вигляду, обов'язковими були і є висока частотність та популярність уживання. Більшість скорочень, які ми вживаємо, утворені від повних аналогій, добре знайомим мовцям. Аббревіатури почали широко вживатися з другої половини XIX століття, але найінтенсивніше використання їх у мові прослідковується вже в XX столітті. Скорочення часто виникають у середовищі мовців, які мають спільні професійні або спеціалізовані інтереси (військовослужбовці, банкіри, працівники медицини, копірайтери та працівники ЗМІ). Цей вид словотвору набув широкої популярності у засобах масової інформації, адже завдяки скороченню авторам статей вдається лише назвою заінтригувати читача та викликати бажання прочитати її. Природа побудови та вживання скорочень різноманітна. Скороченню підлягають не тільки слова, а й словосполучення. Це допомагає урізноманітнювати та утворювати нові форми, що є також і мовною економією. Найчастіше використовуються аббревіатури як назви статей або самих видань: Taylor Swift vs. Shay Mitchell: Which Take on the Lacy LBD Would YOU Try?, Financial Times – FT, NEJM – New England Journal of Medicine, J-14, EJIL – European Journal of International Law.

Із зростанням популярності, кількості та різноманітності інтернет ресурсів та соціальних мереж (базисом для яких слугують

текстові повідомлення), таких як Facebook, мережа Twitter, обмін миттєвими повідомленнями (ICQ), e-mail, ігрові онлайн-послуги, мобільні текстові повідомлення (SMS), й так звані чати та блоги, відмічається поява нової мови (лексичних одиниць) з урахуванням безпосередності та компактності цих нових засобів комунікації. Це спричинило виникнення різноманітних носіїв цієї інформації та приладів для користування нею, які також потребували нових слів для найменування: *I-pad*, *I-phone*, *I-pod*, *G-store*, *I-box*. Для прикладу пропонуємо вибірку аббревіатур, що найчастіше вживаються мовцями в усному мовленні та онлайн-листуванні.

OBTW – *Oh, By The Way*; *OC* – *Of Course*; *OIC* – *Oh, I See*; *OMG* – *Oh My God*, *OTOH* – *On The Other Hand*, *OTT* – *Over The Top*; *PLS.* – *Please*; *PPL.* – *People*; *PROB.* – *Problem*; *PAL* – *Parents Are Listening*; *POV* – *Point Of View*, *PTMM* – *Please Tell Me More*; *N/S* – *Non-smoker*; *MEGO* – *My Eyes Glaze Over*; *MOTD* – *Message Of The Day*; *NMB* – *Not My Business*;

NP – *No Problem*; *NT* – *Next Time*; *Q&A* – *Question and Answer*; *q.s.* – *enough*.

Висновки. Зараз механізми скорочення відіграють провідну роль у словотворенні та формотворенні завдяки більшій економності коду. Значущим поштовхом задля розповсюдження цього механізму слугував швидкий розвиток засобів електронної комунікації. Скорочені слова переходять до сталого лексичного складу мови, співіснуючи з повними формами, а інколи навіть випереджаючи їх за поширеністю або навіть зовсім витісняючи із ужитку. Це є відображенням логіки розвитку сучасної англійської мови, яка характеризується прагненням до економії мовних засобів та при цьому збереження інформативності, її аналітичної сутності та жадання економії мовленнєвого простору. Створені коротші варіанти лексем уживаються в практично всіх стилях мовлення, починаючи розмовним та закінчуючи офіційно-діловим, але найбільше вони виникають в публіцистиці, комп'ютерній термінології та онлайн-листуванні.

Список використаних джерел:

1. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка / Т.И. Арбекова – М.: Высш. шк., 1977. – 240 с.
2. Бортничук Е.Н. Словообразование в современном английском языке / Е.Н.Бортничук, И.В.Василенко, Л.П.Пастушенко. Киев: Вища школа, 1988. – 213 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. Общие и лексические вопросы / В. С. Виноградов. – М.: ИОСО РАО, 2001. – 224 с.
4. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Междунар. отношения, 1980. – 342 с.
5. Гармаш О.Л. Збалансованність процесу поповнення словникового складу сучасної англійської мови // Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь, 2008. – №1. – 183–191 с.
6. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях /А. Мартине. – М.: Изд-во иност. лит., 1960. – 261 с.
7. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови / М.І. Мостовий. – Харків: «Основа», 1993. – 280 с.
8. Шаповалова А.П. Аббревиация и акронимия в лингвистике / А.П. Шаповалова. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. – 350 с.
9. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Просвещение, 1958. С.110-116.

10. Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary. – UK.: Letterpart, 2002. – 1949p.

11. Steven Kleinedler. The Dictionary of USEFUL Abbreviations. – USA.: Lincolnwood, 2007. – 311p.

ШЕРШУН Алла

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

**СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ
СИНОНІМІЧНИХ ОПОЗИЦІЙ АНГЛІЙСЬКИХ ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ
ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ**

Дієслова-синоніми на позначення емоційного впливу виконують семантичні функції уточнення і доповнення. Створюючи смислову структуру тексту, вони допомагають відтворити динаміку подій, охарактеризувати стани, процеси та їх учасників під різним кутом зору.

Ключові слова: синоніми, опозиція, ознака, емоційний вплив, семантика.

Актуальність дослідження. Розгляд синонімічних лексичних одиниць проводився в напрямку встановлення їх семантичної близькості або тотожності. Дослідники більше уваги приділяли проблемам подібності, ніж відмінності та протиставлення. Хоча саме семантичне протиставлення синонімів визначає їх комунікативну цінність. Тому важливим є комплексне вивчення семантичного протиставлення дієслів-синонімів, що полягає в дослідженні синонімічних опозицій з урахуванням двохаспектної характеристики семантики слова і аналізі функціонування цих опозицій у тексті.

Мета дослідження: встановити закономірності семантичних відношень між дієсловами у межах синонімічних рядів на позначення емоційного впливу.

Виклад основного матеріалу. Поняттєво-синонімічна зона із семантикою

цілеспрямованого емоційного впливу представлена 36 синонімічними рядами. Серед них – abase, demean, debase, degrade, humble, humiliate; amuse, divert, entertain, recreate; anger, incense, enrage, infuriate, madden; annoy, vex, irk, bother; attract, allure, charm, fascinate, bewitch, enchant, captivate; calm, compose, quiet, quieten, still, lull, soothe, settle, tranquilize; caress, fondle, pet, cosset, cuddle, dandle; comfort, console, solace ;daze, stun, bemuse, stupefy, benumb, paralyze, patrifify та інші.[1]

Члени синонімічних рядів із семантикою емоційного впливу протиставляються за такими диференційними семантичними ознаками (ДСО): “спосіб дії”, “характер дії”, “характеристика суб’єкта дії”, “наміри суб’єкта дії”, “характеристика об’єкта дії”, “передумови дії”, “мотивація дії”, “ефект дії”, “засіб дії”, “наслідок дії”, “причина дії”, “результат дії”, та за експресивною диференційною ознакою.

Наведемо приклад семантичного протиставлення дієслів-синонімів у синонімічному ряді, що входить до поняттєво-синонімічної зони “емоційний вплив”. Дієслова-синоніми *dismay*, *appall*, *horrify*, *duant* мають загальне тлумачення “to unnerve and check or deter by arousing fear, apprehension, or aversion” (нервувати, стримувати, викликаючи страх та погані передчуття). Тематичну родову ознаку “емоційний вплив” відображає семантичний компонент “unnerve”. [4, с. 255 – 256]

Синонімічні опозиції ЕО1 та КО, які ми виявляємо в цьому синонімічному ряді, визначають його комбіновану структуру [1]. Зауважимо, що в цьому випадку емоційний вплив на об’єкт здійснює не тільки жива особа, але й подія, життєва ситуація, те, що об’єкт не в змозі змінити.

Носіями цієї ДСО є СК “a prospect is terrifying”, “how to deal with a situation”, “something that perturbs, confounds, or shocks, yet is beyond one’s power to alter”, “what is ghastly or hideously offensive”, “someone or something that crows or subdues”.

Результатом зміни системних зв’язків між членами синонімічних опозицій, яка відбувається під впливом умов контексту, є реалізація й ускладнення диференційних ознак, що за ними протиставляються синоніми, у тексті. Розглянемо перший із двох виділених нами способів зміни диференційних ознак, за якими протиставляються дієслова-синоніми на позначення емоційного впливу. Їх реалізацію в тексті проілюструємо прикладом.

“He was comforting her because of Dick’s death, consoling her protectively; but at the same time it was her father menacing and horrible, who touched her in desire”. [3]

Дієслова-синоніми *comfort* та *console* є членами синонімічного ряду *comfort*, *console*, *solace*. Загальне тлумачення цього ряду – “to give or offer a person help or assistance in relieving his sufferings or sorrow” (надати чи запропонувати комусь підтримку або допомогу, щоб полегшити його страждання чи

горе). Тематична родова ознака “емоційний вплив” дає змогу віднести цей синонімічний ряд до відповідної поняттєво-синонімічної зони, яка входить до номінативного класу дієслів-синонімів на позначення дії.

Дієслова-синоніми *comfort* і *console* протиставляються в межах ЕО2 та ПО2. ДСО “спосіб дії” в сигніфікаті їх лексичних значень протиставляє їх у межах ЕО2. Сполучаючись у тексті з прислівником *protectively*, дієслово *console* набуває оказіональної мовленнєвої диференційної ознаки “характеристика суб’єкта дії”. Це робить можливими протиставлення дієслів-синонімів *comfort* і *console* за цією ознакою в межах ПО2.

Проведений аналіз текстових фрагментів, де реалізується семантичне протиставлення дієслів-синонімів на позначення емоційного впливу, дає змогу стверджувати, що цій реалізації сприяють сполучуваність дієслів-синонімів і спільність та відмінність між синтаксичними конструкціями, у яких уживаються ці дієслова.

Синоніми, семантична спільність і протиставлення яких реалізуються в тексті, беруть безпосередню участь у його творенні. Реалізуючись у певних контекстах, синонімічні опозиції сприяють як оформленню, так і розвитку тексту. [2, с. 63]

У процесі дослідження було встановлено, що дієслова-синоніми на позначення емоційного впливу виконують семантичні функції уточнення й доповнення. Уточнення, як одна з найголовніших мовних функцій, що властива синонімам, реалізується в разі близького контактного розміщення слів – у межах абзацу або речення. Необхідність уточнення викликана багатосторонністю та багатогранністю означуваного (дії, стану, процесу) і

вимагає одночасного вживання відразу і декількох синонімічних одиниць із метою відображення всіх його можливих ознак та сторін. [1]

Семантична функція уточнення властива членам синонімічних опозицій, що їх ми позначаємо ПО1, ГО2.

У тому випадку, коли ланками номінативного ланцюжка є домінанта синонімічного ряду та один із його членів, ідеться про уточнення в межах ПО1. Домінанта як немаркований член синонімічної опозиції, уточнюється іншим синонімом. У структурі лексичного значення останнього наявна диференційна ознака, що звужує це значення.

Проілюструємо це прикладом.

“We were so frightened that we spent three billion dollars on the project. We were scared by only the possibility. Now we’ve presented the world with the actuality. How much more frightened must they be!”[5, с.518]

Дієслова-синоніми frighten та scare є членами синонімічного ряду frighten, fright, scare, alarm, terrify, terrorize, startle, affray, affright. Він має загальне тлумачення “to strike or to fill with fear or dread”(заповнити страхом, налякати). Тематична родова ознака “емоційний вплив” відносить їх до відповідної поняттєво-синонімічної зони, яка входить до номінативного класу дієслів-синонімів для позначення дії.[4, с. 363]

Використання синонімічного повтору в проілюстрованому текстовому фрагменті сприяє передачі загального почуття непевності та страху, який відчувають герої. Frighten – домінанта синонімічного ряду (на це є вказівка в дефініції синоніма), вона означає більш-менш сильний страх, що впливає на тіло або волю. Scare передбачає страх, результатом якого є втеча, ніяковість або тремтіння. Отже, scare уточнює дію, вказуючи на характер її результату. “Результат дії” є ДСО, якою маркований член опозиції, синонім scare, протиставляється немаркованому – frighten. Уточнюючи дію, що її позначає frighten, дієслово scare передає додаткову інформацію, реалізуючи цим самим

не тільки граматичну текстову категорію зв’язності, а й категорію інформативності.

Семантичну функцію уточнення виконують також синоніми – члени ГО2. уточнюється ступінь виявлення певної диференційної семантичної ознаки. Наведемо приклад.

“Abased, humbled to the dust as I then was, it is probable that I should have resented this galling language by immediate personal violence, had not my whole attention been at the moment arrested by a fact of the most startling character”.[5, с.143]

Членами ГО2 є синоніми abase та humble. Вони входять до синонімічного ряду abase, demean, debase, degrade, humble, humiliate. Загальне визначення цього ряду “to lower in one’s own estimation or in that of others” (понизити когось у своїй власній оцінці та оцінці інших) дає підстави віднести його до поняттєво-синонімічної зони “емоційний вплив”.[4, с. 1 – 2]

Близьке контактне розміщення синонімів допомагає передати відчуття героя, поступове усвідомлення ним приниженості. Abase указує на втрату гідності. Humble підсилює цю ознаку, передбачаючи сором, ганьбу та втрату певного соціального статусу. Синоніми протиставляються за експресивною диференційною ознакою, вказуючи на інтенсивність виявлення ДСО “наслідок дії” і повною мірою реалізуючи граматичні текстові категорії зв’язності та інформативності.

Семантична функція доповнення властива синонімічним опозиціям, позначеним нами ПО2 та ЕО2. Семантична функція доповнення сприяє розкриттю різноманітних сторін означуваного (дії, стану, процесу) та підкреслює його характерні особливості.

У тому випадку, коли ланками номінативного ланцюжка є синоніми, один із яких характеризується наявністю певної диференційної ознаки, а інший – її відсутністю, ідеться про реалізацію

семантичної функції доповнення в межах ПО2.

Синонімам – членам ЕО2 – також властива функція доповнення. Протиставляючись за певною диференційною ознакою, ці синоніми суттєво доповнюють один одного, детально характеризуючи ситуацію.

Наприклад:

“She had no friends to whom she could fly, and was going with a young chevalier, almost a stranger to her, she knew not whither. She remembered how often she had been deceived and betrayed where she trusted most, and her spirits sunk”.[5, с. 172]

Дієслова-синоніми deceive та betray є членами синонімічного ряду deceive, mislead, delude, beguile, betray, double-cross. Загальне тлумачення цього ряду “to lead astray or into evil or to frustrate by underhandedness or craft” (збити з правильного шляху, перехитрити за допомогою вміння або таємничості) дає змогу віднести його до поняттєво-синонімічної зони “емоційний вплив”.

Синоніми deceive і betray допомагають розкрити переживання героїні, спричинені безжальним ставленням до неї. ДСО, за якою протиставляються синоніми, визначаємо як “наміри суб’єкта дії”. Deceive указує на намір заманити в пастку, переслідуючи свої власні злі цілі, betray – передати когось ворогам або втягнути в небезпечну ситуацію. Доповнюючи один одного, синоніми deceive та betray реалізують у тексті граматичну категорію інформативності й слугують засобом текстової зв’язності.[1]

Висновок. Дієслова-синоніми на позначення емоційного впливу є членами синонімічних опозицій, що виконують семантичні функції уточнення та доповнення, і засобом лексичної зв’язності тексту. Порізнному розкриваючи сторони одного й того ж поняття, дієслова-синоніми насичують текст новою інформацією, сприяючи його тематичній прогресії.

Список використаних джерел:

1. Єфремова Н. В. Структура синонімічних рядів англійських дієслів з погляду семантичного протиставлення їх членів // Актуальні проблеми менталінгвістики : наук. зб. Ч. 2. – Черкаси : Вид. відд. ЧДУ, 2001. – С. 78–83.
2. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания. - М., 1974. – 201 с.
3. Семчинський С. Синонімія в літературній мові та індивідуальному мовленні. Українська мова та література. – 1998. - №42. с. 4.
4. Merriam Webster`s Dictionary of Synonyms. – Springfield Massachusetts, U.S.A., 1984.. 909.
5. Wilson W. Live with Lightning. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1957. – 622

ЮРЧЕНКО Інга

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В статті виявлені та розглянуті функціональні зміни в системі номінативних одиниць сучасної англійської мови, опис їх класифікації та систематизації.

Ключові слова: номінативні одиниці, функціональні зміни, система номінативних одиниць.

Сучасні досягнення у розвитку науки про мову взагалі та наук, що вивчають її окремі ланки, зокрема свідчать про те, що першою і головною передумовою будь-якого лінгвістичного дослідження є системне розуміння мовних фактів. Вивчення мовних явищ з урахуванням їх системного статусу, зв'язків та підпорядкування відкрило нові можливості для глибокого та всебічного дослідження як окремих мов, так і людської мови взагалі. Шляхом систематизації різнопланових за своїми парадигматичними та синтагматичними ознаками матеріальних, тобто конститутивних, одиниць мови вчені виділили окремі рівні мовної системи та встановили їх ієрархічні відносини [1, 70]. Було встановлено, що кожна окрема мова являє собою складну, нелінійну, відкриту макросистему, яка утворюється сукупністю ієрархічно залежних ендосистем.

У нашій статті ми ставимо за мету зосередитися на встановленні та дослідженні номінативних одиниць, на вивченні джерел їх формування та особливостей функціонування.

Проблема функціонування мови як динамічної системи нерозривно пов'язана з проблемою функціонування мовних одиниць у потоці мовлення. Будь-яка система, якщо

вона життєздатна, не є жорсткою організацією. Джерелом змін у мові та її творчого потенціалу виступає природа та її відношення з людиною, суть яких визначається в процесі діяльності і охоплює явища різноманітного походження, починаючи від зовнішніх для людини матеріально-практичних операцій і завершуючи внутрішніми інтелектуальними діями. Зміни в мові, насамперед, служать відбитком змін у мисленні її носіїв. Мовна картина світу лише фіксує зміни, що відбуваються в концептуальній картині світу як кожного індивіда, так і всіх її носіїв. Саме завдяки особливостям свідомості носіїв мови й існують різноманітні системи і структури мов. Причому особливості переваги аналітичного або синтетичного мислення в структурі мислення носіїв мови так чи інакше відбиваються в переваженні аналітичних або синтетичних елементів у їхніх мовних системах. Хоча, безсумнівно, і ці показники не є непорушними. Пригадаємо, приміром, дрейф у бік аналітизму в історії англійської мови. Отже, система кожної конкретної мови має свої істотні особливості. Оскільки ми не є прихильниками ідеї існування «чистих» типів мови, а визнаємо наявність усередині кожного морфологічного типу мови цілого ряду властивостей, характерних для мов інших груп, ми все ж не можемо не констатувати перевагу аналітичних елементів у структурі сучасної англійської мови. До них ми відносимо відносно бідність флексивних форм слово, зміни; значно розвинену омонімію граматичних афіксів; сильно розвинутий конверсивний словотвір, який базується на чітко налагодженому механізмі

функціональної переорієнтації мовних одиниць, як, утім, і схильності до синкретизму і рівноименности; перевага прилягання над іншими видами зв'язку слів у словосполученні підрядного характеру; утворення атрибутивних іменних ланцюжків; поширення комплексів нефінітної предикації; фіксована позиція елементів висловлення, тобто залежність їхніх лексико-граматичних показників від виконуваної ними синтаксичної функції. Усе перераховане вище визначає порядок даної переважно аналітичної мовної системи.

У лінгвістиці останніх років інтенсивно дискутуються питання мовленнєвих кодів, одиниць і категорій мови в їх психо-когнітивному вимірі «тут і тепер» - живої комунікації (Бацевич, 447). Домінантними на часі є метазнаки: *дискурс, текст, комунікація, вербальні та невербальні засоби спілкування*.

«Слово – основна структурно-семантична структура мови, яке співвідноситься з предметами, явищами дійсності, їхніми ознаками та відношеннями між ними вільно відтворюється у мовленні й служить для побудови висловлювань [2,379]. Слова підлягають пролонгації (а), скороченню (б), компресії (в), лексикалізації та граматикалізації (г), які в результаті зазначених процесів модифікують поверхневу/глибинну структуру, збагачують обсяг мовного словникового корпусу. Стабільними при цьому залишаються словотвірні моделі:

а) *Happily enlarge* (афіксація); *blackboard, timetable* (композиція); *handicraft, snowman, Ms. Chairman, sportsman* (напівсуфіксація);

б) *story* ← *history*, *fence* ← *defense*, *fancy* ← *fantasy*, *Mr.* ← *master*, *Sir* ← *senior*, *on the q.t.* ← *quiet*, *emote* ← *emotional*, *compete* ← *competition*;

в) *know how* ← *know how to do it*, *nonce* ← *then once used words*, *as* ← *all so*, *o'clock* ← *on clock*, *a fire* ← *on fire*, *brunch* ← *breakfast and lunch*, *smog* ← *smoke and fog*, *fruite* ← *fruits and juice*, *goodbye* ← *God be with you*.

г) *Can-do-people*, *a-devil-may-care expression*, *a-tomorrow-die- feeling*, *God-knows-what-fancy*, *an-are you-out-of-your-shoes-look*, *a falls*, *a works*, *a boots*, *a colors*, *in her teens*, *different isms*.

Морфеми зберігають у вторинному конструюванні свої форми вільними або спрощеними.

lovely, friendly, summerlike, hardship (hard- + -ship < shape), sixteen (six and ten), sixty (six multiplied by ten), booklet (let < little), fashionable. Вторинні конструювання зберігають пам'ять етимологічних витоків, творять стилістичні ефекти [3, 20].

Шляхом систематизації різнопланових за своїми парадигматичними та синтагматичними ознаками матеріальних, тобто конститутивних, одиниць мови вчені виділили окремі рівні мовної системи та встановили їх ієрархічні відносини.

Якщо узагальнити існуючі у лінгвістиці думки щодо визначення “поля діяльності” словотвору, то можна відокремити три головні підходи до вирішення цього питання :

1) утотоження словотвору із морфологічними способами формування слів;

2) зведення словотвору до афіксального способу [4, 74];

3) розширення поля компетенції словотвору шляхом залучення крім морфологічних способів також способів вербокреації, що ґрунтуються на формальних трансформаціях і семантичних модифікаціях [5, 56].

Задля подолання протиріч і плутанини ми вважаємо за необхідне перш за все розмежувати явища словотворення і словоперетворення. Процеси формування нових знаків – лексичних одиниць нових за формою і за значенням слід вважати словотворенням, а процеси, пов'язані із лише семантичними (змістовними) перетвореннями або лише формальними трансформаціями можна вважати словоперетворенням.

На універсальність принципу деривації у системі мови вказує і

Л.Н. Мурзін, визначаючи як “процесутворення слова, речення, граматичних форм слова, словосполучень, фразеологізмів, складів та тактів і т. ін., починаючи зфонемі і закінчуючи текстом” [6, 3]. Ми вважаємо, що у випадку словотворення та слово перетворення відбувається **вербо креативна** деривація.

Під вербо креативною деривацією ми розуміємо процеси і результати формування похідних лексичних одиниць, які здійснюються шляхом структурної трансформації або змістовної (семантичної) модифікації семіотичних одиниць (словоперетворення), або шляхом утворення абсолютно нових мовних знаків із використанням різнорівневих конститутивних одиниць даної мови у якості будівельного матеріалу (словотворення).

У нашому випадку вербо креативна деривація тотожна поняттю “словотвір” у широкому значенні, коли ним позначають будь-які шляхи та способи формування нових лексичних одиниць.

Словотвір використовується у якості будівельного матеріалу.

Здатність мовних знаків “до виконання окремих нехарактерних для даної одиниці семантичних, синтаксичних і прагматичних (зокрема і словотворчих – С.С.) ролей” вчені називають функцією-потенцією. Ми вважаємо більш коректно називати це явище **потенційною поліфункціональністю**.

Традиційно вважалося, що одиницями словотвору є морфеми, які, залишаючись базовими одиницями морфемного рівня мови, одночасно здатні виконувати формотворчі і словотворчі функції

Крім словотвірних морфем важливу роль у “слововиробництві” відіграють і твірні основи. Зазначимо, що у ряді випадків (як, наприклад, при конверсії, або семантичній деривації) самотвірна основа є головним матеріальним дистриб’ютером лексичної інновації.

На нашу думку, **вербоформанти**— це функціональні кореляти різнорівневих конститутивних одиниць мови, що слугують будівельним матеріалом для формування нових за формою і за змістом лексичних одиниць. До вербоформантів ми відносимо як твірні основи (якими можуть бути лексеми, словосполучення, речення), так і словотвірні морфеми (афікси, афіксоїди, або - параафікси)[7, 23].

Зазначимо, що сучасна англійська мова має досить багатий арсенал словотвірних морфем. У процесі формування нових номінативних одиниць використовуються як “старі”, традиційні афікси, так і нові, що, до речі, також являють собою результат процесу словотворення. Наші дослідження свідчать про те, що нові словотворчі морфеми утворюються головним чином шляхом афіксалізації компонентів композитів (*-abuse: alcohol-abuse, crack-abuse, child-abuse, solvent-abuse; -friendly: audience-friendly, customer-friendly, farmer-friendly, gay-friendly, guy-speak, nature-friendly, work-friendly; -speak: airlinespeak, autospeak, educationspeak, guy-speak, NATO-speak, rapspeak, techspeak*) та формантизації фрагментів слів (*info-<information: infomania, infonirvana, infoevolution; -nomics<economics: Bushonomics, ergonomics, mediconomics; -tel<hotel: airtel, boatel, floatel, moontel*)

Для номінації формальних та змістовних механізмів словоперетворення ми впроваджуємо термін-гіперонім “**верботрансформант**”.

Отже, **верботрансформантами** слід вважати механізми формальної перебудови або семантичної модифікації вихідних лексем. До верботрансформантів ми відносимо механізми, моделі формального або семантичного перетворення слова.

Прикладом неологізмів, створених шляхом семантичної деривації, можуть слугувати такі слова, як *campus* – “площа, яку займає фірма або корпорація”, *firewall* – “заходи безпеки, впроваджені для блокування доступу до

певної інформації у Інтернеті”, *net* – “комп’ютерна мережа”, *suit* – комплекс комп’ютерних програм”, *web* – “Інтернет”.

Внаслідок структурної перебудови слів утворюються нові варіанти лексем, прикладом яких можуть слугувати аббревіатури і акроніми:

AAV<*allactivityvehicle*;
BA<*BachelorofArts*;
NAFTA<*NorthAmericanFreeTradeAgreement*;
kidlab<*laboratory (class-room) forkid’straining*;
luppy<*latinoypuppy*; *high-tech*<*hightechnology*.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що словотвір англійської мови має транскріптивний характер, оскільки “просякаючи” у різні рівні мовної системи, він інтегрує їх у єдиний функціонально-мовний механізм, спрямований на формування нових лексичних одиниць. Словотвір у широкому сенсі слова, складається із власно словотвору (або вербоформантизації) і словоперетворення (верботрансформантизації).

Список використаних джерел :

1. Гречко В.А. Теория языкознания. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.
2. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование?. – М.: Наука, 1965. – 77 с.
3. Бартков Б.И. Английские суффиксоиды, полусуффиксы и словарь 100 словообразовательных формантов современного английского языка (научный стиль и литературная норма) // Аффиксоиды, полуаффиксы и аффиксы в научном стиле и литературной норме. – Владивосток, 1980. – С. 3-31.
4. Царев П.В. Продуктивное именное словообразование в современном английском языке. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 224 с.
5. Кудрявцева Л.А. Моделирование динамики словарного состава языка. – К. : ИПЦ “Київський університет”, 2004. – 208 с.
6. Кубрякова Е.С. Деривация, транспозиция, конверсия // Вопросы языкознания. – 1974. - № 5. – С. 64-76.
7. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1984.
8. Бондарко А.В. Функции языковых единиц в потенциальном и результативном аспектах // Грамматика и семантика на славянских языках в коммуникативном аспекте. – София: Университетско изд-во “Св. Климент Охридски”, 1994. – С. 15-25.

ПІДКАЛЮК Ілона

студентка відділення іноземних мов
 Вінницького гуманітарно-педагогічного
 коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
 Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ПИНДИК Олена Георгіївна

**ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ
 СЛОВНИКІВ ТОПОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ**

Проаналізовані спеціалізовані англословники топонімічної лексики, зокрема «Словник власних назв Лондона», «Словник власних імен Менкс», «Власні назви Вашингтон Штату» тощо, відносяться до певного типу за принципом обмеженості:

- певними видами топонімів;
- регіональними факторами;

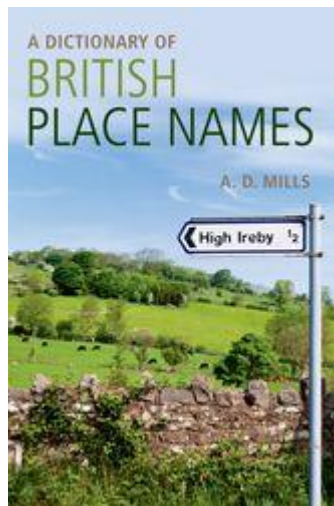
- спеціалізацією словників за аспектами опису лексики.

У першій групі детально аналізуються урбаніми, в другій – топоніми провінцій, в третій – орфоепічний словник англійських топонімів.

Словник *Place-names of Greater London* був складений Джоном Філдом та виданий у 1980

році, він представляє собою результат широких досліджень в області англійських топонімів. Ці дослідження тривали 50 років. Окрім цього автором словника зроблено висновок, що назви доріг, вулиць та провулків у великих містах вивчені набагато менше ніж великі назви.

За класифікацією словників даний словник відноситься до словників для широкої публіки, а не для спеціалістів. За своєю



структурою словник не є традиційним. Він складається зі списку малюнків, карти Великого Лондона, вступу, географічних показників, самого словника та розділу, присвяченого вулицям Великого Лондону. Класичним для вступу

залишається опис основних топонімічних термінів, тобто наукова інформація про топоніми. У цьому розділі розглядаються питання розвитку Лондона, зв'язок між періодами заселення міста представниками різних етносів, їх мовами та назвами населених пунктів. Лінгвістична частина безпосередньо присвячена принципам і моделям номінації, а також найбільш розповсюдженим топоформантам. Цей розділ також дає інструкцію з користування словником.

Словникова стаття, не дивлячись на той факт, що словник розрахований на широкого користувача, являє собою суміш науково-популярних та науковий підходів, доречі у різних словникових статтях обсяг наукової та популярної інформації різний.

Наприклад:

Copenhagen Fields (Islington) named from Copenhagen House, so called because it was occupied by Danish Ambassador in 1665. The name survives as that of the railway tunnel

beneath the site and one of the streets of the area [Coopen Hagen 1680].

Colindale N.W.9, 'Collin's Valley', a settlement named after a family called Collins (on record in the sixteenth century)/ Although the earliest form has the termination – dene (OE denu 'valley'), this may be an error for 'deep', which occurs in spelling only a few years later, and which may allude to the deopan fura ('deep furrow') mentioned in King Edwy's charter granting land in north Hendon to his thegn Lyfing [Collyndene 1550, Collin Deep Lane 1584, Collen Deep 1675: OE deop].

Stepney E.I, 'Stybbas' landing place' one of the several Thames side names in –hyo, the modern form of which show such considerable variation. By contrast with Chelsea and Rotherhithe, however, Stepnye has an exact counterpart in Putney both in its modern termination and its first element being a personal name [Stybanhyr c.1000, Stibenhede 1086, Stibbeneie al. Stebenuthe 1274, Stebenheth al Stepney 1542].

Друга частина словника Street-name of Greater London (с. 105-165) у технічному сенсі словником не є, це скоріше кілька есе за темою назви вулиць Лондона. Наприклад:

It is not surprising, therefore, that some of the oldest names in City relate to its mercantile life. Eatcheap E.C. 3, for instance, is recorded as Eastceap about the year 1000, and its spelling took its modern form as early as 1200. It is the 'eastern market', distinguishing it from Cheap, now Cheapside E.C.2, which also known as Westceap. Cheap means 'market', and the modern form probably alluded at first to houses built beside it. The buying and selling in these markets was not glamorous trade in exotic imports, however, but the more mundane dealing in food and other commodities necessary for the life of the citizens. Eastcheap was a meat market; Cheap was used by dealers in all kinds of merchandise, much as a Saturday market is in a small town today [PNGL, c.105]

Враховуючи орієнтацію на широкого споживача, автор словника вводить матеріали, які б викликали зацікавленість.

A tiny street in Limehouse, Robert Street, was renamed Mandarin Street E. 14, so toning in with local colour provided by such other names as Ming Street, Amoy Place, Canton Street, Pekin Street, Nankin Street and generalization Oriental Street [PNGL, с.165]

Таким чином, дані словники представляють собою науково-популярне видання (навіть більше популярні, ніж наукові), середнього розміру (всього 160 сторінок), вузько регіональні, селективні, за методами дефініцій – змішані.

Якщо говорити про схожий словник топонімічних назв Онтаріо, то книга складається з двох словникових частин, включаючи вступ, введення, термінологічний словник та інформацію про зміни в адміністративному поділі провінції Онтаріо, саме тіло словникового, після словникова частина, яка складається з бібліографії та індексу.

У вступі автор словника акцентує увагу читачів на тому, що «топоніми» являють неоцінний шанс зазирнути в історію, географію, культуру та традиції, відкривають таємниці мови окремих регіонів. Вступ являє собою загальну характеристику топоніміки Онтаріо і детальний опис словника та критеріїв відбору слів. Автор відмічає, що з 57,000 топонімів даного регіону у словник було відібрано лише 2.285, й критерії відбору дуже чітко розроблені:

- усі населенні пункти, які є на самоуправлінні (municipalities);

- усі компонент назви таких населених пунктів (наприклад окремі введення для Hemilton and Wentworth, а також для регіонального муніципалітету Hemilton-Wentworth);

- усі неінкорпорировані райони (Algona, Timiskaming);

- усі неінкорпорировані населені пункти з населенням більше 75 чоловік

(інколи були населенні пункти і з меншою кількістю);

- ретельно відібрані назви більш великих річок, озер, островів, гір та холмів;

- деякі основні дороги та парки.

Ми охарактеризуємо методи опису та уточнимо джерела самих топонімів та їх етимологію.

Словникова стаття складається з лемми та дефініції. Дефініції являють собою історико-етимологічну довідку, у якій в описовій формі викладаються дані про розташування об'єкта та деякі історичні дані. У більшості словникових статтях наявні данні про номінативні процеси. Наприклад:

Camebridge situated on the Trent Canal, in Brock Pownship, Durgham Region, this place was named in 1869. The reason for the name is not revealed in several sources consulted.

Принцип розташування введення – алфавітний (одне введення – одна дефініція). Проте у деяких випадках є півведення:

Simcoe The country was named in 1797 after John Grave Simcoe (1752-1806), first lieutenant-governer of Upper Canada. He was appointed in September 1791 and arrived at the cpital, Newark (Niagara-on-the-Lake), the following spring. He left the province in 1796 and resigned two years latr, having imprinted many English names on the southern part of the province. Lake Simcoe (744 sq km) was named in 1793 by the lieutenant-governor for his father Cap. John Simcoe, who had served in Newfoundland, but died in 1759 off Anticoti Island on his way up the St.Lawrence River to join the British assault in the French forces.

Разом з тим даний топонім отримує семантизацію в окремій словниковій статті. Аналіз дефініцій також виявив відсутність уніфікації як у ході відбору інформації, так і – в описі топонімів. В цілому топонімічний словник провінції Онтаріо можна охарактеризувати як науково-популярне видання, середнього розміру (384 сторінки), вузько регіональний, селективний, за методами дефініцій – змішаний, у більшій мірі – енциклопедичний.

До спеціалізованих словників, які виділяють на основі лінгвістичного критерію, відноситься єдиний орфоепічний словник англійських топонімів, автором якого є К. Фостер. Основними завданнями словника, які виділені у вступі автором, входило відображення усіх письмових задокументованих варіантів вимови англійських топонімів, включаючи нормативні, місцеві і навіть архаїчні. Коло джерел надзвичайно велике (приблизно 670 пунктів) і охоплює писемні пам'ятки за період 100 років, включаючи періодику, спеціальні дослідження і словники. У даному словнику використаний критерій відбору, характерного для словників на історичних принципах: включені лише ті топоніми, які зустрічались у джерелах, тобто не завжди давались усі варіанти топоніму. Обсяг словника – 12000 топонімів. Основні типи топонімічних назв, описані у словнику, охоплюють англійські графства, міста, сели, ферми, поля, річки, озера, острови і навіть вулиці деяких великих міст.

Макроструктура словника відповідає його типу і складається зі вступу, списків діакритичних знаків, скорочень і символів, бібліографії та тіла словника.

Принцип розташування – алфавітний, незалежно від однослівності чи багатослівності топоніма.

Словникові статті за структурою достатньої прості і в цілому уніфіковані. Вони включають лему, географічні дані (в основному вказівка на графства, у яких розташовані топоніми), варіанти вимови та джерела. При цьому тексти словникових статей написані із використанням метамови, що безумовно, робить словник

малодоступним для широкого кола користувачів.

Проведений аналіз спеціалізованих словників топонімів дозволяє зробити низку висновків. Перш за все, виділяється той факт, що лексикографи використовували великий обсяг дослідницького матеріалу, який із різним ступенем використовується у словниковій практиці. Цілком зрозуміло, що лексикографи у своїй практиці спираються на результати лінгвістичних, історичних та етнографічних досліджень. Матеріали словників демонструють, з одного боку, прагнення до уніфікації описових процедур, а з іншого – відсутність цієї уніфікації.

Загальним для усіх словників є алфавітний принцип розташування. Однак, враховуючи термінологічний характер даного про шарку лексики, за словами Музі Е.М. свідчить про недосконалість теоретичної бази лексикографування топонімів.

Етимологічна інформація презентована у більшості словників, при цьому в самому різному, не уніфікованому вигляді, що свідчить про відсутність формалізованої теорії у даній області лексикографії. Різновиди етимологічної довідки – історичні дані є обов'язковою складовою словникової статті усіх словників. Часто така інформація має самостійну незалежну значущість і може розглядатися як навчальна література.

Граматична інформація, під якою мається на увазі приналежність до частини мови та основні форми словотворення, відсутня, і це є цілком закономірним, враховуючи особливості побудови англійської мови та вияв у топонімах.

Таким чином, необхідна формалізація методів роботи з топонімічною лексикою у рамках спеціалізованої лексикографії.

КРАВЕЦЬ Яна

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

МИХАЛЬЧУК Олеся Миколаївна

THE INTRODUCTION OF PRINTING AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE

The article examines the linguistic situation in England during the 11-15th centuries and the role of printing in the development of the English language during the Medieval period.

Key words: Middle English, printing, William Caxton.

У статті розглядається лінгвістична ситуація в Англії впродовж XI-XV століть, а також роль запровадження друкарства у розвитку англійської мови в середні віки.

Ключові слова: англійська мова середнього періоду, друкарство, Вільям Кекстон.

History of the English language studies the rise and development of English, its structure and peculiarities in the old days, its similarity to other languages of the family and its unique, specific features [1: 6].

We are going to have a close look at the influence of various linguistic and non-linguistic factors on the language during the Middle English period. Middle English developed out of Late Old English in Norman England (1066 – 1154) and was spoken throughout the Plantagenet era (1154 – 1485). The Middle English period ended at about 1470, when the Chancery Standard, a form of London-based English, began to become widespread, a process aided by the introduction of the printing press to England by William Caxton in the late 1470s.

Middle English literature of the 12th and 13th centuries is comparatively rare, as written communication was usually in Anglo-Norman or in Medieval Latin. Middle English became much more important as a literary language during the 14th century, with poets such as Chaucer and William Caxton.

The topicality of our research is determined by the important changes that occurred in the English language due to certain linguistic and non-linguistic factors leading to almost the present-day state of the language.

The object of the study is the English language of the Middle English period.

The subject is represented by the effect the introduction of printing had on the language of the period.

The purpose of this study is to explore the impact of the introduction of printing and printed works by William Caxton on the development of the English language.

The tasks of our study may be defined as follows:

- To overview the linguistic situation during the Middle period in the history of the English language.
- To explore the history of printing.
- To analyze William Caxton's contribution to the development of English.

The event that began the transition from Old English to Middle English was the Norman Conquest of 1066, when William the Conqueror (Duke of Normandy and, later, William I of England) invaded the island of Britain from his home base in northern France, and settled in his new acquisition along with his nobles and court. William crushed the opposition with a brutal hand and deprived the Anglo-Saxon earls of their property, distributing it to Normans (and some English) who supported him.

The conquering Normans were themselves descended from Vikings who had settled in

northern France about 200 years before (the very word Norman comes originally from Norseman). However, they had completely abandoned their Old Norse language and wholeheartedly adopted French (which is a so-called Romance language, derived originally from the Latin, not Germanic, branch of Indo-European), to the extent that not a single Norse word survived in Normandy.

However, the Normans spoke a rural dialect of French with considerable Germanic influences, usually called Anglo-Norman or Norman French, which was quite different from the standard French of Paris of the period, which is known as Francien. The differences between these dialects became even more marked after the Norman invasion of Britain, particularly after King John and England lost the French part of Normandy to the King of France in 1204 and England became even more isolated from continental Europe.

Anglo-Norman French became the language of the kings and nobility of England for more than 300 years (Henry IV, who came to the English throne in 1399, was the first monarch since before the Conquest to have English as his mother tongue). While Anglo-Norman was the verbal language of the court, administration and culture, though, Latin was mostly used for written language, especially by the Church and in official records. For example, the "Domesday Book", in which William the Conqueror took stock of his new kingdom, was written in Latin to emphasize its legal authority.

However, the peasantry and lower classes (the vast majority of the population, an estimated 95%) continued to speak English – considered by the Normans a low-class, vulgar tongue – and the two languages developed in parallel, only gradually merging as Normans and Anglo-Saxons began to intermarry. It is this mixture of Old English and Anglo-Norman that is usually referred to as Middle English.

The influence of the first printers on spreading the written form of English language during the Medieval period was significant. The language they used was the London literary English established since the Age of Chaucer and

slightly developed in accordance with the linguistic change that had taken place during the intervening hundred years.

The creation of printing was, undoubtedly, one of the greatest inventions. It eased the writing process as the whole, and it also had a great deal of influence over language.

But the story of printing is a long and complex one. It may be too much to claim that print was the single cause of the massive social, political and psychological changes it is associated with. However, print did wield enormous influence on every aspect of European culture. Some historians suggest that print was instrumental in bringing about all the major shifts in science, religion, politics and the modes of thought that are commonly associated with modern Western culture.

In the early 1450's rapid cultural change in Europe fueled a growing need for the rapid and cheap production of written documents. Johannes Gutenberg, a goldsmith and businessman from the mining town of Mainz in southern Germany, borrowed money to develop a technology that could address this serious economic bottleneck. From its European debut in the 12th century, paper gradually proved to be a viable alternative to the animal-skin vellum and parchment that had been the standard means of carrying written communication. Rag paper became increasingly cheap and plentiful while literacy expanded; the two processes accelerated, in part, by stimulating each other. The need for documentation continued to increase with expansions in trade and in governmental scope and complexity. Scribal monks sanctioned by the Church had overseen the maintenance and hand-copying of sacred texts for centuries, but the secular world began to foster its own version of the scribal copyist profession. The many new scriptoria, or writing shops, that sprang up employed virtually every literate cleric who wanted work.

Gutenberg foresaw enormous profit-making potential for a printing press that used movable metal type. Despite their rapid growth in numbers, secular scribes simply could not keep

up with the commercial demand for books. Gutenberg also saw strong market potential in selling indulgences, the slips of paper offering written dispensation from sin that the Church sold to fund crusades, new buildings and other projects devoted to expanding its dominance. In fact, press runs of 200,000 indulgences at a time were common soon after the handwritten versions became obsolete.

Gutenberg developed his press by combining features of existing technologies: textile, papermaking and wine presses. Perhaps his most significant innovation, however, was the efficient molding and casting of movable metal type. Each letter was carved into the end of a steel punch which was then hammered into a copper blank. The copper impression was inserted into a mold and a molten alloy made of lead, antimony and bismuth was poured in. The alloy cooled quickly and the resulting reverse image of the letter attached to a lead base could be handled in minutes. The width of the lead base varied according to the letter's size (for example, the base of an "i" would not be nearly as wide as the base of a "w"). This emphasized the visual impact of words and clusters of words rather than evenly spaced letters. Gutenberg designed a Latin print Bible which became his signature work. He launched a run of some 300 two-volume Gutenberg Bibles which sold for 30 florins each, or about three years of a clerk's wage.

The art of printing had been known on the Continent for something over twenty years, when William Caxton, a citizen and mercer of London, introduced it into England.

Such facts as are known of the life of England's first printer are few and simple. He tells us himself that he was born in the Weald of Kent, and he was probably educated in his native village. When old enough, he was apprenticed to a well-to-do London mercer, Robert Large, who carried on business in the Old Jewry. This was in 1438, and in 1441 his master died, leaving, among other legacies, a sum of twenty marks to William Caxton.

William Caxton pondered issues that are of concern to today's publishers and editors: how to

provide information not only accurately, but also entertainingly, so it would be read and have some impact. Caxton was concerned greatly, also, about the educational responsibility of the press. Thus, Caxton is to us more than a great figure of the past; he is a man with whom we have much in common.

Yet, while we know nothing about the private aspects of his life, we have rich sources concerning his work as printer, publisher, author, translator, and critic.

One of the characteristics of Caxton's publishing, that was so different from early books in other countries, was his publication of popular literature, rather than scholarly books or Bibles. It was his mission, and he states so in several prologues, to contribute toward a literary English, while maintaining simple expressions that could be as widely understood as possible. He expresses the hope that through his efforts people would become happier, more civilized and more cultured [2: 5].

One of Caxton's main contributions is, in fact, his untiring effort to standardize the English language. This was a difficult task in a country in which so many different dialects were spoken, and where the vernacular was just coming into its own. Latin and French had been, as we know, the language of the educated classes for over four centuries.

Over the centuries Caxton has sometimes been criticized for casual printing, missing letters, and missing lines, which testify to poor proofreading. It is correct, that Caxton did not create perfect copies, as Gutenberg or Aldus Manutius did, but it must be remembered that his aims were different, and he should not be seen as a printer only.

Shakespeare was familiar with Caxton's work, and often inspired by it. Specific instances have been traced from Caxton's *History of Troy* and the *Book of Jason* to *Troilus and Cressida*, from Caxton's *Knight of the Tower* to the *Taming of the Shrew*. It is doubtful that the works of Chaucer would have been as widely read in the fifteenth and sixteenth centuries, had Caxton not made them available. In printing Chaucer, Caxton

faced problems common to early printers. The manuscripts were in private hands, and they varied considerably in their texts, since they were produced by different copyists [2: 8].

When Caxton died in 1491 he had published, as far as we know, about 250 titles, around 150 books, and 100 pamphlets. He had edited all of the books, written some, and translated over twenty. Today Caxton editions are extremely rare. There is only one recorded copy of the Golden Legend (at the Rosenbach Collection in Philadelphia), and of other titles only two or three copies have survived. Syracuse University can be proud to own both Caxton's edition of The Aeneid and Cicero's two essays in Caxton's own translation. Both books are gifts of Adrian Van Sinderen. Caxton research is still in the beginning, and while he has been celebrated as the first English printer, it may well be that his contribution to the English language will become the most interesting aspect of his work [2: 14].

The introduction of printing to England belongs to the Middle English period because William Caxton imported and set up England's first printing press in 1476. However, the major impact of printing on the language was felt in the following centuries; indeed, printing contributes largely toward distinguishing Early Modern English from late Middle English.

The effects of printing were manifold. First, it was heavily responsible for freezing English spelling. Unfortunately, this was at a stage just before a major sound change was completed; hence in the twentieth century we are still spelling a language that has not been spoken since the fifteenth century.

Second, because printing made books available at a relatively low price, it led to an increased demand for books and literacy, especially among the middle and lower classes. But these classes did not have the opportunity or the leisure to obtain a classical education, so they wanted books in English rather than Latin or French. So that the Greek and Latin classics could be made available to those who knew only English, they were translated into English – and

these translations led to the introduction of thousands of loanwords from Latin and Greek into English.

Still another consequence of printing was that, for the first time, aspiring authors had at least the opportunity (though rarely the actuality) of making a living by writing without the financial support of a rich patron. It is not an exaggeration to say that contemporary Western civilization is the child of the printing press.

Finally, because the earliest printing presses were set up in the London area, the written English of the texts produced was in the London dialect, a fact important in making this dialect the standard for written English throughout England. Copies of printed books were distributed all over the country, familiarizing speakers of other regional dialects with the London dialect. At the same time, printing contributed to the decline in prestige of regional dialects because they were no longer being written down; there is no Early Modern English parallel to such Middle English masterpieces as the West Midlands "Sir Gawain and the Green Knight" and "Pearl" [3: 220].

REFERENCES

1. Бербэ, Л.Г. History of the English Language / Л.Г. Бербэ. – М. : Лорос, 2009. – 304 с.
2. Lemke, A.B. William Caxton – The Beginning of Printing in England / A.B. Lemke. – Syracuse University, 1978. – 29 с.
3. Millward, C.M. A Biography of the English Language / C.M. Millward. – Boston : Boston University, 2011. – 499 с.

ПАВЛИШЕНА Людмила

студентка заочного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої
категорії Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

ТАРАШЕВСЬКА Ольга Володимирівна

РОЛЬ ПЕРЕКАЗУВАННЯ В РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОЇ МОВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мета дослідження: розкрити значення розвитку зв'язної мови для формування комунікаційних умінь дітей старшого дошкільного віку, їх соціалізації.

Об'єкт дослідження: формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному освітньому закладі. Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою, і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості.

В опануванні мовленням дитина йде від частини до цілого: від слова до зчеплення двох-трьох слів, далі до простої фрази, а пізніше — до складних речень. Наслідком стає зв'язне мовлення, що складається з низки розгорнутих речень. Зв'язним називають таке мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту

(С.Л.Рубінштейн).

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна, що реалізується в двох основних формах — *діалозі та монологі*.

Діалог — форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями (С.Я.Єрмоленко).

Діалог, як правило, відбувається в певній ситуації та супроводжується активною й виразною інтонацією, мімікою, жестами. Співрозмовникам знайомий спільний предмет розмови, тому думки та судження стислі, неповні, іноді фрагментарні.

Монолог — мовлення однієї людини, яке не передбачає миттєвого, безпосереднього відгуку слухачів, проте орієнтоване на сприймання його іншими людьми.

Монологічне мовлення вимагає більш тривалої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає вміння вибірково користуватися доречними в кожному разі мовними засобами. Монологічне мовлення вбирає всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, його звуковою формою, лексичним складом, граматичною будовою.

Аналізуючи дитяче мовлення, дослідники доходять висновку, що мовлення може бути *ситуативним*, тобто пов'язаним із конкретною ситуацією, але, яке не відтворює у словесних формах зв'язного смислового

цілого та *контекстним*, зміст якого зрозумілий із самого контексту висловлювання. Якщо в ситуативному мовленні мовець активно застосовує міміку, жести, вказівні займенники, вигуки, то контекстне мовлення вимагає побудування висловлювання без урахування конкретної ситуації, з опорою лише на мовні засоби.

Поступово основною стає ситуативно-ділова форма спілкування дитини з дорослим, яка співіснує з емоційним ситуативно-особистісним. На третьому році життя зароджується позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослим. Спілкування з ровесниками переважно безпосередньо-емоційним.

Величезне значення для розвитку інтелектуальних та мовленнєвих здібностей дитини, виявлення її індивідуальності мають розповіді з досвіду. Діти вчаться систематизувати свій досвід, чітко, зрозуміло, послідовно висловлювати свої спостереження, переживання, враження у зв'язному мовленні без опори на наочність.

Успішність складання розповіді з досвіду певною мірою *залежить від обраної теми*. Тематику розповідей визначають на основі того, якими інтересами живуть діти в дошкільному закладі та вдома, які події відбуваються в їхньому житті.

Також у процесі навчання переказу літературних та фольклорних творів відбувається формування виразності мовлення.

Твори для переказу мають відповідати певним вимогам, головною з них є те, що слід добирати лише такі літературні тексти, які дитина зможе самостійно відтворити. Казки та оповідання мають бути *доступними*, персонажі — добре знайомими дітям з інших творів, з яскраво вираженими рисами характеру, *зрозумілими мотивами вчинків*. Твори, рекомендовані для переказу, відрізняються чіткою композицією, в якій простежується *Послідовність* події. Особливого значення набуває динамічність сюжету. Діти легко відтворюють навіть об'ємні тексти, якщо вони з динамічним сюжетом.

Важливе значення для успішного переказу має мова твору: вона має бути простою для відтворення, але водночас образною, виразною, з використанням діалогів; не містити незнайомих, складних для розуміння та відтворення слів. Щодо обсягу, то в методиці це питання залишається дискусійним. На нашу думку, варто виокремити заняття, на яких діти переказують знайомий текст, і такий текст може бути досить об'ємним, та заняття, на яких переказують незнайомий текст. І в цьому разі текст може бути коротким, щоб діти краще його запам'ятали.

Для чого слід виокремити різні способи переказу? Насамперед тому, що заняття з переказу літературного твору — одне з найскладніших з-поміж інших мовленнєвих занять, адже один і той самий текст дітям потрібно вислухати кілька разів та ще й не у найкращому виконанні (маються на увазі перекази дітей). Одноманітність ходу заняття швидше викличе нудьгу і буде мало корисним для дошкільнят. Застосування різних способів переказу принесе в заняття різноманітність, сприятиме активізації мовлення більшої кількості дітей. Назвемо *найтиповіші способи організації переказу*.

Повний (цільний) переказ — одна дитина переказує весь текст. Варто використовувати саме цей спосіб, якщо текст короткий. Його недоліком є те, що, якщо вихователь не націлює дітей на виконання будь-яких специфічних творчих завдань за текстом, у дітей дуже швидко знижується інтерес до переказу.

Переказ за частинами (командами) — краще, якщо діти самі обирають команду, домовляються, хто яку частину переказуватиме. Переваги цього способу — в переказі бере участь більше дітей; діти уважно слухають не тільки власне, а й мовлення товаришів.

Колективний переказ — діти по черзі послідовно промовляють текст твору. Обсяг висловлювання визначає вихователь — це може бути речення (кожна дитина переказує текст по реченню, продовжуючи думку

попередньої) або епізод. Позитив — майже вся група дітей зберігає активність, увагу до тексту впродовж всього заняття, діти навчаються стежити за мовленням іншої людини, продовжувати розповідь.

Інсценування за ролями. Зазвичай цей спосіб переказу застосовують у молодшому дошкільному віці. Вихователь бере на себе роль автора, допомагає дітям розподілити ролі, дібрати атрибути, елементи костюма, обговорює з ними характер персонажів, радить обрати правильну інтонацію. Водночас може бути кілька дублерів на виконання будь-якої ролі. Позитив — живий інтерес до тексту, висока активність дітей протягом усього заняття, гарний емоційний тонус, можливість формування інтонаційної виразності мовлення.

Творчий переказ. Цей спосіб переказу варто застосовувати у старшому дошкільному віці, коли діти вже мають певний досвід відтворення текстів. Творчий переказ — це відтворення з виконанням творчих завдань

Вибірковий переказ. Іноді доречно запропонувати дітям переказати найбільш цікаві в мовному плані фрагменти, визначені вихователем або обрані дітьми за бажанням.

Заняття з переказу можуть проводитися для навчання дітей зв'язному монологічному мовленню. Такий вид занять проводять частіше на матеріалі добре знайомого дітям тексту (у молодшій та середній групах), а також незнайомого (в старшій групі). Іншою метою може бути розвиток інтонаційної виразності мовлення, якої вони навчаються у майстрів художнього слова. Ці заняття проводять із використанням аудіозапису.

У старшому дошкільному віці, крім добре знайомих дітям казок та оповідань, доречно використання для переказу незнайомих текстів. Вимоги до творів такі: мати невеликий обсяг, щоб діти могли їх запам'ятати та переказати, простий легко відтворюваний сюжет, яскраву, виразну мову, без вживання незнайомих або важких для промовляння слів. Доречно використовувати, наприклад, казки М.Коцюбинського «Про двох цапків» та «Про двох кізочок», короткі

казки та оповідання В.Сухомлинського, К.Ушинського.

Також значною мірою на розвиток зв'язного мовлення впливають і бесіди.

Бесіди з дітьми - організована, цілеспрямована розмова вихователя з дітьми з певної теми, яка складається із запитань і відповідей (з другої половини року в середній групі та протягом року в старшій)

- сприяють розвитку мислення, збагаченню словника;
- збагачують новими знаннями, показують знайоме в нових аспектах;
- зосереджують думку дітей на певному об'єкті;
- розвивають уміння слухати, сприймати інформацію, правильно формулювати відповіді на поставлене запитання

У дітей старшого дошкільного віку зв'язне мовлення досягає досить високого рівня. У процесі спілкування діти можуть відповідати досить точно, коротко або розгорнуто, залежно від ситуації, зрозуміло для оточуючих. Старші дошкільники здатні брати активну участь у бесіді, висловлювати доречні репліки, вчасно реагувати на чужі, формулювати запитання. Характер діалогу дітей певною мірою залежить від змісту їхньої спільної діяльності (Г.М.Леиушина, М.І.Лісіна)Численні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців

(О.І.Коненко, С.В.Ласунова, Т.Г.Постоян, О.О.Смірнова, О.С. Ушакова та ін.) доводять, що на шостому році дошкільник може послідовно й чітко скласти описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, може висловлювати міркування, переконливо аргументувати доведення. У старших дошкільників активно розвивається мовленнєвотворча діяльність, яка за умови правильно організованого навчання сприяє розвитку початкових літературно-художніх здібностей дітей, стимулює та збагачує інші види дитячої творчості (Н.В.Гавриш, Н.П.Орланова).

Висновок

Оволодіваючи зв'язним мовленням, дитина водночас вчиться мислити. З допомогою мови у дітей розвиваються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація.

За умови добре спланованих та організованих занять, ігрової діяльності, залежить рівень знань дітей у дошкільному

закладі. У дітей формуються і розвиваються увага, мислення, пам'ять, сприймання, уява; розумовий і психічний розвиток. Вдосконалюється звукова культура мови; закріплюється, активізується, поповнюється словник дітей; розвивається діалогічне мовлення дітей; діти удосконалюють розвиток комунікативних умінь.

Список використаних джерел:

1. А.М. Богуш Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі К., 1992р.
2. Біленький А.О. Про мову й мовознавство - К., Артес, 1997р.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгвістика: Теорія і практична - Запоріжжя
4. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці - Донецьк: ТОВ Лебідь, 2001 р.
5. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. - Упор., 1995 р.

БЕЗДИКЕВИЧ Наталія

студентка заочного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ЦІСАР Ірина Володимирівна

ІГРОВІ МЕТОДИ РОБОТИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті розглядаються питання значення мовлення для розвитку дитини, вплив мовних вад на її всебічний розвиток. Описуються особливості використання ігрового матеріалу в логопедичній роботі.

Ключові слова: мовлення. корекція мовлення. логопедичні ігри.

Постановка проблеми. Серед дітей з особливими освітніми потребами найчисленнішу групу становлять ті, що мають різні порушення розвитку мовлення. Вивчення поширеності порушень психічного розвитку серед дитячого населення України показує, що впродовж останніх восьми років стабільно домінують саме порушення мовлення, що сягає 30-50%.

Актуальність вивчення порушень мовлення і їх корекції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається насамперед значимістю мовлення в психічному розвитку, в організації та розвитку

психічної діяльності дитини у процесі її соціальної адаптації.

Своєчасне оволодіння мовленням – основа розумового розвитку дитини, запорука її повноцінного спілкування з оточуючими.

Різні відхилення в розвитку мовлення негативно позначаються на сприйманні мови, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини.

Усунення чи пом'якшення порушень мовленнєвого розвитку дітей є складним і довготривалим процесом. І не останню роль в цьому процесі відіграють ігрові методи роботи, оскільки провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є, безумовно, гра.

Одним з найважливіших завдань корекційної педагогіки на сучасному етапі є оновлення змісту логопедичної роботи, враховуючи і впроваджуючи сучасні досягнення логопедії.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць дає можливість нам констатувати, що у теоретичних і методичних працях українських науковців, присвячених питанням логопедичної та корекційної роботи з психофізичного розвитку дітей з порушеннями мовлення (В.І. Бондар, Л.С.Вавіна, Т.П.Вісковатова, В.В. Засенко, А.А.Колупаєва, С.Д.Максименко, Т.В.Сак, В.М. Синьов, Є.Ф.Соботович, Н.М.Стадненко, В.В.Тарасун, Л.І. Фомічова, О.П.Хохліна, М.К.Шеремет, М.Д.Ярмаченко), знаходять відображення чимало аспектів цієї складної проблеми.

Проблема психологічного і психічного здоров'я дітей займає одне з центральних місць у розробці наукових основ дитячої психології та в діяльності психологічної служби освіти (Р.І.Айзман, О.А.Ахвердева, В.І.Бондін, Є.М.Козін, К.С.Коссов, В.П.Озеров та ін.)

Проблемою розвитку мовлення дошкільників займаються К.Л.Крутій, А.М.Богуш, Н.В.Гавриш.

Формулювання цілей статті. Мета нашої статті розкрити важливість і основні напрямки розвитку мовлення, усунення чи пом'якшення порушень мовленнєвого розвитку дитини засобами гри.

Виклад основного матеріалу.

З народження дитину оточує безліч звуків: мовлення людей, музика, шелест листя, щебетання птахів і т. п. Але з усіх звуків, що сприймаються дитиною, лише мовні звуки, і то тільки в словах, виступають засобами спілкування її з дорослими, засобами передачі різної інформації, спонукання до дії. А перш ніж дитина навчиться розуміти і вимовляти окремі слова, вона реагує на інтонацію. Два слова, одне з яких виражає схвалення, а друге - загрозу, але сказані однаково, дитина буде сприймати абсолютно однаково, не розрізняючи їх за змістом.

Поступово малюк починає вслухатися в слова, намагається повторювати їх, починає також чути і розрізняти звуки рідної мови, тобто звертати увагу на звукову сторону слова. Вже на третьому році життя малюк зможе помітити неправильність вимови у своїх однолітків і навіть робить спроби виправляти їх. З часом у дітей формується критичне ставлення не тільки до чужого мовлення, але і до свого.

Дитина не одразу може правильно вимовити почуте слово, тобто чітко вимовити всі звуки. Виразність і чистота мовлення залежать від багатьох факторів, і в першу чергу від стану і рухливості артикуляційного апарату. Неправильна будова артикуляційного апарату, нерозвиненість, м'якість м'язів язика, нижньої щелепи, м'якого піднебіння, губ і як наслідок їх недостатня рухливість нерідко є причиною неправильної звуковимови. Оволодіння правильною вимовою звуків відбувається протягом декількох років. Спочатку діти засвоюють найпростіші в артикуляційному відношенні звуки: голосні (і то не всі, а в основному звуки а, у, і); приголосні зімкнені (м, п, б, к). На наступному етапі діти опановують вимову звуків и, е, щілинних приголосних. І в останню чергу діти засвоюють звуки, що вимагають більш складної роботи артикуляційного апарату, - це звук ц, група шиплячих звуків (ш, ж, ч, щ), звуки л, р', р. Своєчасне і правильне оволодіння ними залежить від багатьох факторів.

Велике значення для правильного розвитку вимовної сторони мовлення має добре розвинене мовне дихання, що забезпечує нормальне звуко- і голосоутворення. Щоб навчитися говорити, чисто і правильно вимовляти слова, дитина повинна добре чути чуже мовлення. Зниження слуху веде до ослаблення слухового самоконтролю, а також до неправильного сприймання звуків на слух, що може бути причиною порушення звукового оформлення слів. Процес розвитку мовлення багато в чому залежить від розвитку фонематичного слуху, тобто вміння відрізняти одні мовні фонemi від інших. Недостатня

сформованість слухового сприйняття, фонематичного слуху може стати причиною неправильної вимови звуків, слів, фраз.

Неправильна вимова окремих груп звуків у молодшому дошкільному віці є цілком закономірною і виправданою фізіологічними особливостями формування мовлення. Але якщо дитина неправильно вимовляє звуки або недостатньо чітко вимовляє слова після 5 років, то дорослі обов'язково повинні звернути на це увагу. Недоліки звуковимови після 5 років є мовною вадою і потребують логопедичної корекції.

Велике значення в логопедичній роботі мають ігри.

Гра, як форма діяльності дитини, сприяє гармонійному розвитку психічних процесів, особистісних рис, інтелекту, що дуже важливо для дітей з патологічним розвитком мовлення. Ряд досліджень підтверджує, що формування названих якостей у грі у дитини реалізується значно швидше та простіше, ніж при використанні тільки дидактичних прийомів виховання. На закономірність формування у дітей рухів вказує у своїх роботах А.В.Запорожець; на формування моральних навичок - З.В.Мануйленко; В.А.Горбачева, З.М.Істоміна приходять до висновку, що у дитини, яка узяла на себе роль у грі, процес запам'ятовування тече швидше та легше.

У логопедичній роботі потреба в використанні ігор важливіша вдвічі, бо у ній логопед реалізує серйозні корекційні задуми. Діти-логопати у більшості своїх випадків інтелектуально здорові, отже, потреби у грі в них такі ж самі, як і у їхніх однолітків. Але вони відрізняються від своїх однолітків. Ця відмінність може бути виражена з боку фізичного розвитку у порушеннях моторики, загальної скутості, дискоординації та слабкості рухів, рухової розгальмованості. З боку розумового розвитку ми спостерігаємо у тяжких випадках іноді значне відставання. Наявність мовного дефекту приводить до змін у психічній сфері, а саме до появи таких рис, як підвищена роздратованість, збудливість, замкнутість, депресивні стани, негативізм, загальмованість, апатичність, психічна

виснажливість, почуття ущемлення та інші. Особливості поведінки таких дітей відмічаються і у грі.

Гра - це діяльність, у якій діти засвоюють соціальний досвід людських відносин. Засвоєння цього досвіду відбувається через розвиток у дітей самостійності, активності, ініціативи, організаторських навичок.

За допомогою дидактичних ігор відбувається активне сприймання запропонованого матеріалу. Ці ігри вимагають зосередженості уваги, кмітливості, влучності та швидкості пригадування, активності й адекватного використання мовлення. У процесі гри виробляються та розвиваються розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення.

Дидактична гра являє собою складне багатопланове явище: вона є й ігровим методом навчання дошкільників, і формою навчання і самостійною ігровою діяльністю, і засобом всебічного виховання дитини.

Гра може входити в структуру індивідуальних, підгрупових та фронтальних занять і реалізується у різних формах в залежності від задач, які ставить перед собою логопед.

За допомогою дидактичних ігор логопед підвищує у дітей зацікавленість до заняття, та, використовуючи різноманітні ігрові прийоми, створює ігрову ситуацію.

При організації мовних ігор та вправ треба користуватися такими правилами:

1) ігри не повинні бути тривалими по часу (5-10хв.)

2) вони мають проводитися у неспішному темпі, для того, щоб дитина мала можливість зрозуміти завдання, свідомо виправити помилки, а керівник - допомогти їй у цьому;

3) гра повинна бути цікавою, живою, заманливою для дитини, тому у ній повинен бути присутній елемент змагання, нагороди за успішний виступ, барвисте та кумедне оформлення;

4) гра може бути частиною загальноосвітнього чи логопедичного заняття, або проводитися у один з режимних моментів;

5) у грі треба домагатися активної мовної участі усіх дітей, при цьому за можливістю використовувати і рухову активність;

6) у грі треба розвивати у дітей навички контролю за чужим та власним мовленням та прагнення правильно та достатньо точно виконувати мовне завдання, схвалювати дитячу ініціативу;

7) у процесі гри керівник приймає участь (ступінь участі визначається мовними можливостями дітей, завданням та умовами гри): по ходу гри вносить необхідні корективи та поправки у мовлення дітей, а на кінець гри обов'язково заохочує усіх дітей, відмічає найбільш успішних та обіцяє у наступний раз новий варіант гри або зовсім нову гру.

Пропоновані нижче ігри можуть бути використані для розвитку у дітей слухової уваги, фонематичного слуху, словника, правильної звуковимови.

Вгадай, що звучить.

Мета: розвиток слухової уваги та пам'яті.

Наочний матеріал: барабан, молоточок, дзвіночок, ширма.

Вихователь показує дітям іграшковий барабан, дзвіночок, молоточок, називає їх. Коли малюки запам'ятають назви предметів, педагог пропонує послухати, як вони звучать: грає на барабані, дзвенить дзвоником, стукає по столу молоточком; ще раз називає іграшки. Потім він встановлює ширму і відтворює звучання зазначених предметів. «Що звучить?» - запитує він дітей. Діти відповідають, і вихователь знову дзвенить дзвоником, стукає молоточком і т.д. При цьому він стежить за тим, щоб діти чітко вимовляли назву предмета.

Чудовий мішечок.

Мета: активізація словника, розвиток правильної вимови звуків у словах.

Наочний матеріал: мішечок, дрібні іграшки, що зображують дитинчат тварин: каченя, гусеня, курча, тигреня, порося, слоненя, жабеня, кошеня і пр.

Всі перераховані вище іграшки складені в мішечок. Вихователь, тримаючи мішечок, підходить до дітей і, кажучи, що в мішечку лежить багато цікавих іграшок, пропонує

вийняти звідти одну, показати її всім голосно назвати. Педагог домагається, щоб діти правильно і виразно називали іграшку. Якщо хто-небудь може відповісти, вихователь підказує йому.

Наступні ігри та вправи допомагають навчити дітей правильної вимови певних звуків у словах, допомогти їм чисто, чітко вимовляти слова з цими звуками.

Магазин.

Наочний матеріал: іграшки, в назвах яких є звуки, вимову яких потрібно закріпити.

Педагог розставляє на столі іграшки і пропонує дітям пограти. «Я буду продавцем», - говорить він і перепитує: «Ким я буду?» Діти відповідають. «А ви покупцями». «Що робить продавець?» - «Продає». - «Що робить покупець?» - «Купує». Вихователь показує іграшки, які він збирається продавати. Діти називають їх. Потім педагог запрошує до столу одну дитину і запитує, яку іграшку вона хотіла б купити. Дитина називає, наприклад, ведмедика. Вихователь дає іграшку і одночасно може запитати дитину, для чого йому потрібна ця іграшка. Дитина відповідає і сідає на місце. У магазин запрошується наступний. І так до тих пір, поки всі предмети не будуть розпродані.

Вихователь стежить за тим, щоб діти правильно вимовляли звуки.

На прогулянку в ліс.

Наочний матеріал: іграшки (собака, слон, лисиця, заєць, коза, гусак, курча, курка, кошик, блюдо, склянку, автобус та інших, у назвах яких є звуки з (с'), з (з'), ц.

Вихователь виставляє іграшки на столі і просить дітей назвати їх. Потім він пропонує дітям вирушити на прогулянку в ліс і взяти з собою іграшкових тварин. Малюки вибирають потрібні іграшки, називають їх, садять в машину і відвозять у визначений заздалегідь місце. Педагог стежить, щоб діти вірно відбирали предмети, чітко й голосно називали їх, правильно вимовляли звуки з (с'), з (з'), ц.

Скажи, як я.

Мета: вчити дітей говорити голосно, тихо, пошепки, а також розвивати слухове

сприйняття (розрізняти ступінь гучності вимовлених слів).

Педагог пропонує дітям уважно слухати, як він вимовляє слова, вимовляти (повторювати) так само. Вихователь стежить за тим, щоб діти промовляли слова чітко, з відповідним ступенем гучності.

Виділи слово.

Мета: розвиток фонематичного слуху.

Вихователь вимовляє слова і пропонує дітям плескати в долоні тоді, коли вони почують слова, в яких є певний (заданий звук) звук.

Підбери схожі слова.

Мета: розвиток фонематичного слуху.

Педагог вимовляє слова, близькі за звучанням: кішка-ложка, вушка-сушка. Потім він вимовляє слово і пропонує дітям самим підібрати до нього інші слова, близькі за звучанням. Вихователь стежить за тим, щоб діти правильно підбирали слова, вимовляли їх чітко, чисто, голосно.

Хто краще слухає?

Мета: розвиток фонематичного слуху.

Вихователь викликає до себе двох дітей. Ставить спиною один до одного, боком до всієї групи, і дає завдання: "Я буду називати слова, а Саша буде піднімати руку лише тоді, коли почує слова зі звуком **ш**. Який звук? А Лариса буде піднімати руку лише тоді, коли почує слова, в яких є звук **ж**. Ще раз пропонується дітям повторити, хто і коли повинен піднімати руку. Діти підраховують кількість правильних відповідей, відзначають відповіді невірні. Педагог з невеликим інтервалом називає слова (всього 15 слів: 5 - зі звуком **ш**, 5 - зі звуком **ж**, 5 - де немає цих звуків). Наприкінці діти називають дитину, яка була найбільш уважною, правильно виділила всі слова і жодного разу не помилилася.

Слова можуть звучати голосно і тихо.

Мета: розвивати голос і мовний слух; вчити дітей розрізняти на слух гучність і швидкість вимови слів і фраз, повправлятися у вимові слів і фраз з різною гучністю і швидкістю.

Діти заучують чистомовку (з урахуванням того, який звук відпрацьовується).

Вихователь пропонує вимовити чистомовку спочатку пошепки, потім тихим голосом, а потім голосніше звичайного.

Аналогічно проводиться гра "**Слова можуть звучати швидко і повільно**".

Назви перший звук у слові.

Мета: розвиток навичок звукового аналізу, фонематичного слуху, закріплення звуковимови.

Вихователь показує іграшку, наприклад, Буратіно і пропонує визначити, з якого звуку починається його ім'я. Після відповідей педагог дає завдання дітям визначити, з якого звуку починаються імена їхніх сусідів, назви тих чи інших тварин, предметів. Звертає увагу на те, що звуки треба вимовляти чітко.

Назви останній звук у слові.

Мета: розвиток навичок звукового аналізу, фонематичного слуху, закріплення звуковимови.

Вихователь показує картинку, просить назвати, що на ній зображено, а потім сказати, який у слові останній звук. При цьому звертається увага на чітку вимову ізольованих звуків, диференціацію твердих і м'яких приголосних.

Наведемо приклад використання ігрових методів в роботі з неправильним звуком (на прикладі звук **р**).

1) Звуконаслідування.

- Язичок сидів у своєму будиночку. Йому дуже хотілося навчитися співати пісеньку літака. Він посміхнувся, показав усі зубки (показ вчителем, повтор дітьми), широко відкрив будиночок, включив голос, швидко підкинув хвостик до верхньої дверки і пустив холодний вітерець. Язичок заспівав "р-р-р" і відчув, що у нього затремтів хвостик (показ). Співаймо разом пісеньку літака: "р-р-р"!

2) Впізнавання звуку в словах.

Педагог називає слова або показує картинки, а діти відзначають слова зі звуком **р**, піднімають руки або плескають, а потім хором промовляють ці слова.

3) Автоматизація звуку

Чистомовки:

Ря - ря - ря - сині моря;
рю - рю - рю - ріпу я варю;
ар-ар-ар-новий буквар;
ри - ри - ри - горять ліхтарі.
Ор - Ор - Ор - у Андрійка корж;
ра - ра - ра - висока гора;
ро - ро - ро - нове перо;
ру - ру - ру - коза гризе кору;
рі-рі - рі - летять комарі і т.д.

прикладі мовлення батьків, педагогів, друзів. Оточуючі повинні допомогти дитині у формуванні правильного, чіткого мовлення. Якщо ж у дитини все ж виникли вади мовлення, завдання логопеда разом з батьками переконати дитину в тому, що їх можна виправити, можна допомогти малюкові стати таким, як усі. Важливо зацікавити дитину так, щоб їй самій захотілося брати участь у процесі корекції мовлення. А для цього заняття не повинні бути нудними уроками, а цікавою грою.

Висновок. Мовлення - це складна функція, і її розвиток залежить від багатьох моментів. Велику роль у цьому відіграє вплив оточуючих - дитина вчиться говорити на

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол. ред. В. Г. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
2. Волкова Л.С. Логопедія. М., 2004
3. Лопатіна Л. В., Серебрякова П. В. Подолання мовленнєвих порушень у дошкільників. СПб.: Вид-во РГПУ ім. Л. І. Герцена; Вид-во «Союз», 2001. 191с.
4. Маскаков О.І Мова вихователя// Розвиток мовлення дітей дошкільного віку/ За ред.. Ф.А. Сохіна – М., 1986. – 17-29с.
5. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія // [Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І. та ін.]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

БОХОНКО Марина

студентка шкільного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ДРОВОЗЮК Лідія Миколаївна

**ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

Метою даної статті є знайти та обґрунтувати форми та методи розвитку образного мислення на уроках читання, та з'ясувати за яких умов буде використовуватися той чи інший вид завдань.

Ключові слова: образ, образне мислення, логічне мислення, диференційовані завдання, пізнання, емоційно – почуттєва сфера.

Постановка проблеми. Мислення є засвоєння нових знань, умінь та навичок. Саме найважливішою функцією мозку людини. тому так важливо сформулювати у молодших Будь – який вид діяльності не може обійтися школярів основи образного та логічного без нього. Воно лежить в основі успішного мислення. В даний час у науці немає єдиного

підходу до розуміння природи, структури, класифікації, механізмів виникнення образів, науково обґрунтованих технологій створення образів, оперування ними, управління образними явищами. Складна мозаїка образів у структурі свідомості показує, наскільки важливою є задача цілеспрямованого навчання роботі з образом, в результаті чого збагатиться психічний розвиток особистості. Тому для сучасної педагогічної теорії і практики важливо визначити, які форми та методи розвитку образного мислення молодших школярів є найефективнішими.

Образ є однією з фундаментальних та масових проявів психічного. Це логічне ядро визначення категорії «свідомість», основний компонент у його структурі. Категорія образу невіддільна від категорій суб'єкт, мотив, дія, переживання, інтеракція, ситуація. Категорія образу може бути конкретизована у таких поняттях як сприйняття, уявлення, уява, пам'ять, мислення та ін.. Образ розглядається як частина зовнішнього і внутрішнього світу, культури, предмета чи явища відрізняється різноманітними характеристиками, які виводять дослідникам за рамки однієї науки (психології, фізики та ін). Образи взаємодіють з їх носієм, викликаючи ті чи інші вчинки або зміни в житті людини. У процесі роботи над образом проявляється неповторність, індивідуальність, своєрідність кожної особистості.

Даній темі присвячено чимало публікацій. Її досліджували: Б. М. Теплов, Л. Б. Ітельсон, І. С. Якиманська, Н. В. Маслова.

Виклад матеріалу. Мислення в образах являє собою складний психічний процес перетворення чуттєвої інформації. У ньому представлені результати безпосереднього чуттєвого сприйняття реального світу, їх понятійна обробка і уявне перетворення. У ході цього процесу образи доволіно актуалізуються на основі заданого наочного матеріалу, видозмінюються під впливом різних умов, вільно перетворюються, створюються нові, суттєво відмінні від вихідних.

Процес образного мислення привертає дослідників і вчених, У багатьох випадках мислення аналізується з точки зору певних психологічних підходів. Аналіз літератури дозволяє прийти до висновку, що важливим аспектом мислення є його зв'язок з емоційною сферою, почуттями людини, що створюють сприятливі умови для розвитку образного мислення. Аналіз механізмів функціонування образного мислення показує, що вміння працювати з образами (створювати їх, оперувати ними) надає всьому процесу засвоєння знань особистісно значущий характер. Постійна опора на образ робить засвоювані знання емоційно насиченими, активізує творчі сторони особистості, уяву. Образне сприйняття світу відрізняється рухливістю, динамічністю, асоціативністю. Чим більше каналів сприйняття задіяно, чим більше зв'язків і відносин включено у зміст образу, тим повніше образ, тим більше можливостей його використання. У психології мало вивчені різновиди образного мислення, що формуються під впливом різних систем знань, методів пізнання, умови розвитку образного мислення, роль образного мислення у формуванні понять.

Образне мислення – основний вид мислення дітей. І, як свідчать дослідження, вже в цьому віці з допомогою спеціального тренування діти можуть оволодіти багатьма можливостями, пов'язаними з цим видом мислення. Наприклад, вони можуть навчитися подумки перетворювати образи реальних предметів, будувати наочні моделі (на зразок схем), які відображують суттєві властивості об'єктів або явищ, планувати свої дії подумки.

Своєрідністю образного мислення молодшого школяра є його наочно-дійовий характер. Формуючи образне мислення учнів означає виховувати потребу в знаннях, збагачувати дітей системою знань, умінь і навичок, сучасними способами пізнання навколишнього світу. Зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, які вміють образно мислити. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до

навчання. Діти позбавляються радості відкриття і поступово можуть втратити здатність до творчості. Головна мета - формування у дитини вмінь керувати процесами творчості: фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язанням складних проблемних ситуацій.

Поступово діти переходять від зображення зовнішніх ознак до глибокого розуміння принципу будови того чи іншого об'єкта, підкреслюють найінформативніші риси створюваного образу. Образне сприймання допомагає учням уявити характерні особливості явищ навколишньої дійсності.

Найважливішою умовою формування образного мислення учнів молодшого шкільного віку є наочність навчання (макети, ілюстрації, малюнки, технічні засоби).

Розвиток образного мислення дітей молодших класів відбувається на усіх уроках, зокрема на уроках читання.

Залучення до літературного мистецтва на уроках читання сприяє емоційному та особистісному розвитку дітей, створює умови для посиленої творчої діяльності.

Учні повинні навчитися вносити доповнення і зміни до тексту, працювати з деформованим текстом, створювати свої варіанти розвитку сюжету твору, різні види творчого переказу, відтворювати в уяві картини життя, художні образи, зображені письменником. Програмою передбачається складання творів-мініатюр, художніх описів за спостереженнями у природі, на основі побаченого, колективна та індивідуальна інсценізація художніх творів, життєвих ситуацій.

Важливе значення для формування образного мислення має засіб „словесного малювання”, оскільки він сприяє формуванню естетичного сприймання прочитаних творів. При застосуванні цього прийому вчитель не ставить перед дитиною завдання переказати текст, а пропонує уявити собі те, про що було прочитано, і детально

змалювати словами описаний предмет або ситуацію.

Методична реалізація змісту курсу „Читання” потребує гнучкого підходу до визначення цілей, структури уроків, відбору методів і прийомів організації читацької діяльності молодших школярів, що сприятиме активізації їхньої пізнавальної і емоційно-почуттєвої сфери, самовираження у творчій діяльності.

Розвиток творчої діяльності учнів передбачає систематичну роботу з удосконалення розуміння прочитаного. Повне відтворення учнями тексту ще не гарантує його достатнього розуміння, яке залежить від особистого досвіду, техніки читання, розвитку пам'яті, емоційного розвитку. У зв'язку з цим передумовами опосередкованого розуміння тексту є вправлення школярів у знаходженні істотних ознак і зв'язків у зображуваному, диференціації істотного й неістотного, порівнянні, висловлюванні оцінних суджень. З цією метою застосовуються диференційовані завдання, завдання на вибір, які передбачають творчу роботу з текстом.

Цілеспрямоване формування читацької діяльності молодших школярів на уроках продовжується на матеріалі позакласного читання.

Зразки вправ на уроках читання, які сприяють розвитку образного мислення учнів:

Гра «Опорні слова».

Мета: розвивати вміння запам'ятовувати в тексті деталі сюжету, відтворювати їх в усних переказах, розвивати наочно-образне мислення.

I варіант. Вчитель дає слова з недавно прочитаного твору.

Наприклад: пшеничний колосок, зерно, млин, борошно, тісто, пиріжки. Діти мають назвати твір, про який ідеться, і переказати з використанням опорних слів.

II варіант. Діти мають прочитати твір і визначити опорні слова, за допомогою яких можна якнайповніше відтворити цей твір.

Наприклад: після читання казки «Вовк і лис» учні виписують слова — осел, вовк,

війт, люди, хлоп. Виграє той, за чиїми словами легше відтворити зміст казки.

«Шифрування за допомогою картинок».

Виділити в назвах предметів, зображених на картинках (від трьох до шести картинок), перші звуки й скласти з цих звуків слово.

Наприклад: кінь, іграшки, телефон – «кіт»; морква, автобус, качка – «мак»; кран, око, ваза, дерево, рука, автобус – «ковдра».

Зауваж: звук у назві предмета слід брати без змін, тобто якщо на картинці він м'який, таким він має лишитися й у слові. Не варто

добирати для зображення предмети, в назвах яких є апостроф.

Висновок: Методика навчання з усіх предметів у молодших класах має бути спрямована на розвиток мультисенсорних інтеграцій, а тому на уроках повинні використовуватися ігрові моменти з максимальним включенням сенсорики дитини в процес пізнавальної діяльності, що призведе до активізації розвитку образного компоненту розумової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Болотіна Л. Р. Розвиток мислення учнів // Початкова школа - 1994 - № 11, 14 – 18 с.
2. Гавріличева Г. Ф. На початку було дитинство // Початкова школа. -1999, - № 1, 23 – 27 с.
3. Програми середньої загальноосвітньої школи: 1 – 4 кл. – К.: Поч. школа, 2006. – 432с.
4. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. К.: Початкова школа, 2006. – 104 с.

ГАЙЧЕНЯ Яна

студентка шкільного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ДРОВОЗІЮК Лідія Миколаївна

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

У статті розглядається проблема активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики. Представлено форми активізації діяльності, виділено умови для забезпечення мотивації учіння. Досліджено, що активізація пізнавальної діяльності учнів є однією з умов ефективності і підвищення якості навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес, активізація, мотивація учіння, активність учнів, розвиток.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку України перебудова системи освіти – життєво необхідний процес. Школа перебуває на етапі переходу до нового розуміння завдань, проблем, використання нових методів і підходів у навчанні. Однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики є активізація пізнавальної діяльності учнів,

адже від неї залежить ефективність навчання: свідоме і міцне здобуття знань, перетворення знань у переконання, розвиток інтересу до навчальної діяльності, самостійність думки та практичних дій учнів.

Пізнавальна активність дитини – це її внутрішня готовність до подальшої участі у процесі оволодіння знаннями, уміннями і навичками та виявлення самостійності й

творчого підходу до виконання навчальних завдань. У центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Активність, бажання і здатність до навчання, уміння спілкуватися, співпрацювати, міркувати, обґрунтовувати свої думки, бути собою закладаються у процесі навчання на уроках у початкових класах. Сьогодні перед початковою школою стоїть завдання домогтися, щоб діти не лише засвоїли математичні знання, а й могли вільно оперувати ними, застосовувати їх для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення свого пізнавального досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У психологічній і педагогічній літературі висвітлені результати спеціальних досліджень, у яких розкривається роль пізнавальної активності в навчально-виховному процесі (Н.М. Бібік, О. І. Киричук, Г.С. Костюк, Л.М. Проколієнко, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко, О.В. Скрипченко та ін.). Усі науковці надають винятково важливого значення інтересу до пізнання в процесі шкільного навчання. Аналіз цих досліджень свідчить про необхідність перегляду, уточнення та розширення наукових уявлень про визначальні фактори навчальної успішності учнів початкових класів. Виховання активного ставлення до знань, науки взагалі й до навчальної діяльності зокрема неможливе без розвитку допитливості, потягу до знань, інтересу до пізнання. Суворі, категоричні вимоги, покарання, адміністративні заходи безсилі, якщо в дитини немає потреби навчатися, якщо пізнавальна діяльність для неї позбавлена життєвого змісту.

Сучасний педагог Л.В. Артемова справедливо зазначає: «Щоб навчання було легким і бажаним, важливо пропонувати такий зміст знань, який дитина на даному етапі розвитку своєї психіки може сприйняти найбільш оптимально – зацікавлено, з найменшими труднощами [1, с. 76]», тобто важливим є вплив пізнавального інтересу на результативність навчання в початкових класах.

Г. І. Щукіна, систематизувавши основні дослідження педагогіки з даної проблеми, зазначає, що активізація пізнавальної діяльності учнів є однією з умов ефективності і підвищення якості навчально-виховного процесу. Проведені наукові пошуки значним чином активізували практику в дослідженні різних можливостей ефективності навчального процесу. Однак вивчення літературних джерел та аналіз наведених у них результатів свідчать про недостатність вивчення проблеми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. Таким чином, переконуємося, що ця проблема є надзвичайно актуальною, тому поставила за мету розкрити форми активізації пізнавальної діяльності учнів початкових класів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу.

Найважливішою умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності є забезпечення мотивації учіння, яка підвищує інтерес учнів до знань, виховує наполегливість, сприяє усвідомленому оволодінню знаннями, викликає прагнення досягнути поставленої мети. Активна позиція вчителя у процесі викладання математики, його глибокі знання змісту і методів шкільного курсу, уміння захоплювати учнів процесом пізнання, стиль керівництва (енергійність, педагогічний оптимізм, довіра до учнів, підтримка ініціативності і самостійності та ін.) також забезпечують стимуляцію активності класу.

Серед основних умов активізації пізнавальної діяльності О.О. Ярошинська виділяє такі:

- глибоке знання вчителем свого предмету і любов до нього, здатність учителя до пізнання нового і прагнення постійно вдосконалювати досягнуте;
- висока ефективність кожного уроку, раціональна побудова. Використання дидактичних ігор як засобу навчання для активізації пізнавальної діяльності;

- максимальна цілеспрямованість уроків, уміння учителя зосередити увагу учнів на головному;
- індивідуалізація підходу до дітей і диференціація вимог до них;
- мотивація навчальної діяльності учнів;
- пізнавальні потреби як внутрішній стимул пізнавальної активності;
- розвиток пізнавальних інтересів.

Одним із ефективних засобів цілеспрямованого впливу на процес формування математичних знань є використання на уроках різних пізнавальних завдань, в основі яких лежить виконання розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

Таким чином, переконуємося, що сучасний урок математики слід розуміти як такий, що передбачає організацію навчальної діяльності учнів, націлену на успіх за рахунок їх власної активності. Тож яким би урок не був за формою проведення або за цільовим призначенням, у його основу слід покласти принцип діяльності. Будь-яка дія перед тим, як бути реалізованою, народжується в мозку, який її аналізує, тому передусім слід активізувати саму розумову діяльність учнів. Доречно тут нагадати думку В.О. Сухомлинського про те, що розумова діяльність потрібна людині не тільки для того, щоб вона застосовувала ці знання на практиці, а й для повноти духовного життя. Знання учня не повинні перетворюватися в нерухомий, мертвий багаж, необхідно, щоб вони жили в розумовій праці школяра. Порада видатного педагога – вести своїх вихованців від книжки до думки і діяльності, від діяльності до думки й слова.

Як бачимо процес навчання – це непостійна, неперервна радість. Не все може бути цікавим у навчанні. Потрібно привчити робити дитину не тільки те, що її цікавить, а й те, що не цікавить, робити заради приємності виконати свій обов'язок.

Гуманістична спрямованість освіти зумовлює потребу в застосуванні протягом

шкільного для таких видів діяльності і форм організації навчально-виховного процесу, у контексті яких дитина може виявити свій внутрішній потенціал і, сповна використовуючи власні резерви, активно засвоювати визначений програмою зміст навчання, розвиватися і удосконалюватися.

У молодшому шкільному віці цим вимогам якнайкраще відповідає гра. Вона є природною діяльністю творчого характеру, через яку дитина пізнає світ і вільно виявляє себе. Дидактична гра в житті кожної дитини посідає особливе місце і є одним із засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання. В.О. Сухомлинський писав: «Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєвий потік уявлень, понять про навколишній світ» [2, с. 130]. Однак таке значення має не будь-яка гра, а лише та, що передбачає пізнавальну діяльність учасників. Гра дарує дітям радість і захоплення, пробуджує в душі кожного з них добрі почуття, роздмухує вогник дитячої думки і творчості. Вона дає змогу привернути увагу й тривалий час підтримувати інтерес до тих важливих і складних завдань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Наприклад, одноманітне розв'язування задач на уроці математики стомлює дітей, викликає байдужість до вивчення предмета. Проте виконання цих самих завдань у процесі дидактичної гри стає для дітей вже захоплюючою цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети – у кожного виникає бажання перемогти, не відставати від товаришів, не підвести їх, показати всьому класу, що вміє, знає.

Подаємо приклади декількох ігор.

Їжачок-рахівничок

Зміст гри

- *Діти, до нас у гості прийшов їжачок, який дуже любить математику. Той, у кого він опиниться на парті, повинен буде розв'язати приклад. Учителю вмикає музику, і*

поки вона лунає, діти передають одне одному їжачка. Учитель вимикає музику: той, у кого залишився їжачок, обчислює заданий учителем приклад, решта учнів перевіряють правильність розв'язання.

Піймай зайчика

Зміст гри

- Діти на перерві до нас забіг зайчик і пострибав по ваших партах, залишивши на них «сліди». Для того, щоб упіймати його, потрібно виконати завдання. Учні обчислюють приклади на додавання і віднімання в межах 10, записані на «слідах». Той, хто це зробить швидше за всіх, піднімає руку й зайчик (іграшка) «сідає» до нього за парту.

Для усної лічби використовують віршовані задачі з казковим чи гумористичним сюжетом, прості і складені, які сприяють розвитку пошукової діяльності дитини, їх використовують в усіх класах початкової школи, наприклад,

*Дятел шишки рахував,
7 і 8 додавав,
ви йому допоможіть,
скільки разом полічіть.*

Доцільно на уроках математики для активізації пізнавальної діяльності учнів використовувати цікаві валеологічні задачі, задачі з природничим змістом,

ігрові задачі з математики, задачі на кмітливість, як-от:

Черпаха приймає повітряні ванни 20 хвилин на день, а Левеня – двічі на день по 5 хвилин. Хто з них і в скільки разів довше приймає повітряні ванни?

Зозуля протягом 1 години знищує до 100 гусениць. Скільки гусениць знищує ця пташка за 12 годин? (1200 гусениць).

Доцільно пропонувати комбіновані завдання на тренування уваги, асоціативного і логічного мислення:

Є дві цифри: 1 і 2. Суму цих цифр потрібно записати у верхньому рядку, а верхню передню цифру – у нижньому рядку. І так 10 разів. Десятки під час підрахунку треба

відкидати. (верхній ряд – 13471897639, нижній ряд - 21347189763).

Для активізації пізнавальної активності використовують ребуси, тобто особливі задачі, у яких текст подано зображенням предметів цифрами, буквами, нотами. У них відображенні математичні поняття, терміни, закони, властивості арифметичних дій. Розглядаючи їх, учні матимуть можливість у цікавій і ненав'язливій формі повторити вивчений на уроках матеріал, поповнити знання як з математики, так із інших предметів.

Ті100, 3тон, і100рія, 40а, 21а, 100вп, 3буна, ак3са, пі2л, 100лиця, ли100к.

Для формування в учнів обчислювальних навичків, основою яких є усвідомлене і міцне засвоєння прийомів усних і письмових обчислень, необхідно постійно виконувати тренувальні вправи. Виконання великої кількості однотипних вправ, сприяє засвоєнню обчислювального прийому, але водночас знижує пізнавальну активність, у дітей пропадає інтерес, розсіюється увага, збільшується кількість помилок тощо. Тому учнів слід вчити раціональних прийомів, які допомагають у більшості випадків значно полегшити процес обчислень, сприяє формуванню позитивних мотивів для цього виду навчальної діяльності. Робота з пошуку раціональних прийомів обчислень повинна проводитися постійно, систематично й органічно пов'язуватися з виучуванням програмовим матеріалом.

Наприклад, прийом округлення – дуже ефективний і часто вживаний прийом усного рахунку. Треба додати числа 399 і 473. Якщо додати до 399 одиницю, то від збільшення одного із доданків на кілька одиниць сума збільшиться на стільки ж одиниць, тому, додавши 400 і 473, одержимо не суму чисел 399 і 473, а суму на одиницю меншу. Тому від 873 треба відняти одиницю, і ми одержимо суму, що дорівнює 872.

Щоб помножити двоцифрове число на 99, достатньо до попереднього числа першого

множника дописати його доповнення до 100:
 $81 \cdot 99 = 8019$

Особливо дітям молодшого шкільного віку подобаються математичні фокуси, які можна проводити під час усного рахунку.

Як вгадати задуманий день тижня

Задумайте день тижня. Пригадайте його порядковий номер і зробіть такі дії: помножьте на 2, додайте 9, відніміть 8. Назвіть результат. (Для відгадування потрібно від отриманого результату відняти 1 і поділити на 2).

Висновки. Отже, уроки доцільно будувати так, щоб кожен учень почувався дослідником, який самостійно здобуває знання, має змогу зіставляти, порівнювати, шукати і знаходити

істину, доводити висунуті гіпотези під час спілкування зі своїми однокласниками та з учителем.

Така організація навчання дає змогу максимально активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроках математики й водночас сприяє не тільки підвищенню якості навчання, а й забезпеченню емоційного благополуччя та психологічного комфорту кожної дитини буквально з перших днів навчання в школі. А звідси бажання вчитися, позитивне ставлення до школи.

Дана проблема є невичерпною і потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: підручник / Л.В. Артемова – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі / О.Я. Савченко – К.: Радянська школа, 1979. – 141 с.
3. Оригінальні задачі з математики. 1-4 класи / Упоряд. Н.В. Курганова. – Х.: Ранок, 2010. – 176 с.

ГОЛОВЧЕНКО Тетяна

студентка шкільного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ДРОВОЗЮК Лідія Миколаївна

З ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛІ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Період кінця XIX – початку XX століття характеризувався подальшою колонізацією українських земель, що входили до складу Російської імперії. Потреби капіталістичного виробництва, економіки, торгівлі, культури вимагали розвитку народної освіти. Проте зростаючі потреби Росії в освіті гальмувалися переслідуванням української школи, наступом на її демократичні здобутки. Це викликало громадсько – педагогічний рух, в якому активну участь брали вчителі, передове студентство, учнівська молодь, діячі науки та культури, просвітні організації, широка громадськість. Вони вимагали відкриття навчальних закладів і самі брали участь у підготовці для них підручників, наочних посібників, сприяли підготовці вчителів. Досвід шкільного будівництва того часу потребує дослідження і переосмислення з позиції сучасної науки.

Ключові слова: сільський народний вчитель, народне училище, земська школа, лікнепи.

Виклад основного матеріалу. Початкові школи на терені України кінця XIX століття характеризувалися тим, що були у підпорядковані різних міністерств та відомств, приватних осіб, окремих організацій. На початок 1897 р. в українських губерніях діяло 13 424 початкові школи, в яких навчалось 703 760 учнів.

Початкова школа складалася з одно - та двокласних і вищих початкових училищ. В однокласних початкових школах вивчали закон Божий, церковнослов'янську грамоту, російську мову (граматика, письмо, читання), арифметику, співи. При вивченні російської мови мало місце пояснювальне читання, на якому учні одержували елементарні відомості з історії, географії та природознавства.

Не набагато кращим було також становище і в початкових класах земських шкіл, де мали місце неоднакова кількість навчальних тижнів, дискримінація дівчаток (з різних причин) і надзвичайно великий (подекуди катастрофічний) відсів на кінець року.

Дещо краще було поставлено навчання в міських та залізничних школах. Тут використовувалися екскурсії на природу, до музеїв, на виставки; на уроках застосовувалися ілюстрації, демонстрації та інші методи навчання. Вивчаючи арифметику, учні опановували чотирма арифметичними діями над цілими числами, ознайомлювалися з дробами, нумерацією, таблицями мір, довжини, ваги, часу з мірами поверхні й об'єму тіл, вчилися користуватися рахівницею. З метою розвитку логічного мислення та пам'яті учнів вчили усній лічбі, усному розв'язуванню складних задач тощо.

Естетичне виховання забезпечувалося уроками церковних співів. Хоч цей предмет був обов'язковим, проте викладання його мало лише релігійну спрямованість, часто велося нефахівцями, що не сприяло розвитку в дітей естетичних смаків та уподобань.

Дещо вищого рівня знань учні набували у двокласних училищах. Тут вивчалися географія з короткими відомостями про явища природи, креслення і малювання. Крім елементарної грамоти, учні ознайомлювалися з синтаксисом, мало місце літературне читання.

На 1 січня 1915 року в Україні діяло 21 104 початкових школи. У них навчалось понад 1,5 млн. учнів. 57,4% шкіл були підпорядковані Міністерству народної освіти, 42,1% - церковному відомству, 38,9% від загальної кількості усіх початкових шкіл становили земські школи.

Вивчення рідної мови дітьми українців навіть не планувалося, а окремі спроби прогресивного вчителства нещадно переслідувалися. Звідси ознайомлення учнів початкової школи з українською культурою, літературою, фольклором, народним мистецтвом на території України було практично неможливим та досить проблематичним.

Ліпше була поставлена освіта у приватних навчальних закладах, які утримувалися діячами української культури та меценатами. Відома діяльність шкіл Х.Д.Алчевської в селі Олексіївка Слов'яносербського повіту, М.Л.Кропивницького в садибі «Затишок» Куп'янського повіту, М.М. Аркаса в Богданівській школі, Т.Р.Рильського в селі Романівка Сквирського повіту. В цих школах дбали про розвиток мислення у дітей, вчителі намагалися усунути казенно-схоластичне навчання, прищеплювати народну мораль, вчили учнів рідною мовою тощо.

Особливо жорстоко царський режим розправлявся з демократичними вчителями після придушення революції 1905-1907 рр.. У Київському навчальному окрузі, наприклад з 1905 до 1912 р. було звільнено 32 директори і 972 вчителі.

Репресії серед учительства хвилями проносились по всіх закутках України,

чинилася розправа над найбільш національно зорієнтованими і свідомими учителями початкових шкіл і викладачами вищих навчальних закладів.

За даними огляду Подільської губернії за 1892 р., не беручи до уваги єврейських хедерів, тут нараховувалося 1533 навчальних заклади. В тому числі в губернському місті Кам'янці – Подільському – 12, а в 11 повітових 5 – ти заштатних містах губернії – 31, і власне в повітах (поза містами) – 1510.

У народних початкових училищах спостерігалось деяке зростання чисельності учнів. Так в міських двокласних училищах число учнів до звітнього періоду порівняно з попередніми роками в загальному збільшилося на 60 або на 2,2% (з 2677 до 2737), у сільських двокласних училищах чисельність учнів внаслідок відкриття одного нового училища збільшилися на 101. В міських парафіяльних однокласних, навпаки, зменшилося на 1 (з 549 до 548), в однокласних сільських училищах чисельність учнів збільшилась на 301 (з 17 015 до 17 316). Що ж стосується училищ духовного відомства, то в них не спостерігалось якого-небудь значного приросту числа учнів, а навпаки, у звітньому році виявилось навіть деяке скорочення (з 1447 до 1437).

Слід відзначити, що переважна частина вчителів, які працювали в церковнопарафіяльних школах, мали низький рівень професійної підготовки або ж його зовсім не мали. Це пояснюється насамперед тим, що уряд мало приділяв увагу такій важливій справі як народна освіта. Як свідчать джерела, існуюча система підготовки вчителів для початкових шкіл, народних училищ та інших навчальних закладів в Подільській губернії не відповідала вимогам часу, тим настійним потребам, які висувало життя, тим змінам, що відбувалися в країні.

У губернії не було вищих навчальних закладів, які б могли готувати кадри вчителів для різних навчальних закладів, в тому числі й для початкових шкіл. Існуючі гімназії, одна на всю губернію духовна семінарія, духовні

училища, міські двокласні училища, а також Вінницька церковно-вчительська школа та інші навчальні заклади не в змозі бути забезпечити початкові школи Поділля високо освіченими фахівцями.

Наведемо характеристики освітнього рівня вчителя церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти на основі огляду губернії за 1892 р. Цього року в церковно-парафіяльних школах грамоти навчали члени кліру і причту — 242 особи (з них 19 священників, 18 дияконів, 205 псаломщиків), вчителів — 830 і вчительок 189. З 1 019 вчителів і вчительок, які викладали в церковно-парафіяльних школах і школах грамоти одержали освіту у вищих навчальних закладах — 2 (0,2%), одержали освіту в середніх навчальних закладах 143 (14,0%), одержали педагогічну підготовку в учительській семінарії — 17(1,7%). Отже, всього 162 вчителі мали спеціальну педагогічну освіту.

Виконання завдання парафіяльними училищами щодо надання якісної початкової освіти гальмувалося через погані умови навчання. Кам'янецьке знаходилося в кам'яному, але старому і тісному будинку, який потребував капітального ремонту, кошти на який не виділялися. Орендований у 1837 р. двоповерховий будинок невдовзі опинився в аварійному стані. Опіка про Шаргородське училище покладалася на Миколаївський монастир, частина приміщення якого віддана була під школу. Нестатки самого монастиря робили ці зобов'язання не здійсненними. Пожертвований князем І.С. Абомеліком будинок під Крутянську школу, поступово руйнувався, поки став зовсім не придатний для використання і школу переведено до Тульчина.

Суцільна бідність панувала у всіх училищах. Точної суми на утримання будинків, опалення, освітлення, обслуговуючий персонал не виділялося. Училища отримували залишки від семінарських коштів, приблизно декілька десятків карбованців. Тільки в сорокових роках на вказані потреби школи стали

отримувати по 114 карб. 25 коп. на рік [Цих коштів було замало, училищні приміщення слабо освітлювалися й опалювалися, в класах було тісно й брудно, для всіх учнів не вистачало столів й стільців.

Пишучи про початкову освіту на Поділлі, я не можу не згадати дещо про початкову освіту свого Крижопільського району.

Освіта в населених пунктах нинішнього Крижопільського району розвивалась з різною швидкістю. Одним з перших однокласне сільське народне училище було відкрито в Жабокричі Ободівської волості в 1874 році. Навчання тут було спільне: 60 хлопчиків і 9 дівчаток. Місцевий вчитель – Єфімов – отримував найбільше «жалування» - 450 карбованців на рік. Нам невідома якою була його освіта. Вчитель Закону Божого Солуха отримував «жалування» 100 карбованців на рік.

У 1881 році одночасно відкрились 2 однокласних сільських народних училища – в М'ястківці (нині Городківка) і Чоботарці (нині Заболотне). Тут відповідно навчались 63 хлопчики і 3 дівчинки та 71 хлопчик і 4 дівчинки. М'ястківське училище нам цікаве ще й тим, що тут в 1888 році було відкрито клас для дорослих. В ньому навчалось 28 чоловік. Таким чином перші «лікнепи» (ліквідація неписьменності для дорослих) відкрились в

нашому районі не в 20-х роках XX століття, а в кінці 80-х рр.. століття XIX.

У 1884 році навчання розпочалось в Гарячківці, а в 1888 році відкрились училища в Соколівці (60 хлопчиків і 2 дівчинки) та Шарапанівці (39 хлопчиків і 8 дівчаток). Ці училища важливі для «освітньої карти» нашого району ще й тим, що в них викладали досвідчені вчителі, які давали хороші знанн. Так у Шарапанівці працював Зюбрицький, в Соколівці – Дмоховська Ганна Дем'янівна. У той час їх називали народними учителями.

Училище в Крикливці Піщанської волості відкрилось досить пізно, в 1889 році, в будинку, який надала община. Є дані, що на утримання училища община відпускала 377 карбованців на рік. Цей навчальний заклад був виключно чоловічим, в ньому навчалось 43 хлопчики. У цій школі вчителем був Павло Миколайович Якубович, який закінчив Немирівську гімназію. При училищі було 2,5 десятини орної землі.

Висновок. Отже, на Поділлі у XIX – на початку XX століття система початкової освіти складалася з церковнопарафіяльних, земських, міністерських шкіл. Вони давали учням елементарні знання. Учителів не вистачало і не всі вони були фахівцями. Такі обставини призвели до того, що рівень грамотності на Поділлі був низьким.

Список використаних джерел:

1. Акимов В.В. Народное образование в Киевской губернии до 1912 года // Известия по народному образованию. – 1913. - №12. – С. 190-225 С. 273-326.
2. Доклади Київської губерніальної Народної управи Губерніальній Народній Раді сесії 1918 року по відділу народної освіти. – Київ, 1918. – 78 с.
3. Начальное народное образование в Подольской губернии. 1908/ 9 учебный год. – К. – Под., 1910. – 295 с.
4. Годованый Є. Ф. Долинам Марківки та Вільшанки: історичні долі людей та поселень західного Крижопілля. Нариси. – Одеса: Друкарський дім, 2011. – 336 с.. С. 284 – 287.

ДЕМЧУК Аліна

студентка шкільного відділення

Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
ДРОВОЗЮК Лідія Миколаївна

З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ УЧИТЕЛЬКИ СНЯДОВСЬКОЇ Н.В.

Стаття присвячена висвітленню досвіду контролю та оцінювання завдань з математики Вінницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №23.

Ключові слова: оцінювання, контрольна робота, домашнє завдання.

Постановка проблеми. У сучасний період демократизації освіти вчителі мають можливість розробляти власну методику оцінювання знань та умінь учнів. Вона має базуватися на загально педагогічних засадах і крім того, враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, стиль роботи кожного конкретного учителя. Чимало учителів мають власні напрацювання у цій галузі. Досвід кожного з них є цінним для педагогічної теорії та практики і заслуговує вивчення студентами педагогічних навчальних закладів.

Аналіз досліджень та публікацій. Чимало педагогів, психологів, методистів працювали над дослідженням оцінювання знань та умінь учнів молодшої школи у процесі навчання математики.

Зокрема Мельничук Т. розглядає способи і прийоми диференціації оцінювання на уроках математики. Нею дано поради щодо такого виду оцінювання, як усна перевірка знань учнів.

Логачевська С., Каганець Т. розробили методику оцінювання індивідуальних завдань для учнів.

Богданович М. та Фурманчук М. висвітлили форми та методи оцінювання знань молодших школярів.

Також цій проблемі присвячено праці Бантової М., Домашевської Л., Міттельман Р.

Метою статті є висвітлення досвіду оцінювання навчальних досягнень учнів вчителькою Вінницької школи №23 Снядовською Н.В.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оцінювання знань учнів Снядовська Н.В. використовує контрольні роботи. Контрольні роботи з математики – це здебільшого письмові роботи. У I - IV класах їх проводить з кожного математичного предмета приблизно два рази на місяць.

Підсумкові контрольні роботи проводяться після вивчення окремих тем, коли ставиться завдання перевірити знання, уміння і навички з якогось одного розділу програми. У цьому разі включаються також різні завдання, але з однорідного матеріалу. Наприклад, підсумкова контрольна робота на множення багатоцифрових чисел у 2-А класі повинна виявити засвоєння дітьми різних випадків множення (множення багатоцифрового на одноцифрове, двоцифрове, трицифрове число, множення чисел, в записі яких в середині і на кінці є нулі, множення іменованих чисел). Завдання можуть бути такими:

1. Розв'яжіть задачу:

Для дитячого садка купили 48 столів і 180 стільців. Стілець коштує 4 крб. 25 коп., а стіл у 3 рази дорожчий. Скільки коштувала вся покупка?

2. Розв'яжіть рівняння:

$$400 - x : 28 = 344$$

3. Знайдіть значення виразу:

$$296 + 506 - 308 =$$

Здебільшого контрольну роботу з математики розраховують на цілий урок або на 15 - 20 хв.

Звичайно в контрольних роботах з математики учні розв'язують задачі або приклади, іноді відповідають на теоретичні питання, виводять формул тощо.

Перевіряти і оцінювати контрольні роботи з математики бажано того самого або наступного дня, щоб уже на наступному уроці можна було проаналізувати їх.

Оцінюючи контрольну роботу, вчителька враховує і кількість розв'язаних вправ, і якість розв'язання, і кількість грубих помилок та недоліків.

На оцінку письмової роботи впливає також її якість виконання, зокрема при розв'язуванні задач. За неакуратне виконання контрольної роботи знижується оцінка, щоб виховувати звичку всяке завдання виконувати акуратно.

Одне акуратно закреслене місце в роботі при виведенні оцінки не враховується, але коли таких перекреслень кілька, то це свідчить про неміцність знань і вмінь учня (особливо, коли він користувався чернеткою), отже, роботу не можна вважати виконаною відмінно.

Вся діяльність класовода підпорядковується меті: кожен школяр повинен дістати таке навантаження, яке відповідає його можливостям і забезпечує перспективи його розвитку.

Контрольні роботи Снядовська Н.В. оцінює як за складністю завдань так і за самостійністю їх виконання. Це дає можливість не допустити відставання дітей, запобігти труднощам, підтримати невстигаючого.

Окрім контрольних робіт, Снядовська Н.В. задає учням завдання і для домашньої роботи. Виконання цих завдань сприяє закріпленню і поглибленню поданого на уроці нового матеріалу, допомагає виробити навички, дисциплінує учнів, привчає їх працювати систематично і самостійно.

Вчителька радить не задавати дуже громіздких домашніх завдань, які перевантажували б учнів. Кожне завдання повинно бути таким, щоб на його виконання

середній учень затратив не більш як 50% часу, виділеного для вивчення нового матеріалу на уроці. Наприклад, якщо на уроці було розв'язано 10 прикладів, то учням можна запропонувати розв'язати вдома не більше п'яти прикладів. Якщо на уроці доведено теорему і розв'язано дві задачі на її застосування, то додому можна задати вивчити формулювання теореми, її доведення і розв'язати одну задачу. Можна давати і менші за обсягом завдання. Деякі вчителі пропонують взагалі не давати учням домашніх завдань, а напружено працювати на уроках. Зрозуміло, що це неминуче призвело б до погіршення знань учнів.

Іноді, пропонуючи учням домашнє завдання, бажано коротко пояснити, яким способом розв'язати задачу, що взяти за невідоме, як розмістити малюнок і т. д. Окремим учням можна давати індивідуальні домашні завдання; сильнішим доцільно запропонувати кілька важчих задач, а слабшим – легші вправи.

Щоб учні систематично виконували домашні завдання, слід систематично їх перевіряти.

Якість виконання учнями письмових домашніх завдань різні вчителі перевіряють по-різному, залежно від характеру роботи, віку учнів та багатьох інших умов. Часто учитель пропонує одному учневі читати розв'язання задачі або тільки відповіді, а іншим звіряти з його роботою свої; учитель у цей час уважно стежить за читанням, вносить потрібні поправки, відповідає на запитання учнів і т. д. Деякі вчителі пропонують учням перевірити якість виконання завдань один в одного.

Крім письмових домашніх завдань учням звичайно дають завдання вивчити вдома означення, теореми, доведення і т. ін. Якість засвоєння учнями теорії найкраще перевіряти усним опитуванням.

Розрізняють опитування фронтальне та індивідуальне.

При фронтальному опитуванні вчитель формулює порівняно короткі запитання і

пропонує відповідати на них по черзі кільком учням. Здебільшого учні відповідають з місця (встаючи) і тільки в деяких випадках виходять до дошки.

При індивідуальному опитуванні учитель викликає учнів до дошки по одному. Викликаному до дошки учневі формулює запитання, потім ставить ще кілька запитань. Опитавши його, учитель викликає до дошки іншого і т. д. При цьому, звичайно, усі інші учні класу не випадають з поля зору вчителя. Вони слухають розповідь учня, який відповідає, і розв'язують ті самі задачі. Учитель час від часу звертається до когонебудь в учнів, щоб той допоміг товаришеві.

Оцінюючи письмові роботи з математики, слід враховувати неправильні обчислення та розв'язування задач (пропуск дій чи помилковий вибір їх або числових даних, виконання зайвих дій), рівнянь і нерівностей, помилкові вимірювання та креслення відрізків, побудови геометричних фігур.

Якщо учень не розв'язав простої задачі, вважають, що він припустився двох помилок. Повне нерозв'язання складеної задачі прирівнюється до трьох помилок.

Якщо учень не розв'язав приклад на одну дію (рівняння, вправу на порівняння, завдання на вимірювання чи побудову), то слід вважати, що він припустився однієї помилки. Повне нерозв'язання прикладу на дві і більше дій прирівнюють до трьох помилок.

Якщо учень у прикладі на дві і більше дій записав неправильну відповідь, за якою можна з'ясувати, що одна виконана правильно, то в цьому разі треба вважати, що він припустився однієї помилки.

За комбіновані роботи виставляють одну оцінку, але враховують правильність розв'язання задачі і прикладів.

Висновки: Учителька Снядовська Н.В. метою оцінювання навчальних досягнень учнів проводить поточні та підсумкові контрольні роботи, диференційовані домашні завдання, фронтальне та індивідуальне опитування. Вона впевнена, що в роботі учителя головним є не контроль знань, а навчання учнів. Витратити багато часу на накопичення учнями оцінок не варто. Слід працювати над тим, щоб вони отримували знання і проявляли бажання вчитися.

Список використаних джерел:

1. Бантова М., Бельтюкова Г., Полевщикова М. Методика викладання математики в початкових класах.- К., 2000. - 304с.
2. Богданович М. Фурманчук М. Підвищення ефективності уроку математики // Початкова школа.- 2000.- №10.- С.42-48.
3. Домашевская Л. Організація групової роботи при повторенні матеріалу по математиці // Початкова школа. - 2004. - №2.-С.37-41.
4. Эрдниев П., Эрдниев Б. Теорія і методика навчання математики в початковій школі. - К., 2005.- 208с.
5. Логачевська С., Каганець Т. Індивідуалізація завдань на етапі закріплення знань з математики // Початкова школа. -2006.- №4.-С.17-20.
6. Міттельман Р. Важливий фактор ефективності навчання // Початкова школа. -2004. - №10.- С.65-68.
7. Мельничук Т. та ін. Прийоми і способи диференціації на уроках математики в межах одного класу // Початкова школа. - 2007.- №1.- С.20-24.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДІТЕЙ В II ПОЛОВИНУ
ДНЯ І МОЛОДШОЇ ГРУПИ**

КАЗЬМІРОВА Аліна Миколаївна,
студентка заочного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу



Програмовий зміст: створити умови для виникнення бажання з дітьми будувати поїзд, щільно прикладаючи коротку сторону цеглинки до цеглинки закріпити колір, вимову звука (ч) закріпити знання про овочі вміня знаходити їх за зразком, колір форму. Продовжувати формувати вміня класифікувати тварин на диких та свійських. Удосконалювати вміня стрибати на обох ногах під час Рухливої гри: « Зайчики біленькі сидять». Розвивати вміня обігравати споруду діяти за вказівкою вихователя, увагу , мислення , пам'ять.

Виховувати повагу один до одного, і вміня вислухати товариша.

Матеріали: конструктор; іграшки – свійські і дикі тварини; картинки – овочів ;

Хід заняття

Вихователь: Гляньте хто до нас прийшов у гості ? (Зайчик)

-Звідки він прийшов?(З лісу)

Зайчик: У вас так тепло , я прийшов до вас погрітися, бо у мене так холодно;

Вихователь: Сідай зайчику бо ти ж втомився

Зайчик: А що це у вас ?(конструктор)

А якого він кольору?Величини?

- Як ви гадаєте що можна робити з конструктором?(будувати)

У мене на городі такий гарний урожай. Їдемо поглянемо?(так)

Вихователь: Але у нас немає на чому. Нам потрібно збудувати поїзд у якому ми б поїхали.(діти будують)

Ой, який гарний поїзд у вас , які гарні у нього різнокольорові вагони, і дах який у нього гарний.

- сідаємо у наш поїзд і поїдемо на город (чух-чух)

- біля чого ми зупинилися? (біля города зайчика)

-а що в Зайчика є на городі?

-Це - огірок. Він довгий і зелений

- Який огірок *Великий чи малий?

-А це помідор.Він такий, як огірок, чи ні?

- Візьміть помідор в долоні. Проведіть по ньому рукою. Помідор круглий , гладенький,червонобокий,стиглий.

- А що ще є у зайчика на городі , і такеж кругле як помідор?(буряк ,цибуля,картопля)

Дидактична гра:"Що це?,

Мета: закріпити вміня дітей називати овочі, їх колір; розвивати зорову пам'ять, увагу.



Хід гри

Вихователь показує по черзі овоч пропонує, назвати його та визначити його колір.

Дидактична гра: «Хто в лісі живе»

Мета: закріплювати знання дітей про диких тварин ; розвивати пам'ять, мовну активність; виховувати любов до тварин.

Обладнання: набір іграшок « Диких тварин» , « Свійські тварини».



Хід гри

Вихователь пропонує дітям вибрати з іграшок тільки тих тварин , які живуть у лісі.

Молодці дітки , а тепер трішки пограємось із Зайчиком. **Рухлива гра : « Зайчик біленький сидить»**

Мета: учити стрибати на місці на обох ногах. Виховувати увагу і витримку.

Хід гри. Діти- «зайчики»сидять (навпочіпки) у колі, посередині якого -вихователь.

Вихователь проговорює текст :

Ось біленькі зайчики сидять,

Вони вушками ворухать.

Діти піднімають долоні до голови.

Ось так, ось так

Вони вушками ворухать

Діти ворухать пальцями.

Їм холодно сидіти,

Треба лапоньки погріти.

Діти піднімаються і стоячи плещуть у долоні.



Вже набридло їм стоять

Треба трішки пострибати

Стриб, стриб, стриб, стриб,

Трохи треба пострибати

Діти стрибають на місці на обох ногах.



Зайчики, поспішайте ,

Вовк за деревом – тікайте!

Діти розбігаються різні сторони.Гра повторюється.

В К А З І В К И Д О Г Р И. Підчас гри вихователь стежить, щоб усі діти робили рухи відповідно дот тексту, пскали у долоні , стрибали на обох ногах, бігали в розтіч, не наштотхувались один на одного.

Зайчик прощається і їде з друзями у ліс.

(Діти сідають у потяг і повертаються у групу)

КРИМСАЙЛО Світлана

студентка дошкільного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
КЛИМЕНКО Ольга Федорівна

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні, у час руйнування стереотипів, переоцінки цінностей, змішання соціальних ролей чоловіків і жінок, посиленої уваги до самореалізації особистості, надзвичайно важливою є проблема гендерного виховання малят. Як виховати дівчинку справжньою жінкою, майбутньою матір'ю, а хлопчика – істинним чоловіком-захисником і опорою родини? І чи взагалі ці поняття ще актуальні у нашому суспільстві? Як організувати освітній процес з урахуванням статевих особливостей дітей? Мета, завдання, витоки та основи гендерного виховання дітей викладені у даній статті.

Нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, демократизація та гуманізація життя суспільства, пріоритет рівних прав чоловіків та жінок у самореалізації вимагають переосмислення соціальних ролей представників різних статей, необхідних моральних рис і стандартів поведінки. Самодостатність, особистісне зростання, креативність, розвиток сутнісних сил жінки і чоловіка поступово стають головними цінностями на шляху до встановлення гендерної демократії, тобто суспільної рівності чоловіків і жінок.

Досягнення гендерної демократії можливе лише за умови належного гендерного виховання хлопчиків і дівчаток, їх орієнтації на партнерство та взаємозамінність у виконанні сімейних та соціальних ролей. З огляду на це, посилюється увага педагогів і психологів до соціально-психологічних механізмів набуття дитиною гендерної ідентичності як передумови повноцінної реалізації «Я».

Тож сьогодні одним з визначальних завдань батьків і педагогів є створення умов

для вільного й відповідального самовизначення юної особистості в новій статеворольовій парадигмі суспільної свідомості.

Уже у ранньому віці дитина поступово усвідомлює, що вона є представником певної статі (хлопчиком чи дівчинкою), тобто відбувається первинна статева ідентифікація особистості. З цього часу має розпочинатися її статеве виховання, суть якого полягає в делікатному поясненні відмінностей у будові чоловічого та жіночого тіла, формуванні елементарних навичок статевої гігієни, статево типізованої (властивій представникам певної статі) поведінки, а також толерантного ставлення до представників протилежної статі.

У дошкільному дитинстві розпочинається етап вторинної статевої ідентифікації, тобто усвідомлення дитиною свого соціального призначення як хлопчика чи дівчинки (майбутнього чоловіка чи жінки) і засвоєння відповідної поведінки в сім'ї, суспільстві. У цей час важливим є гендерне виховання.

Гендерне виховання - процес, спрямований на формування у дитині ціннісного ставлення до людей і до самої себе як до представників різних статей (до чоловіка чи жінки, хлопчика чи дівчинки); формування в неї рис, необхідних для реалізації свого особистісного потенціалу як члена суспільства.

Мета гендерного виховання – особистісне ставлення людини як представника певної статі; формування адекватного розуміння сутності моральних норм та установок у взаєминах між чоловіками і жінками (хлопчиками й

дівчатками), потреби керуватися ними у всіх сферах та видах діяльності.

Зміст гендерного виховання визначається навколишнім життям: стосунками в сім'ї; взаєминами між представниками різних статей, моральними нормами цих взаємин; сферами діяльності чоловіків і жінок тощо.

Нині проблема виховання й навчання відповідно до статі є актуальним завданням педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку.

Соціальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, призвели до руйнування традиційних стереотипів чоловічої і жіночої поведінки. Демократизація відносин людей різної статі спричинила змішання ролей, фемінізацію чоловіків і маскулінізацію жінок. Жінка стала більш активною, самостійною, впевненою, і це добре. Водночас разом з позитивними чоловічими рисами жінки переймають і негативні: грубість, агресивність, безжальність тощо. Жінки нині нерідко посідають лідерські позиції у суспільстві, обіймають «чоловічі» посади. Натомість деякі чоловіки втрачають здатність відігравати маскулінну роль у шлюбі: з «добувачів» вони поступово перетворюються на «споживачів», не виконують своїх обов'язків щодо виховання дітей.

На тлі таких суспільних змін змінюються й внутрішні психологічні позиції дітей, їхня свідомість: дівчатка стають агресивними і грубими, а хлопчики переймають жіночий тип поведінки.

Результати спостережень за змістом ігор дітей дошкільного віку так само викликають тривогу: діти демонструють моделі поведінки, що не відповідають їхнім статевим особливостям: не вміють домовлятися в грі, без конфліктів розподіляти між собою ролі. Крім того, у трудовій діяльності, старші дошкільнята часто не здатні самостійно розподіляти обов'язки з урахуванням статі партнера. Хлопчики не проявляють бажання прийти на допомогу дівчаткам тоді, коли потрібна фізична сила, а дівчатка не

поспішають допомагати хлопчикам там, де вимагається старанність, акуратність тощо.

Бесіди з вихователями й батьками показали, що знання дорослих про особливості гендерного виховання хлопчиків і дівчаток недостатні; вони не готові до змін, долаання стереотипів, упровадження гендерного підходу в педпроцес.

Отже, сьогодні вкрай важливо приділяти особливу увагу гендерному вихованню дітей, відповідній психолого-педагогічній просвіті батьків і педагогів. Насамперед дорослі мають усвідомити, що вони є взірцем для дітей, і поводитися відповідно до своєї гендерної ролі, адже від цього значною мірою залежить те, як приймуть свої ролі діти. Проблема забезпечення гендерної соціалізації дошкільнят – одна з домінантних у гендерному вихованні.

Гендерна соціалізація – засвоєння та відтворення дитиною притаманних певному соціальному середовищу статево-співвіднесених нормативів поведінки, дотримання гендерних ролей.

Гендерні ролі – це соціальні норми, які визначають функції, обов'язки чоловіків і жінок у сім'ї та у суспільстві. Прийняття гендерної ролі є публічним ототожненням за статтю, проявом гендерної ідентичності та умовою успішної гендерної соціалізації. У формуванні гендерної ролі та гендерної свідомості дітей велику роль відіграють прийняті у суспільстві стандарти фемінності й маскулінності.

Маскулінність – це система особистісних рис, які традиційно вважаються чоловічими. Вони передбачають відповідність власній статевій незалежності, прийняття статевої ролі, дотримання статевої поведінки, типових для чоловічої статі форм поведінки, способів самореалізації. Маскулінність пов'язується з такими рисами, як незалежність, активність, допитливість, схильність до ризику, прагнення до досягнень. Вважається, що внутрішній світ чоловіка більш упорядкований і систематизований, ніж світ жінки. Серед негативних рис

маскулінності можна назвати брутальність, авторитарність, агресивність, надмірний раціоналізм.

Фемінність – такі властивості особистості, які передбачають відповідність жінки власній психологічній статі, дотримання жіночих статеворольових норм, типової для жінки поведінки, цінностей, установок. Фемінність пов'язується з емоційністю, лагідністю, чуйністю, комунікабельністю, здатністю до емпатії. Виражена фемінність характеризується переважанням несвідомого рівня саморегуляції, схильністю до інтуїтивного осягнення дійсності, чіткою материнською орієнтацією.

Водночас суспільство нерідко позитивно ставиться до маскулінної поведінки дівчат (і це стало проблемою: багато жінок нині дедалі більше орієнтовані на кар'єру, самостійність і незалежність, аніж на материнство), але засуджує фемінну поведінку хлопчиків (як правило, вихованих мамою в неповній сім'ї). Джерела гендерного конфлікту слід шукати в ранньому та дошкільному дитинстві. Наприклад, у дівчат-спортсменок, що займаються чоловічими видами спорту (веслування, метання молота тощо), значно частіше проявляється схильність до дитячих ігор «чоловічої спрямованості»; вони залюбки граються з хлопчиками й бувають лідерами серед них.

Ігри хлопчиків, яких виховують виключно мами й бабусі без чоловіків, частіше мають жіночу спрямованість – вони граються з ляльками, «готують» для них, перуть одяг тощо; віддають перевагу спілкуванню з дівчатками і порівняно рідко займають лідерські позиції.

Процеси набуття дітьми гендерної ідентичності та засвоєння певного типу статеворольової поведінки активізуються такими важливими психологічними механізмами, як спрямування, моделювання, заохочення та пізнання.

Створити відповідне предметне середовище:

Суть використання цього психологічного механізму для сприйняття гендерної соціалізації дітей полягає в організації «жіночого» або «чоловічого» навколишнього мікросередовища дітей. Дорослі створюють для дитини середовище, яке на їхню думку, відповідає її статевій незалежності.

Для хлопчиків – це передусім машинки, конструктори, які розвивають майстерність, бажання створювати, а не руйнувати.

Для дівчаток – м'які, пухнасті, ніжні іграшки, які можна пригорнути, якими можна щось прикрасити. Така організація предметного середовища дитина «вмикає» підсвідомі механізми ідентифікації та диференціації задовго до того, як малюк навчиться усвідомлювати, чого від нього очікує гендерно структурований соціум.

Дати модель поведінки:

Реалізується в освоєнні дитиною певних, нав'язаних соціумом моделей статеворольової поведінки. Якщо до 5 років хлопчики залюбки імітують «жіночі» види діяльності, то пізніше відмежовуються від них, адже сім'я, телепрограми, дитячі книги дають приклади для наслідування, визначають чоловічі та жіночі ролі

Адекватно оцінювати поведінку дитини:

Особливістю активізації цього психологічного механізму є винагорода, яку має дитина за дотримання певного типу поведінки: похвала від батька, педагогів, інших дорослих. Так у дитини закріплюється прагнення до відповідної поведінки. Якщо дитина починає наслідувати поведінку іншої статі, цей учинок отримує відповідну оцінку: «Хлопчикам це не личить!».

Гармонізувати стосунки у сім'ї:

Психологічний механізм пізнання активізується у створеному дорослими психологічному середовищі сім'ї. Саме через родинні стосунки дитина пізнає гендерні ролі, усвідомлює, якими мають бути взаємини між представниками різних статей, хто які має права та обов'язки. Тому батьки мають давати дитині взірць міцної, дружної сім'ї, де

стосунки побудовані на довірі, любові, рівноправності.

Гендерна соціалізація триває протягом усього життя людини. У процесі дорослішання зростає самостійність індивіда

щодо вибору орієнтирів і цінностей. Однак фундамент закладається у дошкільному дитинстві, тому надзвичайно важливо забезпечити кожній дитині гармонійне гендерне виховання.

РОМАНЕНКО Галина

студентка заочного відділення

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

РУДА Тетяна Вікторівна

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Актуальність проблеми. Дошкільне виховання є вихідною планкою в системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості. Воно здійснюється в родині, дитячих дошкільних виховних закладах, у тісній взаємодії з сім'єю і має на меті забезпечення фізичного, психічного та розумового розвитку дитини, підготовки її до школи, набуття нею життєвого досвіду.

Процес дошкільного виховання здійснюється як в повсякденному житті, так і на заняттях. Заняття являються основною формою навчання в дитячому садку, саме на них процес навчання може бути побудований відповідно до основних принципів дидактики. На заняттях здійснюється процес розумового виховання, створюються сприятливі умови для засвоєння дітьми достатньо складних знань, умінь і навичок для формування різноманітних здібностей.

Основні завдання розумового виховання в формуванні всебічно розвиненої особливості дитини, її розумової активності і самостійності, творчого ставлення до виконання різних видів дитячої діяльності в формуванні різноманітних здібностей дошкільників. На даний час програма виховання дитячого садка постійно вдосконалюється, проводяться психолого-педагогічні дослідження з морального,

фізичного, розумового і естетичного виховання, розробляють принципи відбору і систематизації знань дошкільників. На основі цих принципів з'ясовується приблизний об'єм систематизованих знань про живу і неживу природу, що дозволяє сформувати у дітей початкове розуміння деяких важливих природних залежностей. При цьому враховувалось, що дітей потрібно знайомити з достатньо простими залежностями, в процесі пізнання яких значну роль відіграють специфічні форми мислення дітей – дошкільників, а саме наочно-дійове і наочно-образне мислення.

В дошкільному віці закладається фундамент уявлень і понять, який суттєво впливає на розумовий розвиток дітей.

Дошкільне дитинство являється оптимальним періодом в розумовому розвитку людини. З'ясовано, що можливості розумового розвитку дітей дошкільного віку дуже високі: діти можуть розуміти не тільки зовнішні властивості предметів і явищ, але і внутрішні, суттєві зв'язки і відносини. В період дошкільного дитинства формуються здібності до навчальних форм абстракції, узагальнень, умовиводів.

Наприклад: старші дошкільники можуть зрозуміти залежності між будовою тварин і умовою їх існування. Достатньо легко

формуються також і уявлення про основні умови розвитку і росту рослин. Таке пізнання проводиться в наочно-образній формі, в процесі предметної діяльності з об'єктами.

Важливе значення для розумового виховання має розробка предметного змісту діяльності дітей. В ряді досліджень показано, що в середньому і старшому дошкільному віці вона значно розтирається.

Надзвичайно важливу роль в розумовому вихованні дошкільників відіграє – ознайомлення зі змінами та розвитком предметів і явищ. В процесі змін, викликаних природними або практичними діями самої дитини, в значній мірі предмет постає у вигляді послідовних етапів, що все більше різняться між собою. Предметна діяльність дитини визначає зміст і послідовність одержання інформації, що здійснюється в процесі розумової діяльності. Тобто під час матеріальних дій, відбувається активізація знань і розумових дій якими вже володіє дитина, відбувається їх подальший розвиток і засвоєння, тобто інтеріоризація. При цьому мисленні, на діяльність дітей направлено розуміння всіх послідовних перевтілень об'єктів, може значно удосконалюватися.

Знання – це продуктивна, пізнавальна діяльність. При формуванні нових знань необхідна організація нової пізнавальної діяльності дітей. На основі цих положень в дидактиці розроблені різноманітні методи навчання. Вони розтягуються як засоби співпраці педагога з дітьми, з метою набуття останніх знань, умінь, навичок, формування світогляду і розвитку здібностей. В навчанні пізнавальна діяльність дітей тісно пов'язана з практичною діяльністю, що має навчальне і виховне значення.

Сутність методу навчання полягає не тільки як саме педагог надає нові знання дітям, але й в тому, яка діяльність самих дітей – носить вона лише пізнавальний характер чи дії дитини практичні.

На даний час питання методики навчання постає особливо гостро в зв'язку з тим, що під час навчання дошкільників досить часто

спостерігається неправомірне використання методів навчання наближених до шкільних. Важливо зауважити, що неврахування вікових особливостей дітей дошкільного віку може спричинити значне зниження ефективності процесу навчання на заняттях до неповного використання всіх можливостей дошкільників.

В цілому проблема методів навчання за останні роки значно збільшилась. Займались цим питанням такі педагоги як: Ю. К. Чабанський, І. Д. Зверєв, Г. Л. Щукіна та інші.

Дуже цікавими виявились дослідження Ю. К. Чабанського. Він виділив три основні групи методів навчання:

- 1) стимулювання і мотивація навчально-пізнавальної діяльності дітей;
- 2) організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) контроль і самоконтроль ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Тому в дошкільному віці основним мотивом навчання являється пізнавальний інтерес. Саме наявність в дитини пізнавального інтересу до навчання підвищується ефективність процесу навчання, і разом з тим насичує її пізнавальними емоціями.

Все це обумовило вибір теми дослідження «Спільна робота дитячого садка і школи у підготовці розумового розвитку дитини».

Об'єкт дослідження: розумово підготувати дітей до школи.

Предмет дослідження: підготовка дітей до школи.

Мета дослідження: створити модель спільної роботи дитячого садка і школи, яка б сприяла об'єднанню та поліпшила ефективність у підготовці дітей до школи.

Основними завданнями дослідження визначено:

1. Проаналізувати критичний огляд психолого-педагогічної літератури з даного питання.
2. Виявити суть процесу навчання, його своєрідність в старшому дошкільному віці.
3. Проаналізувати вихователя сучасного дошкільного закладу.

4. Виявити рівень пізнавальної активності дітей.

5. Створити та визначити психологічну готовність дітей до школи.

6. Провести діагностику розвитку дітей дошкільного віку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури; спостереження на заняттях у ДНЗ; соціологічні опитування, бесіди, вивчення продуктів діяльності дітей; статистична обробка даних досліджень.

База дослідження: ДНЗ № 10.

• Артемова Л. В., Антонова Г. П., Богуш А. М. «Дошкільна педагогіка і психологія» 2002р.

У збірнику розглядаються теорії та практики дошкільного виховання, зокрема питання про розвиток дошкільників мовлення і мислення, про навчання їх творчої розповіді, оцінних суджень формування, елементів навчальної діяльності. Втілюють особливості цілеспрямованості, проявів доброзичливості і конфліктів у дітей, шлях вивчення взаємин дошкільників, організації їх спілкування та ряд інших питань.

• Бурлинская Г. В., Караванова О. А., Линдерс А. Г. «Возрастно – психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей» - М; Издательство МГУ – 2000г.

Дана книга розкриває питання, що виникають в праці індивідуального психологічно-вікового консультування дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. В ній можна виділити п'ять груп питань (відповідно п'яти розділів книги).

В першому розділі найбільша увага приділяється обговоренню концепції психологічного віку, а також понять психологічного діагнозу, прогнозу схеми обстеження дитини. Також тут помічені основні напрямки досліджень, необхідних для наукового забезпечення консультування.

Наступний розділ присвячений оглядові типових психологічних труднощів в

дошкільному, молодшому шкільному і перехідному між ними віці.

В третьому розділі автори намагаються відобразити особливості психологічного консультування, а також подати використаний ними зразок схеми складання і аналізу історії індивідуального розвитку дитини.

Четвертий розділ відведений проблемам психологічної корекції. Тут спостерігається спроба чітко сформулювати основні принципи психологічно-вікового консультування, підходу до корекції, розкривається їх тісний взаємозв'язок з положеннями діяльності теорії онтогенезу.

І нарешті, в останньому розділі автори торкаються найбільш суттєвої проблеми взаємовідносин психолога з батьками в процесі консультативної роботи.

• Ветпушна Н. А., Бурс Р. С., Особина Т. И. «Воспитание и обучение детей шестого года жизни» - М.; «Просвещение» - 2004г.

Ця книга являється посібником вихователя дитячого садка.

В ній розкривається зміст і методи навчально-виховної роботи з дітьми шостого року життя. При цьому особлива увага приділяється формуванню в дошкільників соціальної активності мотиваційно-вагової сфери інтелектуальних і художніх здібностей творчості.

В посібнику детально описується методика і методичні прийоми проведення навчально-виховного процесу, характеристика діяльності дітей.

Особливе місце приділяється методиці розвитку мовлення, а також формуванню передумов навчальної діяльності, організації занять навчального типу.

• Ковальчук Я. И. «Индивидуальный подход воспитания ребенка» - М; «Просвещение» - 2003г.

В даному посібнику автор приділяє увагу вирішенню питань на деякі основні моменти при здійсненні диференційованого підходу до дітей, любов до них, основний теоретичний багаж – здатність педагога думати і аналізувати.

• Кондратенко Т. Д., Коширко В. К., Падывир С. А. «Обучение старших дошкольников» - К «Радянська школа» - 2004р.

В даному посібнику представлена методика вивчення загального рівня розвитку дітей п'яти – шестирічного віку, схема аналізу результатів з метою угруповання дітей відповідно виявлених особливостей, система групових занять, індивідуальних ігор – занять для попередження відставання. Також надають психологічні характеристики групи, об'єднуючи дітей ідентичними особистісними пізнавальної та емоційно-вольової сфери. Пропонуються засоби здійснення диференційованого процесу, що дозволяють педагогові вести систематичний контроль за засвоєнням програмного матеріалу кожною дитиною і вносити відповідні зміни в роботу з метою створення сприятливих умов для всебічного розвитку дітей.

• Поддяков Н. Н., Сокин Ф. А. «Умственное воспитание детей дошкольного возраста» - М; «Просвещение» 2004г.

В книзі подана методика розвитку пізнавальних здібностей дітей, формування уявлень і елементарних знань про оточуючий світ. Викладені сучасні вимоги до організації цілеспрямованого навчання, методів керівництва самостійною діяльністю дітей в дошкільних закладах в зв'язку з переходом на навчання в школі з шестирічного віку.

• Ядэшко В. Ш., Сохин Ф. А., Ильина Т. А. – «Дошкольная педагогика» - М; «Просвещение» 2005г.

В посібнику розвиваються загальні основи педагогіки, система народної освіти.

Велика увага приділяється викладанню завдань і змісту фізичного, розумового та морального виховання.

Також розкриті питання для планування педагогічної роботи про діяльність різних типів виховних закладів, а також поєднання дитячого садка та сім'ї. Даний посібник пропонується використовувати студентами педагогічних закладів.

МЕРІНГЕР Василь

студент шкільного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої
категорії, викладач-методист Вінницького
гуманітарно-педагогічного коледжу

ЛУЦИНКЕВИЧ Людмила Анатоліївна

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА МІЖПРЕДМЕТНОМУ РІВНІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто нові підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності першокласників на міжпредметному рівні в умовах реалізації завдань нового Державного стандарту початкової загальної освіти; проаналізовано зміст навчальних предметів у першому класі школи I ступеня як основи формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Ключові слова: компетенція, компетентність здоров'язбережувальна компетентність, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Щоб дитина розвивалася гармонійно, вона має бути здоровою. Сучасна початкова школа повинна допомогти учням усвідомити, що здоров'я – це дар не тільки для людини, але й для суспільства; розширити уявлення про способи відтворення та збереження своїх фізичних, інтелектуальних, психоемоційних, творчих ресурсів; спонукати турбуватися про своє здоров'я; розвивати бажання підтримувати традиції здорового способу життя; виховувати бажання постійно займатися фізичним удосконаленням.

Актуальність. Сьогодні у світі існує дві головні проблеми: здоров'я нашої планети й здоров'я людей, що живуть на ній. Від розв'язання цих проблем залежить теперішнє і майбутнє людства. Лише фізично та духовно здорова людина може сміливо думати про майбутнє, в першу чергу, про дітей. На сучасному етапі людина, її життя і здоров'я визначаються як найвищі людські цінності, бо саме вони є показником цивілізованості суспільства, головним критерієм ефективності діяльності всіх його сфер.

Об'єктом нашого дослідження є здоров'язбережувальна компетентність першокласників.

Предмет дослідження – процес формування здоров'язбережувальної компетентності першокласників в процесі навчання.

Мета дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати зміст навчальних предметів в 1 класі, а саме: «Математика», «Природознавство», «Українська мова», «Основи здоров'я» щодо формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Завдання дослідження:

➤ проаналізувати новий Державний стандарт початкової загальної освіти з точки зору формування здоров'язбережувальної компетентності школярів;

➤ проаналізувати зміст навчання учнів у першому класі на прикладі навчальних предметів: «Математика»,

«Природознавство», «Українська мова», «Основи здоров'я»;

➤ обґрунтувати умови формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на міжпредметному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти основним принципом навчання школярів визначає компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінка освітніх результатів крізь призму понять «компетенції» і «компетентності».

Під компетенцією розуміють коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. У свою чергу слід зазначити, що компетентність – це володіння людиною певною компетенцією, тобто, це якість особистості, яка необхідна для її продуктивної діяльності в певній сфері.

Початкова ланка освіти є фундаментом шкільного навчання, адже саме тут закладається основа для формування особистості майбутнього громадянина. Вона покликана забезпечити подальше становлення і різнобічний розвиток особистості дитини, цілеспрямовано виявляти й розвивати її здібності в різних видах діяльності, створити умови для повноцінного засвоєння базового рівня освіти й уміння вчитись.

Питання збереження здоров'я школярів в освітньому процесі останнім часом набуло особливої актуальності. На жаль, останні статистичні дані свідчать про те, що за період навчання дітей у школі стан здоров'я погіршується в 4-5 разів. І ці сумні факти підтверджують, що саме в школі учень отримує певне захворювання, відхилення від здоров'я. Допомогти такому школяру зобов'язані, насамперед, учителі, психологи, батьки. Тільки разом вони в змозі використати всі резерви, щоб мотивувати дітей свідомо ставитися до свого здоров'я.

Пріоритетною метою нової філософії освіти є розвиток в учнів мотивації дбайливого ставлення до свого здоров'я, виховання потреби у здоров'ї, що є найвищою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя, розгортання у повсякденному житті практичної діяльності задля збереження власного здоров'я.

На нашу думку, ця мета реалізується на ґрунті формування здоров'язбережувальної компетентності, яку слід розглядати в школі І ступеня як ключову.

Здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, відповідно, шляхом набуття учнями умінь і навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури.

У зміст навчальних предметів втілені ключові та предметні компетентності. Ми виходимо з того, що здоров'язбережувальна компетентність формується на міжпредметному рівні і є основою ефективної соціалізації, виховання і розвитку школярів.

У школі І ступеня закладаються основи для забезпечення і розвитку фізичного, духовного та соціального здоров'я кожного учня.

В ході нашого дослідження було проаналізовано новий зміст навчання учнів першого класу на прикладі математики, природознавства, української мови та основ здоров'я.

В ході дослідження було підтверджено припущення, що ключовим предметом для ефективної реалізації означеної проблеми є предмет «Основи здоров'я», який відіграє важливу роль у системі навчання і виховання школярів. Структурування змісту програми та підручників з «Основ здоров'я» здійснено відповідно до вимог Державного стандарту загальної початкової освіти. Зміст з предмета містить розділи: «Здоров'я людини», «Фізична складова здоров'я», «Соціальна складова

здоров'я», «Психічна і духовна складові здоров'я», вивчення яких дозволяє учням оволодіти відповідними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, виховання ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння всебічному розвитку дітей.

Разом з тим, здоров'язбережувальна компетентність формується при засвоєнні змісту різних навчальних предметів з урахуванням пізнавальних можливостей учнів початкових класів.

Так при вивченні математики шестирічками в 1 класі вчителів слід пам'ятати, що в дітей переважають ігрові інтереси, довільна поведінка, наочно-образне мислення. З огляду на це класоводу доцільно систематично застосовувати елементи сюжетно-рольових ігор, цікаві завдання у поєднанні з бесідою, поясненням, виконанням вправ, навчання в малих групах та ін.

Формування здоров'язбережувальної компетентності на міжпредметному рівні забезпечується шляхом інтеграції навчального матеріалу з математики, мови, природознавства, основ здоров'я, фізичної культури. Це дає можливість формувати в учнів цілісне, свідоме ставлення до свого здоров'я, поглиблює їхні знання про здоровий спосіб життя. Так, наприклад, вивчаючи в 1 класі тему «Ознаки предметів» діти знайомляться з назвами овочів та фруктів, вчать розпізнавати їх на смак, колір, дізнаються як їх готувати і споживати, знайомляться з їх корисними властивостями.

На уроках навчання грамоти діти знайомляться з такими поняттями, як «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «безпечна поведінка», «духовна активність», «позитивні емоції» тощо. Важко переоцінити роль Букваря у першому класі. Ми проаналізували «Буквар. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. 1 клас» (авт. Вашуленко М. С., Вашуленко О. В.) – першу навчальну книгу школярів з рідної мови. У

професійних руках вчителя вона стає незамінним інструментом, за допомогою якого першокласники не лише вивчають ази рідної мови, а й розширюють свій світогляд, набувають уявлення і поняття, зокрема, про здоров'я та шляхи його збереження.

Наприклад, в добукарний період, під час вивчення тем: «Літні розваги», «Режим дня» діти пригадують правила безпечної поведінки під час ігор та розваг влітку, знайомляться з поняттям «режим дня», гігієнічними вимогами до нього, складають режим дня першокласника. При вивченні тем: «На городі», «У садку», «У лісі» діти знайомляться з овочами, фруктами, ягодами та рослинними продуктами, що містять у собі природні ліки – вітаміни, вуглеводи, білки, жири, ферменти, які виконують важливі функції в організмі людини. Вчитель розповідає дітям про правильне харчування, знайомить з їжею, яка переважає в меню українців, розкриває її лікувальні властивості. Діти дізнаються, що раціональне збалансоване харчування – це невід'ємна складова здорового способу життя, важлива запорука збереження та зміцнення здоров'я.

Означені можливості першої навчальної книги «Буквар» дають підстави стверджувати, що вона є не тільки важливим засобом навчання, але й закладає основи знань учнів про здоров'я, необхідні життєві установки щодо формування здоров'язбережувальних компетентностей першокласників.

Здоров'я як цінність зумовлює новий підхід до уроків української мови (письма) в 1 класі. Українська мова є важливою складовою загального змісту початкової освіти, оскільки вона спрямована на формування функціональної грамотності дітей молодшого шкільного віку.

Оволодіння графічними навиками стає для шестилітніх першокласників серйозним випробуванням з перших днів навчання. Одноманітна і монотонна робота швидко втомлює дітей, тому, навчаючи письма першокласників, особливо в добукарний період, вчителю необхідно використовувати

пальчикову гімнастику, яка допоможе вчителю не тільки розвивати мовлення та інтелектуальні здібності дитини, але й попередить втому рук, зніме психічне навантаження, створить робочий ритм роботи впродовж дня. Відомо, що маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи, розвиток мовлення. Прості рухи кистей допомагають зняти загальну напругу, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє покращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини.

Невід'ємною частиною уроків навчання письма є фізкультхвилинка. За новими санітарними правилами та нормами, у початковій школі щільність навчальної роботи учнів на уроках за основними предметами не повинна перевищувати 80%. У час, що залишився, – щодня 30-45 хвилин – повинні проводитись фізкультхвилинки. Їхня мета – не зняття втоми або напруження у дитини, а профілактика стомлення, порушення постави, зору. Використання їх учителям на уроці сприяє поліпшенню стану здоров'я та фізичної підготовки молодших школярів.

Важливе значення у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів на міжпредметному рівні має зміст навчального предмета «Природознавство» – формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину.

Діти вивчають об'єкти природи, взаємозв'язки в ній, досліджують рідний край, вчать охороняти і оберігати природу. Разом із цими відомостями учні отримують знання про людину як частину природи. Першокласники дізнаються про цілющий вплив на людський організм сонячних променів, чистого повітря, джерельної води, вчать загартовувати свій організм.

Особливу цікавість у школярів викликають уроки з тем: «Світ живої природи», «Рідний край», в яких передбачено проведення екскурсій в природу. Адже там можна побачити і почути багато нового, разом з тим, подихати свіжим повітрям на прогулянці та

пограти в рухливі ігри. Такі прогулянки-екскурсії справляють оздоровчий вплив на дитячий організм.

Набуття цих компетентностей дітьми повинно відбуватись постійно; на кожному уроці вчитель повинен закладати необхідні життєві установки, базу біологічного й соціального компонентів здоров'я, використовувати як традиційні так і новітні інноваційні освітні технології.

Дороговказом у нашому дослідженні став досвід В.О. Сухомлинського. У своїй праці «Серце віддаю дітям» педагог стверджує, що турбота про здоров'я – це найважливіша праця вчителя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежать їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. «Школою радості» Василь Сухомлинський називає початкову школу, де вчитель допомагає дітям образно, емоційно засвоювати отримані знання і уміння, вносити їх в практику повсякденного життя.

Немає сумніву, що основи здоров'я закладаються у ранньому дитинстві, а завдання учителя – впродовж шкільних років зміцнити їх.

Висновки. Ми виходимо з того, що одним з основних шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів є зміст навчання, який визначено новим Державним стандартом початкової загальної освіти. Для його реалізації розроблено нові підручники для 1-

го класу з усіх предметів інваріантної складової, якість яких визначалася під час Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для учнів 1-4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів предметними експертними комісіями, установами Національної академії педагогічних наук України та загальноосвітніми навчальними закладами.

Здоров'язбережувальна компетентність є ключовою і формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій.

Необхідно забезпечити комплексний підхід до формування ціннісного становлення учнів до власного здоров'я, починаючи з першого року навчання дитини в школі.

Реалізації цих положень значною мірою сприяють постійна мотивація учнів до здорового способу життя, застосування інтерактивних методів навчання, урізноманітнення уроків (урок-тренінг, урок-екскурсія, урок-зустріч, бінарний урок), забезпечення змістових та мотиваційних зав'язків конкретного предмета з навчальним матеріалом інших предметів.

Особливість проведення уроків у 1 класі, та й в початковій школі в цілому, полягає в тому, що переважна більшість інформації має подаватися у вигляді ігор, інсценізацій, казок, загадок, віршів, малюнків. Це дає вчителю безмежний простір для формування здоров'язбережувальних компетентностей молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. – № 462.
2. Коваль Н.С. Структурування підручника «Основи здоров'я» для учнів 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка. – 2012. – Вип. 12. – С. 669-676.
3. Методичні рекомендації та орієнтовні розробки уроків. Творча скарбничка. Книга для вчителя / Автор – упорядник Г.А. Іваниця. – Вінниця. – 2008. – 84 с.
4. Онопрієнко О.В. Поняття «компетентність» у новому Державному стандарті початкової загальної освіти / О.В. Онопрієнко // Учитель початкової школи. – 2012. – № 1. – С. 6-8.

5. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1-6.

ПАНАСЮК Натаія

студентка заочного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
КЛИМЕНКО Ольга Федорівна

КАЗКА ЗА РЕЦЕПТОМ

Поговоримо про те , як казкою можна допомогти малюкам. Вони вірять , що все , про що їм розповідають батьки , може відбуватися наяву , ну чи майже «насправді» . А це дуже важливо. Чийсь позитивний приклад дає заряд впевненості , оптимізму , надії. Особливо це добре працює, якщо йдеться про героя , з яким малюк може себе ототожнити (тобто представляє себе на його місці).

Дитяча психіка пластичніше , ніж у дорослих. Діти вірять , що якщо чогось хочеш , то воно обов'язково здійсниться. І якщо дуже сильно захотіти позбутися страху, то він дійсно піде.

Актуальність дослідження. Наше стрімке життя з його нестабільністю , стресовими ситуаціями , бурхливим, невпинним потоком інформації, теле -, кінопродукцією насиченою різноманітними ефектами, погонями тощо; повідомлення і чутки про зростання злочинності - лягає тягарем на нерви дітей. Захистити внутрішній світ малят від негативних впливів, від виникнення в них необгрунтованих страхів - спільна турбота дорослих, які мають справу з дітьми.

Постановка проблеми. Страх бере свій початок у ранньому дитинстві, звідки він може пробиратися в майбутнє людини і тероризувати її все життя. Це почуття входить в наш розум так нечутно, що ми і не усвідомлюємо, як зазнаємо його згубного впливу. Навіть незначний страх руйнує емоційний стан, як крапля чорнила в склянці води змінює її забарвлення. Коли тонкий

струмочок страху не зупинити, утвориться русло, яким потечуть і інші думки, і інші почуття. 63% дітей до 6 років бояться темноти, 67% малят 7-12 років - відчувають різноманітні страхи, пов'язані із навчанням. Психологи впевнені: казка- найкращий засіб від дитячих страхів. Давайте перевіримо.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій . Казкотерапія - означає «лікування казкою». Як пише Вачков І.В. , казку використовують і лікарі, і психологи , і педагоги, і кожен фахівець знаходить у казці той ресурс , який допомагає йому вирішувати його професійні завдання.

Вчасно розказана казка для дитини означає стільки ж , скільки психологічна консультація для дорослого. Відмінність тільки в тому, що від дитини не вимагають вголос робити висновки і аналізувати, що з ним відбувається: робота йде на внутрішньому, підсвідомому рівні.

У розумінні Т.Д. Зінкевич -Євстигнеєва , казкотерапія - це не просто напрямок психотерапії, а синтез багатьох досягнень психології , педагогіки , психотерапії та філософії різних культур.

Т.Д. Зінкевич - Євстигнеєва пише: « На семінарах з казкотерапії нам часто задають питання про те , як працювати з конкретними проблемами: страхами , енурезом , тиками , агресивністю і т.д. Часто ми відповідаємо старої психологічної приказкою : «Не купуйтеся на симптом , працюйте з причиною ».

Ткач Р.М. у своїй книзі « Казкотерапія дитячих проблем» структурує казки по окремо взятих дитячих проблем :

1.Казки для дітей , які відчувають страхи темряви , страх перед медичним кабінетом та інші страхи.

2 . Казки для гіперактивних дітей.

3 . Казки для агресивних дітей.

4.Казки для дітей , які страждають розладом поведінки з фізичними проявами : проблеми з їжею; проблеми з сечовим міхуром і т.д.

5. Казки для дітей , які зіткнулися з проблемами сімейних відносин. У разі розлучення батьків. У разі появи нового члена сім'ї. Коли діти вважають , що в іншій сім'ї їм буде краще.

6. Казки для дітей у разі втрат значущих людей або улюблених тварин.

Виклад основного матеріалу.

Придумуючи і розігруючи сценки з участю страшних персонажів, можна позбавити дитину від агресивних реакцій і боязні темноти. Малюк ще не вміє справитись з негативними емоціями – адже ми забороняємо йому кричати , плакати, битися. Ось він і тримає їх в собі скільки може. Але рано чи пізно скручена до межі пружина вистрілює – чадо стає некерованим або починає гризти нігті , засмоктувати губу , боятися темноти або залишатися в кімнаті без дорослого. Ось тут і виручає домашній ляльковий театр!

ВІДКРИЙТЕ ЗАВІСУ

Попробуйте придумувати разом з дитиною страшні казки з хорошим фіналом і уявляти їх в лицах. Діти і самі інтуїтивно застосовують цей психотерапевтичний прийом , придумуючи і переказуючи один одному історію із серії « В чорній-чорній кімнаті стоїть чорний-чорний телевізор...»

Дитині старшій можна прочитати або переказати в адаптованому вигляді оповідання Оскара Уайльда « Кентервільський привід». Хоча дорослі вважали його вимислом, воно дійсно існувало – лякало дітей, але потім само почало їх боятися, коли вони почали дражнити його.

Для домашніх вистав багато реквізиту не треба: два стільця, невеликий кусок тканини для ширми і ляльки. Ідеальний варіант , коли дитина – єдиний актор , а всі інші – глядачі. Промовляючи ситуацію, вона якби переживає її заново і часто сама розвінчує придумані образи, які викликають у неї страх.

ПЕССА НА ВИБІР

Якщо малюку не вдається самому створити сценарій гри , тоді до творчого процесу повинні підключитися батьки. Уважніше придивіться до дитини , відчуйте її проблеми, включіть інтуїцію. А для початку використовуйте прості сюжети, які відображають типові випадки дитячих страхів.

НІЧНИЙ КОШМАР

Іграшка , з якою малюк асоціює себе – лялька, мишка, ведмедик – лягає спати , і раптом... в темному кутку з'являється щось страшне: вовк, Баба-Яга , робот-трансформер – нехай дитина сама назве персонаж. Зображуйте антигероя як можна найсмішніше! Лялька боїться , труситься (теж перебільшено) , а потім сама, або з допомогою ляльки – мами включає світло. І тут виявляється, що це всього-навсього штора , яка колишеться від вітру, або покладена на стілець хустина , або горщик з квітами на вікні...

ЦУЦЕНЯТКО ЗАГУБИЛОСЬ

Заблудився в лісі , наступила ніч, йому ввижаються всілякі страхіття, але він згадав, що в темноті багато речей видаються не такими, як при світлі, перестав боятися і заснув, скрутившись клубочком. А вранці його знайшла мама, приголубила, похвалила за сміливість і відвела додому.

ГРІМ І БЛИСКАВКА

Гроза розбудила ляльку , їй дуже страшно , але за дверима шкребеться її улюблена собачка. Ляльці приходить пересилити свій страх – відкрити двері , пустити цуцика в дім , помити йому лапки, привести в порядок шерстку , почухати за вушком , нагодувати і покласти спати.

Боротися зі своїми страхами легше, коли є хтось слабший за тебе, кому потрібна твоя допомога!

КОШЕНЯ ЗАХВОРИЛО

У Мурки болить вушко, але вона не дає його полікувати, відмовляється ковтати пігулки, боїться лікаря, тікає, коли її намагаються віднести до ветеринара. Бідоласі

стає все гірше, вона голосно нявчить. Як пересилити її страх і примусити лікуватися?

Нехай дитина знайде рішення! Головне в такій історії – перетворити «страшилку» в «смішилку», щоб дитина посміялася над своїм страхом. Адже сміх – найдієвіші ліки від будь-яких дитячих страхів та кошмарів!

Список використаних джерел:

1. Вачков І.В. Казкотерапія. Розвиток самосвідомості через психологічну казку. - М.: Ось-89, 2007. - 144 С.
2. Гребенщикова Л.Г. Основи лялькотерапії. Галерея ляльок. - СПб.: Мова, 2007. - 80 с.
3. Ефімкіна Р. П. Пробудження Сплячої красуні. Психологічна ініціація жінки в чарівних казках. Монографія. - СПб.: Мова, 2006. - 263 с.
4. Зінкевич - Євстигнєєва Т. Д. Форми і методи роботи з казками. - СПб.: Мова, 2008. - 240 с.
5. Зінкевич - Євстигнєєва Т. Д. Основи казкотерапії.
6. Кисельова М.Б. Арт- терапія в роботі з дітьми: Керівництво для дитячих психологів, педагогів, лікарів і фахівців, що працюють з дітьми. - СПб.: Мова, 2006. - 160 с.
7. Притчі, казки, метафори у розвитку дитини. - СПб.: Мова, 2007. - 296 с.
7. Ткач Р.М. Казкотерапія дитячих проблем. СПб.: Мова; М.: Сфера, 2008. - 118 с.
8. Чех Є.В. Я сьогодні злюся. Розкажи мені казку. - СПб.: Мова; М.: Сфера, 2009. - 144 с.
9. Зінкевич - Євстигнєєва Т.Д. Майстер казок. 50 сюжетів на допомогу роздуми про життя, людей і себе для дорослих і дітей старше 7 років. - СПб.: Речь. 2012. - 220 с.

САЇД Тетяна

магістрант педагогічного інституту
Київського університету ім. Б. Гринченка

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент
Київського університету ім. Б. Гринченка
ПОЛОВІНА Олена Анатоліївна

ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ДУХОВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З МИСТЕЦТВОМ ЖИВОПИСУ

У статті публікуються дані практичного дослідження формування духовної сфери старших дошкільників та висвітлюється система роботи, що базується на використанні мистецтва у роботі з дітьми.

Ключові слова: *духовна сфера, мистецтво живопису, пізнавальний інтерес, активність, ігрові вправи, психогімнастика, духовні цінності.*

Вивчення сучасної практики збагачення духовної сфери дітей старшого дошкільного віку засобами мистецтва живопису свідчить, що найбільш вживаною при спілкуванні дитини з живописом є система «Педагог-Картина-

Дитина». Знайомлячи дитину з художньою картиною, педагог ніби «підказує» їй враження, нав'язує власну оцінку змісту, техніки виконання, виразно-зображувальних засобів, використаних художником. Цей тип спілкування

недостатньо активізує особистісний фактор, не сприяє саморозвитку у дитини власного ставлення до мистецтва. Вихователь є ініціатором оцінки живопису, при цьому його думка є нав'язаною дитині, так би мовити, не своєю, чужою. Є інша система – «Дитина-Картина-Педагог», коли дитина сприймає твори живопису, самостійно намагається розібратись у змісті та виразно-зображувальних засобах, техніці виконання, використаних художником, визначає настрої картини, звертається до педагога із запитаннями про незрозуміле, цікаве. У такому випадку педагог запитує дитину про її думки, судження, оцінки, і лише наостанок повідомляє про своє розуміння авторського задуму. За таких умов зусилля дитини спрямовуються на саморозвиток естетичних здібностей, самозбагачення духовної сфери, розвиток власного творчого потенціалу, незалежність та самостійність проявів її почуттів та самостійну вербалізацію власних суджень. Вивчення практики роботи дошкільних навчальних закладів зумовило висновок про те, що використання вищезначеної системи у спілкуванні з дітьми потребує широкої пропаганди. Адже такий підхід у роботі з дітьми забезпечує реалізацію одного з найважливіших завдань у галузі дошкільної освіти – формування креативної, творчої особистості, здатної до самореалізації.

Актуальність проблеми зумовила мету даної статті: висвітлити особливості методики формування духовної сфери особистості дитини засобами музейної педагогіки. Для її вирішення було поставлено наступне завдання: розробити, експериментально апробувати і дослідним шляхом перевірити ефективність системи роботи з збагачення у старших дошкільників духовної сфери старших дошкільників шляхом ознайомлення з мистецтвом живопису.

Метою констатувального експерименту було перевірити стан збагачення духовної сфери особистості старшого дошкільника в процесі мистецтвом живопису. Аналізуючи календарні плани навчально-виховної роботи з дітьми слід констатувати факт, що педагоги в роботі з художньою картиною надають перевагу

формуванню інтелектуального компоненту. Що ж стосується інших сторін духовної сфери особистості, то вони нажалі залишаються поза педагогічним впливом: особистісне ставлення, почуття, оцінки.

З метою дослідження збагачення духовної сфери особистості дітей старшого дошкільного віку мистецтва живопису було проведено експериментальне дослідження, у якому брали участь 50 дітей старшого дошкільного віку: 25 дітей експериментальної групи (ЕГ) та 25 дітей контрольної групи (КГ) дошкільного навчального закладу № 333 м.Києва.

У дослідженні застосовувалися педагогічні ситуації спілкування дітей з живописом, які дали змогу виявити характер особистісного ставлення дітей до цього виду мистецтва. Наприклад, в ситуації першій метою було привернути мимовільну увагу дітей до картин. Обладнання: шість репродукцій картин українських та зарубіжних художників: І.Рєпін «Портрет дочки»; Ж.Перроно «Портрет хлопчика з книгою»; С.Новаківський «Натюрморт»; О.Кульчицький «Діти на леваді»; Ван Гог «Натюрморт із грушами»; І.Габар «Лютнева лазур». Класична музика у поєднанні із звуками природи. Інструкція: вибрати одну картину, що найбільш зацікавила, поставити вихователеві запитання. Якщо у дитини виникають труднощі, педагог запитує: що її цікавить, про що хотіла б почути розповідь.

Рекомендація: проводити з невеликою підгрупою дітей. Пояснити дітям, що в кімнаті шість картин, тому не треба поспішати, а уважно роздивитися всі та вибрати одну, яка більш зацікавила. Після здійснення дитиною свого вибору, запропонувати розповісти про картину або запитати у педагога щось про неї.

Під час пояснення не всі діти виявили бажання брати участь. Вони залишились спостерігачами, при цьому уважно слухали інших дітей, які досить емоційно розповідали про вибрану ними картину. Наприклад, Богдан П. вибрав картину Ван Гога «Натюрморт із грушами», розповів, що вона «красива, написана яскравими фарбами, що дивлячись на груші, думаєш, що вони справжні, хочеться

взяти й з'їсти хоч би однецьку». Більшість дітей чекали розповіді вихователя, слухали із зацікавленістю, і після неї були більш активні. На питання: «Що дітей цікавить, про що хотіли б почути розповідь?», більшість поклалися на вибір педагога.

Констатувальний експеримент дав можливість визначити рівні розвитку у дітей старшого дошкільного віку інтересу до живопису. Згідно з розробленими критеріями вибудовано діагностичні профілі, за якими всіх дітей можна поділити на три групи:

- діти у яких фіксується високий рівень інтересу і активного ставлення дітей до творів живопису КГ (10%), ЕГ (12%);
- діти у яких фіксується середній рівень інтересу і активного ставлення дітей до творів живопису КГ (45%), ЕГ (46%);
- діти у яких фіксується низький рівень інтересу і активного ставлення дітей до творів живопису КГ (45%), ЕГ (42%).

Високий рівень: інтерес дітей до творів живопису активний; точні, повні, змістовні висловлювання про зміст творів; вільна інтерпретація художнього образу; орієнтація на естетичні і моральні цінності, що транслюються художником; самостійність та свобода вибору об'єкта, прагнення до співучасті та співзвучності зі світом художника.

Середній рівень: діти відчують інтерес до твору живопису, але потреба у спілкуванні з ним виникає внаслідок активної участі педагога; висловлювання мало аргументовані (підкріплені жестами, мімікою) орієнтовані на зразок педагога.

Низький рівень: діти, які не виявляють потреби у спілкуванні з мистецтвом; обмежуються відповідями на питання, які почули від інших дітей.

Результати констатувального експерименту засвідчили переважання у старших дошкільників досить низького рівня духовної культури в аспекті спілкування з мистецтвом живопису.

З метою збагачення духовної сфери старших дошкільників засобами мистецтва живопису під час формувального експерименту було

розроблено систему роботи, що базувалась на провідних засадах музейної педагогіки. Вона включала три етапи: підготовчий, основний та інтерпретаційний. Завданням підготовчого етапу було збагачення вражень та емоційного досвіду.

Завданнями основного етапу були:

1. Збагачення духовної сфери та осмислення інформації про мистецтво живопису, знаково-символічну систему картин різних жанрів; про особистість художника та особливості творчого процесу народження картин; розвиток інтелектуальної сфери.

2. Збагачення духовної сфери дитини в процесі спілкування на матеріалі живопису; активізація інтересу до різного роду комунікацій; транслювання педагогом зовнішньої настанови на можливість спілкування на матеріалі живопису.

3. Вирішення завдання розвитку комунікативних умінь на матеріалі живопису (монолог, діалог, поза-мовленнєві форми спілкування); виховання культури спілкування (толерантність, комунікабельність); розвиток внутрішньої (особистісної) настанови на спілкування з приводу картин.

Завданням інтерпретаційного етапу була перевірка результатів збагачення духовної сфери старших дошкільників засобами музейної педагогіки.

Ми констатували, що рівень орієнтації у мистецтві живопису в більшості дітей досить низький. У своїй роботі ми переконалися, що для правильного сприймання художньої картини, розуміння її змісту, засобів виразності, для отримання естетичної насолоди, слід розвивати вміння бачити і розуміти прекрасне в природі, в навколишньому житті. Всі спостереження потрібно планувати так, щоб вони передували зустрічі з творами живопису, викликали радість, подив, давали можливість пізнати щось нове, викликати зацікавлення, щоб заняття з розглядання картин стали зустріччю з красою, донесли до дітей багатство її прояву в природі, мистецтві, в людях, їхніх взаєминах та праці. Створювались такі умови для сприйняття краси, щоб вона вразила дитину, пройшла крізь усі органи відчуття, викликала радість,

насолоду, натхнення, назавжди залишила свій слід у душі.

Прикладом такого спостереження була подорож у чарівну діброву. Дорослі допомогли дитині зробити перші кроки до споглядання. Якусь хвилинку обов'язково присвятили тиші. У сприйнятті краси не можна поспішати, неспішність виключає байдужість. Будь-яке захоплення починається з мовчаного споглядання, адже мовчанням іноді можна сказати більше, ніж словами. Потім запропонували дітям вдихнути цю красу на повні груди, щоб вона потрапила в найглибші закутки душі. Порадили дітям прислухатися до себе: *«Відчуваєш? Ти став трохи іншим, тебе переповнюють нові почуття. Спробуй передати їх словами»*. Із дитячих вуст злітатимуть слова захоплення. Допоможіть їм знайти в словнику насичені вдячністю красі слова: *Гарно! Чудово! Надзвичайно! Дивовижно!* Діти перебували на рівні глибокого сприйняття, вони поринули у світ краси. І нам, педагогам, надавалось щастя першовідкривача - поступово ввести відкриті душі дітей у цей світ. Запропонували *вдихнути і відчувати пахощі повітря, якими насичений весняний краєвид: одержати насолоду від солодкого аромату квітучої вишні; обійняти очима ніжність весняних кольорів; простягнути долоні до світла і відчувати тепло сонячних променів*.

Краса, яка сприймається усіма органами чуттів, проникає глибоко в душу і назавжди оселяється там. Дивовижна краса світу, його емоційна душа із чутливими струнами барв відкривається перед дітьми через колір. У сприйманні кольору діти не тільки милувались ним очима, вони відчували його красу всіма органами відчуття: *дивувались гарячому темпераменту червоного кольору, захоплювались мелодійним співом зеленого, насолоджувались медовим смаком жовтого та свіжим подихом блакитного, зачаровувались терпким ароматом казкового фіолету*. Щоб пропустити красу через себе, запропонували дітям *перетворитися в колір, показати його настрій і розсміятися голосно, як червоний, лагідно посміхнутися жовтим, засумувати*

блакитним і заспокоїтись зеленню. Здатність дитини глибоко відчувати колір допомогла краще розуміти навколишній світ, відчувати гармонію природи і милуватися її красою. Різноманітність відтінків зачаровує безмежними властивостями кольорів у створенні краси. Вихователь звертає увагу на їхнє багатство, особливості, дає разом із дітьми їм назву і заохочує дітей до милування і насолоди відтінками, але не вимагає від дітей обов'язково запам'ятовувати їх, розпізнавати і називати. Діти захоплювались грою кольорів, їхнім життям, мріями, відчуттям.

Щоб навчити дітей під час спостережень самостійно виокремлювати мальовничі куточки природи, бачити предмети в цікавих ракурсах, використовували метод «чарівні рамки», ігровий прийом «Розглядання з різних точок» (поблизу, відійшовши від предмета, переміщаючись лівіше - правіше, через імітацію бінокля, підзорної труби (Дж. Ніколь), використовуючи «чарівні рамки», вирізані з кольорового картону різні за розміром геометричні форми - *окружність, квадрат, прямокутник*). Використання їх дало змогу сконцентрувати увагу дошкільників на певних конкретних об'єктах і явищах, побачити себе в ролі художника, який знайшов цікавий об'єкт і відтворив його в своєму творі, так у більшості і народжується задум творця, який потім оживає у картинах.

Під час спостережень використовували емоційні вправи: *«На що схожа хмаринка?»* (звертали увагу дітей, що хмари можуть набувати найрізноманітніші форми, якщо напружити уяву можна побачити багато цікавого й пропонували знайти таку, що нагадує якийсь знайомий предмет). Ось відповіді дітей: *«на білого баранця, солодку вату, хвилі, гори вкриті снігом»*. *«Який у повітря смак?»* - запропонували дітям уявно ковтнути, вдихнути весняне повітря й відповісти на запитання. *(Пахне молодим листям, ніжний, квітучий, духмяний)*. *«Як шумлять дерева?»* - запропонували дітям послухати шум дерев й відповісти на запитання. *(Іринка зауважила, що в кленового листя голос нижчий, ніж у ялинкової хвої)*.

Зацікавлення та активізація творчості дітей стимулювалася за допомогою методичного забезпечення: серія розповідей (казок, історій) про художника, живопис, картину, творчий процес («Хто такий художник», «Придумана казка», «Великий художник природа», «Казка осіннього дощу», «Розповідь про Петриківський розпис»); мистецтвознавчі бесіди («Які бувають картини», «Картина розповідає, запитує, дивує, кличе», «Майстерня художника», «Музей - місце, де живуть картини»); художньо-дидактичні ігри («Художній салон», «Виставка картин», «Знайди помилку», «Вгадай секрет кольору», «Секрет жесту, міміки, пози»); творчі завдання у малюванні (серія «Малюємо пейзажі, портрети, натюрморти»).

Організація спілкування відбувалася за такими видами: фронтальне, групове, індивідуальне (у повсякденній діяльності, на прогулянках, у навчальній та самостійній художній діяльності) в системах «Педагог-Картина-Дитина», «Картина-Дитина-Педагог», «Дитина-Педагог-Картина». Прийоми спілкування: мистецтвознавча розповідь («Діалог педагога з художником», Діалог педагога з картиною»); спільні роздуми (бесіди), «філософування», розглядання репродукцій, слайдів, «подорожі», «споглядання», «входження у картину». Розглядання картини у супроводі музики справляло на дітей неповторне враження (музика підказувала їм те, чого не міг показати художник: шелест листя, дзюрчання води, спів птахів, тощо).

Геніальна музика має вдосконалений гармонійний склад і володіє великою силою натхнення. Але вміти сприймати музику - це справжній талант уяви. Яким має бути слухання, щоб музика викликала естетичну насолоду?

Переконалися, що музику потрібно використовували часто, що б вона увійшла в життя дітей і була пізнавана ними. В основі естетичної насолоди музикою лежить уява, що допомагає пізнати музичну структуру, побачити і відчувати її настільки, щоб очікувати улюблену музичну фразу. Саме збіг очікування добре значимого і улюбленого фрагмента з реальним

розвитком музичної фрази і створює почуття задоволення.

Під час слухання музики дошкільниками враховували психологічні особливості дітей, їхню надзвичайну емоційну чутливість і здатність до чуттєвого сприйняття. Дошкільникам легше, ніж дорослим, побачити кольори музики, відчувати її духмяність, смак, настрій, тому зустріч із музикою їм дарувало цілий букет відчуттів.

Щире слухання викликало бажання «увійти» в музику, злитися з нею в єдине ціле. Емоційність дошкільників наполягало на тому, щоби вдячні слухачі не пасивно сприймали, а діяли під музику: уявно танцювали, створюючи хореографічну фантазію, запліщували очі і на «внутрішньому екрані» бачили музику, роздивлялись картини, уявно малювали їх під її звуки.

Під звуки «Сумної пісеньки» П.Чайковського діти уявно перетворювались на дерева, що прощаються зі своїм листям. Сумні, сповнені глибокої любові звуки наповнювали їх світлим сумом, робили їхні рухи мелодійно-пластичними і лагідними. Музика допомагала увійти в образ, відчувати настрої природи. Під музику А. Вівальді «Пори року» діти запліщували очі та уявляли кольори музики. Ця вправа допомагала їм встановити зв'язок між музикою і кольорами, явищами природи, її настроєм. Музика будило уяву дітей, дарувала їм творчі крила підводила до розуміння, процесу створення краси.

На другому, основному етапі, головним завданням у плані збагачення духовної сфери було осмислення дитиною комунікативної функції живопису; транслявання педагогом зовнішньої настанови на можливість спілкування на матеріалі живопису; активізація інтересу до різного роду комунікацій. У роботі використовували різноманітні засоби активізації комунікації з картиною: бесіди («Чому і для чого художники пишуть картини»), ігрові ситуації («Я художник», «Кому ти хочеш розповісти про картини?»), ігрові завдання, вправи, творчі монологи («Що цікавить мене у картині», «Як змінюється мій настрій», «Про що я думаю

коли мовчазно дивлюся на картину»); обговорення малюнків («На виставці малюнків»); екскурсії до музею, картинної галереї («Картини збирають людей»).

Для активізації вербального вираження власних вражень дітей використовували цілу низку прийомів: *ігрову вправу* «Відгадай»: дитина описувала твір (картину, предмет) для дорослого, коли він не міг його бачити; *ігрове завдання* «Підбери слова до картини (предмету)» (Ця картина яка: тепла чи холодна? Весела або сумна? Голосна або тиха?); *ігрову вправу* «Що бачимо, чуємо, відчуваємо, переживаємо» (розповісти, що вони бачать, чують, які емоції випробовують, який настрій викликає в них твір); *ігровий прийом* «Домислювання» (придумати події до і після зображених на картині); *ігровий прийом* «Розмова з картиною (предметом)» (поставити запитання до картини, персонажів твору). *Наприклад, при розгляданні портретного живопису: «Як тебе звати? Де ти живеш? Хто тобі подарував такий гарний капелюшок?»; при описі пейзажу: «У цьому чарівному лісі водяться ведмеді? Як кличуть цих ведмежат?»», «Чому впала ця сосна?».*

На третьому, основному етапі, вирішувалися завдання розвитку комунікативних умінь, виховання культури спілкування між дітьми на матеріалі картин та власних малюнків. Для цього використовували такі методичні засоби: художньо - дидактичні ігри, які моделюють різні ситуації спілкування («В художньому салоні», «Мої улюблені картини»); екскурсії до музею, на виставку картин; фантазування, імпровізація казок; вправи із психогімнастики. Основна діяльність дитини - гра. У грі дитина здатна перетворитися на будь-який персонаж казки і відтворити його характерні особливості. Психогімнастику супроводжували музичними творами. Так вправу «Я – листячко» виконували під музику П.І.Чайковського «Жовтень», яка допомогла дітям *рухатись повільно, плавно, нагадуючи вальс осіннього листя. У вправі «Я – дощ» використовували звуковий запис дощу.*

Відчуття, що виникали під час виконання вправи, допомагали дитині відтворити свій власний образ предмета, явища, рослини або тварини, наділити його певним характером, почуттям, настроєм. Діти старшого дошкільного віку із задоволенням перевтілювались в образи і демонстрували не лише їх особливості, але й нюанси настрою («Я - квітка», «Я - дерево», «Я - вітер», «Я дивуюся», «Я - зірка», «Я - звук», «Я веселий гарбуз», «Сеньйор Помідор», «Лебідь»). Для перевтілення в щасливу квітку, у вправі «Я - квітка», дитину підводили до розуміння, що кожна людина нагадує якусь квітку. Життя квітки починається з маленького насіннячка в пухнастій теплій землі. Яку потрібно прийняти, щоб відчутти себе маленьким сім'ячком? Інтуїція підказує дітям позу ембріона. *Сидячи навпочіпки, дитина обіймає коліна руками і схиляє голівку. Яка чудова сила природи нагадує дитині початок її життя!* Як схожі вони - маленькі дитинчата під серцем матусі - на зернятка в землі! Починаючи із цієї миті, діти проходили у вправі життя квітки і підіймалися тоненьким стеблом до сонця, розкривали щирі обійми зеленого листя, насичувались теплом, дощем і готувалися подарувати щастя. І ось настала чудова мить, коли квітка дарує світу найдорожче і найяскравіше – щиро розкриває свій бутон і посміхається яскравими барвами, її ніжні пелюстки сповнені великої любові до світу, і кружляли діти-квіти в щасливому вальсі під звуки музики П.І.Чайковського «Вальс квітів».

Музейна педагогіка передбачає, що значну частину роботи по ознайомленню з мистецтвом у зібраннях музеїв і на виставках здійснюють батьки. Тому, співпрацюючи з батьками у цьому питанні ми піклувалися про збагачення їх компетентності в питаннях музейної педагогіки. Проводили консультації, семінари-практикуми, огляди для батьків: «Знайомство з художником і його творами», «Уявне входження в картину», «Шлях до мистецтва», «Музеї Києва».

Проведена робота засвідчила, що діти стали більш активними відвертішими у вираженні власних почуттів, викликаних творами живопису, не були байдужими до оточуючого світу, більше помічали прекрасне і стали повноцінними творцями свого внутрішнього Я. Також під час експерименту пересвідчились в тому, що успішність роботи значною мірою залежить від особистості вихователя та його ставлення до роботи з дітьми: щоб зрозуміти дитину, треба самому в душі залишатися дитиною. Лише вихователь - друг, партнер, який виразно демонструє власне ставлення до мистецтва, ділиться своїми почуттями може пробудити в душі дитини справжній інтерес до духовних цінностей. Практика організації спілкування дітей з мистецтвом живопису переконує, що рівень зацікавленості цією сферою духовності залежить від виразної демонстрації дорослими позитивно-емоційного зацікавленого ставлення до мистецтва, поступового накопичення естетичного досвіду і надання їм можливості проявляти свої почуття у формах спілкування.

Контрольний етап експерименту засвідчив позитивні зміни у дітей експериментальної групи як у пізнавальній, так і в емоційній сферах: вони яскраво виражають позитивні емоції (радість, здивування, захоплення) за допомогою виразної міміки, жестів, рухів, емоційних мовних висловів; у них підвищився інтерес як до творчості художників, так і до власної, більш впевненою стала самооцінка (я також зможу, у мене вийде, мої друзі допоможуть), що дало змогу поглибити розуміння творів художників і свободу самостійної творчості.

Натомість, у дітей контрольної групи, де переважала лише вербальна інформація педагога для дітей, зосередження уваги лише на засвоєнні знань, інтерес до творів живопису мав пасивний характер. Відмічалась відсутність самостійності думок, байдужість, занижена самооцінка. Більшість дітей перебували в нейтральному стані, реагували на твори живопису, залежно від їх значущості (вибрати в подарунок, собі залишити),

позитивні емоції виникали лише після яскравої демонстрації дорослим свого позитивного ставлення до творів живопису. Основним методом діагностування збагачення духовної сфери дітей виступило спостереження під час розгляду картин, та у процесі самостійної ігрової, художньої діяльності, у спілкуванні з однолітками та дорослими на матеріалі мистецтва, під час спостереження в довкіллі.

В процесі самостійної ігрової діяльності, де діти вільно практикують все нове про себе для тих, хто їх оточує, ми спостерігали цікаві позитивні моменти: діти експериментальної групи без особливого спонукання виявляли інтерес до мистецтва живопису та зацікавлювали один одного спілкуванням з ним, проявляли інтерес до самостійної художньої діяльності, прагнули до створення чогось нового. Їм подобалося самостійно використовувати в своїх іграх елементи психогімнастики.

Помітно виріс рівень спеціальних уявлень дошкільників експериментальної групи про твори живопису. Це проглядалося у їх відповідях за змістом картин, а також наявності в розповідях логічних зв'язків між змістом і виразними засобами (кольором, композицією, формою), умінням визначати й обґрунтовувати настрій, почуття, що їх викликає мистецтво, умінням користуватися образною мовою, щоб передати свої враження. Емоційно-особистісне ставлення дошкільників до творів мистецтва позначилося в умінні без утруднень відповідати на запитання, чому сподобалася картина або музика, розкривати зміст і образ виразно-образотворчими засобами, привносити своє емоційне ставлення в процес сприйняття твору. До певної міри активізувався «естетичний словник» дітей експериментальної групи: вони використовували більшу кількість слів-епітетів, даючи характеристику художньому твору за кольором написання (весела, яскрава, тепла, радісна, сонячна, щаслива, ласкава, спокійна, сумна, загадкова, таємнича). До

мовленнєвих засобів приєдналися експресивно-мімічні та предметно дійові.

Спілкування з мистецтвом живопису викликало позитивні зміни в структурі особистості кожної дитини. Діти стали більш товариськими, покращилася якість їх мовлення (розповіді про картину стали більш змістовними, розгорнутими).

Власні малюнки вони почали сприймати не як продукт навчальної діяльності, а як результат власної творчості, засіб спілкування з навколишнім середовищем та іншими людьми (чим цікавий малюнок та автор), підвищився рівень їх емоційно-оцінного ставлення до дійсності, пізнавальної й творчої активності, оригінальності творчих проявів, чутливості до життєвих ситуацій, музики. Змінився характер взаємин дітей.

Порівняльний аналіз результатів, констатувального й контрольного етапів експерименту виявив позитивну динаміку розвитку творчої активності дітей експериментальної групи, у якій збільшилася кількість дітей з високим рівнем розвитку творчої активності (на 20%). Ми переконалися, що цілеспрямована система педагогічної взаємодії, побудована на матеріалі мистецтва живопису, сприяла збагаченню способів організації дитиною свого вільного часу. У педагогічному діалозі особливого значення набуває принцип позитивності. За цих умов у дитини виникає та розвивається довіра до дорослого, почуття власної гідності (як основа поважного

ставлення до іншого, його індивідуальних проявів, несхожості з собою). Дошкільники природно є щирими та відвертими у вираженні почуттів та переживань. Твір живопису, творчий процес художника також є відвертою розмовою та щиросердям художника по відношенню до глядача. Осмислення життєтворчості як способу життя в загальних рисах можливе для шестирічної дитини.

Розроблена система роботи з використання мистецтва живопису для збагачення духовної сфери дітей старшого дошкільного віку переконує, що без спеціального педагогічного стимулювання внутрішніх сил дитини воно відбувається повільно та неефективно. В експериментальній групі, що працювала за запропонованою методикою, діти продемонстрували яскраво виражене зростання рівня духовної сфери, що проявлялося у активному інтересі дітей до творів живопису; точних, повних, змістовних висловлюваннях про зміст творів; вільній інтерпретації художнього образу; орієнтації на естетичні і моральні цінності, що транслиуються художником; самостійності та свободі вибору об'єкта, прагненні до співучасті та співзвучності зі світом художника. Експериментальні дані свідчать про ефективність окремих методів і прийомів збагачення духовної сфери особистості старшого дошкільника засобами музейної педагогіки: ігрові вправи, завдання, психогімнастика, спостереження, емоційні вправи, бесіди тощо.

Список використаних джерел:

1. Вербенець А.М. Маленькі громадяни в художньому музеї // Маленькі громадяни великого міста: Колективна монографія. Спб.: Союз, 2007. С. 363-382.
2. К. Ковальчук. Музейна педагогіка : Формування у дітей ціннісного ставлення до живопису // Дошкільне виховання. – № 12. – 2006 р. – С. 8-10

ЗОСІЄНКО Людмила

студентка дошкільного відділення

Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

ТОКАР Любов Петрівна

ПОГЛЯДИ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ НА РІЛЬ РОДИНИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто систему родинно-сімейного виховання, як важливу складову у становленні особистості.

Ключові слова: виховання, особистість, формування, сім'я, батьки, співпраця.

The article deals with the system of family and family education, as an important component in the formation of personality.

Key words: education, personality, formation, family, parents, cooperation.

Постановка проблеми. Система родинно-сімейного виховання надзвичайно важлива у житті кожної людини. Саме тому Генеральна Асамблея ООН встановила Міжнародний день сім'ї, родини, який відзначається щороку 15 травня в усіх країнах світу.

Здавна триває дискусія, що є важливішим у становленні особистості: сім'я чи суспільне виховання (дитячий садок, школа, інші освітні установи).

Аналіз досліджень і публікацій. Видатний педагог Я. А. Коменський схилився на користь сім'ї і називав материнською школою ту послідовність і суму знань, яких набуває дитина з рук і вуст матері, уроки матері без перерви в розкладі і без вихідних і канікул. Погоджувався з ним Г.Песталоцці: «Сім'я є істиним органом виховання» [8].

Інший погляд на сім'ю мав Роберт Оуен. Він розглядав сім'ю як перешкоду на шляху формування нової людини.

Відомий психолог О.М.Леонтьєв виділив обсяг близьких дитині людей, до виховних впливів яких вона чутлива. Виявляється. Що дитина в перші роки не сприймає зауважень, умовлянь, порад «чужої тьоті» (вихователя, сусідки, перехожої...), для неї саме авторитетне – «Так мама сказала», «Так звелів тато» [8].

Педагогічна спадщина гуманістів – просвітників наповнена цінними порадами щодо виховання малюків та дітей у родині:

«Материнська школа» Я.Коменського; «Думки про виховання» Д.Локка; «Еміль, або про виховання» Ж.-Ж. Руссо; «Як Гертруда вчила своїх дітей» Й. Песталоцці. [8].

На важливість родинного виховання вказували відомі діячі Г. Сковорода, С. Русова, Т. Шевченко, П. Куліш, Б. Грінченко, І. Франко, О. Духнович, Л. Українка, Т. Лубенець, Г. Ващенко [8].

Метою статті є вивчити, дослідити роль родини у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Проаналізувати ключові поняття родинно-сімейного виховання.

Постановка завдання. Розглянути погляди видатних педагогів на роль родини у формуванні особистості дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука також оперує даними про важливість сімейного виховання для повноцінного розвитку особистості дитини, оскільки його сила і вплив не порівнюються з жодним, навіть з дуже кваліфікованим вихованням у дитячому садку чи школі. Психологічні та соціально-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що сім'я посідає дуже важливе місце серед факторів та соціальних груп, які впливають на формування особистості.

Саме сім'я з її інтимно-особистими зв'язками, як ніяка суспільна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття важливості та суттєвості свого

існування, щирої зацікавленості в ній. Сім'я – це те середовище, у якому в дитині формується уявлення, де вона приймає перші рішення щодо себе, і де починається розвиток соціальної природи дитини. Немає таких якостей особистості, у формуванні яких не брала б участь сім'я [5].

Подібно до того, як дорослі проявляють себе, реалізують свої потреби, інтереси і прагнення в процесі соціальної практики, так і діти розвивають свої сили та можливості в умовах сімейного життя, і перш за все, через спілкування з рідними, включаючись в певну систему сімейних відносин.

Сім'я – диференційована соціальна група. В ній представлено різні вікові (старші і молодші члени сім'ї), статеві (чоловіки і жінки), професійні «підсистеми» (мама – лікар, тато – інженер, дідусь – шофер, бабуся – продавець). Це дозволяє дитині найширше проявляти свої можливості, швидше і повніше реалізовувати свої потреби (А.Т.Харчев, І.В.Гребенніков, Ю.П.Азаров) [5].

Питання про співпрацю дошкільного закладу з родинами вихованців завжди було і залишається надзвичайно важливим для дошкільної педагогіки. Адже першою фазою соціалізації дитини є виховання і сім'ї. Тут дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід [3].

Другою фазою соціалізації є формування початкових соціальних зв'язків дитини поза

межами родини. Такі зв'язки діти встановлюють з однолітками й новими дорослими в дошкільному закладі. Саме в дошкільному закладі вони набувають важливого суспільного досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучаються до різних видів діяльності. Інакше кажучи, якщо в сім'ї дитина соціалізується у визначених умовах взаємин членів родини, то дошкільний заклад, значно розширюючи коло близьких і далеких людей, презентує їх взаємини у виховному контексті.

Однак людина стає людиною лише взаємодіючи з людьми. «Свідомість закону, моральне розуміння волі закладається лише в спільності, у контексті з людьми, — підкреслює Софія Русова. — Для окремої особи, відірваної від громадського життя, не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Лише в спільності, у спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов'язки». Тому у вихованні гуманізму Софія Федорівна чільне місце надає оточенню дитини, оскільки з оточення діти „переймають усе, у чому бачать якийсь інтерес, переймають і добре, і зле, красне й іншого разу — бридке. Через те й треба, щоб вони у своєму оточенні бачили найбільше добра і краси» [1, с. 16].

Особливого значення С. Русова надає сімейному оточенню, оскільки «родинне виховання найкраще, бо в його основі лежить ласка матері». Мати, яка є «найкращим керманічем розвитку психології дитини, — природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом уміє читати в дитячій душі й розуміти її». У сім'ї виховується повага до старших, взаємодопомога, співчуття. А педагоги повинні стати добрими порадиниками для батьків і продовжувача сформування гуманних рис, які заклали батьки [1, с. 16].

Батьки – головні природні вихователі дитини. Основний чинник у формуванні особистості – це виховний клімат сім'ї. Рідна домівка – не тільки місце притулку, дах над

головою, а й родинне вогнище, місце захисту від життєвих негараздів. Батьки є першим суспільним середовищем дитини, а родина – провідним інститутом соціалізації. Батьки першими розкривають маленькій людині предметний світ і надають йому емоційного забарвлення.

Через життя в сім'ї формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності. Любов дитини до батьків забезпечує безпеку, виступає гарантом емоційного благополуччя. Дитині мало просто того, щоб її любили. Вона потребує підтримки на всіх періодах дитинства.

Глибокий, постійний контакт з дитиною – необхідна умова виховання у будь-якому віці. Але тісний контакт і взаєморозуміння не виникають самі по собі. Батьки їх будують і творять, починаючи з віку немовляти.

Вираз «діти – дзеркало сім'ї» дуже точно передає зміст орієнтації дитини на сукупність духовних і моральних цінностей, які культивує її сім'я. В кожній родині свої уявлення про добро і зло, свої пріоритети і моральні цінності: в одній на високий щабель поставлені доброта, милосердя, гуманність, в інших – навпаки, панує культ жорстокості. Батьки всіляко стимулюють і заохочують такі дії, способи поведінки, які відповідають їх уявленням про те, що добре, а що погано [2].

Наслідуючи близьких, дорогих людей, застосовуючи їх «уроки філософії», дитина оволодіває формами поведінки, способами

спілкування і взаємодії з навколишніми людьми.

Тим часом, як зазначається в інструктивно-методичному листі МОНУ від 04.10.2007 р. № 1/9-583 «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади»: не всі батьки спроможні оволодіти спеціальними знаннями, навичками, вміннями щоб правильно здійснювати навчально-виховний процес в умовах сім'ї та послідовно розвивати своє педагогічне мислення [6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тож актуальними завданнями сьогодення є:

- охоплення дошкільною освітою дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади;
- сприяння особистісному зростанню кожної дитини, розвитку її компетентності;
- залучення до активної співпраці у вихованні та навчанні дітей практично всіх сімей на різних етапах їхнього становлення, розвитку та функціонування, з різними типами родинного середовища, різними виховними можливостями;
- сприяння духовному зростанню батьків, формуванню в них позитивного ставлення до себе та інших, накопиченню досвіду гуманних взаємин.

Таким чином, сучасна наука підкреслює пріоритет сім'ї у вихованні дитини, що проявляється в багатомірності форм впливу, в їх безперервності й тривалості, в діапазоні цінностей, які засвоює зростаюча людина.

Список використаних джерел:

1. Горецька О. Оптимізація спілкування батьків з дітьми / О. Горецька // Дитячий садок. – 2010. – № 42. – С. 16.
2. Жемулюкіна Т. Взаємоповага, довіра і любов до дітей / Т.Жемулюкіна // Дошкільне виховання. – 2005. - № 9. – С. 15-17.
3. Косарева О. Батьки і діти: психологічні моделі міжособистісної взаємодії / О.Косарева // Дошкільне виховання. – 2005.– № 5. – С. 11-13.
4. Ладивір С. Секрети батьківської педагогіки / С.Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 6. – С. 3-6.
5. Макотра Т. У співпраці – результат / Т.Макотра // Палітра педагога. – 2010. – № 1. – С. 14-17.
6. Науменко Т. Принцип єдності світів: дітей і дорослих / Т.Науменко // Дитячий садок, 2007. – № 46. – С. 2-5.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА МЕТОДАМИ ТРВЗ

Під словесною, мовленнєвою творчістю розуміють діяльність дітей, що виникає під впливом творів мистецтва та вражень від навколишнього життя, і виражається в створенні усних творів: оповідань, казок, віршів, драматичних творів тощо. Важливим чинником формування культури мовлення є розвиток поетичного слуху.

Розвитку художньо - мовленнєвої творчості дошкільників сприяє така форма використання літературних творів, як мовотворчі літературні ігри.

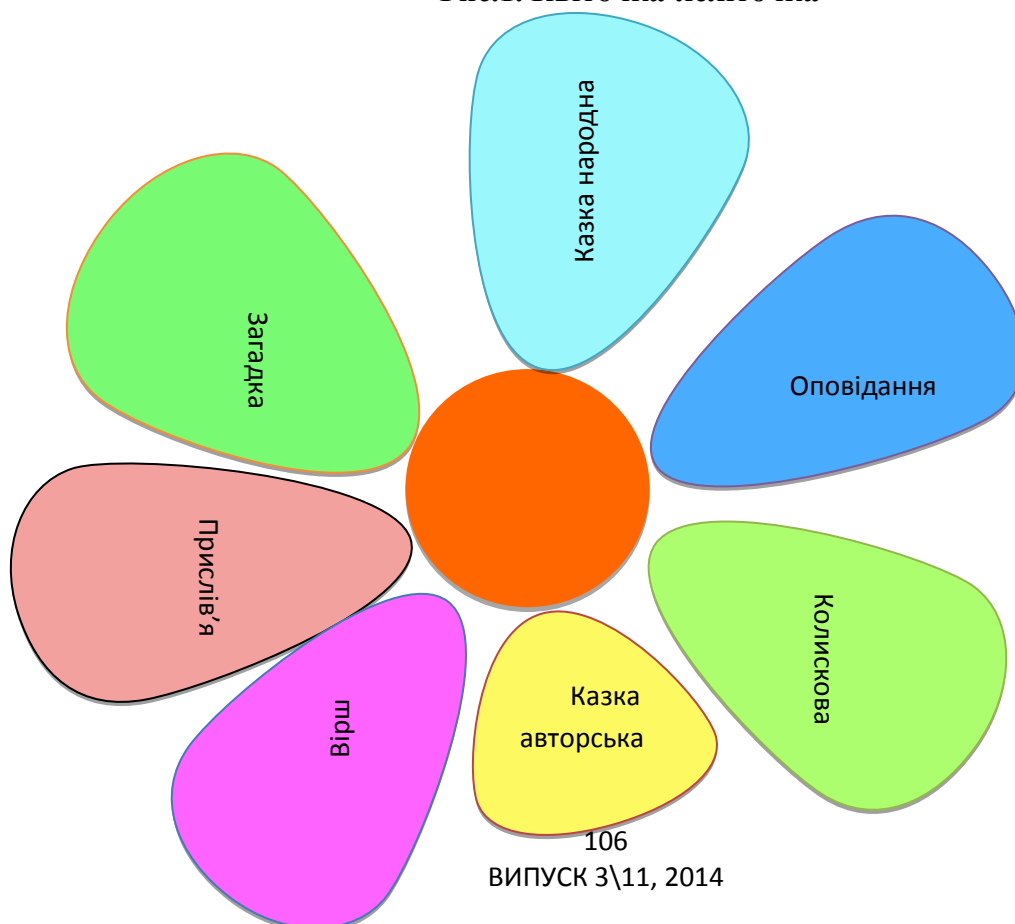
На перших етапах вихователь вчить дітей класифікувати літературні твори на реальні та фантастичні, розрізняти літературні жанри, щоб визначитись, що їм більше до вподоби: вірш чи оповідання, казка чи гумореска, чи загадка, колисанка, примовлянка і т. д.

Для цього доцільно використовувати квіточку-леліточку (рис.1).

На першому етапі діти лише добирають пелюсточки відповідно до жанру твору, а далі садять на пелюсточки краплинки із своїми іменами. А краплинка - це і уривок оповідання чи казки, і вірш, і загадка, розказана дітьми. І виграти в підготовчій групі може лише той, хто має свої власні творчі доробки, може привести багато прикладів та прикрасити пелюстки краплинками із своїми іменами.

Мовотворча діяльність глибоко індивідуальний процес, тобто у кожної дитини свій темп, свій особистий творчий шлях, особистий рівень мовленнєвого розвитку, і тому таку творчу діяльність краще проводити на індивідуальних заняттях у вигляді ігор за літературними творами (« Я назву героя, а ти дії, що він виконував», « Я назву предмети, а ти відгадай, з якої казки», « Пароль»), складання такнітки за ситуаціями.

Рис.1. Квіточка-леліточка



Навчання дітей римуванню на різних вікових етапах

Перші кроки художньо-мовленнєвої творчості малюки роблять вже на **четвертому році життя**. Саме в молодшій групі діти вчаться називати римовані пари за картинками. Як навчити таких малюків римувати? Головним чинником є ігрова ситуація, зацікавленість, заохочення. Достатньо в яскраву коробку скласти 10-20 пар картинок, що римуються між собою, та запропонувати дітям допомогти картинкам, що плачуть. А плачуть вони тому, що хочуть іти на прогулянку, але не вміють шикуватись парами. Вихователь бере з коробки по дві картинки і викладає їх парами (рис.2), промовляючи:

- «Шишка буде йти в парі з мишкою»
- Шишка – мишка
- Грибочок - листочок

Діти із задоволенням повторюють кожну пару, прислухаючись, як складно вона звучить та вчать їх шикуватись парами так, як вміють самі. Потім наполегливо добирають картинку, що загубила свою пару, коли подув вітерець (рис. 3),

Рис.2

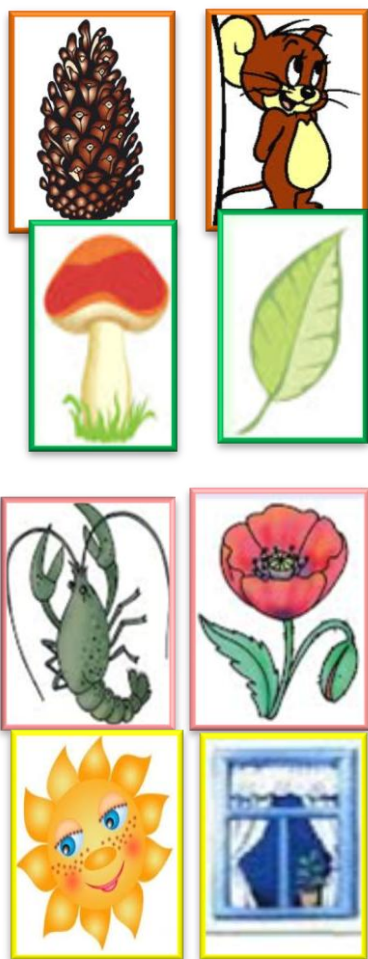
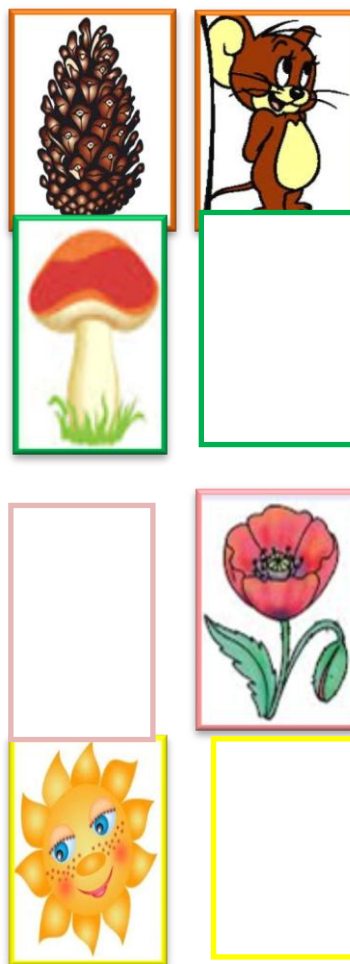


Рис.3



Працюючи за такою структурою в молодшій групі можна навчити дітей називати римовані пари в обсязі 40 картинок - двадцять пар (додаток 2).

Доцільно не лише виготовити дидактичну гру «Римовані пари», а й за допомогою батьків скласти «Картотеку римованих пар». А щоб батьки і вдома могли продовжувати роботу по

складанню римовок доцільно, провести семінар- практикум на тему: «Складання римовок дошкільниками» (додаток 3)

В середній групі дослідники - чомусики вже без проблем добирають римовані слова до картинки, вчаться складати два речення, що римуються між собою. Проте, без щоденного повторювання, постійного вправлення досягти певних результатів неможливо. Адже речення, що римуються, фактично являються двома рядками майбутнього вірша, і тут існує певне правило: «Слова-рими мають стояти в кінці речень». Щоб навчити дітей ставити певне слово в кінці речення у нагоді стане гра «Живе речення». Збудоване дітьми речення можна повторити і на прогулянці, і в процесі ігор у групі. А два речення - це половина майбутнього вірша

- *На столі лежача книжка*

- *По підлозі бігла мишка.*

А на кінець року діти роблять перші кроки до складання жартівливого вірша, звичайно за допомогою дорослого. Щоб поєднати римовані речення в чотири рядки вірша вихователь використовує навідні питання:

- Де може лежати книжка?
- Де живе мишка?
- Що мишка робить в будинку?
- Чому вона може вибігти із нірки?
- Що може трапитись із книжкою, якщо вона лежить на краю стола?
- Як ви думаєте, мишка злякається?
- Що вона зробить?

В результаті такої роботи віршик може звучати так:

На столі лежача книжка,

По підлозі бігла мишка.

Раптом книжечка упала,

Сіру мишку налякала.

Та найбільше до вподоби чотирирічним малюкам складати дражнилки, дотримуючись головної умови за методикою ТРВЗ, що дражнилка не має бути образливою (додаток 4). Доцільно складати дражнилку способом підбору римованих слів і словосполучень за допомогою зменшувального суфікса — **лка**.

«Заколка - не ламалка, не кидалка, а волоссятрималка».

«М'ячик - не пробивалка, не вікновибивалка, а футболוגралка».

В старшій групі діти самостійно знаходять римовані пари і створюють чотири римовані рядка за об'єктами, зображеними на картинках.

Але все ж таки дітям шостого року життя важко складати римовані вірші на 5 і більше рядків через недостатній словниковий запас. Тому колективом

дошкільного закладу №75 був розроблений алгоритм складання римовок за власними малюнками дітей. А висновок при складанні такого вірша допомагає зробити вихователь (додаток 5)

Малюнок на тему: «Гриби у траві».

Вихователь пропонує дітям розглянути малюнок та назвати всі предмети, зображені на ньому.

Діти називають: *дерево, листочки, гриби, травичка, сонечко, гілки*. Дошкільнята підбирають слова - пари до названих слів:

Листочок - грибочок,

Травичка - водичка,

Гілка - білка

Пару слів, яка дітям сподобалась найбільше, вихователь пропонує покатати на потязі.

Проводиться дидактична гра «Потяг»

Вихователь малює на дошці чотири потяги, пропонує посадити слова - пари «*листочок - грибочок*» в останні вагони:

			<i>грибочок</i>
			<i>листочок</i>

Далі діти складають речення з кожним словом пари, дотримуючись правила, що кожне слово із пари має бути в кінці речення, адже воно їде в останньому вагоні. Варіанти речень, складених дітьми із словом «грибочок»:

- *У траві росте грибочок;*
- *У траві заховався маленький грибочок;*
- *Після дощу виріс грибочок;*
- *Восени виріс грибочок.*

Варіанти речень, складених дітьми із словом «*листочок*».

- *На дереві росте листочок;*
- *Вітер зірвав з гілки жовтий листочок;*
- *Впав із дерева листочок;*
- *На землі лежить гарний листочок.*

Вихователь вибирає речення, які дітям сподобались найбільше і записує їх у відповідні потяги .

(Слід звернути увагу, що кількість слів у реченні має відповідати кількості вагонів)

Педагог читає з дітьми два речення разом:

<i>У</i>	<i>траві</i>	<i>Росте</i>	<i>листочок</i>
<i>Впав</i>	<i>із</i>	<i>Дерева</i>	<i>грибочок</i>

Згідно алгоритму, підбираються означення до першого та другого слова - пари. Вислуховуються всі відповіді дітей, знову обираються найбільш влучні слова, з ними

складаються речення, дотримуючись правила, що означення - пари їдуть в останніх вагонах 3 та 4 потягів:

- Грибочок: товстенький, кривенький, низенький, рівенький, маленький
- Листочок: жовтенький, маленький, тоненький, гарненький...

Товстенький - тоненький

Маленький - жовтенький

Смачненький - гарненький.

Вихователь пропонує прочитати чотири речення разом:

У	траві	Росте	грибочок
Впав	із	Дерева	листочок
Грибочок	товстенький	Та	смачненький
Листочок	тоненький	Жовтенький	гарненький

Щоб націлити дітей на певний висновок про причину відображеного в сюжеті малюнка доцільно поставити перед дітьми запитання проблемного характеру:

- Куди впав листочок?
- Це добре чи погано, що він накрив грибочок?
- Як ви думаєте, грибочок хоче, щоб його зірвали?
- Грибочку подобається жовтий листочок? (Діти відповідають)

Отже, вірш може закінчитись словами:

Ось тому грибочок

Заховався під листочок

Таким чином римовка звучить так:

У траві росте грибочок

Впав із дерева листочок .

Грибочок товстий та смачненький

Листочок тоненький, жовтенький, гарненький.

Ось тому грибочок

Заховався під листочок.

Запропонований вихователем фрагмент вищезгаданого заняття за методикою ТРВЗ чітко відображає алгоритм складання римовок за малюнками в старшій групі:

1. Розглянути малюнок, назвати всі предмети, зображені на ньому;
2. Підібрати слова - пари до названих слів;
3. Скласти речення з першим словом пари, щоб це слово було в кінці речення;
4. Скласти речення з другим словом пари, щоб це слово було в кінці речення;
5. Прочитати разом два речення;
6. Слова-пари з останнього вагона переставити в перший;
7. Підібрати означення до першого слова - пари;

8. Підібрати означення до другого слова - пари;
9. Скласти речення з означенням першого слова, щоб воно було останнім;
10. Прочитати чотири речення разом;
11. Зробити висновок про причину відображеного в першому сюжеті.

Діти підготовчої групи вчаться складати різні вірші про один і той же предмет, об'єкт. Для цього використовуються різні алгоритми. Саме тому, за певним малюнком, картинкою, ілюстрацією чи просто об'єктом, може бути декілька варіантів творчості юних поетів

Із задоволенням дошкільнята складають жартівливі вірші - «лімерики» на п'ять стрічок за алгоритмом Т. О. Сидорчук:

1. Об'єкт та його властивість.
2. Образна парадоксальна характеристика.
3. Взаємозв'язок та його дії.
4. Ствердження властивостей об'єкта.

Вихователь пропонує дітям модель складання жартівливого вірша:

*Жив-був хтось і робив він щось,
Хтось був такий-то і робив він те-то,
Хтось був такий-то і робив він те-то,
Ось тому і вийшло так.*

*« Жив - був зайчик - Довге Вушко,
І боявся навіть мушку.
А чому ж він всіх боявся,
По кущах завжди ховався?,
А тому що Довговух був страшений боягуз.*

Мовленнєво - творчий розвиток дошкільників в різних видах діяльності

Діти сьомого року життя вже вчаться оцінювати особистий творчий доробок на рівні «добре - погано». Саме тому, вихователем влаштовуються літературні вікторини, розваги, інтелектуальні ігри клубу знавців «Що? Де? Коли?» В інтелектуальних іграх постійно діючого клубу діти не лише показують рівень своїх знань, умінь, навичок, а й вміння діяти, виконувати певне завдання в стислому режимі. Додаток 7

На одній з таких ігор командою «Казкарі» за 2 хвилини відведеного часу був складений такий віршик за картинкою:

КОТИК

*В нас котик є гарненький
І дуже він гладенький
Веселий і спритненький
І трішечки дряпненький.
Бо кігті добрі має, себе обороняє.*

Результати дитячої творчості вихователь записує в альбом - книгу «Літературна скарбничка». А які гарні метафори, складені дітьми ліричної натури зберігаються у книзі - скарбничці.

«Веселий голосистий будильник проспівав у курнику»

«Колючий зелений їжачок впав з дерева і розбився»

Діти, що мають здібності до фантазування складають загадки:

«Весела, добра, працююча, на гарбузі каталась - принцесою стала» (Попелюшка)

«Вона була великою, бодатою, брехливою, великих звірів налякала, а від рака утекла» (Коза - дереза).

На літературних вікторинах діти із задоволенням інсценізують, драматизують власні твори, завдяки чому вся група знає шедеври маленьких авторів. Звичайно, дітям дошкільного віку характерні певні труднощі, пов'язані з недостатнім словниковим запасом, проблемами із складанням речень. Для виправлення цих недоліків доцільно використовувати дидактичні ігри з розвитку мовлення.

Для збагачення словника:

Молодші групи - «Чарівний мішечок», «Відгадай, що заховали», «Наведи порядок»

Середні групи - «Додай слово», «Що потрібно»

Старші групи - «Так - ні», «Назви одним словом», «Хто більше помітить» і т. д.

Для формування граматичної будови мови:

Молодші групи - «Чий голос», «Чого не стало», «Хто в кого», «Листоноша»

Середні групи - «Доручення», «Магазин», «Чий будинок» та інші Старші групи - «Живі слова», «Парні картинки», «Впізнай, хто це» і т. д.

Крім того мовотворча діяльність може доповнюватись малюванням на певну тему. В старших групах діти складають розповіді за власними сюжетними малюнками. Додаток 8

А фантастичні розповіді дошкільнята із задоволенням складають на теми малюнків, виконаних нетрадиційними способами зображення. За мотивами такого малюнка діти залюбки придумали творчі розповіді на тему: «Морське царство». Ось одна з них:

Восьминіжки

На морському дні жили-були восьминіжки. Вони були веселі і різнокольорові. А ще вони вміли високо, стрибати, тому що мали аж 8 ніг. Улюбленою грою була «Доганялка». «Спробуй, дожені, - галасували вони - в мене аж 8 ніг». Ось такі були веселі восьминіжки.

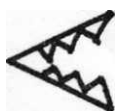
Розповіді, які сподобались, малята використовують для інсценізації та переносять в сюжетно-рольові ігри морської тематики, з використанням різноманітної атрибутики та іграшок - замінників.

Гарний стимул для розвитку мовотворчих здібностей - це творчі розповіді за мотивами знайомих казок та оповідань. Як горять дитячі оченята, коли вони складають новий кінець у казці. Які вони щасливі ідуть додому знаючи, що їх Колобок залишився живим, що дідусь залишив звірятам рукавичку на всю зиму, що Вовк допомагає Козі ростити аж семеро козенят. А як бурхливо діти фантазують, коли у казочці з'являється новий персонаж. Так було з сестричкою Колобка. Всі разом придумували її ім'я (Колобоня, Колобока, Кука...) зупинились на самому ніжному - Колобуся. Всі разом вирішували, який в неї має бути бантик, які очі, скільки рук. А інсценізацію бачили не тільки батьки, а й вихованці дошкільного закладу (додаток 9).



Таким же успіхом користувалась «Казочка про податки» про Вовка-бізнесмена, яку перший раз зіграли в рамках декадника економічного виховання. Театралізована діяльність забезпечила величезний позитивний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дошкільників. Адже вони прагнуть глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. І саме у «Казочці про податки» діти вразили виразністю міміки, жестів, слова. Вони вміло оперували такими поняттями, як державний бюджет, податки, гаманець, заробітна плата (додаток 10).

Щоб дітям було легше створювати нову казку вихователь використовує такі допоміжні малюнки, зміст яких залежить від того, яке завдання поставлене перед дітьми. Пізніше замість малюнків доцільно вчити дітей користуватись методом символічної синектики, зображуючи героїв твору певними символами або буквами-символами:



Вихователь використовує в роботі різні прийоми фантазування, володіючи якими діти складають нові твори.

На основі методу фантастичного бінома була складена казочка «Колобуся», за методом **«Що було потім»** - «Рукавичка» (додаток 11)

«... Повернувся дід із собачкою знов до лісу. Побач та собачка рукавичку. Підбігла ближче... А рукавичка лежить і ворухиться! Злякалась собачка, втекла геть. А дід тихенько підійшов до рукавички, побачив, що там багато звірят. Зняв ще одну рукавичку....Так звірята цілу зиму і зрілися».

За методом **«Навпаки»** - «Колосок».

«Жили - були Півник і двоє Мишенят. Мишенята були працюючі, їх звали Тут і Там. А Півника звали Круть - Верть, бо він з ранку до ночі крутився - вертівся, з курми грався»

За методом **«В заданому ключі»** - «Коржик» (додаток 12)

«В одному невеличкому містечку, на самій його окраїні, жили-були дід та баба. Жили вони на дев'ятому поверсі великого будинку....

... Викотився Колобок на балкон та стрибнув вниз на асфальтову доріжку, впав, аж розплющився...Піднявся Колобок на бочок, оглянув себе та й каже: «Тепер я Коржик, а не Колобок»...

Багато казок складаються за методом **«Салат із казок»**.

Всі казочки, оповідання діти можуть інсценізувати на ранках чи в самостійній художній діяльності. Для цього в групах дитячого садка слід створити умови для театралізованої діяльності.

Рекомендовано такі види театрів:

лялькова естрада, пальчикові театри (на тенісних кульках, паперові, з хустинок), настільні (на коробках, стаканчиках, пляшках), магнітні (площинні, на коробочках, стаканчиках), тіньові, лялькові, іграшкові, Бі-ба-бо, театри рукавичок, площинні та

А також різні ширми та декорації, костюми, атрибути. Це допоможе дітям відтворювати знайомі твори, казки оповідання, вірші, сценки.

Якщо в молодших групах діти із задоволенням переглядають настільні театри, лялькові вистави, супроводжуючи ігрові висловлювання відповідними рухами, то в середній групі у них вже розвивається інтерес до ігор - драматизацій, інсценівок, бажання виконувати окремі ролі.

А в старших групах діти за власним бажанням розігрують інсценівки за змістом знайомих творів, вчаться способам водіння ляльок тіньового театру, театру ляльок з рухливими ніжками, театру п'яти пальців, театру бі-ба-бо.

Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Ще С. Русова вбачала в ній ефективний засіб розвитку мови і творчих здібностей. Вона виділяла такі види драматизацій, як гра - забавка, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих оповідань, що їм добре знайомі. Тому вихователь і працює над розвитком мовленнєвої творчості через складання і інсценізацію художніх творів.

Висновки. Як результат систематичної роботи з дітьми протягом чотирьох років над проблемою «Творча художньо - мовленнєва діяльність» є доробки дошкільників, які включають поетичні і прозові твори.

На кінець навчального року авторська бібліотечка дошкільнят підготовчої групи поповнилась:

- книгами «Коржик», «Троє козенят»
- поетичними збірками «Римовки за дитячими малюнками», «Вірші-жарти»
- новими казками «Голіна рукавичка», «Коржик», «Салат з казок», «Маша та білий ведмідь». «Великодня писанка».

А крім практичних доробок діти проходять цікавий шлях мовотворення, який в майбутньому буде надзвичайно корисним.

ФЕРЕНЕЦЬ Вікторія

студентка дошкільного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
КЛИМЕНКО Ольга Федорівна

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

В історії дошкільної педагогіки, на всіх етапах її розвитку, проблема сенсорного виховання займала одне з центральних місць. Дитина в житті стикається з різноманітними формами, фарб та інших властивостей об'єктів, зокрема іграшок і предметів домашнього ужитку. Він знайомиться з творами мистецтва: живописом, музикою, скульптурою. Малюка оточує природа з усіма її сенсорними ознаками - багатоцвіттям, запахами, шумами. І, звичайно, кожна дитина, навіть без цілеспрямованого виховання, так чи інакше, все це сприймає. Але якщо засвоєння відбувається стихійно, без грамотного педагогічного керівництва з боку дорослих, воно нерідко виявляється поверхневим, неповноцінним. А адже відчуття і сприйняття піддаються розвитку, вдосконаленню, особливо в період дошкільного дитинства. І тут на допомогу приходить сенсорне виховання.

Сучасна педагогічна наука визначає зміст сенсорного виховання, виходячи із даних сучасної психології і педагогіки. Він будується на основі принципу збагачення і поглиблення шляхом формування у дітей (починаючи з раннього віку) широкого орієнтування у навколишньому світі. Поруч із спеціальним ознайомленням з кольором, формою, розміром предметів слід удосконалювати звуковий аналіз мови, формувати музичний слух та інше. Навчання сенсорним діям поєднується з різними видами діяльності, що забезпечує життєву придатність сенсорних знань і вмінь.

Сенсорний розвиток є умовою успішного оволодіння будь-якою практичною діяльністю. А витоки сенсорних здібностей лежать у загальному рівні сенсорного розвитку, який досягається в молодшому дошкільному віці.

Період перших 3-х років - період найбільш інтенсивного фізичного і психічного розвитку дітей. У цьому віці при відповідних умовах у дитини розвиваються різні здібності: мова, вдосконалення рухів. Починають формуватися моральні якості, складатися риси характеру. Збагачується сенсорний досвід дитини за допомогою дотику, м'язового почуття, зору, дитина починає розрізняти величину, форму і колір предмета.

Вік раннього дитинства найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ.

Таким чином, актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що пізнання людиною навколишнього світу починається з «живого споглядання, з відчуття (відображення окремих властивостей предметів і явищ дійсності при безпосередньому впливі на органи чуття) і сприйняття (відображення в цілому предметів і явищ навколишнього світу, які діють в даний момент на органи чуття)». Хоча, відомо, розвиток відчуттів і сприймань створює необхідні передумови для виникнення всіх інших, більш складних пізнавальних процесів (пам'яті, уяви, мислення).

Розвинена сенсорика - основа для вдосконалення практичної діяльності сучасної людини. Як справедливо зазначає Б.Г. Ананьєв,

«самі далекосяжні успіхи науки і техніки розраховані не тільки на мислячого, але і на відчуваючу людину».

Сенсорне виховання створює необхідні передумови для формування психічних функцій, що мають першорядне значення для

можливості подальшого навчання. Воно спрямоване на розвиток зорового, слухового, тактильного, кінетичного, кінестетичного та інших видів відчуттів і сприймань.

Дитина на кожному віковому етапі виявляється найбільш чутливим до тих чи інших впливів. У цьому зв'язку кожна вікова щабель стає сприятливим для подальшого нервово-психічного розвитку та всебічного виховання дошкільника. Чим менша дитина, тим більше значення в його житті має чуттєвий досвід. На етапі раннього дитинства ознайомлення з властивостями предметів відіграє визначальну роль. Професор Н. М. Щелованов називав ранній вік «золотою порою» сенсорного виховання.

Значення сенсорного розвитку дитини для її майбутнього життя висуває перед теорією і практикою дошкільного виховання завдання розробки і використання найбільш ефективних засобів і методів сенсорного виховання. Головний напрямок сенсорного виховання повинно складатися в озброєнні дитини сенсорною культурою.

Сенсорна культура дитини - результат засвоєння ним сенсорної культури, створеної людством.

В якості засобів вирішення пізнавальних завдань в сенсорній культурі виступають сенсорні еталони - загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів.

Сенсорні еталони кольору представлені сімома кольорами спектру і їх відтінками по світлин і насиченості. В якості сенсорних еталонів форми виступають геометричні фігури. Еталон величини - метрична система заходів. Засвоєння сенсорних еталонів - це їх використання як «одиниць виміру» при оцінці властивостей речовин.

Саме форма, колір і величина мають визначальне значення для формування зорових уявлень про предмети і явища дійсності. Дитина протягом тривалого часу вчиться використовувати сенсорні еталони як засобу сприйняття, і цей процес має свої етапи.

1 етап - передеталонний, відбувається на 3-му році життя. Малюк починає називати трикутні форми дахами; про круглі форми каже, що вони схожі на м'ячик. Тобто, при сприйнятті одного предмета інший використовується як зразок. Здійснюючи по відношенню до своїх іграшок різні дії, діти змушені враховувати їх зовнішні властивості.

У ранньому дитинстві ще немає можливості і необхідності знайомити дітей з загальноприйнятими сенсорними еталонами, повідомляти їм систематичні знання про властивості предметів. Проте проведена робота готує ґрунт для подальшого засвоєння еталонів, тобто будуватися таким чином, щоб діти могли надалі, вже за порогом раннього дитинства, легко засвоїти загальноприйняті розчленування та угруповання властивостей, що вимагає знайомства з кольором, формою, величиною, що охоплює, по можливості, всі основні варіанти. Оскільки ця система включає передусім основні кольори спектру (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий, білий і чорний), 5 фігур (коло, квадрат, прямокутник, трикутник, овал), 3 різновиди величини (великий, середній, маленький), то, очевидно, потрібно, щоб у дитини склалися в першу чергу уявлення саме про ці фігури, колірні тони, величини, але без узагальнюючого значення.

2 етап - засобами сприйняття виступають вже не конкретні предмети, а якісь зразки їх властивостей, причому, кожне має цілком певну назву. Діти опановують основними кольорами спектра, як у повсякденному житті, так і на матеріалі дидактичних ігор. Наприклад, у грі «Сховай мишку» діти знайомляться з еталонами форми і т.д.

Особливе місце займають еталони величини, оскільки вона носить умовний характер. Будь-який об'єкт сам по собі не може бути великим або маленьким, він набуває це якості при порівнянні з іншим. Ми говоримо, що кавун великий, а яблуко - маленьке, зіставляючи їх між собою. Такі

відносини можуть бути зафіксовані тільки в словесній формі.

3 етап - на 4-5 році життя, вже володіючи сенсорними еталонами, діти починають їх систематизувати. Вихователь допомагає дитині вибудувати послідовність кольорів спектру, дізнаючись їх відтінки. На рівні сприйняття відбувається і знайомство з варіантами геометричних форм, що розрізняються за співвідношенням сторін, - «короткими» і «довгими». Від глобальної оцінки величини предмета (великий - маленький) діти переходять до виділення її параметрів: висоти, ширини, довжини. Відповідно ускладнюються дидактичні ігри.

Сучасні програмно-методичні керівництва приділяють значну увагу проблемі сенсорного виховання. Для дітей

раннього віку передбачені спеціально організовані заняття по сенсорному вихованню. Спочатку ця робота передбачає накопичення сенсорних уявлень і передбачає створення навколишнього середовища дитини (мовні і немовні звуки, різноманітні і в достатній кількості зорові враження) і спеціальні заняття по сенсорному вихованню (на першому році життя). Надалі проводять заняття, в яких використовують дидактичні ігри та вправи зі спеціально розробленими посібниками (вкладиші і решітки, кольорові палички, дидактичні столики, втулки та ін.) Подальше сенсорний розвиток здійснюється в процесі навчання малюванню, елементарному конструюванню, в процесі повсякденного життя.

ФІЛОНОВА Н.В.

студентка заочного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої
категорії, викладач-методист

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
РУДА Тетяна Вікторівна

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті розглядаються теоретичні основи пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку.

В наш час велике значення відводиться дошкільному вихованню, складанню програм, що забезпечують належну підготовку дітей дошкільного віку до школи. Але в ході навчання в школі, діти стикаються з проблемами, пов'язаними з не слабкою дошкільною підготовкою, а з недостатньою сформованістю пізнавальних, практичних, організаційних і навчально необхідних рис особистості, що складають навчально-пізнавальну

компетентність. Сучасна навчальна практика в дошкільних навчальних закладах зводиться в основному до навчання дітей. Саме по знаннях, вміннях і навичках формується сьогодні ступінь розвитку дитини. При цьому ігноруються потреби та інтереси дитини, не враховується ефективність засвоєння знань, а також процес формування особистості і виховання дитини.

Сучасний світ змінюється досить швидко, і для виживання в ньому людини все рідше

вдається спертись на відпрацьовані стереотипи та типові поведінкові моделі. Для повноцінного існування людині в сучасному світі їй приходится все частіше проявляти свою дослідницьку поведінку. Тому в наш час в педагогіці, педагогічній психології і навчальній практиці надзвичайно високий інтерес до природної пошукової активності дитини як важливого навчального ресурсу.

Ця умова викликала в житті принципіально нове для українського виховання явище-дослідницьке виховання. Дослідницьке виховання засноване на потребах дитини пізнавати навколишній світ.. Воно пропонує не часткове використання пошукових методів у освіті, а звертання до принципіально нової моделі навчання, де почесні позиції займає пізнавальна активність самої дитини. Головна особливість дослідницького навчання-активізувати навчальну роботу дітей, надаючи їй

дослідницький, творчий характер і таким чином передати дітям ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності.

Існує достатньо велике число різноманітних підходів до поняття “навчально-пізнавальна компетентність”, і на сьогоднішній день однозначної її трактовки немає. В склад навчально-пізнавальна компетентності як правило включають сукупність знань, навчально-пізнавальних умінь і рис особистості, що забезпечують ефективне протікання навчально-пізнавального процесу. В зв'язку з цим можна виділити наступні противоріччя

-між достатньою вивченістю в педагогічній науці загальних питань формування ключових компетентностей навчаючихся і недостатньою увагою до розробки методик по їх використанню в дошкільному вихованню -між признанням необхідності формування у дошкільників значних навчально-пізнавальних умінь і якостей особистості і використовуваними методами роботи.

Відповідь на питання: які повинні бути педагогічні умови, що забезпечують

формування у дошкільників навчально-пізнавальної компетенції, складає проблему дослідження.

Об'єктом нашого дослідження виступає навчально-пізнавальна активність старших дошкільників, а предметом дослідження- організація експериментування з природними об'єктами, що забезпечують розвиток навчально-пізнавальної компетенції дошкільників. Характеризуючи навчально-пізнавальну компетенцію, багато авторів відзначають її інтегративну структуру, яка пропонує мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний та предметно-практичний компоненти..

Багато дослідників вважають, що в основі діяльності суб'єкта знаходяться його потреби. Вже в дошкільному віці у дітей починає формуватись інтерес до пізнавальної активності. Мотиваційною основою її стає цікавість, потреба в нових враженнях, пізнавальна активність.

Цікавість характеризується як основна форма пізнавальної активності, недиференційована направленість дитини на пізнання оточуючих предметів, явищ, на володіння діяльністю. Пізнавальний інтерес дитини проявляється у прагненні дитини пізнавати нове, пояснювати незрозуміле про якість, можливості предметів. Таким чином пізнавальний інтерес відрізняється від цікавості широтою обхвату об'єктів, глибиною пізнання. Основа пізнавального інтересу - пізнавальна активність. Пізнавальна активність людини- складний психічний стан, вид психічної активності, що проявляється у формі орієнтовного рефлекса, а також у формі уваги, цікавості, творчості. М.і Лисіна визначає пізнавальну активність як стан готовності до пізнавальної діяльності..

Е.И Щербакова визначає пізнавальну активність дошкільників через вміння бачити і самостійно ставити пізнавальну задачу, складати план, відбирати способи вирішення з використанням більш надійних і

ефективних прийомів, досягати результату і розуміти необхідність його перевірки.

Велике значення має питання про джерела пізнавальної активності особистості, особливо на етапі дошкільного дитинства. Для пояснення активності людини часто використовується поняття волі. При цьому воля розглядається не тільки як психічний процес, що впливає на інші процеси, а й як механізм організації самої поведінки.

Активність і саморегуляція являються базовими факторами, що забезпечують пізнавальну активність.

Когнітивний компонент навчально-пізнавальної компетентності показує рівень сформованості знань дітей про навколишню дійсність і способи їх отримання. Дошкільники повинні не тільки засвоювати нові знання про навколишню дійсність, але й разом з цим оволодіти найпростішими способами мислення, вчити

аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати свої спостереження, тобто виконувати найпростіші розумові операції.

В дошкільному віці пізнання дійсності на початковому етапі відбувається за допомогою предметних дій та спілкування. В результаті у дитини складаються цілісні, недиференційовані образи об'єктів дійсності. На наступному етапі методами пізнання виступають вже перцептивні дії, які дозволяють виділяти якісні особливості об'єктів. Діти засвоюють еталони якостей, які разом з перцептивними діями стають методами пізнання. Результатом пізнавальної активності стає початкове системне відображення об'єкта в його закономірній внутрішній цілісності. На останньому ступені пізнавальна діяльність направлена на встановлення суттєвих причинно-наслідкових залежностей між предметами і явищами.

Аналіз методів і результатів пізнавальної діяльності показує, що на всіх етапах її розвитку необхідно уміти аналізувати, синтезувати, порівнювати і узагальнювати.

Предметно-практичний компонент навчально-пізнавальної компетентності показує собою готовність самостійно вирішувати пізнавальні задачі, пов'язані з використанням дослідницьких умінь і навичок в різних сферах.

А.Н. Подяков виділяє два основних вида дослідницької діяльності у дошкільників.

Перший характеризується тим, що активність в процесі діяльності іде від самої дитини. Він виступає як її повноцінний суб'єкт, який самостійно будує свою діяльність: ставить цілі, шукає способи і методи їх розв'язання. В цьому випадку дитина задовольняє свої потреби, свої інтереси, свою волю. Другий вид дослідницької діяльності організовується дорослим, який виділяє суттєві елементи ситуації, навчає дитину відповідному алгоритму дій. Таким чином дитина отримує результати, що були завчасно знайдені дорослим. В обох випадках проявляється активність, самостійність ініціативність дошкільників.

Таким чином розглядаючи питання формування навчально-пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку необхідно відмітити важливу роль в цьому процесі дитячого дослідження. Саме воно дозволяє дитині бути готовим та вміти вирішувати проблеми що виникають в ході навчально-пізнавальної діяльності. Це в свою чергу, формує готовність до засвоєння елементів навчальної діяльності на етапі дошкільного виховання.

Список використаних джерел:

1. Гогоберидзе А.Г. Дошкільне виховання (Концепція виховання дітей дошкільного віку) // Основи педагогічного менеджменту. 2006. №1

2. Зимня А. Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентностного підходу в навчанні. 2004.

3. Подяков А.Н. Дослідницька поведінка. Стратегії пізнання, допомога, протидія, конфлікт. 2000.

4. С'авенков А.І. Маленький дослідник. Як навчити дошкільника засвоювати знання. Ярославль. 2004.

ЧЕРЕВКО Тетяна

студентка заочного відділення
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої
категорії, викладач-методист

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

РУДА Тетяна Вікторівна

**ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В статті розглянуто питання розвитку розумової активності у дітей дошкільного віку під час гри. Розкрито аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання. Особлива увага в роботі звертається на розкриття суті формування активності дошкільників під час дидактичної гри. Дається ґрунтовне тлумачення методики проведення гри, як одного з головних завдань розумового виховання дошкільників.

Найважливіше завдання сучасної освіти полягає у формуванні особистості, яка має високим рівнем розумового розвитку, здатної ефективно засвоювати знання і застосовувати їх на практиці. Пошук нових психолого-педагогічних підходів до розвитку розумової активності дітей в дошкільному віці стає все більш значущим, оскільки саме активність розуму є одним з основоположних властивостей особистості. Відомо, що розумове виховання і розвиток дітей полягає не тільки в тому, щоб дати дітям знання, а й навчити їх використовувати ці знання в різноманітній діяльності.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях доведено важливість застосування різних форм і методів розвитку розумової активності дітей у процесі дошкільної освіти. Використання цих форм і методів найтіснішим чином пов'язано з процесом оновлення наукової, методичної і матеріальної бази виховання і навчання на вказаних рівнях освіти. Мета нашої статті -

розглянути розвиток розумової активності дошкільників у грі.

Аналіз педагогічних досліджень показує, що центральне ядро розумової активності становлять когнітивні функції і процеси (А. О. Люблінська, А.М. Матюшкін та ін.) У дослідженнях А. М. Матюшкіна розкривається позиція, що дозволяє зрозуміти, що розумова активність не підпорядковується строгим законам тренування. Її основу складають ті принципи виховання особистості і розвитку мислення, які включають стимулювання і заохочення самих актів розумової активності з боку іншої людини (вихователя, батька, однолітка). Саме тому найбільш значимими ситуаціями у виникненні актів розумової активності є ситуації спілкування, різних типів міжособистісної взаємодії, гри.

Розумова активність дошкільника відбувається в процесі діяльності: спочатку у спілкуванні, предметної діяльності, грі, а потім і в навчальній, трудовій, продуктивній

(малювання, ліплення, аплікація, конструювання).

Щоб правильно організувати виховання розумової активності дошкільників, треба знати закономірності і можливості їх розумового розвитку. З їх урахуванням визначаються завдання, зміст, організація та методи розумового виховання. Вітчизняна психологія і педагогіка займаються вивченням закономірностей і можливостей розумового розвитку в дошкільному віці, щоб знайти шляхи оптимального вирішення завдань виховання розумової активності: максимально використовувати можливості дитини, з одного боку, і не допустити перевантаження, яка може викликати загальне ослаблення організму, - з іншого.

У "Програмі виховання в дитячому садку" визначено такі завдання виховання розумової активності дітей дошкільного віку: формування правильних уявлень про найпростіші явища навколишнього життя; розвиток пізнавальних психічних процесів: відчуттів, сприймань, пам'яті, уяви, мислення, мовлення; розвиток допитливості і розумових здібностей; розвиток інтелектуальних умінь і навичок, формування найпростіших способів розумової діяльності.

Дитина в дошкільні роки кожен день стикається з новими для нього предметами і явищами. Л. Н. Толстой писав про дошкільному віці: "Хіба не тоді я набував все те, чим я тепер живу, і набував так багато, так швидко, що на всю решту життя я не придбав і однієї соті того? Від п'ятирічної дитини до мене тільки крок. А від новонародженого до п'ятирічного страшно відстань" [2].

Перед дитячим садом стоїть завдання розвивати розумову активність дошкільника. Вихователь таким чином організує розумову активність дітей, щоб сприяти розвитку цих якостей. Для розвитку кмітливості він проводить ігри, де треба швидко дати відповідь ("Назви наступне число", "Скажи навпаки", "Літає - не літає" та ін), у швидкому темпі вирішувати нескладні завдання; для розвитку критичності розуму приваблює дітей

до аналізу дитячих робіт, відповідей; для розвитку допитливості організовує елементарну дослідницьку діяльність, пропонує завдання-головоломки.

Одним із прийомів формування розумової активності дошкільників є дидактична гра, в якій одночасно діють два начала: навчальний, пізнавальне та ігрове, цікаве. Це зумовлено потребою пом'якшення переходу від однієї провідної діяльності до іншої, а також тим, що в процесі гри діти легше засвоюють знання, отримують уявлення про навколишнє життя. На відміну від навчальних занять, у грі навчальні, пізнавальні завдання ставляться не прямо, коли педагог пояснює, вчить, а побічно - учні опановують знаннями, граючи. Навчальна задача в таких іграх як би замаскована на першому плані для грає, мотивом її виконання стає природне прагнення дитини грати, виконувати певні ігрові дії.

Дидактичні ігри дуже складні для керівництва. Щоб гра не перетворилася на навчальне заняття, в ній повинні бути присутні такі структурні елементи: навчальне завдання, ігрова дію або ігровий елемент і правила гри. Іноді виділяють ще зміст гри та її закінчення (висновок).

Відбір пізнавальних завдань для ігор здійснюється у відповідності до розділів програми навчання і виховання, з урахуванням вікових особливостей дітей [4, с.35]. Формами реалізації ігрової дії можуть виступати: 1) різноманітні ігрові маніпуляції з предметами та іграшками - підбір, складання і розкладання їх, нанизування, прокатування, 2) "зачин", який створює у дітей ігрове настрій (використовується у вигляді казки, пісеньки, оповідання, внесення чарівної іграшки, секретного листа); 3) здійснення пошуку і знахідки потрібної іграшки, предмета, числа, звуку, слова; 4) загадування і відгадування загадок; 5) виконання певної ролі; 6) змагання (індивідуальне або колективне); 7) особливі ігрові рухи, такі як удари в долоні, стрибки, промовляння вголос, імітація дій [5, с.45].

Успіх у вирішенні дидактичної задачі досягається шляхом використання різноманітних ігрових дій і, як правило, одним з них є змагання. Бажання дітей досягти мети гри, виграти змушує краще сприймати навколишнє, спостерігати, обстежувати предмети, порівнювати їх, помічати незначні відмінності в їх ознаки (колір, форма, величина, матеріал), підбирати і групувати предмети за загальними ознаками, розрізняти і відтворювати музичні звуки по висоті, тембру, динаміці.

Обов'язкове виконання правил вимагає від дітей спільних або послідовних дій, зосередженості, самостійності. У грі навчання тісно пов'язане із завданнями виховання, коли спільно з засвоєнням знань створюються умови для виховання у хлопців дружніх взаємин, дисциплінованості, витримки.

Однак, щоб ігри повністю вирішували поставлені в них завдання, необхідно суворо дотримуватися методик у їх проведення. У методику проведення гри входять: оголошення назви гри; повідомлення про розташування її учасників (сидячи за столом, стоячи біля дошки, групові об'єднання) і порядку використання ігрового матеріалу; пояснення ходу гри (ігрових завдань); показ вихователем виконання окремих дій; підведення підсумків гри та оголошення переможця.

Оголошення гри може проходити в звичайній формі, коли педагог вимовляє її назву і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності. Назви багатьох ігор говорять уже про те, що і як треба виконувати, наприклад, "Знайди дерево за описом", "Запомні літери", "Вважай далі", "Виклади фігуру", "Загадай, ми відгадає" та ін. Іноді назва гри діти дізнаються по костюмах тих персонажів, які заходять в клас безпосередньо перед початком гри. У грі "Що потрібно учневі?" беруть участь "Буквар", "Пенал", "Портфель", "Зошити", "Олівці" та інші, діючи за заздалегідь підготовленим нескладному сценарієм. Гра "Казка в гості до нас прийшла" може початися

з приходу казкових персонажів. І тут вихователь сам може не розкривати ігрові дії, а після постановки ігрової задачі запропонувати дітям подумати, як грати, що за чим виконувати. При цьому заохочує ініціативу дітей, їх знахідки, здогадки [1, с.50].

Дуже важливо створити в грі умови для розумової активності всіх дітей. Наприклад, в окремих іграх можна використовувати м'яч, який ведучий, що стоїть в центрі, посилає різним дітям, які стоять по колу, вимагаючи відповіді на поставлене питання (ігри "Що це за птах", "Вважай далі", "Скажи навпаки"). З цією ж метою застосовується паличка-виручалочка. Добре, якщо поєднується розумова активність з руховою (можна запропонувати дітям імітувати політ і біг птиці, виконувати певне число стрибків, ударів та ін.).

Без заздалегідь встановлених правил ігрова дія розгортається стихійно і дидактичні завдання можуть залишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вихователем до її початку і носять навчальний і організуючий характер. Спочатку пояснюється дітям ігрове завдання, а потім спосіб його виконання.

Як правило, щоб підвищити активність дітей у грі і зберегти до неї тривалий інтерес, при її повторності дидактичні та ігрові завдання ускладнюються. Для цього педагогом використовується внесення нового ігрового матеріалу, введення додаткових ролей, заміна наочного дидактичного матеріалу на словесний і т. д.

Керуючи грою, вихователь повинен пам'ятати про добровільність участі в ній дітей. У цьому відношенні гра відкриває великі, у порівнянні з навчальною діяльністю, можливості для прояву ініціативи, творчого пошуку, виникнення з боку дітей запитань, пропозицій за змістом гри. Не можна примушувати дитину грати, можна тільки порушувати у нього бажання грати, створювати відповідний ігровий настрій і підтримувати його по ходу гри.

У нових іграх роль ведучого виконує педагог. У міру засвоєння ігор ця роль може доручатися добре підготовленим дітям, а вихователь непомітно виконує контролюючу функцію. Щоб дидактична гра увійшла в самостійний фонд ігрової діяльності, дитина повинна оволодіти вмінням пояснювати гру. Як і в будь-якій грі, діти домовляються, де і в що вони будуть грати, на свій розсуд об'єднуються в групи, здійснюють необхідні дії, вступаючи при цьому в ігрові та реальні відносини у відповідності до змісту та правилами гри, а також до бажань її учасників [7, с.65].

Широко використовуються в самостійній діяльності дітей настільно-друковані ігри з правилами. Це ігри типу лото, мозаїка, доміно, парні і розрізні картинки, кубики, "гусек" і більш складні - шашки, шахи, ігри-головоломки. Пропонуючи ці ігри вперше,

вихователь знайомить з їх назвою, виконанням ігрових дій, закріплює правила гри в спільній з дітьми діяльності. Цим самим педагог дає зразки виконання дій, вказує на неправильне виконання їх окремими учасниками, показуючи при цьому зразки контролю за діями партнера. Такий настільний матеріал володіє великою наочністю і барвистістю, в процесі гри з яким дитина може активно діяти, залучати до спільних дій однолітків.

Отже, ефективна розумова активність значною мірою залежить від того, наскільки вмілим і цілеспрямованим є педагогічне керівництво процесів під час ігор дошкільнят, від педагогічних умінь, особистого прикладу і налаштованості педагога постійно працювати над збагаченням розумової активності дитини.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1999.
2. Дошкільна педагогіка / За редакцією В.І. Ядешко і Ф.А. Сохіна. - М.: Просвещение, 1978.
3. Ігнатович І.І. Пропедевтика інформаційних уявлень у дошкільників як система активізації їх розумової діяльності // Вчені записки ювілейної наукової конференції професорсько-викладацького складу. МГПИ (15-19 листопада 1999 р.). Т.4. - Мурманськ: МГПИ, 2000. - С.51-56.
4. Львів М.Р. Школа творчого мислення. - М., 1993.
5. Миронова Р.М. Гра у розвитку активності дітей. - Мінськ, 1989.
6. Топаркова Т.А. Розвиток розумових здібностей //Початкова школа. - 1997 .- № 6.
7. Ельконін Д.Б. Психологія гри. - М., 1984.

ЗОЗУЛЯ Вікторія

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

КАЗЬМИРИШЕНА-ФАЙДЕНКО Олесь

Станіславівна

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Статтю присвячено причинам агресивної поведінки підлітків та можливостям їх подолання.

The article is devoted to the causes of aggressive behavior among adolescents and opportunities to overcome them.

Ключові слова: підлітки, агресія, агресивна поведінка.

Key words: teens, aggression, aggressive behavior.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є одним з найбільш складних і проблемних у житті кожної людини. Все частіше спостерігаються підлітки, які вчиняють різні агресивні жорстокі дії. Все частіше зустрічаються випадки агресивної поведінки у дівчат. Вони вважають, що їх ніхто не розуміє, не хоче приголубити та пожаліти.

Проведене вивчення дітей-правопорушників (об'єктом якого були психічно і фізично здорові діти) показало, що ядром конфліктної ситуації, що привела до етичної деформації особи, є недоліки сімейного виховання, а жорстокість, агресивність, замкнутість, підвищена тривожність. Хоча значна кількість підлітків, які вчинили різного роду жорстокі дії, характеризуються оточуючими, як цілком звичайні і нормальні діти.

У середині підліткового віку, як у хлопців, так і дівчат, існують вікові періоди з більш високим і більш низьким рівнем прояву агресивної поведінки. Також психологами встановлено, що у хлопців є два піки прояву агресії: 12 років і 14-15 років, а у дівчат і 11 і 13 років.

Отже, таке явище, як агресія підлітків стає більш поширеним. Тому вчителям та батькам потрібно приділяти велику увагу вихованню

дітей ще з малого віку. Адже всі проблеми, що виникають і не вирішуються в дитинстві, негативно впливають на формування особистості дитини і ставлення до навколишніх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми агресії на фундаментально-теоретичному і на прикладному рівнях займалися психологи різних шкіл та напрямів – це Р. Ардрі, А. Бандура, А. Х. Басс, Л. Берковіц, Р. А. Берон, Д. Долорд, Д. Зільман, К. Лоренц, Н. Е. Міллер, Д. Тедеші, Р. Фельсон, С. Фешбах, З. Фрейд та ін. Розробці практичної сторони агресії у підлітковому періоді присвячені праці ряду зарубіжних і вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К. С. Лебединська, Ю. Б. Можгинський, А. Патерсон, М. М. Райська, А. І. Стаценко, Г. Е. Сухарева, Р. Хусман та ін.

Об'єктом статті є агресивність, як психічний стан.

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості прояву агресивності у підлітків та змодельовати шляхи їх подолання.

Для того, щоб знайти найбільш ефективні шляхи подолання агресивної поведінки підлітків, нам необхідно з'ясувати:

- Розкрити поняття агресія.

- Вияснити причини виникнення підліткової агресії.

- Визначити можливості подолання агресивної поведінки у підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасній психологічній науці термін «агресія» має багато визначень і трактувань.

Саме поняття агресія походить від латинського слова «agressio»-напад. Жмуров Д. В. дає таке визначення терміну «агресія»: «Агресія – це поведінка, спрямована на навмисне заподіяння шкоди собі або іншим людям» [2].

Переважна кількість науковців вважають найбільш узагальненим та точним визначення феномену агресії Берона та Річардсона: «агресія-це форма будь-якої поведінки,спрямована на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті,яка не бажає подібного поводження із собою» [1].

Підліток не стає агресивним несподівано. До певного моменту він висловлює свої потреби в більш м'якій формі, але дорослі

зазвичай не звертають на це уваги до тих пір, поки не зіткнуться з явними порушеннями поведінки. Ту поведінку, яка сприймається дорослими як агресивна чи асоціальна, часто є спробою задовольнити потреби, відновити емоційний стан або соціальні зв'язки. Дитина не в змозі висловити свої справжні почуття ніяким іншим способом, крім того, що вона обирає. Та зважаючи на всі обставини та чинники, які беруть участь в становленні агресивної поведінки у підлітків,можна попередити або обмежити прояв агресивної поведінки. Це сприятиме зменшенню антисоціальних вчинків,які доставляють стільки занепокоєння батькам,педагогам і самому підліткові. Також нами було проведено певне дослідження для з'ясування рівня агресивності підлітків. Його ми провели у першій школі в 8-А та 9-Б класах.

Процедура вимагала пояснити підліткам, що являє собою агресія та виявити її рівень. Ми застосували такі методики: тест на виявлення агресивності, тест внутрішньої агресивності, який розробив С.Дайхофф та тренінги на подолання агресивності.

Ім'я	Рівень	Ім'я	Рівень
Світлана	Середній	Вікторія	Середній
Сергій	Високий	Анастасія	Високий
Ірина	Середній	Людмила	Середній
Богдан	Низький	Олена	Низький
Ольга	Низький	Катерина	Середній
Олександр	Низький	Надія	Середній
Іван	Високий	Людмила	Середній
Аліна	Високий	Олексій	Низький
Олег	Середній	Юра	Низький
Наталія	Середній	Валерій	Середній

Після проведених тестів та опитувань, ми з'ясували рівні агресивності підлітків: високий рівень – 20%, середній – 50%, низький – 30%.

Отже, більшість учнів є стриманими та доброзичливими по відношенню до оточуючих. Вміють володіти власними емоціями та почуттями,можуть протиставити невмотивованій агресії власну активно-захисну поведінку.

Але були підлітки, які явно схильні до агресивних імпульсів у відношенні до оточуючих. Їх агресивність носить наступальних характер і досить часто є невмотивованою з боку інших. Вони не завжди усвідомлюють, що їх прагнення бути відвертими насправді часто означає прояв агресії. Тому ми провели тренінги, які допомогли учасникам дослідження подолати та знайти шляхи для подолання своєї агресії.

Тренінгова робота дуже позитивно відзначається на поведінкових рисах підлітків. Після проведених тренінгів, учні стають більш стриманими до людей, які їм не подобаються. Можуть використовувати словесні переконання без надмірної емоційності і використання фізичного насильства. Вони стали більш привітними у класі з однокласниками і з дітьми меншими за віком. На нашу думку, буде доцільно використовувати ці тренінги частіше, щоб уникати агресії з боку підлітків. Отже, мета тренінгів була досягнута.

Також є декілька порад для батьків, які хочуть упоратись з агресивними спалахами їх дітей:

1) проявляти до підлітка більше уваги, любові та ласки, яких він потребує. Таких дітей необхідно оточити увагою і турботою, тому що яке-небудь необережне зауваження, нетактовне звернення учителя можуть викликати непередбачені наслідки.

2) навчити підлітка тримати себе в руках у ситуаціях, що провокують гнів, але якщо підлітку це не під силу, то треба навчити його висловлювати агресію побічно, наприклад, на неживих предметах;

3) навчити дитину прямо говорити про свої почуття;

4) формувати здатності до емпатії, навчити довірі та співпереживанню.

5) навчити направляти енергію підлітка у правильне русло, наприклад, в заняття в спортивних секціях, в участь в культурних заходах.

6) знаходити спільну мову з однолітками. Це сприятиме його адаптації в колективі та, можливо, збереже його від впливу поганої компанії.

Якщо ж все зайшло надто далеко, і ви не можете самостійно впоратися з цією проблемою, слід обов'язково звернутися до фахівця. Досвідчений психолог проведе необхідні тести, поспілкується з дитиною та підкаже, якої лінії виховання вам дотримуватися надалі.

І на закінчення хотілося б сказати, що саме від батьків і від методу їхнього виховання залежить подальше життя дитини. Слід оточити дитину максимальною увагою і турботою. Дитина повинна розуміти, що її люблять. І якщо дитина кидається з кулаками та криками, то в цій ситуації просто треба міцно обійняти і притиснути до себе. Материнська любов і ласка здатні заспокоїти дитину, і таким чином вирішити частину її проблем.

Список використаних джерел:

1. Берон Р., Річардсон Д. Агресія/Р.Берон, Д.Річардсон./- СПб.: Питер, 1999. - 352 с.
2. Жмуров Д. В. Словарь терминов агрессии/Д.В.Жмуров./— Иркутск, 2008.
3. Психологічні тести / Под ред. А. А. Кареліна: У 2 т. - М.: Владос, 2001. - Т.1. - 312 с.
4. Тополов Є.В. Професійна агресивність особистості/Є.В.Тополов./- СПб.:Київ, 2011.- 90с.

ПРОЦІШИНА Яна

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

ПИНДИК Олена Георгіївна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто елементи порівняльного аналізу викладання іноземних мов учителями Великобританії та України, розглянуто можливості використання позитивного досвіду Великобританії у викладанні іноземних мов учителями України. Висловлено припущення про те, що вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів і соціальну значущість вітчизняної системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя, а також відмовитися від загальноприйнятих штампів у навчанні й вихованні підростаючого покоління.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, викладання

Постановка проблеми. Педагогічна система України стоїть перед розв'язанням складних завдань комплексного реформування й оновлення за несприятливих умов соціально економічної кризи. Відповідно до цього українське суспільство переживає гостру потребу в учителі, гнучко мислячому і здатному знаходити нестандартні вирішення завдань сучасної освіти. Підготовка такого вчителя на початку третього тисячоліття є тривалим та цілісним процесом, спрямованим на розвиток знань, умінь і навичок, відповідних новим професійним стандартам. Тож як знайти такого вчителя, підготувати, виховати та збагатити, як удосконалити та оновити систему викладання, зокрема іноземних мов, як знайти нові методи і підходи, покращити вже існуючі, – залишається на сьогодні важливим питанням як в Україні, так і за її межами.

Актуальність. Хороший учитель – це не лише той, який просто любить дітей і знає методику, але і той, який постійно розвивається та удосконалюється як фізично, так і духовно. Корисно буде переглянути та почерпати знання та досвід іноземних колег. Тож вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів і

соціальну значущість української системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя, а також відмовитися від загальноприйнятих штампів в галузі навчання і виховання молодого покоління.

Об'єкт дослідження: Підготовка вчителів.

Предмет дослідження: Професійна підготовка вчителів в Україні та Великобританії.

Мета дослідження: Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів в Україні та Великобританії та вивчення можливостей використання позитивного досвіду Великобританії у підготовці майбутніх учителів в Україні.

Завдання дослідження:

- дослідити спільні та відмінні риси системи освіти, змісту, особливостей, методик викладання іноземної мови в Україні та Великобританії, зробити їх порівняльний аналіз;
- встановити можливість впливу зарубіжного досвіду на покращення і підвищення рівня та ефективності викладання

іноземної мови та педагогічної роботи в цілому.

Виклад основного матеріалу.

Зважаючи на те, що принципи та підходи до організації підготовки вчителів у цих двох країнах різні, проаналізуємо їх на рівні змісту. Значною мірою зміст визначається кількістю навчального часу. В Україні майбутніх педагогів готують переважно протягом 5 років, а у Великій Британії цей показник становить 4 роки. Це пояснює відмінність у змісті підготовки педагогічних кадрів у зазначених країнах.

Спільною рисою змісту професійної підготовки вчителів є ідентичність її компонентів, серед яких виділено спеціально-предметну, психолого-педагогічну, підготовку і педагогічну практику. Проте структура побудови предметних курсів має деякі відмінності. Так, у Великій Британії дуже популярними є інтегровані курси, які включають елементи кількох дисциплін. Наприклад, психолого-педагогічний цикл у британських університетах і коледжах є переважно інтеграцією окремих тем з педагогіки, загальної та вікової психології, соціології. В українських вищих педагогічних навчальних закладах спостерігається більш ґрунтовний та послідовний підхід до побудови навчальних курсів. Так, до складу дисциплін психолого-педагогічного циклу входять педагогіка, психологія, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності.

Британським студентам пропонується значна кількість курсів на вибір із урахуванням їхньої спеціалізації та інтересів. Програми підготовки британських учителів, зміст навчальних курсів мають яскраво виражений прагматичний характер. Як зазначалося раніше, у Великій Британії набули поширення модульні програми навчання. Їх перевагами є гнучкість, варіативність, реалізація принципів індивідуалізації, диференціації, збільшення частки самостійної роботи студентів.

В останні роки у зарубіжній та українській вищій школі апробується та впроваджується модульне навчання. Воно має багато спільних рис (загальне бачення проблеми, система та принципи організації модульного навчання, індивідуальна навчальна діяльність студента тощо) у практиці вищої школи Великої Британії та України. Окремі відмінності зумовлені специфікою організації підготовки педагогічних кадрів. Проте якщо у Великій Британії більше половини університетів і коледжів формує навчальні плани та програми за модульним принципом, то в Україні такі технології запроваджені лише в окремих закладах, часто на правах експерименту. Як і у Великій Британії, основними формами навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України залишаються лекції, семінарські та практичні заняття.

У професійній підготовці вчителів України та Великої Британії є спільні підходи та певні особливості. До першої категорії можна віднести компоненти професійної підготовки, основні форми організації навчання, розроблення модульних технологій. Як особливості, варто розглядати співвідношення теоретичного і практичного навчання, а також реалізацію зв'язку між ними; структуру навчальних курсів; елементи організації педагогічної практики; можливості вибору курсів за бажанням; широту застосування модульних програм.

Спільною рисою викладання іноземних мов України і Великобританії є використання майже однакових методик викладання. Комунікативний метод, перекладні і прямі методи, усний метод Гарольда Пальмера, аудіо-лінгвальний, аудіо-візуальний, метод Майкла Уеста, сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, "мовчазний" метод (Silent Way) та груповий методи розповсюдженні як і в Україні, так і у Великій Британії. На жаль, такі методи викладання, як повної фізичної реакції (Total Physical Response – TPR), природного підходу (Natural Approach), TANDEM-метод та метод навчання

когнітивного коду (Cognitive Code **Learning**) майже невідомі на теренах України. Введення їх до української методики викладання може зробити навчання різноманітнішим, ефективнішим і цікавішим.

Проаналізуємо співвідношення теоретичного і практичного компонентів у підготовці вчителів у Великій Британії та Україні. Педагогічна практика в українських закладах має свої організаційні особливості. Вона складається переважно з трьох етапів. Перший – пасивна практика студентів першого-третього курсів – тісно пов'язана зі змістом відповідних академічних курсів. Другий етап – літня педагогічна практика, яку проводять після другого – третього курсу і метою якої є закріплення та розширення знань із психолого-педагогічних дисциплін. Вона полягає у роботі студентів з дітьми у таборах відпочинку, позашкільних закладах, дитячих клубах. Третій етап становить активна практика студентів четвертого і п'ятого курсів. Вона досить насичена, адже, крім проведення занять, студенти готують позакласні заходи, відвідують уроки, беруть участь у методичних семінарах і виступають на них, розробляють наочні посібники, здійснюють психологічне спостереження за учнями. Таким чином, як і в британських закладах освіти, студенти залучені до виконання усіх обов'язків учителя.

Варта уваги ознайомлювальна педагогічна практика протягом перших двох тижнів навчання у британських університетах та коледжах. Цей період можна вважати завершальним етапом професійного вибору. На нашу думку, для покращення підготовки вчителів в Україні доцільно було б максимально продовжити період педагогічної практики. Це можна зробити за рахунок скорочення часу, відведеного на вивчення теоретичного матеріалу за рахунок інтеграції змісту окремих курсів.

Позитивний вплив на процес навчання мало б розширення можливостей вибору студентами навчальних предметів за

інтересами, як це відбувається у британській системі підготовки педагогічних кадрів.

На нашу думку, необхідно дещо переглянути зміст навчальних дисциплін, зміщуючи акценти в бік практичного спрямування навчального процесу, а вивчення теорії потрібно звести до розумного мінімуму. Разом із тим, теоретичних знань повинно бути достатньо для того, щоб молоді вчителі могли здійснювати професійну діяльність на високому науковому та методичному рівнях, самостійно вивчати та аналізувати педагогічні явища та ситуації, ухвалювати обґрунтовані рішення, самостійно опрацьовувати науково-педагогічну літературу. На нашу думку, ідеї модульного підходу (взаємопов'язаність усіх понять, правил, теорій; динамічність структури предметів; реалізація між предметних зв'язків; систематичність контролюючих заходів) доцільно більш широко використовувати у практиці підготовки вітчизняних фахівців.

Позитивним здобутком британської системи педагогічної освіти є її післядипломний рівень, структуру якого становлять різноманітні курси, що завершуються присудженням престижних свідоцтв, дипломів і сертифікатів. Елементи британської моделі можна успішно використати в організації оновленої системи післядипломної освіти України. Ми вважаємо, що створення гнучкої системи курсів післядипломного навчання виступатиме для вчителів ефективним стимулом до підвищення їхнього фахового рівня, вдосконалення професійної компетентності.

Як показує британський досвід, головними напрямками розвитку сучасної освіти є: **а)** щодо змісту – широке впровадження у практику викладання передових наукових розробок як своєї країни, так і закордонних; розроблення методик для забезпечення поступовості і неперервності; розширення цільової підготовки; екологічна спрямованість освіти; **б)** щодо форми – розвиток форм диференціації освіти і методик викладання відповідно до сучасних умов;

раціональне використання активних методів навчання залежно від рівня підготовки тих, хто навчається; тісний зв'язок науки і практики; залучення досвідчених зарубіжних спеціалістів до викладання та обмін студентами; широке впровадження у практику викладання комп'ютерів та медіа-засобів; розширення обсягів самостійної підготовки студентів.

Широким полем впровадження британського досвіду в практику української освіти у галузі професійно-педагогічної підготовки і перепідготовки вчительських кадрів є підготовка вчителів власне у коледжах та університетах, де багато зроблено для того, щоб зацікавити професією вчителя здібних випускників шкіл. Заохочуються до праці у школі професіонали-вчителі з науковими ступенями. Відбувається перехід на «академічну модель роботи». Це стосується і програм, і оцінки роботи й оплати, і рівня професійних знань.

Аналізуючи зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів Великої Британії з точки зору його впровадження, слід звернути увагу на місце і роль практичного навчання. За умови відповідної кількості теоретичних знань у педагогічних навчальних закладах студентам пропонується значна кількість практикумів і семінарів. Слід звернути увагу на особливе місце, яке відводиться у навчальному процесі самостійній роботі студентів. Британські студенти витрачають на самостійну роботу майже стільки ж часу, скільки займає прослуховування лекційних курсів, участь у практичних заняттях і тьюторіалах. Велике значення надається організації самостійної

роботи студентів у бібліотеках, де вони поповнюють і розширюють знання, отримані на лекціях і практичних заняттях.

Система підвищення кваліфікації вчителя, що діє у Великій Британії, відповідає стратегіям, накресленим реформами освіти, задовольняє потреби і професійні запити вчителів цієї країни. Заслужовують на увагу методичні курси-семінари, або об'єднання вчителів за спеціальностями.

Висновки. Аналізуючи сучасний стан та тенденції розвитку системи педагогічної освіти Великої Британії, можемо зробити висновок, що в цій країні надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку вищої освіти є впровадження нових педагогічних технологій, відхід від суто репродуктивної форми навчання. Освітня система спрямована на врахування неповторної індивідуальності учасників навчально-виховного процесу, їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних і духовних особливостей і на формування особистості, здатної діяти у сучасному суспільстві.

Зазначимо при цьому, що ефективність педагогічних інновацій в умовах педагогічної системи України досить висока. Але логічними будуть висновки про те, що система української педагогічної освіти, безумовно, потребує реформування та вдосконалення з одночасним збереженням уже існуючого позитивного досвіду. Адже сучасний розвиток вищої школи, зокрема викладанням іноземних мов в Україні має чимало позитивних ознак, хоча необхідно ще докласти значних зусиль для здійснення реформ, які забезпечили б відповідність зразкам світового рівня.

Список використаних джерел:

1. Парінов А.В., Пуховська Л.П. Проблеми змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах / А.В. Парінов // Вища пед. освіта: наук.-метод. зб. [Електронний ресурс] / Парінов А.В. – Режим доступа:
http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_12.pdf
2. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії. / [Електронний ресурс] / І.П. Задорожна. – Режим доступа:
<http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532/article/view/18689>

3. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the quality of teacher education. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.

ТЕЛЕФУС Анастасія

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти

Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

КАЗЬМИРИШЕНА-ФАЙДЕНКО Олеся

Станіславівна

РОЗВИТОК УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІК

Анотація Увага є необхідною умовою для ефективності усіх видів діяльності дитини. Тому ця стаття про психологічне поняття уваги, розвиток уваги у дітей молодшого шкільного віку та про проблеми, які виникають у дітей в цьому віці.

Ключові слова: увага, дитина, розвиток, проблема, діяльність.

Annotation The attention is a necessary condition for the effectiveness of all activities of the child. Therefore this article is about the psychological concept of attention, the development of children's attention of primary school age and about the problems that children have at this age.

Key words: attention, child, development, problem, activity.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства постала гостра необхідність невідпинно долати усталені стереотипи освіти, шукати нові ідеї задля створення школи самореалізації, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій утверджується проєктивна, особистісно-зорієнтована педагогіка, де дитина є головним пріоритетом і цінністю, суб'єктом культури і життя. Головне завдання сучасної школи - розвиток особистості школяра, його самостійності та активності, становлення суб'єкта діяльності, максимальна реалізація його творчого потенціалу задля сприяння всебічному та гармонійному особистісному розвитку, інтелектуальному зростанню, формуванню психічних процесів.

Саме початкове навчання є рушієм і фундаментом становлення всебічно розвиненої особистості. Зміни, що відбуваються у пізнавальній сфері дитини молодшого шкільного віку, мають надзвичайно велике значення для подальшого

повноцінного розвитку психіки. Одним із важливих чинників ефективної учбової діяльності та успішного особистісного становлення молодшого школяра є розвиток уваги, що є необхідною умовою пізнання навколишнього світу, самопізнання, усвідомленого та чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння.

Проблема уваги широко досліджується у психології. У працях зарубіжних учених (В. Джеймса, В. Вундта, Е. Тітченера, Т. Рібо, К. Кофки) було сформульовано фундаментальні поняття психології уваги і запропоновано важливі парадигми його експериментального дослідження. У вітчизняній психології проблему уваги вивчали в межах загальнотеоретичних підходів Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Є. Мілерян, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе. Дослідженням властивостей уваги займалися учені під керівництвом М. Добриніна, І. Страхова, Ф. Гоноболіна. Глибоко досліджували розвиток

уваги молодших школярів в учбовій діяльності Л. Божович, О. Леонтьєв, М. Добринін, І. Страхов та ін. Зокрема, П. Гальперін, С. Кабільницька обґрунтували формування уваги як розвиток самоконтролю у процесі поетапного формування розумових дій. М. Задесенець, Т. Лисянська, М. Горбач, М. Лиля виявили співвідношення та динаміку мимовільної і довільної уваги у дітей молодшого шкільного віку на різних етапах навчання у початковій школі. А. Осипова, Л. Малашинська досліджували проблему діагностики і корекції уваги у молодших школярів. Л. Бадалян, Л. Журкова, Є. Мастюкова вивчали синдром дефіциту уваги та причини його появи у дітей. Та все ж залишилося ще багато невисвітлених аспектів даної проблеми. Сучасна психологія продовжує науковий пошук нез'ясованих питань методологічного, теоретичного та експериментального плану.

Проте, на нашу думку, проблема розвитку уваги у молодших школярів є недостатньо досліджена і потребує подальшого опрацювання та уточнення.

Об'єкт дослідження - увага як психічний процес.

Предмет дослідження - особливості розвитку видів та властивостей уваги у молодших школярів у процесі учбової діяльності.

Мета: дослідити особливості розвитку видів та властивостей уваги у молодших школярів у процесі учбової діяльності.

Для досягнення поставленої мети визначені такі **завдання**:

- розкрити сутність, функції, види та властивості уваги ;
- охарактеризувати психічні особливості розвитку молодших школярів;
- охарактеризувати психологічні особливості проявів уваги у дітей молодшого шкільного віку та їх вплив на успішність в учбовій діяльності учнів початкових класів.
- організувати і провести експериментальне дослідження розвитку

окремих властивостей уваги у молодших школярів.

- розробити комплекс вправ для покращення уваги у дітей молодшого шкільного віку;

Методи дослідження. У ході дослідження розроблено і застосовано комплексний підхід, який полягає у поєднанні теоретичного аналізу наукових джерел, порівнянні, систематизації, узагальненні здобутої інформації із застосуванням взаємодоповнюючих психологічних методів вивчення проблеми. До психодіагностичного інструментарію увійшли метод спостереження, ряд діагностичних методик для дослідження властивостей уваги та запропонований комплекс вправ. Для обробки та інтерпретації отриманих у ході експериментальної роботи даних використовувався аналіз.

А тепер розглянемо, що ж собою представляє увага. На думку В.І. Страхова **увага** – це зосередженість діяльності суб'єкта в певний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті - предметі, події, образі, міркуванні тощо.[1,28] Увага не психічний процес, а форма організації свідомості та умова успішного протікання психічних процесів та станів. Увага не має власного змісту, виявляє свою дію у зв'язку з відчуттями, сприйняттями, пам'яттю, мисленням тощо. Ці явища актуалізуються у людини не самі собою, а під впливом спрямованості особистості. Отже, увага є вибірковою спрямованістю й зосередженістю свідомості особистості на об'єктах, що відповідають її потребам, інтересам та цілям діяльності або поведінки. [2,45]

Функції уваги полягають у тому, що людина серед безлічі подразників, що діють на неї, обирає потрібні, важливі, а інші гальмує, виробляє програми дій та зберігає зосередженість, контроль над їхнім протіканням.

Також існують теорія уваги та її фізіологічні основи. Психологи і фізіологи здавна намагалися з'ясувати механізми, які

визначають вибірковість процесів збудження і лежать в основі уваги. Однак ці спроби часто мали описовий характер, фізіологічні основи уваги глибоко не вивчалися. Так, природу уваги розглядали як результат рухового пристосування. Це означає, що до складу уваги входить м'язовий, руховий елемент. Увагу розуміли як результат обмеження обсягу свідомості. Й. Герbart вважав, що увага залежить від сили нового уявлення та від того, як воно співвідноситься зі старими уявленнями. Гамільтон вказує, що коли одне уявлення інтенсивне, то воно витіснить інші. Опоненти цієї теорії підкреслюють невизначеність поняття інтенсивного уявлення. [3,85]

Що стосується молодших школярів, то вони мають значні резерви розвитку. В цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Закінчується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для здійснення цілеспрямованої довільної поведінки, планування і виконання програм дій. Зростає рухливість нервових процесів, спостерігається більша ніж у дошкільників урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження переважають. Зростає функціональна роль другої сигнальної системи, слово набуває узагальненого значення. Істотно зростає фізична витривалість дитини, але вона носить відносний характер. Працездатність молодших школярів різко падає через 25-30 хв. уроку.

У дітей молодшого шкільного віку краще розвинута мимовільна увага, спрямована на все яскраве, нове, цікаве. Тому діти можуть упустити істотні деталі в навчальному матеріалі і звернути увагу на несуттєві. У молодших школярів часто

виникає неуважність при одноманітній і малопривабливій для них роботі. Властивості уваги розвинені гірше, ніж у дорослих. Характерною особливістю є слабкість довільної уваги та її нестійкість.

Після теоретичних досліджень розвитку уваги у молодших школярів ми провели практичні дослідження. Дослідження проводили в ЗОШ № 23, міста Вінниця, у 4-В класі. Для проведення дослідження використали дуже цікаву та дієву методику С.Л. Кабільницької **«Виявлення помилок у тексті»**. [4] Дослідження проводили з 15 дітьми. Мета експерименту встановити рівень стійкості уваги дітей класу та надати методичні рекомендації по впровадженню вправ на розвиток уваги дітей. Отже, обстеживши дітей, ми встановили, що високий рівень стійкості уваги мають 8 дітей – 54%, середній рівень стійкості уваги мають 5 дітей – 33%, низький рівень стійкості уваги мають 2 дітей – 13%.

На основі результатів діагностики уваги дітей ми розробили комплекс вправ для покращення уваги молодших школярів. Отже, на нашу думку, цей комплекс вправ є дуже ефективним, адже вправи являють собою завдання у вигляді гри. Це пов'язано з тим, що гра для молодшого школяра залишається важливим видом діяльності, відповідає його потребам. Вправи розвивають як і увагу в цілому, так і її окремі властивості. Головна вимога до вправ - систематичність їх проведення, наростання складності.

Щоб переконатися в ефективності проведеної роботи, ми знову провели заняття на виявлення рівня стійкості уваги нашої експериментальної групи. Отже, в результаті проведених занять, рівень стійкості уваги дітей експериментальної групи підвищився, тобто подібні заняття вчителем необхідно проводити регулярно.

Список використаних джерел:

1. Костюк Г.С. «Вікова психологія» / Г.С.Костюк / - К., 1976 - 28 с.
2. Петровський А.В. «Вікова та педагогічна психологія» / А.В.Петровський. / - М., 1979 – 45 с.
3. Годфруа Ж. "Что такое психология" / Ж. Годфруа / -М.,1992 – 43-155с.

4. Гальперін П. Я., Кабільницька С. Л. «Експериментальне формування уваги.» / П. Я. Гальперін, С. Л. Кабільницька / - М., 1974.
5. Гоноболін Ф.Н. «Увага та її виховання.» / Ф.Н. Голоболін / М.: Педагогіка, 1972.

СКАЛАЦЬКА Катерина

студентка відділення іноземних мов
Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

Науковий керівник:

магістр педагогічної освіти, спеціаліст вищої
категорії Вінницького гуманітарно-педагогічного
коледжу

МИХАЛЬЧУК Олеся Миколаївна

**ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

В статті розглянуто вимоги до сучасного уроку іноземної мови і визначено шляхи підвищення його ефективності.

Ключові слова: урок іноземної мови, принципи навчання, інтерактивні технології.

The article deals with the standards a foreign language lesson must meet as well as the ways of increasing its efficiency.

Keywords: foreign language lesson, principles of teaching, interactive technologies.

В статье рассмотрены требования к современному уроку иностранного языка, а также пути повышения его эффективности.

Ключевые слова: урок иностранного языка, принципы обучения, интерактивные технологии.

Актуальність. Серед проблем, які теоретично й експериментально розв'язує методика викладання іноземних мов, однією з найактуальніших є шляхи підвищення ефективності уроку іноземної мови. Урок іноземної мови у середній загальноосвітній школі є об'єктом багатьох досліджень, оскільки дуже важливою є проблема вибору методів навчання іноземної мови, розробки нових раціональних методів, прийомів, форм та засобів формування іншомовної комунікативної компетенції з урахуванням конкретних умов навчання та вікових особливостей учнів шляхом узагальнення набутого практичного досвіду, вивчення позитивного досвіду роботи вчителів-новаторів, доведення ефективності інноваційних та інтерактивних методів навчання, застосування сучасних методів дослідження, проведення природного

експерименту для формулювання методичних рекомендацій та упровадження результатів експерименту в практику, визначення особливостей навчання іноземної мови на середньому ступені в загальноосвітній школі, дослідження цілей, виховного, розвиваючого та освітнього потенціалу нестандартних уроків іноземної мови та формування рекомендацій щодо планування уроків іноземної мови.

Важливі питання методики викладання іноземних мов, зокрема урок іноземної мови досліджує багато науковців: Т.М. Науменко, С.Ю. Ніколаєва та Л.С. Потапова, Ж.Є. Глущенко, С.К. Гончарук, Н.М. Кравченко, Л.С., а також Т.М. Науменко, С.М. Нечволода, О. Камишанська та ін.

Об'єктом дослідження є урок іноземної мови в середній загальноосвітній школі та

проблема вибору методів навчання іноземної мови.

Предмет дослідження – шляхи підвищення ефективності уроку іноземної мови.

Мета: розглянути сучасний урок іноземної мови в середній загальноосвітній школі, визначити шляхи підвищення його ефективності,

Завдання дослідження: Узагальнити теоретичний матеріал про урок іноземної мови як форму організації навчального процесу, визначити шляхи підвищення ефективності уроку іноземної мови, описати результати використання інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови.

Основною організаційною одиницею навчального процесу в школі є урок іноземної мови. У ньому взаємодіють усі елементи системи навчання: цілі, зміст, методи, способи, прийоми, засоби навчання. Результативність уроку залежить від його планування і раціонально побудованої системи занять над мовою, яка охоплює класну, лабораторну, домашню роботу учнів і вчителів. З огляду на специфіку уроку іноземної мови – мовленнєву спрямованість – його планування підпорядковується вимогам комунікативності, цілеспрямованості, виховної наповнюваності, мовленнєвої та розумової активності учнів, мотивованості навчально-комунікативної діяльності учнів, сприятливої емоційної атмосфери класу, динамічності уроку, інтенсивності навчальних дій учнів класу, ведення уроку іноземною мовою. Таким чином, дослідження уроку іноземної мови є надзвичайно актуальним і має велике значення для теорії і практики методики викладання іноземних мов.

Вчителі загальноосвітніх шкіл повинні шукати нові методи та прийоми роботи на уроках, які давали б змогу успішно реалізувати практичну, освітню, розвиваючу та виховну мету на всіх етапах навчально-виховного процесу, враховуючи індивідуальні здібності та можливості кожного учня.

Завдання вчителя полягає не лише в реалізації мети кожного уроку, але й у

пошуках різних шляхів підвищення ефективності уроків іноземної мови, вдосконаленні форм та методів роботи і застосуванні сучасних засобів навчання, що сприятиме зростанню інтересу до вивчення іноземної мови та успішному її вивченню.

У навчанні іноземної мови слід враховувати всі принципи загальної дидактики. Принципи навчання – це загальні положення, що відображають закономірності процесу навчання і вимоги до його організації, дотримання яких дає змогу педагогу досягти запланованих цілей навчання.

Навчання іноземної мови здійснюється на основі принципів науковості, свідомості, активності, наочності, єдності освітньої, розвивальної і виховної функцій, систематичності та послідовності, міцності знань, індивідуалізації, взаємозв'язку навчання з життям, колективності. Реалізація на уроках іноземної мови цих принципів характеризується певними особливостями через специфіку предмета [5: 156].

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості та її становлення відбувається у процесі навчання, при дотриманні певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; учитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадиником, старшим товаришем.

Всім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносять до інноваційних.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває успішність, що підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Інтерактивне навчання не є зовсім новими, адже подібні підходи були поширені в

практиці української школи ще на початку минулого століття – в роки реформування шкільної освіти. Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях вчителів-новаторів – Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших.

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності [4: 5].

Риси інтерактивного навчання:

- двобічний характер;
- спільна діяльність учителя та учнів;
- керівництво процесу вчителем;
- спеціальна організація та різноманітність форм роботи;
- цілісність та єдність;
- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів за умови правильної організації їх застосування зростає цікавість до процесу навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих та створення проблемних ситуацій.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6 осіб), другі – спільну роботу та навчання всього класу.

До групових методів належать робота в парах, робота в трійках, «карусель», робота в малих групах, «акваріум» та інші, а до фронтальних – «велике коло», «мікрофон», «мозковий штурм», аналіз проблеми, «мозаїка».

На початку уроку найчастіше застосовують такі види інтерактивних вправ як «Незакінчені

речення», «Мозковий штурм» і «Асоціативний куш», потім учні мають змогу працювати в парах та малих групах. Дуже цікавими та ефективними є такі інтерактивні вправи як «Займи позицію», «Ситуативне моделювання», «Акваріум», «Дискусія», а також різноманітні навчальні ігри. Для підведення підсумків уроку багато вчителів використовують «Дерево рішень» чи «Мікрофон». Метод проектів допомагає учням проявити свою творчість та краще зрозуміти матеріал теми уроку.

Вчителю необхідно постійно контролювати процес та досягнення поставлених цілей, у випадку невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки.

За умови вмілого впровадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навиків роботи в колективі, допомагають організувати дискусію та обговорити важливі питання.

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у роботі задіяні усі учні класу;
- учні навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створення ситуації успіху;
- за короткий час можна опрацювати велику кількість матеріалу;
- формування навичок толерантного спілкування;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

При застосуванні інтерактивного навчання поглиблюється мотивація. Як показали результати педагогів-практиків, після запровадження інтерактивних методів можна помітити, що учні набувають культури дискусії, вчать приймати спільні рішення,

вдосконалюють вміння спілкуватися, доповідати, а також узагальнювати та аналізувати явища.

Отже, інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового, особистісно-зорієнтованого рівня, що є одним зі шляхів підвищення ефективності уроку іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах.

Учитель повинен постійно стежити за новітніми технологіями навчання, сучасними тенденціями у методиці навчання іноземних мов та суміжних науках, вивчати і узагальнювати передовий досвід учителів, самостійно визначати з-поміж запропонованих методів і прийомів навчання є найбільш доцільні у певному класі й у певних умовах навчання, вміти добирати головний засіб навчання – навчально-методичний комплекс, а також додатковий навчальний матеріал.

Педагог повинен постійно турбуватись про змістовність мовлення учнів, не допускати пустого, формального мовлення, пропонувати цікаві, інформативні тексти для аудіювання та читання.

Постійно змінюючи режими роботи на уроці, вчитель також сприяє створенню сприятливих умов для позитивної емоційної атмосфери та запобігає втомлюваності учнів, що активізує їхню інтенсивну розумову діяльність.

Чуттєвому сприйняттю об'єкта, що розглядають у навчальній діяльності, допомагає наочність. На уроках іноземної мови наочність виконує декілька функцій, зокрема її використовують у процесі семантизації, пояснення та закріплення навчального матеріалу; введення в тему уроку, а також в якості зразка іншомовного мовлення.

Наочність потрібна і як засіб організації тренувальних вправ, а також як опора під час програмування мовлення або його сприймання, оскільки спочатку увага учнів розподілена між змістом мовлення і його мовною формою.

Оскільки учні вивчають мову в штучних умовах, поза природним мовним оточенням, необхідно висвітлити для них її вживання носіями мови. Слід демонструвати багато ситуативних контекстів, у яких можна використовувати рольові ігри та діалоги, пропонувати фонозаписи.

Анкетування, проведене у школі, показало, що учням подобаються уроки з використанням мультимедійних засобів, інтерактивних технологій, інсценізацій. Важливу роль відіграють вірші, загадки, скороговки, пісні.

Необхідною передумовою застосування на практиці принципу єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання є раціональна організація навчального процесу, яка дає змогу вчителю розвивати комунікативні, пізнавальні, соціальні, творчі здібності дитини, а учням – відчувати себе рівноправними, активними суб'єктами цього процесу, здійснювати самостійну діяльність, удосконалювати загальнонавчальну компетенцію, збагачувати життєвий досвід. Практичне втілення принципу відбувається також шляхом правильного добору цікавого і корисного для учнів текстового матеріалу, який розширює їхній кругозір, виховує позитивні риси характеру, культуру спілкування, розвиває мовну здогадку, вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати мовні явища, мовну здогадку.

Кожний урок за змістом навчального матеріалу і способами пізнавальної діяльності продовжує попередній. Тому принцип систематичності і послідовності сприяє забезпеченню поетапного формування мовленнєвих навичок та вмінь, доступності та посиленості навчального матеріалу і завдань учням, міцності їхніх знань.

Висновки. Отже, вчитель повинен чітко прогнозувати дії учня на уроці та під час виконання домашнього завдання, визначати обсяг матеріалу для засвоєння, виділяти головні елементи, ознайомлювати учнів із прийомами раціональної роботи, не допускаючи закріплення у пам'яті того, що

неправильно сприйняли чи не зрозуміли. У процесі навчання іноземних мов для забезпечення міцних знань і для ознайомлення з мовним матеріалом необхідно використовувати слухову і зорову наочність, комплексно формуючи навички (із залученням усіх аналізаторів). Обов'язково потрібно пояснити значення, правило утворення і сферу вживання мовного явища, щоб учні свідомо застосовували його у мовленні, уникали механічного повторення. Пояснення нового матеріалу доцільно здійснювати шляхом порівняння або на основі раніше вивчених мовних явищ.

Після всебічного вивчення вихованців учитель повинен добирати способи, прийоми й темп навчання відповідно до якостей особистості, рівня розвитку вмінь та навичок учнів. На одне й те саме запитання вчителя всі учні у класі не повинні давати однакові відповіді або розповідати певну тему однаково. Враховуючи принцип індивідуалізації, насамперед вчитель має допомогти кожному учню знайти і усвідомити свій індивідуальний спосіб оволодіння іноземною мовою і засвоєння іншомовних знань, сприяти виробленню власної активності та самостійності, задоволення у процесі

навчальної діяльності, поступово формувати механізми автономії кожного учня.

Таким чином, підвищенню ефективності уроку іноземної мови сприятимуть наступні чинники:

- доцільне використання різноманітних засобів унаочнення;
- застосування інтерактивних технологій навчання у поєднанні з традиційними методами;
- створення позитивної навчальної атмосфери на уроці;
- ретельний добір засобів навчання (навчально-методичного комплексу, а також додаткових навчальних матеріалів) з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів;
- застосування різних режимів роботи відповідно до мети кожного етапу уроку;
- використання мультимедійних засобів навчання.

Безперечно, цей перелік способів підвищення ефективності уроку іноземної мови не є вичерпним, що відкриває перед нами перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Вишневецький О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: посібник для вчителів / О.І. Вишневецький. – К. : Радянська школа, 1989. – 224 с.

ВИМОГИ

до написання науково-методичних статей збірника «Вісник науково-методичних досліджень»

Готуючи статтю до журналу, автори зобов'язані дотримуватись таких вимог (Бюлетень ВАК України – 2009 - № 5):

1. Матеріали, що надходять до редакції, повинні бути викладені з максимальною чіткістю.

1.1 Структурно поданий рукопис **наукової статті** повинен вміщувати такі розділи: **Постановка проблеми, Аналіз досліджень та публікацій, Постановка завдання, Виклад основного матеріалу дослідження, Висновки та перспективи подальших досліджень (виділяються по тексту статті)**. У Вступі обґрунтовується актуальність та формулюється мета проведених досліджень, визнається авторська оцінка попередніх досліджень з тематики. Виклад основного матеріалу дослідження містить сутність отриманих оригінальних результатів дослідження та обґрунтування нових явищ. У Висновках стисло підбиваються підсумки проведених досліджень. Виклад матеріалу здійснюється від першої особи множини (*ми, нами, вважаємо, зробили тощо*)

1.2 Рукопис **методичної статті** повинен містити наступне: методичну доцільність даної розробки, аналіз попередньо виробленого досвіду, розробка заняття у повному розгорнутому вигляді, практичну значущість даної розробки, результати впровадження.

2. До рукопису додаються анотації (українською та англійською мовами), в якій має бути чітко сформульована головна ідея статті та коротко обґрунтована її актуальність (обсяг 6-8 рядків), а також ключові слова і фрази. При викладенні матеріалу слід дотримуватись норм сучасної літературної мови та стандартизованої термінології, уникати необґрунтованого вживання новотворів та жаргонів. Робоча мова журналу: українська, російська, англійська, німецька.

3. До друку у Віснику приймаються статті – результати оригінальних наукових та практичних досліджень, - які раніше ніде не друкувались (мінімальний обсяг – 5 А4, максимальний -12 сторінок, включаючи список літератури, таблиці, графіки, схеми, ілюстрований матеріал).

4. У редакцію подається рукописний варіант статті, підписаний автором (співавторами) та електронна версія статті.

5. Рукопис готується за допомогою текстового редактору версії Microsoft Word 7.0 і вище.

6. Параметри сторінки: розмір паперу – А4 книжна орієнтація, всі поля – 2 см, шрифт – Times New Roman, 14pt, міжрядковий інтервал – 1,5.

7. Список літератури та використаних джерел укладається в порядку цитування, де зазначається прізвище, ініціали автора, назва статті, журналу чи книги, а далі: для періодичних видань – назва видання, рік, номер, сторінки; для монографій – місце видання, назва видавництва, рік видання, загальна кількість сторінок; для інтернет-джерел – чітка вказівка електронної адреси. До статті додаються: короткі відомості про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання, категорія, педагогічне звання, повна назва установи, де працює (навчається) автор; посада, номер контактного телефону.

НАШІ ПОСТІЙНІ ДОПISУВАЧІ

викладачі, вчителі та студенти:

- Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського;
- Бериславського педагогічного коледжу ім. В.Ф. Беньковського;
- Богуславського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.С. Нечуя-Левицького;
- Бродовського педагогічного коледжу ім. М. Шашкевича;
- Вінницького фінансово-економічного університету;
- Вінницького національного технічного університету;
- Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського;
- Вінницького національного аграрного університету;
- Вінницького технічного коледжу;
- Вінницького НВК: ЗОШ I-II ступенів гімназії № 30;
- ДНЗ № 75 м. Вінниці
- Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка;
- Дніпропетровського педагогічного коледжу;
- Київського педагогічного університету ім. Б. Гринченка
- Конотопської гімназії Конотопської міської ради;
- Конотопського інституту Сумського державного університету;
- Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
- Хмельницького національного університету;
- Одеського національного університету ім. І. Мечнікова;
- Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Вищого навчального комунального закладу «Одеське педагогічне училище»;
- Рівненський державний гуманітарний університет;
- Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

**Вісник науково-методичних досліджень
Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу**

ВИПУСК 3\11

Засновник: Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

Видавець: Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

Реквізити редакції та видавця:

Адреса: 21019, м. Вінниця, вул. Нагірна, 13

Телефон: (0432) 57-50-42, 68-62-25

http: www.vgpk.com.ua; **e-mail:** vgpk@ua.fm

Підписано до друку _____ Формат А4 Папір офсетний
Друк цифровий Ум.др.арк 17 Наклад 100 прим. Замовлення № ____

Адреса друкарні:

м. Вінниця, вул. Скалецького, 15

Вінницька міська друкарня, тел.(0432) 53-50-23

Ціна: договірна