

детально представити етимологічну характеристику [4, с. 43].

У 1721 р. виходить «An Universal Etymological English Dictionary» Н. Бейлі, який є важливою віхою в історії англійської національної лексикографії. Заслуга Н. Бейлі полягає в тому, що він постарався надати найбільш вичерпні відомості про походження лексем. Автор робить спробу звести вхідні одиниці до прамови, а не просто показати найближчі історико-етимологічні зв'язки: *cat* [Katze, Teut. Chat, F. of catus]. З сучасної точки зору деякі пояснення Н. Бейлі можуть здатися недостатніми і певною мірою «наївними», але в XVIII столітті словник користувався великим успіхом та неодноразово перевидавався.

Таким чином, етимологічна характеристика була характерна для словників ранніх лексикографічних праць. У деяких дефініціях прикнижкових глосаріїв VIII століття можна знайти інформацію про походження лексеми, але вона носить супутній характер. Починаючи з кінця XVII століття, етимологічна характеристика стає невід'ємною частиною багатьох англомовних довідників, у тому числі, словників мови письменників. Не можна не відзначити, що етимологічне тлумачення багатьох лексем в словниках XVI–XVIII століття не відрізняється достовірністю і багато в чому базується на явищі народної етимології, спробі осмислити значення слова на підставі звукової подібності. На наш погляд, традиційна етимологічна характеристика виникає з появою словників нормативності і тріади С. Джонсона «етимологія – слово-вживання – значення».

Список використаних джерел

1. Дубічинський В. В. Мистецтво створення словників. Конспект з лексикографії. Харків, 1994.
2. Ступин Л. П. *Проблема нормативности в истории английской лексикографии (XV–XX вв.)*. Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1979. 162 с.
3. Considine J. *Dictionaries in Early Modern Europe*. Cambridge, 2007.
4. Landau SI *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*, NY, 1984.

Олександр Ревук

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У дошкільному віці важливе місце у розвитку дитини посідає гра. Якщо до трьох років головним у грі малюка було відтворення дії дорослого з предметами та наслідування його мови, то вже для дошкільника гра – це ланцюжок дій, в яких він відтворює сцени з добре знайомого йому життя дорослих. Із деяким часом гра стає деталізованішою і включає все більше персонажів. Діти відображають складніші й більш

цілісні епізоди з життя дорослих; у них вони відтворюють людей, що перебувають у певних робочих, сімейних, ділових відносинах. Грі передують спостереження дитини за життям і працею дорослих. Чим глибшими і ширшими будуть знання дитини про навколишній світ, взаємостосунки між людьми, тим змістовнішою та цікавішою буде її гра [3].

Залежно від виду мовленнєвого порушення дитяча ігрова діяльність має свої особливості. У дошкільників із загальним недорозвитком мовлення це: невміння гратися; неадекватні дії з предметами, примітивні та одноманітні дії з ними; невміння використовувати предмети-замінники і діяти з уявними предметами.

У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення і заїканням: нестійкий інтерес до іграшки, недостатнє вміння використовувати її в грі, а також відсутність сюжету в розгорнутій грі та поодинокі сюжетні дії.

За таких умов формування ігрової діяльності має здійснюватися поетапно. На індивідуальних іграх-заняттях дитина виконує дії з іграшкою, спочатку наслідуючи дорослого, потім з мовленнєвим супроводом, а згодом у сюжетно-відображальній грі з обов'язковим використанням мовлення. Від дій поряд (дитина – педагог) дошкільник поступово переходить до спільних ігрових дій у складі мікрогрупи (дитина – однолітки).

У логопедичній роботі широко застосовуються різні види ігор, серед яких дві основні групи – ігри з правилами та творчі.

Тривалість різних видів ігор і частота їх проведення залежать в першу чергу від індивідуальних психофізичних особливостей дітей, форми та ступеня вираженості мовленнєвого порушення. Їх можна організовувати як окрему форму роботи, в рамках занять, прогулянок або як самостійну діяльність дошкільників. Ігрова діяльність має бути обов'язковою складовою всього освітнього процесу протягом дня [1].

Діти з тяжкими порушеннями мовлення граються з іграшками мовчки, лише інколи супроводжують свої дії копіюванням звуків або емоційними вигуками. Для них притаманне елементарне, за змістом звернене й незвернене мовлення, яке діти дуже рідко застосовують у процесі гри. У спілкуванні з ровесниками вони майже не називають іграшки або дії, замінюючи їх вказівними словами або жестами. Мовленнєві виявлення у процесі розглядання іграшок зазвичай одиничні, тобто емоційне ставлення дитини до іграшки відображається у вигляді вигуків, копіювання звуків, слів. Вищих рівнів розвитку егоцентричного мовлення – констатувального і планувального, а також мовлення, спрямованого на регулювання дій ровесника, в іграх немає.

Спонування дітей з тяжкими порушеннями мовлення до дій з іграшками за допомогою засобу мовленнєвої інструкції можливі лише в

певних умовах, а саме: значення слів, що містяться в ній, мають бути добре відомі дітям; конкретні дії, що пропонуються з предметами й іграшками, мають безпосередньо пов'язуватися з практичним досвідом дитини.

Як свідчать психологічні дослідження, діти старшого дошкільного віку з порушенням мовлення, порівняно з ровесниками з нормальним розвитком, довше затримуються на предметних діях, а рольові ігри засвоюють значно повільніше і недостатньо продуктивно. Їх рольові ігри досить одноманітні за змістом і недостатньо розгорнуті за сюжетом. Якщо дитина починає гратися зі своїми однолітками, то у процесі розгортання сюжету швидко «зісковзує» з відведеної їй ролі, порушуючи тим самим правила, отже, і саму гру, тому діти її або не беруть у гру, або дають їй другорядні ролі.

Негативні чинники, що впливають на ігрову діяльність дітей з порушенням мовлення, полягають у недоліках мовленнєвого розвитку, зокрема у недосконалій звуковимові, збідненому словниковому запасі, порушенні граматичного мовленнєвого складу, а також зміні темпу мовлення. Наприклад, діти зі складними формами функціональних дислалій, ринолаліями і дизартріями, як правило, не можуть повноцінно увійти у гру у зв'язку із неправильною звуковимовою, невмінням висловити власні думки, переживанням видатися смішними, хоча правила і зміст гри їм зрозумілі й доступні.

Для дітей з алалією, в яких має місце і значна затримка інтелектуального розвитку, сутність гри, її правила тривалий час залишаються недоступними. Ігри цих дітей одноманітні, мають наслідувальний характер. Найчастіше вони обмежуються маніпулятивними, а не ігровими діями з іграшками. Дитина з алалією сприймає навколишнє середовище поверхово, у зв'язку з чим її гра не має замислу і цілеспрямованих дій. У колективі однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком діти-алаліки відособлені. Якщо граються з іншими дітьми, то виконують лише другорядні ролі, уникають словесного спілкування. Навіть тоді, коли дитина на логопедичних заняттях опановує певний словниковий запас і навички фразоутворення, у процесі гри вона їх самостійно не застосовує. Слова у процесі гри використовуються для називання предметів, однак при цьому немає мовленнєвого опосередкування дії.

Діти із заїканням у грі поведуться по-іншому (В. Кондратенко). Вони невпевнені, не вірять у власні сили, не вміють визначити мету гри. В іграх зазвичай вони виконують роль спостерігачів або другорядні ролі. Якщо заїкання посилюється, діти стають відлюдкуватими, відмовляються гратися з однолітками. Іноді дошкільник, який заїкається, в іграх може вдаватися до недоречного фантазування, бути некритичним до власної поведінки [3].

Науковці С. Конопляста та Т. Сак зазначають, що у дошкільників з порушеннями мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку. Зміст їхньої гри найчастіше – це відображення відомих способів дій з предметами або

ознайомлення з властивостями іграшок; щодо конкретного задуму в процесі гри з будь-якими іграшками, то він відсутній [1].

Гра у дітей з порушенням мовлення здійснюється лише у процесі безпосереднього впливу слова дорослого й обов'язкового керування нею. На початку гра відбуваються в умовах обмеженого мовленнєвого спілкування, що призводить до звуження гри, збіднення сюжету. Без спеціального навчання, гра спрямована на розширення словника і життєвого досвіду дітей з порушеннями мовлення самостійно не формується, ось чому гра посідає вагомe місце в розвитку психічного стану дитини [3].

Список використаних джерел

1. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. К. : Знання, 2010. 293 с.;
2. Рібцун Ю. В. До проблеми вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції: (23–24 листоп. 2005 р.). К., 2005. С. 78–81.
3. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 466–470.

Юлія Різник

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Модернізація системи професійної (професійно-технічної) освіти створює нові виклики та ставить перед закладами освіти важливі завдання, вирішення яких забезпечить підготовку професійно компетентних та соціально мобільних кваліфікованих фахівців. Перспективними напрямками розвитку професійної компетентності кваліфікованих працівників сфери харчування є підвищення їх мотивації до саморозвитку, самоосвіти та самонавчання, розширення творчого потенціалу шляхом набуття досвіду в процесі навчання та виробничих практик.

Постає завдання визначення таких педагогічних умов, які б мали вплив на розвиток та активізацію сильних сторін особистісного потенціалу учнів професійної (професійно-технічної) освіти та подальшого здійснення процесу їхнього професійного зростання.

Визначення та виокремлення педагогічних умов розвитку професійної компетентності розглядається в педагогічних дослідженнях Р. Гуревича, Л. Короткової, А. Литвина, В. Орлова, П. Лузана, В. Радкевич та інших.

Професійна компетентність розглядається науковцями як інтегрована риса особистості, що відображає систему професійних знань, умінь,